

Inclusão e letramento digital na educação de jovens e adultos: uma análise teórica sob a perspectiva decolonial

Inclusión digital y alfabetización en la educación de jóvenes y adultos: un análisis teórico desde la perspectiva descolonial

Bruno dos Santos Joaquim  

bruno.joaquim@unifesp.br

Universidade Federal de São Paulo - Unifesp

Cláudia Lemos Vóvio  

claudiavovio@gmail.com

Universidade Federal de São Paulo - Unifesp

Lucila Pesce  

lucila.pesce@unifesp.br

Universidade Federal de São Paulo - Unifesp

Resumo

O presente artigo caracteriza-se como um estudo teórico-conceitual que procura promover aproximações entre os campos de estudos do letramento, da inclusão digital e da educação de jovens e adultos (EJA). O artigo propõe-se a verificar possibilidades e limites de se adotar uma perspectiva decolonial para a reflexão sobre o letramento digital na educação de jovens e adultos. Os conceitos de inclusão digital, letramento e EJA são compreendidos, cada um em seu campo, sob o enfoque crítico. A EJA em uma perspectiva não compensatória, a inclusão digital em uma perspectiva não instrumental e o letramento a partir do modelo ideológico. O intertexto entre os diferentes campos permitiu concluir que são profícuas as possibilidades de compreensão dos três campos sob o enfoque decolonial e que estudos de caso podem contribuir para verificar empiricamente o potencial transgressor da perspectiva decolonial na inclusão e letramento digital na EJA.

Palavras-chave

Letramento Digital; Educação de Jovens e Adultos; Pedagogia Decolonial.

Resumen


Este artículo se caracteriza por ser un estudio teórico-conceptual que busca promover aproximaciones entre los campos de alfabetización, inclusión digital y educación de jóvenes y adultos (EJA). El artículo propone verificar posibilidades y límites de adoptar una perspectiva decolonial para la reflexión sobre la alfabetización digital en la educación de jóvenes y adultos. Los conceptos de inclusión digital, alfabetización y EJA se entienden, cada uno en su propio campo, desde una perspectiva crítica. EJA en una perspectiva no compensatoria, inclusión digital en una perspectiva no instrumental y alfabetización basada en el modelo ideológico. El intertexto entre los diferentes campos nos permitió concluir que las posibilidades de comprender los tres campos bajo un enfoque descolonial son fructíferas y que los estudios de caso pueden

FLUXO DA SUBMISSÃO

Submissão do trabalho: 31/07/2020

Aprovação do trabalho: 30/08/2020

Publicação do trabalho: 25/09/2020

 10.46230/2674-8266-12-4053

COMO CITAR

JOAQUIM, Bruno dos Santos; VÓVIO, Cláudia Lemos; PESCE, Lucila. Inclusão e letramento digital na educação de jovens e adultos: uma análise teórica sob a perspectiva decolonial. **Revista Linguagem em Foco**, v.12, n.2, 2020, p.248-268. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4053>.

Distribuído sob



contribuir a verificar empíricamente el transgresor potencial de la perspectiva decolonial en la inclusión y la alfabetización digital en EJA.

Palabras-clave

Alfabetización digital; Educación de jóvenes y adultos; Pedagogía Decolonial.

Introdução

O presente artigo caracteriza-se como um estudo teórico-conceitual que procura promover aproximações entre os campos de estudos do letramento, da inclusão digital e da educação de jovens e adultos (EJA). O artigo propõe-se a verificar possibilidades e limites de se adotar uma perspectiva decolonial para a reflexão sobre o letramento digital na educação de jovens e adultos, apontando também para a contribuição de uma pedagogia crítica à Linguística Aplicada. O estudo integra uma pesquisa em desenvolvimento em nível de doutorado acadêmico em educação.

A metodologia adotada neste estudo é de caráter bibliográfico, na medida em que busca analisar a relação entre os três campos sob o enfoque decolonial, por meio de referenciais teóricos publicados, analisando, discutindo e aproximando as suas contribuições científicas. O estudo delinea uma intersecção entre três campos de pesquisa, filiando-se às perspectivas críticas de cada um deles. Procura-se analisar o uso pedagógico das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), alicerçado em uma perspectiva contrária a qualquer racionalidade instrumental que possa vir a fetichizar a tecnologia ou concebê-la como neutra, compreendendo a exclusão digital como uma faceta da exclusão social (BONILLA, 2010; DIAS, 2011; MARFIM; PESCE, 2019).

Do mesmo modo, intente-se compreender o letramento digital a partir dos Novos Estudos do Letramento ou *New Literacy Studies* (NLS), rechaçando a suposta neutralidade da escrita e o olhar evolucionista (KLEIMAN, 1995). A educação de jovens e adultos, por sua vez, é abrangida a partir da concepção de Lima (2007) de educação ao longo da vida e como um direito humano fundamental, contrapondo-se a um olhar compensatório sobre a modalidade. Por fim, ao costurar um diálogo entre essas três concepções, procura-se unir seus pontos de convergência ao pensamento decolonial, que procura lançar um olhar sobre a realidade a partir dos colonializados, subalternizados, silenciados, ignorados e negados ao longo da história da América Latina, especialmente com a contribuição das pedagogias crítica e decolonial (FREIRE, 2002; WALSH, 2009).

