

Estado da publicação: O preprint foi publicado em um periódico como um artigo
DOI do artigo publicado: <https://doi.org/10.25189/2675-4916.2023.v4.n1.id682>

CICLOS DA PRECARIIDADE: REVISITANDO EXPERIÊNCIAS DE ENSINO PANDÊMICAS E ALÉM

Ana Elisa Ribeiro

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5925>

Submetido em: 2023-04-14

Postado em: 2023-06-14 (versão 2)

(AAAA-MM-DD)

**CICLOS DA PRECARIIDADE:
REVISITANDO EXPERIÊNCIAS DE ENSINO PANDÊMICAS E ALÉM**

**CYCLES OF PRECARIOUSNESS:
REVISITING PANDEMIC EDUCATIONAL EXPERIENCES AND BEYOND**

Ensaio teórico

Ana Elisa Ribeiro¹

RESUMO: Este texto retoma e revisa o debate proposto em ensaio anterior, publicado em 2021, ainda no auge da pandemia, intitulado “Educação e tecnologias digitais na pandemia: ciclos da precariedade”, em que denunciei as condições precárias em que a escola brasileira sempre opera. Na contingência grave da pandemia, essa precariedade se materializou na forma de pouca ou nenhuma condição infraestrutural e de formação para levar a cabo, com alguma dignidade profissional, o que se denominou “ensino remoto emergencial”. Neste novo ensaio, além de repassar as questões anteriormente discutidas, retomo a ainda usual e fértil noção de “letramentos digitais”, em especial discutindo uma proposta do início dos anos 2000 e outra publicada no Brasil, em 2016. Relato também episódios que provavelmente guardam alguma tipicidade, se não possibilidade de generalização, sobre o que aprendemos a respeito de tecnologias e ensino durante a pandemia, por mais traumática e dolorosa que a experiência compulsória tenha sido. Finalizo narrando alguns contratemplos e inconciliações que temos vivido em tempos pós-pandêmicos e chamo a uma reflexão sobre o aprendido.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC). Educação pós-pandemia. Letramentos digitais. Multiletramentos.

ABSTRACT: This text resumes and reviews the debate proposed in a previous essay, published at the height of the pandemic (2021), entitled “Education and digital technologies in the pandemic: cycles of precariousness”, in which I denounced the precarious conditions in which the Brazilian school always operates. In the serious contingency of the pandemic, this precariousness was materialized in the form of few or no infrastructure and training conditions to carry out, with some professional dignity, what was called “emergency remote teaching”. In this new essay, in addition to reviewing the previously discussed issues, I return to the still usual and fertile notion of “digital literacies”, in particular discussing a proposal from the early 2000s and another one published in Brazil in 2016. I also report some typical episodes, if they are not generalizable, about what we learned about technologies and teaching during the pandemic, however traumatic and painful the compulsory experience was. I conclude by narrating some setbacks and inconsistencies that we are experiencing in post-pandemic times and calling for a reflection on what was learned.

¹ Doutora em Linguística Aplicada. Professora titular do Departamento de Linguagem e Tecnologia do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, anadigital@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4422-7480>

KEYWORDS: Digital technologies of information and communication (DTIC). Post pandemic education. Digital literacies. Multiliteracies.

RESUMO PARA NÃO ESPECIALISTAS: Neste texto, retomo um artigo anterior, publicado em 2021, em que denuncio a situação de precariedade em que as escolas brasileiras sempre operam, antes e durante a pandemia. Neste artigo atual, trato ainda da noção de “letramentos digitais”, bastante corrente na pesquisa e nas escolas brasileiras, e reviso algumas situações que experimentamos na relação com as tecnologias digitais durante a pandemia e as que ainda vivemos, depois que a crise sanitária foi controlada. O tom ainda é de indignação, embora sem perder a esperança de que possamos ter uma educação melhor e mais preparada para o presente e o futuro. Cito casos e exemplos de situações vividas na escola pública, especialmente no ensino de leitura e escrita em língua portuguesa.

Introdução

A fotografia de uma criança, negra e pobre, usando os computadores novos de uma loja da Samsung para fazer suas tarefas de casa, em um shopping da cidade do Recife, já remonta ao ano de 2019. A fotografia, que à época circulou na imprensa e pelas redes sociais, foi retomada em um texto de minha autoria (RIBEIRO, 2021) publicado nos *Cadernos de Linguística*, a fim de oferecer uma imagem exemplificadora no debate sobre uma das faces da desigualdade educacional no Brasil: a tecnológica. Na sequência, vivemos uma pandemia mundial, crise sanitária que perdura até hoje, já aplacada pela vacinação em massa, em tempo recorde, a despeito da existência de verdadeiras comunidades negacionistas. Uma das medidas tomadas a fim de evitar um caos ainda maior e mais mortes de pessoas foi o confinamento de parte da população em suas casas, isto é, a suspensão de atividades presenciais e, em especial, a proibição de aglomerações. As razões disso são óbvias, já que a infecção pela Covid-19 é viral e respiratória, no entanto, não foi simples atravessar esse período de isolamento por vários motivos. Mesmo que uma medida como essa pareça generalizada, sabemos que muitas pessoas puderam se manter em casa à custa de outras que não puderam fazer o mesmo. No caso das escolas, que é o que interessa mais de perto aqui, o confinamento significou, a partir de meados de março de 2020, a suspensão total das aulas presenciais, o esvaziamento quase imediato dos edifícios escolares e o replanejamento abrupto de atividades letivas que deveriam continuar, só que, daí em diante, mediadas por algum tipo de tecnologia digital, em espaços diferidos, geralmente as casas de docentes e discentes.

No texto de 2021, tratei do que chamei à época de “ciclos da precariedade”, referindo-me à falta de equipamentos e recursos a que, infelizmente, as escolas públicas brasileiras, em todas as esferas, estão acostumadas, com raríssimas e honrosas exceções. São precárias as

atividades presenciais, em suas lacunas múltiplas, geralmente amenizadas pelo trabalho incansável de corpos docentes dedicados; e continuariam precárias, e talvez ainda mais, as condições das escolas brasileiras obrigadas a continuar suas atividades letivas por meio de tecnologias digitais ou eletrônicas, mediação para a qual ninguém, sequer nas escolas privadas, estava preparado. A precariedade, naquele meu texto, nomeava um estado permanente, que, em espiral, vai se reforçando à medida que as tecnologias mudam, mas as formações docentes iniciais e continuadas e as infraestruturas têm dificuldades de acompanhar as exigências sociais e econômicas, por exemplo. Nos primeiros meses da pandemia e de suspensão das aulas, sob completa descoordenação, já que a presença do Estado, na forma de seu Ministério competente, não era sentida, experimentamos a certeza das desigualdades não apenas nas diferenças infraestruturais evidentes de escola para escola, rede para rede, região para região, mas nas velocidades diversas com que as soluções foram propostas e encontradas (as soluções possíveis, é claro, e nem sempre as melhores), a qualidade dessas soluções e sua implementação menos ou mais organizada.

