

arquivos analíticos de  
políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,  
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



**aape | epaa**

Arizona State University

Volume 31 Número 54

9 de maio 2023

ISSN 1068-2341

## **O Potencial do Letramento Digital para a Transgressão da Colonialidade do Saber nos Contextos da Educação de Pessoas Jovens e Adultas**

*Bruno dos Santos Joaquim*

Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

Brasil

**Citação:** Joaquim, B. dos S. (2023). O potencial do letramento digital para a transgressão da colonialidade do saber nos contextos da educação de pessoas jovens e adultas. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(54). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7551> Este artigo faz parte do dossiê especial, *Educação de Pessoas Jovens e Adultas, Letramentos e Decolonialidade*, editada por Cláudia Lemos Vóvio, Luanda Rejane Soares Sito, Diela Bibiana Betancur Valencia e Lucila Pesce.

**Resumo:** Ao aproximar os estudos dedicados à compreensão do papel do letramento digital no empoderamento de grupos sociais subalternizados e estudos situados na interface entre a educação de pessoas jovens e adultas (EPJA) e a perspectiva decolonial latino-americana, o presente artigo tem por objetivo apresentar indicações teóricas, sistematizadas por meio de revisão bibliográfica, que sinalizam o potencial do letramento digital para a transgressão da colonialidade do saber nos contextos da EPJA. A colonialidade do saber estrutura-se na hierarquização que delega os saberes dos grupos sociais subalternizados - dos quais fazem parte os sujeitos da EPJA - ao silenciamento ou à deslegitimação. A conjunção do potencial da EPJA e seus sujeitos de rebelião e do empoderamento por meio do letramento digital revela-se como brecha para a transgressão da colonialidade do saber, com vistas à transmodernidade.

**Palavras-chave:** letramento digital; educação de pessoas jovens e adultas; decolonialidade

### **The potential of digital literacy to transgress the coloniality of knowledge within youth and adult education**

**Abstract:** By bringing together studies dedicated to understanding the role of digital literacy in the empowerment of subalternized social groups and studies located at the interface between youth and adult education (YAE) and the Latin American decolonial perspective, this article aims to present theoretical indications, systematized through a literature review, which indicate the potential of digital literacy for the transgression of the coloniality of knowledge in the contexts of YAE. Coloniality of knowledge is a hierarchical structure that delegates the knowledge of subalternized social groups, of which YAE students are a part, to silencing or delegitimization. The conjunction of the potential of the YAE and its subjects for rebellion and empowerment through digital literacy reveals itself as a breach for the transgression of the coloniality of knowledge, aiming at transmodernity.

**Keywords:** digital literacy; youth and adult education; decoloniality

### **El potencial de la alfabetización digital para la transgresión de la colonialidad del conocimiento en los contextos de la educación de jóvenes y adultos**

**Resumen:** Reuniendo estudios dedicados a la comprensión del papel de la alfabetización digital en el empoderamiento de grupos sociales subalternizados y estudios situados en la interfaz entre la educación de jóvenes y adultos (EPJA) y la perspectiva decolonial latinoamericana, este artículo pretende presentar indicaciones teóricas, sistematizadas a través de una revisión bibliográfica, apuntan el potencial de la alfabetización digital para la transgresión de la colonialidad del conocimiento en los contextos de la educación de jóvenes y adultos (EPJA). La colonialidad del conocimiento se estructura sobre la jerarquización que delega el conocimiento de los grupos sociales subalternizados, entre los que se encuentran los sujetos de la EPJA, al silenciamiento o deslegitimación. La conjunción del potencial de la EPJA y sus sujetos para la rebelión y el empoderamiento a través de la alfabetización digital se revela como una brecha para la transgresión de la colonialidad del conocimiento, con miras a la transmodernidad.

**Palabras-clave:** alfabetización digital; educación de jóvenes y adultos; decolonialidad

## **O Potencial do Letramento Digital para a Transgressão da Colonialidade do Saber nos Contextos da Educação de Pessoas Jovens e Adultas**

O presente estudo tem por objetivo apresentar indicações teóricas, sistematizadas por meio de revisão bibliográfica, que sinalizam o potencial do letramento digital para a transgressão da colonialidade do saber nos contextos da educação de pessoas jovens e adultas (EPJA). Ele constitui-se como fragmento da discussão teórica de um estudo em andamento junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), em âmbito de doutoramento, cujo objetivo é analisar as possíveis contribuições teóricas das perspectivas decoloniais para o repensar da EJA e do letramento digital, a fim de identificar suas potenciais contribuições para o enfrentamento da colonialidade do saber, no âmbito escolar.

Trata-se de uma aproximação teórica entre os estudos dedicados a compreender o papel do letramento digital no empoderamento de grupos sociais subalternizados e estudos situados na interface entre a EPJA e a perspectiva decolonial latino-americana. Levando em consideração o histórico de abandono da EPJA pelas políticas educacionais, a presente discussão posiciona-se em favor do reconhecimento do seu potencial emancipador, vinculado à concepção humanista de educação ao longo da vida (Gadotti, 2016; Ireland, 2019). Do mesmo modo, ressalta-se o potencial

insurgente de seus sujeitos, em um movimento coletivo marcado pela diversidade cultural resistente (Arroyo, 2017). Este posicionamento é capaz de apresentar caminhos para que a educação contribua com o processo de empoderamento, na acepção freiriana (Freire & Shor, 1986), de grupos sociais subalternizados e com a identificação de brechas para a subversão da colonialidade do saber, apresentada como um dos objetivos mais centrais da pedagogia decolonial (Oliveira, 2018).

A linguagem hipermídia e, por conseguinte, o letramento digital, hegemonicamente dominados pela racionalidade instrumental-técnico-econômica, podem consubstanciar-se, ao mesmo tempo, como instrumentos de dominação e de subversão. Eles podem servir à dominação quando vinculados às demandas e desmandos do mercado, por exemplo, ao servirem à formação de mão de obra e de mercado consumidor para as grandes corporações do setor de tecnologia. No entanto, eles podem também se concretizar como instrumentos de subversão quando são apropriados e ressignificados pelos grupos sociais subalternizados, utilizados para transgredir as hierarquias em prol do projeto de construção de uma sociedade mais justa (Buzato, 2008).

A ideia de racionalidade instrumental-técnico-econômica deriva de aproximações teóricas entre autores da Escola de Frankfurt, a saber Adorno e Horkheimer (1985), Marcuse (1999) e Habermas (2003). Tal racionalidade coloca-se a serviço do controle, da dominação e da desumanização dos sujeitos. As tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) compreendidas pelo prisma instrumental, em primeiro lugar, são vistas como artifícios para obtenção de algum ganho, seja ele econômico, social ou educacional. Em segundo lugar, a racionalidade é técnica na medida em que situa as tecnologias como artefatos técnicos, dotados de neutralidade e apartados dos contextos sociais, políticos, econômicos e culturais em que são usados; ou seja, todos os problemas que envolvem tecnologias são vistos como problemas de ordem técnica, nunca política. Por fim, tal racionalidade é também econômica, já que é permeada pela volúpia das grandes corporações em obter lucro, formar mercado consumidor e mão de obra ajustada às suas demandas. Este estudo reconhece a hegemonia da racionalidade instrumental-técnico-econômica no discurso tecnológico e em todo o campo da educação e tecnologias. Deste modo, esta discussão teórica propõe um movimento de subversão desta racionalidade, amparado na perspectiva crítica, humanista e decolonial.

No currículo cientificista e engessado da educação básica, na perspectiva de alfabetização de pessoas jovens e adultas adotada nos diferentes contextos da EPJA e no predomínio da racionalidade instrumental-técnico-econômica no uso das tecnologias digitais é possível identificar fortemente a colonialidade do saber. Ela estrutura-se na hierarquização, em uma geopolítica do conhecimento que delega os saberes dos grupos sociais subalternizados, dos quais fazem parte os sujeitos da EPJA, ao silenciamento ou à deslegitimação. A concepção eurocentrada de saber, ciência e tecnologia afirmou, ao longo da História, suas teorias a partir de um paradigma supostamente universal, gnosiologicamente racista, como um modelo único de saber, ao mesmo tempo em que invisibilizou outras perspectivas (Quijano, 2005; Walsh, 2009). Neste sentido, os apontamentos deste estudo se voltam para uma proposta de insurgência, a partir do letramento digital e da interculturalidade crítica nos contextos de EPJA, buscando apontar caminhos de transgressão da colonialidade do saber por meio de um projeto radical de educação.

## O Potencial Transgressor da EPJA e seus Sujeitos

O termo “educação de pessoas jovens e adultas”<sup>1</sup> (EPJA) refere-se à diversidade de tempos-espacos de formação deste grupo social. Esta noção de EPJA tem profícuo diálogo com o campo da

---

<sup>1</sup> Na literatura brasileira do campo é mais comum a expressão “Educação de Jovens e Adultos” (EJA), enquanto a expressão “Educação de Pessoas Jovens e Adultas” (EPJA) é mais usual na literatura dos demais

educação popular, da educação comunitária e com a atuação política da sociedade civil organizada em prol da democratização da educação, ou seja, o termo carrega um sentido intencionalmente político e posicionado em favor das camadas populares da sociedade.

A história da EPJA no Brasil é marcada por uma trajetória de abandono e de desresponsabilização do Estado. Esta condição é resultado dos processos de segregação que estruturam historicamente a sociedade. Os sujeitos da EPJA são, desde as primeiras experiências de formação de pessoas adultas, identificados em uma posição deficitária, de inferioridade e de subalternidade, para os quais é negado o direito a uma vida justa. Ao dirigir o olhar para a falta de experiência e de conhecimento escolar dos jovens e adultos, a concepção compensatória nutre visões preconceituosas que subestimam os alunos, bem como dificulta que os professores valorizem a cultura popular e reconheçam os conhecimentos adquiridos e produzidos pelos seus educandos no convívio social e no trabalho (Di Pierro, 2005, p. 1118).

