



*REP's - Revista Even. Pedagóg.*

Número Regular: Práticas discursivas e concepção/ensino-aprendizagem de língua(s) na contemporaneidade

Sinop, v. 10, n. 2 (27. ed.), p. 1081-1090, ago./dez. 2019

ISSN 2236-3165

<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/index>

## SEÇÃO ENTREVISTA

### PRÁTICAS DISCURSIVAS E CONCEPÇÃO/ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA(S) NA CONTEMPORANEIDADE

WALKYRIA MARIA MONTE MOR

Walkyria Maria Monte Mor possui doutorado em Linguagem e Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e é professora Livre-Docente na mesma instituição. Sua pesquisa de pós-doutorado foi realizada na Universidade de Manitoba, no Canadá, em 2007. Co-coordenou o **Projeto Nacional de Formação de Professores: Novos letramentos, multiletramentos e línguas estrangeiras** (2009-2015) e atualmente co-coordena o **Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia** (2015-2020), ambos cadastrados no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq. Suas pesquisas recentes concentram-se em Linguagem e Educação, Letramentos (Novos Letramentos, Multiletramentos, Letramentos Críticos), Crítica e Construção de Sentidos, Pedagogia Crítica, Formação de Professores, o que a faz referência nesses campos e importante para a discussão que buscamos promover. O intuito desta entrevista é ampliar o debate sobre a concepção de língua que se tem na atualidade e sobre como isso afeta as pesquisas sobre seu ensino-aprendizagem.

Alinee Silva dos Santos

**1 – Alinee Silva dos Santos:** Por que a discussão sobre concepção de língua enquanto empreendimento discursivo pode ser considerada relevante para os dias atuais?

**Walkyria Maria Monte Mor:** Essa pergunta me faz lembrar a Introdução de um livro de Gee, **Literacy and Education**<sup>1</sup>, em que ele, ao reportar seu trajeto acadêmico, conta a respeito de sua mudança de perspectiva como professor das áreas de linguística e de letramentos. Ele relata que era um bom estudioso das estruturas linguísticas quando, ao ganhar uma bolsa para realizar pesquisa sobre letramento de adultos (ou alfabetização de adultos, como costumava ser chamado no Brasil na época da tal bolsa), interessou-se pela questão social que, até então, não lhe chamara a atenção. E essa atenção emergiu porque, ao iniciar a nova pesquisa, deparou-se com dados de analfabetismo e analfabetismo funcional nos Estados Unidos. Esses lhe soaram contraditórios, já que naquele país havia a oportunidade para que todos aprendessem a ler e escrever e, também, porque ele achava que ler e escrever resumia-se a saber códigos, sendo letramentos uma área ‘prática’ que não requiritava grandes aprofundamentos. Afirmou no citado livro (GEE, 2015, p. 2): “Pensava que letramento era um tópico simples e direto, de pouca profundidade. Estava certo de que letramento era um assunto prático, sem interesse teórico. Não era algo que os acadêmicos sérios estudariam”<sup>2</sup>.

E foi no decorrer dessa narrativa que ele constatou a sua ingenuidade acerca da visão sobre linguística, língua, linguagem e letramentos no início de sua carreira.

Penso que esse relato de Gee descreve o modo pelo qual muitos estudiosos de nossa área viam a relação língua-linguagem-sociedade em décadas passadas (e mesmo atualmente, em alguns casos). Bem, é melhor eu me referir a mim mesma. Minha graduação em Letras me levou a ter uma perspectiva semelhante à descrita por Gee na etapa inicial de sua pesquisa em Letramentos. Também meus estudos linguísticos iniciais me levaram a ter uma visão um tanto limitada sobre língua. Quero dizer, preocupava-me em saber bem a língua que ensinava e em ter uma boa didática para explicá-la de modo eficaz. Sem nem o perceber, privilegiei o reprodutivismo durante muito tempo! De modo diferente do que aconteceu com Gee, não posso dizer que foi a partir dos estudos de letramentos que comecei a mudar minha concepção de língua e linguagem. No meu caso, identifico que essa

---

<sup>1</sup> GEE, James Paul. **Literacy and Education**. New York and London: Routledge, 2015.

