

**UMA CONVERSA SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE NA ÁREA DE
LÍNGUAS
ENTREVISTA**Walkyria Monte Mor¹Sandra Regina Buttros Gattolin²Gysele da S. Colombo-Gomes³

Neste dossiê, entrevistamos a Prof^a Dr^a Walkyria Monte Mor, professora Livre-Docente da Universidade de São Paulo e professora Sênior do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. Walkyria é cofundadora do Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia (2015-2021) e do Projeto Nacional de Formação de Professores "Novos letramentos, multiletramentos e línguas estrangeiras" (2009-2015). Cooordena o projeto piloto "Knowledge Exchange and Research Proposal: Literacies and Languages in Teacher Education", uma parceria entre a Universidade de São Paulo e a Universidade de Illinois, Urbana-Champaign, EUA. Suas pesquisas recentes concentram-se em Linguagem e Educação, Letramentos (Novos Letramentos, Multiletramentos, Letramentos Críticos, Letramento Digital), Crítica e Construção de Sentidos, Pedagogia Crítica, Formação de Professores.

Gysele: Querida Walkyria, boa tarde! Quando a Sandra sugeriu seu nome para a entrevista que compõe o dossiê "Novas órbitas para (in)formação de professores de línguas", senti-me extremamente feliz. É uma grande honra para nós poder entrevistá-la e compartilhar com os leitores deste dossiê seu ponto de vista acerca de alguns temas de muita relevância à formação contínua e inicial de professores.

Sandra: Querida Walkyria, faço minhas também as palavras da Gysele. É uma grande honra poder contar com suas palavras em um dossiê dirigido especialmente àquelas pessoas para quem você tem dedicado grande parte de suas pesquisas e de suas produções – os professores e as professoras. Muito obrigada!

¹ Livre-Docente pela USP. Professora do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0303-8664>. E-mail: wmm@usp.br.

² Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas IEL/UNICAMP. Professora sênior do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Carlos. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5453-3510>. E-mail: sandragattolin@ufscar.br.

³ Doutora em Estudos da Linguagem (PUC-Rio). Professora associada da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), atua no ensino e na coordenação da graduação e pós-graduação (PPLIN). Orcid <https://orcid.org/0000-0002-1309-4312>. E-mail: gysacolombo@uol.com.br.

Walkyria: Boa tarde, Sandra e Gysele! Primeiramente, obrigada pela oportunidade de refletir e discutir sobre as questões instigantes que me mandaram.

Antes de tudo: tenho procurado explicar alguns termos que utilizo nos meus textos, achando que assim situo melhor a/o leitora(or) sobre as minhas posições/explicações/descrições, considerando-se que vários dos termos a que me refiro são conhecidos, tão antigos quanto a educação e podem ter variados entendimentos. Seria o caso de *letramentos*. O termo é muitas vezes entendido e citado como se fosse uma continuação sócio-histórica do que chamávamos de alfabetização em algum tempo do passado ou mesmo no presente. Em outras acepções, vejo que o sentido do termo ora se apresenta em segmentos, como *letramentos X, Y, Z* (de algo). Entendo-o de modo ampliado, como *propositor* de um *projeto de sociedade*. Expandirei essa ideia durante a entrevista.

Também tenho tido cuidado com as *generalizações*. Essas representam uma etapa de conclusão de estudos [de um determinado campo do saber, área de pesquisa, estrutura escolar-acadêmica], seguindo a ciência positivista para a qual as conclusões finais se tornam representativas de um todo e podem ser generalizadas. No entanto, outras formas de pesquisa nos mostram que as verdades e os conhecimentos não continuam a funcionar no “modo generalizador”. Ando chamando a atenção para isso, como o fiz em publicação de 2022:

A generalização é vista como um elemento fundamental da lógica e do raciocínio humano em boa parte das pesquisas nas áreas de ciências sociais e humanas. No entanto, esse raciocínio humano desenvolve-se seguindo uma metodologia científica imbuída de valores culturais e ideológicos, questionada por seu caráter de neutralidade por pesquisadores que seguem outras visões de pesquisa. Compreendo que as conclusões generalizadoras possam ser vistas como um parâmetro útil e temporário, para se compreender certas visões, desde que não a tenhamos como definidoras dos conhecimentos científicos finais, das verdades científicas, da comprovação de uma realidade, em qualquer campo do conhecimento registrado academicamente. (MONTE MOR, 2022, p 250-251)

Tendo feito essas observações, voltemos a nossa conversa.