Naquele texto, assimilei o improvisado à gambiarra, num sentido sério, retomado de Michel de Certeau (1994), mas não só como um elogio à nossa capacidade de encontrar soluções com poucos recursos, às vezes surpreendentes; a ideia era também denunciar a pouca capacidade que tínhamos de trabalhar, na falta ou quase falta dos recursos mínimos, adequados, assim como de mobilizar conhecimentos que poderíamos ter construído em nossas formações continuadas ininterruptas, comprometidas, mas que quase nunca se dão.

Ainda de dentro da pandemia, primeiro em uma conferência no evento “ABRALIN ao Vivo” e depois no artigo mencionado, era impossível ver claramente o que acontecia ou vislumbrar um futuro próximo. Era, no entanto, possível suspeitar, indiciariamente, do que estava por vir, já que qualquer professora experiente e minimamente engajada em sua tarefa de ensinar – e aprender – tem condições de avaliar criticamente decisões tomadas, soluções propostas e efeitos possíveis. Naquele texto, cheguei a afirmar que a pandemia deixaria “cicatrices e heranças”, duas palavras cujas cargas semânticas podem ser percebidas como negativa e positiva.

Até ali, tínhamos cerca de três décadas de estudos e pesquisas, além de dado arcabouço político, que investiram na relação entre tecnologias digitais e educação. Em certa medida, acumulávamos também alguma experiência com tentativas, geralmente malfadadas, de inserção tecnológica nas escolas, isto é, na educação que se faz tradicional e presencialmente. De outro lado, a educação a distância mediada por tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) já tinha sua história e também era parte do cenário da educação brasileira, embora em

menor proporção e sob muito menor prestígio. Temas como cultura digital, letramentos digitais e, mais especificamente, a figura quase mitológica dos “nativos digitais” já eram férteis na academia, com talvez milhares de relatos e monografias concluídos, embora muito rasamente apropriados, mesmo que aparentemente pudessem gozar de algum interesse em escolas minimamente curiosas. Os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) já existiam há décadas, assim como o wi-fi e algumas plataformas de serviços educacionais, mas apenas durante a pandemia esses itens se tornaram amplamente conhecidos, em especial porque surgiram como soluções viáveis para muitas escolas darem sequência ao que foi denominado, com variações aqui e ali, de “ensino remoto emergencial - ERE”. A confusão entre o ERE e a educação a distância (EaD) foi logo dirimida pelas pessoas que conheciam bem esta modalidade, regulamentada e relativamente organizada no país, a evitar que um discurso maledicente sobre aprender e ensinar on-line robustecesse em preconceitos e desinformação. O ERE teria e teve seus próprios problemas, mas era fundamental enfatizar que ele deveria ser emergencial, isto é, serviria a uma situação extrema e que, esperava-se, teria fim.

A despeito da existência de ambientes virtuais projetados para a educação, também pudemos fazer usos táticos² emergenciais de aplicativos e programas originalmente mais gerais, mas que foram adaptados a finalidades pedagógicas. O smartphone talvez tenha sido o mais importante link entre a escola e o aprendiz. Embora ele ainda seja um objeto controverso, foi obviamente o recurso tecnológico que baseou as “aulas”, em muitos casos o único. Sem grande esforço, foi possível identificar a desértico contexto tecnológico em que vivem nossos estudantes, e mesmo os professores e as professoras: sem computadores pessoais e sem boa conexão à rede mundial. Aos docentes, sem opção, coube, em enorme parte dos casos, suprir a falta de equipamentos e conexões com investimento próprio. Já quanto aos estudantes, em alguns casos, as escolas, em um esforço impressionante, trataram de disponibilizar algum equipamento e até mesmo “bolsas internet”, pagando banda larga a quem não tinha ou emitindo programas na tevê aberta. Isso, no entanto, não é a regra, e se distribui assimetricamente pelo território brasileiro.

Passados três anos da suspensão total das aulas presenciais, e já de volta ao edifício escolar pós-pandemia, as perguntas são outras: se não se investiu em tecnologia antes, e se durante a pandemia a escola esteve desabitada, quando é que esse investimento será feito, de fato (se for)? Meu retorno ao campus não foi marcado pela percepção de um espaço mais equipado. A despeito da estranha vivência de uma pandemia, em que trabalhei intensamente,

² Expressão que também se inspira em Michel de Certeau e que tem sido usada por pensadores da plataformização, nos dias atuais. É importante que haja reação humana à padronização algorítmica.

na qual enfrentei as questões de saúde mental e de luto dos alunos e alunas, além das minhas próprias, mescladas aos planejamentos didáticos para encontros remotos nem sempre produtivos, minha sensação, ao retornar às salas de aula físicas, foi a de descer de uma máquina do tempo, e de volta a 2019. Encontrei paredes simpaticamente pintadas, cadeira nova para a docente, estudantes ávidos por falar, mas ainda um pouco arredios. O wi-fi continua falhando muito, nenhum laboratório a mais para uso de computadores, os cartazes de proibição de celular continuam afixados, meus canetões, ressecados. Afora a questão dos recursos materiais, é importante questionar, então: com que expressões de aula e de pedagogia tenho de lidar agora?

No artigo de 2021, indaguei sobre assuntos fundamentais, tais como as plataformas e ambientes virtuais de aprendizagem, que iam sendo admitidos desbragadamente pelas escolas durante a pandemia. Quis provocar uma reflexão sobre as concepções de ensino e aprendizagem que essas plataformas materializam. E, melhor, quis pensar sobre nossas próprias concepções, essas que guiaram nossas práticas durante o ensino remoto emergencial e tornaram nossas aulas eventualmente terríveis. Quem não lidou com turmas inteiras cujas câmeras permaneceram desligadas por um semestre ou até um ano? (E nem entrarei no mérito das razões técnicas para desligá-las, imaginando que também sabemos que não se tratou apenas disso). Quem não deu aula sob tempestade, invasão de gatos nos teclados, filhos famintos sob a mesa, o som do carro da pamonha ou da vassoura, o abacaxi da massa amarela e a matraca que sinaliza o pãozinho da tarde vendido por um rapaz de bicicleta (um cidadão que não pôde se isolar em casa)?

