

MULTILETRAMENTOS, LETRAMENTOS, IA E QUESTÕES DA SOCIEDADE DIGITAL: ENTREVISTA COM A PROFESSORA WALKYRIA MONTE MOR (USP)

Cíntia Regina Lacerda Rabello¹

Silvia Maria de Sousa²

Joel Austin Windle³

Walkyria Monte Mor⁴

Nas últimas décadas, temos visto um uso crescente do termo “multiletramentos”, ao lado de “letramentos digitais”, assim como vimos acontecer, no Brasil, com o conceito de “letramento”, a partir dos anos 1980. Esse universo de conceitos e nomenclaturas nem sempre fica claro e, por vezes, parece sobrepôr-se. Poderia contar a história da terminologia dos “letramentos” e “multiletramentos”?

Walkyria Monte Mor: Que bom poder falar acerca desses termos e conceitos, inclusive, para contar sobre a aproximação do

1 Doutora em Linguística Aplicada. Professora Adjunta da Universidade Federal Fluminense. Email: cintiarabello@id.uff.br.

2 Doutora em Estudos de Linguagem. Professora Associada da Universidade Federal Fluminense. Email: silviam@s@id.uff.br.

3 Professor Associado de Educação na University of South Australia. E-mail: joel.windle@unisa.edu.au.

4 Professora Associada Sênior no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês - FFLCH da Universidade de São Paulo. E-mail: wmm@usp.br.

Projeto Nacional com o movimento dos letramentos do *New London Group (NLG)*, iniciados em 1996. Algumas pessoas já nos perguntaram se somos a implementação das pesquisas do referido grupo aqui no Brasil. Explico que temos afinidade com os estudos deles, e não somente trabalhamos com alguns desses pesquisadores e suas teorizações, mas também desenvolvemos a nossa pesquisa, organizamos um amplo projeto e temos a nossa produção científico-acadêmica, como muitos sabem. Começamos a estudar e a rever o ensino-aprendizagem de línguas, no Brasil, e a repensar a formação de professoras(es), mais ou menos na mesma época em que eles, décadas de 1980 e 1990, e sem conhecer os estudos que faziam.

Só mais tarde, no final da década de 1990 e início de 2000, tive acesso às ideias dos colegas estrangeiros que trabalharam conjuntamente no “movimento dos letramentos” e que formaram, durante um certo período, o *New London Group* (1996). Observei, logo em seguida, que, embora aqueles dez estudiosos integrassem aquele grupo, tinham seus interesses de estudo específicos. A ideia dos “multi” nos multiletramentos de Bill Cope e Mary Kalantzis (2000) remetia à percepção da impossibilidade de tratar do “saber ler e escrever” via alfabetização/letramentos na concepção da homogeneidade linguística, cultural e identitária. O mundo se tornava cada vez mais visível em suas pluralidades, diversidades, diferenças, principalmente nos modos de vida pessoal, acadêmica, de trabalho etc. A vida pública e a vida pessoal cada vez mais se confundiam, muitas mudanças ocorriam nas profissões – com as respectivas exigências de habilidades e conhecimento – e nas oportunidades, ofertas e falta de trabalho. Enfim, as mudanças sociais, culturais, econômicas e o conhecimento digital demandavam o reconhecimento das heterogeneidades e diversidades, tornando mais que necessário haver uma revisão nos princípios da escolarização. Esses autores retomaram essas discussões em publicações mais recentes, a partir de 2020 (Cope e Kalantzis 2022, *preprint*, 2023). Identifico as influências dos

estudos de Street (1984) nos “novos” letramentos de James Paul Gee (1997), salientando os estudos sobre construção de sentidos no discurso, e dos estudos de Collin Lankshear e Michelle Knobel (1997), discutindo cidadania ativa ou crítica. Esses autores reforçavam a assunção de que os letramentos não poderiam continuar a ser os mesmos, resultando na necessidade da inserção dos “novos” no processo de escolarização. Os outros termos e conceitos – críticos, visuais e digitais – passam a designar os letramentos, indicando as ênfases que deveriam estar presentes na escolarização. Entendo que as teorizações de letramentos críticos se desenvolveram com base nas ideias freirianas. Pesquisadores como Allan Luke e Peter Freebody (1997), Luke (2004), James Paul Gee (2015) e Gunther Kress (2000, 2003) mencionam a relevância de Freire em suas teorizações. Os letramentos visuais e multimodais se tornaram amplamente conhecidos por meio dos estudos de Gunther Kress e Teo van Leeuwen (1996), primordialmente. Nos letramentos digitais, despontaram-se os trabalhos dos anteriormente citados James Paul Gee, Bill Cope, Mary Kalantzis, Collin Lankshear, Michelle Knobel, sendo que hoje muitos outros (pós *NLG*) vieram a se engajar nos estudos sobre o digital.

Embora, em determinado momento, as referidas pesquisas os tenham aproximado como um grupo e continuem aproximando-os(as), em função de propósitos comuns que têm, necessariamente, eles não se mantêm pesquisando como um grupo funcional. Entendo que três pontos em comum alinhavam suas ideias: (1) a perspectiva educacional dos letramentos, de formação de cidadãos em uma sociedade em mudança, perspectiva essa que vai muito além da questão linguística dos letramentos; (2) a visão de linguagem como prática social, visão essa que defende a revisão da sistematização do que é língua, cultura e identidade e do conceito de gramática; (3) a relevância das multimodalidades na linguagem construída na relação entre língua, linguagem, sociedade e sujeitos. Como tentativa de explicar a maneira como os vejo, desenhei um quadro e apresento-o nas notas de fim.

