

Escrever e ensinar a escrever

Breve
antimanual
para docentes

EDITORA

Unimontes

Ana Elisa Ribeiro

série
POPULARIZAÇÃO
DO CONHECIMENTO

Escrever e ensinar a escrever

Breve
antimanual
para docentes

©Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes

Wagner de Paulo Santiago
Reitor

Dalton Caldeira Rocha
Vice-Reitor

Ivana Ferrante Rebello
Pró-Reitora de Ensino

Marlon Cristian Toledo Pereira
Pró-Reitora de Pós-Graduação

Maria das Dores Magalhães Veloso
Pró-Reitora de Pesquisa

Cláudia Luciana Tolentino Santos
Pró-Reitora de Planejamento, Gestão e Finanças

Rogério Othon Teixeira Alves
Pró-Reitor de Extensão

©Editora Unimontes

Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro
Editora Chefe

Conselho Editorial

Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro
Gustavo Henrique Cepolini Ferreira
Ivana Ferrante Rebello
Leandro Luciano Silva Ravnjak
Luiz Henrique Carvalho Penido
Patrícia Takaki Neves
Tânia Marta Maia Fialho
Vanessa de Andrade Royo

Apoio:



Escrever e ensinar a escrever

Breve
antimanual
para docentes

EDITORA

Unimontes

Ana Elisa Ribeiro

Ana Márcia Ruas de Aquino
Ana Paula Martins Pereira
Revisão linguística

Bruna Ranyne Nunes Cardos
Victor Hugo Alves Almeida
Diagramação

Jacqueline Duarte de Souza
Capa

Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro
Editora Geral

Este livro foi selecionado por edital
e submetido a parecer duplo cego

R484e Ribeiro, Ana Elisa.
Escrever e ensinar a escrever: breve antimanual para docentes/ Ana Elisa
Ribeiro. – Montes Claros, MG: Editora Unimontes, 2025.
86 p.: il.

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-7739-761-7

1. Língua portuguesa – Escrita – Estudo e ensino. 2. Língua portuguesa –
Composição e exercício 3. Linguagem e línguas – Estudo e ensino. I. Ribeiro, Ana
Elisa. II. Título.

CDD 469.8

Elaborado por: Neiva Alves da Silva – Bibliotecária. CRB-6/1990

©Editora Unimontes

Campus Universitário Prof. Darcy Ribeiro - Montes Claros - Minas Gerais - Brasil

CEP 39401-089 - CAIXA POSTAL 126

www.editora.unimontes.br | editora@unimontes.br



SUMÁRIO

- 8** **NOTA INICIAL**
- 12** **3 PASSOS – FIRMES – RUMO AO ESCREVER NA ESCOLA**
- 22** **POR QUE NÃO GOSTO DE CORRIGIR TEXTOS**
- 30** **UMA MIRADA REBELDE SOBRE A REVISÃO DE TEXTOS**
- 42** **DEVEMOS TEMER A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL?**
- 68** **REFERÊNCIAS LIVRES**
- 75** **APÊNDICE**
- 85** **AGRADECIMENTOS**

NOTA INICIAL

Os quatro textos reunidos neste pequeno volume foram escritos como ensaios, quase desabafos, reflexões sobre a prática, tentativas de viver e reavaliar, na escola, com a experiência em sala de aula, o que estudamos nos livros sobre ensinar a ler e escrever. O primeiro texto, “3 passos – firmes – rumo ao escrever na escola”, foi publicado no blog da editora Parábola em abril de 2023. Muitas pessoas o acessaram. Minha vivência, já longa, com jovens no Ensino Médio, me ajudou a pensar esses três passos, geralmente encadeados, no desenvolvimento da autonomia para escrever, se autocorrigir e reescrever. Isso foi antes do *boom* de preocupações com a IA, mas acredito que minhas ideias continuem válidas. Aqui, apresento uma versão levemente modificada.

O segundo texto, “Por que não gosto de corrigir textos”, foi publicado na *Revista Ponte*, em agosto de 2022, e teve muitas visualizações naquele momento. No ano seguinte, em abril, a mesma revista divulgou o terceiro texto, “Uma mirada rebelde sobre a revisão de textos”.

No primeiro texto, minha intenção foi tratar do tipo de interlocução que prefiro estabelecer

com as pessoas que escrevem, em especial na Educação Básica, mas também em outras etapas escolares. Apesar disso, a palavra “corrigir” aparece muito e está consolidada no imaginário dos estudantes (e das pessoas em geral). O texto sobre revisão pode ter interesse para colegas docentes, e diz respeito, ainda, ao contexto editorial, ao trabalho de pessoas que atuam como revisoras e podem se ver ameaçadas pelas máquinas atuais, por condições de trabalho cada vez mais precarizadas e pela plataformização da produção editorial. Cada vez mais, docentes atuam como comentadores(as) e revisores(as) de textos como atividade alternativa. Alguns cursos de Letras brasileiros vêm ampliando a formação para essas atividades profissionais, desde 2001 previstas nas diretrizes curriculares nacionais em vigor. E, mesmo na sala de aula, é importante, cada vez mais, produzir um ambiente de interlocução que enseje a emergência das autorias, em especial num mundo em que as máquinas também geram textos (embora elas não escrevam, se considerarmos esta uma atividade humana por excelência).

Nada disso me veio subitamente. Os estudos em Linguística Aplicada informam minhas reflexões e minha prática. O quarto texto, sobre “inteligência

artificial” e o ensino de produção textual, era inédito e foi escrito depois de diversas oportunidades de discutir usos das IAs nas escolas, por exemplo, a convite da Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ALMG), de eventos on-line e de comentários para a tevê ou para podcasts. Tornou-se inescapável estudar sobre o assunto e fazer as devidas articulações com minha prática reiterada como professora de Redação no Ensino Médio por anos a fio, em uma instituição que aposta todas as suas fichas nas pessoas e em suas inteligências. Minha fala em uma importante audiência na ALMG está no apêndice desta obra. A instituição disponibiliza tudo gravado na Internet.

Embora essas breves crônicas-ensaios tenham sido escritas em momentos diferentes e publicadas em espaços diversos, elas formam um pequeno conjunto de reflexões comprometidas sobre ensinar e aprender a escrever. Os textos são quase desdobramentos um do outro, bastando observar que, no primeiro, fala-se em “correção”; em todos, menciona-se a revisão; e os quatro se assentam nas ideias de liberdade, intimidade, intencionalidade, desejo, expressão, interlocução e diálogo.

Para escrever este material, foi preciso formar um repertório de leituras por vários anos, começando na experiência como aluna da escola pública,

depois como graduanda em Letras na universidade pública, mais tarde como professora de escolas públicas e privadas, mais adiante como pesquisadora de mestrado e doutorado, editora de livros, sempre envolvida com a leitura e a escrita, mas não de maneira frouxa ou incidental. Atravessando tudo isso, está o desejo da escritora, da pessoa que, desde jovem, quis escrever, se interessou por isso, quis aprender e nem sempre encontrou boa interlocução. Meu papel social como escritora é fundamental nessas reflexões e em minhas formulações realmente preocupadas com os desenhos de um futuro social com mais acesso à escrita e à ampliação do poder semiótico e político que ela confere.

Este pequeno volume foi escrito para chegar ao coração de colegas que atuam nas escolas ou no ensino de escrita. As referências empregadas não são todas diretas, mas estão difusas em minhas leituras, no debate que faço com colegas, e apresentadas em uma lista de indicações, a que chamo de “Referências livres”. Algumas delas estão elencadas em seção separada, mas há, nas entrelinhas, outras tantas, fundidas e amalgamadas para que eu chegasse a este resultado, tão inacabado quanto qualquer texto. Espero que este conteúdo seja provocador, esclarecedor e cheio de afeto.

Ana Elisa Ribeiro



**3 PASSOS – FIRMES –
RUMO AO ESCREVER
NA ESCOLA**



Toda semana tem. As aulas de redação são específicas, na toada de oficina, e nossa missão mesmo é escrever. A ideia não é explicar a “teoria” e partir para a prática, mas, bem ao revés, praticar e discutir a teoria ou os padrões que emergem, ainda mais a esta altura.

Em meados do Ensino Médio, já podemos dispensar explicações que ecoam desde o Ensino Fundamental I. O que queremos fazer é escrever e, da prática, chegar à “teoria”, ao entendimento-clique de eventuais decorebas de tempos idos, aquele pequeno susto que é entender para que serve, enfim, algo que ouvimos no quinto, no sétimo, no nono ano. Metalinguagem finalmente

revista, compreendida, os estudantes dizem: “Ah, era para isso?!”, rumo a um certo alívio e buscando autoconfiança.

