



Ana Elisa Ferreira Ribeiro



Centro Federal de Educação Tecnológica
de Minas Gerais (CEFET-MG)

anadigital@gmail.com

LETRAMENTO DIGITAL E ENSINO REMOTO: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS

RESUMO

Neste texto, de cunho ensaístico e inspirado em um debate com minha participação promovido pelo GELLITE UFAL, durante a pandemia do Coronavírus, buscamos rever alguns aspectos da noção de letramento digital, especialmente explicitando o contexto de emergência do conceito no Brasil, mais de quinze anos atrás. Em seguida, discutimos as noções de aula e de ensino, antes e depois dos condicionamentos da crise sanitária de 2020. Finalmente, com base em proposições de Gunther Kress, especialmente em obra de 2003, e na multimodalidade, propomos a análise da pertinência na adaptação de aulas e atividades on-line pelos professores, trazendo outras palavras para o campo semântico e metafórico, como tradução e transfiguração, sempre na tentativa de nos distanciarmos das desfigurações.

Palavras-chave: Letramento digital. Pandemia. Ensino remoto.

DIGITAL LITERACY AND REMOTE EDUCATION: REFLECTIONS ON PRACTICES

ABSTRACT

In this text, of an essayistic nature and inspired by a debate with my participation, promoted by GELLITE UFAL, during the Coronavirus pandemic, we seek to review some aspects of the notion of digital literacy, especially explaining the context of the emergence of the concept in Brazil, more than fifteen years ago. Then, we discuss the notions of class and teaching, before and after the conditioning of the health crisis of 2020. Finally, based on Gunther Kress propositions, specially in his book published in 2003, and in the notion of multimodality, we propose an analysis of the pertinence in adapting classes and online activities by teachers, bringing other words to the semantic and metaphorical fields, such as translation and transfiguration, always in an attempt to distance ourselves from disfigurements.

Keywords: Digital literacy. Pandemic. Remote teaching.

Submetido em: 01/08/2020

Aceito em: 10/09/2020

Publicado em: 30/12/2020



<http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12nEsp2p446-460>



I CONTINGENCIAMENTOS PRESENTES

Os meses, ainda em curso, que nos obrigaram ao confinamento ou, se não a ele, à interdição das escolas, de seus prédios e da aglomeração de pessoas também provocaram e vêm provocando reflexão, novas práticas, novas ansiedades, angústias e experiências, novas aprendizagens. Os meses de pandemia foram, e ainda são, por exemplo, tempos de *lives*. Esse tipo de transmissão de vídeo já existia há muito, mas não havia sido apropriado pelas pessoas da maneira como foi, de março de 2020 em diante. Gênero “novo”? De forma alguma. As pessoas que conheciam melhor e usavam as funcionalidades de algumas redes sociais se surpreendem quando nos arriscamos nessa afirmação sobre novidades, a esta altura. Pode ser novo para mim, mas não para a interface dos aplicativos que já existiam. Para alguns é tudo tão “novo” quanto um blog, em 2020. A novidade é a prática, o uso difundido, a descoberta das funcionalidades e seus usos muito intensivos por parte das pessoas que querem provocar conversas e das que querem participar. E aí as restrições também ficam por conta das possibilidades e *affordances* das plataformas, isto é: enquanto algumas permitem, por exemplo, a apresentação de slides e o compartilhamento de telas, outras não possibilitam mais que a exibição das pessoas e de suas falas.

Tal relação entre usos e recursos não é nova, como sabem os/as que estudam tecnologia e linguagem. Como também não são novas, e chegam a ser enfadonhas, as polêmicas linguísticas sobre estrangeirismos, vistas em profusão também nas redes, quando uns/umas condenavam o uso da palavra inglesa *live* e outros a entendiam de maneira mais integrada. Por que *live*, se temos nosso “ao vivo”? Tanto quanto os argentinos têm e usam seu “*en vivo*” e os portugueses, o seu “em direto”. O caso, no entanto, foi que cada funcionalidade das tecnologias digitais é nomeada, cada botão traz um rótulo, e eles não vêm sendo traduzidos no Brasil. É assim com muitas coisas que sempre nos chegaram e chegam dos Estados Unidos, por exemplo, e que vêm com nomes em inglês. E assim se mantêm, sem maiores traumas. Foi assim com nossos teclados de computador, com a interface do *Word for Windows*, é assim com algumas redes sociais, cujo ambiente nos chega com tarjas em inglês. Noutros países, essas teclas são traduzidas (cabe perguntar a cargo de quem estão tais traduções?), assim como o nome dos periféricos ligados à máquina. E tradução, em alguns casos, enviesa discursos, o que também é aspecto curioso. Por que nossos *likes* são curtidas? Enfim, linguagem, tecnologia e sociedade estão imbricadas.

Uma das incontáveis *lives* de que participei foi a convite do Grupo de Estudo e Pesquisa em Didáticas de Leitura, da Literatura e da Escrita, o GELLITE, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), em julho de 2020, plena pandemia. A ideia era falar de letramento digital e ensino remoto, uma aproximação tão óbvia quanto necessária, nos tempos que fomos arrastados/as a viver juntos/as. No texto que ora apresento, sistematizo diálogos havidos antes, por meio de outros recursos, o que permite aqui um registro e uma organização do que tenho pensado e conversado, nestes tempos. Tomei a liberdade

de usar a primeira pessoa do singular, quando evoco minhas experiências, mas usarei, em vários momentos, o “nós”, tanto quando me incluo entre meus e minhas colegas professores/as, em atos e pensamentos sobre a pandemia e as aulas, quanto nos momentos em que me coloco ao lado de minha parceira profissional, a professora Carla Coscarelli, embora eu não possa falar por ela.