Diante do desenvolvimento da atual etapa do capitalismo, nomeada por Castells (2019) de capitalismo informacional, são notáveis as transformações nas formas de comunicação, nas relações dos sujeitos com o espaço e o tempo, na organização econômica global e em toda dinâmica sociocultural. Tais transformações ocorrem em meio ao desenvolvimento das TDIC, que, desde o final do século passado, são promotoras de intensa aceleração dos fluxos de trocas de capitais, mercadorias, serviços, informação, pessoas e cultura. As TDIC passaram a integrar tanto as práticas produtivas, quanto as práticas sociais, especialmente com o advento da internet e do chamado ciberespaço, incidindo diretamente na constituição dos sujeitos (PESCE; BRUNO, 2015). O ciberespaço exterioriza, amplifica e modifica funções cognitivas humanas, como a imaginação, a memória e o raciocínio (LÉVY, 1999).

O que o ciberespaço oferece restringe-se, no entanto, à esfera da potencialidade, já que não há avanços cognitivos, mobilidade social ou progresso somente por conta da inovação tecnológica. As TDIC são apenas um elemento, em meio à tantos outros, que podem tanto ser usado por grupos dominantes para a manutenção da sua dominação, quanto por grupos subalternizados para a subversão da ordem historicamente imposta a eles. É preciso refletir, como Freire (2001), a favor de que, de quem e para que as tecnologias estão sendo usadas. Do mesmo modo, é importante analisar as políticas de inclusão digital sob o enfoque da defesa da inclusão para o exercício pleno da cidadania, não apenas voltada para a qualificação de mão de obra (BONILLA, 2010; DIAS, 2011; PESCE; BRUNO, 2015).

Na medida em que a revolução tecnológica ultrapassa a esfera econômica, acaba por transformar a própria relação do Homem com o conhecimento, perpassando as esferas da afetividade, da identidade e outros campos da vida social. Uma nova cultura, chamada de cibercultura por Levy (1999) e de espírito do informacionalismo por Castells (2019), emerge desta transformação. Junto com ela ergue-se um novo *ethos*, um conjunto de costumes e hábitos no âmbito do comportamento e das práticas culturais que caracterizam as relações sociais no ciberespaço. Para Braga e Vóvio (2018), as diferentes perspectivas sobre incorporação das TDIC nas práticas escolares carecem de análises sem idealizações. É necessário incorporar às práticas escolares novas práticas de letramento digital que impliquem efetivamente na criação de uma nova cultura do ensinar e do aprender, mas com um olhar atento em não se eximir de explorar as relações de poder que estão postas neste processo.

Letramento refere-se ao conjunto de práticas discursivas, às formas de

usar a língua e conferir sentido ao que se fala e ao que se lê. “Trata-se de práticas discursivas constituídas a partir da língua escrita, concebidas como variáveis no tempo e espaços sociais, e que se encontram integralmente conectadas às possibilidades de construção identitária daqueles que as realizam” (BRAGA; VÓVIO, 2018). O conceito de letramento, no entanto, tem sido ressignificado diante da multiplicidade de sistemas semióticos e das novas modalidades de comunicação advindas do contexto cibercultural. O conceito de multiletramento emerge exatamente desta dimensão, além de levar em conta a diversidade linguístico-cultural, ignorada pela concepção grafocêntrica. Nem todos os novos letramentos relacionam-se às práticas de uso das TDIC, mas há certamente novas práticas de letramento emergindo do uso das TDIC. Isto implica a necessidade dos estudos sobre multiletramento considerarem o impacto das tecnologias do século XXI para entenderem as demandas da escola, especialmente dos grupos historicamente excluídos dos letramentos mais poderosos (KLEIMAN; SITO, 2017).

Os sujeitos da EJA compõem parcela significativa dos grupos silenciados por uma estrutura de hierarquias em que apenas alguns letramentos dominantes são legitimados. Agrupam-se nas salas de EJA trabalhadores, pobres, negros, desempregados, subempregados, migrantes, imigrantes, idosos, mulheres, indígenas, população carcerária e jovens que não tiveram êxito na escola regular (ARROYO, 2005). Trata-se de uma multiplicidade de sujeitos marginalizados e invisibilizados. Historicamente, as perspectivas pedagógicas presentes nas salas de aula e políticas públicas de EJA vão pouco além de reproduzir práticas tradicionais empregadas na modalidade regular, ou seja, restringem-se a uma perspectiva compensatória. A pedagogia decolonial, em diálogo com a pedagogia histórico-crítica, propõe-se a não só dar conta dessa diversidade, mas também a valorizar a polifonia das vozes oprimidas, em um movimento político de transgressão. Ela pode ser compreendida “como processo e prática sociopolíticos produtivos e transformadores assentados nas realidades, subjetividades, histórias e lutas das pessoas, vividas num mundo regido pela estrutura colonial” (WALSH, 2009, p. 26).

Para desenvolver um intertexto entre esses campos, o artigo se divide em quatro partes. Primeiramente, trata da inclusão digital por meio da inserção das TDIC na escolarização, para em seguida apresentar o conceito de letramento digital, a partir dos NLS e tecer considerações sobre a educação de jovens, adultos e idosos em uma perspectiva não compensatória. Por fim, procura-se amarrar as perspectivas críticas dos três campos de estudo no esteio epistemológico da

decolonialidade e apontar questionamentos que se desdobram desta conjunção de temas.

1. A inclusão digital como inclusão excludente

A sociedade do século XXI é cada vez mais marcada pelo uso das TDIC e pelas implicações da cultura digital em diversas esferas da vida. Para Pesce (2013), possuir fluência tecnológica é requisito para o pleno exercício da cidadania. A produção e o compartilhamento de informação e conhecimento, assim como as demais práticas sociais contemporâneas, não são mais completamente viáveis senão pela fluidez da cibercultura, o que demanda políticas públicas de inclusão da população menos favorecida na cultura digital.

