



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



As possibilidades de alfabetização de crianças em uma perspectiva decolonial

Vania Fátima Vassoler¹

vania365260@gmail.com

Universidade Comunitária da Região de Chapecó

Martin Kuhn²

martin.kuhn@unochapeco.edu.br

Universidade Comunitária da Região de Chapecó

RESUMO. A pesquisa anunciada tematiza os processos de alfabetização. A pesquisa problematiza: o que compreende o processo de alfabetização de crianças desde uma perspectiva epistêmica decolonial? Este estudo tem como objetivo analisar como a epistemologia decolonial compreende os processos de alfabetização de crianças. A presente pesquisa será bibliográfica, de abordagem qualitativa e referenciada em autores que dialogam com a temática da decolonialidade e educação.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Decolonialidade. Educação.

ABSTRACT. The announced research thematizes the processes of literacy. The research problematizes: what understands the process of literacy of children from a decolonial epistemic perspective? This study aims to analyze how decolonial epistemology understands the literacy processes of children. This research will be bibliographical, with a qualitative approach and referenced in authors who dialogue with the theme of decoloniality and education.

KEY WORDS: Literacy. Decoloniality. Education.

INTRODUÇÃO

O modelo de educação que temos hoje no Brasil foi constituído nos séculos XVIII e XIX, ou seja, temos dois séculos de sua construção, contudo continua vivo e operante. Essa educação foi pensada para aquele momento, pois ela nasce no contexto do iluminismo e das Revoluções Industriais. É pensada para formar o sujeito dessa nova sociedade. O objetivo era disciplinar o sujeito, educar, civilizar para o mundo do trabalho, para o mundo produtivo. “A escola foi e continua sendo a principal instituição encarregada de construir um tipo de mundo que chamamos mundo moderno [...]” (Veiga-Neto, 2007, p. 88). No caso da América Latina, a escola foi construída juntamente com os processos de colonização, com o predomínio do modelo imperialista, religioso, político, econômico e cultural. Ao longo do século XX, gradativamente a escola foi colonizada pela razão instrumental, ou seja, saberes escolares colonizados para o capital, para o mundo do trabalho, com fins produtivos, técnicos e políticos (Kuhn; Kuhn, 2018).

Esse modelo de educação contribuiu e contribui para a construção de desigualdades sociais e culturais gigantescas em nosso país. Os estudos pós-coloniais têm se mostrado importantes à compreensão desse cenário, pois apresentam um rompimento com as bases epistemológicas da ciência moderna, levando em conta os chamados subalternos e excluídos da sociedade. A teoria pós-colonialista busca a desconstrução do essencialismo, diluindo fronteiras (Faria et al, 2015). Nesse sentido, ele abre caminho para o campo educacional na contemporaneidade.

¹ Pós-graduada em Pedagogia Séries Iniciais e Educação Infantil. Professora de alfabetização da rede municipal de Chapecó-SC. Mestranda em Educação na Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ.

² Professor orientador. Doutor em Educação nas Ciências. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Entre os muitos processos tensionados (poder, gênero, diversidade, multiculturalidade) pode-se incluir as perspectivas inerentes aos processos de alfabetização. Faz-se necessário repensar, os processos de alfabetização e de desenvolvimento da criança, pois essas também assumem perspectivas. Assim, torna-se relevante refletir as perspectivas e os processos de alfabetização, orientadas por trocas de experiências, valorização da multiculturalidade, com espaços para a criação das identidades das crianças e com possibilidades variadas para o seu desenvolvimento. Tal entendimento é fundamental na atualidade em vista da revisão da concepção de criança e infância, o que implica, igualmente, a revisão das perspectivas e dos processos de alfabetização e do trabalho pedagógico dos professores. Compreende-se como ponto de partida do processo de alfabetização que as crianças sejam protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento. Ao professor cabe criar espaços e tempos para que isso ocorra.

A compreensão das potencialidades da criança é a base para construir o seu projeto de alfabetização e que a riqueza de seu existir se transforme em presença do currículo. Desse modo, cultiva-se a diversidade como forma dos espaços e tempos educativos e se valoriza cada um e cada uma em seu percurso de alfabetização. O que requer que a alfabetização seja pensada como cenário em que as crianças possam falar e serem ouvidas, possam ser sujeitos ativos no processo de aprendizagem e construtoras de si mesmas.

Como afirmado acima, compreende-se que em processos autorais, as crianças devam protagonizar sua própria aprendizagem e desenvolvimento e ao professor cabe criar as possibilidades para que isso ocorra. O interesse pela temática da alfabetização não é novidade para minha reflexão, contudo, a partir dos estudos realizados em componentes curriculares do mestrado em Educação, aproximei-me de um termo novo: decolonialidade. Em diálogo com esta perspectiva epistemológica demarcamos a pesquisa sobre a alfabetização desde uma perspectiva decolonial.

A intenção é pensar em possibilidades de educação, mais especificamente, a alfabetização de crianças em uma perspectiva decolonial, interrogando o que é uma educação/alfabetização colonial. O problema de pesquisa para o desenvolvimento da dissertação de mestrado ficou assim formulado: O que compreende o processo de alfabetização de crianças desde uma perspectiva epistêmica decolonial? Este estudo tem como objetivo analisar como a epistemologia decolonial compreende os processos de alfabetização de crianças. A presente pesquisa será de abordagem qualitativa e referenciada em autores que dialogam com a temática da decolonialidade e educação.

A pesquisa anunciada encontra-se em fase de construção. O estado do conhecimento demonstra ser uma temática pouco explorada com investigações, pois não foram localizadas produções que abordam diretamente o tema da decolonialidade e alfabetização. Anuncia-se como uma pesquisa qualitativa (Gunther, 2006), teórica-bibliográfica, orientada pelos pressupostos epistêmicos decoloniais de educação. Será realizada em livros, periódicos, bases de dados acadêmicas, entre outras fontes disponíveis, com a intenção de alargar a compreensão das possibilidades de diálogo entre alfabetização, decolonialidade, colonialidade e educação. Do ponto de vista metodológico, o estudo em profundidade será conduzido a partir de categorias-chave para a análise, a interpretação e a compreensão do fenômeno. Entre estes termos definiu-se *a priori*: colonialismo, decolonialidade, educação e alfabetização.