<sup>2</sup> Trecho original: “I thought that surely literacy would be a simple, straightforward topic of little depth. Surely, literacy was just a practical matter of no theoretical interest. It was not something real academics would study.”

ampliação de perspectiva ocorreu antes, no encontro das áreas da linguística aplicada e da educação. Foi quando percebi que, na homogeneidade ensinada nas línguas e linguagens, havia um projeto social e ideológico subjacente. Essa mudança de visão em muito se fortaleceu nos estudos sobre letramentos, conforme já tratei em outras publicações (MONTE MOR, 2017<sup>3</sup>; 2018<sup>4</sup>).

Voltando ao cerne da pergunta, percebi que o jeito convencional de ensinar línguas – conforme eu havia trabalhado durante um bom tempo – parecia ocorrer de acordo com o que, num primeiro momento, imaginei ser resultado de um estudo de laboratório; o que deveria ser ensinado era uma ‘língua de laboratório’. Era como se a língua tivesse sido retirada de seus *habitats* de forma a ser estudada – ou lapidada – em laboratório; depois de ter estudadas as suas variantes e ter havido a escolha e legitimação de uma delas como ‘padrão’, uma legitimidade que reforçava a hierarquia de uma determinada classe social, a então variante legitimada era devolvida para estudos escolares e universitários, de modo já processado, como uma norma culta. Professores e estudantes, usuários da língua em seus próprios *habitats*, deveriam aprender a forma normatizada da língua, forma essa que não necessariamente refletia os discursos e diferentes ambientes em que eram criados, recriados, praticados. Na publicação mencionada anteriormente, Gee chama a atenção para o fato de que o aprendizado da leitura e escrita nas escolas não levava em conta o que os aprendizes liam e escreviam fora da escola, concentrando-se no desenvolvimento escolar/acadêmico dessas habilidades. Para ele, a valorização do conhecimento escolar/acadêmico não precisaria excluir outros conhecimentos na ubiquidade desses.

Então, quando discutimos a concepção de língua como empreendimento discursivo, nos referimos a ver a língua como discurso, ou discursos com vida social, como prática social, isto é, da maneira em que, como tal, a língua é socialmente construída em seus vários ambientes, por seus diversos usuários, dentro de seus tempos e sua história. Não quero dizer com isso que não se deva aprender a normatividade da língua. Quero dizer que o ensino de línguas pode trabalhar com as

---

<sup>3</sup> MONTE MOR, W. Sociedade da Escrita e Sociedade Digital: Línguas e Linguagens em Revisão. *In*: TAKAKI, Nara Hiroko; MONTE MOR, Walkyria (org.). **Construções de Sentido e Letramento Digital Crítico na Área de Línguas/Linguagens**. Campinas: Pontes, 2017. p. 267-286.

<sup>4</sup> MONTE MOR, W. Letramentos Críticos e Expansão de Perspectivas: Diálogo sobre Práticas. *In*: JORDÃO, Martinez; MONTE MOR (org.). **Letramentos em Prática na Formação Inicial de Professores de Inglês**. Campinas: Pontes, 2018. p. 315-335.

pluralidades linguísticas e culturais, levando o aprendiz a entender a relação entre heterogeneidade, visto que esta é mais presente em seu cotidiano social, e homogeneidade, uma outra visão linguística e cultural, facilitadora da disseminação da aprendizagem da linguagem escrita, demandada como forma de participação em determinados locais e situações que a requeiram. Essa noção, quando praticada, contribui para que os falantes da língua entendam que há pluralizações, diversidade e relações de poder nas relações culturais, nos espaços, nos diferentes tempos e na linguagem discursiva das pessoas. Entendo que esse aprendizado sobre as diferenças – como são construídas e valoradas – contribui mais para o crescimento social e crítico das pessoas do que quando se restringe aos padrões normativos. Não acho, porém, que a compreensão sobre as pluralizações implique o apagamento das hierarquias, dos conflitos ou da acomodação indiferente às hierarquias e conflitos. A compreensão da diversidade e do mundo plural pode contribuir para a vivência e o aprendizado sobre o ‘lidar com as diferenças’ nas relações entre pessoas e contextos heterogêneos.