Nas aulas de redação (sim, ainda a chamamos desse jeito, embora “produção de textos” seja mais adequado, segundo certa abordagem), naquelas tardes quentes de quarta-feira, temos conversado sobre três passos que precisamos dar, rumo a uma escrita mais sustentada, queremos dizer, mais consciente das escolhas feitas, mais precisa, mais adequada. Fugimos, todo o tempo, da ideia polarizada de certo e errado. Ela aparece, pipoca, salta, mas nós a evitamos porque buscamos pensar contextualizadamente: mas, e *neste* texto, com *esta* intenção, para *este* efeito? Somos, afinal, os produtores, os escritores. Não é verdade que nossa escrita seja aleatória, fortuita, um golpe de sorte apenas. Nossa escrita é pensada, pinçada, querendo ser um texto cujo efeito nos satisfaça, e aos leitores, se os houver. Eis um problema de base: para quem?

Bem, três passos que nos parecem interessantes, um esquema que perseguimos ao longo do ano, mas que gostaríamos que transbordasse para a vida, adiante e adentro. Dificilmente viveremos sem escrever nada, então decidimos sistematizar isso e pensar assim:

PASSO 1

ESTRANHAR

NOSSA PRÓPRIA ESCRITA

15

Opa, há algo de esquisito aqui. Geralmente, estudantes-redatores no Ensino Médio escrevem textos por obrigação, na situação premente da sala de aula, talvez opressora, e fazer o quê? E sequer se dão uma segunda chance. Não se leem. Ou ainda: não leem o texto que eles mesmos escreveram. Entregam uma versão pop-up, sem revisão. Só numa situação muito luxuosa é que revisam suas próprias produções. Entregam e viram as costas: ao texto e à professora/ao professor. No entanto, costumeiramente, mostram-se ansiosos por receber um retorno, o famoso *feedback*; “já corrigiu?”, é geralmente essa a pergunta-cobrança.

Há professores de redação que não devolvem nada. Mas, felizmente, há quem leia, comente, anote, “corrija” e devolva aqueles textos, com menos ou mais bilhetes. Como sabemos, porque eminentes colegas já falaram sobre isso (com outras palavras), há tipos de correções, e elas podem variar em seu nível de interlocução com os textos e seus autores e autoras. Correções-rabiscos,

correções-metalinguagem, correções-conversas, correções-humilhação, correções-segredo, correções-código-indecifrável, correções-sugestões, correções-escibas.

Pois bem, o que primeiro queremos que essa turma desenvolva, para si, não (apenas) para a professora, é a habilidade de estranhar a própria escrita. “Tem algo aqui”, como com Caetano: “Alguma coisa está fora da ordem”. É um primeiro passo importante rumo a uma escrita aperfeiçoada (porque todas o são ou podem ser). Sem estranhar, é impossível ajustar (e passemos a evitar o corrigir como uma extensão da ideia de erro). O estranhamento que mais nos interessa não é o do/da docente experiente. O estranhamento que queremos ver emergir, se não em todos, ao menos na maioria dos e das estudantes, é íntimo de cada um(a): “Tem uma coisa esquisita neste trecho”. Por ora, nem vamos cobrar que saibam dizer o que é, qual é a causa. Estamos ainda dando um passo em direção a uma espécie de segurança que construiremos.

PASSO 2

NOMEAR, APONTAR E IDENTIFICAR O QUE ESTÁ ESTRANHO EM NOSSO TEXTO

Neste ponto da nossa caminhada, podemos rabiscar, sublinhar, marcar com cor, usar qualquer recurso possível, analógico ou digital, para apontar onde está o problema, a inadequação; o que ela é; a que ela se deve, “o que está pegando”, como dizem os jovens. Mesmo que não estejamos completamente em dia com a metalinguagem, isto é, saber classificar e nomear os elementos dos textos, precisamos estar em dia com a identificação do que sobra, do que falta, do que escorrega, do que desliza, do que parece deslocado, inadequado. E isso pode ter muitos sentidos: gramaticalmente desviante (se o que queremos ou o que precisamos é que seja estritamente padrão), desajustado em relação ao gênero discursivo, ao registro (formal, informal...) etc. “Falta aqui uma palavra, professora”; “sobra aqui uma pontuação, professora”; “eu quis dizer, mas não disse, querida mestra”; “qual é mesmo a palavra que se usa depois deste verbo?”; “qual é o nome disso, regência ou concordância?”;

"esta palavra não deveria estar aqui"; esta frase está mal estruturada"; "preciso reescrever este trecho"; "sei o que quero dizer, e agora talvez eu saiba como". E aí chegamos ao terceiro passo.

PASSO 3

AJUSTAR O TEXTO, RESOLVER, SOLUCIONAR, E DEIXÁ-LO MELHOR, NÓS MESMOS(AS) E/OU COM AJUDA

Depois de estranhar algo e de identificar o que é, podemos nos autocorriger, ou melhor, ajustar o que produzimos, gerando uma nova versão, agora mais adequada, conforme nossa proposta ou o atingimento de um objetivo proposto quando da execução do exercício de escrita. Agora, sim, sentimos que temos um repertório, um leque de possibilidades, inclusive podemos testar opções de ajuste, escrevendo assim ou assado, refazendo duas, três, quatro vezes, dando uma redação variável, podendo escolher, de fato, dentre possibilidades, todas as admissíveis. Podemos discutir com colegas a melhor forma, a que mais se aproxima de tal ou qual

feito, falar das nossas intenções e dos recursos que precisamos ou podemos usar, sabendo bem ou não como usá-los, aprendendo um repertório mais alargado e diverso. Agora, podemos nos mover num pequeno universo de recursos que usamos com diligência, e não apenas como se fossem dados lançados aleatoriamente. Somos capazes de escrever, apagar, reescrever, pensar: não é isso ainda. Rever, pensar: é isto.

TRÊS PASSOS - ENA

19

É claro que precisamos aprender mais coisas nessa travessia, por exemplo... escutar. Oferecer nosso texto ao outro, deixar que seja lido, esperar comentários, ajustes, sugestões. Ouvi-las, avaliá-las, cotejá-las com nosso desejo ou nossa proposta enunciativa, decidir sobre elas, decidir sobre a versão que aceitamos e desejamos.

Aprendemos também que os textos dependem dessa energia coletiva, colaborativa, e que quanto mais as pessoas que os escrevem são profissionais, mais isso se dá. Aprendemos que, na escola, geralmente temos um ambiente árido para a produção textual, mas, ainda assim, podemos forjar um modo de ocupar esses tempos de escrita, aprender

durante, aproveitar o mais possível. Precisamos aprender a entrar no jogo, ouvir comandos nem sempre interessantes, ir em busca do melhor possível, aumentar o nível de autoexigência, ter mais leveza quanto ao “erro”, acreditar bem menos em fórmulas e gabaritos prontos, ter flexibilidade... Porque a linguagem é plástica, embora, por um instante, nos façam acreditar que é toda ela rígidez. Ai de nós, se fosse.

Se não chegarmos ao estranhamento, à nomeação dos desfiados dos textos e à possibilidade do ajuste autogerido – nosso ENA –, talvez a escrita seja mesmo impossível; talvez ela jamais deixe de ser um obstáculo, na forma de “redações de trinta linhas”, provas sabotadoras e tapetes enrugados para que caiamos. À medida que atravessamos essa experiência, e ela nem precisa ser uma espécie de linha reta ou expressa, vamos nos percebendo donas e donos de nossas palavras, de nossos parágrafos, cada dia mais bem costurados; de nossos textos, títulos, dando firmeza às nossas assinaturas. Podemos, inclusive, falar sobre os problemas que ainda identificamos, conversar sobre outras escolhas, aprender novos recursos, refazer sem culpa ou temor.

Sem essas passadas, que certamente exigem paciência e confiança, ficaremos lá, de onde não partimos: à espera de que façam escolhas por nós, de que nos digam qualquer coisa ou nem nos digam nada, de que nos deem notas (zero, um, dois... mil), mas sem que saibamos por quê. Se trocam uma palavra sem que possamos discutir sobre isso – não apenas a palavra, mas a troca –, o que dizer de nosso domínio da e na linguagem? E no mundo?

