

Articulação entre linguagem, discurso e cultura na Pedagogia dos Multiletramentos: como os diferentes mundos da vida se fazem presentes em práticas escolares situadas ao sul do equador

Articulation between language, discourse and culture in the Pedagogy of Multilingualities: how the different worlds of life are present in school practices located south of the Equator

Isabel Cristina Michelan de Azevedo  

icmazevedo2@gmail.com

Universidade Federal de Sergipe – UFS

Resumo

Este ensaio parte da proposta do New London Group (NLG) para pensar como os quatro fatores que integram a Pedagogia dos Multiletramentos podem ser considerados em perspectiva decolonial, por ser assumida a necessidade de “sulear” as pesquisas em Linguística Aplicada. Para tanto, esta breve reflexão foi dividida em duas partes: a primeira recupera os sentidos dos conceitos de “prática situada”, “instrução explícita”, “enquadramento crítico” e “prática transformada” para sugerir como podem ser considerados dentro de uma perspectiva revista da epistemologia da pluralidade; a segunda destaca critérios que podem orientar o desenvolvimento de experiências didático-pedagógicas que visam a articular linguagem, discurso e cultura por grupos de adolescentes e jovens situados em centros urbanos. Ao final, são acen tuadas algumas dificuldades que podem prejudicar os diálogos dentro e fora da escola. Também são marcados alguns encaminhamentos que podem orientar a construção de saberes locais, a fim de promover a inter-relação entre o mundo da escola e o mundo da vida.

Palavras-chave

Pedagogia dos multiletramentos. Linguística Aplicada. Decolonialidade.

Abstract


This essay starts from proposal of the New London Group to think how the four factors that integrate the Pedagogy of Multiliteracies can be considered in a decolonial perspective, assuming the need to “southfy” research in Applied Linguistics. For this, this brief reflection was divided into two parts: the first recovers the senses of the concepts of “sit-

FLUXO DA SUBMISSÃO

Submissão do trabalho: 20/05/2021

Aprovação do trabalho: 14/06/2021

Publicação do trabalho: 28/06/2021

 10.46230/2674-8266-13-5565

COMO CITAR

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. Articulação entre linguagem, discurso e cultura na Pedagogia dos Multiletramentos: como os diferentes mundos da vida se fazem presentes em práticas escolares situadas ao sul do equador. **Revista Linguagem em Foco**, v.13, n.2, 2021. p. 75-85. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5565>.

Distribuído sob



Verificado com

Plagius
Detector de Plágio

uated practice”, “overt instruction”, “critical framing” and “transformed practice” to suggest as they can be considered within a revisited perspective of Plurality Epistemology; the second highlights criteria that can guide the development of didactic-pedagogical experiences that aim to articulate language, discourse and culture by groups of adolescents and young people located in peripheral urban centers. In the end, some difficulties are accentuated because they can impair the dialogues inside and outside the school. Also some referrals are marked that can guide the construction of local knowledge, in order to promote the interrelationship between the world of school and the world of life.

Keywords

Pedagogy of Multiliteracies. Applied Linguistics. Decoloniality.

Introdução

Desde a primavera de 1996, circula mundo afora as propostas da Pedagogia dos Multiletramentos, organizada pelo New London Group (NLG) com o intuito de promover conexões entre o ambiente social contemporâneo em mudança e os sujeitos que compõem a comunidade escolar, particularmente estudantes e professores. Ao cunhar o termo “multiletramentos”, um grupo de pesquisadores voltados aos estudos de letramentos – como Bill Cope, Mary Kalantzis, Courtney Cazden, Gunther Kress, entre outros (cf. NLG, 1996) –, destacou a produtividade da articulação entre a multiplicidade de tecnologias de informação e comunicação e a crescente diversidade cultural e linguística existente no mundo, especialmente em práticas escolares.

Com as reflexões produzidas pelos integrantes do New London Group, cresceu o interesse em dar visibilidade e presença a temas e culturas que costumavam estar distantes da sala de aula, como os tipos de violência social (massacres de rua, lutas entre ganges, silenciamento da voz de certos grupos sociais etc.) e os valores das culturas minorizadas, entre as quais se encontra a cultura juvenil. Além disso, os multiletramentos pretendiam possibilitar que a multiplicidade cultural das populações pudesse ser integrada à multiplicidade semiótica de constituição de textos, que se torna cada vez mais variada nos meios urbanos, o que favoreceria o dinamismo e a diversificação dos modos de representação e significação pela linguagem (NLG, 1996).