Sobre a influência freiriana no *NLG*, identifico que tais estudos respondiam a ideias registradas de Freire, da década de 1960 em diante (Freire 1967, 1987, 1996), tendo sido o pensador brasileiro um reconhecido inspirador do grupo mencionado. Além de Freire, identifico, no referido grupo, as influências de pesquisas anteriores, conforme já publiquei.

No final da década de 1980 e início da década de 1990, os estudos sobre alfabetização/letramentos no Brasil, [estudos esses que haviam sido] realizados por Street (1984), Goody e Watt (1963), Olson (1994) e Olson e Torrance (1991), revigoraram as discussões freirianas sobre letramentos, iniciadas na década de 1960. O raciocínio de Street sobre a leitura, segundo os modelos autônomo e ideológico, fazia sentido para aqueles que, há muito, esperavam renovar discussões sobre o programa de alfabetização na educação. Essas ideias possibilitaram uma renovação nas discussões e estudos sobre o tema também no Brasil. Se as teorias de Freire haviam inaugurado a primeira geração de um movimento em direção a uma nova visão de alfabetização no Brasil, as teorias debatidas cerca de vinte anos depois eram vistas como pertencentes a uma segunda e renovada geração de letramentos. (Monte Mor, 2015, p 187, tradução da autora)

Aqui no Brasil, com o fim da ditadura, em 1985, as ideias de revisão no processo de alfabetização/letramentos foram retomadas. Aliás, durante a ditadura, os programas de pós-graduação e de graduação procuravam brechas para a promoção da educação crítica, mesmo havendo repressões e censuras a esse trabalho. Lembro-me, por exemplo, das pesquisas que realizei com graduandos nas décadas de 1980 e 1990 e que me levaram a desenvolver os conceitos de *habitus interpretativo* e de *expansão interpretativa/de perspectiva*. O primeiro, relativo ao trabalho de leitura e interpretação, desenvolvido social e academicamente, refere-se à constatação de que o ensino de leitura e interpretação, no Brasil, conduzia a uma “busca por um núcleo comum de sentidos que, de certa forma, pudesse garantir que as pessoas apreendessem a

comunicação [ou os sentidos nos textos] de forma igual ou semelhante” (Monte Mor, 1999, p. 74). O segundo buscava romper com o *habitus interpretativo*, desenhando

processos diversos, como atividades multimodais [filmes, imagens, músicas, HQ, *remixes* etc] que propiciassem: interromper um fluxo de raciocínio de uma perspectiva para compreender/ler uma questão ou problema de modo diferente; examinar uma questão/problema por pontos de vista múltiplos (pensar sobre textos/discurso sob as perspectivas de diferentes personagens ou perspectivas não apresentadas no texto); focalizar aspectos sócio-políticos – pensar sobre o poder nas relações entre as pessoas (Monte Mor, 2018, p. 325).

Também o colega Lynn Mario tem inúmeros registros e inúmeras narrativas sobre o trabalho acadêmico marcante e transformador que desenvolveu na mesma época. Em um dos prefácios que escrevemos em coautoria (19 de novembro de 2024, 15:12) argumentamos sobre as propostas de trabalhos críticos que realizávamos na década de 1980 e 1990, no início de nossa carreira acadêmica.

Sem mesmo saber como denominá-lo, colocávamos em prática aquilo que Hosford (1978) chamava de currículo silencioso (*the silent curriculum*), definido pelo autor como “aquela parte do currículo que é criada somente quando ensinamos” (Hosford, 1978, p. 212). Possivelmente, era o nosso jeito de promover resistência a noções de língua, linguagem, cultura, leitura, literatura, relação professor-aluno, relação universidade-escola-sociedade, que avaliávamos como engessadas. Não queríamos dizer que estavam erradas, mas que foram criadas, (provavelmente com objetivos didáticos?), ou mesmo inventadas como mais recentemente salientam Makoni e Pennycook (2007) acerca do conceito de língua (Menezes de Souza e Monte Mor, 2020, p. 5)

Sobre esses trabalhos, tomávamos como base (1) o plano da disseminação do ler e escrever que integrou parte do projeto civilizatório das sociedades e, reconhecidamente, trouxe contribuições à sociedade, ao mesmo tempo que resultou em reduções linguísticas, culturais, identitárias, abismos e prejuízos sociais; (2) a proposta de expansão ao processo de alfabetização/letramentos pelos movimentos de letramentos.

Com respeito ao primeiro item, entendo que a discussão sobre termos e conceitos enuncia a imprescindibilidade de revisões no projeto de educação, de escolarização e, necessariamente, no projeto de sociedade. O projeto de educação brasileiro (e no Ocidente) foi construído segundo valores iluministas, conforme autores, como Geertz (1973), nos contam, tendo sido concretizado pelo plano de escolarização. Atendia a um propósito de civilização que, por sua vez, pretendia consolidar-se por meio da ciência e, ao mesmo tempo, deixar para trás os anos “obscuros” de sociedades anteriores, nas quais não predominava o valor da ciência. Aprender a / saber ler e escrever integrava o propósito civilizatório, por meio de um plano de escolarização em larga escala no Ocidente, implantado com a ajuda de uma didatização e política nas quais estavam previstas a ‘transmissão’ e a ‘sistematização dos conhecimentos’.

Sobre disseminar a linguagem e a comunicação escritas, identificou-se a necessidade didática – também política e social – de “sistematização”, “padronização” ou “simplificação” da natureza plural das línguas e culturas, tendo por objetivo a viabilização de tal aprendizado. Assim, “o ler e o escrever” poderiam ser aprendidos dentro de maior alcance territorial, ao mesmo tempo, possibilitando acompanhamento, controle e avaliação de aprendizagem. As pluralizações e diversidades, sempre existentes nas línguas e culturas, conforme destacam Kalantzis e Cope (2012), foram reduzidas a homogeneidades, sistematizações, padronizações – e mesmo universalizações – linguísticas, culturais e de

sentidos, havendo acordos para gerar versões estabelecidas e oficiais de línguas-padrão.