De modo geral, trata-se de pessoas que tiveram sua trajetória educacional truncada, impedidas de prosseguir em seu itinerário formativo escolar e não escolar em função da necessidade de trabalhar e de criar seus filhos ou em razão da ausência de políticas públicas capazes de garantir educação para todos. São pessoas pobres, pretas, periféricas, indígenas, migrantes, imigrantes, com deficiência, população carcerária, jovens cumprindo medidas socioeducativas, idosos, mulheres vítimas de violência, trabalhadores rurais, trabalhadores informais, desempregados, pessoas LGBTQIAPN+, enfim, grupos sociais oprimidos e marginalizados no passado e no presente pelas estruturas classistas, racistas, patriarcalistas, sexistas, etaristas, xenofóbicas e homofóbicas, que são constituintes da sociedade brasileira.

Arroyo (2017) adota uma abordagem sobre os sujeitos da EPJA a partir de suas trajetórias de vida marcadas pelas injustiças e também pelas resistências, reconhecendo esses sujeitos como aqueles castigados pela desumanização e, ao mesmo tempo, como sujeitos de rebelião, em busca de novas identidades. Para o autor, a EPJA é um tempo de educação de trabalhadores e somente o reconhecimento desta condição e identidade social e política pode oferecer condições para a construção de um projeto radical de educação, que supere o olhar compensatório e seja munido da radicalidade de suas experiências de trabalho.

Neste sentido, o reconhecimento do trabalho como elemento estruturante da identidade dos sujeitos e do projeto político-pedagógico da EPJA implica reorganizar seus tempos e seu currículo a partir das possibilidades e limitações que lhes impõe sua condição de trabalhadores, submetidos ao não controle de seus próprios tempos. O custo de não trazer o trabalho para a agenda pedagógica da EPJA pode ser a evasão, a desistência, a repetição do ciclo de exclusão desses sujeitos. Mais do que isso, a centralidade do trabalho na identidade da EPJA traz à tona a história de luta por direitos da classe trabalhadora, luta que é inexorável à luta pelo direito à educação. O movimento operário é responsável por alguns dos avanços mais significativos em relação aos direitos humanos, aos direitos políticos e à tomada de consciência de trabalhadores acerca de sua condição, identidade e demandas, ou seja, pelo avanço das classes populares na direção do pleno exercício da sua cidadania (Arroyo, 2017).

Compreendida a partir deste prisma, a EPJA pode ser potencialmente transgressora, politicamente comprometida com as classes populares e, se concebida sobre um projeto político-pedagógico radical, capaz de identificar e atuar nas brechas para a subversão das estruturas de poder.

Quando um projeto pedagógico reconhece como referencial ético-político-pedagógico os adolescentes, jovens-adultos populares como trabalhadores/as, está fazendo uma opção radical para reconfigurar sua educação. Reconhecê-los como

---

países latino-americanos. Optou-se pelo uso da expressão EPJA neste artigo com o objetivo de lhe conferir maior abrangência de leitores e possibilitar maior diálogo com a produção intelectual internacional.

trabalhadores será reconhecer e incorporar na proposta pedagógica essa história de afirmação e reconhecimento como sujeitos de direitos, de saberes de cultura, de identidades, de dignidade. Ao fazer essa inversão na imagem social e pedagógica dos educandos populares – como trabalhadores/as –, todo o projeto de educação se inverte. (Arroyo, 2017, p. 49)

Cabe avançar ainda mais na discussão acerca da categoria trabalho nos contextos da EPJA, pois, além de constituinte de uma identidade e de indiciar os caminhos para a mobilização para a luta por direitos das classes populares, também é na esfera do trabalho que a desumanização e a perda de direitos vêm ganhando mais forma. Os sujeitos da EPJA, como constituintes da classe trabalhadora, estão sendo submetidos a um processo perverso de precarização e informalização do trabalho e da previdência nas últimas décadas. De acordo com Arroyo (2017), eles estão cada vez mais distantes das chamadas “novas camadas médias” e mais próximos da pobreza, do subemprego e do desemprego. Sobretudo nos últimos três anos, o contexto pandêmico agudizou este processo, com reflexos imediatos nos contextos de EPJA, conforme constatam Sousa, Oliveira e Cunha Júnior (2021). A vulnerabilidade já existente dos sujeitos e das próprias experiências de EPJA foram fortemente impactadas pelas debilidades do ensino emergencial remoto, resultando em evasão, perda de qualidade e agravamento das desigualdades.

O senso comum, por meio dos veículos de comunicação, manifesta-se constantemente acerca da importância da educação para a alocação desses trabalhadores no mercado de trabalho, pensamento que é orientado por uma racionalidade instrumental-técnico-econômica já apontada por Adorno e Horkheimer (1985), Marcuse (1999) e Habermas (2003) há décadas. Trata-se do recrudescimento da racionalidade voltada aos fins de controle e dominação, com reflexos desumanizantes, sobretudo sobre os sujeitos mais marginalizados pelas relações de poder. Recai sobre o indivíduo, isoladamente considerado, toda incumbência das suas escolhas de formação e de atuação no mundo do trabalho, assim como seu sucesso e fracasso. A educação acaba por se configurar como um bem privado ou como uma vantagem competitiva individual de cada trabalhador, no seio de um projeto que relaciona a educação ao aumento da produtividade e ao desenvolvimento econômico. Trata-se do modelo do “eu empresarial”, que responsabiliza o trabalhador pelas escolhas em seus percursos formativos ao longo da vida, “assim traçando uma biografia (hiper)racional de aprendizagem que, pretensamente, produzirá elevados níveis de empregabilidade, competitividade, adaptabilidade e mobilidade” (Lima, 2007, p. 20).

O tratamento dado ao trabalhador como um gestor da sua própria carreira, característica de uma racionalidade dominada pelos preceitos neoliberais, parece ser o apogeu da precarização de suas condições. A uberização do trabalho, como definem Franco e Ferraz (2019), representa um modo particular de acumulação capitalista ao produzir uma nova forma de mediação da subsunção do trabalhador, o qual assume a responsabilidade pelos principais meios de produção da atividade produtiva, resultando em perda de direitos historicamente conquistados, além de responsabilizar-se também pela sua própria formação. São notórios os possíveis impactos que este impiedoso processo pode causar aos sujeitos da EPJA a longo prazo, na medida em que ele é capaz de acirrar a individualização e a deslegitimação de seu reconhecimento enquanto grupo social.

Assim como o trabalho, outros elementos permitem reconhecer os sujeitos da EPJA enquanto grupo social, como a vivência de diversas formas de exclusão, as trajetórias escolares marcadas pela descontinuidade e a existência de projetos de vida para os quais a escolarização e o partilhar de saberes escolar são relevantes. Em contrapartida, são elementos da diversidade dos sujeitos da EPJA: os diferentes saberes produzidos e compartilhados nas diferentes esferas e ciclos de vida; os interesses plurais que os mobilizam à retomada da sua escolarização; as questões geracionais que implicam diferentes formas de ler e de se inserir no mundo; e as trajetórias de vida

atravessadas pela condição de gênero e de raça. A pluralidade é, portanto, marca dos sujeitos da EPJA, ao mesmo tempo em que os aspectos mais comuns em seus itinerários de vida permitem identificar alguns elementos de comparação que, por sua vez, avalizam categorias e relações hipotéticas nos estudos dedicados a compreendê-los (Llosa et al., 2001).

Ainda que estes sujeitos tenham itinerários de vida particulares, é salutar o seu reconhecimento enquanto coletivo, enquanto grupo social subalternizado pelas múltiplas faces da injustiça. Reconhecer os sujeitos da EPJA como sujeitos coletivos de direitos—e também de resistência—é fundamental para a compreensão do papel político da educação. “Deve-se aprofundar como a visão individualizada bloqueia entender as lutas por escola e por direitos humanos como lutas, ações, movimentos coletivos” (Arroyo, 2017, p. 115). A própria história da educação é marcada por lutas coletivas, a exemplo da atuação histórica de movimentos sociais populares, como o movimento feminista, LBTQIAPN+, indígena, quilombola, sem terra, entre outros, que não abrem mão de reivindicar uma educação que reconheça e (re)afirme suas identidades.

O paradigma da educação ao longo da vida pode apresentar-se como chave interpretativa do potencial transgressor da EPJA, apesar de ainda ser um conceito em disputa. Mesmo sendo oriundo de uma matriz humanista, o conceito foi ganhando novas formas, especialmente no final do século XX, em documentos internacionais produzidos em meio à racionalidade instrumental-técnico-econômica, com viés fortemente neoliberal e individualizante. Nas últimas décadas, ocorre uma ressemantização do conceito, que vem se consolidando em articulação com a ordem estabelecida pelo capitalismo informacional pós-industrial, com o processo de globalização e com o projeto de reforma do Estado. Cada vez mais, a educação ao longo da vida afasta-se de sua raiz crítica e democrática e se aproxima da formação e das aprendizagens voltadas ao ajustamento e à adaptação da classe trabalhadora aos novos imperativos da economia (Lima, 2010).