Esse esforço coletivo permitiu dar às culturas juvenis um lugar privilegiado, o que será destacado neste ensaio, uma vez que elas desempenham um papel de vanguarda na sociedade contemporânea em função do rápido domínio apresentado pelos mais jovens em relação aos usos dos recursos tecnológicos e digitais, continuamente transformados por meio das interações tecnológicas e discursivas. Desse modo, as visões de mundo e os valores axiológicos que constituem tais culturas deixam de estar na “periferia” das práticas pedagógicas e podem assumir o “centro” das atenções, em um movimento de diálogo, o que,

simultaneamente, também pode provocar “choque” intercultural no espaço escolar.

Em perspectiva decolonial (DUSSEL, 2004; QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2003, 2007, FLÓREZ-FLÓREZ, 2007), dar espaço às culturas juvenis na escola é um meio para dar visibilidade a um grupo social que, por vezes, pode ser calado pela opressão escolar que, ao partir de um paradigma apoiado exclusivamente em critérios técnicos e eurocentrados, limitam o papel constitutivo dos grupos de estudantes na construção de saberes, o que impacta as configurações identitárias e as relações sociais. No entanto, seria ingênuo não reconhecer que nessas interações as relações de poder podem provocar confrontos e atritos entre os integrantes da comunidade escolar, entre os próprios estudantes, por isso também é preciso atentar para as estratégias de dominação decorrentes das assimetrias entre os sujeitos escolares.

Se a concepção de “cultura juvenil” não condensa um conceito único e estabilizado, é possível perceber que o termo reúne uma complexidade de acepções que podem dizer respeito tanto a grupos específicos de jovens (como *punks*, roqueiros etc.) quanto a novos empresários que resolvem criar *startups*, por exemplo. Apesar disso, neste curto ensaio, ter-se-á como foco de atenção apenas os adolescentes e jovens vinculados às escolas que estão localizadas em distintos ambientes urbanos do Brasil. Isso quer dizer que, embora bastante diversos, esses sujeitos sociais são cidadãos, com direito de colaborar com a vida em sociedade, de manifestar valores, produzir ideias inusitadas e estilos próprios de expressão pela linguagem.

Em tal situação, os estudantes passam a integrar uma cidadania cultural, visto que cada jovem tem o direito de agir como agente de políticas culturais, deixando de estar à margem das escolhas praticadas por adultos, pelas instituições sociais e pelo Estado. Assim, práticas escolares que valorizam os multiletramentos podem assegurar aos jovens a oportunidade de ter voz, de produzir cultura, de participar de decisões quanto ao fazer cultural, de usufruir dos bens da cultura, de ser informado quanto aos serviços culturais disponíveis no ambiente em que vive, de participar de atividades culturais e artísticas públicas e gratuitas, de experimentar a invenção no campo das artes e humanidades, de refletir, debater e criticar as manifestações culturais compartilhadas, de receber informação e comunicar suas ideias (CHAUÍ, 1992, p. 15-16).

Ao considerar que a cidadania cultural possibilita ao estudante reconhecer sua expressão como um direito social, que deve ter lugar garantido em insti-

tuições dedicadas à formação de pessoas, assume-se que o conceito de multiletramentos e o de decolonialidade podem ser integrados quando se quer “sulear” as pesquisas em Linguística Aplicada (KLEIMAN, 2013, p. 40) e promover relações didático-pedagógicas dialógicas e críticas, compromissadas com o outro e sensíveis às mudanças culturais (FREIRE, 2016).

Com o objetivo de tematizar mais especificamente como é possível articular o trabalho com o discurso e a cultura nas aulas de língua portuguesa, por meio da Pedagogia dos Multiletramentos, considerando os diferentes mundos da vida, este ensaio inclui, a seguir, outras duas partes: i. uma retomada das bases que fundamentam esse tipo de pedagogia; ii. uma brevíssima discussão em torno dos elementos que podem orientar o desenvolvimento de experiências didático-pedagógicas que queiram considerar tais referências.

1 A epistemologia do pluralismo que sustenta a Pedagogia dos Multiletramentos

Cope e Kalantzis (2000) explicam que os projetos organizados a partir dos multiletramentos têm por base a constatação de que há modos de representação que variam de acordo com a cultura e o contexto, por isso os novos meios de comunicação podem remodelar a maneira como utilizamos a linguagem, além de colaborar com a construção identitária dos jovens e propiciar a partilha de valores e pontos de vista, em um permanente movimento de tensão-identificação-diferenciação.