Essa percepção me teria levado a identificar o projeto de escolarização como o de uma “sociedade da escrita” (Monte Mor, 2017), considerando-se o privilégio da palavra escrita. Saber ler e escrever – ou “ser alfabetizado”, conforme se designou, durante longo tempo – representava um certo “rito da passagem”. Com esse termo, Bourdieu (1996) explica a ambiguidade da passagem que tanto marca uma divisão fundamental da ordem social quanto reforça a desigualdade: naturaliza a linha divisória entre os que passam e os que não passam (que sabem/não sabem ler e escrever, no caso), mas não evidencia a desigualdade de oportunidades, ou seja, as inúmeras desigualdades e discriminações delas geradas.

Acrescento, ainda, que tal visão do “saber ler e escrever”, por envolver línguas-linguagens, fundamentava-se pela noção “estado-nação”, constituída pela formação triangular [território]+[línguas-culturas]+[identidades] (Suárez-Orosco; Qin Hilliard, 2004). De acordo com esse princípio, as línguas e as culturas desenvolveram-se/desenvolvem-se nos limites territoriais de seus respectivos países, tornando-se legados a serem apreendidos, viabilizando construir/formar identidades nacionais referentes aos respectivos territórios. Por exemplo, em território brasileiro, gera-se o brasileiro que fala a língua portuguesa: português-brasileiro; a identidade e o idioma do brasileiro têm definições próprias de seu respectivo limite territorial. Nessa relação, cultiva-se o espírito de estado-nação em que território, língua e identidade compartilham visões e definem-se uns aos outros. No entanto, todos sabemos que há português-mineiro, português-amazonense, português-paulista, português-paulistano e todos os outros, mesmo que não constem de classificações linguísticas oficiais.

A visão de língua-cultura-identidade que sustenta o conceito do “saber ler e escrever” ou “ser alfabetizado” convencional consolidou-se no Brasil (e não apenas aqui), assim se sustenta por

séculos. Porém, na década de 1980, emergem as pesquisas focalizando os “multiletramentos”, os “letramentos”, os “novos letramentos”, os “letramentos críticos”, os “letramentos digitais”, os “letramentos visuais”, apresentando-se, a meu ver, como um movimento conjunto, que objetivava rever o que chamo de “projeto da sociedade da escrita”. No Brasil, além da Magda Soares (2004), várias colegas da área de língua portuguesa anteciparam-se ou engajaram-se nesse estudo e publicaram sobre o tema: Angela Kleiman (1995); Leda Tfouni (1995, 1999), Roxane Rojo (2009), Roxane Rojo & Eduardo Moura (2012); e várias(os) outras(os). Ampliavam-se os estudos sobre a linguagem digital que se disseminou, primeiramente, por seu enfoque técnico, compreendido pelo fazer/aprender a fazer / aprender a lidar com a máquina digital e respectivos *softwares*, aplicativos etc. Porém, apesar da disseminação, a maior parte dos usuários não tinha e ainda não tem o conhecimento – ou tem conhecimento insuficiente – do que “vai dentro da máquina”, conforme crítica do cientista Silvio Meira (2024) acerca dos problemas da tecnologia na educação.

A partir dos anos 1980, emerge e populariza-se uma linguagem cuja construção se permitia ir além dos padrões da escrita: o hipertexto construído num computador visibilizava e legitimava o uso de imagens, sons, *emojis*, cores, fontes, permitia alterar a sequência início-meio-fim da leitura, permitia o “cortar e colar” e permitia a agência da/do usuária(o) para que ela/ele se sentisse autora(or) de seu texto e de seu *reading path* etc. – tudo isso sem falar da Inteligência Artificial. Dessa maneira, identifica-se a proposta de expansão do processo de alfabetização/letramentos pelos *movimentos de letramentos*.

Evidencia-se, então, que a questão central do “saber ler e escrever”, segundo uma perspectiva convencional e simplificadora das línguas, linguagens, culturas e identidades, havia contribuído para a solidificação de uma sociedade binária, hierárquica e excludente. A epistemologia subjacente a ela mantinha valores colonialistas de uma pretensa “*hubris* do ponto zero”, como

Castro-Gómez (2009, p. 79) veio a salientar, ao referir-se ao conhecimento eurocêntrico. A linguagem por meio do digital rapidamente provocou deslocamentos, revelando *ontoepistemologias* que haviam sido apagadas pelo projeto de escolarização, nas heterogeneidades, multimodalidades e pluralizações linguísticas, culturais e de sentidos. Esses deslocamentos permitiram questionamentos ou relativizações das generalizações e das universalidades, revendo e situando o conceito convencional de “gramática” nas versões estabelecidas e oficiais de línguas-padrão.

Como a escola pode reagir às ameaças à democracia para promover “desenhos sociais” (*social designs*) outros no contexto de formas de comunicação e sociabilidades em fluxo?