Gysele e Sandra: Não há como falar sobre formação docente no ensino de línguas, sem nos referirmos aos cursos de licenciatura. Os cursos de licenciatura estão preparados para as demandas de um novo tempo? De que forma?

Walkyria: Acho que preciso contextualizar os cursos de Licenciatura falando primeiramente dos Cursos de Letras, por entender que, majoritária embora não totalmente, “Letras e Licenciatura” se relacionam simbioticamente ao longo de muitas décadas. Ao mesmo tempo, ao me referir aos Cursos de Letras, pode parecer que estou generalizando-os, mas lembro aos leitores que uma generalização deve ser vista apenas “como um parâmetro útil para se compreender certas visões” ou “quadros representativos”. Pelo que sei, há cursos bem resolvidos e cursos que buscam esse objetivo. Mas, voltando para minha análise, as *Letras* seguem princípios filosóficos fundadores, reveladores da visão de sociedade dominante em uma determinada época. Na medida em que esses princípios foram repensados e resituados no tecer do tempo com a história e as sociedades, parecem não mais refletir tão bem aqueles pensamentos fundadores.

Essa percepção nos leva a pensar que as propostas dos Cursos de Letras já não contribuem de forma significativa na relação “universidade-sociedade”. Se bem que essa “preocupação” presente – em maior ou menor grau – não existia no passado nos programas universitários. A universidade era “para poucos” e as Letras para menos estudantes ainda, era para os que “podiam” ser intelectuais e pesquisadores. Os candidatos à docência iam para a Licenciatura.

Ao mesmo tempo em que elaborei a frase “*já não contribuem de forma significativa na relação “universidade-sociedade”*”, suspeitei de minha própria asserção: será que realmente tiveram essa contribuição significativa em tempos idos? Resolvi reler publicações sobre esse tema e resgatei um ensaio sobre as Letras, de Lajolo (1983) que, a partir da história desse curso no Brasil, elabora análises provocadoras, que merecem ser retomadas. Já o havia lido no passado, após ter ouvido opiniões divergentes acerca da análise da autora sobre as Letras. Porém, na época, por não ter o devido *background* sobre a discussão, acabei deixando o tal texto em alguma gaveta da memória com um lembrete: “a ser retomado mais adiante”.

Ao retomá-lo, refleti sobre as finalidades das Letras, conforme apontadas no referido ensaio como justificativa para a abertura dos cursos no Brasil: a) preparar *trabalhadores intelectuais* [itálicos meus] para o exercício das altas atividades culturais; b) preparar *candidatos* [itálicos meus] ao magistério do ensino secundário, normal e superior; c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura. Além disso, as Letras eram vistas como “o lugar privilegiado para o estudo das línguas e literaturas”, como já consolidado na Europa e América. Lajolo nos lembra que os cursos haviam sido importados para o Brasil, logo as literaturas europeias predominavam, tendo havido muita dificuldade para a inclusão da literatura brasileira no curso.

Ponderei: ah, então há *altas* e *baixas* atividades culturais!? Que *altas atividades culturais* seriam essas e por que não incluíam o magistério do ensino secundário, normal e superior? Por que as *altas* atividades culturais seriam exercidas por *intelectuais* e o magistério seria exercido por *candidatos*? Por que não considerar pesquisadores para o magistério, por não ser este um domínio da cultura? Considerando-se que os cursos de Letras teriam importado programas hoje identificados como *eurocêntricos*, a colonialidade teria se naturalizado na formação universitária brasileira? Bem, meu intuito aqui não é fazer a análise do discurso apresentado no ensaio. No entanto, será que posso afirmar que a descrição e análise apresentada por Lajolo não mais reverbera a peculiaridade e a crise identitária de alguns ou muitos dos cursos de Letras que conhecemos via pesquisas?