Há uma profusão de sentidos atribuídos ao binômio exclusão/inclusão que o constitui como uma arena de disputa por diferentes significações. Segundo Buzato (2008), a maior parte das interpretações sociais que fazem uso do conceito de inclusão fala do lugar do incluído, isto é, do lugar de quem definiu o que deve ser universal e se mobiliza para oferecer o mesmo aos excluídos. Desta forma, o conceito de inclusão adquire o sentido de hegemonia, um processo de subordinação de valores considerados ideais por um grupo que se coloca em posição de superioridade, em um movimento quase evolutivo. Mais adiante, será perceptível que este sentido de hegemonia também paira sobre a suposta dicotomia entre sociedades orais e letradas. Trata-se do grafocentrismo denunciado por Gnerre (1994) e da legitimação de discursos hegemônicos apontados por Kleiman e Sito (2016) que se converte em um grafocentrismo digital, aludido por Mill e Jorge (2018).

Para que o direito ao acesso e à produção de conhecimento na cultura digital sejam garantidos no contexto da cibercultura, é necessário que as políticas públicas sejam pensadas no sentido de oferecer aos sujeitos condições de acesso às TDIC. Toda discussão proposta neste estudo parte do pressuposto de que a tecnologia não é apenas um instrumento do qual os sujeitos se apropriam em busca de qualificação profissional ou do qual a educação se apropria para torná-la nova ferramenta didática. Echalar, Araújo e Echalar (2020) apontam para a hegemonia de discursos sobre inclusão digital pautados pelo ideário neoliberal, que, restrito apenas a políticas de acesso às TDIC e de formação de mão de obra para o mercado de trabalho, geraria o que chamam de inclusão excludente. Os autores analisam políticas educacionais de inserção das TDIC na educação, especialmente o Programa Um Computador por Aluno (UCA) e a Universidade

Aberta do Brasil (UAB), ambos construídos sobre as bases de uma racionalidade instrumental e aderentes ao projeto econômico em voga e denunciam a utopia deste modelo de inclusão digital como mecanismo de mitigação da exclusão social, anunciando que essas políticas públicas não estão a serviço de um projeto de formação humana verdadeiramente emancipatório.

Neste mesmo âmbito, Marfim e Pesce (2019) discutem como o desenvolvimento e espraiamento das tecnologias digitais, sob o modo de produção capitalista flexível, são parte integrante de um modelo global de organização de poder. Ao analisar a formação de pedagogos para o uso das TDIC, os autores identificam a perversidade de políticas públicas inseridas na racionalidade tecnológica na direção de uma desumanização dos sujeitos. Esta argumentação também é presente em Peixoto (2020) que assevera a crítica sobre a forma como a inovação se configura na atual conjuntura de avanço do autoritarismo respaldado por uma perspectiva econômica neoliberal, a partir de conceitos do pensamento marxiano. Para a autora, a inovação tem sido instrumento de conservação da ordem econômica e da perda de direitos sociais da classe trabalhadora. Na educação, ela é concebida como a adaptação de procedimentos, métodos e técnicas de ensino às demandas do mercado, isto é, não se constitui como fenômeno necessariamente positivo do ponto de vista da formação humana. Neste sentido, a autora propõe uma postura transgressora e contrária ao imobilismo pessimista diante da estrutura de dominação do capital. 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 apropriar-se do conhecimento social historicamente acumulado.

Bonilla (2010) dedica-se a apontar os contextos de desigualdades em que os processos de inclusão digital ocorrem. A escola pública é vista como o *lócus* primeiro e fundamental da inclusão digital entre os segmentos sociais menos favorecidos, mas a autora observa a insuficiência das políticas públicas de educação voltadas a inserção das TDIC no cotidiano escolar. Mais do que isso, ressalta que enquanto a população mais pobre tem acesso somente a alguns cursos técnicos pontuais, em espaços e tempos circunscritos, ou então como meras ferramentas didáticas que apenas reproduzem as práticas tradicionais nos precários laboratórios de informática de escolas públicas, “os filhos das famílias com melhor poder aquisitivo estão explorando ampla e livremente os ambientes digitais, vivenciando a cultura, a interatividade, a produção colaborativa, a partir de seus computadores pessoais, em casa” (BONILLA, 2010, p. 42).

Dias (2011) destaca a importância de discutir o conceito de inclusão a par-

tir de seu oposto: a exclusão. Assim como para Pesce e Bruno (2015), o conceito de exclusão digital é defendido em seu sentido mais alargado, com o objetivo de superar a prática de incluir via formação de mercado consumidor de produtos da informática e se encaminhar na perspectiva da conquista da autonomia. Trata-se da denúncia dos processos que impedem parte da população de vivenciar plenamente a cultura digital, ou apenas a instância mais recente da exclusão social e econômica que marca o presente e o passado do país. É preciso destacar que garantir à população subalternizada o acesso a bens de consumo não significa garantir a ela todos os direitos de cidadania, justiça e dignidade, assim como prover o acesso a produtos e serviços tecnológicos não significa promover uma efetiva inclusão e letramento digital.

Braga e Vóvio (2018), por fim, procuram desconstruir mitos socialmente naturalizados acerca da escolarização e do uso das TDIC como promotores de mudança social e desenvolvimento. Apresentando as perspectivas críticas que tratam a escola como espaço de reprodução das injustiças, as autoras colocam o dedo na ferida das desigualdades econômicas e educacionais inerentes ao atual modelo de sociedade e escola. Amparadas nos NSL e na sociologia crítica, desvelam o determinismo existente no pensamento acerca da escolarização, do letramento e do uso das TDIC, buscando apontar que os incontáveis potenciais das tecnologias são, na atual dinâmica societária, apenas potenciais. No entanto, as autoras não pregam o imobilismo diante desta constatação. Para as autoras,

é necessário incorporar às práticas escolares novas práticas de letramento digital que impliquem a participação por meio da mobilização de gêneros multimodais e o conhecimento de como esses textos funcionam nas mais diferentes situações, sem eximir-se de explorar as tensões que as relações de poder impõem nessas interações. Também é preciso buscar práticas e propostas que explorem formas mais coletivas e interdisciplinares de construção de conhecimento (BRAGA; VÓVIO, 2018, p. 60-61).