Gadotti (2016) e Ireland (2019) propõem uma retomada das bases humanistas do paradigma da educação ao longo da vida, tendo como referência as experiências de educação popular. Segundo os autores, ela pode contribuir fortemente para potencializar o papel transgressor da EPJA e para o reconhecimento da identidade coletiva dos seus sujeitos, “apostando em uma educação transformadora, entendendo a educação como um processo de conscientização e de transformação social, num movimento permanente de superação da desumanização” (Gadotti, 2016, p. 8). Sob este ponto de vista, a educação ao longo da vida valoriza a vida como pilar, estendendo a ideia de educação para além dos muros da escola, ou seja, “não como um processo formal, burocrático, cartorial, mas ligado essencialmente à vida cotidiana, ao trabalho, à cultura, valorizando processos formais e não formais” (Gadotti, 2016, p. 7).

Ireland (2019) ressalta a importância da tradição latino-americana de educação popular ser (re)valorizada como ferramenta de (re)construção do paradigma humanista de educação ao longo da vida. Para isso, o autor procura explorar o conceito na perspectiva latino-americana, especialmente vinculado às experiências da região com a educação popular. Em sua visão, um dos grandes desafios da educação ao longo da vida é o reconhecimento de saberes deslegitimados, isto é, a sociedade, especialmente por meio das instituições educativas formais, precisa estar comprometida com a luta pela justiça também no campo epistêmico. Este desafio é central para a perspectiva humanista de educação ao longo da vida e também possui forte aderência com o pensamento decolonial.

O pensamento freiriano também é componente importante desta concepção de educação ao longo da vida. Segundo Gadotti (2016), um dos temores de Paulo Freire era a falsa ideia de neutralidade que o conceito carrega nos documentos publicados pelos organismos internacionais. Para ele, o seu uso poderia se consubstanciar em mais um discurso da “pedagogia do colonizador” e contra isso era preciso marcar posição. A sustentação do humano como ser inacabado e a essencialidade da aprendizagem para a sua sobrevivência, perspectivas fortemente presentes no

pensamento freiriano, fazem da sua obra a maior referência para a educação popular e, por conseguinte, para a educação ao longo da vida.

Arroyo (2017), em confluência com o temor de Freire, ressalta como um dos elementos centrais da EPJA o reconhecimento dos seus sujeitos como produtores de culturas, valores e identidades, ainda que tenham sido historicamente vítimas de padrões culturais hegemônicos únicos, concebidos como universais. Em oposição à história de imposição-segregação de culturas, ao não reconhecimento dos sujeitos da EPJA como sujeitos de culturas legítimas, o autor reconhece o esforço recente de educadores no sentido de se aderir aos diálogos interculturais em oposição à segregação cultural que é fundante da “pedagogia do colonizador”.

O conceito de interculturalidade possui grande valor para o debate acerca do direito à cultura e, especialmente, do direito à diversidade. Walsh (2009) preocupa-se em esclarecer à qual concepção de interculturalidade se filia sua proposta de pedagogia, alertando para que o discurso em defesa da interculturalidade não seja também reduzido à racionalidade instrumental-técnico-econômica. Segundo a autora, avança na América Latina desde o final do século passado uma retórica multicultural-neoliberal, arraigada em uma interculturalidade funcional, que, diante das ações insurgentes de povos subalternizados, tem operado na neutralização e no esvaziamento do seu significado efetivo, convertendo a interculturalidade em uma estratégia para a docilidade e estabilidade social. Em sua visão, o falso discurso da integração presente no projeto vigente de globalização pode servir apenas como ferramenta para uma recolonização, nos termos da atual divisão internacional do trabalho.

Arroyo (2017) salienta sua preocupação com uma visão ingênua acerca da diversidade cultural na EPJA, na medida em que ela, ao apenas respeitar, tolerar e abrir espaços marginais para as manifestações culturais de povos indígenas, africanos, camponeses e outros, aventa meramente um monólogo multicultural na educação. O reconhecimento das culturas dos povos vitimados pelo processo histórico de exclusão e de violência é fundamental para a construção de uma EPJA transgressora, reveladora da monstruosidade de uma ordem social, econômica e cultural que condenou esses povos à condição de silenciados. Em aderência à proposta de interculturalidade crítica de Walsh (2009), o autor sugere o reconhecimento de uma diversidade resistente na EPJA.

É preciso desconstruir imagens da cultura popular como passiva, conformista, e avançar na compreensão de uma cultura de resistências, de libertação, de tensas afirmações nos terreiros, nos quilombos, nos movimentos sociais, políticos e culturais. Outra história a ser reconstruída e contada. Nas lutas dos oprimidos por libertação, descobre Paulo Freire as verdadeiras pedagogias dos oprimidos. Abrir espaços para que os adolescentes, jovens e adultos sujeitos dessa outra história possam narrá-la. (Arroyo, 2017, p. 188)

A EPJA, compreendida a partir da perspectiva crítica, pode ser potencialmente transgressora, potencialmente capaz de confrontar o processo de invasão cultural e de reificação do oprimido, apontado por Freire (2020) e consubstanciado nos currículos e experiências tomados pela racionalidade instrumental-técnico-econômica. Para ele, a educação comprometida com a prática de liberdade deve ter um objetivo fundamental: “através da problematização do homem-mundo ou do homem em suas relações com o mundo e com os homens, possibilitar que estes aprofundem sua tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão” (p. 102). A tomada de consciência por meio da relação dialógica desdobra-se na ação transformadora da realidade e exige do educador uma postura política insurgente.

É importante ressaltar que a tomada de consciência é, na compreensão freiriana, um processo de caráter social, não individual. Ela “não se dá nos homens isolados, mas enquanto travam entre si e o mundo relações de transformação, assim também somente aí pode a



conscientização instaurar-se” (Freire, 2020, p. 102). Nesse sentido, a conscientização é a ação transformadora capaz de emancipar e de empoderar os grupos sociais marcados pelo processo de invasão cultural, pela hierarquização do saber e por demais formas de opressão, tal qual ocorre com os sujeitos da EPJA. Ela é o objetivo, portanto, da educação como prática de liberdade.

## **O Potencial Transgressor do Letramento Digital**

Ao adentrar a terceira década do século XXI, desvela-se uma sociedade cada vez mais marcada pelas transformações provocadas pela cultura digital em diversas esferas da vida. O avanço do ciberespaço e as transformações advindas da relação entre a humanidade, a linguagem e o conhecimento são pontos centrais para a compreensão do que Castells (2018) cunhou acerca do conceito de Sociedade em Rede. As transformações dos meios de comunicação, especialmente após o advento da internet, impactam decisivamente na forma como a informação e o conhecimento são produzidos e compartilhados. Ocorre, em larga escala e acelerado ritmo, a integração entre as esferas local e global, formando um sistema de comunicação digital multimodal que integra todas as formas de mídia. Em última instância, essas mudanças são caracterizadas por uma modificação na forma como os seres humanos se relacionam com o tempo e o espaço. A disponibilidade de novas tecnologias de comunicação e transporte promove a idealização da transcendência do tempo e das distâncias (Castells, 2018).

A Sociedade em Rede é caracterizada pela emergência de estruturas sociais relacionadas a todos os domínios da atividade humana,—um conjunto de nós interconectados pela fluidez das TDIC, cujas funções e os processos estão cada vez mais organizados em redes. Por sua vez, as “redes constituem a nova morfologia social de nossas sociedades e a difusão da lógica de redes modifica de forma substancial a operação e os resultados dos processos produtivos e de experiência, poder e cultura” (Castells, 2018, p. 553). Elas são capazes de se expandir de forma ilimitada, criando estruturas sociais altamente dinâmicas e suscetíveis à inovação. Além disso, as redes são demasiadamente apropriadas para a economia capitalista informacional, baseada na inovação, nos fluxos informacionais do mercado financeiro e na globalização.

Contudo, o deslumbramento diante do potencial da fluidez das redes e das experiências advindas da cibercultura pode levar ao ofuscamento de suas implicações. O mesmo advento que gera promissoras possibilidades de integração e democratização do acesso à informação e ao conhecimento, também pode ser instrumento de dominação, capaz de promover bolhas sociais, extremismo político, vigilância de dados, manipulação e desemprego, sobretudo de trabalhadores de menor especialização. “Depois da pura celebração da revolução cibercultural é preciso agora superar a ressaca advinda da frustração de muitas promessas não realizadas (ou concretizadas parcialmente) e observar com cuidado o que se mostra assim que todos os panfletos forem varridos” (Primo, 2016, p. 15).

No âmbito da educação, este deslumbramento fez surgir novas teorias da aprendizagem mediadas pelas redes e pela equivocada ideia de que a mera exposição dos indivíduos às TDIC seria capaz de promover aprendizagem ou o interesse em aprender. Este determinismo tecnológico representa uma visão restrita da tecnologia, compreendida como elemento que determina a configuração social e cultural. “Ressalta-se o valor autônomo da técnica, a qual passa a ser vislumbrada como portadora de sentidos que seriam transmitidos e que configurariam a sociedade” (Peixoto & Araújo, 2012, p. 255). O determinismo tecnológico ergue-se em meio à racionalidade instrumental-técnico-econômica, na medida em que se baseia na visão da tecnologia como um meio para atingir finalidades pedagógicas, sem qualquer reflexão crítica acerca das contradições de tal projeto. Peixoto (2016) identifica um pensamento de caráter teológico sobre o uso das TDIC na educação, erguido sobre a crença na magia da aprendizagem quando o estudante é exposto à



irresistíveis plataformas digitais. Ignora-se quase que completamente as pesquisas que identificam a associação entre o uso da linguagem hipermídia e a diminuição do desempenho escolar, a exemplo dos estudos de Dwyer et al. (2007).