Em 2020-21, já era possível saber que, embora a suspensão das aulas tivesse sido abrupta, a experiência de retorno não seria. De fato, sempre dentro dos “ciclos da precariedade”, muitas escolas, em especial as privadas (que mostraram seus ritmos muito diferentes da rede pública, desde os primeiros dias e as primeiras sirenes), retomaram as atividades presenciais sem qualquer certeza sanitária, e sob protocolos, às vezes específicos, às vezes ligados a políticas e recomendações públicas, que organizavam os estudantes em turnos, “bolhas”, subgrupos que frequentavam as aulas alternadamente, espaçamentos de mais de um metro entre carteiras, lanches confinados, máscaras e uma tal de classe “híbrida”, que nada mais era do que a transmissão precária da aula, em uma sala onde a professora (ou professor) e metade da turma estavam, enquanto outra metade dos estudantes continuava mediada por telas. Obviamente, a/o docente atuava sem saber direito para onde dirigir o olhar. Fica a impressão de que essas e esses colegas viveram um pesadelo, em todas as etapas da pandemia.

Em Ribeiro (2021), tentei artificialmente pensar um antes, um durante e um depois, tendo como marco a pandemia e a experiência do ensino remoto. Minha suspeita, apesar de toda a experiência ruim e dolorosa que vínhamos tendo, era a de que talvez fosse possível

compreender melhor os usos das tecnologias digitais naquele momento, a partir daquela compulsoriedade, desde que as pessoas estivessem dispostas a refletir sobre suas práticas. O que aprenderíamos sobre a mediação digital? Que recursos se somariam ao nosso repertório, até então baixíssimo, de aplicativos, programas e possibilidades? O que repensaríamos sobre nossas aulas presenciais e em como atuaríamos on-line? Como seriam, por exemplo, nossas avaliações nesse contexto? Minha pergunta, naquele texto: “O que seremos capazes de aprender?” Colecionaríamos nossas “tecnovivências”, no movimento incessante de pensar sobre elas e de transformá-las em conhecimento e proposição? “Teremos chance de escolher o que será abandonado e o que será aperfeiçoado?” (RIBEIRO, 2021, p. 14). Até ali, tínhamos 150 mil mortes por Covid. Em 2023, temos 700 mil.

Daqui em diante, vou considerar a pandemia no passado, com o propósito de pensar sobre o presente, inclusive em um contexto político nacional completamente outro, além de fazer um exercício de olhar o horizonte, ainda que tudo o que se possa enxergar neste lusco-fusco seja mera sombra (quem sabe miragem). O que já posso responder é que: tivemos pouca ou nenhuma chance de escolher o que abandonar e o que manter, embora tenhamos aprendido muito sobre nós, nossas aulas e algumas tecnologias. Cientes ou não disso, fizemos uma incursão, ainda que forçada e desorganizada, pelos letramentos digitais.

1 Letramentos digitais além da hipótese e a versão brasileira

A noção de “letramento digital” vem sendo discutida há algumas décadas. No Brasil, foi precedida pela discussão sobre sua própria nomeação/tradução mais adequada (digital, computacional, informacional...). Embora haja críticas a respeito do estilhaçamento da noção macro de letramentos (digital, literário, acadêmico etc.), já no plural a fim justamente de abarcar possibilidades, é notável que muitos autores e autoras especialistas no assunto venham fazendo recortes que desejam guiar nossos olhares a algumas especificidades do universo letrado ligado às TDIC. Os direcionamentos ao digital podem ser então devidos ao objeto que se estuda, ao ambiente tecnológico, a um método desenhado e a certas configurações que dizem respeito a tecnologias específicas, o que tem mantido então a noção de “letramento digital” produtiva e em vigor. É possível pensar, inclusive, que certa lógica contrastiva, pressuposta e subliminar, em relação aos letramentos do impresso, por exemplo, mantenha de pé essa expressão, junto de um binarismo que ainda faz sentido, mas que pode deixar de fazer, um dia.

Bem, enquanto existir e fizer sentido, enquanto gerar frutos (pesquisas, teses, dissertações, monografias, artigos e livros continuam sendo produzidos, publicados e

traduzidos mundo afora, embora seja possível observar um vetor que vem dos países desenvolvidos aos emergentes, e sem mão inversa), a noção de “letramento digital” será uma chave potencial para nosso debate sobre os letramentos. E, ligado a isso, podemos tecer o debate sob propostas também variadas, como é o caso da noção de “multiletramentos”, hegemônica hoje no Brasil, em especial por figurar na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³ (BRASIL, 2018), mas também em outras, como a de “novos letramentos”, ou a de “letramentos” como um guarda-chuva para uma série de microletramentos ou subletramentos, digamos.

Vou apenas mencionar aqui a noção de “multiletramentos” do New London Group (CAZDEN et al., 1996), com a qual venho lidando há alguns anos e que inclui as “novas mídias”, e me ater mais à proposta de “letramentos digitais” de Gavin Dudeney, Nick Hockly e Mark Pegrum (2016, na edição brasileira, obra da Routledge de 2013), que os veem como necessários para usar tecnologias que fazem parte do mundo de hoje. Segundo esses autores, que assumem grande fragmentação dos letramentos digitais, é possível distinguir certas *habilidades* que seriam “próprias do século XXI” (será que restritas a ele, me pergunto?), tais como “criatividade e inovação, pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas, colaboração e trabalho em equipe, autonomia e flexibilidade, aprendizagem permanente” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 17). Dominar tecnologias digitais seria condição para “localizar recursos, comunicar ideias e construir colaborações que ultrapassam os limites pessoais, sociais, econômicos, políticos e culturais” (p. 17). A definição de “letramentos digitais” formulada nessa obra é: “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (p. 17), e em todo o livro os letramentos são fatorados em *habilidades* ou se confundem com elas (letramento impresso, letramento em SMS, letramento em hipertexto, letramento em multimídia, em jogos etc.), o que segmenta ainda mais uma noção de letramentos mais ampla. Em alguns casos, tais letramentos são o que o trio de autores chama de *macroletramentos*, necessários ao desenvolvimento de habilidades menores – outros letramentos – que dependem daqueles. Enquanto essa proposta ou esse modelo de organização dos letramentos digitais se subdivide e especializa, a noção de “multiletramentos” pouco explícita sobre as TDIC (“multimídia, hipermídia eletrônica”), apenas alertando para a chegada delas e seus efeitos para a multiculturalidade, a produção e a circulação dos textos, e, claro,

³ Em Ribeiro (2020), trato disso e de outros aspectos dessa hegemonia, revisando o manifesto dos multiletramentos de 1996.

advertindo que a educação do século XXI precisa dar passos nessa direção, sob pena de perder qualquer interesse para a juventude (a cidadania e o mundo do trabalho).