Nota-se que os apontamentos das autoras apresentam possibilidades para que as TDIC, por meio do letramento digital, representem brechas para o desenvolvimento de uma educação transformadora e empoderadora, na perspectiva da pedagogia crítica e decolonial (FREIRE, 2002; WALSH, 2009). Os estudos sobre o letramento apresentados a seguir indicam de que forma este campo teórico exprime o entendimento sobre as hierarquias sociais que reproduzem contextos de desigualdade e exclusão, tal qual o hegemônico modelo de inclusão digital.

2. Letramentos, Multiletramentos e Letramento Digital

Na década de 1980 um conjunto de pesquisadores 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 acepção de alfabetismo. As objeções dos autores dos Novos Estudo do Letramento (NLS), diante desta compreensão, acabam por fundar uma nova escola de pensamento neste campo de investigação científica.

O campo de estudos do letramento tem 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 (GNERRE, 1994; GALVÃO; BATISTA, 2006). Os NLS rechaçam esta perspectiva dicotômica e etnocêntrica, na medida em que demonstraram empiricamente que a escrita não é responsável por promover transformações cognitivas. Segundo Gnerre (1994), amparado em uma visão relativista, os sujeitos participam continuamente de eventos de letramento inseparáveis de práticas sociais, como trabalho, escolarização, religião, entre tantas outras. 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.

No campo de estudos das TDIC esta visão evolucionista também é hegemônica no discurso tecnológico. O determinismo é muito presente no senso comum, como demonstra o estudo de Favacho e Mill (2007), e entre entusiastas da cibercultura que compreendem a existência de uma linearidade evolutiva, que partiria da cultura oral, passaria pela cultura escrita e culminaria no suprassumo da evolução: a cultura digital. Braga e Vóvio (2018) destacam que as práticas interativas em ambientes digitais “problematizam a visão de contínuo tipológico que coloca em uma gradação de níveis qualitativos as práticas orais, as escritas e as digitais” (p. 36), já rechaçada por Gnerre (1994). Do mesmo modo, Mill e Jorge

(2018), recusam o determinismo desta perspectiva e denunciam a falsa neutralidade tecnológica na sociedade grafocêntrica digital. Grafocentrismo é a postulação de hierarquias que estabelecem a centralidade da escrita em relação a outras modalidades e entre produções culturais e práticas sociais. No século XXI a cultura digital adquire tamanha centralidade que é possível dizer que há uma 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 de habilidades que envolvem as TDIC e de um *ethos* próprio.

Uma importante chave para compreensão da perspectiva dos NLS é a distinção conceitual entre o modelo autônomo e o modelo ideológico desenvolvido por Street (2004). O modelo autônomo de letramento parte do pressuposto de que há apenas uma maneira de desenvolver a cultura letrada e que seus efeitos seriam universais. O modelo é caracterizado por pressupor a correlação entre aquisição da escrita e desenvolvimento cognitivo, isto é, a ideia de que a capacidade de abstração é inerente à escrita. O modelo de letramento ideológico, por sua vez, deriva da perspectiva de que todas as práticas de letramento são aspectos da cultura e partes das estruturas de poder. Neste sentido, questiona-se o tratamento universal dado pelo modelo anterior aos efeitos do letramento e permite-se compreender a complexidade dos fenômenos para além da sua concepção grafocêntrica. Assim, o modelo ideológico vem de uma episteme relativista, amparada, por exemplo, nos estudos da antropologia cultural. Nesta concepção, os elementos de uma cultura só fazem sentido em função de todo o conjunto daquela mesma cultura (KLEIMAN, 1995).

A construção do letramento está imbricada nas práticas discursivas e nas relações de poder na vida cotidiana: está socialmente construída, materialmente produzida, moralmente regulada e tem significado simbólico que não pode reduzir-se a nenhum destes (STREET, 2004, p. 90).

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. 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. Assim, as práticas letradas são inseparáveis dos discursos e, desta forma, além de não serem neutras, compõem elemento importante para constituição de identidades (ZAMORA, 2019).

Há, todavia, discursos dominantes e discursos não dominantes, isto é, nem todos os letramentos são igualmente poderosos e igualmente legitimados pelas sociedades. 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 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 (KLEIMAN; SITO, 2016). Os estudos do letramento passam, neste sentido, a constituir uma nova agenda: conhecer as vozes construídas na exclusão. Parte destes estudos limitam-se a documentar as práticas cotidianas de letramentos de grupos sociais historicamente silenciados, em um movimento de colecionismo, que pode se acabar circunscrito à mesma lógica hierárquica. 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 (ZAMORA, 2019). Trata-se de

não só descobrir as práticas, mas também analisar como estas tem sido moldadas historicamente ou mediadas socialmente por relações de poder (relações econômicas, políticas, culturais, pedagógicas) que produzem inclusão e exclusão de certos sujeitos e seus conhecimentos; de certas vozes, línguas e variantes linguísticas; e de certos papéis e identidades letradas. Quer dizer, nesta perspectiva se questiona a maneira como se favorece ou se nega o acesso a certos grupos sociais, aos quais os teóricos dos NLS chamam de discursos secundários, práticas poderosas, práticas legítimas ou simplesmente letramentos de e com o poder (ZAMORA, 2019, p. 368, tradução nossa).