Não pretendo adentrar sobre a questão “Letras”, porém ponderar que a aura iluminista que as fundaram talvez possa ser o ponto de partida para uma revisita aos seus propósitos, em muito contribuindo para a discussão sobre os cursos de Licenciatura. Esclareço, no entanto, que não proponho a extinção das Letras. Ao contrário, acho que o curso pode realizar grande contribuição no âmbito acadêmico e pessoal, tem potencial para isso. Bem, continuarei discutindo essa questão específica em outro momento.

Feita a contextualização, volto à questão central: como se situa a Licenciatura nas Letras? Reflete o propósito original mencionado por Lajolo de *preparar candidatos ao magistério do ensino secundário, normal e superior*? Lembro as/os leitoras(es) que aqui não faço uma generalização. Com base nas licenciaturas que têm se reinventado na última década, as quais acompanho via o Projeto Nacional de Letramentos, sei que esses cursos de licenciatura têm revisado a formação docente que realizavam, inclusive considerando que os *candidatos* são sim intelectuais e pesquisadores. O “inclusive” se deve à crítica anterior de que, nas finalidades originais das Letras, o magistério e a formação docente eram apresentados de modo apartado do exercício intelectual e da pesquisa.

Sendo assim, respondo: há sim cursos de licenciatura preparados – ou em alerta – para as demandas de um novo tempo. Há outros que buscam esse propósito. Há ainda outros que não estão certos de que os tempos sejam outros; em alguns desses casos, quando as mudanças sociais são percebidas, têm foco desenvolvimentista voltado a uma visão estreita de tecnologia que tende a privilegiar os novos dispositivos ou recursos que podem “agregar valor” ao ensino. Questões como “ser humano”, “projetos de vida”, “ecossistema”. “éticas”, “igualdade social-racial-étnica” não necessariamente são contempladas.

Gysele e Sandra: De que forma essa formação / atualização é percebida nos cursos de Licenciatura?

Walkyria: De novo, chamo a atenção para a não generalização da análise. Refiro-me aos cursos de Licenciatura os quais acompanho por meio dos trabalhos de um projeto nacional, sabendo que outros também poderiam constar desse rol.

A partir de discussões e planos de formação docente do referido projeto, algumas questões foram ampliadas nas licenciaturas ao longo da última década, por conta de estudos acadêmicos que se expandiram na área de Linguística Aplicada, de Linguagem e Educação e Formação Docente. Vejamos algumas.

(1) A discussão sobre os objetivos do ensino-aprendizado de línguas na Educação Básica e na Universidade, distinguindo-os dos objetivos dos institutos de idiomas que funcionam no Brasil. O reconhecimento – maior ou menor – do sucesso desses institutos confundiu a orientação do ensino de línguas estrangeiras na Educação Básica e Universitária. Há algumas décadas, algumas escolas ou universidades oficiais pretendiam ter a “eficiência” do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras dos cursos particulares de línguas, sem que houvesse a reflexão acerca da diferença de objetivos – além de outras questões sócioeconômico-políticas – dos dois tipos de instituição. Muitas escolas e universidades construíram suas identidades com base na eficiência do ensino-aprendizagem e na proficiência do aprendizado sem a percepção do enfoque ideológico implícito nessas visões de ensino, de língua-linguagem, de construção identitária, de sujeito, de sociedade, de colonialidade e questões outras, talvez. Hoje temos uma visão mais clara de que o projeto do aprendizado de idiomas no ocidente integrava/integra um projeto de colonialidade. Ele apresentava a possibilidade de “vida ou emprego melhor”, depois, de “pertencimento ao mundo globalizado”, “de participação do mundo digital”, por meio de um aprendizado “aparentemente neutro”. Aprender línguas estrangeiras, e mesmo a língua portuguesa, significava saber a língua sob estudo como se ela funcionasse dentro de um laboratório, era uma “visão de laboratório” dos idiomas: como se tivessem sido extraídos e isolados de seus contextos sociohistóricos. O que importava era o conhecimento de estruturas, estruturas que, por sua vez, haviam sido definidas como modelares dos idiomas, sem que fossem compreendidas segundo seus locais e práticas sociais. Discriminação linguística e vários tipos de preconceito foram praticamente naturalizados nessa perspectiva.