DECOLONIALIDADE, EDUCAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO: RECORTANDO A TEMÁTICA

Como se trata de um estudo em construção, no levantamento do estado da arte foram encontrados artigos e dissertações que discutem a decolonialidade e educação em várias áreas como: no ensino de história, na literatura, na educação superior, no ensino de língua portuguesa, na sociologia, na educação infantil, etc. Também foram localizados trabalhos relacionados ao racismo na educação, contudo, não foram localizados trabalhos que recortem o diálogo entre decolonialidade e alfabetização.

Nesse sentido, o estado do conhecimento anuncia um vasto campo de trabalho e pesquisa. Há discussões sobre a educação e a sociedade em vários níveis e âmbitos, no entanto, nada foi encontrado, especificamente, relacionado ao campo da alfabetização. Sobre a decolonialidade há muitos estudos, o



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



que será muito importante compreender em profundidade esse conceito. A compreensão dos conceitos de colonialidade e decolonialidade na educação será o ponto de referência para pensar os processos de alfabetização. O recorte de pesquisa aqui delimitado anuncia-se como relevante, pois sugere que a alfabetização em uma perspectiva decolonial é um campo a ser explorado.

A análise preliminar aponta que a temática decolonialidade na educação ainda é recente e que há um vasto campo a ser estudado e conhecido ainda. As produções localizadas discutem várias áreas da educação, mas não discutem como a perspectiva decolonial pode contribuir com os processos de alfabetização de crianças. Elas apontam para um novo caminho de estudos na educação e novas práticas pedagógicas orientadas a partir dessa perspectiva epistemológica decolonial.

Os trabalhos analisados permitiram identificar que autores abordam a temática. Todos os trabalhos serão fundamentais para minha temática a partir da leitura parcial que fiz dos títulos, palavras-chave e dos resumos. Destaco que todos os trabalhos localizados contribuíram para a delimitação da temática de investigação, contudo, entendo que alguns serão objeto de estudo atento como a dissertação “Infância e (de)colonialidade: reflexões sobre a formação humana”, de autoria de Suzan Albeton Pozzer; o artigo Pedagogias decoloniais em lócus subalternos: relações étnico-raciais e o ensino de História de Mirianne Santos de Almeida, Ilka Miglio de Mesquita, Valéria Maria Santana Oliveira, discute a partir das lentes decoloniais; o artigo O improvável na aula de História: sociabilidades, racialidades e modos de estar junto na escola de Carla Beatriz Meinerz, Flávia Eloisa Caimi e Sandra Regina Ferreira de Oliveira; o artigo Infâncias e pós-colonialismo de Antonio Miguel, discute discursos colonialistas sobre a infância; o artigo, Visões de futuro em Freire e Dewey: perspectivas interculturais das matrizes (pós)coloniais das Américas de Maria Manuela e Duarte Guilherme; o artigo teoria pós-colonial e face decolonial: mergulhando em suas genealogia de José Guadalupe e Gandarilla Salgado; o artigo, Colonialidade e decolonialidade na crítica ao racismo e às violações: para refletir sobre os desafios educação em direitos humanos de Jucimeri Isolda Silveira, Sérgio Luiz Nascimento e Simões Zalembessa; o artigo, Decolonialidade e educação para as relações étnico-raciais: um olhar sobre o racismo e a branquitude na escola de Maria de Fátima de Andrade Ferreira, José Valdir Jesus de Santana e Rosa de Lourdes Aguilar Verástegui. Esses estudos demarcam a perspectiva decolonial e suas possíveis contribuições à educação.

Desse modo, o estado do conhecimento contribui, também, na identificação das principais referências (autores) que discutem a temática da colonialidade, decolonialidade e educação, que serão fontes de leitura para aprofundamento. Entre os autores presentes nas produções selecionadas estão: Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Boaventura de Souza Santos, Stuart Hall, Walter D Mignolo, Nelson Maldonado Torres, Frantz Fanon, Paulo Freire, Enrique Dussel, Michel Foucault, Nilma Lino Gomes, Giorgio Agambem, Bell Hooks, William Cosraro, Ana Lucia Goulart de Faria, autores engajados na perspectiva decolonial e que pensam a educação nessa perspectiva.

O levantamento anunciou um vasto campo de trabalho e pesquisa, muitos são interessantes e relevantes que discutem a sociedade e a educação em diferentes âmbitos. Há muitos estudos sobre decolonialidade e esses serão importantes para compreender em profundidade a temática. Por não encontrar trabalhos no campo da alfabetização de crianças, indica a relevância acadêmica em estudar o tema. Aprofundar os conceitos de colonialidade e decolonialidade e suas implicações à alfabetização anuncia-se como um recorte não explorado.

Desde o início das civilizações o homem se questiona sobre o surgimento das coisas. Procurou entender como as coisas acontecem e entender como conhecemos as coisas. “[...] o homem sempre foi movido pela intensa curiosidade e isso se traduz na incessante busca pelo conhecimento” (Pizzani, 2012, p. 55). Nesse sentido, muitas teorias foram criadas com o intuito de explicar sobre a origem do universo e sobre o próprio conhecimento. Ao longo da história diferentes teorias e pensadores se ocuparam do conhecimento e, em nosso tempo, o pensamento decolonial aparece como uma dessas formas de ler, interpretar e compreender a realidade. Apresenta-se no percurso que segue as primeiras leituras teóricas sobre a temática e a problemática da pesquisa. Discorre-se inicialmente sobre o termo colonialidade e decolonialidade conceitos centrais para essa pesquisa.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



COLONIALIDADE E DECOLONIALIDADE

Nesta seção o objetivo é conhecer a perspectiva epistemológica decolonial e, para isso, é preciso compreender o que significam termos como colonialismo, colonização e descolonização. Segundo Kuhn, Arenhart e Salva (2022, p. 4) “[...] a colonização diz respeito às várias formas de dominação dos povos colonizados pelas metrópoles”. Desde o começo da época moderna, apresenta-se como forma de dominação política, militar e econômica de Estados e de empresas chanceladas por estes, sobre outras comunidades étnico-culturais, do próprio território e de outros. No caso do formato europeu, mais ou menos predatório, saqueador e destrutivo em relação aos modos de vida dos povos originários da América, África e Ásia, a colonização constituiu uma condição necessária no projeto expansionista e civilizador europeu.