Por que “além da hipótese” no nome desta seção? Porque a generalização da experiência com mediações tecnológicas digitais na pandemia, mesmo que precária, talvez nos permita debater com mais concretude algo que, por muitos anos, pareceu pouco mais que um cenário distante e até inalcançável. A hipótese de que tecnologias digitais poderiam incrementar as aulas, no sentido de torná-las mais eficazes e interessantes, ou, quem sabe, transformá-las efetivamente, deixou de ser apenas uma conversa de final de reunião e passou a ser uma vivência escolar violenta, é certo, mas que deu alguma densidade ao debate. Muitos e muitas de nós, professores/as da educação básica, podemos, hoje, falar extensamente sobre atividades que executamos, algumas bem-sucedidas, outras nem tanto; relatar a qualidade variável da interação que tivemos com nossas turmas; narrar a relação com a coordenação, com a direção da instituição escolar, com as políticas públicas locais e nacionais, com colegas em iguais condições, com colegas de outras instituições, com nossos próprios recursos e equipamentos usados, com o replanejamento de aulas, atividades, avaliações etc. É com esse material, certamente rico, que podemos trabalhar hoje, para além de desejos, vontades e curiosidades anteriores ou que sugeriram durante a crise sanitária. Podemos, hoje, reavaliar nossos letramentos digitais (para usar a expressão de Dudeney, Hockly e Pegrum, 2016, mas da qual não tenho certeza).

As ideias de “incremento” e “transformação” empregadas no parágrafo anterior estão na obra desses autores. Mesmo sem ler o livro, pode-se inferir daí que “transformar” é mais amplo do que “incrementar”, e que talvez o que devemos buscar seja a transformação. No entanto, a obra e sua proposta são muito anteriores à pandemia. Os autores criaram uma espécie de roteiro não linear de letramentos digitais possível aos professores e escolas, sem que tivéssemos ainda vivido o impacto da suspensão das aulas presenciais e a obrigatoriedade de admitir a mediação digital em 100%. Em 50 fichas-propostas de atividades, Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) abordam a leitura e a escrita com tecnologias digitais, incluindo então gêneros e discursos circulantes na contemporaneidade, alguns deles intrinsecamente ligados ao digital, sem existência anterior ou impressa. À maneira dos livros didáticos, só que para professores, os autores sugerem temas prementes, debates públicos importantes, pesquisa e muita discussão, indicando o nível de complexidade que atribuem a cada tarefa, seu objetivo, o tipo de recurso necessário ou desejável e a descrição do método de execução. Das fichas mais básicas às mais complexas, é possível encontrar uma série de possibilidades de uso de TDIC na escola, dentro de sala ou extraclasse, considerando também a precariedade de muitas instituições.

Pois bem, o ponto a que quero me referir com mais dedicação é à desigualdade material e infraestrutural das escolas brasileiras, que só nós conhecemos bem. A despeito de acharmos, ingenuamente, que em outros países o sofrimento seja menor, as fichas de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) apresentam um campo que considera a existência de classes escolares em que a tecnologia esteja completamente integrada; outras em que isso ocorra apenas escassa e parcialmente; enquanto em outras não há nada além de cadeiras e quadro de giz. Essa consideração contempla as condições em que grande parte da rede escolar brasileira pode estar, muito embora a proporção de escolas sem tecnologia alguma em nosso país possa descompensar qualquer análise ou esperança de atividades como “eventos de letramentos digitais”⁴ efetivos.

Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) classificam suas propostas de atividades, nesse sentido, em “versão alta tecnologia”, “versão baixa tecnologia” e “versão zero tecnologia”, quando a escola não oferece internet ou equipamentos mínimos para o trabalho. E o que interessa aqui é pensar como pode haver letramentos digitais em um ambiente de “zero tecnologia”. Nesses casos, o que os autores sugerem é a impressão de documentos que são levados à sala de aula para demonstração ou mesmo, em vários casos, indicam “não aplicável”, quando é impossível executar as propostas. Tendo nossa experiência sido atravessada pela pandemia, seja qual for a rede de ensino em que atuamos, talvez seja possível concluir algo sobre atividades analógicas e tradicionais que funcionaram mal quando mediadas por computador, e seu inverso, claro, atividades que funcionam bem quando em ambiente virtual, mas que perdem completamente seu sentido em ambientes de “zero tecnologia”, como uma sala de aula comum. Há letramentos digitais possíveis sem recursos digitais? É possível transpor letramentos impressos para dentro dos ambientes virtuais, sem que a virtualidade os envolva e vice-versa? Ou, dito de outro modo: a natureza tecnológica do que lemos e escrevemos não é uma de suas camadas de significação? Por que não radicalizar, assumindo que os letramentos digitais não prescindem das tecnologias digitais? Não parece mais razoável, se quisermos deixar a espiral de precariedade? O que quero reivindicar é que não seja mais aceitável trabalhar os letramentos digitais sem os recursos necessários, em especial em sociedades “emergentes”.

2 TDIC on e off-line

⁴ A expressão se inspira nos “eventos de letramento” que Angela Kleiman (1995) nos ensinou.

O que importa aqui não é pensar apenas no que funciona e não funciona na alternância de ambientes e tipos de interação. Pode ser fértil pensar, sob uma epistemologia multimodal, que cada ambiente ou modalidade é parcial e tem suas especificidades, e que tudo se suplementa. Quando escolhemos um modo de fazer/ensinar, admitimos um repertório de possibilidades, recursos e ajustes, deixando, obrigatoriamente, outros de fora. E isso não vale apenas para a mediação digital. Pensando no que aconteceu durante a pandemia, um grande contingente de pessoas com baixos letramentos digitais foi obrigado a ensinar e aprender com mediação tecnológica. Existe uso sem que os letramentos estejam em curso? Ou os letramentos se fazem justamente ao caminhar? Talvez possamos entender essa crise como um duro evento de letramentos digitais.

No ano de 2005, Carla Coscarelli e eu organizamos um livro com este título: *Letramento digital – aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Na apresentação da obra, dissemos muito brevemente que se tratava de uma espécie de “ampliação”, embora com foco em novas tecnologias: “Letramento digital é o nome que damos, então, à ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente virtual (tanto para ler quanto para escrever)” (COSCARELLI; RIBEIRO, 2005, p. 9). Na esteira do que Magda Soares insinuava em um memorável artigo de 2002, pensávamos o “letramento digital” como a agregação de práticas e habilidades que certas TDIC traziam, até ali notadamente o computador, que claramente provocavam mudanças nos processos e nos produtos da leitura e da escrita já existentes. Não à toa, desde aquela época, uma infinidade de trabalhos acadêmicos estudou a leitura em telas, a escrita mediada por programas computacionais e depois a integração dessas aplicações às aulas de línguas, obviamente visando a algo de positivo. Para o campo da editoração de livros e periódicos, por excelência suportes da escrita e da leitura, a digitalização trouxe impactos evidentes, nos âmbitos econômico, social, dos processos, dos produtos, da circulação e do consumo. Por que a escola não haveria de estar atenta a isso, com o objetivo de analisar questões de leitura e escrita, ensinar a ler e a escrever?