Essa é uma questão desafiadora, como todas as outras questões voltadas a reformulações educacionais. Tendo a ponderar que, para conseguirmos promover “desenhos sociais *outros*” de acordo com uma democracia participativa e inclusiva, precisamos pensar em experimentar ou “pilotar” modelos *outros* de escola, de forma oficial, junto com as secretarias e Ministério da Educação. Essas poderiam funcionar em paralelo ao modelo existente, ser acompanhadas por pesquisas e, quem sabe, por contribuições às escolas que já estão aí, ou não, mas estaríamos em busca de alternativas. Imagino que vocês conheçam o documentário “Quando sinto que já sei”, de 2014, direção de Anderson Lima, Antônio Lovato e Raul Perez⁵ e outras experiências como as retratadas ali;

5 “Quando sinto que já sei” (2014), direção de Anderson Lima, Antônio Lovato e Raul Perez. Versão completa: <https://www.youtube.com/watch?v=HX-6P6P3x1Qg>. Versão curta: <https://youtu.be/HX6P6P3x1Qg>. Em ambos os vídeos, são apresentadas propostas alternativas de escolarização. Projetos apresentados no documentário: Âncora e Politeia. Ele também passa pelas instituições e projetos Casa do Zezinho (São Paulo – SP), Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima (São Paulo – SP), Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento (Curvelo – MG), Gente (Rio de Janeiro – RJ), Escola Alfredo J. Monteverde – Projeto de Educação Científica da AASDAP (Natal – RN),

propostas alternativas de letramentos. Orientei um doutorado, defendido por Oliveira (2017), cuja pesquisa focalizou o Projeto Âncora, que é uma das experiências do referido documentário. Aprendi muito com essa orientação e reforço aqui que há muito o que aprender com tais projetos experimentais.

Avalio, juntamente com outros estudiosos que também fazem essa avaliação, que a dificuldade em fazer mudanças no modelo atual se deve às raízes iluministas que sustentam o projeto de escolarização da modernidade. Em um artigo de nosso grande filósofo brasileiro Saviani (2024), por ocasião da comemoração dos quarenta anos de seu livro *Escola e Democracia*, de 1984, ele retoma o “uso polêmico da “curvatura da vara”, reexamina conceitos como “teoria / pedagogia revolucionária” (Saviani, 2024, p. 6) e analisa a questão “é possível encarar a escola como uma realidade histórica, suscetível de ser transformada intencionalmente pela ação humana?” (Saviani, 2024, p. 10). Ele discute a falta de interesse da classe dominante na transformação histórica da escola, ao observar o empenho “na preservação do modelo dominante, por meio de mecanismos de adaptação que evitam a transformação”, e continua sua instigante reflexão, indagando “se é possível articular a escola com os interesses dos dominados” (Saviani, 2024, p. 10). Também Garcia, Luke e Seglem (2018) expressam incertezas quanto ao sucesso de projetos democráticos, quando o poder esmagador do neoliberalismo atua sobre novos projetos, como o dos letramentos. Para eles, o neoliberalismo se apropriou da base educacional-cultural-social-econômica da proposta de letramentos como um projeto que prevê uma revisão educacional, colonizando: (a) a aprendizagem de habilidades e ferramentas para a “nova economia”; (b) a avaliação mensurável no currículo, por meio de tarefas digitais, naturalizando o controle de criatividade, crítica e inovações; (c) a proposta educacional em forma de

Escola do Centro de Realização do Ser (Piracanga - BA), Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente Campos Salles (São Paulo - SP) e Projeto Araribá (Ubatuba - SP).

commodities padronizadoras, por meio de pacotes curriculares, abordagens, materiais de apoio metodológico oferecidos por editoras, corporações e consultores. Como os estudiosos citados, lamentando quando há pessoas, instituições ou grupos rendendo-se às forças neoliberais que se pretendem universalizadoras e facilitadoras da educação, assim desmobilizando um projeto de revisão educacional que propõe atender o local, as diversidades, restabelecer as pluralidades, redirecionar a criticidade, a criatividade, a agência e adicionar a prática de relações horizontalizadas nos diálogos e comunicações entre as pessoas.

Retornando ao *Escola e Democracia*, estudei com esse livro, em 1985, e acompanho o Saviani (foi meu professor!) nessas reflexões, no que concerne a mudanças que, pelo menos, se voltem para a redução das desigualdades sociais, a ampliação de oportunidades, diminuindo o binarismo inclusão-exclusão, revendo a questão das linhas abissais na sociedade. Aliás, já me permiti ter utopias sobre a promoção de *desenhos sociais*. Imagino, por exemplo, escolas que não mais sejam “seriadas”, em que estudantes tenham que “passar de ano”. Acho que a “educação básica” deveria, sem a divisão entre idades ou a preocupação com “turmas homogêneas” e sem a promoção de ano ou grau de conhecimento via avaliações, promover 12 anos (10 ou 8, não estou bem certa sobre quantos anos) de aprendizados diversos, desenvolvimento de habilidades e conteúdos significativos correlacionados entre si, elaboração de projetos e compreensão ampla das relações entre homem, natureza, trabalho e vida. Em lugar de avaliações periódicas, apenas autoavaliações – afinal, são os estudantes os maiores interessados nas experiências, vivências e aprendizados –, visando à reflexão sobre os modelos de percursos de vida que conhecem, amadurecimento a respeito da construção de seus próprios percursos de vida e vivência nas diversas comunidades que integram, e o aprendizado sobre ter responsabilidade sobre as escolhas ou decisões. Creio que esse poderia ser um rascunho

inicial de ideias a serem trocadas e construídas com colegas, comunidades e com a sociedade.

Qual o papel da professora cidadã /do professor cidadão hoje? Vivemos um momento singular? Em sua opinião, há muitas diferenças em outros momentos históricos?

Acho muito interessante a referência a/ao “professora-cidadã/professor-cidadão”. Entendo que essa/esse professora(or) deva promover com as/os alunas(os) a oportunidade de compreender sua relação com a sociedade, como as relações sociais são construídas, como circulam as relações de poder, os micropoderes, e como a agência e a cidadania são vividas/vivenciadas ou silenciadas. Desde que realizava a pesquisa de campo no meu mestrado, segunda metade dos anos 1980, achava insuficientes a discussão e a conscientização sobre o sentido de cidadania. Naquele tempo, os dados gerados acerca da formação cidadã indicavam que as/os professoras(es) entrevistadas(os) tinham uma resposta pronta, provavelmente advinda da leitura da legislação, algo mais ou menos assim: “cidadania significa / tem a ver com conhecer seus direitos e deveres”. Aqueles eram anos que marcavam o fim da ditadura, mas, em grande parte das escolas, praticamente, não emergia a reflexão sobre a agência do cidadão na reconstrução social, cultural e educacional que precisaria / poderia acontecer. Achava, no mínimo, curiosa a resposta relativa a “conhecer seus direitos e deveres”, quando a história recente havia registrado que não bastava conhecer tais direitos e deveres para que eles fossem garantidos – ocorreram inúmeros casos de desrespeito e de violação de direitos humanos naqueles últimos vinte e cinco anos e mesmo antes.