2 LETRAMENTO DIGITAL: FUNCIONOU?

Há certa disputa, nem sempre explícita, entre as noções de letramento, letramentos, letramentos adjetivados e multiletramentos. Trata-se de um debate que leva a certas referências, teorias e visões, sutilmente diferentes. No entanto, como explicado em Ribeiro (2020), pode ser um desalinhamento falso, uma vez que, na origem, a ideia dos/as autores/as do conhecido *Manifesto dos Multiletramentos* não era, segundo afirmaram, romper com as proposições da noção de letramento. Aparentemente, a intenção poderia ser uma espécie de atualização ou ajuste, mas, na prática, o modo como isso é compreendido, em especial no Brasil, se aproxima da ruptura. Em alguns debates é possível observar o abandono da ideia de letramento ou de letramentos, em prol de outras, sob o argumento de certa caducidade das primeiras, o que me soa, ainda, uma falsa disputa.

Os letramentos adjetivados são frequentemente criticados, em especial por fragmentarem muito a noção de letramento; por produzirem, em alguns casos, recortes problemáticos e redutores; ou por banalizarem os focos, ao ponto de começarem a surgir letramentos absurdos, esvaziados e impróprios. Sem me obrigar aos exemplos, vou me deter num desses letramentos, o que mais me interessa, até por ser ele uma proposição de que participei ativamente, no começo do século XXI, em nosso país e em nosso português: o letramento digital.

Quando pensei, no início dos anos 2000 e um pouco antes, juntamente com Carla Coscarelli e vários/as outros/as pesquisadores/as, na ideia de letramento digital, o grupo estava em forte diálogo com outros/as estudiosos/as do Brasil, em especial do Nordeste, reagindo à chegada do computador e da internet no país, considerando possibilidades dessas invenções em suas aplicações à educação, refletindo sobre o amálgama com a linguagem e tateando possibilidades que eram, então, aportes novos às práticas sociais de letramento. Tanto é assim que Magda Soares, uma das papisas do letramento na bibliografia nacional, publicou, em 2002, um artigo, até hoje muito citado, em que tocava nos aspectos novos ou iminentes ligados à relação entre letramento e informática. O que ela apontava só poderia ser incipiente, claro. E o eram todas as discussões até ali. E confesso: essa sensação de incipiência nunca me abandonou, dado que as tecnologias e a sua adoção social vão muito mais céleres do que pode ir a reflexão sobre o tema e, em especial, sua influência sobre a escola e o ensino.

Para falar de uma situação que vivi de perto, em 2005, Carla Coscarelli e eu publicamos um livro organizado pela editora Autêntica, cujo título foi: *Letramento digital – Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. O volume reunia textos de onze pesquisadores/as, contando comigo e com ela. Na obra, hoje com várias edições e ainda adotado na formação de professores/as e pesquisadores/as, tivemos de nos decidir sobre essa expressão (letramento digital), sobre esse adjetivo (diante de um leque possível) e sobre a angulação: social e pedagógico. Foi uma decisão. Não era prévio, não estava acordado, não era ainda muito nítido, não era definitivo, como se sabe. A preexistência de outros letramentos adjetivados nos dava chance: acadêmico, literário, até numérico. No entanto, acadêmico e literário dizem respeito à esfera da comunicação, e não à natureza da tecnologia. Nesse sentido, talvez outros/as pesquisadores/as tenham proposto que o digital fosse também uma esfera discursiva, o que nunca me convenceu. Estava claro, aí sim, que o digital era a tecnologia, a ambiência até a plataforma, o espaço, onde, aliás, todos os gêneros textuais, de todas as esferas, poderiam trafegar, conviver, disputar espaço com novos gêneros, se adaptar, etc. Um espaço que propiciava e provocava mudanças, novas formas de interação, etc. E nisso, o professor Luiz Antônio Marcuschi foi perspicaz¹.

Letramento digital nos pareceu, na época, melhor que informacional (que existe, ligado a outras questões, mas relacionadas), computacional, informático, etc. *Digital*, de fato, é o que essas tecnologias são, em sua natureza numérica, e a palavra nunca caiu de moda. Não é tão restritiva quanto outras, tem a envergadura necessária para abraçar as muitas possibilidades, sociais e pedagógicas, do que veio depois. Mesmo diante desse enviesamento não ligado à esfera discursiva, mas à tecnologia, pensamos num recorte, numa lente, num filtro ligado à digitalidade, às questões de letramento – leitura e escrita – relacionadas a esse espaço, a essa natureza tecnológica, com o objetivo de especificar, de comunicar a quem estivesse interessado/a: estamos tratando disto, neste ambiente. E aí já seria possível observar uma miríade de oportunidades de observação, de estudo e de proposição.