Escrever tem camadas. Nesses três passos, aqui chamados de ENA, a fim de facilitar para os estudantes e mesmo para nós, professores e professoras, estamos pensando na escrita como uma atividade consciente, autogerida, para além das questões ortográficas ou gramaticais que costumam ser mais focalizadas e até desejadas, como se fossem, sozinhas, solução para a fluência na produção de textos. A escrita pode ser entendida como atitude, que depende de um manejo que supera as questões estritamente técnicas. E talvez possamos passar adiante, avançando rumo a uma autosssegurança que se relacione com os conhecimentos descritivos não apenas acumulados, mas acessados e realmente mobilizados.



**POR QUE
NÃO GOSTO
DE CORRIGIR TEXTO**



“Professora, você vai *corrigir* nossos contos?” Titubeei. Fiquei entre o dizer um *sim* constrangido e incomodado e o dizer um *não* que exigiria uma explicação. Abri a boca como quem fosse falar, mas só fiz um gesto de *mais ou menos* com as mãos. *Assim, assim*, porque eu estava com pressa, talvez alguma preguiça, mas eu não queria dizer o que não iria fazer. Não queria *corrigir*; efetivamente, o que eu pretendia fazer era *comentar*. Mas que escola regular entende isso? Talvez sequer a minha, que é um espaço onde me sinto livre e autônoma como profissional.

Deixei barato. Fica assim: ela acha que vou *corrigir*. Depois explico que não é bem o caso. Por

quê? E toda aquela história da caneta vermelha, dos traumas, do autoritarismo, da produção de textos em lugar da redação sem contexto? Era isso e não era. O fato é que me incomoda, de saída, quando a estudante pergunta – e até me cobra – se eu vou *corrigir* um texto, ainda mais aquele, tão pensado, refeito, revisado, discutido coletivamente.

É que quando a mocinha disse “você vai corrigir”?, me deu a triste impressão de que ela já acha que está tudo errado. Ou que pode estar. Até de que ela não precisa se preocupar em entregar algo bom, porque, afinal, meu trabalho é *corrigir*, aperfeiçoar o que ela não fez, fazer por ela, em alguns casos. É uma mistura de resignação – de quem entrega o texto – e certa confiança de que a parte refinada do serviço cabe a mim. E eu, cá do meu lugar social e profissional de professora, fico com a tarefa de ler textos ruins aos montes, infinitamente, porque é isso mesmo, e eu preciso fazer com que eles sirvam para dar notas. Ingrato, não?

DESINVENTANDO A RODA

A discussão não é nova. Não ando inventando a roda hoje. A mudança de paradigma sobre ver o

texto como processo remonta a algumas décadas. A noção de que os textos solicitados pela escola precisam fazer sentido beira já o clichê. Uma pena é que nem todas as coisas sejam coerentes em nosso dia a dia, em nossas práticas como docentes, em especial na Educação Básica.

Não gosto de *corrigir*. Talvez o fato de eu também atuar como revisora de textos no contexto editorial me ajude a separar as coisas. Aí, os livros chegam com probleminhas que preciso sanar. É resolutivo, afinal. Não preciso dar aulas disso; na maior parte das vezes, sequer preciso explicar as alterações. Vez ou outra, comento com uma colega sobre alguma dúvida, um item opcional, mas a tarefa óbvia é tornar o texto o mais próximo possível da perfeição – gramatical, literária ou o que seja, e isso também é relativo. Pode ser necessário conferir algo com o autor ou a autora, mas não passam de meia dúzia de situações. E geralmente minha palavra não é a última, nessas relações geralmente assimétricas entre autor(a) e revisora, em que a autoridade máxima não sou eu. O que faço leva o nome sonso de *sugestão*, e o que é incorporado – emendado, melhor dizendo – fica sendo mérito de quem assina a capa. Ninguém saberá.

Na escola, não. O que esperam de mim é uma autoridade que eu gosto de não ter. Pode ser que eu saiba mais sobre textos, registros, regras, mas a ideia não é apenas resolver; a ideia é ensinar, fazer com que aprendam, mostrar, discutir, fazer com que entendam, que se achem – da língua. Minha ansiedade grande é ver naqueles olhares um clique, uma aproximação a uma língua que é deles e delas, ainda que dependa de institucionalidades e acessos pouco democráticos para acontecer.

Por isso, prefiro não *corrigir*, mas não no sentido de deixar passar. Não é isso. A ideia é *comentar*, a fim de que aquelas pessoas se dignem a olhar seus textos uma segunda ou terceira vez, que prestem atenção nele, que o sintam como seus, que respeitem o tempo que dispensaram para dizer, que atenham ao que disseram ou ao que não queriam dizer, mas disseram. Minha vontade é que revejam, que possam se ler como se fossem um outro, capazes da autocrítica, da autorrevisão, da responsabilidade. E mais: do manejo, do domínio, da manipulação efetiva, das palavras e do discurso, de preferência.

DE SEGUNDA

A adolescente me entregou um texto já rebatido. Não era uma entrega de primeira, como se os textos fossem cheques em branco ou a nota fiscal que sai da maquininha. O texto fora visto, inclusive, por uma ou duas colegas dela. Havia nele uns rabiscos a lápis e a caneta, dúvidas que talvez tenham sido sanadas depois do diálogo com os pares. Minha entrada no circuito era para avaliar o trabalho delas, para dizer algo que elas esperavam de mim como autoridade (pelos seus olhares), mas também para interpelar o texto e a revisão que fizeram. O que eu quero – e acho que devo – é fazer perguntas sobre aqueles textos que, eventualmente, ainda apresentarão lacunas, incoerências, inconsistências e necessitarão de uns ajustes de pontuação, geralmente é isso. Vou lá dizer que as vírgulas não dizem respeito à respiração, desse jeito incosequente que alguns e algumas aprendem. Sempre rimos disso. Digo: leiam, leiam a frase. Repito: onde está o sujeito? Este verbo diz respeito a qual sujeito? E elas entendem, depois de anos, para que serviam certas aulas. Mas só agora, só depois. Elogio a autora, mas também as revisoras: perspicaz você. O problema é: se elas não

sabem o que é um *sujeito*, jamais saberão o que eu disse sobre a vírgula. Daí por que não reivindico que se dispense a gramática ou a metalinguagem. A descrição linguística, e mesmo a prescrição metódica, é importante. Mas é fundamental tomá-las para dançar.

UMA RESPOSTA

Não, querida, não vou exatamente *corrigir*. Até porque, de antemão, não sei se há algo errado ou tão completamente errado que mereça sua pergunta tão resignada. Vou *ler*. Depois disso, talvez eu tenha dúvidas, sugestões, comentários, e aí você, autora que é (ou que eu torço para que seja), poderá me dizer se é isso, se pode ser assim, se era o que você realmente queria dizer, se faltou ou sobrou algo. Você mesma dirá. Então, o que eu quero é *comentar*. Você me estende o papel com tanta confiança nas pontas dos dedos que eu fico pensando na alegria que teria sido se eu pudesse ter contado com uma interlocutora quando tinha a sua idade. Mas talvez eu devesse pensar melhor: em que condições minha professora trabalhava?

Ensinar a escrever é uma tarefa quase impossível. Ela é sabotada de todas as maneiras; não é o interesse prioritário dos currículos; não pode ser feita com o vagar necessário, nem com a atenção imprescindível; precisa disputar espaço com muitas outras atividades mais consumistas e consumidoras. Ensinar a escrever na escola regular é lidar com a leitura inviável: centenas de meios papéis escritos às pressas, sem consulta, sem debate, ao ritmo dos ponteiros do relógio. Diante da precariedade das condições em que geralmente trabalhamos, solicitamos dois textos em um ano e damos retornos silenciosos a jovens que aprendem, mês a mês, infelizmente, que escrever é se livrar de cerca de trinta linhas argumentativas.

Ela me estendeu a folha. Peguei, juntei às demais. Pensei: ela ao menos tem interesse no retorno, mas vai se surpreender com minhas perguntas, e com as respostas que ela mesma dará.



**UMA MIRADA
REBELDE SOBRE
A REVISÃO DE TEXTOS**



A “mirada rebelde” aqui proposta diz respeito ao modo de ver os textos a serem revisados ou comentados de maneira a permitir que, em vários casos, eles transgridam ou desobedeçam – assim, intransitivamente. Uma pessoa imbuída da tarefa de revisor ou revisora, que lida com textos e práticas de caráter fundamentalmente normativistas, compreenderá bem uma mudança de olhar para textos que demandem novas lentes, isto é, textos que também sejam “rebeldes”, que desafiem os conhecimentos do/da profissional de revisão, e mesmo do professor e da professora de língua, solicitando intervenções de naturezas outras, para além – ou aquém – da gramática normativa. É a essa

rebeldia que nos referimos, em especial na relação com os textos literários, sejam eles dirigidos a adultos ou a crianças.