Quando Lynn Mario e eu escrevemos as Orientações Curriculares para o Ensino Médio-OCEM-LE (2006), desenvolvemos

esse conceito assim: “ser cidadão” envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê?” (Brasil 2006, p. 91). A ideia era promover a reflexão de que a referida questão demandava ir além dos “conhecimentos dos direitos e deveres”.

Esse conceito de educação-cidadã é, para mim, uma herança freiriana. Freire postulava por uma educação cidadã, em que houvesse o pensamento crítico e a capacidade imaginativa. Embora ele tenha mencionado também a *cidadania universal*, creio que a ideia de “universal” se mostrou um tanto vaga para os sul-globais, por refletir anseios relacionados com “conhecimentos e valores universais”, o que hoje se identifica como premissas da colonialidade e do eurocentrismo.

Num país com as dimensões do Brasil, é difícil falar do alcance que uma expansão conceitual de “cidadão/cidadã” tenha tido nas últimas décadas, mas percebo que, pouco a pouco, a questão tem sido ampliada.

Sobre as diferenças de outros momentos históricos, no âmbito da educação, há e não há muitas. Há diferenças quanto à liberdade para a discussão de questões sociais e políticas que não fazíamos em outros tempos, como: políticas linguísticas; visão colonialista no aprendizado de línguas, no processo de escolarização, nas questões de gênero, raças, costumes e suas diversas discriminações, quando se fala em formação crítica; a relação entre as visões de línguas-sociedade-sujeito da modernidade e visões *outras*.

Quando digo que não há muitas, refiro-me a instituições que pouco mudam – ou mudam tão pouco que parece nada – e, assim, pouco contribuem para a consolidação e visibilidade das mudanças que ocorrem e do impulsionamento de mudanças *outras* / necessárias / desejáveis. No entanto, no que se refere às instituições... quais se interessam por mudanças? Quando pensamos estar expandindo forças, via agendas progressistas, constatamos que sim, há mudanças, mas em termos... essa constatação nos é dada em paralelo à observação de que o conservadorismo se reavivou e se mostra forte novamente, impondo-se sobre propostas emergentes. Parece que, cada vez que se conquista um espaço, um terreno, as cercas vivas brotam atravessando os caminhos, desafiando-os. Perguntaria a/ao leitora/leitor: a escolarização, institucionalmente pensando, precisaria mudar? No meu entender, sim. Junto-me a Biesta *et al.* (2023), que defendem a mudança estrutural de funcionamento da escola: currículos, programas padronizados de formação, espaço físico, enfim, a mudança da ‘estrutura’ concentrada em protocolos pré-definidos. Se, “por um lado, a estrutura como se apresenta é vista como facilitadora do ‘controle’ sobre os planejamentos, por outro, arbitra para inibir a agência crítica e criativa dos professores, alunos e escolas diante da diversidade que é própria desse meio social-educacional” (Monte Mor, 2024, p. 26). Ando lendo muito e amadurecendo minhas posições sobre essa ideia de mudança, de haver mais “liberdade para as borboletas”.

Com a emergência e proliferação de diversos gêneros digitais, na sociedade contemporânea, e sua inclusão na Base Comum Nacional Curricular (BNCC), o/a professor(a) de linguagens enfrenta o desafio de trabalhar com uma enorme gama de gêneros digitais (muitos desconhecidos por ele/ela) em suas aulas. Como você vê essa questão e que sugestões daria para esses professores?

Sobre as questões, primeiramente, dos gêneros, em segundo lugar, dos gêneros digitais, entendo-as em seus propósitos educacionais e, principalmente, didático-metodológicos. O ensino de línguas, por meio de gêneros, traz uma expansão conceitual de língua-linguagem. Desloca-se da perspectiva léxico-morfológico-sintática da língua para uma visão ampliada de comunicação a qual valoriza o discurso: conteúdo, contexto, dialogismo, tempo-história, autoria, por exemplo. Nesse sentido, traz em si uma perspectiva educacional ampliadora de língua-linguagem, no que se tem por língua materna, línguas estrangeiras e, mais recentemente, por linguagem digital.

Entendo também que o conceito contribui para os propósitos didático-metodológicos do ensino, por indicar os pontos de partida para o ensino das línguas. Na formação docente, a sequência do ensino tem sido parte significativa da metodologia de ensino: saber de onde partir, para onde dar sequência e onde chegar constitui-se um modelo seguro de procedimento para as/os docentes, assim como para as/os discentes.

Acompanhei professoras(es) na construção de planejamentos para o ensino de gêneros variados, obtendo resultados satisfatórios perante os objetivos delineados: conhecer os variados gêneros, como se constroem, onde circulam etc. No entanto, quando os gêneros se tornam “estruturais”, mesmo sabendo da importância das estruturas, entendemos que podem tornar-se limitadores. Como as discussões mais recentes preveem uma educação que leve em conta o processo crítico e criativo, uma proposta que não venha a valorizar, por exemplo, as diversidades, variações, criações autorais também nos gêneros pode não responder às proposições de uma “educação para o futuro”, conforme as leituras atuais nos indicam.