Coscarelli e eu tivemos muitas outras oportunidades de pensar sobre letramento digital. Menos preocupadas em defini-lo ou conceitualizá-lo (na prática, ele é fugidio e mutante), produzimos muitos relatos de pesquisas sobre leitura e produções textuais que empregavam recursos digitais nos modos de fazer, com efeitos importantes para os resultados, produtos, processos e mesmo para uma mudança de alcance em relação ao que se poderia fazer em sala de aula e ensino de língua (materna, em nosso caso). Hoje, talvez possamos ter mais clareza sobre o que é digital nesses letramentos: o modo de fazer/produzir ou o que o recurso propicia que se faça; às vezes a produção de um gênero novo; outras tantas vezes, a produção e a leitura

de um gênero conhecido, mas com nova velocidade de circulação e os efeitos disso social e educacionalmente; às vezes um gênero em extinção. Sem desmerecer em nada os letramentos do impresso, anteriores e basais em nossa sociedade, precisamos conhecer e analisar o que acontece de igual, de diferente ou de inédito quando mudamos de tecnologias ou mesmo suas integrações. A chegada de algumas delas, em décadas recentes, propiciou o aumento quantitativo (nem sempre acompanhado do qualitativo) de textos em circulação, em formatos relativamente novos (ou estáveis, lembrando Bakhtin e sublinhando o “relativamente”), o que tem efeitos sobre a quantidade e a qualidade de nossas leituras, além de poder ter também impacto sobre o que passamos a produzir e publicar. Não parece clara a relação entre isso e o que ensinamos e aprendemos nas aulas de leitura e produção textual nas escolas?

Façamos um caminho conhecido, ao qual voltaremos a seguir: o gênero notícia está presente nas aulas de Português. Há décadas o jornal impresso é objeto de ensino e há livros paradidáticos dedicados a ensinar a produzi-lo em ambiente escolar. A BNCC (BRASIL, 2018) também menciona a notícia entre os gêneros a serem abordados na educação básica, do que podemos concluir que, sim, ela continua importante. No entanto, as notícias não são mais produzidas como eram há cem ou cinquenta anos. Elas têm hoje circulação e impacto diferentes, estão no centro do debate sobre desinformação e são, do ponto de vista de sua produção editorial, bastante mais multimodais e multimídia. Hoje, elas são produzidas simultaneamente para muitos suportes e são acessadas de várias maneiras, sendo que a versão impressa de banca... sofreu forte redução, a ponto de vários grandes jornais extinguirem suas versões de papel e só existirem on-line. Se eu não estivesse atenta a isso, que acontece socialmente e guarda relação direta com tecnologias que têm efeitos até mesmo sobre como escrever cada parágrafo e cada título, talvez continuasse abordando a notícia, nas aulas de Redação, como se estivéssemos em 1960. Ao abordar a notícia em 2023, preocupada com as questões do letramento digital, vou observar uma série de elementos que dizem respeito não apenas à composição formal desse texto, mas à maneira como ele circula, incluindo a relação dialética que existe entre a forma de sua escrita e seu modo de circulação, ou seja, a depender de como um texto é visto e consumido, devo produzi-lo com tais e quais características (ou mesmo olhar para essas tendências criticamente e subvertê-las, chegando à discussão sobre o que os algoritmos nos empurram). Junto disso, não vou me esquecer de que certas peculiaridades tecnológicas me dão (ou não) condição de produzir um texto com links clicáveis e com imagens em movimento. Produzir um texto de alta multimodalidade é, sem dúvida, muito mais intuitivo e viável hoje do que foi há trinta anos. Nesse sentido, as tecnologias digitais participarão do que vou chamar de meu “menu de recursos”, no que incluo desde as palavras disponíveis para minha

escolha (vocabulário, frases, pontuação...) e os gêneros discursivos que conheço e que aprendo (notícia, conto, crônica, infográfico etc.), até o espaço de circulação desse texto (blog, site, redes sociais etc.) e o controle relativo dos caminhos que ele fará (aberto a comentários, fechado, privado, público).

Os letramentos digitais, pensados de um ponto de vista macro e sob os quais se agregam, todos os dias, novas possibilidades, não se limitam ao fato de alguém usar o computador para ler ou produzir textos (em sentido amplo) na escola. Nesse sentido, podemos fazer um uso muito incipiente das possibilidades de uma tecnologia como essa. É como ter um smartphone apenas para atender às ligações. O mergulho nas possibilidades desse smartphone é que dirão respeito à descoberta de recursos, práticas e efeitos que, aos poucos, nos levarão a modos de ler e escrever que guardam relação direta com as TDIC e nossa sociedade. Ao baixar um aplicativo como, por exemplo, o WhatsApp, qualquer pessoa deverá aprender, inicialmente, a ler e enviar mensagens; segue-se a isso o aprendizado de formas de produzir essas mensagens, com ou sem internetês, com ou sem pontuação, em blocos ou frase a frase, com ou sem emojis etc.; recebimento e envio de imagens (fotos, documentos, gifs, stickers etc.); a relação com os áudios; etc. E isso em camadas que envolvem desde a seleção de um registro menos ou mais formal, conforme a interação, passando por configurações do próprio app e do aparelho, até os usos críticos desse aplicativo no sentido da regulação das relações sociais, de trabalho, lazer e familiares que se dão por ali (privacidade, rapidez nas respostas e seus limites, grupos menos e mais ativos, trabalho em horários abusivos etc.). Usando tudo isso metaforicamente, podemos dizer que a experiência escolar com TDIC e letramento digital antes da pandemia, quando existia, talvez pudesse estar na fase do “ter um smartphone para atender às ligações”; durante a pandemia, em grande medida, tivemos de aprender bastante; e depois da pandemia? Será que retornamos às ligações? É possível que para cada escola existente se tenha um relato singular sobre isso; talvez para cada docente, em sua experiência particular, tal é o nível de atomização das coisas. Mas também é fundamental que consigamos pensar o generalizado e o coletivo. Generalizadamente, me arrisco a dizer que podemos fazer mais e trazer nossos alunos e nós mesmos para o século XXI, sem que isso signifique submissão e subserviência.

