

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

arquivos analíticos de
políticas educativas

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



aape | epaa

Arizona State University

Volume 31 Número 49

9 de maio 2023

ISSN 1068-2341

Educação de Pessoas Jovens e Adultas, Letramentos e Decolonialidade: Um Convite para o Suleamento

Claudia Lemos Vóvio

Universidade Federal de São Paulo
Brasil

Luanda Rejane Soares Sito

Universidad de Antioquia
Colômbia

Diela Bibiana Betancur Valencia

Universidad de Antioquia
Colômbia



Lucila Pesce

Universidade Federal de São Paulo
Brasil

Citação: Vovio, C. L., Sito, L. R. S., Betancur, D. B. V., & Pesce, L. (2023). Educação de pessoas jovens e adultas, letramentos e decolonialidade: Um convite para o suleamento. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(49). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.8020> Este artigo faz parte do dossiê especial, *Educação de Pessoas Jovens e Adultas, Letramentos e Decolonialidade*, editada por Claudia Lemos Vóvio, Luanda Rejane Soares Sito, Diela Bibiana Betancur Valencia e Lucila Pesce.

Resumo: O presente artigo tem como objetivo apresentar o dossiê, “Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA), Letramentos e Decolonialidade.” Inicialmente, o artigo aborda o eixo que unifica os artigos, a EPJA, as perspectivas teóricas e os conceitos centrais advindos das teorias decoloniais e dos estudos do letramento, que orientaram a organização deste dossiê, bem como problemáticas que afetam o campo da EPJA, na América Latina. Em seguida, são apresentadas e discutidas as eleições teórico-metodológicas, éticas e políticas mobilizadas nos artigos. Ao final, são traçados os principais potenciais dos estudos do letramento e das teorias decoloniais, para informar pesquisas e proposições de políticas públicas na EPJA.

Palavras-chave: educação de pessoas jovens e adultas; decolonialidade; letramentos; políticas públicas

Youth and adult education, literacies and decoloniality: An invitation to “southing”

Abstract: The purpose of this article is to present the dossier on youth and adult education, literacies and decoloniality. Initially, the article presents the axis that unifies the articles, adult education, the theoretical perspectives and the central concepts derived from decolonial theories and new literacy studies that guided the organization of this dossier, as well as problems that pervade the field of adult education in Latin America. Next, the theoretical-methodological, ethical, and political choices mobilized in the articles are presented and discussed. Finally, we outline the contributions of literacy studies and decolonial theories can make to inspire research and design of public policies in the field.

Keywords: youth and adult education; decoloniality; literacies; public policies

Educación de personas jóvenes y adultas, literacidades y decolonialidad: Una invitación para a surear

Resumen: El objetivo de este artículo es presentar el dossier sobre educación de personas jóvenes y adultas (EPJA), literacidad y decolonialidad. Inicialmente, el artículo discute las problemáticas que afectan al campo de la EPJA en América Latina en tanto eje integrador de los artículos, las perspectivas teóricas y los conceptos centrales provenientes de las teorías decoloniales y los estudios de literacidad que guiaron la organización de este dossier. A continuación, se presentan y discuten las opciones teórico-metodológicas, éticas y políticas movilizadas en los artículos y, al final, se esbozan los aportes que los estudios sobre literacidad y las teorías decoloniales pueden brindar a investigaciones y al diseño de políticas públicas en el ámbito de la EPJA.

Palabras-clave: educación de personas jóvenes y adultas; decolonialidad; literacidad; políticas públicas

Introdução: Articulando os Estudos do Letramento e as Teorias Decoloniais ao Campo da Educação de Pessoas Jovens e Adultas¹

Que novas conexões podem emergir de um diálogo entre o campo da Educação de Pessoas Jovens e Adultas (doravante EPJA) e a perspectiva sociocultural e histórica dos Estudos de Letramento e das Teorias Decoloniais? Pois, nutrido pelos diálogos na América Latina, este dossiê propõe-se a visibilizar esse exercício de pôr sobre a mesa perguntas, debates e reflexões emergentes de vozes do sul global, operacionalizando uma certa sociologia das ausências e das emergências (Santos, 2009). Se Walsh, Oliveira e Candau, em 2018, afirmavam que o debate sobre o pensamento decolonial era muito recente no Brasil e anunciaram no dossiê “Colonialidade e Pedagogia Decolonial: Para Pensar uma Educação Outra” (Walsh et al., 2018) uma agenda para pesquisadores da grande área da Educação, a ideia de reunir artigos e pesquisadores que se dedicam ao campo da EPJA, em sua articulação com a Decolonialidade e os Estudos do Letramento pareceu-nos desafiador e, ao mesmo tempo, promissor. De um lado, assistimos nos últimos anos a um avanço no número de grupos de pesquisa e de eventos acadêmicos que tematizam as teorias decoloniais e a pedagogia decolonial, em sua articulação com a Educação e com a Linguística Aplicada. De outro, contávamos com uma produção mais amadurecida de pesquisadores da América Latina que se movem pelos Estudos do Letramento, em uma abordagem sociocultural e histórica, e pela interculturalidade crítica, em um prenúncio de possíveis enlances com conceitos e noções caras às teorias decoloniais. Nossa intenção foi a de dar visibilidade a esses estudos e, simultaneamente, verificar e refletir sobre a potencialidade dessa articulação.

Tratar da EPJA na América Latina e, especificamente, nos países onde os estudos aqui reunidos foram realizados — Brasil e México — configura-se como uma operação complexa, cujo principal risco é a adoção de um caráter generalizante e neutro, que apaga os conflitos e as contradições históricas e culturais de uma região que abriga grupos étnicos culturalmente diversos e reúne uma gama de problemáticas sociais. Em uma acepção ampla, como a assumida neste dossiê, a EPJA apresenta-se como “[...] um campo aberto a todo cultivo e onde vários agentes participam” (Arroyo, 2005, p. 19), estende-se por variadas esferas de atividade humana² e engloba processos diversos de formação. Nesse sentido, perdem-se de vista as fronteiras sobre as ações educativas que se colocam em territórios tão distintos e abarcam uma ampla diversidade de agentes, pesquisadores e participantes. Mas também há outros planos, a partir dos quais se pode retratar a EPJA.

Na América Latina, desde meados do século passado, inúmeras experiências no campo da Educação Popular floresceram, baseadas na pedagogia crítica-humanista, cuja origem assenta-se no pensamento e vida de Paulo Freire. Hurtado (2006, p. 148), em análise sobre as contribuições e projeção da Educação Popular no início do século XXI, afirma que historicamente ela manteve “seus pilares fundadores” de caráter ético, político, epistemológico e pedagógico. O autor aponta

¹ A modalidade educativa dedicada à alfabetização e à escolarização básica de pessoas jovens e adultas é comumente designada, no Brasil, como Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, na América Latina, temos Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) ou, ainda, Educación de Adultos (EA), empregados com sentidos análogos. Neste artigo, a opção por EPJA diz respeito à filiação a uma perspectiva ampla de educação, caracterizando-a como um campo no qual se incluem pessoas diversas, que experienciam diferentemente os ciclos de vida adulto e juvenil, em contextos muito variados do ponto de vista sociocultural, ético, econômico e político, mas que têm em comum o engajamento em processos educativos e de transformação social que não se restringem a uma modalidade ou a processos próprios da esfera social escolar, mas, como propõe Arroyo (2005), estende-se a inúmeras esferas sociais e possibilidades de ensinar, aprender e produzir conhecimentos.

² Cf. Bakhtin (2003).

ainda para o seu caráter atemporal, enfatizando que ela “sempre está existindo no tempo e espaço”, de modo dinâmico, atualizando-se processual, histórica e dialeticamente, “sem abandonar as atuais demandas da sociedade”. Nesse sentido, pode-se afirmar que continua dando frutos, influenciando diretamente processos como a retomada e a valorização da democracia, o desenho e a implementação de políticas afirmativas de caráter corretivo, a luta por direitos sociais, políticos e por melhores condições de vida, especialmente em países onde as desigualdades sociais têm se agravado e a distribuição de bens sociais e oportunidades não se dá de modo equitativo e com justiça social³.