Cruz Junior (2020), em interlocução com o pensamento de Neil Selwyn, fornece elementos para a crítica da educação digital discutindo a construção do imaginário social acerca da educação e tecnologia. Em sua visão, as pesquisas do campo ignoram os resultados ineficazes do uso educacional das TDIC e a natureza dúbia de seus impactos. Para o autor, o hype (entusiasmo exagerado) em torno das tecnologias pode camuflar as adversidades sociais, econômicas e sistêmicas que permeiam a educação. Neste sentido, ele propõe uma sociologia digital escolar, dedicada a desmistificar a abordagem hegemônica das tecnologias na educação, “delimitando o digital como agente implicado em estruturas de dominação e hierarquias, a partir da descrição de cotidianos, experiências sociais, protocolos organizacionais e configurações institucionais” (Cruz Junior, 2020, p. 1529). Em uma propositura semelhante, Peixoto (2015) propõe uma abordagem antropocentrada para a compreensão da relação entre educação e tecnologias, indicando a necessidade de construção de uma sociologia dos usos, a fim de contribuir para o entendimento do que as pessoas fazem com as mídias digitais, afastando-se da abordagem hegemônica tecnocentrada. Sob este olhar, importa mais compreender o que coletivos e sujeitos fazem com as tecnologias, do que pressupor o que elas são capazes de fazer com os sujeitos.

Apesar das contradições, as novas teorias da aprendizagem mediadas pelas TDIC apoiam-se no potencial das redes que, por meio da linguagem hipermídia, aumentam o intercâmbio de informações, compartilhando conhecimento individual e coletivamente, além de oferecerem oportunidades criativas e colaborativas inéditas. Mesmo rejeitando qualquer olhar ingenuamente otimista sobre o tema, é possível identificar pelo menos duas inferências oriundas da emergência da cultura digital na educação: as novas possibilidades de pesquisa e acesso ao conhecimento que posicionam estudantes e professores diante de outras formas de autonomia; e as alternativas de produção, emissão e compartilhamento de conteúdos, que oferecem novas possibilidades de autoria (Pischetola, 2016).

Para além do âmbito da educação, possuir fluência tecnológica, nestes tempos, passa a ser requisito para o pleno exercício da cidadania, o que implica pensar a linguagem hipermídia a partir de sua esfera política, distanciando-se de qualquer falsa ideia de neutralidade nas práticas mediadas pelo suporte digital (Pesce, 2013). Reconhecer o caráter político-ideológico das tecnologias se faz fundamental, especialmente em tempos de recrudescimento do autoritarismo, de grupos sociais reacionários e da primazia da racionalidade instrumental-técnico-econômica. Nesse movimento, é possível averiguar que a produção e o compartilhamento de informação e conhecimento, assim como as lutas sociais contemporâneas, atrelam-se cada vez mais à fluidez ofertada pela linguagem que se constitui no ciberespaço a partir das relações sociais que nele ocorrem: a hipermídia (Santaella, 2004).

O discurso hegemônico no campo da educação sugere a armadilha de se pensar que, como afirma Peixoto (2020), métodos, procedimentos de ensino e aparatos tecnológicos sejam capazes de produzir, por si só, soluções inovadoras para que a aprendizagem se desenvolva. Esse discurso serve à inovação como projeto a serviço do capital e ignora as profundas desigualdades sociais e educacionais que historicamente têm constituído a sociedade brasileira. O risco da fetichização da tecnologia na educação e em outras esferas da vida social pode conduzir a um escamoteamento das relações de dominação existentes no esteio do capitalismo. “É o objeto fetichizado que, disposto como ferramenta, como instrumento, como produto, mascara o caráter da produção tecnológica” (Marfim & Pesca, 2017, p. 6).

Para o enfrentamento do falso discurso da inovação tecnológica na educação, Peixoto (2020) propõe uma postura transgressora e contrária ao imobilismo pessimista. É possível, em seu modo de

ver, construir uma formação humana emancipadora de resistência, que dê conta de garantir à classe trabalhadora o direito de se apropriar do conhecimento historicamente acumulado e socialmente legitimado, ainda que isso não seja suficiente para o enfrentamento da colonialidade do saber. Trata-se, segundo a pesquisadora, de uma proposta de construção de um projeto educacional que resista ao projeto hegemônico neoliberal. A visão da autora adverte para a dicotomia existente entre o olhar crítico e o acrítico sobre educação e tecnologia. Ambas podem ser apresentadas dentro de um contexto de disputa entre dois campos políticos e epistemológicos. De um lado, a tese hegemônica de adaptação ao mercado e interesses tomados pela racionalidade instrumental-técnico-econômica. De outro, a proposta emancipadora que compreende as tecnologias como suporte para a promoção do empoderamento de grupos sociais subalternizados e resistência ao projeto economicista neoliberal.

A linguagem hipermídia, sendo ela resultado do avanço tecnológico e da relação entre usuários, hipertexto e a multimídia no ciberespaço, ergue-se sobre uma geopolítica de poder que impera sobre a atual divisão internacional do trabalho, sobre a cultura dos povos e sobre a produção de conhecimento no mundo globalizado. São as grandes corporações do setor tecnológico que exercem hegemonia sobre as inovações e sobre as formas de uso da linguagem hipermídia. “O digital se traveste de entidade apolítica, encobrendo suas feições ideológicas ao dissimular sua participação por vezes decisiva em tensões e disputas de poder” (Cruz Junior, 2020, p. 1529). Os interesses políticos e econômicos dominam o ciberespaço por meio do mercado publicitário, da formação de mercado consumidor de artefatos tecnológicos, da transferência de tecnologias obsoletas para nações subdesenvolvidas, do mercado de dados, e de outras estratégias que dia após dia atraem e desenvolvem as mais diversas e lucrativas atividades, constituindo um verdadeiro complexo industrial-tecnológico-educacional. A racionalidade instrumental-técnico-econômica é hegemônica no ciberespaço, de tal modo que ela é capaz de fazer da linguagem hipermídia a linguagem da desumanização, da opressão, da exclusão de grupos sociais subalternizados, daqueles que, por sua condição social, geográfica, étnica, racial, de gênero etc., não integram as elites que estrearam as transformações da cibercultura.

Os estudos do letramento têm origem na visão dicotômica entre oralidade e escrita. De um lado, em um polo negativo, avistavam-se as sociedades ou grupos sociais de culturas orais, ágrafas, identificados a partir da perspectiva do déficit da capacidade leitora. De outro lado, em um polo positivo, postavam-se as sociedades que dominam a cultura escrita e junto com ela desenvolveriam funções cognitivas entendidas como superiores. É perceptível nesta dicotomia uma visão evolucionista e mítica, na medida em que ela opera na perspectiva de uma linearidade de estágios e compreende a posse da escrita como uma substancial transformação que levaria sociedades a outro patamar cultural (Galvão & Batista, 2006). Em oposição, Gnerre (1994) anuncia que os sujeitos participam continuamente de eventos de letramento inseparáveis de práticas sociais, como o trabalho, a escolarização, a religião. Não há nesta perspectiva nenhuma grande divisão entre oralidade e escrita, tampouco uma evolução cultural e cognitiva que as diferencie, porque as práticas letradas são essencialmente culturais e contextualmente situadas.

Para Galvão e Batista (2006), superada a dicotomia entre oralidade e escrita, os estudos do letramento agora buscam “apreender as condições sociais, históricas e técnicas em torno das quais, para diferentes casos históricos, construiu-se uma determinada cultura escrita e um conjunto determinado de impactos políticos, sociais e culturais” (p. 429). Na década de 1990 um conjunto de pesquisadores, conhecido como Grupo de Nova Londres, desenvolve um novo paradigma teórico para os estudos do letramento. Até então a compreensão sobre o letramento centrava-se principalmente na habilidade psicológica e individual e na ideia de decodificação das letras, visão muito próxima da aceção de alfabetismo. As objeções dos autores dos Novos Estudo do Letramento (NEL), diante desta compreensão, acabam por fundar uma nova escola de pensamento

neste campo de investigação científica. O reconhecimento da multiplicidade cultural e a multiplicidade semiótica dos textos dá origem ao conceito de multiletramentos.

Em um exercício de interface teórica, é possível indicar o potencial do conceito de grafocentrismo para a compreensão da sociedade marcada pela cultura digital. Joaquim, Vóvio e Pesce (2020) sustentam que na atualidade a cultura digital adquire tamanha centralidade na sociedade que é possível identificá-la como sociedade grafocêntrica digital, na medida em que cada vez mais práticas sociais e produções culturais muito valorizadas já não dependem mais unicamente da oralidade ou da escrita, mas do domínio da linguagem hipermídia. Esta noção é também trabalhada por Mill e Jorge (2018), que criticam a visão acerca de uma linearidade evolutiva, que parte da cultura oral, passa pela cultura escrita e culmina na cultura digital, como se fosse esta o ápice da evolução cultural. Os autores, deste modo, denunciam o sentido de hegemonia atribuído à cultura digital e os riscos da falácia sobre a neutralidade tecnológica.

Em aderência, Soares (2002) compreende que o letramento consiste em um processo que se estende pela vida inteira do indivíduo e que exige dele um exercício constante de adaptação ao contexto sociocultural e às novas linguagens que possam surgir, as quais influenciam invariavelmente as práticas sociais. Deste modo, o letramento como prática social é um processo que se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação em variadas práticas e em diferentes domínios. As práticas de letramento são cultural e socialmente determinadas e, por isso, devem ser examinadas nos contextos específicos de sua produção.

Os grupos sociais que compõem diferentes sociedades têm variadas formas de letramento, isto é, criam formas de usar a linguagem, atribuem valores e significados de acordo com seu modo de vida, padrões culturais, costumes e necessidades (Kleiman, 1995). Ser letrado implica não só dominar habilidades para decodificar um sistema de escrita, mas também um conjunto de valores, crenças e práticas indispensáveis para que os sujeitos atuem em determinados contextos inseridos em discursos sociais específicos. Deste modo, não é possível identificar sociedades que sejam iletradas, pois as práticas letradas são inseparáveis dos discursos e, desta forma, além de não serem neutras, compõem elemento importante para constituição de identidades (Hernandez Zamora, 2019).