Uma colega, em 2023, ao finalizar uma aula de redação no ensino médio sobre o gênero notícia, fez um desabafo profissional, enquanto caminhávamos por um corredor escolar: “Hoje me dei conta de que não sei mais falar sobre notícias. Isso ainda faz sentido para esses alunos? Preciso reaprender o que são notícias, onde elas estão, como são produzidas e como circulam”. Certamente, o amargor interessante dessa constatação da colega teve relação com a reação dos próprios estudantes a um modo anacrônico de abordar as notícias em sala de aula, em provável

descompasso com o que efetivamente acontece nas empresas jornalísticas e na maneira como todos nós recebemos/consumimos/lemos notícias hoje. Por que a escola se mantém nesse interstício silencioso? Nem todas as colegas se darão conta disso, tão reflexivamente e tão prontas a aprender. Em outra semana, ainda falando sobre notícias, foi minha vez de deparar com questionamentos e brincadeiras interessantes de estudantes do ensino médio. Enquanto uma turma produzia um esboço de texto noticioso em uma folha de papel, ouvi intervenções aqui e ali e resolvi anotá-las, admitindo que fossem a expressão das experiências de leitura e produção de sentido de todos nós, contemporaneamente, e que dali poderíamos desdobrar novos debates e atividades importantes para a formação de leitores e produtores de textos mais críticos. Depois de redigir apenas um parágrafo de notícia (recorrendo à clássica “pirâmide invertida”⁵ e tudo), um jovem disse: “Professora, vou fazer uma caixa logo aqui na frente com o seguinte texto – você ainda não é assinante! Para continuar lendo, preencha o cadastro ou faça sua assinatura por R\$ 29,90”. Na sequência, uma aluna completou: “O meu vai ser uma caixa para você aceitar os termos, condições e os cookies”; e mais um: “Professora, posso pôr os anúncios que aparecem por cima do texto?”. Pareceu-me impossível ignorar essa profusão de dados sobre experiências de leitura e produção de sentidos em ambientes digitais, em especial nas telas de celular. E o que posso pensar sobre isso? Como podemos aproveitar esses *pop-ups* de nossos alunos e integrá-los à discussão e às práticas em sala de aula, ensinando a ler e a escrever no mundo atual?

Tratamos aqui, especificamente, da área de Linguagens, imaginando colegas íntimos das discussões amplas sobre ensinar a ler e a escrever, inclusive no que isso pressupõe de recursos e tecnologias do nosso tempo. Elas são cumulativas, mas se sucedem, isto é, escrever a lápis era uma possibilidade entre duas ou três, na minha infância, e é uma possibilidade entre cinco ou seis na infância de meu sobrinho hoje. Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 19, o destaque é meu) são enfáticos quando afirmam: “Ensinar língua exclusivamente através do *letramento impresso* é, nos dias atuais, fraudar nossos estudantes no seu presente e em suas necessidades futuras”. Pode ser importante lembrar que tais fraudadores não somos nós, docentes, responsáveis únicos pelo que funciona mal na educação, afinal andamos de par com políticas públicas e uma engrenagem de gestão de recursos que quase nunca nos favorece verdadeiramente.

⁵ Uma espécie de fórmula da escrita de notícias muito conhecida no mundo jornalístico do século XX. A “pirâmide invertida” ainda é útil, mas outros modos de produzir texto noticioso entraram em cena no século XXI, com a “pirâmide deitada” ou o “diamante de informação”, apenas para citar alguns, provavelmente também já substituídos ou adaptados.

3 BNCC, TDIC e ensino remoto emergencial

Pois vejamos: a Base Nacional Comum Curricular está eivada de referências às tecnologias digitais da informação e da comunicação. Desde as competências básicas, anunciadas em uma lista de dez itens (BRASIL, 2018, p. 9-10), até os quadros de descritores por todo o documento, há menções a recursos que nem sempre temos à mão, no chão da escola, mas que estão ali prescritos (porque não se trata de uma recomendação ou sugestão...). A Base não é o currículo, como sabemos, mas deve orientá-lo e às suas revisões, em cada instituição do país. Ela também não salta do nada, homologada já em 2018, mas, sim, resulta de um processo longo, de décadas, na relação com documentos anteriores, tais como parâmetros curriculares e mesmo leis importantes, remontando à Constituição de 1988. Unindo esse longo histórico à também longa jornada dos estudos acadêmicos brasileiros sobre educação e tecnologias, é possível dizer que não falta um arcabouço teórico, científico ou mesmo legislativo sobre o assunto. O que falta talvez seja encontrar, coletivamente, um efetivo sentido no uso das TDIC como, minimamente, incrementadoras do que temos ensinado e produzido nas escolas. O que esse e outros documentos, além de obras conhecidas, fazem é argumentar na direção do mundo do trabalho, de uma juventude que deve se integrar ao país como cidadã produtiva. Talvez o argumento não seja suficientemente convincente, num país em que estudar não garante bons empregos e não leva a uma aposentadoria digna; ou em que as melhores chances continuam concentradas nas bolhas privilegiadas da população.

A fim de exemplificar situações de incremento vividas ao longo da pandemia, tomo a liberdade de relatar o que foi feito por colegas e por mim, mesmo que sem coordenação declarada, para ensinar a escrever durante a pandemia, em turmas de ensino médio da rede pública federal. Na indisponibilidade das salas de aula, onde estávamos acostumadas a propor a produção de textos que eram entregues escritos à mão, em folhas pautadas de papel, passamos a debater os temas desses textos e a instruir sobre suas produções por meio de ambientes virtuais como o Windows Teams, o Google Meet ou a plataforma da Rede Nacional de Pesquisa (RNP). Nesse caso, são ambientes virtuais que suportam chamadas de vídeo por longo tempo, quando conversávamos com os estudantes e tirávamos suas dúvidas. Os textos não eram produzidos ali, em tempo real, como são na sala de aula presencial (que sentido isso teria, além de se parecer com uma espécie de babá eletrônica?). A sala era “invertida”, já que os alunos produziam os textos extraclasse, em programas de edição como Word, entregavam-nos por meio do sistema acadêmico ou de um drive repositório, para que a professora lesse e comentasse, no decorrer

dos dias⁶. Os encontros síncronos tinham o objetivo de discutir esses retornos, tirar dúvidas, debater os temas, ler juntos, procurar soluções etc. Os comentários eram feitos por meio de marcações e balões, que são recursos oferecidos pelo programa. No caso do Google Docs, por exemplo, não raro as professoras comentavam e eram prontamente respondidas por estudantes que estavam coincidentemente on-line. A “correção” se transformava em um diálogo escrito, com idas e vindas, uma espécie de chat, a partir do qual os textos eram melhorados até que se considerasse uma versão final. O uso dessa tecnologia, ao que parece, tornava mais visível e transparente – materializava – uma concepção de escrita como processo; enquanto as “aulas” ou encontros síncronos se tornavam momento de diálogo, teorização e debate. No retorno às salas de aula físicas pós-pandemia, a incongruência entre essas presencialidades acabou por nos devolver às práticas mais tradicionais, já que nem sempre os ambientes virtuais se mantiveram disponíveis, ou por outra razão aparentemente simples: a duplicação inviável e exploratória das jornadas de trabalho (on e off-line)⁷.