Quatro fatores integram a Pedagogia dos Multiletramentos, segundo os autores. O primeiro fator requer necessariamente o planejamento de uma *prática situada (situated practice)*, ou seja, os sujeitos precisam participar de práticas que sejam significativas para a comunidade de aprendizagem, por isso está prevista a assunção de múltiplos e diferentes papéis com base nas experiências de cada um. A prática situada possibilita a criticidade e a prática reflexiva no processo de aprendizagem escolar.

Outro fator que possibilita intervenções ativas por parte do professor-mediador é a *instrução explícita (overt instruction)*. Como no trabalho com as múltiplas linguagens modalidades e semioses favorecem esforços colaborativos, a relação pedagógica deixa de ser unidirecionada (do professor para os estudantes), pois todos contribuem na consecução das variadas tarefas e, embora aprendam conjuntamente, isso não acontece da mesma maneira o tempo todo.

O terceiro fator, *enquadramento crítico (critical framing)* visa a ampliar a

compreensão das relações históricas, sociais, culturais, políticas e ideológicas dos estudantes. Para tanto, o valor dos conhecimentos e o das práticas sociais são colocados em destaque, o que exige distância pessoal e teórica frente às problemáticas em discussão.

A combinação desses fatores possibilita avaliar se está em curso o quarto fator: uma *prática transformada (transformed practice)* que

[...] pressupõe mais do que articular, compreender e criticar. Envolve, principalmente, desenvolver modos de criação e de realização, de forma reflexiva, de novas práticas imbuídas de seus próprios objetivos e valores, aplicando e revisando o que aprenderam. Esse componente oferece uma avaliação contextualizada e situada dos aprendizes e de seu processo de aprendizagem (LIBERALI *et al.*, 2015, p. 7).

Como se vê, a Pedagogia dos Multiletramentos visa a proporcionar o desenvolvimento da capacidade de agência¹ dos estudantes na construção de sentidos, na percepção das diferenças sociais, na observação das mudanças sociais e, sobretudo, na proposição de novas criações culturais.

Em aulas de língua portuguesa, a produção discursiva e multissemiótica se configura, então, como um meio privilegiado para a expressão dos jovens, principalmente quando o docente quer privilegiar as culturas juvenis nas práticas pedagógicas e, concomitantemente, promover o dessilenciamento dos estudantes (REIS, 2000) e a liberdade para criar, bem como apoiar diferentes modos de estar no mundo.

Ao assumir que “cultura juvenil” é um termo que congrega “um conjunto de significados compartilhados, um conjunto de símbolos específicos que expressam a pertença de um determinado grupo, uma linguagem e seus usos particulares, rituais e eventos, por meio dos quais a vida adquire sentido” (DAYRELL, 2001, p. 20), este ensaio, ao tematizar a Pedagogia dos Multiletramentos, propõe atentar para a heterogeneidade do espaço habitado, uma vez que se constata uma maneira desigual de ocupar as diversas áreas do Globo (SANTOS, 2014), em particular nos espaços urbanos. Observar o espaço habitado também possibilita confirmar como a ação de homens, mulheres, crianças, jovens etc., mediada por variados instrumentos, provoca, ao mesmo tempo, a produção do próprio espaço

1 Com base em Vianna e Stetsenko (2019), compreende-se “agência”, em perspectiva teórico-crítica, como um tipo de ativismo que possibilita ao sujeito se posicionar acerca de um acontecimento social local, a fim de colaborar com a consecução de práticas comunitárias. Trata-se de uma postura que mobiliza as capacidades individuais na defesa de grupos ou situações que merecem atenção, transformação e, por vezes, superação do *status quo*.

e a criação de objetos culturais. Conforme mudam as maneiras de fazer coisas, novas necessidades e, conseqüentemente, novas técnicas são desenvolvidas, tornando perceptível como as inovações afetam tanto os espaços naturais quanto os simbólicos.

A análise da diversidade dos espaços urbanos brasileiros, constituídos pelas paisagens em constante transformação e pelos movimentos sociais (fluxos), em associação com as variedades culturais, indica que os lugares localizados ao sul do equador reúnem elementos fixos e dinâmicos que se distinguem de regiões europeias ou norte-americanas, possibilitando a pesquisadores e professores contribuir com a caracterização da epistemologia da pluralidade, com base em um “paradigma otro”² (MIGNOLO, 2003, p. 20), visto que, ao participar da Pedagogia dos Multiletramentos, os estudantes articulam, dinamicamente, sensibilidades de mundo, valores, crenças, esperanças, conhecimentos em circulação no ambiente externo e dentro de si, entre outras relações.