Outras disputas teóricas e, afinal, práticas eram as ideias de inclusão, alfabetismo, alfabetização e letramento. Até hoje, em 2020, as questões de alfabetização e letramento, ao menos, precisam ser explicadas e explicitadas². O letramento digital não escapou a esse debate, isto é, chegamos a tratar de alfabetização digital, dando a essa expressão os mesmos matizes da discussão sobre alfabetização e

¹ Ver, por exemplo, Marcuschi (2005), em nosso livro, e o volume organizado por ele com o prof. Antônio Carlos Xavier, segunda edição de 2005. Esta foi uma obra importante, que circulou muito, e trazia um bom time de pesquisadores/as das tecnologias. Em 2010, eu, Carla Coscarelli e Jorge Rocha um artigo, em número da *Revista da Anpoll* que homenageava Marcuschi. Nele, revimos muitos aspectos de seus estudos sobre linguagem e tecnologia. Ver Ribeiro, Rocha e Coscarelli (2010).

² Em 31 de julho de 2020, o evento on-line Abralín ao Vivo teve como convidada a professora Magda Soares. Em sua apresentação, ela retoma a discussão sobre alfabetização e letramento. É um privilégio ouvi-la. De início, ela se mostra um pouco incomodada com a forma de transmissão de sua conferência, provavelmente uma novidade também para a grande pesquisadora. O vídeo está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UnkEuHpxjPs>. Acesso em: 1º ago. 2020.

letramento³. Também discutimos muito a inclusão digital, objeto de nosso mais detido olhar até hoje, quando a pandemia da Covid-19 escancarou nossa imperícia (e a negligência de muitos) para resolver esse problema, já acusado desde os anos 1990.

Retomemos então uma definição de letramento digital que Carla Coscarelli e eu tivemos de arriscar, em 2005, ao escrevermos o texto de apresentação de *Letramento digital*:

O nome do livro que ora oferecemos ao leitor tem muito a ver com tudo isso. Se o letramento vem sendo discutido nas e pelas escolas, assim como as possibilidades de uso de laboratórios de informática, pensa-se na inclusão dos sujeitos também em relação às possibilidades que computadores e Internet oferecem. *Letramento digital* é o nome que damos, então, à ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever). (COSCARELLI; RIBEIRO, 2005, p. 9, grifo meu)

O trecho que tenta delinear um conceito é ainda muito citado, embora seja sempre passível de novas reflexões e reformulações. O livro que nós e a editora Autêntica, numa coleção do renomado Ceale (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, da Universidade Federal de Minas Gerais), entregávamos ao/à leitor/a estava completamente imerso nas questões tecnológicas daquele momento, atento às possibilidades que já se podiam divisar, assim como era propositivo em relação a mudanças e reconfigurações que nunca ocorreram, de fato. Ao menos não massivamente, como ficou explícito em 2020, portanto quinze anos passados.

Não rompíamos com a ideia de letramento(s). O que dizíamos, adjetivando-a, era que novas possibilidades estavam em cena e provavelmente não seriam apenas “moda”. Era preciso pensar sobre nossos fazeres, ampliar nossos debates, incluindo tecnologias que pareciam avançar sobre todas as coisas, em nossa sociedade. É sempre interessante lembrar que essas tecnologias digitais vinham de fora, do hemisfério norte, o que inclui suas linguagens, aparatos, recursos e discursos. Fomos consumidores, mas não queríamos ser passivas, em nossa proposta. E ainda dissemos:

Para atualizar os docentes é preciso repensar a sala de aula, refletir sobre os ambientes de ensino/aprendizagem, reconfigurar conceitos e práticas. Assim, com a emergência de novas tecnologias, emergiram formas de interação e até mesmo novos gêneros e formatos textuais. E então a escola foi atingida pela necessidade de incluir, ampliar, rever. (COSCARELLI; RIBEIRO, 2005, p. 8)

Nesse trecho, a formulação deixa ver uma escola passiva, “atingida”, mas que poderia reagir. Para isso, no entanto, seria preciso pensar e agir, em âmbito largo, sério, democrático, inclusivo. E em 2005 ainda estávamos no início da era Lula...

Letramento digital podia ser, como vimos, uma adjetivação que queria desenhar bordas, mas não exatamente reduzir ou restringir; queria dizer de uma nova possibilidade, pensar sobre o que já vinha

³ Em conferência ao evento CEALE Debate, em 1997, no Centro de Estudos de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da UFMG, a professora Magda Soares trata dessas diferenças. O vídeo foi postado em 2015 e está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=o-JTrrVgdlw>. Acesso em: 23 ago. 2020.

acontecendo, tomando conta do social e do pedagógico, não no mesmo ritmo em cada um; propunha um olhar sobre determinado aspecto do letramento, sem deixar de pensar em inclusão, em recursos, em usos e práticas. Os outros letramentos, caso pensemos em mais adjetivos, estavam contemplados, na medida em que ler e escrever em ambientes digitais abarcava todas as esferas de discurso, todas as práticas ali previstas ou para ali levadas, em transfigurações que fazemos sempre, nas linguagens e nos recursos de que dispomos. A adjetivação era uma lente, uma proposta, um alerta, pedindo atenção a um aspecto que emergia ainda; fazia pouco que lidávamos, amplamente, com computadores e internet. Também bom lembrar que nem eram tantas as telas em nossas mãos, em 2004 e 2005.