O que chamamos de materiais rebeldes são poemas, contos, romances, narrativas, cujo objetivo seja menos instrumental e mais estético, que exijam ou permitam experimentar e surpreender. Acontece também à publicidade e a outras produções que preferem o risco. São materiais que parecem (ou podem) dispensar uma aplicação convencional de regras gramaticais, textos que merecem uma análise muito contextualizada do gênero discursivo/textual, em interação com aspectos de sua circulação e de seu contexto de produção; ou que exigem do revisor e da revisora um conhecimento de língua e linguagens tal que seja possível transgredir, ou melhor, deixar transgredir. E nós, professoras e professores?

Não há limites para a experimentação literária. E se há revisores e docentes envolvidos nos processos de edição dessa literatura, eles também serão, provavelmente, afetados pelas necessidades ou possibilidades literárias. Os textos que se transformarão em livros de literatura ou em publicações literárias de outra natureza (jornais, revistas, sites, zines) ainda costumam existir em intensa relação

com seus projetos visuais e gráficos, aspecto que não deveria ser desconhecido dos profissionais “do texto”, como alguns gostam de denominar. Também não deveriam passar ao largo das aulas de leitura e escrita nas escolas. Enorme parte das vezes, produzir um texto envolve uma projeção na qual as palavras são apenas um dos elementos.

Os textos literários talvez dispensem um/a profissional prescritivista de revisão e deem espaço a profissionais capazes do “desapego”, isto é, pessoas que atuem sem melindres, se forem sumamente ignoradas em suas sugestões. Aliás, profissionais que se contentem com sugestões que são apenas isto: sugestões. Caso contrário, em muitas situações, haverá desgaste, sofrimento, disputa, o que não parece necessário em uma atividade que prefiro entender como cooperativa e dialogal, tanto na escola quanto fora dela.

Lidar com autores – na pujança do que possam ser os “autores literários” – é uma competência. Lidar com mediadores, editores, assistentes também é necessário, em especial nos casos em que está em jogo uma arte da escrita. E *sugerir* pode ser a melhor medida para situações de rebeldia em que o/a revisor/a ou o/a docente deve intervir discretamente ou, de outro modo, numa condição de

consultor ou de comentador. Ainda que essa descrição seja tão falsa quanto os poetas pessoanos.

MORTOS E VIVOS

De certo ponto de vista, ao menos duas situações do texto literário podem ocorrer ao/à revisor/a: tratar textos de autores mortos (talvez consagrados) e tratar textos de autores contemporâneos, vivos, em plena atuação na cena editorial. Cada um desses casos oferece seus desafios e produz suas demandas.

Ler e revisar um autor consagrado morto exige delicadezas e conhecimentos sobre o texto “fixado”, uma versão “definitiva”, com decisões superficiais que podem envolver, por exemplo, ortografia atualizada. Um exemplo seria um livro publicado em edição anterior ao Acordo Ortográfico ora vigente e que terá nova edição. Há casos polêmicos, até amplamente divulgados, que dizem respeito à sensibilidade desse tipo de trabalho e de decisão. A leitura de edições antigas ou não atualizadas nas escolas também pode aderir a esse tipo de observação e discussão sobre variação na

língua e decisões editoriais (manter ou “corrigir”?; errado em relação a quê?).

Já as situações que envolvem autores e autoras contemporâneos/as vivos/as trazem outras questões à baila. Normalmente, essas pessoas não estão mediadas. Elas mesmas solicitam serviços de revisão, mas que, na verdade, ultrapassam uma mera correção. Trata-se do estabelecimento de um diálogo sobre a obra em produção, numa espécie de quase consultoria, que vai além de regras gramaticais, chegando a efeitos literários de grande impacto para o livro final. Autores em seus primeiros livros exigem revisões diferentes de autores experimentados, estes que já dispõem de um capital simbólico, que dá a eles certo poder de barganha que pode pôr o revisor e a revisora em xeque. Em situações de edição profissional, é comum que o autor e a autora tenham a palavra final, ainda que ao revisor ou à revisora algumas intervenções pareçam imprescindíveis. É ter paciência.

E o que dizer do ambiente da escola? Ali, segundo nosso desejo, as pessoas seriam instadas a construir as condições que as levariam à enunciação e à autoria. Da escola, afinal, saem os escritores e as escritoras. Ou essa afirmação é imprópria? De onde esses artistas saem, então? No entanto, as

professoras e os professores geralmente não atuam como revisoras e revisores profissionais, embora um posicionamento mais conservador possa acometer a todos. É preciso agarrar todas as oportunidades de se expressar por escrito, assim como as de comentar e conversar sobre os textos alcançados, perto ou longe da meta.

UM ANEDOTÁRIO DA REVISÃO

Apenas para alguns exemplos que ajudam a dar concretude ao que expomos, mencionamos certos casos reais de revisão de textos literários, para crianças e adultos, em processo de edição. Iniciamos com a situação de um livro infantil publicado, isto é, que circula com texto tal como mostrado, mas que traz incômodo ao/à leitor/a, em razão de uma hipercorreção perceptível. Trata-se de um livro de coleção sobre bruxas, de enredo bem-humorado, apresentando um diálogo entre a bruxa protagonista e um menino insone. Em uma conversa informalíssima entre esses personagens, o garoto pergunta à bruxa se ela o deixará em apuros ainda, ao que ela responde: “vire-se”.

É flagrante a opção por um texto que ganha em “correção”, mas perde em expressão e comunicação. Em português brasileiro cotidiano, a expressão usada é “se vira!”, que denota que uma pessoa indique à outra que “dê seu jeito” ou algo assim. “Vire-se”, nessa forma, obedece cegamente a uma regra gramatical que prescreve que não se inicie oração com pronome oblíquo, mas transforma a fala da bruxa em algo improvável, inverossímil e até mesmo incorreto para o contexto. Que tipo de revisor ou revisora faria/faz isso? Como um/a professor/a de língua pode abordar a questão, informado(a) por evidências dos estudos linguísticos?

Outras situações foram mostradas, como as solicitações de revisão por poetas ainda desconhecidos, que, na verdade, demandam não apenas a aplicação de regras de língua padrão, mas principalmente um diálogo sobre a construção dos poemas ou os efeitos que certas situações têm. O mesmo ocorre a romancistas que pagam por serviços de revisão, mas que pretendem ter seus textos lidos por um/a especialista em construção da narrativa, capaz de verificar aspectos mais afins à teoria literária do que propriamente à gramática do português.

No caso dos livros infantis, em especial de autores(as) vivos(as), além das leituras especializadas,

que apontem furos, incoerências ou, ao contrário, caretices onde deveria haver delírio, há a preocupação com questões de ilustração, projeto gráfico, diagramação e mesmo da divisão do texto pelas páginas, que costuma depender do projeto visual da obra. Quebras de linhas, paragrafação, manutenção de blocos narrativos que deem cadência e ritmo à história, produzindo, por exemplo, momentos de tensão, de suspense ou de humor, podem solicitar a atuação de um(a) bom/boa revisor(a), ou seja, de um(a) leitor(a) dedicado(a).

No caso de pessoas que publicam livros sem grandes ambições (sem desejar o prêmio Jabuti ou o Nobel), há outros aspectos que vão além da correção mais óbvia, de ortografia, regência, concordância, aspectos coesivos etc. Ocorre que alguns projetos pessoais podem carecer de uma revisão que ajude a tomar decisões delicadas, por exemplo, atualizar a ortografia de uma pessoa idosa ou, ao contrário, preferir a ortografia antiga, o que exige intensa e cuidadosa pesquisa do(a) profissional de texto. O que sai e o que fica? O que pode “pegar mal” e o que pode ser compreendido como intencional?

A intencionalidade é algo que afeta diretamente o/a revisor(a), uma vez que é a percepção disso que o retira das ou o devolve às encrencas.

É importante que se note que um texto “quis” ser como é, e que isso tenha sido uma escolha, e não um erro. A imputação de problemas que não são, em realidade, problemas do texto ao revisor ou à revisora é um pesadelo.