(2) Algumas visões de língua-linguagem passaram a integrar o debate a respeito da hegemonia da língua inglesa na educação. Com as perspectivas críticas sobre o ensino de idiomas no Brasil, aliadas aos estudos sobre colonialidade e decolonialidade, parece-me que uma grande parte de colegas atuantes na área de Linguística Aplicada Crítica e Linguística Aplicada hoje concorda com a percepção de que a disseminação do ensino de línguas estrangeiras no ocidente integra

– embora não apenas – um projeto colonialista. Os idiomas estudados, que despertavam o interesse dos estudantes ou de instituições estrangeiras no Brasil (consulados, embaixadas, editoras e mesmo editoras brasileiras que competiam no mercado de livros e cursos), além das instituições universitárias ou de intercâmbio estrangeiras, eram de culturas dominadoras no ocidente, *mainly English*. Embora originalmente eu seja da área de língua inglesa, há muito não vejo sentido no aprendizado desse idioma sem a noção crítica acerca da presença dele no mundo.

A discussão sobre “por quê/ para quê saber línguas estrangeiras”, e “por quê a sobreposição da língua inglesa sobre outras” ampliou-se na academia, embora não sem embate com as forças de interesse para a manutenção do *status quo*.

Gysele e Sandra: Que visões passaram a integrar os projetos *atualizados* de formação docente no que se refere a Educação Básica e Universitária?

Walkyria: Tenho quatro pontos a destacar para responder a essa pergunta. São eles:

(a) Saber uma língua estrangeira é um conhecimento necessário na formação de pessoas pelo fato de oportunizar o contato com “os outros” que falam de outras maneiras, que têm outras culturas (também na língua portuguesa); por oportunizar saber como os outros constroem as suas comunicações, culturas, interações, por aproximar os aprendizes das diferenças, diversidades e heterogeneidades. Ser *monolingue* passou a ser uma desvantagem. Há pessoas *monolingues*, inclusive em sua própria língua materna, como também países. Nesses, muitas vezes as línguas são tidas como “dominantes”, requerendo que as/os estrangeiras(os) as aprendam para se comunicarem com as/os dominantes. Ou seja, as/os dominantes não acham necessário saber o idioma das/dos “estrangeiros”, dos “não-dominantes”; tendem a ser *monoculturais* e, muitas vezes, tendem a ter uma visão restrita de mundo.

(b) Compreender que saber ler e escrever em línguas (maternas e estrangeiras / adicionais), além de ser um dos direitos humanos, visa a um projeto de sociedade e de formação de cidadãos. Que projeto de sociedade e de cidadãos seria esse? O que chamo de projeto de uma sociedade da escrita que, por disseminar o ler e escrever de acordo com uma visão de língua que segue a homogeneidade, a normatividade, o padrão (cultural, linguístico, identitário), fundamentada na noção “estado-nação”, culminou por excluir as diversidades, pluralidades que compõem as línguas, culturas e identidades. Já chamei a atenção para esse fato em apresentações e publicações. Por exemplo: “A prática de uma educação linguística crítica traça, então, um percurso que implica compreender ou desconstruir como ocorreu a disseminação da escrita” (Monte Mor 2017 p 270). Na perspectiva convencional, a escolarização se mostrou inegavelmente relevante, por integrar os que aprendem a ler e escrever num modelo de sociedade com essa demanda social, que se provou benéfica. Por um dos outros lados, contribuiu com epistemologias que não privilegiam as pluralizações, as diferenças, as divergências, naturalizando uma percepção de que o que foge ao padrão deva ser excluído, inferiorizado, evitado. Daí a defesa do Projeto de Letramentos por uma formação que propicie visão crítica, ampliação da visão de mundo e as noções que podem se expandir com essas perspectivas, por meio de saber línguas, saber ler, interpretar (construir sentidos), escrever, criar etc., na perspectiva das pluralidades e diversidades.