Deste modo, 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 sobre como estes grupos se apropriam do letramento legitimado para subverter processos de desigualdade e fortalecer suas identidades, resignificando papéis e lugares.

Na medida em que há diversidade de práticas sociais e discursos, o letra-

mento 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. 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.

Buzato (2008) adota o termo letramento digital, em sentido *lato*, por entender que esta é a habilidade de se inserir em práticas sociais nas quais a escrita, mediada pelas TDIC, tem um papel significativo e a competência de construir sentido, capacidade para localizar, filtrar e avaliar criticamente informação eletrônica.

Freitas (2010), por sua vez, compreende

letramento digital como o conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes e apresentada por meio do computador-internet, sendo capaz de atingir seus objetivos, muitas vezes compartilhados social e culturalmente (p. 339).

Como já abordado em tópico anterior, o uso das TDIC não deve servir à uma racionalidade instrumental. Neste sentido, o processo de letramento digital deve estar vinculado à uma racionalidade crítica, criativa e humanizadora. Pesce (2013) entende que o letramento 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. Segundo ela,

[...] o letramento digital deve integrar os modos de constituição dos atores sociais, já que a utilização da Cibercultura – como mediadora das práticas sociais desenvolvidas no suporte online – tem se apresentado de modo cada vez mais contundente nos modos de ser e de estar dos atores sociais do mundo contemporâneo (PESCE, 2013, p. 6).

O letramento digital de grupos subalternizados pode incidir sobre os modos de subjetivação e socialização destes sujeitos e, portanto, servir de caminho para o encontro de uma brecha nas estruturas de poder, em favor do empoderamento freiriano. Amparado em uma perspectiva libertadora, Paulo Freire, em diálogo com Ira Shor (1986), chama de *empowerment* (empoderamento) o processo que emerge da ação social em que os indivíduos tomam posse de suas vidas, de modo a emancipar-se na relação com outros indivíduos. “Toda ação para inclusão digital, cujo objetivo seja inserir os sujeitos na cibercultura a fim

de emancipá-los e de desequilibrar as relações de poder na sociedade, deve ser pensado como um movimento de classe, um movimento libertador” (JOAQUIM; PESCE, 2017, p.192). Trata-se, todavia, de um empoderamento de classe, apartado de seu sentido liberal individualizante.

É perceptível nas concepções de letramento digital apresentada por Buzato (2008), Freitas (2010) e Pesce (2013) uma confluência com a compreensão dos novos estudos do letramento e com a perspectiva crítica decolonial, especialmente pela aproximação com a pedagogia crítica de Freire (2002). 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 crítica. É perceptível também a proximidade entre a acepção freiriana de empoderamento e a pedagogia decolonial.

O letramento digital no sentido ampliado trazido por Buzato (2008) e Pesce e Bruno (2015) pode ser importante ferramenta de empoderamento e subversão de processos de desigualdade, denúncia da persistência das estruturas coloniais e construção de identidades de grupos historicamente subalternizados. A EJA, 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). O próximo tópico dedica-se a discutir esta perspectiva.

3. EJA na perspectiva não compensatória

A acepção de educação de jovens, adultos e idosos a que este estudo se filia propõe de antemão o rompimento com a visão compensatória, que historicamente sempre foi a marca da modalidade. A EJA é sublinhada por uma trajetória de abandono, indefinição e improviso, rastro da própria constituição do país, como portador de uma estrutura social que oferece a sua população oportunidades desiguais. A lógica da compensação remonta à própria história de instituição de uma educação destinada a pessoas adultas no Brasil. Esta visão está ligada à concepção do ensino supletivo, isto é, a reposição de estudos não realizados na infância e na adolescência. Ela alimenta visões preconceituosas sobre o adulto analfabeto ou de baixa escolaridade, pois subestima os alunos e dificulta que os professores valorizem seus conhecimentos prévios e cultura (DI PIERRO, 2005).

Joaquim e Pesce (2018) compreendem a perspectiva não compensató-

ria da EJA como um pressuposto para a conquista da autonomia, com vistas à promoção da transformação cultural dos grupos sociais adultos reinseridos na escola. Visando atender a grupos sociais fortemente marcados pela exclusão e pela diversidade, a EJA é dominada por este entendimento, o que afeta fortemente aspectos como seu currículo, material didático, formação docente, avaliação, entre outros elementos que desconsideram as especificidades pedagógicas necessárias para contribuir com o esforço de criar uma identidade própria da modalidade. O modelo de suplência, aligeirado e enxuto, garante ainda menos oportunidades para a formação integral e cidadã, restringindo o adulto à aprendizagem de conteúdos escolares ou a formação para o mercado de trabalho.

Esta perspectiva se distancia da pedagogia crítica freiriana, uma concepção de educação baseada no diálogo e em vistas da conscientização e empoderamento e também de uma nova concepção de Homem (FREIRE, 2002). A partir dela, é preciso pensar a EJA e todo o campo da educação a partir de uma outra mirada, como o paradigma da educação ao longo da vida, em seu sentido mais largo. Este olhar pode servir de alicerce para o rompimento com a perspectiva compensatória da modalidade.

O conceito de educação ou aprendizagem ao longo da vida é multidimensional e objeto de disputa entre os teóricos que defendem uma perspectiva de formação humanística, voltada à formação integral e à emancipação, e os organismos nacionais e internacionais, que se apropriam do conceito para planejar e implantar políticas públicas de formação profissional, a partir de uma perspectiva instrumental e alinhada à lógica produtiva capitalista (JOAQUIM; PESCE, 2017).