Há, todavia, discursos dominantes e discursos não dominantes, isto é, nem todos os letramentos são igualmente poderosos e igualmente legitimados pelas sociedades. De acordo com Kleiman e Sito (2016), as práticas de letramento são permeadas por uma hierarquização que resulta em conflitos decorrentes da imposição e hegemonia de umas em relação às outras. Por esta razão, uma vertente dos estudos sobre multiletramentos concentrada na diversidade semiótica e cultural, em uma posição crítica ao grafocentrismo, tem a marginalização de alguns letramentos como seu objeto de análise, especialmente a relação entre grupos minoritarizados e a constituição de suas identidades, por meio de suas dinâmicas discursivas, apropriação e fortalecimento de seus discursos. Os estudos do letramento passam, neste sentido, a constituir uma nova agenda: conhecer as vozes construídas na exclusão e denunciar as múltiplas formas de silenciamento.

De acordo com Hernandez Zamora (2019), parte destes estudos limitam-se a documentar as práticas cotidianas de letramentos de grupos sociais historicamente silenciados, em um movimento de colecionismo vazio de sentido político. Outra parte tende a uma perspectiva histórico-crítica que interroga e questiona a exclusão e o modo como opera-se a hierarquização das diferentes práticas sociais de letramento. O autor indica a aproximação entre os estudos do letramento e a perspectiva decolonial como uma estratégia de sobrelevar as vozes dos grupos subalternizados. Mais do que isto, segundo Kleiman e Sito (2016), as pesquisas neste campo podem ir além de desvelar os letramentos da marginalidade, podem permitir a compreensão de como estes grupos se apropriam do letramento legitimado para subverter processos de desigualdade e fortalecer suas identidades, ressignificando papéis e lugares.

Na medida em que há diversidade de práticas sociais e discursos, o letramento pode e deve ser considerado em sua pluralidade. Por esta razão, o conceito de novos letramentos ou multiletramentos emerge para dar conta da diversidade de vozes, como já dito, mas também de múltiplas modalidades em que tais práticas ocorrem. O prefixo “multi” refere-se, ao mesmo tempo, à multiculturalidade e à multimodalidade. Diante da multimodalidade presente nos meios digitais, o letramento digital manifesta-se como uma chave conceitual para a compreensão dos letramentos que se dão com as práticas sociais em meios digitais.

Ao transpor as definições de Kleiman (1995) e Hernandez Zamora (2019) para o contexto da cultura digital, o modelo ideológico de letramento digital aponta fundamentalmente para práticas letradas associadas ao uso da linguagem hipermídia. Buzato (2008) adota o sentido de letramento digital associado às práticas sociais nas quais a escrita, inserida na linguagem hipermídia, tem um papel significativo. Para o autor, os letramentos digitais são “redes complexas de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam, contestam e modificam mútua e continuamente nas e por meio, virtude ou influência das TIC, e que o fazem diferentemente em contextos culturais e situacionais diferentes (Buzato, 2008, p. 328).

O letramento digital é particularmente importante para se pensar a educação e a transformação social, pois ele habita um novo ethos, uma nova mentalidade que enfatiza a participação e a experimentação. Esta nova mentalidade, segundo Rojo (2017), pode ou não ser exercida por meio da linguagem hipermídia. Seu valor principal é a dispersão e a distribuição, não a raridade da informação; os serviços têm mais valor do que as mercadorias; a lógica da autoria individual é substituída pelo valor da colaboração, da participação contínua. Deste modo, o letramento digital é, ao mesmo tempo, produtor e resultado de apropriações tecnológicas, vistas como transformação das formas de uso da linguagem hipermídia para servir aos propósitos dos sujeitos envolvidos em práticas de letramentos digitais e também como apropriação participativa. Por meio da negociação de sentidos, que ocorre na interação social, os sujeitos participam de atividades em que a linguagem hipermídia é relevante, modificando os seus sentidos (Buzato, 2008).

O letramento digital compõe parte das responsabilidades da escola, especialmente quando esta é compreendida como lócus prioritário da inclusão digital. Rojo (2017), por exemplo, entende que os novos e múltiplos letramentos (multiletramentos) devem ser objeto de ensino-aprendizagem da escola, de modo interdisciplinar, destacando a sua contribuição para a constituição do web-currículo. Já Gomes (2016), ao analisar a relação entre redes sociais digitais e a escola, aponta para novas possibilidades de uso da linguagem hipermídia. “No meio digital, os alunos acabam produzindo gêneros textuais não privilegiados na escola, utilizando, em algumas situações, formas de escrita não convencionais e linguagens não escolarizadas, como a audiovisual e a multimídia, por exemplo” (p. 82). O letramento digital contribui, neste sentido, para sobrepujar o grafocentrismo e a fragmentação disciplinar, ainda muito marcantes na escola.

Pesce (2013) entende que o letramento digital vincula-se diretamente à cidadania e procura, em suas considerações, encontrar os pontos de entrelaçamento entre este conceito e a acepção de Paulo Freire do conceito de empoderamento. ‘Empowerment’ é o processo de tomada de consciência coletiva que se dá na interação entre indivíduos e envolve, em certa medida, um desequilíbrio nas relações de poder na sociedade. Trata-se, assim, do empoderamento coletivo, “não individual, nem comunitário, nem meramente social, mas um conceito de empowerment ligado à classe social” (Freire & Shor, 1986, p. 72). Tomado neste sentido, o conceito de empoderamento adquire forte conexão com o potencial transgressor do letramento digital nos contextos de EPJA, pois

A questão do *empowerment* de classe social envolve a questão de como a classe trabalhadora, através de suas próprias experiências, sua própria construção de cultura, se empenha na obtenção do poder político. Isto faz do empowerment muito

mais do que um invento individual ou psicológico. Indica um processo político das classes dominadas que buscam a própria liberdade da dominação, um longo processo histórico de que a educação é uma frente de luta. (Freire & Shor, 1986, p. 73)

No sentido freiriano, o empoderamento tem aderência ao potencial transgressor não só do letramento digital, mas também da EPJA e seus sujeitos, reconhecidos como sujeitos de cultura, de conhecimento e de luta coletiva. A EPJA configura-se como frente de luta por uma vida mais justa e o empoderamento deriva do reconhecimento deste papel político. A defesa do potencial transgressor do letramento digital tem forte aderência à cosmovisão freiriana, centrada no diálogo, na autonomia e na educação como prática de liberdade. Do mesmo modo, alinha-se também com a crítica ao grafocentrismo digital e a qualquer concepção de tecnologia aparelhada pelo discurso da neutralidade. Neste sentido, é capital reconhecer, além do seu caráter político, a necessidade de direcionar as práticas sociais desenvolvidas em suporte digital para a promoção da autonomia e da interculturalidade crítica, reconhecendo o papel do letramento digital para o empoderamento e transgressão das estruturas de poder vigentes.

Este reconhecimento coaduna-se com a proposta de construção de uma escola ativista, delineada por Bonilla e Pretto (2015). As potencialidades das redes trazidas para as práticas de estudantes e professores pode significar transformar a escola em um espaço de criação e socialização de conhecimento produzido em seu interior, assim como um espaço de produção e compartilhamento da cultura vivida por suas comunidades. A incorporação de um pensamento crítico sobre uso da linguagem hipermídia, o letramento digital, a incorporação da cultura hacker, dos processos de remixagem, dos avanços do movimento de acesso aberto ao conhecimento (open access), do movimento de software livre (open e free source) e dos Recursos Educacionais Abertos (REA) podem contribuir para a constituição da escola como comunidade de aprendizagem colaborativa, capaz de atuar nas brechas dos históricos paradigmas da educação pública brasileira.

Por sua vez, Braga e Vóvio (2018) aprofundam a discussão refletindo sobre como as pessoas jovens e adultas não ou pouco escolarizadas estariam posicionadas na sociedade brasileira, grafocêntrica, hierarquizada e desigual. Primeiramente, as autoras discordam da importância atribuída aos efeitos da escrita e da escolarização, tratada, via de regra, como meio inequívoco de conquista da cidadania e remissão das desigualdades. As autoras defendem a cultura como princípio explicativo do letramento, atribuindo valor às práticas culturais em esferas que estão além da escola, como o trabalho, por exemplo. Em um segundo movimento, no entanto, apontam-se duas perspectivas, uma otimista e outra cautelosa acerca da linguagem hipermídia em contextos de EPJA. O otimismo relaciona-se às novas possibilidades advindas da cultura digital, como a ampliação de oportunidades resultantes da superação da barreira do espaço e tempo, às possibilidades de produção cultural por meio de interações nas redes sociais e à ampliação do poder de comunidades excluídas, bem como à valorização de seus saberes. Ressalvam, no entanto, que este conjunto de possibilidades que suscita o otimismo é, ainda, apenas potencial, pois a exclusão e a hegemonia discursiva nas redes ainda são entraves para a materialização dos seus benefícios potenciais.

É perceptível nas concepções de letramento digital apresentada por Buzato (2008), Pesce (2013) e Braga e Vóvio (2018) uma confluência com a perspectiva crítica decolonial, em sua relação genealógica com o pensamento freiriano. Para Walsh (2019), Freire é um dos precursores da perspectiva decolonial, em particular a ideia de que muitas das práticas culturais dos setores populares reproduzem relações de dominação e opressão que devem ser enfrentadas por meio de uma educação radical. O letramento digital pode ser importante ferramenta de empoderamento e subversão de processos de desigualdade, denúncia da permanência das estruturas da colonialidade e construção de identidades de grupos historicamente subalternizados, como são os sujeitos da EPJA.

