

ENSINO DE PORTUGUÊS
E TECNOLOGIAS DIGITAIS

Ensino de português e tecnologias digitais

Emergência, imersão e futuros possíveis

Ana Elisa Ribeiro



APRESENTAÇÃO

QUE FUTUROS REDESENHAMOS? UMA RELEITURA DO MANIFESTO DA PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS E SEUS ECOS NO BRASIL PARA O SÉCULO XXI

- 19 *Um manifesto programático parcialmente bem-sucedido*
- 24 *Do homogêneo ao diverso*
- 27 *Da gramática ao design*
- 30 *Adesões paulatinas e latinas*
- 33 *Considerações finais*

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DIGITAIS: CICLOS DA PRECARIIDADE

- 39 *Considerações sobre o precário*
- 47 *Esboçando agoras e futuros próximos
ou O aprendido e o abandonado*
- 50 *Duas reclamações recorrentes — sem solução*
- 52 *Abstraindo o problema epidemiológico e para finalizar*

CICLOS DA PRECARIIDADE: REVISITANDO EXPERIÊNCIAS DE ENSINO PANDÊMICAS E ALÉM

- 62 *Letramentos digitais, além da
hipótese, e a versão brasileira*
- 67 *TDIC on e off-line*
- 72 *BNCC, TDIC e ensino remoto emergencial*
- 74 *Híbrido aberrante*
- 76 *Considerações finais: processando*

LETRAMENTO DIGITAL E ENSINO REMOTO: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS

- 81 *Contingenciamentos presentes*
- 82 *Letramento digital: funcionou?*
- 87 *Decorrências da pandemia*
- 89 *Concepções de aula e as práticas desfiguradas*
- 94 *Pertinências e ajustes*
- 96 *Termos e sentidos*

DO FOSSO ÀS PONTES: UM ENSAIO SOBRE NATIVIDADE DIGITAL, NATIVOS JR. E DESCOLEÇÕES

- 101 *Desbloqueando*
- 102 *Natividade, migração: um texto fundador de quê?*
- 106 *Mais de duas décadas depois*
- 107 *Um texto datado e uma conta em eterno movimento*
- 108 *Quem éramos e onde estávamos na virada do milênio*
- 110 *Imigrante em metáfora*
- 111 *Dois rótulos e um fosso*
- 112 *Pensar desde aqui*
- 113 *Estamos em rede, fazendo descoleções*
- 117 *Quit*

IMPROVISO, ENSAIO E EXPANSÃO: REFLEXÕES SOBRE ESCOLA E EDUCAÇÃO PÓS-PANDEMIA

- 122 *Tecnologias on*
- 123 *Improviso e ensaio*
- 125 *Ensaíar bem*
- 126 *Escola reiterativa e novos desenhos*
- 129 *Escola expandida*

REFERÊNCIAS

NOTAS E AGRADECIMENTOS

APRESENTAÇÃO

Um golpe de vista sobre o sumário deste livro entrega o que ele é: a reunião de seis textos que publiquei, pouco antes, durante e pouco depois da pandemia, se pudermos circunscrevê-la ou ver nitidamente seus limites. Foi um tempo muito tenso, enormemente triste, profundamente inquietante, e talvez justamente isso tenha me feito escrever tanto. A observação atenta dos fatos, a leitura incessante de notícias, mas também de livros, o contato inescapavelmente virtual com colegas e alunos me deram ensejo para continuar pensando as relações entre ensinar língua materna e os usos e aplicações das tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC). Minhas pesquisas sobre o tema, de maneira geral, remontam ao início da minha carreira docente e de pesquisadora, mas a experiência pandêmica foi certamente um momento de particular atenção.

Porque já foram publicados antes, em revistas científicas, em grande parte a convite de colegas e editores, aos quais agradeço profundamente, estes textos apresentam marcas de seu momento de escrita, minha vivência, em especial em relação ao tempo, às datas e aos acontecimentos da pandemia. Para este livro, não apaguei todas essas marcas, até porque a pandemia é um fato amplamente conhecido e dispensaria omissões. Quero justamente pensá-la como um marco, talvez como oportunidade, que é o que dizem sobre o outro lado das crises. Fiz algumas atualizações, especialmente em notas de rodapé, mas não muitas. Informei as revistas e os agradecimentos em notas, antes das referências bibliográficas. Revi minha escrita, repensei alguns trechos e, de certo modo incômodo, revivi muitos momentos. Não se pode ter medo de imaginar, nem de especular. Nesse sentido, os textos reunidos aqui têm certa feição de ensaios, gênero pouco comum nos estudos linguísticos. A ideia é que sejam, além de reflexões

científicas, espaços de especulação, exercícios do pensar, exercícios de organização de ideias, idas e vindas, e nisso me dou (e dou a qualquer pessoa) o direito de rever minhas formulações e mesmo de discordar.