Em casos extremos, a literatura pode ainda fazer propostas quase impossíveis de se revisar, como é o caso de autor contemporâneo brasileiro que escreve suas obras em uma língua que ele chama de “portunhol selvagem”, ou seja, uma mistura de português e espanhol aparentemente aleatória, num texto que dificulta a padronização em qualquer das duas línguas. Cria-se, parece, uma terceira língua, quase um idioleto, cheio de graça e criatividade, mas que põe um revisor/uma revisora mais caxias em maus lençóis. Melhor ser desapegado(a) e rebelde para trabalhar com autores(as) e textos assim.

FORMAÇÃO DE LEITORES E LEITORAS REBELDES

Em suma, é possível dizer que a revisão, e mesmo a leitura do texto literário, exija do(a) revisor(a) atitudes e decisões que ele ou ela dificilmente aprenderão em cursos ou atuando em textos de caráter mais instrumental. A experiência da revisão literária é peculiar, inclusive para professoras e professores. Autores e editores, nesse segmento, desejam, sim, uma boa revisão, mas também anseiam pelo comentário, a dúvida, a sugestão e até mesmo uma proposta de melhor divisão e diagramação de um original, em especial para infantis e poesia. Esses escritores e escritoras podem estar mediados ou não. É questão de escala, isto é, se trabalhamos para um indivíduo, com quem tratamos diretamente, ou se atuamos para uma casa editorial maior, cuja demanda chega por meio de um(a) assistente editorial ou de um(a) editor(a), que fará a ponte com o/a autor(a), traduzindo e (in)comunicando de cá para lá e vice-versa.

As demandas de revisão literária parecem menos comuns do que outras, talvez por pelo menos duas razões: o tamanho desse segmento de mercado em relação a outros e a especialização

demandada dos profissionais que revisam textos literários, isto é, capazes da leitura desses textos e da relação de bom senso com eles e seus autores e autoras. Revisar literatura pode ser emocionante, mas também frustrante. Algo análogo pode ser pensado em relação às atividades escolares nas quais demandamos textos do domínio artístico. Se propomos a produção de poemas, crônicas ou contos, que parâmetros usamos para comentá-los? Serão rígidos, de maneira a intimidar a experiência e a experimentação literárias? Ou podem ser emancipadores e livres, incorporando a noção de “erro” como parte dos processos de escrita? Ou, melhor, noções como a de “inadequação”, tomando como base a intencionalidade envolvida? A “voz autoral” nasce em que exercícios de escrita? E sob o manto de quais interações e interlocuções? Por que a sala de aula deveria estar fora dessa?

Importante é saber que a literatura em português está viva, vivíssima, e que sempre haverá autores e editores dispostos ao diálogo sobre textos em linguagens desafiadoras e menos aderentes a regras estáveis.



**DEVEMOS TEMER
A INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL?**

Até aqui, os textos reunidos neste livro pouco tocaram em questões relacionadas à nossa paisagem comunicacional atual, menos ainda nas polêmicas sobre o que se tem chamado de “inteligência artificial” (IA). No entanto, concordo que nós, professoras e professores de língua materna (e de outras línguas), não devemos deixar esse tema passar em brancas nuvens. É fundamental não apenas prestar atenção no debate público, mas também sentir-se parte dele, já que, queiramos ou não, esse tipo de tecnologia tem impacto direto sobre nossos objetivos como educadoras e educadores, sobre nossos(as) estudantes e sobre a escola, de modo geral. Também é importante evitar

uma postura apenas resistente. Por uma razão simples: ela não costuma resolver os problemas que se impõem diante de eventuais maus usos das tecnologias. É fundamental admitir que, se ensinamos a ler e a escrever, essas tecnologias importam e dizem respeito ao nosso trabalho, como sempre, em todas as épocas de mudança técnica e tecnológica.

Mary Kalantzis e Bill Cope são professores e investigadores australianos que atuam nos Estados Unidos. Eles ficaram conhecidos no Brasil por serem dois dos dez signatários do Manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos, documento que teve grande influência entre estudiosos brasileiros da educação e da linguística aplicada. A dupla é extremamente consistente em sua produção acadêmica sobre os multiletramentos e tem abordado a questão das tecnologias e da IA em seus textos mais recentes. Estou de acordo com eles quando apontam que uma abordagem convencional dos letramentos não consegue mais abarcar todas as questões de leitura e escrita postas para o mundo atual (e para o futuro). A escola básica sofre os impactos das mudanças sociais ligadas às tecnologias e precisa estar preparada para intervenções pertinentes e importantes para as pessoas. Kalantzis e Cope são quase sempre propositivos e, em um

artigo de 2024, desenham o que chamam de “aprendizagem do letramento ciber-social” (em tradução livre minha), defendendo que sejamos protagonistas em nossas salas de aula quanto aos usos críticos da IA e de outras possibilidades tecnológicas.

O que se tem chamado de “inteligência artificial” já estava entre nós há tempos. O que nos despertou novamente para ela e sua apresentação mais atual foi uma ferramenta chamada ChatGPT, um tipo de IA generativa, isto é, segundo especialistas, uma tecnologia capaz de gerar textos baseada em um imenso banco de outros textos. Por meio de uma interface muito simples, na qual podemos escrever um comando (*prompt*, como é chamado), a ferramenta devolve um texto em “linguagem natural”, bastante semelhante a um texto produzido por um humano; dizem alguns que até mais satisfatório do que textos escritos por grande parte das pessoas.

O fascínio disso está em que nós escrevemos comandos, por exemplo, em português, e o recurso parece “entender” o que pedimos, para entregar algo suficientemente bom ou apenas satisfatório, isso em questão de segundos. Para alguns, o ChatGPT é mesmo capaz de surpreender e até enganar pessoas desavisadas, a exemplo de professores e professores menos atentos.

As IAs têm muitas aplicações. Várias delas são realmente úteis para automatizar e acelerar tarefas repetitivas ou ajudar a monitorar coisas e pessoas durante seus processos de aprendizagem. O caso do ChatGPT vem sendo debatido nos mesmos sentidos: o que é realmente útil e o que pode trazer problemas?

No mercado editorial, por exemplo, já são seriamente discutidos os usos relevantes de ferramentas generativas, e há nisso pontos positivos. De outro lado, muitas instituições têm reescrito seu regramento sobre usos de IAs para que sejam éticos e evitem fraudes ou roubos de propriedade intelectual. As IAs têm impacto sobre muitas áreas, além da própria Computação: no Direito, na Medicina, no Jornalismo, entre muitas outras, além, claro, da Educação. No Brasil, há pelo menos trinta anos, muitos especialistas alertam sobre a importância de conhecer, discutir e até dominar usos das tecnologias digitais (TD), de maneira geral. Isso inclui, mais recentemente, as IAs, em suas diversas formas.

Para citar apenas um documento importante, as Diretrizes Curriculares de cursos de Letras e vários outros, desde 2001, orientam para a formação de profissionais que dominem as TD, sem explicar bem o que isso significa. A despeito disso

e de recomendações de muitas e muitos especialistas, talvez o tema não tenha sido enfrentado com a devida coragem e disposição ao longo dos anos, ao menos não ao ponto de hoje termos plenas condições de pensar e avaliar as IAs e suas aplicações na escola. É fundamental dizer que não dependemos apenas de coragem e disposição, claro. Teria sido importante o investimento alto, sério e continuado na pesquisa universitária, na formação das pessoas e na estrutura das escolas. Sabemos que não foi.

AS METÁFORAS FOFAS

Há algumas coisas relevantes a dizer sobre o ChatGPT que talvez interessem a qualquer profissional que lida com textos, mas principalmente aos/às colegas e aos colegas professores/as da área de Linguagens, que se esforçam diariamente para ensinar a escrever nas salas de aula do Brasil. A primeira delas é que o ChatGPT não tem propriamente uma “inteligência”. Ele faz cálculos, estatísticas, probabilidades. E faz isso com base em um conjunto imenso de dados nele inseridos. Esses dados são outros textos, de todo tamanho, estilo e gênero textual, que a ferramenta usa como fonte

do que “aprende”, isto é, boas referências. Na verdade, com base nesse universo imenso de textos, a máquina calcula o que é mais provável, ou seja, como as palavras, as frases, os parágrafos, os textos provavelmente podem se apresentar, e ela acerta. No entanto, os especialistas são enfáticos em dizer: não há ali sentimento, pensamento, raciocínio, sensibilidade (como dizem alguns), mesmo que pareça que sim. Aliás, uma das graças disso é justamente “enganar” um humano com um resultado (que chamaremos, neste caso, de texto) que se pareça muito com algo produzido por outros humanos.