**2 – Alinee Silva dos Santos:** Em um de seus trabalhos, você cita que “a noção de modelo linguístico predominante disseminou ou fortaleceu valores linguísticos, culturais e sociais, tidos como unificadores e universais, porém prejudiciais no que concerne a vivência e convivência com a diferença, por permitir a exclusão da diversidade e da pluralidade” (MONTE MOR, 2014, p. 234)<sup>5</sup>. Como esses valores afetam a noção de língua que se tem na atualidade?

**Walkyria Maria Monte Mor:** Acho que essa pergunta dá continuidade a asserções feitas na resposta anterior. A partir de pesquisas sustentadas por teorizações das áreas de letramentos, linguística aplicada, educação e de visões culturais, pude expandir algumas reflexões acerca do modo pelo qual a educação linguística se desenvolve. Por exemplo, o modo pelo qual o aprendizado da língua, por meio do aprendizado da escrita, ou seja, do ler e escrever, se disseminou, me fez imaginar que houve uma construção do ‘projeto de sociedade’ que vivemos. Quero dizer, na minha imaginação, há uma sociedade que foi projetada. E há sujeitos que,

---

<sup>5</sup> MONTE MOR, W. Convergência e diversidade no ensino de línguas: expandindo visões sobre a “diferença”. **Polifonia**, Cuiabá, MT, v. 21, n. 29, p. 234-253, jan-jul., 2014.

institucionalmente (nas várias instituições em que atuam ou convivem) ou espontaneamente (via observação e aprendizagem de vida), aprenderam a (ou acharam 'natural') responder à sociedade, de uma forma ou outra. Vou explicar o que digo analisando um quadro didaticamente elaborado por Kalantzis e Cope (2012, p. 37)<sup>6</sup>, em que apresentam um panorama sobre (1) a disseminação das primeiras linguagens (rupestre, cuneiforme e os hieróglifos), (2) a consolidação da linguagem escrita ao longo dos tempos e, também, (3) a emergência da linguagem digital. Só que, no referido quadro, eles identificam essa disseminação como três processos de globalização. Não discordo da interpretação deles sobre esses processos; é ótima e interessante. Levou-me, no entanto, a uma outra construção de sentidos, sobre a mesma descrição. Interpreto que aquele quadro nos fala sobre o processo como se organizou o tal 'projeto de sociedade' a que me referi acima.

Ao visualizar aquela divisão trifásica da história das globalizações de Kalantzis e Cope (Ibid.), vejo um projeto de sociedade, organizado segundo a permeabilidade e o poder da linguagem escrita. Ou seja, seria a percepção de que as diferentes culturas podem ser permeadas pela tecnologia da escrita; e que o aprendizado em larga escala dessa tecnologia permitiria que a sociedade fosse organizada segundo pressupostos que, ao privilegiar a tecnologia/linguagem escrita e os valores a ela atribuídos, contribuem para moldar comportamentos e formas de pensar, criar normas de aceitabilidade e correção e, conseqüentemente, de rejeição/exclusão e erros. Essas formas seriam: a simplificação ou redução das pluralidades para a eleição de um ou poucos modelos (linguísticos, culturais, interpretativos, comportamentais, por exemplo) de aceitação institucional; padronização, normatização e homogeneização desses modelos e o estabelecimento de acordos oficiais para a legitimação deles. É como se a linguagem da escrita, por meio de pensamentos filosóficos de um determinado tempo (como uma conjunção do iluminismo, do positivismo, do liberalismo que, mais tarde, agrega também o neoliberalismo), tivessem orientado a construção de um projeto de sociedade, o que eu vim a chamar de 'sociedade da escrita'. Conforme analiso nos dados gerados em pesquisa já publicada anteriormente (MONTE MOR

---

<sup>6</sup> KALANTZIS, M; COPE, B. **Literacies**. New York, Port Melbourne: Cambridge University Press, 2012.