A pandemia está controlada. Talvez essa seja a melhor formulação para a situação que vivemos agora, passados já vários anos. As escolas voltaram às aulas faz tempo, o país tirou um presidente e (re)elegeu outro, muitas coisas têm sido revistas, propostas e revogadas, inclusive algumas que nos tocam diretamente. Mesmo passado tanto tempo, os calendários escolares não estão sincronizados. Muitas universidades ainda pagam pelos dias de paralização pandêmica, quando decidíamos, perplexos, o que fazer e como. O ensino remoto é criticado, claro, e começamos a sentir seus efeitos nos jovens que viveram dois anos em uma condição muito peculiar e estranha. É claro que isso também afetou os professores. Nada mais foi exatamente igual a antes, o que não quer dizer nem que antes fosse bom e nem que o futuro esteja bem desenhado. Não está.

Nos meses mais recentes, as questões da inteligência artificial gerativa (IAG) ganharam centralidade no debate, inclusive no que toca a educação. E de maneira alarmada, as questões do ensino de língua se assombraram com as possibilidades fraudulentas da IAG para a leitura e a produção de textos. De outro lado, muitos de nós continuamos num contrafluxo, tentando mostrar usos interessantes e inteligentes das máquinas, inclusive na escola. Os embates continuam, assim como os dilemas e os desafios.

A experiência pandêmica com recursos tecnológicos digitais ao menos nos alinhou relativamente, nos trouxe um léxico comum e alguma chance de mudar algumas coisas, de não ver ou ver sentidos nelas. Muitas reuniões já não são mais desnecessariamente presenciais, muitos ambientes virtuais de aprendizagem se tornaram suplementares e parceiros. A Unesco publicou um relatório de monitoramento global da educação¹ em que as tecnologias digitais na escola são postas em xeque, mas também os discursos vendedores e plataformizados sobre elas. Considero isso bom. De forma alguma me sinto ameaçada, como investigadora e como docente,

¹ UNESCO. *Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2023: Tecnologia na educação: Uma ferramenta a serviço de quem?* Paris: UNESCO, 2023.

quando a Unesco conclui que não há ganhos consistentes comprovados no uso de TDIC na escola; porque não há mesmo, do modo como (não) vem sendo feito. É justamente o que me move a pensar, imaginar, especular, fazer, pensar mais. E é o convite que faço a leitoras e leitores que estiverem dispostos a uma troca de ideias que, por vezes, também põe o dedo nas feridas. Meus agradecimentos a quem dialogou desde o início e a quem fez boa e provocativa companhia durante tempos difíceis, sem deixar de desejar os fáceis.

ANA ELISA RIBEIRO

CEFET-MG | CNPq

QUE FUTUROS REDESENHAMOS?
UMA RELEITURA DO MANIFESTO DA
PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS E
SEUS ECOS NO BRASIL PARA O SÉCULO XXI

É sempre oportuno tratar da relação entre educação, tecnologias digitais e formação de professores, em suas nuances éticas e de responsabilidade social. Isso se torna ainda mais especial quando estamos todos/as envolvidos/as em situações emergenciais, cumprindo diferentes papéis no ecossistema escolar, se assim o podemos chamar. Alunos/as, professores/as, gestores/as, famílias e vários outros personagens fazem parte de um sistema intrincado e tenso, no sentido de que há obrigações e deveres de parte a parte, e nem sempre estão presentes a informação e a intercompreensão.

Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS), que já vinha monitorando o surto de uma nova doença em uma província da China, declarou uma pandemia de rápida disseminação global e difícil controle. O mundo inteiro se viu às voltas com um vírus ainda desconhecido, de alta transmissibilidade e letal. Nenhum país estava preparado para o enfrentamento da Covid-19 e seu agente etiológico, o Novo Coronavírus. Potências como a França, a Espanha, a Inglaterra e os Estados Unidos rapidamente sucumbiram, contando seus mortos aos milhares, em poucas semanas. O Brasil, logo afetado pela pandemia, teve de tomar providências rápidas, a fim de amenizar a curva de contaminação do vírus, evitando assim um provável colapso do sistema de saúde, um dos únicos do mundo universais e públicos. Nossas autoridades de saúde e sanitárias, em caráter oficial, optaram por estratégias como o distanciamento social e o confinamento das pessoas em suas casas, quando possível, atitudes não admitidas pelo então Presidente da República, deploravelmente avesso às medidas de contenção da doença. Os efeitos disso na educação foram logo sentidos. Com a recomendação de que se evitassem “aglomerações”, os primeiros estabelecimentos a serem fechados foram as escolas. Logo nos primeiros

dias de março de 2020, instituições públicas e privadas, de todos os níveis de ensino, paralisaram suas atividades presenciais, não sem perplexidade e medo. Prefeitos e governadores proibiram o funcionamento do comércio e passaram a uma campanha ferrenha para que aqueles/as que não exercessem “atividades essenciais” ficassem em suas casas, protegidos/as, tanto quanto possível, da contaminação pelo vírus.