Tal adjetivação, entendida como uma mirada mais temática sobre os letramentos possíveis (já havíamos entendido que eles eram plurais), tinha muito a ver, então, também, com uma necessidade de nosso tempo, do momento histórico, em especial ligado às linguagens e ao impacto que essas invenções tinham sobre nossas formas de comunicação (leitura e escrita, em especial). Naquele momento, sentíamos a necessidade de dizer: olhemos detidamente para isto. Necessidade que pode ter se diluído, anos depois. Ao que parece, no entanto, muitos/as pesquisadores/as continuam aderindo a esse delineamento. Ele deve ser, então, facilitador ou produtivo, ainda, embora somente em alguma medida. Será indício de que a proposta, em si, foi frutífera? Ou de que uma mudança social e pedagógica jamais aconteceu, a ponto de uma proposição conceitual durar e se aplicar por tanto tempo?

A pergunta que subintitula esta seção pode ser respondida agora. Sim, parece que funcionou. Ao menos obtive adesões e inclusive gerou outras propostas, muita discussão, comparações incontáveis. Mas aí está, talvez, ainda a formulação consagrada pelos estudos sobre o tema.

3 DECORRÊNCIAS DA PANDEMIA

O que se estudava antes da pandemia? Leitura e escrita em ambientes digitais, sendo que eles foram se somando e se diversificando, em quinze anos; tecnologias analógicas e digitais eram comparadas, até de um modo equivocado, comumente como se as tecnologias fossem sempre necessariamente excludentes e ferozmente concorrentes, ou como se as práticas sociais não tivessem mais força do que os impulsos prescritivistas de alguns/algumas; havia tentativas de demonstrar que certos recursos funcionavam muito bem para o ensino e a aprendizagem.

Não são poucas as dissertações e teses que relatam experiências bem-sucedidas, embora tragam, em sua grande maioria, como desfecho, a queixa quanto à falta de infraestrutura nas escolas, tanto a respeito dos equipamentos e de sua manutenção quanto a respeito da conexão à web. Havia ainda polemizações sobre os usos do celular dentro das escolas, situação que mudou completamente quando,

recentemente, todos fomos confinados/as e pudemos descobrir que esse era, em grande medida, o único equipamento de que as pessoas dispunham, e de forma precária, ainda assim.

A pandemia é uma imensa tristeza, trouxe morte, desemprego, crise. Mas há, enquanto ela ocorre, uma camada dos acontecimentos por conta das pessoas encarregadas de encontrar soluções, detectar problemas antes pouco visíveis, redimensionar outros, arranjar possibilidades, dentro da precariedade. Há, inclusive, quem esteja ocupado/a em pensar uma educação melhor (e não necessariamente guiada pelo lucro) e mesmo uma convivência mais razoável entre todos/as.

Uma coleção de nossas práticas sociais de letramento digital já estava catalogada, analisada, explicitada. Outra coleção diferente passará a existir agora, mesmo que forçosamente, já que as escolas, os/as estudantes e os/as professores/as foram lançados/as em ambientes digitais que sequer tinham visitado um dia, por curiosidade. Uma coleção de novas aprendizagens emerge exatamente derivada de experiências provocadas pela pandemia, obrigadas pelas instituições de ensino, em especial as privadas. Consigo enxergar o fosso entre ricos e pobres com mais nitidez, a fissura entre classes sociais, muito mais, infinitamente mais, do que aquele tal fosso visto por Marc Prensky, em 2001, sobre o qual também já escrevi (ver RIBEIRO, 2019). No Brasil, outros abismos são maiores e mais restritivos do que as idades das pessoas.

Na pandemia, professores/as de toda geração e estudantes de todos os níveis foram parar na mesma estaca zero. Pode ser que alguns e algumas se aventurem mais, sintam maior familiaridade com certos ambientes digitais, mas, no geral, a crise é ampla. A insegurança e a sensação de recomeço estão em todos/as, que se viram na situação de atuar por meio de plataformas que propiciam uma experiência completamente outra (para quem nunca a experimentou), que provocam a necessidade de repensar concepções envolvidas na educação, mas, destaco, aqui, as de aula, de ensino e a de avaliação.

Práticas jamais imaginadas passaram a acontecer, no uso repentino, súbito e obrigatório de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). Não apenas os AVA consagrados, como Moodle e mesmo os privados *Teams (Microsoft)* e *Google Classroom*. Muitos outros suplementares passaram a ser empregados para aulas, a fim de produzir certas possibilidades, atendendo alunos/as e professores/as. A divulgação de listas e de guias de aplicativos e sites nunca foi tão ativa. O compartilhamento de tutoriais de como fazer uma prova em um formulário Google, como usar uma plataforma de videoconferência, como empregar certos aplicativos para ensino disto e daquilo... nunca foi tão ágil.

E daí, também, passamos a testemunhar os encaixes e desencaixes das aulas presenciais para as remotas; as transposições desastrosas; o controle absurdo do trabalho do/a professor/a; a fadiga infinita das inaptações de aulas por computador; a dificuldade de tecer transcrições ou transfigurações inteligentes de aulas para a nova situação, muito embora eu me considere otimista em relação a uma curva

de aprendizagem que sempre ocorrerá, tanto a alunos/as e professores/as (linha de frente) quanto às próprias instituições e a seus/suas gestores/as.