Outras incongruências têm sido notadas depois da pandemia: a manutenção de algumas disciplinas on-line e mesmo de processos que finalmente foram facilitados e tramitam agora digitalmente; o clamor por hibrididade e transmissões de tudo o que é oferecido; o mau encaixe de atividades on e off-line, geralmente em desfavor das presenciais.

4. Híbrido aberrante

⁶ Soubemos de colegas que obrigavam os estudantes a fazer no papel, depois fotografar ou escanear e subir esses textos para o sistema acadêmico, o que trazia uma pequena lista de dificuldades e impropriedades. Imagine-se.

⁷ Agradeço a leitura atenta dos colegas pareceristas, prof. Fabricio Tetsuya e profa. Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro. Neste ponto do artigo, a colega me favorece com um questionamento pertinente: “O ensino híbrido não poderia contribuir para a continuidade de experiências exitosas, vivenciadas em período pandêmico? Por exemplo, não avalia que seria profícuo que a produção de texto ocorresse de forma assíncrona, como foi em período de isolamento físico, sem implicar duplicação de jornada de trabalho, e as discussões em encontros presenciais?”. Respondo à colega que experiências exitosas deveriam perdurar, mas é fundamental redefinir – e fazê-lo bem – o que se chama de “híbrido” dentro do que a escola básica consegue fazer. Para que a exploração duplicada da jornada docente não fosse possível, parte dos encargos dos professores deveria ser computado on-line, necessariamente havendo uma reengenharia dos horários de aulas presenciais. O que ainda vemos é a incompatibilidade desses horários nos quadros, inviabilizando a alternância de modalidades. Outra questão que surgiu com mais força em período recente é a da inteligência artificial e suas máquinas de produzir textos, sendo a mais famosa o ChatGPT, que vem restaurando a enorme desconfiança entre redatores e professores, em especial quando se produz textos fora da sala de aula, em espaços de menor ou nenhum controle ou supervisão. A cada dia que passa temos mais motivos para rediscutir nossas práticas pedagógicas e de (multi)letramentos. Um ponto de reflexão que me parece importante alcança repensarmos não apenas o papel da escola em nosso mundo/tempo, mas o ritmo do que acontece dentro dela em relação à aceleração do que está fora. Reiterando e ressaltando que ninguém conhece nosso país e nossas condições objetivas melhor do que nós, cito um autor como o professor e filósofo Roberto Casati (2017), que vem defendendo a escola como um espaço “protegido”, um espaço no qual a atenção focada, a lentidão e a criticidade sejam possíveis (para ele, não há outro espaço assim em nossa sociedade). Nesse sentido, reflito sobre a necessidade (ou não) de transferir para fora da escola o que pode e deve ser feito e acompanhado justamente dentro dela. Põe-se em xeque, de certo modo, a sala de aula “invertida”. No caso da produção de textos, é algo a se pensar sempre. Em que condições sociais efetivas crianças e adolescentes podem estudar e produzir fora da escola?

Durante o ensino remoto emergencial, vivi algumas ocorrências que merecem atenção, e vou citar apenas parte das que testemunhei, em diferentes níveis de ensino: na pós-graduação, estudantes de todo o país se matricularam nas disciplinas (especiais ou regulares) de docentes de universidades diversas, em especial as geograficamente distantes, vendo nisso uma oportunidade de troca multicultural e de contato com suas referências; por outro lado, pesquisadores de mestrado e doutorado trancaram disciplinas ou suspenderam seus trabalhos acadêmicos, alegando questões de saúde mental (quando não Covid-19) ou dificuldades de gestão familiar e laboral ou ainda sobrecarga de trabalho justamente porque eram docentes em outras instituições. Na graduação, muito mais regulada nesse sentido, vimos uma enorme evasão ou inúmeros trancamentos de disciplinas pelos estudantes, sob a alegação de que não se adaptavam à interação mediada por ambientes virtuais ou de que havia uma sobrecarga de atividades solicitadas pelos docentes ou questões de saúde mental ou ainda, por se tratar de trabalhadores, a sobrecarga de terem de trabalhar intensamente em suas atividades e não conseguirem conciliá-las com os estudos naquela fase; no ensino médio, nem sempre era possível ter certeza da presença dos estudantes on-line ou de suas entregas, o que também aconteceu na graduação. No geral, os estudantes de pós-graduação mantinham mais câmeras abertas e disposição para o debate em encontros síncronos.

Em todos os níveis, foi feita a solicitação de que as aulas fossem gravadas e disponibilizadas às turmas, em repositório determinado, a posteriori. Em algumas instituições isso era obrigatório (não no meu caso). O que se viu acontecer foi que parte dos estudantes não frequentava os encontros síncronos justamente porque teria acesso à aula depois⁸, ainda que sem a interação com colegas e professora. Isto é, a interação mediada cedia lugar a uma aula gravada que poderia ser assistida, depois, em velocidade 2. A questão é que esse tipo de prática continua acontecendo pós-pandemia, assim como outras situações que tornam o “híbrido” uma fraude tão grave quanto desprezar nossa “paisagem comunicacional” (KRESS, 2003) atual.

No pós-pandemia, eventos acadêmicos e outras atividades têm voltado à modalidade presencial, mas há forte cobrança por “hibridez”, em especial na forma de transmissão pelo YouTube. O que vimos testemunhando é a inconciliação dessas tecnologias, da forma como têm sido usadas. Um evento presencial que anuncia sua transmissão on-line frequentemente

⁸ A colega Daniela Kanashiro me lembra que passamos por situações em que os estudantes (e nós mesmos) lidavam com imagens congeladas, instabilidade e perda de conexão etc., motivos pelos quais as instituições recomendavam ou obrigavam à disponibilização de gravações. Sem me esquecer disso, refiro-me aos casos em que isso deixava de ser o critério principal e os estudantes passavam a simplesmente deixar para assistir às aulas depois, o que esvaziava completamente a interação síncrona.

fica esvaziado no espaço físico, o que gera prejuízos e frustração para quem se deslocou; eventos que são presenciais em algumas mesas e on-line em outras deixam todas as pessoas desorientadas, já que é necessário ora estar em um auditório ou em uma sala física, ora em alguma conexão que permita participar on-line. Testemunhei situações em que as pessoas deveriam deixar a universidade ao término de algumas mesas a fim de participar de grupos de trabalho de seus notebooks, nos hotéis, indo e vindo. Afora esses desencaixes na relação on-line/off-line, é importante pensar sobre o fato de que grande parte das instituições não fez qualquer investimento em recursos tecnológicos durante a pandemia (lembrando inclusive dos confiscos e bloqueios financeiros do governo federal às universidades e à educação em geral), do que decorre que enorme parte delas não tenha hoje infraestrutura mínima para transmissões e suporte de aulas ou eventos. Embora se possa dizer que vivemos o pós-pandemia (via vacinação e menor velocidade de mutação do vírus), ainda é importante saber que continuamos no processo de aprender a experimentar os recursos existentes e suas combinações produtivas e inteligentes, conforme nossos objetivos.