Na EPJA, esta perspectiva de letramento digital, que identifica essas relações de poder e também procura brechas para subvertê-la, potencializa sua capacidade de subversão. As relações com o mundo do trabalho, a identidade dos sujeitos da EPJA e as características interculturais da modalidade implicam maiores possibilidades de construção de um discurso contra-hegemônico, insurgente e decolonial. A EPJA, quando compreendida na perspectiva da interculturalidade crítica e da educação ao longo da vida, pode ser um campo fértil para a construção de uma pedagogia de reexistência nos termos da decolonialidade (Walsh, 2009).

A aproximação teórica proposta neste artigo não está restrita ao esperar por uma educação libertadora, mas vincula-se, sobretudo, às práticas vivenciadas em diferentes contextos educacionais e já estudadas por diferentes pesquisadores vinculados à perspectiva decolonial. A título de exemplo, o estudo de Paz e Junqueira (2019) apresenta grande contribuição para a compreensão do potencial do letramento digital para o empoderamento por meio do net-ativismo, como estratégia de luta pela superação de elementos fundantes da colonialidade e fortalecimento da identidade do povo negro, demonstrando o modo como o ativismo em rede de mulheres negras vlogueiras articula processos associados a uma pedagogia decolonial. O estudo abrange a análise de três canais de mulheres negras no YouTube e conclui que o ativismo negro, por meio da linguagem hipermídia, produziu aprendizagens para as vlogueiras e para os seguidores dos canais na perspectiva de uma pedagogia decolonial. O centro da produção crítica intercultural destacado pelos autores, refere-se à produção do debate acerca dos padrões estéticos de beleza construídos na base de uma sociedade marcada pela colonialidade e, portanto, racista e excludente.

Outros exemplos significativos são as pesquisas de Pereira (2021) e Rosa e Sachet (2021). A primeira analisa uma situação de aprendizagem de um curso de proficiência em inglês, descortinando aspectos que apontam para a presença de princípios de decolonialidade. O autor aponta que as epistemologias do Sul, abordagem de enfrentamento da colonialidade do saber, são viáveis ao lidar com as TDIC, uma vez que essas são propensas a acionar preceitos que representam aspectos da colonialidade. A postura decolonial é apontada como vital para o ensino de inglês com uso de tecnologias, na medida em que os programas de proficiência tendem a privilegiar aspectos exclusivamente cognitivos e sugerir a hierarquização entre sujeitos e formas de acesso aos saberes. A segunda propõe e analisa uma prática pedagógica crítica à reprodução da misoginia em atividades matemáticas de ensino médio. Os autores investigam de que modo problematizações podem emergir de uma prática pedagógica decolonial que utiliza memes misóginos e a reflexão matemática sobre questões de gênero, com recursos digitais. Os autores consideram que a educação matemática pôde, a partir da prática de letramento digital com uso de memes, contribuir para a promoção de uma formação crítica às estruturas da colonialidade.

Em termos concretos, quando o letramento digital possibilita o empoderamento dos sujeitos subalternizados, oferece uma brecha para sua organização coletiva e para o amplo debate democrático que pode se consubstanciar em um movimento de luta por direitos coletivos. Deste modo, a linguagem hipermídia pode oferecer a oportunidade de acesso à uma abordagem crítica acerca da condição e da história dos grupos minorizados, à um encorajamento do net-ativismo e uma indução de uma postura autônoma e autoral de estudantes e professores da EPJA.

## **O Potencial Transgressor da Pedagogia Decolonial**

A elaboração teórica proposta por este artigo aponta para uma dicotomia entre uma perspectiva hegemônica, essencialmente fundamentada no status quo da Modernidade/Colonialidade, e uma perspectiva crítica de educação e de letramento digital. Esta dicotomia coloca em oposição a educação do colonizador e a propositura transgressora da pedagogia



decolonial. Delineia-se, deste modo, o diálogo entre estas perspectivas críticas sobre o letramento digital e a EPJA e o giro epistêmico proposto pelo pensamento decolonial.

Desde o início deste século, um conjunto de intelectuais latino-americanos, de diversas áreas do conhecimento, tem se dedicado a discutir a constituição social, cultural, econômica e epistêmica da região, lançando olhar para as raízes históricas que a integram. O termo “decolonial” deriva de uma perspectiva teórica,—também conhecida como “perspectiva teórica Modernidade/Colonialidade”, —que estes autores expressam, fazendo referência às possibilidades de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade capitalista e, na esteira dessa perspectiva, à tentativa de construção de um projeto teórico voltado para o pensamento crítico transdisciplinar, caracterizando-se também como força política para se contrapor às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento histórico e social (Oliveira, 2018).

O conceito de colonialidade é central em toda a produção acadêmica do grupo, bem como para a compreensão de suas conexões com a educação. Maldonado-Torres (2007) o define como um padrão de poder resultante do colonialismo moderno, que não se limita às relações de poder entre povos e nações, mas articula o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas através do capitalismo moderno e da ideia de raça. Ainda que o colonialismo tenha se encerrado enquanto processo histórico, a colonialidade sobrevive “nos manuais de aprendizagem, nos critérios para os trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos, e em tantos outros aspectos de nossa experiência moderna” (Maldonado-Torres, 2007, p. 131).

Da noção de colonialidade derivam outras colonialidades: a colonialidade do poder; a colonialidade do saber e; a colonialidade do ser. A primeira delas refere-se à geopolítica de poder que articula os lugares periféricos da divisão internacional do trabalho a partir da hierarquia étnico-racial global, sendo capaz de construir uma escala ordenada de povos e culturas e de exercer controle sobre a economia, a autoridade, a natureza e até mesmo sobre a subjetividade. Já a colonialidade do ser é definida como uma realidade do mundo moderno colonial, que faz com que se inferiorizem pessoas. Trata-se de uma forma de se destituir a existência humana, isto é, o modo como a colonialidade - permeada pelo racismo, pelo patriarcalismo e pelo eurocentrismo - opera sobre os indivíduos (Ballestrin, 2013).

Por fim, a colonialidade do saber, apontada neste artigo como obstáculo a ser permeado por uma proposta radical de EPJA e pelo letramento digital, nos revela que, para além do legado de desigualdade e injustiça sociais profundos do colonialismo e do imperialismo, já assinalados pela teoria da dependência e outras, há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias. Como nos disse Walter Mignolo, o fato de os gregos terem inventado o pensamento filosófico, não quer dizer que tenham inventado O Pensamento. O pensamento está em todos os lugares onde os diferentes povos e suas culturas se desenvolveram e, assim, são múltiplas as epistemes com seus muitos mundos de vida. Há, assim, uma diversidade epistêmica que comporta todo o patrimônio da humanidade acerca da vida, das águas, da terra, do fogo, do ar, dos homens. (Porto-Gonçalves, 2005, p. 9)

Há um conjunto de hierarquias criadas pela colonialidade do saber, em decorrência desta persistente configuração das relações de poder que, mesmo após a emergência dos Estados independentes, influencia diversos âmbitos da vida social na América Latina. Há, portanto, a necessidade de se colocar em primeiro plano os saberes subalternizados por esta estrutura perversa. Mignolo (2003)



compreende que há um pensamento de fronteira que emerge do confronto entre o conhecimento moderno europeu e os conhecimentos produzidos no Sul Global, isto é, que emerge da diferença colonial. Este pensamento de fronteira é plural e representa novas possibilidades de ação para o enfrentamento e reconfiguração das estruturas de poder historicamente erguidas. O pensamento de fronteira insurge-se contra a colonialidade do saber.

Os teóricos do giro decolonial compreendem que a colonialidade e a modernidade são duas faces da mesma moeda, isto é, questionam uma geopolítica do conhecimento que afirmou suas teorias a partir de um paradigma supostamente universal, como um modelo único de fazer ciências humanas, ao mesmo tempo em que invisibilizou e silenciou outras perspectivas (Oliveira, 2018). Além da colonialidade, outros conceitos fundantes desta perspectiva são o mito da fundação da modernidade, compreendido como criação de uma suposta razão universal pelas classes dominantes europeias; o racismo epistêmico, referindo-se à negação de epistemologias outras que não as eurocêntricas e; a própria pedagogia decolonial.

A pedagogia decolonial é constituinte do pensamento de fronteira, na medida em que parte do projeto decolonial que procura desvelar o lado sombrio da modernidade e contribuir para a emancipação dos grupos sociais subalternizados e oprimidos pelo padrão moderno/colonial. Na perspectiva de Oliveira (2018), a pedagogia decolonial constitui-se em “expressar o colonialismo que construiu a desumanização dirigida aos subalternizados pela modernidade europeia e pensar na possibilidade de crítica teórica a geopolítica do conhecimento” (p. 98). Trata-se de uma prática política no âmbito educacional que se propõe a visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas sociais permeadas pela lógica da colonialidade. Seria, portanto, uma práxis de (re)criação de condições sociais, políticas e culturais fora da esfera das formulações teóricas eurocentradas e contrapostas às lógicas educativas hegemônicas, inclusive àquelas subsidiadas pela racionalidade instrumental-técnico-econômica.