Porém, quando a EPJA é identificada com o direito à educação e à escolarização básica, tende a focalizar a esfera escolar e da educação profissional e são abordados políticas, programas, currículos e ações educativas, cujos principais alvos são a alfabetização, a escolarização básica e a formação para o mundo do trabalho⁴. Historicamente, as perspectivas educacionais e pedagógicas para escolarização e formação profissional de pessoas jovens e adultas, na maior parte do tempo, constituíram-se a partir de uma visão compensatória, utilitarista, emergencial e descontínua, construída por meio de políticas frágeis e aligeiradas, com financiamento público precário, consoantes com a redefinição do papel do Estado, sob o prisma do neoliberalismo, com as necessidades e demandas imediatas do mercado e com as prescrições de organismos multilaterais (Cragolino, 2019; Di Pierro, 2015; Di Pierro, & Haddad, 2015; Hernández-Flores et al., 2021; Hernández-Zamora, 2019; Julião et al., 2017; Lorenzatti et al., 2019).

Esse enquadre abrange duas ideias fundamentais⁵. A primeira é que a educação escolar é, por si, catalisadora de mudanças sociais e individuais; a segunda é que a socialização de longa duração na escola, orientada para apropriação da língua escrita, transmissão de conhecimentos, valores e modelos culturais de ação, resultaria, de modo inequívoco, no desenvolvimento cognitivo e social, com a integração de grupos, antes excluídos, na sociedade (Braga & Vóvio, 2015; Oliveira, 2009). Segundo Vóvio e Kleiman (2013), opera-se a partir dessas ideias,

[...] uma enorme abstração com relação ao modo como milhões de escolarizados podem ter vivido este processo. E mais, como outros tantos milhões de sujeitos não (ou pouco) escolarizados vivem processos de intersecção, convivência, resistência, conflito, reconversão (CANCLINI, 2006), a fim de se apropriarem de bens culturais e de acessarem benefícios de sociedades que tomam a escolarização e o consequente domínio da língua escrita como elementos centrais na socialização dos indivíduos. (p. 181)

Ao circunscrever a EPJA desse modo, produz-se ainda distinções de ordem binária, como as contraposições entre escolarizados e não escolarizados, alfabetizados e analfabetos (Galvão & Di Pierro, 2013; Kalman, 1998; Ratto, 1995; Torres, 1991), fundadas em uma visão evolucionista-

³ Cf. Pontual & Ireland (2006).

⁴ Ainda que tenha se observado em toda América Latina um decréscimo da taxa de analfabetismo para pessoas com 15 anos e mais nas últimas décadas, na região, concentra-se cerca de 38 milhões de pessoas que não sabem ler e escrever. O Brasil contribui com 1/3 das pessoas analfabetas, compondo o grupo de países latino-americanos com maiores taxas de analfabetismo, juntamente com República Dominicana, El Salvador, Honduras e Guatemala. Cuba, Argentina e Uruguai apresentam taxas de analfabetismo abaixo de 2%, (IBGE, 2015).

⁵ Importante destacar que há experiências na esfera escolar, no interior de sistemas educativos, na esfera comunitária e de iniciativa de organizações da sociedade civil que produzem brechas para o empoderamento de grupos e comunidades, o reconhecimento e a consideração de saberes locais na constituição de programas e currículos, para apropriação de práticas de leitura e escrita relacionadas aos interesses e às necessidades locais, entre outros efeitos. A esse respeito ver as publicações de Kalman (2004); Zavala, Niño-Murcia, & Ames (2004); Lorenzatti, Blazich, & Arieta (2019), entre outros.

desenvolvimentista, o que justifica posições sociais desvantajosas para determinados grupos e processos de desumanização, subjugação e subalternização. A escolarização, nesse sentido, é considerada como meio e via única de acesso ao patrimônio cultural legítimo, privilegiando-se “uma formação social como se fora natural ou universal ou, pelo menos, o ponto final de uma progressão normal do desenvolvimento de destrezas cognitivas” (Gee, 2004, p. 38).

Não há como negar o papel dos sistemas de educação na atualidade, tanto no que se refere aos consensos estabelecidos em torno da universalização do acesso à educação básica, como do papel do Estado na efetivação do direito humano à educação para todos. No entanto, como alertam Braga e Vóvio (2015), o sistema escolar não se encontra apartado do social, e tem natureza meritocrática, o que não favorece a reversão das dinâmicas de desigualdade social, impingindo desde muito cedo a responsabilidade pelo sucesso e fracasso escolar aos indivíduos. Para Lahire (2002), a instituição escolar encontra-se edificada a partir da hierarquia social mais ampla, refletindo as relações de poder e os modos legitimados de produção de conhecimento. A forma escolar, ordenada pelo eixo temporal, impõe a organização e a progressão em níveis, de modo homogeneizante, com oportunidades de formação com padrões que se entrelaçam às hierarquias sociais. Portanto, o contexto escolar encontra-se imbricado em processos de distribuição de oportunidades em nível social, interferindo desde muito cedo nos percursos e possibilidades dos estudantes representantes dos diferentes grupos sociais (Lahire, 2002). Segundo Braga e Vóvio (2015),

[...] compreender a escolarização como prática cultural e historicamente situada, atravessada por hierarquias e condicionantes sociais e, como tal, produzida a partir de sistemas culturais de significação, implica pensar, como propõe Oliveira (2009, p. 238) que “passar pela escola não garante o desenvolvimento tipicamente escolar, assim como não passar por ela não impede que isso aconteça”. Também remete à questão da heterogeneidade na conformação do psiquismo, colocando em suspeição possíveis efeitos comuns aos que participam do universo escolar, bem como as perspectivas compensatórias e utilitárias adotadas na escolarização de pessoas jovens e adultas. Tal proposição remete à questão da heterogeneidade na conformação do psiquismo, colocando em suspeição possíveis efeitos advindos da participação no universo escolar. (p. 42)

Em contrapartida, quando a EPJA é retratada em uma perspectiva ampla, abarca um enorme contingente de pessoas e se torna imperativo considerar modos outros de aprender e de produzir conhecimentos, práticas culturais e formas de pertencimento em diferentes esferas sociais. Implica também o questionamento do modelo social vigente e dos sistemas de opressão. Incluem-se nesse enquadre, além das pessoas que têm em comum o fato de não corresponderem às expectativas relacionadas à escolarização e que não tiveram o direito à educação básica efetivado, aquelas que, ao tomarem parte em diversas esferas sociais, tais como as da educação popular e da educação não-formal, do trabalho, do associativismo e cooperativismo, dos movimentos sociais, artístico-culturais, religiosos, do sistema carcerário, entre outras, produzem saberes e os aplicam nas mais diversas ações, mobilizando tecnologias diversas (tais como as tecnologias digitais da informação e comunicação, sistemas de comunicação ideovisuais e outras linguagens para interagir), até aquelas que, tendo uma escolarização longa, se veem desafiadas a construir novos modos de ser, de estar,

de sentir-pensar e de ação na vida social⁶, como ocorre nas esferas universitária⁷ e de formação profissional.

Algo que parece unir este grupo tão heterogêneo, que interage em distintas esferas sociais, são os sistemas de opressão a que estão submetidos, que se articulam, de um lado, às condições étnico-raciais, de gênero e de classe social, à capacidade física, à localização geográfica e aos territórios onde habitam, ao nível de escolaridade, entre outras; e, de outro, às experiências de marginalização, subalternização e subjugação e aos modos como as desigualdades sociais estão configuradas e afetam suas vidas. Compõem esse universo pessoas trabalhadoras, desempregadas e subempregadas, refugiadas e imigrantes, jovens, idosas, negras, mulheres, indígenas, quilombolas, em situação de privação de liberdade, com deficiência e aquelas que se autodeclaram LGBTQIAP+, entre outras. Essas experiências e as condições a partir das quais constituem trajetórias singulares pressupõem interações e a intersecção de marcadores sociais⁸ que se sobrepõem e resultam em diferentes posições no jogo social e nos modos de viver-pensar-sentir.