5. Considerações finais: processando

Os ciclos da precariedade estão em nova fase. No entanto, meu interesse aqui, além de revisar o artigo de 2021, sem querer concordar comigo o tempo todo, é pensar se a experiência violenta da pandemia ensinou alguma coisa às pessoas que estiveram atentas e diligentes em sua tarefa de ensinar e/ou aprender. Ao que parece, indistintamente, todos sempre aprendemos. Há como medir isso?

Ao longo das décadas, muitos pesquisadores e educadores propuseram escalas ou matrizes de letramento digital (agora retomando o singular). Tanto no exterior quanto no Brasil, há boas tentativas de fatoração e organização de habilidades que, juntas, mas em combinações variáveis, possam resultar em alguma configuração particular, e sempre mutável, de letramento digital, lembrando que Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) tratam cada habilidade como um letramento, dando outra conformação a esse modelo⁹.

No entanto, se vamos medir algo, qual será a referência? Letramentos digitais em relação a quê? Podemos mesmo falar em níveis de letramento? Ou talvez fosse melhor considerá-los uma configuração variável quase individual ou de certos grupos? A escola pode definir, como sempre fez, o que é que deve ser aprendido no universo do digital? Pode-se eleger

⁹ Aqui é importante fazer referência a modelos e matrizes brasileiras, como a de Dias e Novais (2009).

uma configuração mínima, considerada mais prestigiosa ou relevante? O que estaria aí incluído, afinal (jogos, quais jogos, leitura, qual leitura etc.)? Que imagem materializa melhor a maneira como pensamos o letramento digital? Uma bateria que se carrega? Uma escada que leva cada vez mais alto, por degraus? Um modulador estanque? Ou um modulador infinito?



FONTE: Produzido pela autora a partir de figuras disponíveis no Canva e adaptadas ao nosso propósito.

O que a situação compulsória, embora desigualmente distribuída, de ensinar com mediação tecnológica pôde gerar em termos de modulações de letramento digital? Que diferenças perniciosas podem advir para aqueles e aquelas que ficaram alijados desse processo? É claro que sabemos que o ensino remoto emergencial terá sérias consequências na aprendizagem de crianças e jovens (e isso vem sendo pesquisado e mensurado nestes anos, já havendo uma infinidade de resultados e discussões a respeito), mas que tal considerar outras aprendizagens e mais personagens dessa cena? Que providências infraestruturais devem ser tomadas? Ao que parece, não nos apropriamos do que aprendemos a ponto de conseguir manter certas agregações, menos ainda transformações. No entanto, isso não deve ser tratado de maneira pontual e atomizada. Somente políticas públicas sérias e consistentes podem dar conta de pensar e executar uma direção interessante para a relação entre escola, sala de aula, docência e tecnologias. Caso as apropriações continuem ocorrendo isoladamente, a distribuição desigual e assimétrica dos recursos e dos conhecimentos se manterá (de grupo a grupo, de rede a rede)¹⁰. Para que os letramentos digitais sistematizados e que façam sentido cheguem a todos e todas, é preciso conhecer as experiências e planejar reações. Como reagir aos impactos que as TDIC provocam em nossa sociedade pelo caminho escolar? É fundamental conhecer essas circunstâncias e efeitos mais de perto, e o ERE foi a aproximação possível, no triste contexto da crise sanitária e do Brasil negacionista.

Conflito de Interesse

A autora não tem conflitos de interesse a declarar.

¹⁰ Uma reflexão sobre expansões e conhecimentos sobre tecnologias está em Ribeiro (2022).

Link para *Preprint*

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5925>

Protocolo e Pré-Registro de Pesquisa

Os roteiros da [Equator Network](#) foram revisados. Nenhum deles é relevante para o trabalho submetido. A pesquisa da qual este trabalho é parte não foi pré-registrada.

Declaração de Disponibilidade de Dados

O compartilhamento de dados não é aplicável a este artigo, pois nenhum dado novo foi criado ou analisado neste estudo.

Fontes de financiamento

Agradeço ao apoio do CNPq na forma de bolsa de Produtividade em Pesquisa.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 3 abr. 2023.

CASATI, Roberto. **Elogio del papel**. Contra el colonialismo digital. Trad. Jorge Paredes. Barcelona: Ariel/Planeta, 2017.

CAZDEN, Courtney et al. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. **Harvard Educational Review**, 66, p. 60-92, 1996. [CAZDEN et al. **Uma pedagogia dos multiletramentos**. Desenhando futuros sociais. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa (orgs.); Trad. Adriana Alves Pinto et al. Belo Horizonte: LED, 2021. Disponível em: <https://www.led.cefetmg.br/uma-pedagogia-dos-multiletramentos/> Acesso em: 8 abr. 2023.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Artes de fazer. 9 ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994. v. 1 e 2.

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

DIAS, Marcelo Cafiero; NOVAIS, Ana Elisa. Por uma matriz de letramento digital. In: III ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO, **Anais...** Belo Horizonte, CEFET-MG, 29 a 31 out. 2009. Disponível em: <https://tinyurl.com/2p8j8j57>. Acesso em: 13 abr. 2023.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nick; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

JUNQUEIRA, Thaís Lôbo. Resenha de DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. Letramentos digitais. MARCIONILO, M. (Trad.). São Paulo: Parábola Editorial, 2016. **Discursos Contemporâneos Em Estudo**, v. 3, n. 1, p. 197-203, 2018. <https://doi.org/10.26512/discursos.v3i1.2018/8649> Acesso em: 9 abr. 2023.

KLEIMAN, Angela (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

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

RIBEIRO, Ana Elisa. Que futuros redeseñamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 9, p. 1-19, e02011, 2020. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/2196/1985>. Acesso em: 13 abr. 2023.

RIBEIRO, Ana Elisa. Educação e tecnologias digitais na pandemia: ciclos da precariedade. **Cadernos de Linguística**, v. 2, n. 1, p. 01-16, 2021. Disponível em: <https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/270>. Acesso em: 09 jun. 2023.

RIBEIRO, Ana Elisa. Improviso, ensaio e expansão: reflexões sobre escola e educação pós-pandemia. **A Cor das Letras**. Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS, Feira de Santana, v. 23, n. 3, p. 317-325, setembro-dezembro de 2022. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/index>. DOI 10.13102/cl.v23i2.9139 Acesso em: 8 abr. 2023.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, 23, p. 143-160, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935>. Acesso em 10 abril 2023.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.