A colonialidade a que nos reportamos é a constituída ao longo da modernidade. O moderno, nesse sentido, se anuncia em oposição ao antigo, ao atrasado, ao selvagem, quando referido às suas colônias. No caso do neocolonialismo do século XIX e primeira metade do século XX, este vem disfarçado de imperialismo e subordinação política, econômica, social e cultural. Nisso reconhece-se que a nossa formação sócio-cultural é influenciada pelas metrópoles e tais indícios se encontram, no caso da educação, no predomínio de pedagogias europeias e modelos de educação de outras nações. Poderam Ocaña, Arias e Conedo (2018), que no tocante ao fenômeno educativo, faz-se necessário estudar nas escolas a nossa história, a nossa realidade local, produzindo práticas emancipadoras que fazem refletir sobre as formas de ensino.

O termo colonial, apesar de não mais existir o colonialismo clássico, refere-se a formas de exercer o poder por determinado centro que subjuga e instrumentaliza comunidades socioculturais diferentes. “Por meio do discurso colonial buscou-se legitimar as alegações de tipo salvacionista, na pretensão de convencer os povos “atrasados” de que o processo civilizador lhes é ou será econômica, política e culturalmente benéfico” (Kuhn; Arenhart; Salva, 2022, p. 4). No contexto do Brasil colonial, a colonização teve por intenção demarcar e conquistar territórios, explorar os recursos, dominar povos nativos, subjugar comunidades étnicas, etc” (Kuhn; Arenhart; Salva, 2022). “No século XVI, o discurso colonizador foi dirigido, sucessiva e cumulativamente, aos povos originários, aos afrodescendentes escravizados, aos mestiços da terra e, por fim, à colônia como um todo” (Kuhn; Arenhart; Salva, 2022, p. 4). Traduziu-se na imposição de configurações socioculturais, imaginários, crenças, modos de pensar, ideologias eurocêntricas, aspectos que persistem em nossa cultura.

Assim, segundo Kuhn, Arenhart, Salva (2022) essa visão colonial, com o intuito de homogeneizar as culturas, serviu e serve até hoje para subjugar as culturas, povos, africanos, indígenas e atualmente os haitianos, venezuelanos, etc... visto como inferiores, atrasados pelos olhos do colonizador. Vivemos isso diariamente, nas famílias, nas escolas, na comunidade, o preconceito com outras culturas, que são consideradas inferiores ou subalternas na sociedade.

Nesse movimento de interrogar os processos coloniais que a decolonialidade se configura como uma alternativa epistêmica à colonialidade. Interrogam e respondem Ocaña, Arias e Conedo (2018, p. 35) “¿Qué es el vivir decolonial? Es el desprendimiento epistémico, desprenderse de las concepciones y prácticas heredadas de Occidente por la vía del adoctrinamiento y la colonización interna, o por la autocolonialidad”. Assim para avançar na reflexão outros conceitos somam-se à empreitada: descolonização e decolonialidade. A descolonização é diferente da decolonialidade. Para Ocaña, Arias e Conedo, (2018), descolonizar se refere ao processo de independência política das colônias na América Latina iniciado no século XVIII, no século XX na Ásia e na África. Martinica e Porto Rico ainda lutam pela descolonização. A decolonialidade é o processo de transcender historicamente a modernidade e a colonialidade. São lutas por novas configurações do ser, do fazer, do saber, do viver. Os autores dialogando com Walsh (2009), “no asume la decolonialidad como una meta o fin en sí misma sino como una herramienta política y conceptual. La decolonialidad permite comprender el problema colonial en su complejidad y explicar la ruta teórica y praxiológica de la lucha insurgente” (Ocaña; Conedo; Arias,



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



A decolonialidade é um processo de desarticular a configuração do poder colonial. “Los países de Nuestra América lograron la descolonización a través de su independencia de España y Portugal, pero seguimos colonizados mediante la colonialidad del poder, del saber, del ser y del vivir” (Ocaña; Conedo; Arias, 2018, p. 39).

Nos han colonizado desde la epistemología, el lenguaje, la investigación, la mente e incluso desde las palabras. No hay nada más colonizante que las palabras; por medio de éstas - y la educación es un vivo ejemplo - se emplean códigos sígnicos y lingüísticos solapados, que nos permiten configurar discursos adoctrinantes (Ocaña; Conedo; Arias, 2018, p. 40).

O termo descolonização sugere uma superação do colonialismo, contudo, a colonialidade continua. “Descolonizar visa a algo como desfazer ou desmanchar o colonial, ou fazer uma assepsia do processo colonizador. Ora, não parece possível apagar tudo o que a colonização impôs. Como uma das faces obscuras da modernidade, a colonialidade “permanece operando ainda nos dias de hoje em um padrão mundial de poder” (Kuhn; Arenhart; Salva, 2022, p. 5).

A colonização é vista aqui como uma das faces da modernidade e permanece ainda hoje operando na forma de colonialidade. Uma epistemologia decolonial, adere a um conjunto de ações que busca transcender, superar o colonial ainda operante. Indica uma luta constante, de alternativas com o objetivo de traçar novos rumos para os povos. Significa reconhecer os estados coloniais e a partir deles resistir e transgredir (Ocaña; Conedo; Arias, 2018). Nesse sentido, o pensamento decolonial ou pós-colonialista

[...] promove a desconstrução dos essencialismos, diluindo as fronteiras culturais e fazendo críticas ao processo de criação do conhecimento científico, busca criar espaços por meio dos quais os sujeitos subalternos possam falar quando desejarem e serem ouvidos, trabalha teoricamente contra a subalternização, criando espaços nos quais os diferentes sujeitos possam se articular e, como consequência, possam também ser ouvidos (Faria *et al.*, 2015, p. 13).