Nesse sentido, as pessoas para as quais se dirigem as ações da EPJA não podem ser retratadas de modo universal e homogêneo; ao contrário, devem ser compreendidas por seu caráter heterogêneo, considerando-se tanto os sistemas de opressão e dos modos como se configuram as desigualdades sociais, no tempo e espaço social, como a distinção e os processos de inferiorização de grupos humanos. O reconhecimento e a afirmação desses outros atores sociais desestabilizam, portanto, a forma escolar e a escolarização de massa, desafiando a sistematização de novas pedagogias, orientadas por processos de conscientização e politização, legitimadoras de suas identidades, saberes e culturas (Arroyo, 2012; Walsh, 2009). Pessoas jovens e adultas latino-americanas identificadas com a EPJA compõem uma parcela significativa dos grupos silenciados por hierarquias marcadas pela colonialidade (Quijano, 2005), nas quais certas práticas sociais e modos de

⁶ A respeito da chegada de novos grupos sociais à universidade, dos conflitos interculturais e da garantia de permanência desses grupos, ver os trabalhos sobre letramento acadêmico, por exemplo, Sito & Kleiman (2017), Kleiman & Sito (2016) e Zavala & Córdova (2010).

⁷ Para compreender a problemática do acesso e da permanência na Educação Superior (ES) na América Latina, ver López-Segrera (2016). Ao abordar tais processos entre os anos de 1990 e a primeira década do século XXI, ele assevera que, apesar da expansão nas matrículas, o crescimento observado pauta-se nos padrões mais amplos da desigualdade social da região, criando maiores obstáculos para estudantes das camadas mais empobrecidas: “[...] alrededor del 50% del quintil más rico tiene acceso a la enseñanza superior. En el quintil más pobre esta proporción está entre el 10% y el 20%. Los grupos de bajos ingresos de la población tienden a ser excluidos de las instituciones de educación superior” (López-Segrera, 2016, p. 26). O autor identifica, ainda, que Chile e Brasil caracterizam-se pelo sistema de ES mais elitista da América Latina; em suas palavras: “a pesar de la política de acción afirmativa desarrollada por el Gobierno de Lula, la TBM para brasileños negros entre 19 y 24 años es el 6%, comparado al 19% para brasileños blancos. En Brasil, el 59% de los estudiantes matriculados en universidades públicas y el 74% de los que estudian en las privadas pertenecen al quintil de ingreso más rico y esta proporción es el 52% en Chile” (López-Segrera, 2016, p. 27). Também critica o modelo de ES que não favorece o ingresso e a permanência de novos grupos sociais e que, devido às tendências neoliberais que afetam a educação mundial, oferece uma formação funcional e utilitária voltada ao atendimento das demandas do mercado, em detrimento da produção de conhecimento.

⁸ O conceito de interseccionalidade foi cunhado pelo movimento feminista das negras-americanas, nas décadas de 1970 e 1980 e desenvolvido, posteriormente, pela feminista Kimberlé Crenshaw, nos anos 2000. O conceito, segundo Bernardino-Costa (2014, p. 151), “[...] é utilizado para referir-se à forma pela qual o racismo, as relações patriarcais, a opressão de classe e outros eixos possíveis de poder e discriminação criam desigualdades”. Segundo o autor, a feminista aponta que as principais consequências da interseccionalidade de raça, classe e gênero, marcadores sociais que se sobrepõem e se entrecruzam em contextos como o da América Latina, são a opressão e o desempoderamento.

produzir conhecimentos são legitimados e valorizados, em detrimento de outros. Trata-se de uma multiplicidade de pessoas marginalizadas e invisibilizadas, sendo, na maior parte das vezes, designadas como minorias.

As teorias decoloniais⁹ e a pedagogia decolonial¹⁰, em diálogo com a interculturalidade crítica¹¹, têm colocado sob suspeita o eixo cognitivista-evolucionista empregado para julgar os saberes e os modos de ser, pensar e sentir que valem, a partir de uma perspectiva eurocêntrica, o que gera clivagens sociais e hierarquiza saberes e grupos humanos. Tal eixo tem um papel crucial nos modos como pessoas jovens e adultas são vistas e representadas socialmente. Oliveira (2004, 2009) e Oliveira e Vóvio (2004), admitindo o papel da cultura na constituição humana, afirmam que pessoas jovens e adultas não ou pouco escolarizadas foram, durante longo período, caracterizadas a partir das lentes da falta e por supostas relações entre pobreza e funcionamento psíquico, baixo nível instrucional, baixa qualificação profissional e por interdições quanto ao acesso às práticas e às produções culturais socialmente valorizadas, que envolvem a linguagem escrita e outras tecnologias.

Esta visão deficitária sobre grupos humanos decorre, em grande medida, de comparações entre esses outros e um homem pretensamente abstrato, branco, europeu, suposto pela racionalidade lógica, amparado nos modos eurocêntricos de produção de conhecimento. Para os teóricos do pensamento decolonial, como Ballestrin (2013, p. 101), “a visão do déficit, das faltas ou excessos aplicados aos povos decorre da diferença colonial, produzida e reproduzida na colonialidade do poder, do saber e do ser”. Essa invenção do outro sustentada por uma geopolítica do conhecimento que informa, em grande medida, as políticas, os programas e as ações de caráter compensatório citados desconsidera a heterogeneidade, os conhecimentos e as práticas culturais construídos em outras bases, de modo a justificar processos de opressão e subalternização.

Nesse sentido, a pedagogia decolonial assume um papel central para desconstruir representações negativas sobre grupos humanos, já que implica, como propõe Walsh (2009, p. 12), “[...] desafiar y derribar las estructuras sociales, políticas y epistémicas de la colonialidad – estructuras hasta ahora permanentes – que mantienen patrones de poder enraizados en la racialización, en el conocimiento eurocéntrico y en la inferiorización de algunos seres humanos”. Trata-se de um projeto político, social, epistêmico e ético, sustentado na descolonização de mentalidades, derivado de lutas e da agência de grupos sociais que questionam, desconstróem e subvertem a racialização, a subalternização e os padrões de poder da colonialidade.

Este projeto articula as teorias decoloniais, a interculturalidade crítica e a pedagogia decolonial, colocando em xeque a geopolítica do conhecimento, de caráter universal, designado por Castro-Gómez (2007) como “hybris del punto cero”. Ballestrin (2013, p. 104) explica que o ponto zero mencionado pelo autor refere-se a “um ponto de partida de observação, supostamente neutro e absoluto”, herança do iluminismo que tem na ciência e na razão eurocentrada seus dois principais pilares, tomados como modelo único, invisibilizando e silenciando perspectivas outras (Walsh et al., 2018). Trata-se de lógicas que se colocam a favor da subalternização de grupos humanos, em troca de modelos de uma pretensa civilidade, modernização e meritocracia.

A pedagogia decolonial, além de questionar a colonialidade do poder, do saber e do ser, é definida por Walsh (2009)

[...] como una pedagogía propia de auto-determinación y auto-liberación, con cuatro enfoques o componentes medulares: hacer despertar, alentar la auto-agencia y acción,

⁹ Para conhecer a trajetória do Grupo de Investigação Modernidade/Colonialidade que dará origem ao que designamos nesse artigo de teorias decoloniais ou decolonialidade, consultar Escobar (2003), Ballestrin (2013), Quijano (2005).

¹⁰ Cf. Walsh (2009); Walsh, Oliveira e Candau (2018).