O fechamento repentino e necessário das escolas teve uma série de reflexos, mas principalmente deu início a uma tensão inédita e importante entre famílias, professores/as e gestores/as. Em nossa sociedade, a escola e o ensino presencial cumprem um papel fundamental, também quanto à sociabilidade, à alimentação, ao cuidado e à rotina de pais/mães. Diante da pandemia e do fechamento dos estabelecimentos, vieram à tona crenças, valores e preconceitos que dizem respeito ao ensino e à aprendizagem, mas também às tecnologias e ao ensino a distância.

Na urgência de parar as atividades presenciais, instituições de ensino públicas e privadas passaram a discutir, internamente, como proceder diante de um problema mundial, incontrolável, incontornável e imprevisível quanto ao seu fim. Hoje, sabemos que isso durou mais de dois anos.

Com a rotina presencial interrompida e a cobrança, muitas vezes intolerante, de famílias preocupadas com o ano letivo e o dinheiro gasto, no caso das escolas particulares, professores/as e gestores/as, sem trégua, mesmo vivendo no mesmo mundo pandêmico de todos/as, tiveram de considerar como alternativa a “transposição” abrupta de aulas e conteúdos presenciais para ambientes digitais, geralmente adquiridos de empresas e plataformas privadas, em caráter urgente. Profissionais de todas as disciplinas do currículo, com experiências diferentes e desiguais com tecnologias digitais, foram obrigados a converter suas aulas presenciais em tarefas remotas, ministrando-as por meio de vídeos gravados, *lives* e outros recursos, em muitos casos fazendo isso pela primeira vez em suas vidas profissionais e pessoais.

Muitos debates vieram à tona então: Educação a distância é isso? Atividades remotas são EaD? Disciplinas como Educação Física e outras que dependem de laboratórios, como se arranjariam? Quão qualificados/as estão os/as profissionais da educação em tecnologias? E mais amplamente:

como garantir que todos/as os/as estudantes tenham acesso às aulas remotas, quando elas existem? Quanto investimento (não) foi feito nas escolas, para amenizar esse tipo de urgência?

É claro que não havia nem sequer como imaginar tal situação. Que tipo de avaliação se pôde fazer, às pressas, a fim de experimentar e avaliar os ambientes digitais adquiridos pelas escolas e disponibilizados aos/as estudantes? Qual é o tamanho da desigualdade provocada entre escolas que podem oferecer, rapidamente, atividades remotas e as escolas que não podem e não puderam? Tais atividades remotas, como efetivamente foram feitas, substituem a contento as aulas presenciais? Quão mais ampla será a diferença de possibilidades entre estudantes que têm, em suas casas, equipamentos e internet em relação a jovens que não os têm?

Diante desse cenário, as tecnologias digitais passaram a ser vistas, por alguns/mas, como “salvação”, na medida em que poderiam dar continuidade, ainda que improvisada e até inadequadamente, ao ano letivo, obviamente à custa do sacrifício extremo de professores/as e gestores/as, pressionados por todos os lados. Por outros, as mesmas tecnologias passaram a ser percebidas como “vilãs”, sobretudo porque ampliariam as desigualdades entre estudantes conectados e desconectados, escolas menos e mais equipadas, professores/as menos e mais preparados/as, evidenciando assim o fosso entre camadas sociais e escolas menos e mais equipadas e qualificadas. Em alguma imprecisa medida, a diferença entre escolas públicas e escolas privadas poderia ficar mais evidente, o que também quereria dizer uma desigualdade ainda maior entre os/as jovens que se formariam nestas e naquelas. Para um exemplo curioso e grotesco, algumas faculdades privadas, muito rapidamente, puseram no ar propagandas em que enfatizavam seus recursos tecnológicos em plena operação, defendendo um discurso pró-tecnologia e uma vida *nonstop*, inclusive expondo como vantagem competitiva o oferecimento de aulas remotas. Em alguns casos, são instituições que entregam tablets no ato da matrícula e, paradoxalmente, atendem justamente a uma faixa menos privilegiada da população. Enquanto isso, grandes instituições públicas suspendiam seus calendários e discutiam como atingir um público imenso e muito heterogêneo, bem menos influenciadas pelas “urgências” do capital.