Nesse sentido, torna-se importante destacar que, para adolescentes e jovens brasileiros, na *prática situada*, as aprendizagens significativas são marcadas pela mescla de influências – provenientes tanto da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa quanto da família, da igreja, da comunidade, dos grupos sociais locais frequentados por eles etc. –, que configuram as realidades locais de modo particular (CANCLINI, 2000; MAIA, 2008).

Com relação à *instrução explícita*, vale notar que a contribuição de todos na realização das tarefas pode ser afetada pelos padrões sociais que diferem em relação ao gênero, conforme o tipo de ação a ser realizada. Em diferentes contextos, questões ligadas ao comportamento sexual ou à expressão corporal por meio da dança, por exemplo, são tratadas de modo bastante distinto pelos meninos e meninas, o que solicita do professor sensibilidade e cuidado na tematização das questões, quando quer motivar o reconhecimento dessas diferenças e promover mudanças nas referências de comportamento. A título de ilustração: compreender que certos valores são herdados do saber teológico ou da imposição de um certo tipo de razão sobre outros modos de entender a realidade é um exercício

2 Para Mignolo (2000), o “paradigma otro” é diverso, não tem autor de referência, pois possui uma origem comum, embora esteja associado a distintas especificidades. Esse paradigma parte de aprendizagem decorrentes de traumas sentidos no corpo, de situações de falta de respeito ou de ignorância vividas em diferentes espaços sociais, de momentos em que o bem-estar é privilégio de alguns, não é direito de todos, o que instiga os moradores de regiões localizadas ao sul do planeta, na América Latina ou na África, por exemplo, a “reaprender a ser”. Em síntese, o “paradigma otro” é uma forma de pensamento crítico e utópico que se articula em diferentes lugares nos quais a expansão imperial/colonial e, mais recentemente, o neoliberalismo negaram a muitos habitantes a possibilidade de produzir conhecimentos e de pensar o futuro.

complexo, pois os jovens precisam notar que estão em ação saberes cuja superioridade tem sido imposta há muitos séculos (MIGNOLO, 2003).

O *enquadramento crítico* é o fator que se alinha plenamente às proposições da decolonialidade, uma vez que, desde 1974, está em curso um diálogo intercontinental (sul-sul) entre pensadores da África, Ásia e América Latina, a fim de construir um novo olhar sobre a cultura, que não estivesse subordinada a uma cultura imperial, colonial, ilustrada, estadunidense, que não permitia, e ainda não permite em muitos lugares, um diálogo simétrico entre pesquisadores. Nas discussões pós-coloniais, buscou-se superar os limites reducionistas dos revolucionários a-históricos, das histórias liberais, dos movimentos conservadores ou indigenistas na América Latina, por exemplo, e confrontar diferentes racionalidades, inclusive, a do “multiculturalismo liberal”, que se vê nas ideias de John Rawls, para citar apenas uma referência (DUSSEL, 2004).

Sem a pretensão de apresentar um histórico detalhado dessa discussão, marca-se aqui apenas que, em mais de cinquenta anos, as discussões pós-coloniais foram ampliadas para suplantar a lógica opressiva colonial, manifestada por meio da violência imperial, por exemplo, para estabelecer novas bases na discussão de novos problemas, problemas que não tinham como existir anteriormente. As contribuições dos movimentos sociais latino-americanos para a compreensão dos conflitos sociais modernos pode ser tematizada, então, para dar visibilidade aos meios de exploração capitalista e às formas brutais de centralização da dominação, entre outros aspectos (MIGNOLO, 2007; FLÓREZ-FLÓREZ, 2007).

Nas últimas três décadas, esse movimento intelectual passou a ser reconhecido como decolonial para demarcar um giro epistêmico, que faz uma crítica direta ao paradigma europeu da racionalidade/modernidade. Esse giro decolonial concentra os esforços para libertar o pensamento e valorizar outras formas de organizar a sociedade contemporânea (outras economias, outras teorias políticas etc.), por isso é sistematicamente confrontada a matriz colonial de poder, e os conhecimentos linguístico-discursivos podem ser colocados a serviço da denúncia de processos de desumanização de populações indígenas, de formas de opressão de grupos sociais específicos, entre outras formas de opressão, de valorização de grupos historicamente silenciados etc.