Sobre os gêneros digitais, a BNCC menciona *vlog*, *blog*, currículo *web*, *gifs*, *fanfiction*, *wiki*, como novas formas de comunicação propiciadas pela tecnologia. Acho que professoras(es), alunas(os), todas/todos nós, precisam/precisamos aprendê-los. Acho importante a reflexão de “mudança” e da “heterogeneidade” presente nas “estruturas temporárias” da linguagem digital. Não só pelo acompanhamento/atualização do que tem sido identificado como “revolução da informação”, mas para evitar o risco do apagamento social daqueles que não têm – ou que têm insuficiente – conhecimento da linguagem digital para participação democrática na sociedade.

Sou muito fã da sociedade digital, ao mesmo tempo que sou consciente de seus males e me aflijo com eles (falarei sobre isso adiante), mas, vejamos, a sociedade da escrita (Monte Mor, 2017), sustentada pelos valores da modernidade e por uma visão de língua-cultura-sociedade-sujeito, pautada em homogeneidades, hierarquias, universalismos, binarismos inventados, provocou profundos prejuízos – além de discriminações e exclusões traumáticas – nas construções sociais e identitárias de cidadãs/cidadãos. Ela não representou apenas benefícios e avanços civilizatórios. A sociedade digital, por sua vez, desamarrou os espalhos [impostos pela sociedade da escrita], “permitindo uma outra forma de respirar”, conforme descrevem Gee e Hayes (2011, p. 5), possibilitando resgatar conceitos e valores negligenciados pela linguagem da modernidade. Professoras(es), acho que a sabedoria estaria em conhecer e saber lidar com as controvérsias dessas duas – e outras que venham a ser identificadas – sociedades.

A Inteligência Artificial Generativa vem impactando todas as áreas da sociedade, inclusive a educação. Que desafios e oportunidades você percebe para o uso dessas tecnologias no

ensino-aprendizagem de línguas (ou educação linguística) e a necessidade do letramento em IA?

Tenho lido bastante sobre a IA Generativa, mas ainda sei pouco sobre ela. Minha posição se baseia nas leituras e no aprendizado que tive com doutorandos e pós-doutorandos. Os desafios, a meu ver, remetem às manipulações e aos controles que as agendas neoliberais e as extremistas podem fazer dela. Como a IA trabalha com enorme quantidade de dados, para o desenvolvimento de modelos, e pode criar ainda mais dados, questões como privacidade, ética, discriminações, transparência, concentração de poder / colonialismos podem ficar fora do “controle social”. Pensando filosoficamente, entendo que uma das razões do sucesso da “sociedade da escrita”, a que me referi anteriormente, tenha sido a possibilidade de controle sobre tudo ou quase tudo: como se escreve ou se comunica oralmente, como se constrói sentidos, o que é aceitável ou inaceitável / legitimado ou não legitimado social e culturalmente etc. Como as duas sociedades – a da escrita e a digital –, então, convivem, observa-se o conflito entre o controle e a “falta” de controle na ultrapassagem de limites antes já estabelecidos. Uma falta que pode ser apenas aparente, afinal o controle no mundo digital parece apresentar-se com outro perfil, outras características. Uma projeção de liberdade excessiva (?) pode provocar inseguranças e incertezas, considerando-se que ela pode implicar a sensação de descontrole, desconforto, pela ultrapassagem de limites do que antes se identificava como “controle”, “paradigma” ou “parâmetro”. Essa é uma primeira impressão.

Ao ler a reportagem do UOL sobre a cientista da tecnologia digital, Abeba Birhane (Gomes, 2024), reflito sobre o que ela chamou de “truques que a indústria da IA aplicou para nos fazer acreditar que a tecnologia foi desenvolvida de bom coração para a sociedade” e que, no entanto, resulta em graves problemas:

a excessiva quantidade de energia para alimentar os sistemas; sistemas com falhas e pouco confiáveis; dados fornecidos sem consenso pelas comunidades criativas, acadêmicas ou demais cidadãs(ãos); dados são lapidados por trabalhadoras(es) exploradas(os) e mal pagas(os) da América do Sul, África ou Índia. Concordando com a cientista, do ponto de vista educacional e social,

é preciso ensinar sobre o ecossistema que sustenta a IA generativa, não apenas falar sobre os modelos. Assim, os alunos podem tomar decisões informadas sobre usar ou não esses sistemas. Precisamos treinar os alunos a serem adultos capazes de pensar criticamente (Birhane, 2024, não paginado, *apud* Gomes, 2024, não paginado).

Mas, em meio aos riscos, há as oportunidades. Na medida em que o digital e, mais ainda, a IA Generativa podem desestabilizar o aprendizado sistemático e ampliar as combinações de linguagens e respectivas características, penso se teremos uma sociedade *outra*, em que as ontoepistemologias serão levadas em conta. Por exemplo, para Pennycook (2024), estamos vivendo uma virada ontológica que resulta de uma ameaça às formas humanas de vida, devido às mudanças climáticas e ameaças ecológicas, e da emergência do pós-humanismo – distinções ontológicas ao que é humano, a outras formas de vida, ao mundo e objetos ao nosso redor. Assim, ao mesmo tempo que a tecnologia digital caminha, amplia-se a percepção sobre questões humanas (não no sentido iluminista de Humano e Humanidade) e expande-se a reflexão sobre formas de vida.

Sobre o aprendizado de línguas, preocupo-me – talvez desnecessariamente, a história dirá! – com as soluções referentes à tradução simultânea digital, à recente notícia sobre instalação de *chips* no cérebro, possibilitando o aprendizado de línguas, estudos esses de interesse às grandes empresas produtoras dessas “soluções” ou “inovações”. Porém, se a virada ontológica se consolida,

pode ser, então, que o aprendizado de línguas, na educação básica e universitária, passe a se fundamentar pelo potencial formativo e crítico que esse aprendizado oferece. O estudo das línguas estrangeiras, na educação regular, tem o potencial necessário para contribuir para a formação cidadã, para promover a compreensão da relação eu-outros(os), a compreensão de que há outros(os), estrangeiras(os) ou conterrâneas(os), cujas línguas e culturas são diferentes e não hierárquicas. Será essa mais uma das minhas utopias?