De acordo com Lima (2007), a abordagem original do conceito no campo humanista e crítico da educação de adultos transbordou para a política educativa em geral, em uma apropriação predominantemente economicista, tecnocrática e gerencial. Nas políticas públicas, o conceito passa por uma leitura de caráter instrumental com vistas à competitividade econômica por meio da qual se busca satisfazer requisitos de qualificação para o mercado de trabalho, em detrimento da formação integral e da emancipação dos sujeitos.

Este conceito se propõe a promover uma aprendizagem integral, como transformação de experiências, de saberes e de modos de vida dos sujeitos. Ele se alinha à noção freiriana e à pedagogia crítica, oferecendo a possibilidade de diálogo com a perspectiva decolonial, especialmente por sobrelevar saberes dos grupos sociais historicamente subalternizados no interior das salas de aula da EJA. Pode haver neste conceito, portanto, um potencial transgressor. Neste senti-

do, o tópico seguinte dedica-se a procurar o espaço da perspectiva decolonial na EJA, especialmente na concepção da modalidade a partir da educação ao longo da vida, em seu sentido aqui proposto, além de avaliar em que medida esta perspectiva dialoga com a inclusão e o letramento digital.

4. Perspectiva decolonial do letramento digital na EJA

Os três campos debatidos neste estudo apontam para uma dicotomia entre uma perspectiva hegemônica, essencialmente fundamentada no *status quo* da Modernidade /Colonialidade, e uma perspectiva crítica. Este estudo delinea o possível diálogo entre estas perspectivas críticas sobre o letramento, a inclusão digital e a educação de jovens e adultos e o giro epistêmico proposto pelos intelectuais decoloniais. Acredita-se que os três campos, a partir da rejeição de seus olhares desumanizantes, podem enlaçar-se frente à perspectiva decolonial.

Há cerca de duas décadas um conjunto de intelectuais latino-americanos, de diversas áreas do conhecimento, vem sendo conclamados a discutir os contextos de desigualdade da educação no Brasil e em toda a região.

O termo decolonial deriva de uma perspectiva teórica que estes autores expressam, fazendo referência às possibilidades de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade capitalista e, na esteira dessa perspectiva, a 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, 2016, p. 437)

Estes teóricos 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 (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018). Entre os principais conceitos desta perspectiva estão 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. Na perspectiva de Oliveira (2016), 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. 439). 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.

A práxis decolonial, em diálogo com a interculturalidade crítica, tem um viés insurgente.

É 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 outra, partícipes (WALSH, 2009, p. 12).

Portanto, decolonizar na educação é construir outras formas de compreender e de se fazer pedagogia, identificando e denunciando as amarras da colonialidade no pensamento e nas políticas públicas educacionais. Ao empreender análise sobre os três campos destacados neste estudo, nota-se que, quando não há a insurgência de uma perspectiva crítica, as amarras de uma racionalidade instrumental, grafocêntrica e determinista se impõem e desumanizam os sujeitos da EJA, os processos de inclusão e a compreensão acerca do letramento.

O campo da educação de jovens e adultos, dos estudos do letramento e das análises de políticas públicas para inclusão digital coincidem em um grande desafio: a necessidade expurgar a visão deficitária que se tem sobre os sujeitos. Tal compreensão tem origem na colonialidade que, apesar do fim do colonialismo enquanto processo histórico, manteve um padrão de poder que estabeleceu um único caminho e uma única universalidade-mundialidade para a humanidade (OLIVEIRA, 2016). A ideia de déficit no campo do letramento sustenta o modelo autônomo apresentado por Street (2004) e resulta no silenciamento de letramentos outros que não os legitimados pelas tradicionais estruturas de poder. No campo da EJA, a ideia de déficit impede o desenvolvimento de políticas e práticas que levem em conta a interculturalidade crítica e a valorização da diversidade dos seus sujeitos e seus saberes. Na análise dos estudos e das políticas de inclusão digital a perspectiva do déficit está também muito presente. Pensa-se apenas em sanar a falta de acesso por meio de precários investimentos em políticas de inclusão, sem levar em conta as demandas dos excluídos e a formação crítica para o uso dos TDIC (BONILLA, 2010).

Arroyo (2005) chama atenção para a necessidade de reconfigurar a EJA

buscando assumir as identidades coletivas de seus estudantes. De um modo geral, “trata-se de trajetórias de vida de negação de direitos, de exclusão e marginalização que pressionam a EJA para se caracterizar como uma política afirmativa de direitos coletivos e sociais historicamente negados” (ARROYO, 2005, p. 30). Ao encontro desta ideia, Licini e Santana (2019) apresentam a análise de uma experiência pedagógica decolonial no contexto da educação popular de jovens, adultos e idosos, que põe luz às possibilidades de se pensar a EJA em uma perspectiva não compensatória, decolonial e alicerçada sobre os pressupostos da educação ao longo da vida.

No mesmo sentido, os estudos do letramento também dialogam com a pedagogia decolonial. Em Kleiman e Sito (2017) é muito presente a importância dos letramentos de reexistência de grupos minoritarizados como brechas de subversão da ordem de poder da colonialidade. Zamora (2019), ao analisar este diálogo, questiona o papel de educadores e de pesquisadores da linguagem diante dos contextos de hierarquização societária das sociedades pós-coloniais, questionando “que tipo de intervenção e mediação os ajudaria a reinventar suas raízes culturais, sua sabedoria nativa, seu potencial como aprendizes, como gente pensante e criativa, e como gente capaz de imaginar e de decidir sobre seus próprios futuros” (p. 382, tradução nossa).