De fato, em última análise, são humanos os seres que estão por trás tanto da invenção e do aperfeiçoamento da ferramenta quanto dos textos “reais” que alimentam seu banco de dados. Nesse sentido, a humanidade é responsável pelo que a máquina calcula. Ao que parece, não há chance, ao menos por agora, de que essa máquina roube nossa humanidade ou domine o mundo, tal como temeram muitos autores de ficção científica, muito antes do ChatGPT. Quantos livros e filmes conhecemos sobre isso? Dá uma boa lista. O que nos faz humanos continua sem perder seu posto. Alguns especialistas chamam a atenção para a “intersubjetividade”

como eixo da nossa humanidade, coisa que nenhuma máquina tem.

É preciso dizer que nossa ferramenta da vez, o ChatGPT, criado pela empresa norte-americana OpenAI, é de um tipo conhecido como texto-para-texto (text-to-text, em inglês), ou seja, a entrada ou o comando é introduzido como texto verbal e o resultado sai também como texto verbal. Há outras ferramentas que calculam de outros modos, como texto-para-imagem, imagem-para-imagem etc. No caso das imagens, elas precisam ser “rotuladas” por meio de textos, para que a máquina as “leia” e faça suas estatísticas.

O ChatGPT é exclusivo da palavra e nisso obteve um aperfeiçoamento realmente impressionante nos últimos anos. Entretanto, também precisamos saber que o banco de textos a partir do qual ele calcula é muito maior em língua inglesa e tem data de entrada determinada (não vem até a atualidade, mas obviamente pode ser melhorado, se continuar passando por cima dos debates sobre ética e direito, por exemplo, para continuar existindo tal como é). Isso quer dizer que nossas pesquisas em português podem ser um tanto menos confiáveis do que para quem pesquisa em inglês, dado que o banco alimentado com textos da nossa

língua é muito menor, e isso torna os cálculos menos certos.

Alguns especialistas criticam a maneira como as ciências da Computação nomeiam essas tecnologias. Chamá-las de “inteligência”, “nuvem”, “alucinação”, entre outros nomes fofos, escamoteia o que realmente acontece em seus mecanismos e cria um imaginário social errôneo sobre elas, isto é, fazendo com que essas metáforas desviem nossa atenção e nosso conhecimento sobre o que é realmente produzido e induzido pelas máquinas na emulação dos humanos. O que os especialistas críticos querem esclarecer é que essas tecnologias são máquinas calculadoras, têm existência física em computadores de última geração e estão sujeitas ao nosso escrutínio.

Listo, a seguir, um breve rol de questões que podemos nos fazer:

- Quanto às nossas aulas de Português ou de Redação, o que podemos dizer?
- Por que muitos e muitas de nós ficamos alarmados com a popularização desse tipo de ferramenta?
- O que tememos?

- Por que, nos últimos tempos, surgiram tantos debates sobre o ChatGPT e seus perigos para a educação (ou suas vantagens)?
- E em que sentido essa IA pode nos prejudicar como docentes, nessa área [educação] tão fundamental e tão sensível?

Vimos muita coisa acontecer nos últimos tempos por conta dos chats geradores de textos. Um exemplo são as implicações diretas da implementação de ferramentas congêneres ao ChatGPT para correção de redações em massa, ou para o auxílio mesmo à produção textual.

- O que devemos pensar a respeito disso?
- Corremos riscos reais?
- Devemos temer por nossos empregos e, pior, por um futuro em que pessoas não sejam mais capazes de escrever ou de pensar autonomamente?

Há quem diga que essas tecnologias aumentarão as já nefastas diferenças entre quem sabe e quem não sabe, quem tem acesso a recursos importantes (incluindo o letramento) e quem não tem. Teremos a formação de novos abismos ou de fossos mais fundos? Mary Kalantzis e Bill Cope comentam o que chamam de “redistribuição das

desigualdades”. Como podemos tomar a frente do debate e intervir a tempo?

EU, PROFESSORA ROBÔ

Em 2023 e 2024, depois de muita polêmica sobre a serventia e os perigos do ChatGPT, além dos muitos relatos de maus usos dele nos espaços educacionais, fui convidada para falar sobre esse tema em vários contextos. Um deles foi dar uma brevíssima entrevista ao *Jornal Nacional* sobre uma ferramenta de correção massiva de redações, implementada pelo governo do meu estado. Isso também vem acontecendo em outras regiões do país e do mundo, obviamente sem a devida discussão com quem entende do riscado: professoras e professores de língua. Há grandes chances, é verdade, de que a docência seja mais sucateada e interdita do que ela já é. Implementar ferramentas assim pode ser um meio de piorar as coisas, embora muita gente ache que melhora.

O que eu tinha a dizer? Muito. Certamente não conseguiria explicar grande coisa em alguns segundos (que seriam, ainda, editados). O que fiz foi lembrar às pessoas que estivessem assistindo

ao jornal que quem precisa melhorar sua escrita é o estudante, não a ferramenta. Talvez ela ajude a cuspir correções muito rápidas, realmente muito mais do que uma professora humana pode fazer, e com certa precisão, dentro de determinado arcabouço de regras, mas essa resposta ultrarrápida não terá, de forma alguma, sensibilidade e sofisticação. Se essas duas coisas são desnecessárias à formação de pessoas que escrevem autonomamente, então talvez tenhamos resolvido o problema da correção de redações em massa, em turmas com dezenas de alunos e alunas apinhados e sem um retorno importante para o desenvolvimento de uma escrita consciente, criativa e realmente inteligente.

"O HOMEM QUE COPIAVA"

A escola sempre esteve às voltas com o desafio da "cópia". Em todo caso, vou assumir que temos uma relação ambígua com ela. Se, por vezes, copiar é errado e indevido, outras vezes é não só aceito, mas incentivado. Isso ainda é algo que não se resolveu na Educação Básica. No ensino superior é que, geralmente, as pessoas se deparam com a clara condenação da cópia, inclusive com punição severa

e grande intolerância durante processos que poderiam ser considerados normais nos letramentos acadêmicos. É um choque subitamente sair de um mundo em que copiar é naturalizado, até mesmo como estratégia de aprendizado, e entrar em outro em que a cópia é criminalizada e estigmatizada. O que fazer na trajetória entre as margens desse salto?

Muitas tecnologias ligadas à escrita e à impressão facilitaram a cópia. A prensa atribuída ao alemão Gutenberg foi uma revolução para a velocidade e a estabilidade dos textos copiados. No mercado dos livros, isso teve suas consequências boas e ruins, estando entre estas a facilidade de copiar e distribuir textos não autorizados. A atribuição de autoria e a clareza nas autorizações e suas durações demorou a surgir na história dos textos e dos livros. Com as tecnologias digitais não é diferente. O editor de textos ligado à impressora caseira tornou a escrita, mas também a cópia, uma atividade comum e doméstica. A máquina de fotocopiar (tipo Xerox) é obviamente um facilitador da cópia, assim como o scanner e vários outros recursos que podemos empregar para multiplicar textos, com e sem autorização. Vivemos em uma sociedade da cópia, inclusive da cópia não autorizada, das

estratégias para contornar o “original”. Uma IA como o ChatGPT se soma a essa conta de maneira curiosa, entre os possíveis inimigos da educação: ficou mais fácil pedir à ferramenta para produzir um texto. Basta, para isso, saber produzir um *prompt*. Claro, depois será desejável ler o texto calculado e avaliar se ele está satisfatório para os fins a que servirá, mas essa já é outra encrenca.

Outra questão com a qual a humanidade sempre lidou foi a da memória e suas próteses. A própria escrita, em seus primórdios, foi condenada por pessoas que temiam uma espécie de enfraquecimento da memória. A calculadora numérica surte o mesmo tipo de dúvida. Será que as pessoas ficam preguiçosas e não aprendem a contar? Sempre existiram máquinas para ajudar a calcular e a escrever, e o que se tem dito é que esses recursos sejam usados como auxiliares, e não como substitutos. Daí podemos incluir a discussão das interfaces, ou seja, a “máscara” apresentada ao usuário, com comandos simples para que ele utilize uma máquina, mas sem necessariamente saber bem o que acontece dentro dela. Painéis e consoles de todo tipo são interfaces entre o que está fora e o que está dentro, isto é, entre a máscara e o mecanismo e suas dinâmicas.