(c) No aprendizado de línguas, as pluralizações e diversidades presentes nas práticas sociais podem contribuir para o desenvolvimento de empatia, solidariedade no que concerne as diferenças, para a formação de pessoas “humanas” (no sentido amplo, não no sentido restrito

do iluminismo). Observem que, acima, me refiro a formação educacional-cultural-linguística e não limitadamente linguística (aquela em que as línguas são estudadas como se operassem ou fossem construídas “dentro de laboratórios”) no aprendizado de idiomas. Sabemos que o propósito de aprender idiomas com foco na eficiência e na proficiência de idiomas é predominante (embora hoje perguntemos “o que é eficiência / proficiência? segundo o padrão de quem? quem definiu esse padrão? por quê?”). Porém, o papel formativo das escolas e universidades deve ser o de “ir além” dessa perspectiva, considerando-se que a visão convencional pode “conter colonialidade / conter o espírito da colonialidade”, ou não, a depender da visão de quem ensina [aqui refiro-me tanto a professoras(es) quanto a instituições].

d) Os programas de formação docente convencionais seguiam o modelo da competência e da qualidade – no conhecimento e no ensino da matéria; na explicação didática para atingir ao máximo possível a compreensão dos aprendizes; na habilidade com o trato com alunas(os) e manutenção da ordem; nos bons resultados de aprovação, por exemplo. Como no projeto da sociedade da escrita, a escolarização em massa disseminou-se, os planejamentos educacionais apropriaram-se em modelos que dessem conta de grande número de estudantes, como o modelo fabril, para a formação docente e discente. Conforme anunciado nos objetivos originais dos Cursos de Letras, competia aos intelectuais realizar o desenho dos programas e currículos; às/aos professoras(es) e alunas(os) competia segui-los, operacionalizando-os com a melhor competência possível.

Mas, a sociedade da escrita hoje convive com outras lógicas e epistemologias propiciadas pelo digital (aqui não me refiro apenas a computadores, notebooks, aplicativos etc, mas às ontoepistemologias). Não entendo que o digital venha a substituir a tecnologia analógica da escrita, mas que sua “vinda” tenha possibilitado expandir as várias linguagens – conforme nos indicam as *multimodalidades* que, por sua vez, sempre existiram - ao abrir os “espartilhos da normatividade”. [Aqui faço referência a Gee e Hayes (2010) que falam de linguagem aludindo à respiração humana: a linguagem convencional teria colocado e apertado a respiração humana dentro de espartilhos, com suas regras, enfim, sua homogeneidade. O digital parece ter desatado os nós apertados dos espartilhos, permitindo que a respiração tenha liberdade também para as suas pluralidades]. Uma formação de professores que se volta para o desenvolvimento de agência, crítica social, empatia, etc, poderá contribuir para a formação de profissionais que podem *criar* seus planejamentos, formas de ensinar, incluindo as diversidades que até pouco eram excluídas e marginalizadas.

Gysele e Sandra: De que forma a perspectiva da colonialidade pode ser identificada e debatida na formação de professores de línguas?

Walkyria: As retomadas a Geertz (1973) e a Freire (1996), juntamente com os estudos sobre colonialidade e decolonialidade, devem estar presentes nos programas de formação docente. Não vejo a formação docente em línguas – na verdade, também em outras áreas de aprendizagem – sem essas fundamentações. Geertz (1973) por ter chamado a atenção para a tendência ocidental pela busca da “visão universalizada”, o que foi reforçado por filosofias positivistas dominantes séculos afora. Ele usou o termo *consensus gentium* (Geertz, 1973, p 38-39) para explicar que haveria no ocidente um “consenso de toda a humanidade, a noção de que há coisas sobre as quais todos os homens/as mulheres [ocidentais] concordam que estão corretas, que são reais, justas, atraentes e que, então, são corretas, reais, justas e atraentes”. Porém, Geertz viu essa noção como um ideário do projeto modernista ocidental, construído

para a consolidação dos valores da modernidade, nos quais se encontrava o referido consenso, tido como tácito. *A quem interessava essa visão* era, por exemplo, uma pergunta que não emergia entre boa parte dos ocidentais.