2014)<sup>7</sup>, acho curioso constatar que a homogeneidade, tida como ‘natural’, conta com grande familiaridade e aceitação por parte dos pesquisados e que a diversidade, entendida como ‘não natural’, é vista com estranheza ou mesmo intolerância.

Bem, a essas alturas, alguém poderia me indagar se retrato a ‘sociedade da escrita’ de modo negativo, desvalorizando-a. Não é esse o propósito. Minha ideia é salientar o quanto ela é também heterogênea, plural e cheia de vozes que expressam harmonia e, também, dissonâncias e dissensos. Não deixo de reconhecer as enormes contribuições que os conhecimentos produzidos nessa sociedade trouxeram ao ocidente. No entanto, como no *pharmakon* discutido por Derrida (1997)<sup>8</sup>, em que o remédio é também potencialmente o veneno, a concepção de língua predominante em nossa cultura se fortaleceu por valores linguísticos, culturais e sociais, aceitos como unificadores e universais. E seria nesses valores que vejo o que também é prejudicial – ao mesmo tempo, sei que, para muitos, é apenas ‘remédio’ – nas relações humanas. Quero dizer, vejo prejuízo às relações humanas quando nelas a vivência e a convivência com a diferença permitem a exclusão da diversidade e da pluralidade, conforme citado na pergunta. Assim como na dualidade remédio-veneno, escolas e universidades podem representar oportunidades, inclusão social, cultural e econômica e, ao mesmo tempo, reforçar ou promover desigualdades, segregação, exclusão, intolerância em relação às diferenças, sendo essas últimas [as diferenças] muito indesejadas num ambiente em que não há aceitação ao que foge ao padrão estipulado.

Até entendo que se não tivesse havido a homogeneização a que me referi, dificilmente a disseminação da escrita teria tido o alcance que teve. Trabalhar com as pluralidades e diversidades demanda muita energia e maior abertura, requisitos que podem interferir nas várias formas de controle por meio das quais as escolas/universidades estruturam seus sistemas (avaliação, separação de alunos por idade, nível de conhecimento etc.). Logo, não sei se seria um exagero dizer que um dos grandes e visíveis desafios que se vê na ‘sociedade da escrita’ estaria na sua própria estrutura – epistemológica, ideológica e organizacional – de sustentação. Mas, também acho pertinente explicar que vejo possibilidades de

---

<sup>7</sup> MONTE MOR, W. Convergência e diversidade no ensino de línguas: expandindo visões sobre a “diferença”. **Polifonia**, Cuiabá, MT, v. 21, n. 29, p. 234-253, jan-jul., 2014.

<sup>8</sup> DERRIDA, Jacques. **A farmácia de Platão**. São Paulo: Editora Iluminuras, 1997.

mudança nessa mesma sociedade da escrita, quando há abertura para a revisão de suas próprias premissas. (Reforço: digo ‘mudanças’ e não apagamento. Até por levar em conta que a sociedade da escrita está social e culturalmente tecida com os fios da sociedade digital). E aí reside uma questão que remete a relações de poder e de controle. Essa revisão tem caminhos ainda desconhecidos. Ainda há muito a ser aprendido, criado, refeito...

**3 – Alinee Silva dos Santos:** Quais implicações toda essa discussão sobre a dimensão discursiva das línguas pode trazer para a pesquisa sobre seu ensino-aprendizagem?

**Walkyria Maria Monte Mor:** Aqui preciso, primeiramente, falar sobre uma outra concepção de sociedade: a da ‘sociedade digital’, cuja convivência não se dá fora do âmbito da ‘sociedade da escrita’, conforme mencionei acima. A convivência das duas pode ser observada já há algum tempo; não acho necessário precisar exatamente desde quando. Na minha observação, a sociedade digital ganha visibilidade para muitos por conta das máquinas e dos equipamentos digitais a que passamos a ter acesso. E, também, pela percepção das pessoas quanto à necessidade de atualização de conhecimento para ‘acompanhar as inovações tecnológicas’ de agora. Mas, o desafio dessa sociedade digital vai muito além das atualizações sobre uso de computadores/notebooks, uso e criação de programas, aplicativos, inclusão social por meio do acesso e/ou aquisição de equipamentos etc.