A respeito de “educação linguística”, tenho refletido sobre o termo e o conceito. Sim, parecem-me mais apropriados às discussões acerca de “ensino-aprendizagem de línguas”, na perspectiva que temos focalizado nos últimos tempos. Reflexões, ainda, incipientes. Pode ser que outro(s) termo(s) e conceitos emerjam.

Obrigada, Joel, Cíntia e Silvia, pela oportunidade de falar sobre as questões que selecionaram para nossa conversa. Desculpem-me pelas respostas longas. É que fiquei entusiasmada com as questões tão instigantes que me encaminharam.

REFERÊNCIAS

- BIESTA, G.; TAKAYAMA, K.; KETTLE, M.; HEIMANS, S. Transforming teacher education or transforming the school: a dangerous dilemma? In *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 51:3, 213-215, 2023. Acesso: <https://doi.org/10.1080/1359866X.2023.2207290>. Acesso em: 27 out. 2024.
- BOURDIEU, P. *A Economia das Trocas Linguísticas*. São Paulo: EDUSP, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC, 2006.
- CASTRO-GÓMEZ, S. Decolonizar La Universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In CASTRO-GÓMEZ, S.; GROS-FOGUEL, R. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, p 79-92.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. *Towards Education Justice: A Pedagogy of Multiliteracies, Revisited*. CGS Platform. Preprint. 2022.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. On Cyber-Social Meaning: The Clause, Revised. *The International Journal of Communication and Linguistic Studies*. [S. l.], v. 21, n. 2, p. 1-18, sept. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.18848/2327-7882/CGP/v21i02/1-18>. Acesso em: 27 out. 2024.
- FREIRE, P. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra, 1996.
- GARCIA, A.; LUKE, A.; SEGLEM, R. Looking at the Next 20 Years of Multiliteracies: A Discussion with Allan Luke. *Theory Into Practice*. v. 57, n. 1: Twenty Years of Multiliteracies: Moving from Theory to Social Change in Literacies and Beyond, p. 72-78, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/00405841.2017.1390330>. Acesso em: 05 nov. 2024.

GEE, J. P. Meanings in Discourses: coordinating and being coordinated. In MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P. *Constructing Critical Literacies*. Teaching and Learning Textual Practice. Cresshill, New Jersey: Hampton Press, 1997. p. 273-302.

GEE, J. P.; HAYES, E. R. *Language and Learning in the Digital Age*. London and New York: Routledge, 2011.

GEE, J. P. *Literacy and Education*. New York: London: Routledge, 2015

GEERTZ, C. *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books, 1973.

GOMES, H. S. Indústria da IA ficou rica com algo que ninguém pediu, diz estrela da IA. UOL. São Paulo, 07 nov. 2024. Tilt. Disponível em: <https://www.uol.com.br/tilt/colunas/helton-simoes-gomes/2024/11/07/industria-da-ai-ficou-rica-com-algo-que-ninguem-pediu-diz-estrela-da-ia.htm?cmpid=copiaecola> . Acesso em: 08 nov. 2024.

GOODY, J. & WATT, I. The Consequences of Literacy. *Comparative Studies in Society and History*. [S.l.] V. 5, n. 3, p. 304-345, Apr. 1963.

HOSFORD, P. L. The Silent Curriculum. Its Impact on Teaching the Basics. *Educational Leadership*, [S. l.], p. 211-215, Dec. 1978.

KALANTZIS, M.; COPE, B. *Literacies*. New York: Melbourne: Madrid: Capetown: Cambridge University Press, 2012.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (org.). *Os significados do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995, p 15-61.

KRESS G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading Images*. The Grammar of Visual Design. London: Routledge, 1996.

KRESS, G. Design and Transformation. In KALANTZIS, M.; COPE, B. (ed) *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. New York: London: Routledge, 2000.

KRESS, G. *The New Media Age*. London: New York: Routledge, 2003.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Critical Literacy and Active Citizenship. In: MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P. *Constructing*

Critical Literacies. Teaching and Learning Textual Practice. Cresshill: New Jersey: Hampton Press, 1997, p 95-124.

LUKE, A.; FREEBODY, P. Shaping the Social Practices of Reading. In MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P. *Constructing Critical Literacies. Teaching and Learning Textual Practice.* Cresshill, New Jersey: Hampton Press, 1997, p. 185-225.

LUKE, A. Two takes on the Critical. In NORTON, B.; TOOHEY, K. (ed) *Critical Pedagogies and Language Learning.* Cambridge: New York: Cambridge University Press, 2004, p. 21-29.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. *Disinventing and reconstituting languages.* Clevedon: New York: North York: Multilingual Matters, 2007.

MEIRA, S. Discutindo a Inteligência Artificial. [Entrevista cedida a] Vera Magalhães, Adriana Salles Gomes, Francisco Brito Cruz, Daniela Braun, Raphael Hernandez e Sérgio Spagnuolo. *Roda Viva*, São Paulo, jul. 2023. 1 vídeo (103min.28s.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tcmntVEQr2o>. Acesso online em: 21 out. 2024.

MONTE MOR, W. Linguagem e leitura da realidade: outros olhos e outras vozes. 1999. 179 páginas. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

MONTE MOR, W.; DE SOUZA, L. M. T. M. Orientações Curriculares para o Ensino Médio-Línguas Estrangeiras. In BRASIL. Ministério da Educação. *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.* Brasília: MEC, 2006. p. 87-124.