Entendo que a perspectiva antropológica de tal consenso provavelmente se incluiria no que Castro-Gomes (2009) denominou “*la hybris del punto cero, la mirada colonial sobre el mundo obedece a un modelo epistémico desplegado por la modernidad occidental*” (Castro-Gomes, 2009, p 79). Uma provável origem do *eurocentrismo*, conceito amplamente estudado e de enorme relevância para a releitura dos valores ocidentais. O nome de Santiago Castro-Gómez se junta aos de outros (Ramón Grosfoguel; Walter D. Mignolo; Catherine Walsh; Aníbal Quijano; Nelson Maldonado-Torres; Juan Camilo Cajigas-Rotundo; Carolina Santamaría Delgado; Fernando Garcés; Juliana Flórez-Flórez; Mónica Espinosa; Eduardo Restrepo) estudiosos que propuseram discutir “El Giro Decolonial” (2009), além de Souza Santos (2014), Menezes de Souza (2024-prelo), Jordão et al (2023) e muitas(os) outras(os) colegas.

Ainda sobre a relevância da retomada a Freire (1987), a visão freiriana sobre “conscientização social” na educação (FREIRE, 1987), permitiu

[...] abrir a tampa da caixa da colonialidade, reconhecendo a enorme contribuição dessa questão nos trabalhos sobre *crítica e consciência crítica / conscientização*, questão essa que se mostra muito próxima e identificada com os estudos sobre colonialidade/decolonialidade (MENEZES DE SOUZA; MONTE MOR, 2021).

Ou como tão bem salienta Canagarajah (2023), ao concordar que a decolonialidade se inicia pela educação:

There is no decolonization or, for that matter, any project of social and political transformation, without teaching/learning practices at their core. Decolonial work is essentially pedagogic work. Both are intertwined. (CANAGARAJAH, 2023, p 3).

Logo, os estudos linguísticos atuais devem estar situados dentro dos estudos sobre colonialidade/decolonialidade, se abordados por uma concepção crítica de língua-linguagem-sociedade-sujeito. Aqui, vejo estreita relação entre tais estudos e as propostas de Letramentos. Acho que esse conjunto de estudos poderá dar conta de desafios evidenciados na sociedade como: discursos negativistas, antigêneros e racistas; *consciência social* (no sentido freiriano) sobre a hierarquização e a desigualdade de raça, classe, gênero, culturas e línguas. Não vejo, no momento, outro caminho a ser seguido em nossa área.

Gysele e Sandra: Você voltou a tocar em “Letramentos”, o que é muito bom para nós e nossos leitores. No que se refere à formação docente, quais letramentos fazem-se necessários na formação de professores de línguas?

Walkyria: Quando falamos sobre letramentos, com frequência nos referimos a Letramentos Críticos, Visuais e Digitais, por exemplo. No entanto, não os vejo separadamente, como habilidades didatizadas. Entendo que esses conceitos são parte de um *projeto de Letramentos*. Quero dizer, um projeto de sociedade. O projeto de escolarização e alfabetização atende a um

projeto modernista de sociedade com todas as suas características ontoepistemológicas. Ou seja, ontoepistemologias que permitem alguma *administração social*, por exemplo, sobre *o que ser, o que é verdade ou não, como construir sentidos*, seguindo parâmetros de aceitação e adequação já estabelecidos pelo projeto de Modernidade.