4 CONCEPÇÕES DE AULA E AS PRÁTICAS DESFIGURADAS

Falando com e para colegas, em muitas *lives*, um dos poucos recursos e canais possíveis para “encontros” durante o confinamento e a interdição dos espaços físicos das escolas, não raro tive de começar pedindo que nos desapegássemos, ao menos por ora, da concepção de aula que até ali tínhamos, em especial, aqueles/as que jamais viveram experiências de ensino não presenciais. Vamos tentar uma formulação criteriosa, embora seja difícil enxergar de dentro do fosso.

Em concepções profissional e socialmente muito arraigadas, sem que sequer se tenha tido a oportunidade de pensar e explicar acerca delas, está a de que uma aula tem a ver com um tempo contado e contável. Para muitos/as, infelizmente, em 2020, uma aula tem relação com um tempo delimitado por uma sirene, inclusive. Também compõe nossa concepção de aula o elemento ‘conteúdo a ser ministrado a alguém’. Esse conteúdo geralmente está predefinido em uma matriz curricular, em uma ementa, em tópicos que devem ser “dados” ou ministrados, em determinado período, e que provavelmente serão “provados” pelos/as estudantes em avaliações pontuais. Trata-se de uma noção cumulativa, construção um tanto linear, tijolo a tijolo, que talvez não guarde muita coincidência com a maneira como funciona nosso cérebro, mas é como funcionamos em sociedade e, especialmente, em escolas.

Uma aula, para a maioria das pessoas, provavelmente traz uma imagem de um adulto ou uma adulta que detém saberes, que serão ministrados a outras pessoas, isto é, uma aula costuma acontecer a partir de um vetor claro: um-outros. Os pedidos de silêncio, a organização da turma em filas, quase todos/as de costas para quase todos/as, a proibição da “conversa paralela” e tudo o mais que acontece em uma aula, mas de transgressor e proibido: a passagem de bilhetes clandestinos, o aguardar que o/a docente se vire para o quadro, o sussurrar, a mímica para o/a colega, a escrita nas últimas folhas do caderno, as mais inventivas técnicas de cola, o celular no silencioso, mas o WhatsApp a todo vapor, etc. Isso é uma cena de aula. É, mais que isso, uma experiência de aula, um quadro centenário, milenar, talvez, que não se reconfigura completamente durante a pandemia, trazendo angústia e ansiedade a todos/as.

Durante o confinamento, a presença acontece via computador, pela participação de estudantes em aulas virtuais, por meio de plataformas que são metáforas de prédios escolares, com professores às vezes desfocados, às vezes só voz por trás de uns slides compartilhados; a presença é computada automaticamente, por *logins* registrados no sistema ou por pontinhos verdes num menu, à esquerda. O silêncio não é mais um bom sinal. A falta da manifestação por escrito é sentida, muito sentida. Enquanto um/a professor/a explica, os/as estudantes trocam ideias no chat ou em todos os recursos fora de controle

que eles tiverem: *WhatsApp*, *Discord*, etc. É a conversa paralela que não será sequer percebida pelo/a docente em exposição.

Às vezes, tal exposição é um vídeo, apresentação assíncrona que sequer prevê interação em tempo real. Mas quem disse que não há interação? É possível assistir a um vídeo e participar ativamente de um fórum de discussão, por mais de uma semana. E qual é a pertinência pensada para cada situação dessas? Retomaremos um ponto fulcral da teoria da multimodalidade, especialmente em Gunther Kress (2003), para tratar deste ponto, mais adiante.

Para licenciados/as, é possível recorrer à lembrança de aprendizados sobre a preparação de aulas, planos de aulas, etc. Quando foi que fizemos isso pela última vez? Quanto esforço foi gasto, agora, para a preparação de aulas em novos ambientes? Aulas que não contarão com a presença física dos/as estudantes, que deverão alcançá-los desde suas casas, sem o controle da visão, emoldurados por condições de vida que desconhecemos em detalhes, cada um/a com seu equipamento possível (uns sem câmera). Aulas que podem, agora, usar muito mais recursos do que a voz e o PowerPoint eventual, mas antes todos/as precisamos saber quais, e como. Trata-se de um novo empreendimento, de quase aprender tudo de novo, de traduzir, ponto a ponto, os cronogramas (quase todos dependentes de voz e texto impresso). Trata-se de transpor, palavra que vem sendo muito empregada para o contexto atual, e que já discuti em Ribeiro (2009), quando o jornalismo passava por momento complexo.

Dois casos que observei de perto: uma prática proposta por um professor de Matemática que, a despeito de me deixar triste, me provocou muitas reflexões; e a prática disseminada, e tão triste quanto a primeira e muito mais nociva à categoria de professor, de dar aulas expositivas on-line, ao vivo, falando sem parar a estudantes supostamente sentados do outro lado da tela.

Chamei a estas de “práticas esquisitas”, modalização necessária em respeito aos/às colegas. A primeira diz respeito ao professor que pede a todos/as os/as estudantes que resolvam listas de exercícios que ele passa, via ambiente virtual, em seus cadernos de papel. Depois de feitos os exercícios, cada estudante deve fotografar todas as páginas e enviar ao e-mail do professor. Por dia, esse profissional deve receber cerca de quinhentas imagens de tarefas e eu gostaria de saber como ele faz a gestão disso; como ele avalia e devolve; em que medida isso se relaciona a aprender matemática, se não houver *feedback* razoável, nesta situação. A meu ver, trata-se de uma ideia deformada de algo que talvez ele faça bem em sua sala de aula física, mas que não pode ser bom nem para ele, nem para seus/suas estudantes, por agora. Poderíamos dizer que é uma desfiguração das aulas, conforme migram de ambiente.