Das muitas questões que sobrevêm, numa situação inédita como esta, vivida por todos e todas ao mesmo tempo, mas não igualmente, algumas tocam diretamente nossa relação com as tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC)²; outras tocam, sempre, nossos embates sobre a formação de professores/as no e para o século XXI; algumas ainda dizem respeito ao que há de ético ou antiético na tensão explícita entre escolas e famílias, escolas e sociedade, na medida em que as instituições de ensino costumam ser vistas como espaços de controle e dominação dos corpos, onde crianças e jovens estão em “regime semiaberto”, o que tranquiliza e dá fluência à vida de pais e mães, ao menos para certas camadas sociais. Em tantos outros casos, para além da confiança na escola como contenção, há necessidades muito mais básicas, já que essas instituições, principalmente as públicas — senão apenas elas, são espaços que acolhem, cuidam e alimentam uma juventude pobre e de futuro claudicante.

Quão ético e socialmente comprometido é exigir que uma massa heterogênea de professores/as repentinamente transponha suas aulas para ambientes digitais, sem preparo, sem formação e sem condições para tal? Quão justo é exigir que esses e essas profissionais disponibilizem seus equipamentos e recursos pessoais, sem jamais ter recebido investimento das instituições? Quão ético/a e comprometido/a uma pessoa é (pai, mãe ou responsável pelos/as estudantes) quando simplesmente ignora as condições da escola, dos/as professores/as e dos/as próprios/as filhos/as, em nome de um calendário mundialmente paralisado e de questões econômicas também mundialmente afetadas? Correm por quê? Escolhem deixar todos/as os/as outros/as para trás? Como sabemos, a educação de qualidade não tem sido, politicamente, tratada como direito e bem comum, no Brasil, e naquele momento isso era ainda mais agudo. E quanto aos efeitos da pandemia, ainda não podíamos prevê-los ou adivinhá-los; apenas aguardar e estar atentos/as.

² Esta sigla tem sido mais utilizada, isto é, tecnologias digitais da informação e da comunicação. Anteriormente, tivemos TIC, sem o D, de digitais, mas que poderia abranger outras tecnologias; também foi NTIC, quando o “novas” fazia mais sentido do que faz hoje.

Nesse contexto de conflitos expostos e de impotência geral, a escola, mais uma vez, foi diretamente afetada. Sem respostas para todas as dúvidas que emergiram, pretendemos aqui refletir, lacunarmente, claro, sobre o discurso que tem embasado algumas diretrizes sobre educação e tecnologias no Brasil, embora esse tema, tanto na formação de professores/as quanto na prática escolar, não tenha deixado completamente o campo da teoria, já passados mais de trinta anos dos estudos mais detidos sobre TDIC e educação no Brasil. Retomaremos, em específico, o manifesto programático do New London Group (NLG), publicado nos Estados Unidos em 1996 e amplamente referenciado no Brasil, inspirador de políticas bem-intencionadas, mas ainda incipientes aqui³. Buscaremos nos posicionar quanto às possibilidades atuais de boas práticas com tecnologias, sem esquecer que desigualdades de base constituem nossa sociedade, mesmo que nos possa parecer que todo/a jovem tem acesso a um *smartphone*, como proclamam muitos trabalhos. Também defenderemos que um modo misto de atuar, em nosso dia a dia, teria sido de grande valia. As pontes que não criamos⁴ fazem falta num momento como este, imprevisível e inimaginável; e a excepcionalidade desse episódio talvez nos leve a aprender algo sobre tecnologias e educação, sem abandonar nosso compromisso social e ético.

Um manifesto programático parcialmente bem-sucedido

Consideremos aqui os anos 1990 como marco das tecnologias da formação e da comunicação no Brasil. Embora tanto as máquinas quanto

³ Petrilson Pinheiro (2016) faz uma breve releitura do manifesto do NLG, obviamente em outro contexto e com algumas críticas interessantes a noções como a de “prática” e “design”. O artigo está publicado na revista *Trabalhos em Linguística Aplicada*, da Unicamp, uma das instituições mais fortemente difusoras da pedagogia dos multiletramentos no Brasil. Sob a influência de trabalhos produzidos no âmbito da Unicamp, difundidos por seus pesquisadores, provenientes de todas as partes do país, pode-se dizer que a pedagogia proposta em Nova Londres tornou-se um discurso hegemônico em nosso país, embora esteja ainda longe das práticas reais nas salas de aula deste território imenso e tão desigual.

⁴ Ver, em Ribeiro (2019), uma revisão crítica do texto de Marc Prensky sobre natividade digital, outro discurso que influenciou muito a pesquisa e a prática em educação e tecnologias digitais no Brasil.