¹¹ Cf. Fleuri (2003); Candau (2009).

facilitar la formación de subjetividad y auto-reflexión, y fomentar y revitalizar racionalidades político-éticas otras que se distancien de la razón moderno-occidental-colonial, se enraízan y apuntan un actuar hacia la libertad, hacia la transformación y la creación de estructuras sociales y condiciones de existencia radicalmente distintas. (p. 24)

Essa pedagogia posta-se para a práxis de (re)criação das condições sociais, políticas e culturais fora da esfera das formulações teóricas eurocentradas e se contrapõe às lógicas educativas hegemônicas, o que interpela diretamente pesquisadores, educadores e gestores de políticas públicas, no tocante ao reconhecimento e à certificação de saberes, à proposição de programas educativos, ao reposicionamento dos sujeitos no jogo social e à revisão das hierarquias historicamente construídas. Trata-se de uma prática política que visa visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas sociais permeadas pela lógica da colonialidade. Nesse sentido, é oportuno pontuar que muitos dos artigos deste dossiê aproximam-se da proposta humanizadora e emancipatória de Paulo Freire (Freire, 2016). A pedagogia decolonial cobra modos novos de fazer educação com pessoas e grupos (e não para estes), exige a mudança e a transformação social, bem como o enfrentamento, a construção de modos outros de ser e de estar no mundo, bem como a insurgência.

A abordagem sociocultural e histórica dos letramentos – outro construto que se coaduna com a EPJA neste dossiê – tem forte incidência na grande área da Educação, dando visibilidade aos modos como pessoas, ao tomarem parte de práticas sociais relativas à cultura escrita, constroem saberes, questionam hierarquias e se reconhecem como produtores de cultura, criando espaços de pertencimento, autoidentificação e emancipação. Com origem em estudos anglo-saxões, colaborou para a conformação de um campo de estudos sobre a cultura escrita, desde o início de caráter interdisciplinar, designado como *New Literacy Studies* (NLS), traduzido para *Novos Estudos do Letramento* e *Nuevos Estudios de Literacidad* nos países latino-americanos. Esse campo ganha grande expansão na América Latina e, em especial, no Brasil, a partir dos anos de 1990, decorrente do giro social nas Ciências Humanas, impelindo pesquisadores a considerar contextos sociais, culturais e políticos que enquadram a vida social (Gee, 2004; Vianna et al., 2016; Zavala et al., 2004). Essa abordagem impactou fortemente as investigações nos campos da Linguística Aplicada e da Educação, inicialmente, deslocando a atenção da alfabetização para fenômenos mais amplos implicados na cultura escrita (Kalman & Street, 2009; Kleiman, 1995; Zavala et al., 2004). Esse deslocamento implicou a criação de conceitos: no Brasil, letramentos, e nos países hispano-falante, literacidad. Tal criação não é resultado de tradução, mas inauguram novos objetos, novos quadros teóricos-metodológicos, outros referenciais conceituais, que se orientam por uma postura teórica crítica, ética e êmica.

As pesquisas filiadas à abordagem sociocultural e histórica dos letramentos ou literacidades¹² se ocupam de entender as múltiplas situações de uso da escrita em diversas esferas sociais, enfocando as trajetórias e táticas utilizadas pelas pessoas, modos de inserção na cultura escrita (muitos deles socialmente inesperados), formas situadas de apropriação da leitura e da escrita em benefício de relações grupais, associativas, profissionais e comunitárias (letramentos vernaculares), situações de ensino e aprendizagem em contextos escolares, reconhecendo que cada evento não está apartado do social, podendo reproduzir padrões, mas também com o potencial de transformação da realidade (Kleiman, 2010). O enfoque adotado para compreender as práticas de uso da escrita na instituição escolar – uma das agências de letramento mais relevantes nas sociedades contemporâneas

¹² Para aprofundar os estudos sobre a abordagem sociocultural e histórica dos estudos do letramento na América Latina, ver Zavala, Niño-Murcia e Ames, 2004; Kalman e Street (2009); Vianna et al. (2016), Kleiman e Assis (2016), Kleiman (2019), Moreno-Mosquera e Sito (2019), Hernandez-Zamora (2019).

– é, desse modo, crítico, e busca desvelar as relações de poder nela instaladas, sem deixar de reconhecer seu potencial transformador, especialmente a partir das fendas, ou das grietas, como nos propõem as pedagogias decoloniais, geradas no interior das próprias comunidades (Kleiman & Sito, 2016; Walsh et al., 2018).

Articulando os campos teóricos da EPJA e dos letramentos, Vóvio e Kleiman (2013) identificaram pesquisas no campo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil¹³ nas quais se mobilizam de modo profícuo os Estudos do Letramento, com diferentes abordagens. Quando analisam pesquisas brasileiras que empregaram a abordagem sociocultural e histórica do letramento, afirmam que,

Longe de traçar padrões universais, as pesquisas informadas por esse referencial teórico têm como propósito evidenciar o heterogêneo, a partir da variedade de situações sociais e práticas socioculturais com as quais um mesmo sujeito ou um grupo lida em sua vida cotidiana. O interesse pela heterogeneidade das práticas de uso da escrita em um contexto social de crescente marginalização de grupos que não sabem ler e escrever, ou pouco sabem, tem sido fundamental para o estabelecimento de uma temática que continua sendo investigada nos enfoques socioculturais: a relação entre escolarização, analfabetismo e letramento. (p. 181)

Essa abordagem aplicada a problemáticas latino-americanas¹⁴ representa um marco nos modos como interpretamos e compreendemos a aquisição e o uso de práticas letradas, em contextos culturais específicos, em oposição a modelos cognitivos dominantes, dualistas e de caráter mais experimental e individualista (Betancur, 2021; Moreno-Mosquera & Sito, 2019). O conceito de letramento tem sido ressignificado, ampliado e potencializado diante da multiplicidade de sistemas semióticos e da emergência de uma perspectiva decolonial, que leva em conta a necessidade de se lançar um olhar sobre os letramentos de reexistência (Souza, 2009), em contextos de educação formal e não formal de pessoas jovens e adultas. Essa articulação mostra-se potente para compreender o caráter situado das práticas de letramento, bem como para documentar e apreender aquelas práticas que, como afirma Vóvio (2022),

[...] atravessam contextos, que sobressaem das malhas do cotidiano e se fazem presentes em outras instâncias, muitas vezes incompreendidas ou invisibilizadas, ou ainda aquelas que se originam em contextos de contestação, subversão e resistência, como as praticadas em agências artístico-culturais, nas posses de hip hop, nos coletivos feministas e femininos, nos saraus, na produção literária periférica, entre outras. (p. 189)

¹³ Vóvio e Kleiman (2013) realizaram uma síntese da produção acadêmica de pós-graduandos e de pesquisadores da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, com base em levantamento bibliográfico de teses e dissertações disponíveis no Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (Capes), nos trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho de Educação de Jovens e Adultos (GT18) no âmbito das reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd), e nos artigos sobre letramento e EJA disponibilizados na biblioteca eletrônica da Scielo, na primeira década do século XX.

¹⁴ Sobre pesquisas a partir dos Novos Estudos do Letramento no contexto latino-americano ver a coletânea "Escritura y sociedad", organizada por Zavala, Niño-Murcia e Ames (2004); a coletânea "Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina", organizada por Judith Kalman e Brian Street (2009); e o Número Especial da *Revista Íkala* "Estudios de literacidad en América Latina", organizado por Emilce Moreno-Mosquera e Luanda Sito, publicado em 2019 (v. 24, n. 2), disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/issue/view/3057>

Essa abordagem rompe com a perspectiva deficitária, homogeneizante e universalista, colocando-se como potente quadro teórico para questionar o grafocentrismo, perspectiva centrada na escrita alfabética presente em sociedades com ou sem tradição escrita, que sobrevaloriza a linguagem escrita, em detrimento de outras formas de comunicação gráfica e de linguagens (Gnerre, 1985), e de tecnologias da informação e comunicação coexistentes. Essa sobrevalorização é constituída por crenças implícitas ou explícitas sobre o impacto da escrita nas sociedades e no desenvolvimento social, econômico, político e cognitivo de grupos humanos. Nessa perspectiva, a escrita, assim como as práticas de leitura e escrita são consideradas bens altamente desejáveis para o conjunto da população e como um caminho, per se, rumo à participação cidadã, à mobilidade social e a outras promessas da modernidade. As denúncias realizadas por muitos pesquisadores dos Estudos do Letramento e da Cultura Escrita¹⁵ sobre tais crenças e sobre o caráter redentor atribuído à escrita abriram espaço para desconstruir a oposição entre oralidade e escrita, colocar sob suspeita clivagens e hierarquias sociais, bem como identificar as relações de poder que engendram os usos da linguagem escrita.