Noutro caso, escolas exigem que seus professores e professoras ajam, todos os dias, como se estivessem em sala de aula física: sentem-se diante de uma tela com câmera (são obrigados/as a ter isso em casa) e falem por quatro ou cinco horas, para estudantes que supostamente estarão atentos, do outro lado. Em muitos casos, os/as estudantes sequer abrem suas câmeras, quando as têm. Uma deformação

flagrante do que sejam aulas expositivas, além de uma prática óbvia de controle dos/as professores/as, como se preparar e ministrar aulas remotas fosse menos trabalhoso. Também se trata, neste caso, de uma evidente exclusão daqueles que não podem, por muitas razões, dentro de suas casas, dispor dessas horas diante de uma tela. A assincronicidade é, ao que parece agora, menos excludente, nestes casos, vez que o/a estudante tem condições de aceder à tarefa, executá-la e entregá-la a intervalos mais alargados e razoáveis, o que é gerido conforme as condições de que cada um/a dispõe, efetivamente. Ainda mais em situação emergencial.

Além dessas desfigurações, muito potentes para pensarmos a crise toda e, em especial, as maneiras como podemos ensinar remotamente, sem passar por esses picos de distorção e incomunicação, também detectamos muitas confusões, geralmente porque tendemos a buscar no que nos é conhecido e familiar algo que nos ajude a dar novos passos, em ambiente desconhecido. Esse é um comportamento esperado e muito considerado, inclusive pelas próprias empresas de tecnologia digital⁴.

Trazemos de nossas experiências de sala de aula física nossas âncoras para o que vamos fazer em ambiente virtual, até que, se somos sensíveis ao que fazemos e à nossa assistência, passamos a produzir ajustes e adaptações em nossas práticas, até que as coisas pareçam mais confortáveis e compreensíveis para todos/as. Isso é aprender. Estamos todos/as aprendendo, de todos os lados das telas. E não vivemos algo assim antes. Mas precisamos de espaço e intercompreensão para fazer/viver isto. De repente, passamos a pensar em possibilidades que não existem em nossa sala presencial. Passamos a atuar na digitalidade, nas *affordances* específicas percebidas, e seguimos adiante, aproveitando melhor o que vamos percebendo. É um processo. E acontecerá de maneira mais gratificante aos que se envolverem mais e de maneira mais disposta (ou permitida).

Por que se fala em “ensino por projetos”, quando pensamos nas aulas remotas emergenciais? Porque a autonomia, a tarefa com prazos, o trabalho em grupo, a colaboração, a distribuição de tarefas diferentes em tempos dilatados, etc. Lembram as experiências do projeto, pedagogia conhecida, embora nem sempre ou raramente praticada. Mas não é projeto. Não emergiram temas. Não há trabalho conjunto também entre os/as docentes, etc. Não vou investir em explicar projetos, mas é importante sabermos em que medida estamos fazendo o esperado. Por que falamos na Educação a Distância, fazendo comparações e analogias? Estamos carregando experiências nossas para uma nova condição, até que possamos perceber melhor esta tal condição e passemos a nos aventurar com mais desenvoltura nela. Duas metáforas são úteis e fáceis aqui: trocar os pneus com o carro andando e aprender a andar de bicicleta com rodinhas. Por alguns segundos, será interessante lembrar daquela cena, que muitos/as de nós realmente vivemos, quando soltam nossa bicicleta e, somente daí a algum tempo, notamos que já estávamos andando sem

⁴ A escolha de teclados que imitam os das máquinas de datilografar e interfaces que trazem à tona a ideia de um escritório, com lixeira e pastas, não é fortuita, como sabemos. É uma escolha mercadológica e ciente, que fizeram as empresas, visando ao consumo e à adesão mais rápida dos/as usuários/as. Funciona bem há tempos.

apoio. Um tremor, um rápido desequilíbrio (é o medo que desequilibra), recobramos a segurança, sorrimos por dentro e ganhamos firmeza para continuar. É nossa cena. E ela acontece, por toda a vida, em novos episódios.

Quero dizer que é esperado que nos apoiemos no que já conhecemos, no que já sabemos fazer, mas que teremos tempo de perder as rodinhas, numa experiência de educação que poderá ser útil e transformadora, para depois da pandemia. E não porque as tecnologias digitais, em si, sejam salvadoras ou redentoras, mas porque teremos tido uma boa e forçosa oportunidade de repensar, rever, reconfigurar, sem desfigurar. E não me refiro a um novo mundo somente com educação a distância, de forma alguma; refiro-me a uma aula e a uma escola repensadas. Para produzir bons resultados, é fundamental fazer a análise das pertinências, para o que Gunther Kress será de muita ajuda.

5 PERTINÊNCIAS E AJUSTES

Uso a palavra *pertinência* porque ela me é cara. Sua relação é com aquilo que é próprio, que tem propósito, que pertence. Nesse sentido, as coisas que fazemos em nossas aulas, agora on-line, a meu ver, precisam ter pertinência não apenas do ponto de vista do conteúdo, do currículo, mas da forma de apresentação, dos *modos* escolhidos (eles precisam ter sido escolhidos) para produzir sentidos numa aula ou no que continuaremos a chamar de aula, mesmo que ela guarde poucos elementos de semelhança com a aula tradicional, aquela das nossas concepções mais arraigadas. Pertinência também é importante na relação com nossas condições sociais – não nos esqueçamos daquele subtítulo *aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*, porque essas coisas estão e sempre estiveram ligadas, embora as possamos naturalizar e banalizar, até parecerem desconectadas.