A sociedade digital resgata valores culturais das pluralidades, diversidades e divergências (como aqueles de épocas culturais antecedentes à da escrita), que haviam sido deixados de lado pela difusão da escrita como tecnologia. A escrita, como empreendimento, contou com processos de homogeneidade, normatividade, sistematização e padronização, processos esses institucionalmente requeridos em sua disseminação. Então, a linguagem digital vem a recuperar o que a escrita não priorizou (as imagens, os sons, os gestos, por exemplo), levando os pesquisadores – principalmente os que são das áreas de línguas, linguagens e letramentos – à percepção de que o que vem a ser conhecido como multimodalidade sempre existiu. Algumas modalidades haviam sido deixadas de ser evidenciadas, por razões de simplificação e sistematização para o ensino e a aprendizagem do ler e escrever, assim possibilitando reduzir-se o escopo de atenção às modalidades oral e escrita.

Mas, hoje, nos estudos sobre multimodalidades, reconhece-se que a escrita sempre teve tons, sons e emoções em sua discursividade.

Outra percepção acerca do que a linguagem digital desvela está nas suas formas de construir e organizar conhecimento. Então, em termos epistemológicos, registram-se hoje muitas outras maneiras de produzir conhecimento, diferentes dos modos convencionais, sistematizados por processos de divisão por partes, linearidade, gradação, principalmente. Pessoas de qualquer idade (não me refiro aqui apenas aos chamados 'nativos digitais'; esse é um conceito que está sendo revisado), com bom manejo da linguagem digital, podem ir além do sistema convencional e seguir percursos outros para produzir ou organizar conhecimentos. Essas são as pesquisas – que ainda deverão ser mais exploradas – sobre epistemologias de performance, desenvolvidas por Lankshear e Knobel (2003)<sup>9</sup>, Luke (2019)<sup>10</sup> e muitos outros que trabalham com a proposta aqui focalizada. Elas retratam um aprendizado ubíquo, plural, com espontaneidade e agência, que já conhecemos das fases de experiência de vida que antecedem a escolarização e que só agora, com a geração de conhecimentos sobre o mundo digital, passam a ser identificados ou reconhecidos social e academicamente.

Um outro desvelamento na sociedade digital referente ao reconhecimento das pluralizações tem a ver com o modo de entender como os sentidos são construídos. No aprendizado empreendido por conceitos da tecnologia analógica que opera na linguagem escrita, a preocupação inicial era/é com o consenso e a convergência de sentidos. Mais recentemente os conceitos e trabalhos sobre desenvolvimento de leitura e produção de sentido ampliaram-se muito, expandindo o entendimento de que os sentidos não estão contidos no texto e na intenção de seu autor; são construídos na interação do leitor com o texto, dentro de um contexto social. Na epistemologia digital, essa noção é fortalecida pelo reconhecimento do lócus de enunciação do sujeito, da estreita relação entre culturas, contextos, história e sentidos, fatores que conduzem para um estudo bem mais ampliado sobre o tópico, o que nos letramentos é chamado de '*meaning making studies*'. Esses estudos, sustentados por perspectivas condizentes às noções freireanas referentes às

---

<sup>9</sup> LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New Literacies**: Changing Knowledge and Classroom Research. Buckingham: Open University Press, 2003.

<sup>10</sup> LUKE, A. **Educational Policy, Narrative and Discourse**. New York and London: Routledge, 2019.

leituras de mundo, postulam que os sentidos produzidos pelos aprendizes ao lerem uma história ou assistirem a um vídeo são mediados por suas experiências sociais, culturais e históricas, como defende Ajayi (2009)<sup>11</sup>. Para esse autor, o trabalho envolvendo leituras e construção de sentidos (*meaning making*) pode propiciar ampliação da percepção crítica no exercício interpretativo dos eventos, na relação dos aprendizes/das pessoas com o mundo ao seu redor.