O decolonial, segundo Walsh (2012, p. 25), denota “[...] um caminho contínuo de luta, no qual se pode identificar, visibilizar e encorajar ‘lugares’ de exterioridade e construções alternativas”. Os estudos pós-colonialistas rompem com as bases epistemológicas das disciplinas científicas modernas: “[...] acolhendo e amplificando as vozes dos(as) excluídos(as), os(as) outros(as) ausentes dos discursos dominantes, desconstruem as fronteiras disciplinares, articulando história, sociologia, antropologia, literatura e arte” (Faria *et al.*, 2015, p. 12). Trata-se de um conceito que, entre outras coisas, prevê, segundo Oliveira (2016, p. 3), “[...] a construção de um novo espaço epistemológico que promove a interação entre conhecimentos subalternizados e ocidentais, questionando a hegemonia destes e a invisibilização daqueles”.

Para Walsh (2012, p. 25) “O termo decolonial indica uma busca constante por alternativas, uma construção a fim de buscar um rumo novo para os povos”. Desse modo, o termo “[...] adere ao conjunto multiforme de esforços para transcender o colonial remanescente e operante”. Indica que o que se busca é “[...] uma luta constante, uma construção, a busca por alternativas, a fim de traçar um rumo novo para os povos” (Kuhn; Arenhart; Salva, 2022, p. 5). Para Walsh (2012, p. 25), o adjetivo decolonial denota “[...] um caminho contínuo de luta, no qual se pode identificar, visibilizar e encorajar ‘lugares’ de exterioridade e construções alternativas”.

Muitas teorias críticas vêm fazendo análise da forma como o sistema mundo foi estruturado. O pensamento decolonial apresenta-se como uma das racionalidades que vem questionar e problematizar concepções da teoria colonial. A epistemologia decolonial problematiza as teorias coloniais estabelecidas, as faces ocultas da modernidade, a colonialidade do poder, do saber, do ser e do viver. A decolonialidade se constitui como manifestação da teoria crítica contemporânea, das tradições e das ciências antropológicas da América Latina e do Caribe (Ocaña; Conedo; Arias, 2018).



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Desse modo, o pensamento decolonial de matriz crítica, constitui-se com o intuito de compreender os problemas que os países enfrentam como: a distribuição dos conhecimentos dominantes das ciências sociais, a corporação de instituições políticas, globalização, as questões étnicas, indígenas, crianças e mulheres, etc. A modernidade não contempla os modos de viver, de pensar e se relacionar com o mundo, por isso o pensamento decolonial tem uma importância extraordinária, é um significado importante na compreensão histórica que se desvela a modernidade (Ocaña; Conedo; Arias, 2018).

DECOLONIALIDADE E EDUCAÇÃO

Nesta seção pretende-se compreender o discurso colonial e decolonial da educação. A nossa história da educação foi marcada pela desigualdade e exclusão, somente a elite, a classe alta podiam se apropriar de alguns saberes. O primeiro passo para a decolonialidade é reconhecer que fomos colonizados, ou seja, que a cultura dos subalternos foi silenciada. Compreender o lado oculto da modernidade colonial para depois implantar ações decolonizantes. Em uma perspectiva decolonial de educação os subalternos e silenciados assumem protagonismo. Ou seja, os povos colonizados precisam estar cientes sobre a questão histórica da colonialidade. Compreender que não estão alheios à realidade, mas estão embaraçados nela, que devem se reconhecer e conscientizar-se como um sujeito histórico. Ocaña, López e Conedo (2018), parafraseando Mignolo (2009), se referem ao pensamento decolonial como um desprender, abrindo possibilidades encobertas pela modernidade. Para configurar esse pensamento é necessário um desprendimento epistemológico e abrir possibilidades para conhecer, viver. É preciso um pensamento, sentimento, ação intermediária entre o eurocentrismo ecossistêmico e nossas culturas populares tradicionais (Ocaña; Conedo; Arias, 2018).

Una condición sine qua non del pensamiento fronterizo decolonial es ser conscientes de que pensamos habitando la frontera moderna/colonial. Sin embargo, no es posible configurar un pensamiento decolonial si seguimos viviendo y conociendo a partir de las categorías occidentales y eurocéntricas (Ocaña; Conedo; Arias; *apud* Mignolo, 2014c 2018 p. 113).

É possível dizer que a educação ao longo da história foi colonial. Fomos ensinados dentro de pedagogias coloniais, e talvez ainda somos. Mas o que significa uma educação colonial? Paulo Freire em suas obras já criticava a educação bancária, onde o trabalho pedagógico implicava na memorização visual e mecânica de sentenças, de palavras, de sílabas, desgarradas de um universo existencial, coisas mortas ou semi mortas,. Onde a formação acontecia sem contextos vividos, indiferente ao sujeito, imposta de cima para baixo, resultando em algo sem sentido (Freire, 2008). “Não se trata propriamente de que a alfabetização suceda à conscientização ou de que esta se apresente como condição daquela. Segundo esta pedagogia, o aprendizado já é um modo de tomar consciência do real e como tal só pode dar-se dentro dessa tomada de consciência” (Freire, 2008, p. 16).

Nem se pensava em especificidades de aprendizagem dos sujeitos, mas acreditava-se em uma homogeneização, que todos eram capazes de aprender da mesma forma. Suas maneiras de viver, suas culturas, eram inexistentes.

Esta historicidad de la EP es fundamental; permite recuperar nuestros propios aportes – invisibilizados por influencias euro céntricas – que homogenizaron el saber y opacaram el reconocimiento de las prácticas locales, amparados por la división capitalistas en países desarrollados y subdesarrollados, desvalorizando nuestras experiencias y saberes. Incluso atualmente, algunos, AC referirse a la Educación Popular, la tildan de asistemática, poco profesional, porque no responde a un mundo que exige una educación basada fundamentalmente em estándares de calidad (Jiménez, 2011, p.08).

No decorrer da história foram criadas leis importantes no âmbito educacional, com intuito de



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



garantir o direito à educação pública, gratuita e de qualidade para todos. Mesmo com as leis ainda não se concretizou uma educação de qualidade e gratuita para todos.