Ao encontro da crítica à colonialidade, que impõe perspectivas hegemônicas supostamente universais, Buzato (2008) se posiciona contrariamente ao uso do termo inclusão digital na perspectiva dos incluídos, isto é, “alguém que já definiu aquilo que é, tem ou faz como o bom e necessário para todos, e que está disposto a trazer para esse mesmo espaço o ‘excluído’” (p. 325). Nestes termos, a inclusão tem sentido de hegemonia, de um processo de subordinação de valores e crenças de grupos subalternos aos de grupos dominantes. O autor propõe uma outra compreensão sobre a inclusão, baseada na heterogeneidade e que muito se aproxima da perspectiva decolonial, por se apresentar insurgente.

Inclusão, então, seria a possibilidade de subversão das relações de poder e das formas de opressão que se nutrem e se perpetuam por meio da homogeneização, da padronização, da imposição de necessidades de alguns a todos e do fechamento dos significados das novas tecnologias da comunicação e da informação (doravante, TIC) em função de tais necessidades (BUZATO, 2008, p. 326).

É clara a contraposição a uma visão universalista de inclusão digital, o que também se estende a noção de letramento digital. Para Buzato (2008), os grupos subalternos produzem seu próprio cotidiano com o uso das TDIC, letramen-

tos outros, não submetidos necessariamente às demandas sociais e tecnológicas que lhes seriam impostas pela modernidade capitalista. Há um intertexto entre a noção de inclusão e letramento digital do autor e a perspectiva decolonial.

Nota-se, portanto, grande fertilidade teórica na mirada decolonial para os estudos da educação e tecnologias. Pesquisas que tendem a denunciar a racionalidade instrumental da inserção das TDIC nas escolas, como Favacho e Mill (2007), Bonilla (2010), Dias (2011), Pesce (2013), Pesce e Bruno (2015), Marfim e Pesce (2010) e Peixoto (2020), são ingredientes do caldo promissor que ainda pode emergir desta mistura.

Considerações Finais

Longe de esgotar todas as possibilidades de reflexão, este estudo procurou tatear aproximações teóricas já desenvolvidas em pesquisas anteriores, como a conjunção entre estudos do letramento e a pedagogia decolonial, e avançar na direção de compreender outras possibilidades de filiar-se à esta perspectiva na pesquisa educacional no Brasil. Assim, ao verificar possibilidades e limites de se adotar uma perspectiva decolonial para a reflexão sobre o letramento digital na educação de jovens e adultos, este estudo debruçou-se sobre as perspectivas críticas de três campos teóricos de pesquisa: inclusão digital, estudos do letramento e educação de jovens e adultos. Percebeu-se que são profícuas as possibilidades de compreender a inclusão, o letramento digital e a EJA a partir do enfoque decolonial. Conclui-se que o giro epistêmico pautado pela perspectiva decolonial pode contribuir profundamente para a compreensão da inclusão e do letramento digital na EJA.

É notável a urgência de estudos que aproximem diferentes campos de pesquisa em educação para a compreensão das suas especificidades e pontos de convergência. No contexto da pandemia de COVID-19 e seus desdobramentos, o campo educacional precisa apresentar-se de forma ainda mais crítica, criativa e propositiva. O ano 2020 desvelou as injustiças intrínsecas à educação no país, quando obrigou 48 milhões de estudantes brasileiros da educação básica a terem aulas remotamente, em um contexto em que 20 milhões de domicílios não possuem acesso a internet¹. Neste mesmo bojo, assiste-se a políticas de inclusão digital e processos de letramentos aligeirados e com enfoque puramente

¹ Dados divulgados em maio de 2020 pela pesquisa TIC DOMICÍLIOS 2019, promovida pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br). Disponível em: <https://cetic.br/pt/>

instrumental, além do abandono dos alunos da EJA, ainda mais expostos à vulnerabilidade resultante da crise econômica e sanitária, que tende a atingir com mais violência aqueles historicamente subalternizados, como negros, indígenas, periféricos, migrantes, imigrantes, mulheres e idosos.

Algumas perguntas emergem da discussão teórica proposta neste artigo. De que forma as TDIC podem contribuir para a pedagogia decolonial, enquanto prática docente e movimento político? Quais as possibilidades da EJA, pensada em uma perspectiva decolonial, tornar-se palco de subversão da colonialidade? Quais estudos empíricos podem ser desenvolvidos para verificar o papel transgressor do letramento digital sob o enfoque decolonial na educação de jovens, adultos e idosos? A pedagogia decolonial apresenta, enquanto *práxis*, grandes possibilidades de impactar professores. O giro epistêmico proposto pelos intelectuais decoloniais precisa ampliar-se em um giro didático-curricular capaz de volutear a prática docente no sentido de uma ação transformadora.

Referências

- ARROYO, M. G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. (Orgs.) **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1ª edição, 2005. p. 19-50.
- BONILLA, M. H. Políticas públicas para inclusão digital nas escolas. **Motrivivência**, ano XXII, n. 34, p. 40-60, jun. 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/17135>> Acesso em 16 de jun. de 2020.
- BRAGA, D.; VÓVIO, C. Uso de tecnologia e participação em letramentos digitais em contextos de desigualdade. In: BRAGA, D. (Org.) **Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e Participação Social**. São Paulo: Ed. Cortez, 2018.
- BUZATO, M. E. K. Inclusão Digital como invenção do cotidiano: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 13, n. 38, maio/ago. 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n38/10.pdf>> Acesso em 18 de jun. de 2020.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. Trad. R. Venâncio Majer. 20ª Edição, revista e ampliada. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- DIAS, L. R. Inclusão digital como fator de inclusão social. In: PRETO, N.; BONILLA, M. H. (orgs.) **Inclusão digital: polêmica contemporânea**. Salvador: EDUFBA, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/4859/1/repositorio-Inclusao%20digital-polemica-final.pdf>> Acesso em 16 de jun. de 2020.
- DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p.1115-1139, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a18.pdf>> Acesso em: 17 de jun. 2020.