Nos computadores, simulamos botões e cliques que têm por trás cálculos rápidos que nos devolvem certo tipo de resultado: pôr negrito em uma letra, escolher uma fonte A ou B, encontrar algo em uma pesquisa com uma “lupa” ou uma “caixinha”. O ChatGPT compõe-se de uma interface bastante simples, na qual é possível escrever um texto (o *prompt* ou comando, como dito) e esperar alguns segundos pelo resultado do cálculo. A maioria das pessoas, no entanto, não faz ideia do mecanismo por trás do comando, e nem todo mundo quer mesmo saber. Isso estabelece uma nova relação de poder: quem sabe, e entende, e quem apenas usa, desavisadamente. Os exemplos anteriores dão chance de lembrar o que muitos e muitas especialistas dizem: que são necessários vários humanos para alimentar essas ferramentas e para conferir ou avaliar o que elas entregam. No final, é como se mudássemos as pessoas de lugar, exigindo delas novas habilidades, mas também tirando delas o peso de fazer “o grosso”.

Para voltar ao chão da sala de aula, nosso medo é que um estudante, com preguiça ou indisposição para escrever um texto, prefira nos driblar, produzindo um *prompt* gerador de uma redação, e que essa redação facilmente passe como se fosse

de autoria humana, melhor, de autoria daquele nosso aluno específico. Obviamente, para muito além da questão da produção textual, o problema aí é de ética, antes de qualquer outro. Estamos tratando de uma pessoa que engana outras e que frauda os resultados de um trabalho, assumindo a autoria de algo que não fez (a não ser que passemos a avaliar os *prompts*, que também têm se tornado uma habilidade específica).

Nesse sentido, nem precisamos do ChatGPT. O aluno que copia um texto dos confins da Internet, mesmo que à mão, assim como aquele que pede a outro que escreva e assume a autoria; ou aquele que compra um trabalho produzido por uma empresa de serviços acadêmicos (elas vendem fraudes), enfim, todos eles não são muito diferentes entre si. E nosso desafio é lidar com isso, garantindo que cada estudante percorra uma jornada de aprendizagem que o leve a ler e a escrever melhor, com seus próprios recursos, sob nossa supervisão. No entanto, precisamos admitir que sempre haverá quem não pretenda aprender a escrever e prefira enganar e fraudar, a fim de alcançar um ganho de tempo ou de energia, sabe lá.

Já para as pessoas que pretendem percorrer jornadas de aprendizagem com o esforço e a

paciência que isso exige, em qualquer época, talvez devamos realmente discutir como ferramentas de IA podem ser auxiliares ou potencializadoras da aprendizagem. São perguntas que devemos nos fazer (e estejamos convidadas e convidados a fazer outras):

- Essas tecnologias podem dar retornos melhores e mais precisos?
- São mais rápidas?
- São confiáveis no que retornam?
- Podem apontar erros com base em regras claras?
- Podem lidar com parâmetros não tão claros e discretos?
- Identificam padrões de um modo que custaria muito (ou seria impossível) a humanos?
- Terão seus resultados avaliados e comentados por humanos especialistas?
- Seus resultados serão revistos por humanos que tenham repertórios e sofisticação suficientes para acusar erros e impropriedades que os cálculos da máquina fazem parecer respostas corretas?
- Haverá discussão subsequente de outras soluções e resultados possíveis?
- Um humano especialista poderá explicar elementos do texto resultante que podem ser

considerados menos ou mais adequados a certos contextos?

- Haverá discussão sobre aspectos discursivos que fazem diferença, ideológica e politicamente?

É importante saber que muitos pesquisadores ao redor do mundo alertam para o viés das respostas (textos escritos) que o ChatGPT dá, ou seja, o banco que alimenta a máquina faz emergir um padrão que ela apenas identifica e reproduz. Se esse padrão for racista ou misógino, por exemplo, ele tem grandes chances de aparecer e ser entregue como um texto pronto, correto e definitivo (isso, claro, para pessoas menos atentas e comprometidas com o que vão reproduzir).

QUEM CORRIGE QUEM?

O ChatGPT tem sido visto como uma máquina auxiliar na redação de textos, mas também na correção e na proposição de ideias. Há quem o use como uma espécie de Google para pesquisar informações. É possível solicitar poemas ao estilo desse ou daquele escritor, emular contos de Clarice Lispector ou solicitar uma redação estilo Enem. A

máquina foi alimentada com tudo isso e consegue fazer um cálculo bastante satisfatório. No entanto, ela também erra, “inventa” ou escreve certas informações erradas. É necessário que exista um leitor ou uma leitora que perceba isso.

Novas perguntas que podemos nos fazer em relação aos auxílios à redação:

- Há algum mal em introduzir máquinas na correção de redações em massa?
- Em que sentido a correção feita pelas ferramentas pode nos ajudar?

Claro, ela precisará ser alimentada com regras, de preferência claras e sem ambiguidades. Então, vejamos:

- Se um estudante alimenta uma IA de correção, com sua redação, e o resultado gera um relatório que aponta problemas de vírgula e regência, como procederemos diante disso?
- O estudante pode compreender o relatório autonomamente e entendê-lo como parte de sua jornada de aprendizado?
- A IA apenas identifica e nomeia problemas ou dá sugestões de versões melhores?

- Se há essas versões, é possível simplesmente dispensar o acompanhamento de uma pessoa especialista, experiente em textos e no ensino de produção textual?

Há muitas discussões importantes sobre isso. Há alguns anos, venho dizendo que o ChatGPT, por exemplo, pode produzir uma redação do Enem melhor do que milhares de pessoas o fazem. Complexo, não? Mas talvez incontornável. O trabalho científico de vários colegas ajuda a compreender essa questão, inclusive envolvendo a correção do Exame Nacional do Ensino Médio, o Enem, que submete os textos de milhões de candidatos e candidatas a vagas nas universidades públicas brasileiras a um processo de correção quase algorítmico, isto é, são milhares de pessoas que “corrigem” as redações, com base em uma grade de competências bastante interessante, mas que dificilmente leem os textos com sofisticação, em decorrência dos poucos minutos conferidos a cada folha escaneada.

No decurso dos anos, um contingente grande de pessoas foi treinado para corrigir redações, cada vez mais rápido e de maneira satisfatória, procurando não discrepar dos pares em suas atribuições de notas, encontrando, portanto, um ponto comum

para cada competência, uma espécie de padrão de nota para textos em bloco. De outro lado, milhares de estudantes tentam aprender a escrever uma espécie de fórmula textual, bastante explorada por cursinhos, influencers e congêneres, além de repetida por professores impelidos (e por vezes constrangidos) a repisá-la, sob pressão familiar e institucional, sem que se garanta, claro, que as pessoas jovens terminem a Educação Básica sabendo escrever de maneira ampla, diversa, dinamicamente contextualizada, autônoma e consciente ou intencional. Aliás, o objetivo não é aprender a escrever (intransitivamente), mas aprender como conseguir uma vaga na universidade. É uma espécie de chave, mas não a do poema de Carlos Drummond¹.

Meus colegas pesquisadores dizem que a redação do Enem não é uma má ideia, mas a maneira como ela é executada e corrigida torna, de algum modo, até fácil que se perceba que uma IA bem alimentada pode substituir centenas de corretores humanos (e, quem sabe, também os redatores). Ora, se a grade de correção é suficientemente

¹ Para quem ainda não conhece o poema, publicado nos anos 1940, na obra *A rosa do povo*, é possível lê-lo em: <https://wp.ufpel.edu.br/aulas-mm/2016/10/04procura-da-oesia-carlos-drummond-de-andrade/>.

definida e sem ambiguidades, se a redação tem uma fórmula ou um padrão e se há possibilidade de alimentar uma ferramenta com um conjunto grande de textos, a fim de obter um resultado rápido e soberano (ninguém pode rever, discutir ou discordar), uma IA certamente será uma solução razoável e possivelmente mais barata.

Alguns estados do Brasil começaram a fazer isso em sua rede escolar e se gabam de dar retornos muito rápidos, cuspidos pelas máquinas. Desse modo, se o gargalo das práticas de produção de texto era o trabalho sobre-humano de corrigir com cuidado centenas de textos por dia, razão pela qual muitos professores e professoras evitam trabalhar com redações na escola, agora podemos dizer que há uma solução no horizonte.