A Constituição de 1988 foi um marco na garantia dos direitos humanos, inclusive, no âmbito da educação. Podemos citar os destaques à educação pública gratuita, o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, ampliação do atendimento em creches e pré-escolas, valorização dos profissionais do ensino, ampliação e estabelecimento de porcentagens mínimas obrigatórias para os repasses da receita de impostos destinados à educação pela União, estados e municípios, e a elaboração de um PNE objetivando uma articulação e desenvolvimento do ensino que deveriam resultar na erradicação do analfabetismo. Com a aprovação da Constituição de 1988, fazia-se necessária, para atender às obrigatoriedades nela elencadas, a reformulação da LDB da Educação Nacional, já que a aprovada em 1961 não comportava tais mudanças. Era a primeira vez que uma lei se elaborava com a participação democrática da comunidade escolar (Pertuzatti, 2017, p. 35).

Analisando a história da educação, podemos dizer que obteve muitos avanços. Há muitas formas de ensinar e aprender, porém há muito que se fazer. Por isso, exploramos aqui, sem pretensão de superar todos os problemas educacionais a perspectiva decolonial de educação. Podemos dizer que o pensamento de Paulo Freire já abordava essa questão, porém em outros termos. A história da educação nos mostra que fomos ensinados numa educação colonizadora, disciplinadora que homogeneiza os sujeitos, e que, quem não se encaixava não permanecia nesse modelo de educação (Costa, 2007). Desse modo, compreende

A escola como um lugar capaz de arrancar cada um de nós-e, assim, arrancar a sociedade de que fazemos parte - da menoridade e nos lançar num estágio de vida mais evoluído, criando uma sociedade formada por cidadãos que, por estarem na “mesma cidade”, por isso, têm de aprender a viver minimamente se tolerando, em cooperação mútua e sem se barbarizarem (Costa, 2007, p. 98-99).

Caso a escola não seja suficiente para disciplinar o sujeito, ainda tem o manicômio, a prisão e o quartel, essas instituições criaram o sujeito moderno (Costa, 2007). Na entrevista de Veiga Neto com Costa (2007), Veiga Neto cita Kant em seu escrito do século VIII, onde ele escreve que primeiro a escola deve ensinar as crianças a ocupar melhor seu tempo. “O que significa de forma ordeira disciplinada e de uma forma comum ou padronizada entre todas as crianças” (Costa, 2007, p. 100). Segundo Kant a cultura poderia ficar em segundo plano, pois poderia ser aprendida fora da escola. Veiga Neto dá ênfase a grande preocupação da escola moderna com a disciplina dos corpos infantis. “Se trata entonces de un modelo que subalterniza pueblos, culturas, lenguajes y formas de conocer en tanto propone un imaginário social, donde unos están adelantado y otros atrás en el camino de la historia” (Jiménez, 2011, p.24).

Uma educação decolonial, que é o que pretendemos estudar, apresenta uma proposta de valorização das subjetividades, das diferenças, da liberdade, traz a aprendizagem dentro de um contexto, com sentido para o educando.” Educación crítica latinoamericana – educación popular – ...es una concepción de educación – cómo tal tiene prácticas, metodologías, teorías, enfoques, pedagogías, y una opción ética de transformación” (Jiménez, 2011, p.18).

Esto ha llevado em educación popular a hablar de interculturalidad y de epistemes fronterizas, que se encuentra y dialogan desde sus diferencias, no para ser absorbidas, sino reconocidas con valor próprio en la sociedad, sentido ítimo de la negociación cultural, constituyendo otra forma de lo público, de la democracia y la ciudadanía, donde lo próprio es parte de lo articulado y lo trabajado, lugar desde el cual se reorganizan mundos e sentidos (Jiménez, 2011, p. 33).

Ao longo dos anos muitas lutas se colocaram para que pudéssemos ter uma educação popular,



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



transformadora, objetivando o respeito à diversidade, e oportunizando o acesso e permanência educacional para todos, com qualidade. Paulo Freire foi nosso mestre nisso, com suas ideias brilhantes, no entanto foi exilado pela ditadura militar e tudo voltou à estaca zero. Mas as lutas foram e continuam seguindo, essa pesquisa é uma forma de luta. “Mas, por uma educação que, por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição” (Freire, 2008, p. 67). “Educação que lhe pusesse à disposição meios com os quais fosse capaz de superar a captação mágica ou ingênua de sua realidade, por uma predominantemente crítica” (Freire, 2008, p. 114). Assumir a postura decolonial permite confrontar a hegemonia do pensamento eurocêntrico, visibilizando nossas próprias subjetividades, rompendo paradigmas e construindo saberes distintos. Questionar suas práticas pedagógicas é parte de uma concepção epistêmica decolonial. “Asumir la decolonialidad en estos procesos requerirá ir más allá de las propuestas de la reforma educativa, una forma para producir conocimientos donde primen las experiencias de la vida, acompañado de la participación colectiva generadora de transformaciones” (Ocaña; Conedo; Aria; 2018 p.121). Para Ocaña, Conedo, Aria, (2018), uma postura decolonial avança sobre o currículo prescritivo, vincula-se a às práticas sociais, a saberes que levam em conta as diferenças, modos de pensar, agir, ritmos de aprendizagem, o que permite romper com o paradigma colonial.

ALFABETIZAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL

É possível uma alfabetização decolonial? O que se entende por alfabetização de crianças e pensar possibilidades de uma alfabetização orientada desde uma perspectiva decolonial? Vamos às primeiras aproximações. Segundo Rauber (2016), a descoberta da escrita foi um fato que levou-nos da pré história para a história. Segundo Soares (2020, p. 24), “[...] a escrita surgiu, pois, como uma tecnologia que, como toda e qualquer tecnologia, veio responder às práticas sociais, econômicas e culturais”.

Não obstante, a Suméria será considerada, de fato, o berço para o nascimento da escrita, quando, segundo Barbosa (2013), o construtor de um templo registra em uma lápide o nome de seu rei que pertenceu a uma dinastia entre 3150 e 3000 a.C. Esse registro fora feito por ideogramas, isto é, sinais que representavam ideias e não palavras. E é mais ou menos nessa época, por volta de 3100 a.C., que os sumérios sentem a necessidade de registrar as mercadorias que transitavam entre o campo e a cidade. E, tempos depois, a escrita logográfica vai dar um grande passo para o processo de evolução, passando os desenhos não mais a representarem o objeto em si, mas o som do nome desses objetos, a chamada escrita cuneiforme, o desenho do som do nome do objeto, e não sua forma, representando geralmente uma parte silábica do nome, ou seja, um desenho para cada parte silábica. A partir daí os signos definidos foram normatizados para que a comunicação de fato pudesse acontecer na mesma sequência da linguagem falada e, claro, a ideia se espalhou no Oriente e no Egito (Rauber, 2016, p. 27).