Novas práticas sociais emergem, com ou sem o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação, e impõem a necessidade de os estudos no campo da EPJA debruçarem-se sobre as práticas e as estratégias de intervenção, para que os latino-americanos pertencentes a grupos sociais subalternizados leiam criticamente o mundo e, como reafirma Hernández-Zamora (2019, p. 377), “[...] tengan la capacidad y la disposición para pensar y hablar por sí mismos públicamente”, especificamente, como salienta este autor, naquelas situações em que o poder tende a inibir, censurar ou reprimir a expressão desses sujeitos. Essa é a principal motivação deste dossiê: reunir artigos científicos que focalizam a EPJA numa acepção ampla, tratando de conflitos culturais, identitários, políticos e de relações de poder que se articulam à participação em práticas de letramento, nas mais variadas esferas sociais, e mobilizando as contribuições das teorias decoloniais e da interculturalidade crítica.

Cenários da Educação de Pessoas Jovens e Adultas Articulados aos Estudos do Letramento e às Teorias Decoloniais

A EPJA, enquanto campo de estudos e de ação social, encontra-se bem estabelecida na América Latina, com uma produção acadêmico-científica plural, mobilizando diferentes áreas do conhecimento para compreender fenômenos sociais que lhes são próprios. Essas produções imiscuem-se em uma gama variada de cenários, atores sociais e enfoques teóricos, a depender das circunstâncias históricas e culturais de cada contexto. Algo que se encontra nesses enfoques plurais é o legado e a presença dos construtos da Educação Popular, tendo Paulo Freire como figura basilar nesse debate. No Brasil – recentemente, como ensinam Walsh, Oliveira e Candau (2018) – esses construtos se veem interpelados pelas teorias decoloniais, dada sua relação de contiguidade com a pedagogia crítica e a outros quadros teóricos afeitos ao campo da EPJA, uma vez que volta suas atenções a grupos sociais subalternizados, que têm seus saberes invisibilizados e deslegitimados. Nesse sentido, Joaquim e Pesce (2021) acenam para algumas postulações freirianas que dialogam com a pedagogia decolonial na América Latina, tais como a crítica à pretensa neutralidade científica, a hierarquização dos saberes e o preconceito epistêmico, como táticas de silenciamento e reificação de seres humanos oprimidos e a importância de os processos educativos, incluindo a escolarização, promoverem a conscientização sobre as relações de poder, para se consubstanciarem como estratégia de transformação social. Para os autores, as postulações freirianas são “[...] parte de um

¹⁵ Consultar Rama (1984), Graff (2016), Street (2010, 2014), Kleiman (1995), entre outros.

arcabouço teórico-intelectual que vem se constituindo nos movimentos sociais e culturais de resistência à colonialidade e à opressão” (Joaquim & Pesce, 2021, p. 926).

Na chamada deste dossiê, contamos, inicialmente, com 21 resumos expandidos; destes, 14 passaram para a segunda etapa e apenas cinco foram selecionados¹⁶. Nessas cinco produções, contamos com 10 pesquisadores que analisam consequências de práticas educativas e abordam as problemáticas da EPJA no Brasil (4) e no México (1). A acepção ampla da EPJA, assumida como eixo central do dossiê, brindou-nos com artigos que investigam processos educativos em pelo menos três esferas sociais: na esfera da Educação Popular, em processos que tratam da saúde e da sexualidade junto à população adulta de uma comunidade mexicana; na esfera dos direitos humanos e civis, em pesquisa sobre os letramentos de mulheres privadas de liberdade, no âmbito da Remição Penal pela Leitura e Educação, e na esfera da religião, abordando os letramentos em práticas religiosas pautadas pela teologia da libertação e dirigidas a jovens, na Pastoral da Juventude Católica, estes últimos no Brasil. Tais processos caracterizam-se, segundo os autores, por um forte vínculo com a pedagogia crítica, as teorias decoloniais e a pedagogia decolonial. Outros dois, de caráter ensaístico, tratam da articulação entre letramentos e tecnologias (digitais e analógicas) da informação e da comunicação na EPJA, em um deles, vis-à-vis a políticas, programas e ações voltados a pessoas não ou pouco escolarizadas. Em ambos, são discutidos os potenciais dessa articulação para promover processos emancipatórios e que possibilitem dar visibilidade às vozes dessas pessoas, no contexto brasileiro.

Ainda que não se tenha abarcado uma amostra mais diversificada de pesquisas latino-americanas, muitas das postulações que estão na base desse dossiê perpassam as reflexões dos cinco artigos. As teorias e articulações feitas, bem como as análises empreendidas, atualizam sentidos e significados atribuídos às ações educativas desenvolvidas no campo da EPJA, com base nos Estudos do Letramento e nas Teorias Decoloniais, como apresentado a seguir.

Abre o dossiê o artigo “Literacidad y Decolonialidad en la Educación de Jóvenes y Adultos: Crónica de un Encuentro en Iztapalapa, México”, de Gregorio Hernández-Zamora. Partindo do pressuposto de que as pesquisas sobre a EPJA em contextos não escolares têm posto em xeque o caráter hegemonicamente compensatório da educação formal neste campo, o autor analisa o trabalho educativo de uma organização voltada à promoção da saúde em Iztapalapa, bairro periférico e socioeconomicamente vulnerável da Cidade do México (México). A pesquisa qualitativa de caráter autoetnográfico integra observação de práticas e realização de entrevistas com os participantes do Movimento de Saúde Popular (MSP). A análise evidencia que as oficinas educativas e as terapias alternativas do MSP põem em diálogo residentes locais com pouca escolaridade e educadores populares com escolaridade longa e formação crítica, a partir de discussões e ações que envolvem diferentes textualidades, linguagens e a modalidade escrita da língua. Tais práticas sociais buscam desenvolver o pensamento crítico e implicitamente decolonial, com vistas a alterar a percepção que as pessoas com baixa escolaridade têm de si, para que se assumam como agentes transformadores de suas vidas e de suas comunidades. A análise desta prática educativa contribui para os estudos do campo da EPJA, notadamente ao elucidar que o giro epistemológico — que se insurge contra o caráter compensatório da EPJA, situando seus sujeitos como autores de si e de suas circunstâncias — rompe com a hierarquia de saberes patriarcais, coloniais e impositivos, que os silencia e os invisibiliza. Hernández-Zamora abre este debate, deixando sobre a mesa definições

¹⁶ Das 21 propostas de artigo, na primeira etapa, 14 cumpriram com o principal requisito o de apresentar resultados de pesquisas que articulam os três eixos propostos neste dossiê: a EPJA numa acepção ampla, os Estudos do Letramento e as Teorias Decoloniais. Dos 14 artigos que foram submetidos à avaliação duplo-cego, na segunda etapa, como previsto nos processos de submissão da Revista, tivemos sete artigos aprovados, dois deles não compõem o dossiê por motivos alheios à vontade das editoras responsáveis.

sobre EPJA, formação, cultura escrita e letramento decolonial, temas que são retomados nos artigos seguintes.