A práxis decolonial, em diálogo com a interculturalidade crítica, tem um viés insurgente. Trata-se de assinalar a necessidade de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que posicionaram de modo diferenciado grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem e lógica que, por sua vez e, ainda, é racial, moderno-ocidental e colonial. Uma ordem em que todos temos sido, de uma forma ou de outra, partícipes (Walsh, 2009, p. 12). Portanto, decolonizar na educação é construir outras formas de se compreender e de se fazer pedagogia, identificando e denunciando as amarras da colonialidade no pensamento educacional. Para além de denunciar, a pedagogia decolonial é potencialmente transgressora, mostrando-se capaz de atuar nas brechas da EPJA a partir da diferença colonial (Mignolo, 2003), isto é, do pensar de sujeitos—estudantes e educadores—produzido fora da modernidade epistemológica eurocêntrica. Ela

aspira romper com a lógica monológica da modernidade. Pretende fomentar a transmodernidade: um conceito que também deve se entender como um convite ao diálogo e não como um novo universal abstrato imperial. A transmodernidade é um convite a pensar a modernidade/colonialidade de forma crítica, desde posições e de acordo com as múltiplas experiências de sujeitos que sofrem de distintas formas a colonialidade do poder, do saber e do ser. A transmodernidade envolve, pois, uma ética dialógica radical e um cosmopolitismo decolonial crítico. (Maldonado-Torres, 2007, p. 162)

O conceito de transmodernidade refere-se à proposta de Dussel (2016) de realização de um processo intercultural de integração que inclui a “Modernidade/Alteridade” mundial. Esta ideia, pautada por uma filosofia da libertação, sugere a necessidade de um diálogo intercultural que não pressupõe a ilusão de simetria inexistente entre as culturas. O projeto, denominado “diversidade global” ou “razão humana pluriversal”, não se refere apenas ao reconhecimento da diversidade dentro do

universal, tampouco a uma ruptura epistemológica radical com o conhecimento e saberes historicamente produzidos, mas sim uma subsunção dialética dos paradigmas anteriores, suportada por uma ética dialógica e um cosmopolitismo decolonial.

É suportado por esta ética dialógica radical que a EPJA pode apresentar-se transgressora da colonialidade do saber, desde que se posicione politicamente inclinada à defesa do direito de seus sujeitos a uma vida justa e do seu reconhecimento como sujeitos de cultura e de conhecimento. O reconhecimento do projeto colonial como constituinte da nossa história pode potencializar a luta de tais sujeitos pela legitimação de seu saber e pelo direito a uma vida justa. Do mesmo modo, o letramento digital, quando ligado à noção de empoderamento freiriano, vincula-se a um cosmopolitismo decolonial crítico, na medida em que é potencialmente capaz de desobstruir brechas para que os grupos subalternizados pela colonialidade/modernidade atuem como sujeitos de rebelião, coletivos conectados no ciberespaço e fomentadores da transmodernidade.

### Considerações Finais: Decolonizar<sup>2</sup> o Saber na EPJA

Longe de pretender esgotar o debate acerca do letramento digital em contextos de EPJA, o presente artigo dedicou-se a apresentar indicações teóricas que sinalizam o seu potencial para a transgressão da colonialidade do saber. Ainda que as reflexões indiquem a potência desses indícios, somente uma práxis verdadeiramente decolonial seria capaz de trilhar caminhos de transmodernidade na educação. Neste sentido, este artigo limita-se ao levantamento teórico ao qual se propôs, ao passo em que também adere à luta pelo direito a uma vida justa e ao esperar por uma educação radicalmente humanizadora. Os estudos de Paz e Junqueira (2019), Pereira (2021) e Rosa e Sachet (2021) corroboram, em diferentes contextos, a ideia central discutida no presente artigo. Do mesmo, pesquisas futuras tendem a, cada vez mais, demonstrar a potência da conexão entre os campos da EPJA e do letramento digital, especialmente à luz da pedagogia decolonial.

O campo da EPJA e dos estudos do letramento convergem diante de um grande desafio: a necessidade de se expurgar a visão deficitária que se tem sobre os seus sujeitos. A ideia de deficit no campo do letramento sustenta o grafocentrismo e resulta no silenciamento de letramentos outros que não os legitimados pelas tradicionais estruturas de poder, entre elas a própria escola. No campo do letramento digital, esta ideia pode inviabilizar o seu potencial de empoderar jovens e adultos à plena vivência da cultura digital e de sua cidadania. No campo da EPJA, a ideia de deficit impede o desenvolvimento de políticas e de práticas que levem em conta a interculturalidade crítica e a valorização da diversidade cultural resistente dos seus sujeitos.

O letramento digital, quando ligado à noção de empoderamento freiriano, pode ser importante ferramenta de enfrentamento de injustiças, bem como de denúncia da persistência das estruturas da colonialidade e de construção de identidades de grupos historicamente subalternizados. A EPJA, quando compreendida na perspectiva da interculturalidade crítica e da educação ao longo da vida, pode ser um campo fértil para a construção de uma pedagogia decolonial, radical e transgressora. Ao se empreender análise sobre teorias e conceitos destacados neste trabalho, nota-se que, quando não há a insurgência de uma perspectiva crítica, as amarras da pedagogia do colonizador - erguida sobre uma racionalidade instrumental-técnico-econômica, grafocêntrica e determinista - se impõem e desumanizam os sujeitos da EPJA.

---

<sup>2</sup> O uso do prefixo “DE” e não “DES” deve-se à propositura de uma *práxis* com base na insurgência educativa propositiva e não somente denunciativa, em que insurgir representa a criação de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento (Oliveira, 2018).

O potencial transgressor do letramento digital pode ser identificado em diversos contextos, mas quando colocado diante de grupos sociais marcados pelo histórico de subalternização, de opressão e de violência, como são os sujeitos da EPJA, pode se consubstanciar em uma fresta aberta no pilar da colonialidade. Resta verificar e experimentar as possibilidades de práticas pedagógicas ocuparem estas brechas e fazerem dela espaço de legitimação de saberes outros, de transmodernidade.

## Agradecimentos

Agradeço muito as contribuições dos participantes do grupo de estudo *Letramentos e Decolonialidade* (Unifesp (Brasil)/Universidade de Antioquia (Colômbia), pelo profícuo diálogo que serviram para *sulear* as reflexões desta pesquisa. Agradeço também o apoio de Werley Carlos de Oliveira, leitor crítico da versão inicial deste texto.

## Referências

- Adorno, T., & Horkheimer, M. (1985). *A dialética do esclarecimento*. Jorge Zahar (14ª ed.).
- Arroyo, M. (2017). *Passageiros da Noite - Do trabalho para a EJA: Itinerários pelo direito a uma vida justa*. Editora Vozes.
- Ballestrin, L. (2013). América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, 11, 89-117. <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>
- Braga, D., & Vóvio, C. (2018). Uso de tecnologia e participação em letramentos digitais em contextos de desigualdade. In D. Braga (Ed.). *Tecnologias digitais da informação e comunicação e participação social* (1ª ed., pp. 33-67). Ed. Cortez.
- Buzato, M. (2008). Inclusão digital como invenção do cotidiano: Um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*, 13(38), 325-413. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000200010>
- Castells, M. (2018). *O poder da identidade: A era da informação* (Vol. 2, 9ª ed.). Paz e Terra.
- Cruz Junior, G. (2020). Politizando o digital: contribuições para a crítica das relações entre educação e tecnologias. *Revista e-Curriculum*, 18(3), 1509-1530. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i3p1509-1530>
- Di Pierro, M. C. (2005). Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educação & Sociedade*, 26(92), 1115-1139. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300018>
- Dussel, E. (2016). Transmodernidade e interculturalidade: Interpretação a partir da filosofia da libertação. *Sociedade & Estado*, 31(1), 51-73. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100004>
- Dwyer, T., Wainer, J., Dutra, R. S., Covic, A., Magalhães, V. B., Ferreira, L. R. R., Pimenta, V. A., Claudio, K. (2007). Desvendando mitos: Os computadores e o desempenho no sistema escolar. *Educação e Sociedade*, 28(101), 1303-1328. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000400003>
- Freire, P., & Shor, I. (1986). *Medo e Ousadia: O cotidiano do professor* (1ª ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia do oprimido* (41ª ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (2020). *Extensão ou comunicação?* (7ª ed.). Paz e Terra.
- Franco, D., & Ferraz, D. (2019). Uberização do trabalho e acumulação capitalista. *Cadernos EBAPE.BR*, 17, 844-856. <https://doi.org/10.1590/1679-395176936>
- Gadotti, M. (2016). *Educação popular e educação ao longo da vida* [Conferência]. CONFITEA – BRASIL + 6, São Paulo, Brasil. [https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Educacao\\_Popular\\_e\\_ELV\\_Gadotti.pdf](https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Educacao_Popular_e_ELV_Gadotti.pdf)