ECHALAR, J.; ARAÚJO, C. H. dos S.; ECHALAR, A. D. L. F. Políticas educacionais para inserção de tecnologias na escola: entre o discurso de inclusão e os (des)mandos do desenvolvimento econômico. In: MILL, D. et al (Orgs) **Escritos sobre Educação e Tecnologias**: entre provocações, percepções e vivências. São Paulo: Artesanato Educacional, 2020.

FAVACHO, A.; MILL, D. Funções do discurso tecnológico na sociedade contemporânea. **Pró-Posições** (UNICAMP. Impresso), v. 18, p. 197-214, 2007. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2433/53-artigos-favachoa_etal.pdf> Acesso em 16 de jun. de 2020.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. A máquina está a serviço de quem? **Revista BITS**, São Paulo, v. 1, n. 7, p. 6, 2001. Disponível em: <<http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/123456789/24>> Acesso em 16 de jun. de 2020.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, n. 3, dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a17.pdf>> Acesso em: 15 de jun. de 2020.

GALVÃO, A. M. de O.; BATISTA, A. A. G. Oralidade e escrita: uma revisão. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 36, n. 128, maio/agosto, 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a07>> Acesso em: 15 de jun. de 2020.

GNERRE, M. Considerações sobre o campo de estudo da escrita. In: _____. **Linguagem, Escrita e Poder**. 1ª reimpressão. 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

JOAQUIM, B. dos S.; PESCE, L. Inclusão digital, empoderamento e educação ao longo da vida: conceitos em disputa no campo da Educação de Jovens e Adultos. **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), v. 3, n. 3, p. 185-199, ago./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/244/36>> Acesso em: 15 jun. 2020.

_____; _____. O uso (crítico) das Tecnologias digitais de Informação e Comunicação na educação (não compensatória) de jovens e adultos. **Revista Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. v. 14, n. 29p. 126-142, jul. / set. 2018. Disponível em: <<http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4102>>. Acesso em: 10 jul. 2020

KLEIMAN, A. B. Introdução: Modelo de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras. 1995, p. 15-61.

_____; SITO, L. Multiletramentos, interdições e marginalidades. In: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, L. **Educação ao Longo da Vida**: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. São Paulo: Cortez, 2007.

LUCINI, M.; SANTANA, L. M. de. Pedagogia decolonial e educação de jovens, adultos e adultos no contexto de uma sociedade racializada. **Roteiro**, Joaçaba, v. 44, n. 1, p. 1-18, jan. /abr. 2019.

MARFIM, L. PESCE, L. Trabalho, Formação de Professores, e Integração das TDIC às Práticas Educativas: para além da racionalidade tecnológica. In.: **Arquivos Analíticos de Políticas Edu-**

cativas, vol. 27, n. 89, 2019. Disponível em: <<https://epaa.asu.edu/ojs/article/download/4168/2283>> Acesso em: 13 de jun. 2020.

MILL, D. JORGE, G. Sociedade grafocêntrica digital (verbete). In.: MILL, D. (Org.) **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e Educação a Distância**. Campinas: Papirus, 2018.

OLIVEIRA, L. F. O que é uma educação decolonial? In.: **Revista Nuevaamérica**. Buenos Aires, 149, 2016.

PEIXOTO, J. Resistência e transgressão como alternativas para inovar em tempos de autoritarismo. In: MILL, D. et al (Orgs). **Escritos sobre Educação e Tecnologias: entre provocações, percepções e vivências**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2020.

PESCE, L. 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**, 2013, Goiânia: Ed UFG, 2013. v. 1. p. 1-31. Disponível em <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt16_trabencomendado_lucilapesce.pdf> Acesso em 17 jun. 2020

PESCE, L.; BRUNO, A. R. Educação e inclusão digital: consistências e fragilidades no empoderamento dos grupos sociais. **Educação** (PUC RS). v. 38, n. 03, set.-dez. 2015. p. 349-357. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/21779>> Acesso em 17 jun. 2020

STREET, B. Los nuevos estudios de literacidad. In: ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M. AMES, P. **Escritura y sociedade: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas**. Lima (peru): Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004. p. 81-108.

ZAMORA, G. H. De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. **Íkala Revista de Lenguaje y cultura**, vol 24, issue 2, may-august, 2019.

WALSH, C.; OLIVEIRA, L. F.; CADAU, V. M. Colonialidade e Pedagogia Decolonial: para pensar uma educação outra. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, vol. 26, n. 83, 2018. Disponível em: <<https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3874>> Acesso em 19 de jun. 2020

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: In-surgir, re-existir e re-viver. In.: CANDA, V. M., **Educação intercultural na América Latina: Entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.

Sobre os autores

Bruno dos Santos Joaquim - Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação; Universidade Federal de São Paulo (Unifesp); Guarulhos-SP; E-mail: bruno.joaquim@unifesp.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0296714190666902>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6334-958X>

Cláudia Lemos Vóvio - Doutora em Linguística Aplicada (Unicamp); Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação; Universidade Federal de São Paulo (Unifesp); Guarulhos-SP; E-mail: claudiavovio@gmail.com ; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6082754427382954>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6141-8203>

Lucila Pesce - Doutora em Educação: Currículo (PUC-SP); Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação; Universidade Federal de São Paulo (Unifesp); Guarulhos-SP; E-mail: lucila.pesce@unifesp.br ; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4867232275873194>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2562-2012>