Angela Kleiman e Ivoneide Bezerra de Araújo Santos-Marques movem nosso olhar para a esfera do sistema carcerário, a partir do enfoque dos direitos humanos e civis, com o artigo “Letramentos de mulheres sobreviventes do sistema prisional em processo de remição de pena: uma perspectiva decolonial”. De abordagem metodológica qualitativa e interpretativa, a pesquisa, desenvolvida no campo da Linguística Aplicada, analisa “[...] dados que resultam de um mapeamento das práticas de letramento de 20 mulheres vinculadas ao sistema prisional no Projeto Alvorada, participantes de um curso de formação ofertado na modalidade de Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte” (Brasil). Do ponto de vista teórico, o artigo se ampara nos Estudos Decoloniais e na perspectiva educacional crítica e emancipatória de Paulo Freire, ampliando o referencial crítico com o feminismo decolonial. O artigo contribui para os estudos do campo, ao apontar, nas palavras das autoras, “[...] a necessidade de se repensar políticas de letramento nas prisões, uma vez que elas, quando desenvolvidas em uma abordagem instrumental, não dão conta dos interesses e necessidades das mulheres nem contribuem, de forma mais efetiva, para ampliar sua formação leitora e escritora”.

O terceiro artigo adentra a esfera religiosa, convidando nossos leitores a pensar em cenários complexos que sobrepõem práticas sociais, como a Pastoral da Juventude, um contexto de pesquisa de caráter religioso e com potencial para a mobilização social. Sob o título “A experiência comunitária me abriu um horizonte: práticas de Letramentos na Pastoral da Juventude de Guarulhos”, Filipe Henrique Santos Peixoto e Marília Mendes Lopes apresentam os resultados de uma pesquisa sobre práticas de letramentos mobilizadas por jovens participantes da Pastoral da Juventude (PJ), no município de Guarulhos (Brasil). As ações sociais católicas nesses contextos de pesquisa encontravam-se amparadas nos princípios da Teologia da Libertação, que se espalhou na América Latina, em meados do século XX. Do ponto de vista teórico, a pesquisa qualitativa tem por base os Estudos do Letramento de base sociocultural e histórica, os estudos decoloniais e os estudos da teoria social da aprendizagem. As entrevistas semiestruturadas com integrantes da PJ, em 2019, buscaram compreender de que modo os participantes significaram as práticas de letramento ocorridas no seio da PJ, os possíveis efeitos da sua participação nessas práticas e suas percepções sobre essa participação para a construção de projetos de vida. A pesquisa evidencia práticas múltiplas, heterogêneas, “[...] perpassadas pela oralidade, leitura e escrita, que favorecem a construção de novos conhecimentos [...]”, e de novas relações entre eles e a sociedade. A contribuição do artigo consiste, sobretudo, na elucidação de práticas de letramento amparadas na tomada de consciência sobre processos desumanizadores e na elaboração de discursos autorais, em contraponto a processos opressores.

Com o objetivo de analisar os papéis das tecnologias (analógicas e digitais) nas políticas públicas para a EPJA em distintos momentos da educação brasileira, o quarto artigo, intitulado “Educação de Pessoas Jovens e Adultas, letramentos e tecnologias no Brasil: políticas e brechas históricas”, de autoria de Jarina Rodrigues Fernandes, Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida, Marcela Fontão Nogueira e Mariah Cruz de Souza Tronco, apresenta uma pesquisa documental, que tem como corpus os documentos dos seguintes programas: Escolas Radiofônicas, Plano Nacional de Alfabetização, Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), Projeto Minerva, Telecurso, Fundação Educar, Programa Alfabetização Solidária, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), Programa Brasil Alfabetizado, Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e Educação de Jovens e Adultos com Técnico (EJATEC). A análise é edificada com base no intertexto de quatro campos conceituais: EPJA, decolonialidade,

letramentos e tecnologias em educação. O artigo apresenta um painel histórico de programas e ações do Estado brasileiro, tensionando a ambivalência inerente à integração das tecnologias da informação e comunicação (analógicas e digitais) às práticas sociais; no caso específico, às desenvolvidas no currículo escolar, as quais podem atender a premissas tecnicistas ou emancipatórias, a depender dos propósitos a atingir no campo da EPJA. O artigo contribui para a análise de políticas educativas do campo, sobretudo ao alertar para a problemática de se promover a inserção das tecnologias de informação e comunicação à educação, quando erguidas em meio a práticas “[...] descontextualizadas e massificadoras [...]”, em detrimento da necessária incorporação do currículo da EPJA à educação emancipadora e, como tal, proponente da integração crítica, autoral e transformadora dessas tecnologias às práticas sociais no campo da EPJA.

O dossiê finaliza com uma revisão teórica de três campos conceituais: Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA), letramento digital e perspectiva decolonial na América Latina, de autoria de Bruno dos Santos Joaquim. Sob o título “O potencial do letramento digital para a transgressão da colonialidade do saber nos contextos da educação de pessoas jovens e adultas”, o artigo aborda um debate relevante no campo da EPJA e as TIC: a possibilidade de o letramento digital contribuir para o empoderamento de grupos sociais subalternizados, à guisa de transgredir a colonialidade do saber. Nesse movimento, o estudo desvela a noção de que a colonialidade do saber tem se erigido em meio a uma hierarquização, que silencia e deslegitima o conhecimento de grupos sociais subalternizados, como os sujeitos da EPJA. O autor reconhece que o letramento digital “pode ser importante ferramenta de empoderamento e de subversão de processos de desigualdade, bem como de denúncia da persistência das estruturas da colonialidade e de construção de identidades de grupos historicamente subalternizados”, da mesma forma que a EPJA se torna um campo fértil quando nutrida pela perspectiva da interculturalidade crítica e pode chegar a promover “uma pedagogia decolonial, radical e transgressora”. No entanto, Joaquim adverte que, “ao se empreender análise sobre os campos destacados neste estudo, 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”. Neste sentido, a contribuição do estudo reside em argumentar sobre “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 esta brecha e fazerem dela espaço de legitimação de saberes outros, de transmodernidade”.

O emprego de conceitos como os de letramentos de reexistência (Fernandes et al.), letramentos digitais e multiletramentos (Joaquim e Fernandes et al.), letramentos religiosos (Peixoto e Lopes), projetos de letramentos (Kleiman e Santos-Marques) e o letramento crítico e decolonial (Hernández-Zamora), abordagens situadas em contextos diferentes, remete-nos ao pressuposto de base dos Estudos do Letramento: os eventos de letramento são inseparáveis das práticas sociais e das condições sociais, históricas e culturais que os emolduram. Fernandes et al., por exemplo, mobilizam o conceito fundado por Souza (2009), letramentos de reexistência, o que implica reconhecer práticas criativas e insurgentes, que podem estar à margem das práticas hegemônicas, e ligadas às histórias de vida das pessoas. Estes letramentos de reexistência são expressos em multiletramentos, ou seja, em possibilidades multimodais, nas quais o mundo é interpretado e reelaborado. Na mesma direção está Joaquim, que defende a ideia do letramento digital como uma prática potencialmente transgressora, que não se restringe ao domínio do sistema de escrita alfabética e seu uso instrumental. Para o autor, o letramento digital é constituído por uma multiplicidade de sistemas semióticos e por usos novos de comunicação, que se engendram a partir dos potenciais da cultura digital, por meio de dispositivos e interfaces digitais, de diferentes

linguagens (musical, audiovisual, gestual, imagética etc.) e de modos outros de construir textualidades e interagir (simulação, montagens, samples etc.) e uma diversidade de gêneros discursivos digitais, os quais afetam os modos de subjetivação e a socialização das pessoas. Isto, por sua vez, coloca em questão o grafocentrismo, ou a centralidade da escrita na atualidade, em relação a outras modalidades de linguagem e, conseqüentemente, a hierarquização de produções culturais e práticas sociais.

Muitas das contribuições aqui reunidas caracterizam-se por experiências que remarcam as qualidades e potências da pedagogia decolonial. Peixoto e Lopes, ao abordar letramentos religiosos no âmbito da Pastoral da Juventude (PJ), destacam o lugar de participação e pertencimento a uma comunidade que orienta seu trabalho sob os princípios da Teologia da Libertação. Os letramentos identificados não se reportam apenas à produção de textos escritos ou ao aprendizado da língua escrita, mas se espriam por variadas práticas de leitura, contemplando desde exemplares de gêneros religiosos, literários, informativos, musicais, e se entrecruzam com práticas orais de produção de textos, voltadas à construção de novos conhecimentos e de novas relações entre os participantes. A participação nesses eventos de letramento é considerada positiva por esses jovens, que analisam seus efeitos positivos nos modos como se inserem em outras esferas sociais, bem como as conseqüências em seus projetos de vida e futuro.