- Galvão, A. M. O. & Batista, A. A. G. (2006) Oralidade e escrita: Uma revisão. *Cadernos de Pesquisa*, 36 (128). <https://doi.org/10.1590/S0100-15742006000200007>
- Gnerre, M. (1994). *Linguagem, escrita e poder* (3ª ed.). Martins Fontes.
- Gomes, F. F. (2016). Redes sociais e escola: o que temos de aprender? En J. Araújo & V. Leffa (Orgs.), *Redes sociais e ensino de línguas: O que temos de aprender* (1ª ed., pp. 81-92). Parábola.
- Hernandez Zamora, G. (2019). De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Íkala*, 24(2). 363-386. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a10>.
- Ireland, T. D. (2019). Educação ao longo da vida: Aprendendo a viver melhor. *Sisyphus Journal of Education*, 7(2), 48-64. <https://doi.org/10.25749/sis.17604>
- Joaquim, B., Vóvio, C., & Pesce, L. (2020). Inclusão e letramento digital na educação de jovens e adultos: Uma análise teórica sob a perspectiva decolonial. *Revista Linguagem em Foco*, 12(2), 248-268. <https://doi.org/10.46230/2674-8266-12-4053>
- Kleiman, A. (1995) Introdução: Modelo de letramento e as práticas de alfabetização na escola. En A. Kleiman (Org.), *Os significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita* (1ª ed., pp. 15-61). Mercado das Letras.
- Kleiman, A., & Sito, L. (2016). Multiletramentos, interdições e marginalidades. In Kleiman, A., & Assis, J. A. (Eds.). *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita* (1ª ed., pp. 169-198). Mercado de Letras.
- Lima, L. (2007). *Educação ao Longo da Vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró* (1ª ed.). Ed. Cortez.
- Lima, L. (2010). A educação faz tudo? Crítica ao pedagogismo na “sociedade da aprendizagem.” *Revista Lusófona de Educação*, 15(15), 41-54. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1519>
- Llosa, S., Sirvent, M. T., Toubes, A., & Santos H. (2001). La situación de la educación de jóvenes y adultos en la Argentina. *Revista Brasileira de Educação*, 18, 22-34. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000300003>
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-167). Universidade Javeriana-Instituto Pensar/Universidad Central-IESCO/Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Marcuse, H. (1999). Algumas implicações sociais da tecnologia. In H. Marcuse, *Tecnologia, guerra e fascismo: Coletânea de artigos de Herbert Marcuse* (pp. 74-104). Editora UNESP.
- Marfim, L., & Pesce, L. (2019). Trabalho, formação de professores e integração das TDIC às práticas educativas: Para além da racionalidade tecnológica. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(89), 1-35. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4168>
- Mill, D., & Jorge, G. (2018). Sociedade grafocêntrica digital (verbete). En D. Mill (Ed.) *Dicionário crítico de educação e tecnologias e educação a distância* (1ª ed., pp. 585-590). Papirus.
- Mignolo, V. (2003). *Historias locales/disenos globales: cClonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo* (1ª ed.). Akal.
- Oliveira, L. F. (2018). *Educação e militância decolonial* (1ª ed.). Ed. Selo Novo.
- Paz, T. S., & Junqueira, E. S. (2019). Ativismo em rede e pedagogia decolonial articulados por mulheres negras no YouTube. *Revista Teias*, 20. <https://doi.org/10.12957/teias.2019.43059>
- Peixoto, J. (2015). Relações entre sujeitos sociais e objetos técnicos: Uma reflexão necessária para investigar os processos educativos mediados por tecnologias. *Revista Brasileira de Educação*, 20 (61), 317-332. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206103>

- Peixoto, J., & Araujo, C. H. S. (2012). Tecnologia e educação: Algumas considerações sobre o discurso pedagógico contemporâneo. *Educação & Sociedade*, 33(118), 253-268, 2012. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000100016>
- Peixoto, J. (2016). Tecnologias e relações pedagógicas: a questão da mediação. *Revista de Educação Pública*, 25(59), 367-379. <https://doi.org/10.29286/rep.v25i59/1.3681>.
- Peixoto, J. (2020). Resistência e transgressão como alternativas para inovar em tempos de autoritarismo. En D. Mill et al. (Orgs.). *Escritos sobre educação e tecnologias: Entre provocações, percepções e vivências* (1ª ed., pp. 21-32). Artesanato Educacional.
- Pereira, F. M. (2021). Uma perspectiva decolonial sobre o uso de tecnologias para o ensino de inglês. *Ilha do Desterro*, 74(3), 227-246. <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2021.e80044>
- Pesce, L. (2013). O programa um computador por aluno no Estado de São Paulo: Confrontos e avanços. In *Anais da XXXVI Reunião Anual da ANPED: Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: desafios para as políticas educacionais* (pp 1-31). Ed. UFG. [http://36reuniaio.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_encomendados/gt16\\_trabencomendado\\_lucilapesce.pdf](http://36reuniaio.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt16_trabencomendado_lucilapesce.pdf)
- Pischetola, M. (2016). *Inclusão digital e educação: A nova cultura da sala de aula* (1ª ed.). Vozes; Editora PUC-Rio.
- Porto-Gonçalves, W. (2005). Apresentação da edição em português. La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. In E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 3-5). CLACSO.
- Primo, A. (2016) Intersubjetividade nas redes digitais: Repercussões na educação. En A. Primo (Org.), *Interações em rede* (1ª ed.). Sulina.
- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In E. Lander (Ed.). *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas* (pp. 105-126). CLACSO. [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod\\_resource/content/1/colonialidade\\_do\\_saber\\_eurocentrismo\\_ciencias\\_sociais.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf)
- Rojó, R. (2017). Novos multiletramentos e protótipos de ensino: por um web-currículo. En E. Barros & A. Gonçalves (Orgs.), *Letramentos, objetos e instrumentos de ensino: Gêneros textuais, seqüências e gestos didáticos* (1ª ed., pp. 189-216). Pontes.
- Rosa, M. & Sachet, B. (2021). Movimento de decolonialidade de gênero nas aulas de matemática: O trabalho com tecnologias digitais (TD). *Revista Bolema*, 35(71). 1246-1274. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v35n71a02>
- Santaella, L. (2004). O ciberespaço e sua linguagem: A hipermídia. In: L. Santaella (Ed.). *Navegar no ciberespaço: O perfil cognitivo do leitor imersivo* (1ª ed., pp. 37-53). Paulus.
- Sousa, G. S., Oliveira, J. M., & Cunha Júnior, A. S. (2021). A educação de jovens e adultos (EJA) no contexto da pandemia. *Revista Humanidades e Inovação*, 8(61), 350-359. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/4361>
- Walsh, C. (2009). Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: In-surgir, re-existir e re-viver. In Candau, V. M. (Ed.). *Educação intercultural na América Latina: Entre concepções, tensões e propostas* (1ª ed., pp 12-42). 7 letras.

## Sobre o Autor

### **Bruno dos Santos Joaquim**

Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

bruno.joaquim@unifesp.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6334-958X>

Doutorando e mestre em Educação pela Universidade Federal do Estado de São Paulo (EFLCH - UNIFESP). Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) e especialização em Ética, Valores e Cidadania na Escola pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente é Professor e Coordenador do Colégio Jean Piaget - Santos.

## Sobre as Editoras

### **Claudia Lemos Vóvio**

Universidade Federal de São Paulo, Brasil

E-mail: [cl.vovio@unifesp.br](mailto:cl.vovio@unifesp.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6141-8203>

Professora Associada do Departamento de Educação e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Brasil. Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e pós-doutorado em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP). É vice-líder do grupo de pesquisa “Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas sobre Ensino de Língua e Literatura” (NIPPEL - Unifesp) e membro do Grupo de Estudos “Letramentos e Decolonialidade” (Unifesp e UdeA - Colômbia). Dedicar-se a estudos sobre letramento, alfabetização, ensino de Língua Portuguesa e educação em territórios de vulnerabilidade social.

### **Luanda Rejane Soares Sito**

Universidad de Antioquia, Colômbia

E-mail: [luanda.soares@udea.edu.co](mailto:luanda.soares@udea.edu.co)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7579-4229>

Docente da Escola de Idiomas, Universidade de Antioquia (UdeA), Colômbia. Doutora e mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Licenciada em Línguas Modernas: português e espanhol pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É integrante dos grupos de pesquisa “Educación, diversidad e inclusión (UdeA)” e “Letramento do Professor” (Unicamp) e membro do Grupo de Estudos “Letramentos e Decolonialidade” (Unifesp e UdeA). Suas áreas de interesse são formação docente, sociolinguística, estudos de letramento, equidade e interculturalidade, ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, educação do campo e antirracista.

### **Diela Bibiana Betancur Valencia**

Universidad de Antioquia, Colômbia

E-mail: [diela.betancur@udea.edu.co](mailto:diela.betancur@udea.edu.co)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9870-3254>

Docente da Faculdade de Educação da Universidade de Antioquia. Doutora em Educação (UdeA). Licenciada em Educação Básica com ênfase em Humanidades, Língua Espanhola; integrante do grupo pesquisa “Somos Palabra: Formación y Contexto (UdeA)” e membro do Grupo de Estudos

“Letramentos e Decolonialidade” (Unifesp e UdeA). Suas áreas de interesse são formação de professores, alfabetização, ensino e aprendizagem de língua espanhola, memória e educação para a paz.

### Lucila Pesce

Universidade Federal de São Paulo, Brasil

E-mail: [lucila.pesce@unifesp.br](mailto:lucila.pesce@unifesp.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2562-2012>

Professora Associada do Departamento de Educação e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Brasil. Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com pós-doutorado em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); bacharel e licenciada em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Líder do Grupo de Pesquisa LEC: Linguagem, Educação e Cibercultura (Unifesp) e membro do Grupo de Estudos “Letramentos e Decolonialidade” (Unifesp e UdeA).

## Dossiê Especial Educação de Pessoas Jovens e Adultas, Letramentos e Decolonialidade

Volume 31 Número 54

9 de maio 2023

ISSN 1068-2341



Este artigo pode ser copiado, exibido, distribuído e adaptado, desde que o(s) autor(es) e *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* sejam creditados e a autoria original atribuídos, as alterações sejam identificadas e a mesma licença CC se aplique à obra derivada. Mais detalhes sobre a licença Creative Commons podem ser encontrados em <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* é publicado pela Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University. Os artigos que aparecem na AAPE são indexados em CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (Espanña), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, Socolar (China).

Sobre o Conselho Editorial: <https://epaa.asu.edu/ojs/about/editorialTeam>

Para erros e sugestões, entre em contato com [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)

**EPAA Facebook** (<https://www.facebook.com/EPAAAPE>) **Twitter feed** @epaa\_aape.