Aos poucos, sinais gráficos foram se definindo em 27 letras, chegaram através dos gregos, sendo as consoantes pelo povo semítico e as vogais criadas pelos gregos. É do alfabeto grego que se originou o alfabeto latino (Rauber, 2016).

No Brasil, é com os jesuítas que o processo de alfabetização inicia, por volta de 1549. Isso se dá durante o período de colonização pelos portugueses, após a chegada destes ao Brasil, com o objetivo de catequizar os índios que aqui viviam, instruindo-os para o conhecimento da religião cristã e para a civilização. Os indígenas eram considerados pelos portugueses como sujeitos desprovidos de conhecimento, aos quais poderiam ensinar o que bem desejassem. Os saberes da população indígena foram ignorados,



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



desprestigiados em detrimento do desejo de posse que acometia os portugueses. A instrução indígena, coordenada pelos padres jesuítas, vinha exatamente para atender e/ou contribuir com essa demanda, visto que os índios precisavam ser convencidos a aceitar os domínios portugueses para com aquilo que lhes era de direito (Rauber, 2016, p. 30).

A alfabetização começa com a vinda dos portugueses, nossos colonizadores. Os primeiros a serem alfabetizados foram os meninos indígenas. No momento seguinte, surgiram escolas, porém, somente para os filhos dos colonizadores e dos senhores de engenho. Tal cenário permite constatar como começa o analfabetismo no Brasil, entender como a desigualdade social se inicia (Rauber, 2016).

É em 1880 que o modelo escolar de alfabetização semelhante aos dias de hoje se concretiza. Com o movimento da escola republicana, entende-se que a escola é extremamente necessária para alfabetizar. Assim, o aprender a escrever se sobrepõe ao aprender a ler, deixando de serem linhas distintas organizadas conforme os interesses da educação privada da época, cujo objetivo era acessar a sociedade letrada e civilizada da Europa, bem como seus costumes (Rauber, 2016, p. 31).

Segundo Rauber (2016), o surgimento da indústria apresenta novas demandas, que são cidadãos alfabetizados, ocorre então mudanças na educação, como: móveis, quadros, salas de aulas, passa-se a formar professores alfabetizadores. “Era necessário manter a ordem e a estabilidade social, e a escola, tal como estava sendo proposta, estaria atendendo essas necessidades, mantendo os valores dominantes e alfabetizando os cidadãos” (Rauber, 2016, p. 31-32).

Os termos alfabetizados e analfabetos foram utilizados no sentido de domínio da leitura e da escrita. Com Lourenço Filho e Anísio Teixeira, na década de 1930, que se começa a dar uma função social à alfabetização, parecido com o que se entende hoje por letramento. Mesmo reconhecido como função social, grupos ainda eram divididos ao exercer sua cidadania, um exemplo era o direito ao voto. “Apenas com a Constituição de 1988 vai ser garantida e concedida aos analfabetos, mesmo que em caráter facultativo, após aproximadamente cem anos de exclusão” (Rauber, 2016, p.37).

O processo de alfabetização no Brasil perpassa também por uma questão importante em relação aos diferentes métodos utilizados enquanto forte possibilidade para garantir a aprendizagem. É a partir das especificidades do sistema alfabético que se originaram as metodologias de alfabetização utilizadas desde a Antiguidade até os dias de hoje. Essas metodologias dividiram-se em três grandes períodos que marcaram a história do ensino da leitura e escrita: o método sintético, o analítico e, por último, um misto dos dois, ao que se convencionou denominar de método global, misto ou sintético-analítico (Rauber, 2016, p.37).

Em 1950, o conceito de alfabetizado passa a ter novo sentido. Para ser considerado alfabetizado o sujeito precisa ser capaz de ler, escrever um bilhete e não apenas saber escrever o nome. Em 1980, surgem novas demandas sociais e políticas e a educação então precisava ser modificada. O pensamento construtivista e o método de Piaget passam a ser conhecidos através de Emília Ferreiro (Rauber, 2016). Rauber (2016), cita que Emília Ferreiro e Ana Teberosky, pesquisaram a psicogênese da língua escrita, levando a alfabetização para o âmbito além da pedagogia para a psicologia. Segundo elas, a alfabetização depende da vivência que a criança tem desde o nascimento com a cultura escrita. Para elas a aprendizagem não ocorre de forma mecânica.

O construtivismo foi uma teoria que passou a valorizar a forma como a criança desenvolvia a aprendizagem em relação à escrita, esta entendida como um sistema de representação. O construtivismo visava a uma teoria do conhecimento, dizia poder auxiliar na ação pedagógica escolar. Foram os resultados dessas pesquisas que colaboravam para contar que a criança não começa a aprender apenas quando ingressa



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



na escola, que o contato com a linguagem escrita iniciava no âmbito social. Acreditavam que a aprendizagem superaria a interação mecânica, a criança elaborava hipóteses para compreender a escrita, e isso acontecia através da experimentação do ler e escrever. Nessas experimentações, as crianças desenvolviam as escritas espontâneas, não podendo ser considerado como “erros”, e era através do levantamento dessas hipóteses que a criança fazia construções progressivas, ampliando seu conhecimento sobre a escrita (Rauber, 2016, p. 42).

Muitas teorias e métodos ao longo da história do Brasil surgiram para sanar a questão do analfabetismo e qualificar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, e outras tantas ainda podem surgir. Paulo Freire propôs a associação da prática com o processo de letramento e libertação social. Segundo Soares (2020), alfabetização e letramento estão juntos, interligados no propósito educacional, “o sujeito alfabetizado seja aquele cuja escrita possa, no mínimo, comunicar uma ideia e servir-lhe de suporte para ler e interpretar os diferentes textos disponíveis na sociedade. O processo de letramento, pela amplitude que representa, contempla o processo de alfabetização, porém está para além do simples ler e escrever” (Rauber, 2016, p. 47).