Kleiman e Santos-Marques, a partir de uma pedagogia decolonial feminista, analisam as possibilidades da adoção de projetos de letramento para satisfazer necessidades e interesses comuns de mulheres egressas do sistema carcerário, por meio de um trabalho coletivo entre essas mulheres, graduandos e docentes. Os projetos, diferentemente de outros modos correntes de promover a participação em práticas de letramento com finalidades didáticas, partem da realidade social das participantes; neste caso, mulheres egressas do sistema carcerário. A experiência pauta-se, ainda, na consideração dessas pessoas que sofrem agudos processos de marginalização, inclusive de seus saberes e modos de viver-sentir. A possibilidade de dar lugar à subjetividade, de pensar nas próprias condições de exclusão, de favorecer a humanização é fundante no enfoque decolonial e presente nas ações educativas analisadas. Nesse sentido, validar a língua em que falam e conscientizar-se que é relevante falar e escrever sobre suas realidades, emoções, dores; é um ato transgressor. O lugar do Rap, do poema, a mobilização de teorias e a prática de reflexão que as conscientizam de suas próprias situações-limites, por meio de lentes afiadas e que as reconhecem em sua condição social, de gênero e étnica, tornam-se práticas potentes de humanização.

A abordagem plural de Peixoto e Lopes e de Kleiman e Santos-Marques explicita as contribuições da perspectiva sociocultural e histórica dos Estudos do Letramento, ao realizar um trabalho educativo que reconhece os letramentos de cada participante, para identificar os conhecimentos emergentes em suas práticas culturais, para os colocar em diálogo com outros. Mostram, assim, como mudaram as lentes com as quais se observam essas pessoas, deslocando-se de uma postura grafocentrista.

Por sua vez, Gregorio Hernández Zamora situa diretamente o letramento decolonial como uma manifestação das Teorias Decoloniais; em outras palavras, de um pensamento crítico que utiliza práticas de leitura, escrita, oralidade e multimodalidade para favorecer o empoderamento das comunidades. Tais letramentos colocam-se a favor de subverter as formas sociais de dominação, ao se liberar de imagens depreciativas frente a quem são essas pessoas e ao que podem realizar e, ao fazê-lo, poder "tomar conciencia de las propias capacidades y potencialidades [...]; redescubrirse como sujeto pensante, capaz de imaginar, crear y expresar su propio ser" (Hernández-Zamora).

Desafios e Propostas para Articulações Humanizadoras

As experiências e reflexões proporcionadas pelos cinco artigos possibilitam mapear suas contribuições em torno dos três eixos deste dossiê. Ao tematizar a EPJA, pesquisadores voltam-se, obrigatoriamente, aos vários sentidos da educação: como direito, como dever do Estado, como resposta aos interesses capitalistas, como práxis humanista, como prática bancária ou, ainda, como experiência libertária, emancipatória e de reexistência. Em todos os casos, estamos diante de uma prática plural, ideológica e contextual, que pode assumir a forma de “uma construção compensatória historicamente vinculada às políticas e às agendas de desenvolvimento do Banco Mundial”, como denuncia Gregorio Hernández-Zamora, em seu artigo; ou que pode ser assumida como prática transgressora, que entra em diálogo com a educação popular e comunitária “[...] em favor do reconhecimento do seu potencial emancipador, vinculado à concepção humanista de educação ao longo da vida”, como defende Bruno dos Santos Joaquim, em seu texto.

Os artigos do presente dossiê tensionam importantes aspectos para o adensamento do debate no campo da EPJA, tais como: a) o caráter hegemonicamente compensatório da educação formal (Hernandez-Zamora); b) as políticas de letramento nas prisões circunscritas à abordagem instrumental (Kleiman e Santos-Marques); c) a necessidade de se pensar em cenários complexos que sobrepõem práticas sociais, como a Pastoral da Juventude (Peixoto e Lopes); d) o uso instrumental das tecnologias da informação e comunicação (analógicas e digitais), alijado do caráter autoral e transformador que outros usos dessas tecnologias podem propiciar (Fernandes et al.); e) a importância de se pensar no caráter potencialmente transgressor do letramento digital, em propostas de EPJA descolonizadas (Bruno dos Santos Joaquim). Entre denúncias e anúncios, os artigos ora apresentados nos convidam a refletir sobre os desafios que se impõem ao campo da EPJA, levando-se em consideração a articulação dos quadros conceituais que integram o presente dossiê.

Encontramos, então, nestes trabalhos, uma pluralidade de usos sociais da linguagem, que nos leva a falar de letramentos (no plural), em vez de letramento (no singular) (Street, 2014; Vianna et al., 2016). Esses usos situados se expressam em habilidades sociais e cognitivas, em modos de subjetivação, reposicionando o objeto dos Estudos de Letramento, para além da escrita, de modo a contemplar a oralidade e outras semioses, como as reflexões sobre os multiletramentos (Kleiman & Sito 2016). Essa abordagem sociocultural e histórica dos letramentos, longe de propor uma grande divisão entre oralidade e escrita, reconhece que as pessoas mobilizam seus conhecimentos e os expressam, articulando diferentes semioses com distintos fins sociais: para o exercício da cidadania, para a consolidação de laços sociais, para a participação social, para a construção e reconstrução de processos subjetivos, em suma, modos de comunicação que promovem formas de humanização no contexto de uma pedagogia decolonial, que faz uso de modos decoloniais de letramento.

A EPJA, sob o prisma da pedagogia decolonial, compromete-se com o empoderamento das comunidades, o que envolve a tomada de consciência sobre processos de opressão e subalternização e, alternativamente, sobre o potencial das pessoas e agentes envolvidos, desconstruindo representações desumanizadoras, cultivando a esperança como compromisso político de transformação e exercendo a cidadania e a participação social. Ela interroga a unicidade e a colonialidade do poder e se abre para outras epistemologias, outras formas de conhecer, aprender, ser, viver e sentir. O empoderamento, como exercício de autoria e agência, implica ter voz e fazê-la ressoar em diferentes espaços sociais, implica enunciar uma palavra que se encontra além da palavra escrita.

Esperamos que este prelúdio seja um bom convite à leitura dos textos do presente dossiê e, ao mesmo tempo, motive os/as estudiosos/as do campo a novas pesquisas nesta área de encruzilhada, para nutrir os diálogos na América Latina.

Referências

- Arroyo, M. G. (2005). Educação de jovens-adultos: Um campo de direitos e de responsabilidade pública. In L. Soares, M. A. Giovanetti, & N. L. Gomes (Orgs.), *Diálogos na educação de jovens e adultos* (2ª ed., pp. 19-50). Autêntica.
- Arroyo, M. G. (2012). O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In J. Moll (Org.), *Caminhos da educação integral no Brasil: Direito a outros tempos e espaços educativos* (pp. 33-45). Penso.
- Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal*. Martins Fontes.
- Ballestrin, L. (2013). América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, (11), 89-117.
- Bernardino-Costa, J. (2014). *Saberes subalternos e decolonialidade. Os sindicatos das trabalhadoras domésticas no Brasil*. UnB Editora.
- Betancur, D. B. (2021). Firmar en nombre propio. Representaciones de jóvenes universitarios sobre la escritura académica. *Enunciación*, 26(1), 92-105.
<https://doi.org/10.14483/22486798.17083>.
- Braga, D. B., & Vóvio, C. L. (2015). Uso de tecnologia e participação em letramentos digitais em contextos de desigualdade. In D. B. (Org.), *Tecnologias digitais da informação e comunicação e participação social* (pp. 33-67). Cortez.
- Candau, V. M. (Org.). (2009). *Educação intercultural na América Latina: Entre concepções, tensões e propostas*. Editora 7 Letras.
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel (Comps.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-91). Siglo del Hombre Editores.
- Cragolino, E. R. (2019). Estrategias migratorias, reconfiguraciones de identidades campesinas y participación en la cultura escrita. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 233-247.
<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a03>.
- Di Pierro, M. C. (2015). O impacto da inclusão da educação de jovens e adultos no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica: Um estudo em municípios paulistas. *Em Aberto*, 28(93), 119-130.
<http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2524/2262>
- Di Pierro, M. C., & Haddad, S. (2015). Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: Uma análise das agendas nacional e internacional. *Cadernos Cedes*, 35, 197-217.
- Escobar, A. (2003). Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. *Tabula Rasa*, (1), 51-86.
<https://doi.org/10.25058/20112742.188>.
- Fleuri, R. (2003). Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação*, (23), 16-35.
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/SvJ7yB6GvRhMgcZQW7WDHsx/?format=pdf&lang=pt>.
- Hernández-Flores, G., Letelier-Álvez, M. E., & Mendonza-Ortega, S. E. (2021) *La situación de la educación con personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe en contexto de pandemia: Panorama descriptivo analítico*. Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación. Disponible en: https://redclade.org/wp-content/uploads/20211117_epja_completo_5.pdf. Acceso en: 01 de março de 2023.
- Freire, P. (2016). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* (23. ed.) Paz e Terra.
- Galvão, A. M. de O., & Di Pierro, M. C. (2013). *Preconceito contra o analfabeto*. Cortez.