Então, a pesquisa que se volta para o ensino-aprendizagem preocupando-se com a dimensão discursiva das línguas deverá tender a valorizar esses outros conceitos, como aqui foram citados. Lembram-se do relato de Gee que mencionei na pergunta 1? Acho que tem a ver.

**4 – Alinee Silva dos Santos:** Que proposta de ensino você apresentaria de modo a abranger a dimensão discursiva da concepção de língua?

**Walkyria Maria Monte Mor:** Acho que eu acabei falando sobre isso nas perguntas anteriores. Mas, para resumir, essa proposta seria a que (1) entende língua como discurso; (2) trabalha língua como prática social; (3) assume as multimodalidades da linguagem. Logo, uma proposta em que se torna indispensável compreender as relações de poder na linguagem discursiva. Aí vejo a contribuição dos letramentos, em que a visão de língua e linguagem (a) rediscute a perspectiva de homogeneidade e heterogeneidade linguística e cultural, portanto, expandindo-se das uniformidades normativas para as pluralizações, as diversidades e as divergências; (b) leva em conta outras formas de produzir e organizar conhecimento, indo além das epistemologias convencionais; (c) reveem as noções de ‘compreensão’ e ‘interpretação’, promovendo um trabalho que considere a (re)construção de sentidos.

A proposta de ensino que defendo visando abranger a dimensão que aqui exponho é a que leva as pessoas a entender que o aprendizado da língua, do ler e do escrever e a escolarização podem ser, sim, libertadores. Porém, ao mesmo tempo, podem ser colonizadores, como bem já salientaram Quijano (1992)<sup>12</sup> e Walsh

---

<sup>11</sup> AJAYI, L. Meaning-making, multimodal representation, and transformative pedagogy: an exploration of meaning construction practices in an ESL High School classroom. **Journal of Language, Identity and Education**, United Kingdom, n. 7, v. 3, p. 206-229, 2009.

<sup>12</sup> QUIJANO, A. Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. **Perú Indígena**, Lima, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.

(2017)<sup>13</sup>, quando atuam no desenvolvimento de uma sociedade que, a favor de um modelo de funcionamento, disciplina olhares, atitudes, modos de pensar e de viver por meio dos regimentos de suas várias instituições, em meio das quais se encontram essas normas que visam à disseminação do ler e do escrever – e das leituras de mundo – no ensino e na aprendizagem de línguas.

Correspondência:

**Alinee Silva dos Santos.** Mestra em Estudos de Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem (PPGEL) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Membro do Grupo de Pesquisa Linguagens e Descolonialidades (GPLeD) e integrante do Projeto de Pesquisa Enunciados des/reterritorializados: análise e implicações teórico-conceituais (PROPeq/UFMT, nº 87/2016). Cuiabá, Mato Grosso, Brasil. E-mail: [santosalinee@gmail.com](mailto:santosalinee@gmail.com)

**Walkyria Maria Monte Mor.** Doutora em Linguagem e Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e professora livre-docente na Universidade de São Paulo (USP), especificamente na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, no Departamento de Letras Modernas. É co-coordenadora do Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia (2015-2019) e coordena o projeto USP-UIUC Project on Knowledge, Exchange and Research: Literacies and Languages in Teacher Education. São Paulo, São Paulo, Brasil. E-mail: [wmm@usp.br](mailto:wmm@usp.br)

Recebido em: 6 de julho de 2019.

Aprovado em: 10 de julho de 2019.

Link: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/3582/2635>

---

<sup>13</sup> WALSH, C. Gritos, grietas y siembras de vida: entretejerer de lo pedagógico y lo decolonial. *In*: WALSH, C. (ed.). **Pedagogias Decoloniales**: prácticas insurgents de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo II. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2017. p. 17-48.