O conceito de alfabetização, segundo Soares (2020), p. 27):

Processo de apropriação da tecnologia da escrita, isto é, do conjunto de técnicas procedimentos habilidades necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (lápis, caneta borracha...); Aquisição de modos de escrever e de modos de ler aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou para ler; habilidade de escrever ou ler, seguindo Convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página parte de cima para baixo, da esquerda para a direita); a organização espacial do texto na página; a manipulação correta e adequada do suporte em que se escreve Nos quais se lê-livro, revista jornal, papel etc...

O letramento segundo Soares (2020), p. 27):

Capacidade e uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos-para informar ou informar-se para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio a memória etc.; habilidade de interpretar e produzir diferentes tipos de gêneros de textos; habilidade de orientar-se pelas Convenções da Leitura que marcam o texto, o de lançar mão dessas Convenções, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, até no interesse e prazer ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar o fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor.

Rauber (2016) ressalta que para conviver com práticas de letramento não é necessário ser alfabetizado. “Ser alfabetizado, codificar e decodificar letras, não é igual a ser letrado” (Rauber, 2016, p. 48-49). A escola precisa ir além da leitura e da escrita, através da alfabetização e letramento o sujeito precisa ser libertado, compreender o mundo.

No Brasil, alguns não têm acesso à escola, mas outros, por conta do fracasso e reprovação, desistem. Alfabetizar perpassa, ainda, pensar acerca de como lidar com as crianças e os jovens até que esse processo inicial de alfabetização se consolide, isso por que codificam e decodificam letras e palavras, mas não são capazes de ler com propriedade para compreender as informações contidas num determinado texto. Alfabetizar requer um olhar extremamente atento ao processo no sentido de querer de



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



fato qualificar as práticas educativas que estão envolvidas neste processo, já que boas técnicas não bastam, é preciso envolvimento, por parte das instituições e dos educadores. A alfabetização precisa fazer sentido ao aluno para que perceba a necessidade dessa prática na vida em sociedade (Rauber, 2016, p. 50).

Segundo Rauber (2016), a palavra geradora de Paulo Freire, vincula à concepção de letramento, pois nela os sujeitos são motivados a ler o próprio mundo, e a lê-lo criticamente. Ler o mundo implica estar letrado para as múltiplas linguagens, sejam elas verbais ou não-verbais. Significa compreender o mundo, trabalhar num sentido de modificar a realidade, que está colocada segundo os interesses das classes dominantes, segundo uma perspectiva colonial.

Alfabetização e letramento segundo Soares (2020, p. 27):

São processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, aprendizagem e o ensino de um de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam nesses processos e a pedagogia por ela sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. Alfabetização-aquisição da tecnologia da escrita não precede nem é pré-requisito para letramento, ao contrário a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de texto reais, e práticas sociais e leitura e de escrita.

O conhecimento da concepção decolonial é fundamental para que os profissionais da educação transformem suas práticas. “Convém perguntar se as pedagogias monológicas, transmissivas e reprodutivas, em que as crianças são vistas como seres submissos, ainda fazem sentido para a educação das crianças” (Kuhn; Arenhart; Salva, 2022, p. 9). Conforme Cohn (2005, p 28-29) “[...] a criança atuante desempenha um papel ativo na constituição das relações sociais em que se engaja, não sendo, portanto, passiva na incorporação de papéis e comportamentos sociais”. Ela “[...] interage ativamente com adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações sociais”. Faria et al, (2015, p. 13), enfatiza que a sociologia da infância compreende a criança como “[...] um sujeito histórico, participante ativa da construção da realidade social, produto e produtora de cultura, criadora de conhecimentos e saberes” (Macedo, Santiago, Faria, 2016, p. 42).

Macedo, Santiago, Faria, (2016) afirma que as culturas infantis são construídas na relação direta com pessoas de sua convivência. As crianças lutam diariamente para estarem entre elas, para brincar por mais tempo sem domínio de um adulto. Macedo (2016) destaca ainda que as culturas infantis contribuem para sua emancipação humana, de modo a resistir a padrões de reprodução. As crianças tanto nas creches, nas classes de alfabetização, nas suas casas buscam sua emancipação, sua autonomia, sonham, produzem, muitas vezes, resistem ao controle buscando uma forma de transgredir.

Para Macedo, Santiago, Faria, (2016), a educação não é escolarização, mas o direito de crianças conviverem com outras crianças, com a brincadeira, imaginação e fantasia. Valorizar as artes e o lúdico nas práticas educativas, não significa que não será desenvolvido as capacidades superiores dos homens, também não significa que não haverá forças produtivas ou avanço nas ciências. Assume-se o compromisso com algo maior, desenvolver as várias dimensões humanas, não aquelas que servirão apenas como capacidades cognitivas para submissão sem questionamentos. Oportunizar para que as crianças desenvolvam autonomia em seus pensamentos e ações. Acreditar em seu potencial é importante para transformar a alfabetização em uma alfabetização decolonial.

Repensar a alfabetização orientada por trocas de experiências, com espaços disponíveis para a criação de suas próprias identidades, culturas e com possibilidades variadas de desenvolvimento das potencialidades, está em sintonia com a perspectiva decolonial. Tal entendimento é fundamental na atualidade em vista da formação de sujeitos que pensam por si próprios, que desenvolvam um olhar crítico e emancipado para a realidade, pois é a finalidade da educação.

Nosso país é multicultural. Diversas etnias, danças, corpos, infâncias, contextos socioeconômicos, etc. Desse modo, uma pedagogia decolonial se “[...] anuncia como crítica às



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



pedagogias transmissivas, às atuais políticas de currículo largamente prescritivas e de fazer pedagógico orientado a partir de materiais previamente comercializados [...]” (Kuhn; Arenhart; Salva, 2022, p. 12). Quando se conhece nossa história e as práticas de alfabetização, é possível pensar em alternativas que resistem e transgridem o modelo colonizador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se como ponto de partida do processo de alfabetização que as crianças sejam protagonistas no e do processo de aprendizagem e desenvolvimento. Ao professor cabe criar espaços e tempos para que isso ocorra. A compreensão das potencialidades da criança é a base para construir o seu projeto de alfabetização e que a riqueza de seu existir se transforme em presença do currículo. Desse modo, compreende-se a diversidade como forma dos espaços e tempos educativos e se valoriza cada um e cada uma em seu percurso de alfabetização. O que requer que a alfabetização seja pensada como cenário em que as crianças possam falar e serem ouvidas, possam ser sujeitos ativos no processo de aprendizagem e construtoras de si mesmas.