- Gee, J. P. (2004). Oralidad y literacidad: De el pensamiento salvaje a ways with words. In V. Zavala, M. Niño-Murcia & P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 23-56). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Gnerre, M. (1985). *Linguagem, escrita e poder*. Martins Fontes.
- Graff, H. J. (2016). Em busca do letramento: As origens sociais e intelectuais dos estudos sobre letramento. *Revista Brasileira de História da Educação*, 16(1 [40]), 233-352, jan./abr. <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v16i1.775.1.pt>
- Hernández-Zamora, G. (2019). De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Íkala, Revista de Lengua y Cultura*, 24(2), 363-386. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a10>.
- Hurtado, C. N. (2006) Contribuições para o debate Latino-Americano sobre a vigência e a projeção da educação popular. In P. Pontual & T. Ireland (Orgs.), *Educação popular na América Latina: Diálogos e perspectivas* (pp. 147-155). Ministério da Educação; UNESCO.
- IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). (2015). *Síntese de indicadores sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira*. [sn].
- Joaquim, B. S., & Pesce, L. (2021). Paulo Freire na genealogia decolonial: Uma leitura de extensão ou comunicação? *Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás*, 46 (ed. esp.), 914-929. <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v46ied.especia.68056>
- Julião, E. F., Beiral, H. J. V., & Ferrari, G. M. (2017). As políticas de educação de jovens e adultos na atualidade como desdobramento da constituição e da LDB. *Poiésis-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, 11(19), 40-57.
- Kalman, J. (1998) *Somos lectores o no? Una revisión histórica del concepto de alfabetización y sus consecuencias*. (Documentos DIE 53). Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados
- Kalman, J. (2004) *Saber lo que es la letra: Una experiencia de lectoescritura con mujeres de mixquic*. Secretaría de Educación Pública.
- Kleiman, A. B. (Org.) (1995). *Os significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Mercado de Letras.
- Kleiman, A. B. (2010). Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: Relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. *Perspectiva*, 28(2), 375-400, jul./dez. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p375>.
- Kleiman, A. B. (2019). Literacidad e identidades en las investigaciones sobre formación docente en Brasil. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 387- 416. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a11>
- Kleiman, A. B., & Assis, J. A. (2016). *Significados e ressignificações do letramento: Desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Mercado de Letras.
- Kleiman, A. B., & Sito, L. (2016). Multiletramentos, interdições e marginalidades. In A. B. Kleiman & J. Assis (Orgs.), *Significados e ressignificações do letramento. Desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita* (pp. 169-198). Mercado de Letras.
- Kalman, J., & Street, B. V. (2009). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales*. (Originally published in print in 2009 by Siglo XXI Editores). <https://doi.org/10.37514/INT-B.2022.1503>.
- Lahire, B. (2002). *Homem plural: Os determinantes da ação*. Vozes.
- López Segrera, F. (2016). Educación Superior Comparada: Tendencias Mundiales y de América Latina y Caribe. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior* (Campinas), 21(1), 13-32. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772016000100002>

- Lorenzatti, M. C., Blazich, G., & Arrieta, R. (2019). Aportes de los nuevos estudios de literacidad al campo de la educación de jóvenes y adultos. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 291-305. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a06>.
- Moreno, E., & Sito, L. (2019). Discusiones actuales, oportunidades y horizontes en los estudios sobre literacidades en América Latina. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 219-229. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a02>.
- Oliveira, M. K. de. (2004). Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. *Educação e Pesquisa*, 30, 211-229.
- Oliveira, M. K. de. (2009). *Cultura & psicologia: Questões sobre o desenvolvimento do adulto*. Hucitec.
- Oliveira, M. K. de, & Vóvio, C. L. (2004). Homogeneidade e heterogeneidade nas configurações do alfabetismo. In V. M. Ribeiro (Coord.), *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001* (2. ed., pp. 155-175). Global.
- Pontual, P., & Ireland, T. (Orgs.) (2006). *Educação popular na América Latina: Diálogos e perspectivas*. Ministério da Educação; UNESCO.
- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: E. Lander (Org.), *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas* (pp. 227-278). CLACSO.
- Rama, A. (1984). *A cidade das letras*. Brasiliense.
- Ratto, I. (1995). Ação política: Fator de constituição do letramento do analfabeto adulto. In A. Kleiman, *Os significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita* (pp. 267-290). Mercado de Letras.
- Santos, B. S. (2009). *Una epistemología del sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI; Clacso.
- Sito, L., & Kleiman, A. B. (2017). “Eso no es lo mío”: Un análisis de conflictos en la apropiación de prácticas de literacidad académica. *Universitas Humanística*, 83, 153-179. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.uh83.acap>.
- Souza, A. L. S. (2009). *Letramentos de reexistência: Culturas e identidades no movimento hip hop*. (Tese de Doutorado), Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem (Unicamp-IEL), Campinas.
- Street, B. (2010). Os novos estudos sobre o letramento: Histórico e perspectivas. In M. Marildes & G. T. Carvalho (Orgs.), *Cultura escrita e letramento* (pp. 33-35). Editora UFMG.
- Street, B. (2014). *Letramentos sociais. Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. (1 ed., Trad. M. Bagno) Parábola Editorial.
- Torres, R. M. (1991) Quienes son analfabetos? *Revista Educación de Adultos y Desarrollo*, 37, 195-198. (INEA).
- Vianna, C. A. D., Sito, L., Valsechi, M. C., & Pereira, S. L. (2016). Introdução. Do letramento aos letramentos: Desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In A. B. Kleiman & J. A. Assis (Orgs.), *Significados e ressignificações do letramento. Desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita* (1 ed., pp. 27-59). Mercado de Letras.
- Vóvio, C. L. (2022). Aportes teórico-metodológicos dos estudos do letramento no Brasil: Objetos, significações e itinerários. In F. R. de Oliveira & C. L. Vóvio (Orgs.), *Literatura, letramento escolar e alfabetização: História & atualidade* (pp. 178-196). Universidade Federal de São Paulo.
- Vóvio, C. L., & Kleiman, A. B. (2013). Letramento e alfabetização de pessoas jovens e adultas: Um balanço da produção científica. *Cadernos Cedes*, 33, 177-196.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: Apuestas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir. *UMSA Revista (entre Palabras)*, 3(30), 1-29.
- Zavala, V., Niño-Murcia, M., & Ames, P. (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 23-56). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Sobre o Autoras/Editoras

Claudia Lemos Vóvio

Universidade Federal de São Paulo, Brasil

E-mail: 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

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

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

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 49

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

EPAA Facebook (<https://www.facebook.com/EPAAAPE>) Twitter feed @epaa_aape.