Se nossas condições sociais são precárias e ruins, em especial pensando em estudantes da escola básica, isso terá impacto sobre suas condições (e nossas) de acesso a recursos e equipamentos, como é mais óbvio agora do que já foi. É mais pertinente, então, planejar aulas assíncronas e pensar em tempos elásticos, o que não dispensa tarefas bem produzidas e avaliação séria. É impertinente exigir que pessoas sem recursos assistam a aulas síncronas por meio das telas que não têm ou que dependem de outros/as para ter, por tempo limitado. Uma análise simples de pertinência seria: em que situação alguém precisa assistir a um vídeo (gravado) sincronamente, isto é, todos/as ao mesmo tempo? Só mesmo se for para assistir objetivando um debate subsequente. Se não for isso e se não houver necessidade disso, tanto o vídeo quanto o debate podem ocorrer assincronamente. Quando a sincronidade é necessária? Quando se precisa interagir em tempo real (porque interagimos em tempo diferido, se quisermos, claro)? Quando for necessário tomar decisões, debater, produzir sentidos todos juntos, naquele momento. Se não for o caso, pode-se distender o tempo, ajudando nas possibilidades de todos/as. Dar prazos, ao contrário do

que muitos/as pensam, não quer dizer que as pessoas se esqueçam de suas tarefas. Se estiverem engajadas, elas se manterão conectadas e em conversação ao longo do período, o que parece positivo.

Essa análise banal de pertinência é importante e me parece influenciada por questões de multimodalidade cujo escopo gosto de ampliar. Se aprendi algo lendo Gunther Kress, em sua ampla obra, por bem mais de uma década foi, entre outras coisas, que escolhemos e mobilizamos recursos para dizer e mostrar o que queremos; que nosso poder semiótico e social reside também nisso. Mas é preciso ter o que escolher, e vivemos, abaixo da linha do Equador, na precariedade. Escolher o quê? Considerando que se possa fazê-lo, é fundamental pensar em *como* dizer melhor, em *como* produzir sentidos, do modo mais pertinente possível. O que Kress aplica às tecnologias e aos textos (escritos e imagem), gosto de pensar para o que fazemos em nossas reconfigurações de aulas. Havendo recursos a escolher, quais são mais pertinentes para quais conteúdos? A análise das pertinências acontece linha a linha, em meu planejamento de aulas, e às vezes sinto o embate entre minhas atuais necessidades e meus apegos. Se esta atividade pode ser produzida em período maior, assincronamente, por que não? Qual é minha real necessidade de controle? Como engajar meus estudantes nisto?

Em Kress (2003, p. 10), o professor aponta “Uma nova constelação de recursos comunicacionais – recursos semióticos – recursos de e para produzir sentido”. E isso era apenas 2003, bem antes de muitas telas e possibilidades digitais, muito antes da pandemia de 2020. A seleção da palavra “constelação” parece desde sempre apropriada, metáfora poética e possível, já que as tecnologias vêm em conjuntos de elementos menores e maiores, para muitas finalidades, e orbitam.

Na mesma obra, Kress falava em “Novas formas de leitura”, isto é, dedicava-se a (re)pensar os textos em suas configurações muito integradas, que mobilizavam várias linguagens, e dizia: “quando os textos *mostram o mundo* mais do que *dizem o mundo* têm consequências para as relações entre produtores e reprodutores de sentido (escritores e leitores, produtores de imagens e *viewers*)⁵” (KRESS, 2003, p. 140). Quando não tenho escolha (porque não me permitem ou porque eu mesma não consigo pensar em outra coisa), produzo uma aula que *diz*, em vez de uma que *mostre*, e isso tem consequências para todos/as os/as diretamente envolvidos/as; sou uma reprodutora, e não uma produtora, em melhor aspecto. É como dar uma aula sobre como atua um vírus apenas falando, falando, falando... num ambiente fértil em imagens, animações e vídeos de boa qualidade. Por quê? É de uma impertinência flagrante.

Uma teoria de multimodalidade bem entendida, a meu ver, tem relação com isto que fazemos agora, com estas práticas macro de preparação de aulas, para além da de produção de textos. Tem a ver com mobilizar recursos para produzir sentidos, ponto fulcral do que Kress e outros vinham dizendo, em muitas obras. Se não avançarmos nisso, seremos impertinentes. E perdendo uma boa oportunidade.

⁵ As traduções são por minha conta e risco. Traduzir *viewers* é que me pareceu muito difícil. Aqueles que veem os textos imagéticos, os “vedores”? São tão leitores quanto os outros, só que de imagens.