MONTE MOR, W. Learning by Design: reconstructing knowledge processes in teaching and learning practices. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.). *A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design.* New York: Palgrave Macmillan, 2015, p 186-209.

MONTE MOR, W. Sociedade da Escrita e Sociedade Digital: Línguas e Linguagens em Revisão. In: TAKAKI, N. H.; MONTE MOR, W. (org.). *Construções de Sentido e Letramento Digital Crítico na Área de Línguas/Linguagens.* Campinas: Ed. Pontes, 2017. p. 267-286.

MONTE MOR, W. Letramentos Críticos e Expansão de Perspectivas: Diálogo sobre Práticas. In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; MONTE MOR, W. (org.) *Letramentos em Prática na Formação Inicial de Professores de Inglês.* Campinas: Ed. Pontes, 2018, p. 315-335.

MONTE MOR, W. Uma visão *outra* de educação e escolarização? In JORDÃO, C.; BATISTA S., JUCÁ, L.; FERRARI, L. *DebaRtendo. Linguagem, Sociedade e Educação*. Porque esperarçar é preciso! São Paulo: Pimenta Cultural, 2024, p 20-30.

NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies, Designing social futures. *Harvard Educational Review*, Cambridge, MA, v. 66, p. 60-92, 1996.

OLIVEIRA, L. F. *Epistemologias educacionais emergentes: um olhar crítico*. Tese de Doutorado. 2017. 221 f. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T8.2018.tde-08052018-132334>. Acesso em: 25 out. 2024.

OLSON, D. R. *The World on Paper: The Conceptual and Cognitive Implications of Writing and Reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

OLSON, D. R. & TORRANCE, N. G. (ed) *Literacy and Orality*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

ROJO, R. H. R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (org.) *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*, Campinas: Autores Associados, 1984.

SAVIANI, D. O Livro Escola e Democracia, Quadragésimo Ano. Debates em Educação. [S.l.] v. 16, n. 38, p. e17571, 2024. DOI: 10.28998/2175-6600.2024v16n38pe17571 Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/17571>. Acesso em: 09 nov. 2024

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUZA, L. M. M.; MONTE MOR, W. É proibido proibir: Ambiguidades e Enfrentamentos na/pela Linguagem. Prefácio. Jesus, D. M de; Jucá, L.; Discursos Fascistas: enfrentamento, resistência e combate na/pela língua(gem). *Revista X*. [S. l.], v. 15, n. 4, p. 6-14, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5380/rvx.v15i4.76536>.

Acesso em: 21 out. 2024.

STREET, B. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

SUÁREZ-OROZCO, M. M.; QIN-HILLIARD, D. B. *Globalization, Culture and Education in the New Millenium*. Berkeley: Los Angeles: University of California Press, 2004.

TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.

TFOUNI, L. V. Os (des)caminhos da alfabetização, do letramento e da leitura. *Revista Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 9, n. 17, p. 25-34, dez. 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X1999000200004>. Acesso em: 08 nov. 2024.

Nota

Quadro 1 – Letramentos em suas vertentes – New London Group parcial e Projeto Nacional de Letramentos no Brasil.

Letramentos: Projeto que propõe revisões educacionais: (Monte Mor, 2022)					No Brasil
Multi-letramentos [Cope & Kalantzis...]	Novos letramentos [Lankshear & Knobel...]	Letramentos críticos [Luke, Luke; Freebody; Gee; Kress...]	Letramentos Visuais [Kress; van Leeuwen; Gee...]	Letramentos Digitais [Lankshear & Knobel; Gee...]	Educação Crítica Ideologias Pós-positivismo Letramentos Letramentos críticos Colonialidade / Descolonialidade...
Interface com conhecimentos // áreas:					Brasil – Am. Latina
Educação	Educação	Educação	Educação	Educação	Educação
Sociologia	Tecnologia	Educação crítica	Sociedade	Tecnologias	Educação Aplicada Crítica Sociologia
Antropologia	Epistemologias	Linguística Aplicada	Globalização	Epistemologias	Antropologia História / Globalização Imagem
História	Práticas Sociais	Práticas Sociais	Práticas Sociais	Práticas Sociais	Concepções Filosóficas Epistemologias Filosofias da linguagem
Visões de Cultura	Concepções Filosóficas	Filosofias da linguagem (Visões de Língua e de Linguagem)	Imagem	Visões de cultura	Filosofias da linguagem Construção de sentidos (Visões de Língua e de Linguagem)
Visões de Sociedade	Pedagogias	Sujeito – identidade	Construção de sentidos	Visões de sociedade (da Escrita e Digital)	Construção de sentidos (Visões de Língua e de Linguagem)
Práticas Sociais	Metodologias		Cultura digital	Multimodalidades / Visões de Língua- Linguagem-Sujeito- Sociedade	Práticas Sociais Visões de Linguagem [Multi: • Culturalidade, • Diversidade; • Tecnologia; • Modalidades] / Visões de Língua- Linguagem-Sujeito- Sociedade
Visões de Linguagem [Multi: • Culturalidade, • Diversidade; • Tecnologia; • Modalidades] / Visões de Língua- Linguagem-Sujeito- Sociedade	Práticas de sala de aula	Multimodalidades / Visões de Língua- Linguagem-Sujeito- Sociedade	Multimodalidades / Visões de Língua- Linguagem-Sujeito- Sociedade		Práticas Sociais Visões de Linguagem [Multi: • Culturalidade, • Diversidade; • Tecnologia; • Modalidades] / Visões de Língua- Linguagem-Sujeito- Sociedade

Fonte: elaboração própria. Monte Mor, apresentação de trabalhos em eventos acadêmicos em 2022.