Como afirmado acima, compreende-se que em processos autorais, que as crianças protagonizam (Cohn, 2007) sua própria aprendizagem e desenvolvimento e ao professor cabe criar as possibilidades para que isso ocorra. O que se pode afirmar, de modo preliminar, que a pesquisa está sendo muito importante para a minha formação de profissional da educação, da alfabetização. Apesar de estar em seus movimentos iniciais, anuncio que já visualizo meus alunos e a diversidade da sala de aula de maneira diferente.

Conhecer e compreender os termos colonialismo, decolonialidade na educação, contribui para entender melhor as desigualdades de nossa sociedade, as diferentes perspectivas de educação e alfabetização e as razões de tal, bem como faz repensar e atuar no sentido de construir uma sociedade menos desigual construindo sujeitos pensantes sobre si próprio e sua realidade. Ao estudar e conhecer a perspectiva decolonial o profissional pode modificar sua forma de ensinar e viver na sociedade. Apesar de a pesquisa estar no início, entendo que será um estudo importante para as minhas práticas educativas, especialmente na alfabetização, mas também poderá contribuir com outros educadores e pesquisadores.

REFERÊNCIAS

ARENHART, Deise. Contribuições de Florestan Fernandes ao estudo das culturas infantis. **Revista Sociologia da Educação** - Revista Luso-Brasileira, v. 2, p. 32-53, 2010.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ED, 2005.

CORSARO, Willian Arnold. Interpretive Reproduction in Children's Peer Cultures. **Social Psychology**. Quarterly, v. 55, jun. 1992, p. 160- 177.

COSTA, Marisa Vorraber. (Org). **A escola tem futuro?** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

FARIA Ana Lucia Goulart de; BARREIRO, Alex; MACEDO, Eliana Eliasde; SANTIAGO, Flávio; SANTOS Solange Estanislau dos. (Orgs.). **Infâncias e pós-colonialismo: Pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras**. Campinas, SP: Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

GUNTHER, Hartmut. **Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: Esta é a questão?** Universidade de Brasília. 2006, vol. 22. p.101-210.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



KUHN, Martin; ARENHART, Livio; SALVA, Sueli. **Decolonialidade e Educação Infantil: Para pensar uma pedagogia da Infância.** 2022. Não publicado.

KUHN, Martin; FRANTZ, Walter. **Educación popular y escuela pública.** Revista Paulo Freire, Chile, v. 14, p. 21-36, 2013.

KUHN, Martin, KUHN, Mara Lúcia Welter. Dimensões sociais do conhecimento: implicações à docência e às práticas educativas. **Revista educação.** Unisinos, 2018.

MACEDO, Eliana Elias de; SANTIAGO Flávio; SANTOS, Solange Estanislau dos; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Infância e descolonização: desafios para uma educação emancipatória.** Sorocaba: Crítica Educativa, 2016.

OCAÑA, Alexander Ortiz; LÓPEZ, Maria Isabel Arias; CONEDO, Zaura Esther Pedrozo. **Decolonialidad de la educación.** Emergencia/urgencia de una pedagogía decolonial. Colección: Ciencias sociales. Serie Educación y Pedagogía. Colombia: Ed. Unimagdalena. 2018.

PERTUZATTI, Ieda. **Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências e divergências com a bncc.** Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Chapecó, SC. 2017.

PIZZANI, Luciana; SILVA, Rosemary Cristina da; BELLO, Suzelei Faria; HAYASHI, Maria Cristina Piombato Innocentini. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **Rev. Dig. Bibli,** Campinas, v.10, n.1, p. 53-66, 2012.

RAUBER, Juliana Aparecida Golfe. **A teoria dos signos no processo de alfabetização e letramento.** Dissertação de mestrado. Universidade Comunitária Regional de Chapecó-Unochapecó. Chapecó, SC, 2016.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode apreender a ler e escrever/** Magda Soares. 1. ed. 1ª reimpressão São Paulo: 2020.

WALSH, Catherine E. **Interculturalidad y (de) colonialidad: perspectivas críticas y políticas.** In: Congresso Da Association Internationale Pour La REcherche Interculturelle (ARIC), 12., 2012. Anais. Florianópolis: UFSC, 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 50 maio-ago. 2012-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

AGRADECIMENTOS:

Agradeço a FAPESC pela concessão de bolsa de estudo e ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Comunitária Regional de Chapecó-Unochapecó.

APÊNDICES.

Quadro 01 – Mapeamento de trabalhos

Palavras-Chave	Base de dados	Material (A/TC/D/T)	Total de trabalhos encontrados	Trabalhos selecionados	Total de excluídos
----------------	---------------	---------------------	--------------------------------	------------------------	--------------------



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Decolonialidade and educação	BDTD	D	284	3	281
Alfabetização and decolonialidade	BDTD	0	0	0	0
Pós-colonialismo and alfabetização	BDTD	0	0	0	0
Decolonialidade and educação	Portal de periódicos da Capes	A	98	1	97
Alfabetização and decolonialidade	Portal de periódicos da Capes	0	0	0	0
Educação and pós-colonialismo	Portal de periódicos da Capes	0	54	4	50
Decolonialidade and educação	SciELO	A	19	3	16
Alfabetização and decolonialidade	SciELO	0	0	0	0
Educação and pós colonialismo	SciELO	0	0	0	0
Decolonialidade and educação	Revista Pedagógica	A	5	5	0
Alfabetização and decolonialidade	Revista Pedagógica	0	0	0	0
Educação and pós colonialismo	Revista Pedagógica	0	0	0	0
TOTAL	4	D-A	460	16	446

Fonte: Elaborado pela autora a partir de pesquisa realizada nas bases de dados.