Os Letramentos se apresentam como um outro projeto, uma possibilidade outra de sociedade, na qual podem conviver projetos diferenciados de vida, alternativas e escolhas plurais/diversas e, mesmo, o trilhar pelos caminhos convencionais da sociedade moderna, conforme bem conhecemos. Lembro-me que numa publicação minha e de Rocha salientamos:

Atualmente os Letramentos são vistos como um movimento que busca pela renovação na educação considerando-se as alterações observadas nas sociedades e comunidades plurais. Trata-se de um projeto que discute a (in)adequação da educação conservadora e homogeneizante, num mundo em que o sujeito diverso, divergente, diferente, plural, esquecido ou cancelado batalham por seus/suas espaços, vozes, agências e poderes. (ROCHA; MONTE MOR, 2022, p 117)

Assim, vejo os letramentos críticos, visuais, digitais como integrantes de um projeto maior, um projeto de sociedade, com conceitos outros de línguas-linguagens, culturas, sujeitos, identidades... O que vocês acham?

Sandra: Quando começamos a trabalhar sob a perspectiva dos letramentos críticos, anos atrás, parecia possível diferenciar o crítico, do visual, do digital e de outros mais. As discussões com e os questionamentos de nossas/os alunas/os e pares, além de reflexões sobre as diferentes realidades com que lidamos, porém, levaram-nos a compreender que não há como abordar os letramentos digitais, visuais e/ou outros sem tocar também nos letramentos críticos. A ideia de um Projeto de Letramentos, como você bem expôs, vem ao encontro do que temos buscado no Projeto Nacional de Letramentos desde seu início: a construção de, a valorização de e o respeito a uma sociedade diversa e plural. Ficamos imensamente gratas por essa conversa, Walkyria!

Referências

CANAGARAJAH, S. Decolonization as pedagogy: a praxis of ‘becoming’ in ELT. *ELT Journal*. Oxford University Press, p. 283-293, April 2023. <https://doi.org/10.1093/elt/ccad017>. Acesso em 05/03/2024.

CASTRO-GÓMEZ, S. Decolonizar La Universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In Castro-Gómez, S.; Grosfoguel, R. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p 79-92.

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GEERTZ, C. The impact of the concept of culture on the concept of man. In *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books, 1973. p 31-54.

JORDÃO, C.; FRAGUAS; M. M. DE M.; OLIVEIRA, M. L. C. DE; ROSA-DA-SILVA, V. (Orgs) *Insurgências Decoloniais na Linguística Aplicada: estudos e experiências*. Curitiba: Editora CRV, 2023.

LAJOLO, M. No jardim das letras o pomo da discórdia. Disponível em www.unicamp.br/iel/memoria/ensaios. Acesso em: 05/03/2024.

MENEZES DE SOUZA, L.M.; MONTE MOR, W. Hope and Education in Dystopic Times: thinking about the present as if from the future. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. pl. 21 (2), p. 657-670, Apr-Jun 2021 • <https://doi.org/10.1590/1984-6398202118373>. Access: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/CfHBgyDQTWm978G9RRCdg9d/?lang=en>.

MONTE MÓR, W. Sociedade da Escrita e Sociedade Digital: Línguas e Linguagens em Revisão. In Takaki e Monte Mor (Orgs). *Construções de Sentido e Letramento Digital Crítico na Área de Línguas/Linguagens*. Campinas, SP: Pontes, 2017, p. 267-286.

MONTE MOR, W. O encontro entre o global e o local: discutindo uma perspectiva crítica no aprendizado de língua inglesa. In Guilherme, M. (Org.) *Línguas Glocals: vozes do Sul*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2022, p. 249-276.

ROCHA, C. H.; MONTE MOR, W. Diálogos Entre Letramentos e Educação Linguística Crítica. In Barbosa, J P; Rocha, C. H.; Moura, E. *Letramentos e Linguagens em Movimento: Festschrift para Roxane Rojo*. Campinas, SP: Pontes, 2022, p 109-134.

SANTOS, B. de S. *Epistemologies of the South: Justice against epistemicide*. Boulder: Paradigm Publishers, 2014.

SOUZA, L. M. T. M. Knowledges of the South. Draft of Preface to be published in Makoni, S.; Kaiper-Marquez, A.; Mokwena L. *The Routledge Handbook of Language and the Global South*. London and New York: Routledge, 2024-Forthcoming.

Data da entrevista: 09/04/2024.