Nota-se que a potência desse terceiro fator estabelece condições para ser organizada uma *prática transformada*, que permita aos jovens assumir posturas ativas e transformadoras diante de contradições ou problemas que afetam suas vidas, em um movimento de reflexão e ação que se apoia na relação homem-realidade (FREIRE, 2016). Como cada realidade é afetada por suas determinações

sociais, cabe àqueles que investigam as realidades sociais observar as necessidades que caracterizam cada grupo de estudantes.

Vianna e Stetsenko (2019, p. 1), ao desenvolver um projeto colaborativo em um abrigo estadual para jovens nos EUA, propuseram refletir acerca da dimensão ético-política dos conhecimentos, para “[...] encorajá-los a se posicionarem diante de questões sociais e científicas relacionadas a suas próprias vidas, a suas comunidades e à sociedade de modo geral [...]”. Os autores confirmaram, ao final do projeto, que as visões de mundo dos jovens em torno das relações raciais e das práticas institucionais que inicialmente pareciam impossíveis de mudar passaram a incorporar o “[...] desejo crescente de analisar melhor tais práticas para transformá-las [...]”.

A análise dos saberes constituídos pela linguagem garantiu entender como os discursos são organizados para oprimir, e isso permitiu a eles começar a questionar o valor das visões determinísticas e reconhecer as estratégias utilizadas por alguns grupos para dominar outros, o que gerou o entendimento relativo à realidade vivida, aos impedimentos para a construção de práticas comunitárias mais igualitárias e a vontade para superar seu *status quo*.

2 Articulação entre mundos da vida, cultura e discurso na Pedagogia dos Multiletramentos

Com base no que foi exposto até este ponto, é possível perceber que os mundos da vida são constituídos por necessidades. No caso dos estudantes, as relações e conexões estabelecidas *na* escola e *a partir* dela objetivam a realidade, que precisará ser descrita quando se quer compreender as relações e determinações sociais que influenciam os rumos da escola e as possibilidades de participação dos estudantes. Como compreender implica apreender significados e sentidos por vezes contraditórios, a análise das culturas juvenis em sentido abstrato parece ser pouco produtiva, por isso a análise da experiência da vida social de cada grupo pode ser um meio para adultos e jovens identificarem como a sociedade opera por meio da escola, quais lutas estão em curso, quais questões podem orientar as reflexões a fim de que todos possam efetivar *práticas situadas*, compreender o *enquadramento crítico* de cada momento histórico e cada espaço habitado, definir tarefas e formas de expressão que venham a possibilitar realizar *práticas transformadoras*.

Desse modo, os professores assumem a posição de mediadores que bus-

cam promover conexões entre os mundos da vida, as concepções produzidas em diferentes espaços sociais, sobretudo os não hegemônicos, os discursos em circulação na sociedade e as linguagens, a fim de orientar as reflexões e acompanhar as ações que serão realizadas colaborativamente, enquanto são colocadas em diálogo as marcas identitárias e as valorações axiológicas³ de cada grupo de estudantes. Cabe destacar ainda que as produções em língua portuguesa na variante brasileira podem reunir ideias bem conhecidas em outras partes do mundo, “mas os corpos que as falam habitam memórias diferentes”, pois a localização espacial (no hemisfério sul) assegura um “sensibilidade” distinta de mundo (MIGNOLO, 2017, p. 20).

Assim, a linguagem, em seguimento ao que foi registrado por Bakhtin e o Círculo, é reconhecida como “[...] uma forma simbólica autônoma e uma energia original do espírito que não pode ser identificada com as outras formas simbólicas: mito, religião e arte” (GRILLO, 2017), e cada enunciado concreto pode colaborar para a composição de um futuro global que considere as necessidades particulares, bem como as distintas percepções dos grupos de adolescentes e jovens, o que pode contribuir com o fortalecimento da “terceira força”, ou seja, das ações que reclamam seu papel e lugar frente a forças opressoras (MIGNOLO, 2017).

Para encerrar este texto, mas deixar em aberto muitos outros diálogos, são reunidos os seis critérios que podem orientar a prática da Pedagogia dos Multiletramentos em perspectiva decolonial: 1. ter nas necessidades dos estudantes, que têm a escola como referência para as relações sociais, o ponto de partida do planejamento de práticas de linguagem; 2. mapear as determinações que impactam as relações sociais; 3. articular os mundos da vida aos saberes construídos socialmente; 4. promover sensibilidades distintas do mundo, construídas a partir do espaço (natural e simbólico) habitado; 5. associar os modos de ler a realidade à diversidade de recursos e instrumentos disponíveis para a produção discursiva; 6. diversificar as oportunidades de produção cultural local, considerando os ambientes disponíveis dentro e fora da escola.