6 TERMOS E SENTIDOS

Dáí tenho mobilizado termos como tradução, transposição e adaptação, e logo me vieram também outros, talvez mais especializados, como transcrição, transfiguração e desfiguração, este necessariamente em sentido negativo. Todas essas palavras são polissêmicas, difíceis, sem consenso, mesmo em áreas em que são termos especializados. O que é traduzir? De quantas traições a tradução é capaz? Escolho traduzir “ao pé da letra” ou posso fazer uma “tradução livre”? E quanto ao transcriar, proposto pelos irmãos Campos⁶, em meados do século XX, no Brasil? Grosso modo, eles propunham mais que liberdade na versão de textos literários de uma língua a outra, ainda mais sendo poetas também. Que analogias essas palavras podem produzir, nessa “tradução intersemiótica” que estamos sendo obrigados a fazer, ao migrar nossas aulas presenciais para ambientes digitais, a serem vistas por meio de telas e acompanhadas de recursos diferentes dos de que normalmente dispomos?

Depois de me incomodar com a ideia de tradução e a de reinvenção, que também aparece muito, em especial avizinhada de discursos de autoajuda, andei flertando com as noções de adaptação (especialidade antiga do cinema e da TV, que costumam tomar obras literárias escritas/impresas como base e inspiração e, mesmo quando não o fazem, sustentam-se, antes, em roteiros escritos, que são fundamentais para a organização, a gravação, a execução das cenas, a montagem, etc.) e de transfiguração, esta emprestada da literatura, muito empregada quando tratam de Ariano Suassuna, escritor e dramaturgo brasileiro de enorme expressão. Estamos lidando com intersemiose, e precisamos nos dar conta disso.

Se as palavras carregam mesmo sentidos, talvez elas possam influenciar nossas práticas. Nessa esperança, gosto de tratar das adaptações de aulas e de suas reconfigurações. O que é configurar algo? Dar-lhe certa organização, uma forma, uma sintaxe, uma ordem, um conjunto de escolhas, geralmente diante de nossas necessidades, abrindo ou fechando possibilidades. Configurarei uma aula – e até tem relação muito direta com a linguagem relacionada às tecnologias digitais – conforme que critérios? O *default* é o assíncrono, mas diante das necessidades e possibilidades, conforme nossas propostas e o andamento monitorado das atividades, poderemos configurar as coisas para que sejam síncronas. Entre outros ajustes, claro. O importante, penso, é jamais *desfigurar*, o que só trará impertinências, dificuldades, sofrimentos e a impressão falsa de que o problema é a tecnologia, e não as nossas más escolhas.

REFERÊNCIAS

COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa. (Orgs.) **Letramento digital**. Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

⁶ Refiro-me a Augusto e Haroldo de Campos, poetas, críticos e tradutores emblemáticos do movimento Concretista, conforme aprendemos na escola.

KRESS, Gunther. **Literacy in the new media age**. London: Routledge, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A coerência no hipertexto. In: COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa. (Orgs.) **Letramento digital**. Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção do sentido. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

RIBEIRO, Ana Elisa; ROCHA, Jorge; COSCARELLI, Carla. Linguagem, tecnologia, gêneros textuais e ensino: dez anos de diálogo com Luiz Antônio Marcuschi. **Revista da ANPOLL**, v. 1, n. 29, 2010. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/177>. Acesso em: 1º ago. 2020.

RIBEIRO, Ana Elisa. Notas sobre o conceito de “transposição” e suas implicações para os estudos da leitura de jornais on-line. **Em Questão**, UFRGS, v. 15, n. 2, p. 15-30, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/EmQuestao/article/view/9976/7305>. Acesso em: 1º ago. 2020.

RIBEIRO, Ana Elisa. Do fosso às pontes: um ensaio sobre natividade digital, nativos Jr. E descoleções. **Revista da Abralin**, v. 18, n. 1, p. 01-24, 2019. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1330>. Acesso em: 1º ago. 2020^a.

RIBEIRO, Ana Elisa. Que futuros redesenhamos? Uma releitura do Manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. **Diálogo das Letras**, v. 9, p. 1-19, 2020. Disponível em: <http://natal.uern.br/periodicos/index.php/DDL/article/view/2196/1985>. Acesso em: 1º ago. 2020a.

SOARES, Magda B. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 31, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2020.

AGRADECIMENTOS

Ao grupo GELLITE UFAL pelo convite para o debate (*live!*), em especial à professora Adriana Cavalcanti dos Santos e ao professor Nádson Araújo dos Santos.

À querida Carla Coscarelli, inspiradora de muitas reflexões, sempre.

Ao Marcos Faunner, por uma discussão muito prolífica, via Instagram, sobre as transfigurações do Ariano Suassuna, ou melhor, como os/as analistas lidam com as obras dele, em tantas linguagens.

Enquanto eu pensava e escrevia este trabalho, faleceu o professor Arlindo Machado, que só conheci em livros, mas de quem pude aproveitar as reflexões sobre imagem e semiótica. Minha gratidão.

Ao Sérgio Karam, pelas traduções sem as quais as submissões dos trabalhos ficariam comprometidas.

COMO CITAR ESSE ARTIGO

Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT)

RIBEIRO, Ana Elisa Ferreira. Letramento digital e ensino remoto: reflexões sobre práticas. *Debates em Educação*, Maceió, v. 12, p. 446-460, dez. 2020. ISSN 2175-6600. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10757>. Acesso em: dd mmm. aaaa.

American Psychological Association (APA)

Ribeiro, A. (2020). Letramento digital e ensino remoto: reflexões sobre práticas. *Debates em Educação*, 12(Esp2), 446-460. doi: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12nEsp2p446-460>