Trata-se, em síntese, de compor ações formativas, sem que estejam restritas aos limites da escola, abertas ao outro, à variedade de saberes e de sensibilidades, aos valores locais, à diversidade de recursos discursivos e tecnológicos

3 Segundo Faraco (2009, p. 52), na complexidade e diversidade histórica, cada grupo humano, conforme sua época, recobre “[...] o mundo com diferentes axiologias, porque são diferentes e múltiplas as experiências que nela se dão. E essas axiologias participam, como elementos constitutivos, dos processos de significação, daí resultando as inúmeras semânticas, as várias verdades, os inúmeros discursos, as inúmeras línguas ou vozes sociais [...] com que atribuímos sentido ao mundo”.

disponíveis em sociedade etc., visto que, por meio das relações sociais, cada estudante pode produzir cultura e agir como *designer* de aprendizagem, além de participar do jogo dialógico da linguagem de maneira ativa, consequente e ética.

Referências

- CANCLINI, N. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2000.
- CHAUÍ, M. S. Política cultural, cultura política e patrimônio histórico. *In*: CUNHA, M. C. P. (org.). **Direito à memória**: patrimônio histórico e cidadania em São Paulo. São Paulo: Departamento de Patrimônio Histórico, 1992, p. 37-46.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies**: Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.
- DAYRELL, J. **A música entra em cena**: o rap e o funk na socialização da juventude em Belo Horizonte. 2001. 412 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: <http://bdae.org.br/bitstream/123456789/1591/1/tese.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2021.
- DUSSEL, E. Transmodernidad e interculturalidad. (Interpretación desde la Filosofía de la Liberación). *In*: FORNET-BETANCOURT, R. (org.). **Crítica Intercultural de la Filosofía Latinoamericana Actual**. Madrid: Editorial Trotta, 2004, p. 123-160.
- FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- FLÓREZ-FLÓREZ, J. Lectura no eurocêntrica de los movimientos sociales latinoamericanos. Las claves analíticas del proyecto modernidad/colonialidad. *In*: Castro-Gómez, S.; Grosfoguel, R. (orgs.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 243-265.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. 37. ed. rev. São Paulo: Paz e Terra, 2016.
- GRILLO, S. Ensaio introdutório. *In*: VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017, p. 07-79.
- KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. *In*: LOPES, L. P. M. **Linguística aplicada na modernidade recente**: *festschrift* para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013, 39-58.
- LIBERALI, F. *et al.* Projeto Digit-M-Ed BRASIL: uma proposta de desencapsulação da aprendizagem escolar por meio dos multiletramentos. **Revista Prolíngua**, v. 10, n. 3, p. 2-17, nov/dez de 2015.
- MAIA, C. L. **Entre gingas e berimbaus**: culturas juvenis e escola. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- MIGNOLO, W. Prefácio. *In*: MIGNOLO, W. **Historias locales/diseños globales**: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal, 2003, p. 19-60.

MIGNOLO, W. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. *In*: Castro-Gómez, S.; Grosfoguel, R. (orgs.) **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 29-46.

MIGNOLO, W. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *In*: LANDER, E. (org.) **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 117-142.

REIS, R. H. **A constituição do sujeito político, epistemológico e amoroso na alfabetização de jovens e adultos**, 2000. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2000. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251411>. Acesso em: 18 maio 2021.

SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado**. 6. ed. 2. reimp. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

THE NEW London Group. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, 1996.

VIANNA, E.; STETSENKO, A. Transformando resistência em paixão pelo conhecimento com as ferramentas da agência: ensino-aprendizagem sobre teorias da evolução para a justiça social entre jovens adotivos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 37, n. 4, p. 864-886, out./dez. 2019.

Sobre a autora

Isabel Cristina Michelan de Azevedo - Doutora em Letras. Professora adjunta do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Sergipe (UFS), campus São Cristóvão, no Programa de Pós-Graduação em Letras e do Mestrado Profissional em Letras. E-mail: icmazevedo2@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0314316437786531>. OrcID: <https://orcid.org/0000-0002-5293-0168>.