Uma IA pode ser alimentada (alguém introduz as redações no sistema, mas quem? Adivinhemos...) tanto com as regras a serem consideradas na correção quanto com os textos dos estudantes e, em segundos, a máquina devolverá um relatório para cada estudante ou um documento geral para o docente. Ao professor ou à professora caberá, possivelmente, discutir esse resultado, confirmando-o ou explicando-o. Caso não haja essa etapa pós-correção automática, isto é, a etapa necessária

do comentário humano, entraremos em um ciclo assim: o docente só pede os textos, e a máquina corrige e dá retornos possivelmente inócuos, já que ninguém os discute; ou, enquanto ela corrige, estão todos já produzindo outro texto, sem a oportunidade do debate. Talvez seja suficiente para formar copiadores de padrões². É, no entanto, o que queremos socialmente?

Em qualquer texto sério sobre ensinar e aprender, diz-se que a interação entre as pessoas é fundamental, é o que provoca e propicia os cliques, *ohs* e *ahs* necessários para sair de um patamar e ir para outro melhor. Colegas especialistas também têm alertado para algo que precisamos observar: depois da implementação de IAs para corrigir textos, pode ser que os estudantes sejam instados a escrever mais. Se eles escreverem mais e tiverem mais chances de desbloquear suas produções

2 Em outro contexto, a jornalista e pesquisadora Luana Cruz mostra, em sua tese de doutorado defendida no Cefet-MG, como os aplicativos ou plugins “avaliadores de textos” de plataformas como Wordpress (e outras) dão feedbacks enquanto escrevemos (por meio de emojis coloridos), seguindo um padrão considerado bom para o marketing digital, e como os produtores de textos vão sendo impelidos a escrever conforme o “gosto” da máquina. Isso também torna esse tipo de texto excessivamente padronizado e igual a todos os outros produzidos para contextos semelhantes.

textuais, pode ser que realmente desenvolvam competências interessantes.

Obviamente, a despeito da existência da máquina entre eles e elas, poderão conversar entre si, trocar ideias, se ler ou se ouvir. Se isso acontecer, talvez tenhamos resultados melhores de redações em exames e avaliações massivas futuros. E aí? Vamos atribuir esse sucesso às máquinas e aos gênios que as criaram? Ou ao trabalho de docentes que passarão a atuar com a mediação mais evidente das inteligências artificiais, em um ecossistema sociotécnico interessante? Comporemos esse ecossistema desde já? Poremos em prática algo como o “letramento ciber-social” de que falavam outros colegas?

Bem, o que eu gostaria de dizer neste texto é que não deveríamos temer as IAs. Deveríamos compreender minimamente seus mecanismos, seus modos de usar, reconhecer suas vantagens e seus perigos, dominá-las para que elas sejam postas a nosso serviço, não o contrário. Especialistas, no Brasil e fora, têm recomendado uma aproximação entre educadores e tecnologias há décadas, mas não tem sido fácil promover esse encontro de maneira esperta e proveitosa. Há iniciativas importantes e positivas, mas geralmente pontuais, sem

o apoio amplo e contínuo de políticas públicas. Ou essas iniciativas se concentram em algumas poucas escolas pagas, que atuam para sustentar diferenças e desigualdades que, afinal, tornam a educação brasileira uma paisagem extremamente assimétrica e apenas clinicamente preocupada com o bem comum e com o desenvolvimento de todos e todas.

Neste texto, reuni ideias que debato frequentemente com colegas pesquisadoras e pesquisadores, em eventos ou lendo seus textos, que me ajudam a pensar e a manter as ideias em boa órbita. Também essas ideias me deslocam, me chacoalham e me dão oportunidade de repensar e reorganizar minhas reflexões, além, é claro, de minha prática no Ensino Médio, nível em que atuo há duas décadas, enquanto também pesquiso e formo pesquisadores e pesquisadoras.

Nas referências bibliográficas bem livres que listo a seguir, é possível encontrar a pista de vários desses trabalhos de gente comprometida e pensante, com suas perguntas, seus ensaios de respostas, a suspensão causada por suas dúvidas e o calor de uma reflexão que nos arrebatam nos dias que correm. Alguns colegas têm se dedicado até mesmo a sugerir *prompts* interessantes para a sala de aula ou a criar acervos de exercícios usando

IAs de maneira proveitosa. Vale procurar. Ensinar a escrever é um compromisso poderoso e empoderador, e ele vive de mãos dadas com a inteligência humana.

REFERÊNCIAS LIVRES

ALMEIDA, Virgílio Fernandes. In: Search of Models and Visions for the Web Age. *Interactions*, ACM, p. 44-45, set./ oct. 2009. Disponível em: https://mags.acm.org/interactions/20090910?article_id=1316931&pg=NaN#pgNaN. Acesso em: 5 set. 2024.

BEIGUELMAN, Giselle. Máquinas companheiras. *Morel*, n. 7, p. 75-86, 2023. Disponível em: https://www.academia.edu/99415226/M%C3%A1quinas_companheiras. Acesso em: 5 set. 2024.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia*. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 7 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 7 set. 2024.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Cultura digital e apropriação ascendente: apontamentos para uma educação 2.0. *Educação em Revista*, v. 26, n. 3, p. 283-303, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a14.pdf>. Acesso em: 7 set. 2024.

BUZATO, Marcelo El Khouri; LEITE, Ana Luisa Marrocos. Escrita generativa algorítmica e a universidade pós-humanista: a redação do Enem na grande assemblagem cognitiva. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 21, n.1, p.10092-10111, jan./mar. 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/98014/56029>. Acesso em: 3 set. 2024.

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*, n. 66, p. 60-92, 1996.

CAZDEN Courtney *et al.* *Uma pedagogia dos multiletramentos*. Desenhando futuros sociais. Org. e Apresentação de Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa. Trad. Adriana Alves Pinto *et al.* Belo Horizonte: LED, 2021. Disponível em: <https://www.led.cefetmg.br/wp-content/uploads/sites/275/2021/10/Uma-pedagogia-dos-multiletramentos.pdf>. Acesso em: 7 set. 2024.

CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*. Trad. Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Unesp, 2002.

COSCARELLI, Carla Viana (org.). *Leituras sobre a leitura*. Belo Horizonte: Veredas, 2013.

COSCARELLI, Carla Viana (org.). *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

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

CRUZ, Luana Teixeira de Souza. *Plataformização do texto: reconfiguração de práticas de escrita e edição a partir de mediações algorítmicas do Google*. 2023. 280f. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagens) – Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023. Disponível em: <https://sig.cefetmg.br/sigaa/verArquivo?idArquivo=4959894&key=162ded7858b8fa-162c0231550aae0359>. Acesso em: 7 set. 2024.

D'ANDREA, Carlos Frederico Brito; RIBEIRO, Ana Elisa. Retextualizar e reescrever, editar e revisar: reflexões sobre a produção de textos e as redes de produção editorial. *Veredas on line* – aemática, n. 1, p. 64-74, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/25140>. Acesso em: 7 set. 2024.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

FIAD, Raquel Salek. *Escrever é reescrever*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2006. Disponível em: https://livro-sabertos.fae.ufmg.br/wp-content/uploads/2022/04/Col_Alf.Let_11_Escrever_Reescrever.pdf? Acesso em: 5 set. 2024.

FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade. A escrita como trabalho. In: MARTINS,

Maria Helena (org.). *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991. p. 54-63.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GONÇALVES, Emerson Campos; COITINHO, Juliana Barbosa. O ChatGPT sonha com ovelhas elétricas? Uma análise bakhtiniana da IA a partir de perguntas sobre educação e tendências pedagógicas. *Texto Digital*, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 4-30, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1807-9288.2023.e96973>. Acesso em: 7 set. 2024.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. Literacy in the time of Artificial Intelligence. *EdArXiv*, abr. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.35542/osf.io/es5kb>. Acesso em: 28 ago. 2024.

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

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2000.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

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

LIBERATO, Yara; FULGÊNCIO, Lúcia. *É possível facilitar a leitura*. Um guia para escrever claro. São Paulo: Contexto, 2007.

MARCUSCHI, Luis Antônio. *Da fala para a escrita: Atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. *Linguagem & Ensino* (UCPel), Pelotas, RS, v. 4, n. 1, p. 79-112, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15529/9710>. Acesso em: 7 set. 2024.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. (Coleção Experiência e Sentido).

MENEGASSI, Renilson José. Da revisão à reescrita: operações lingüísticas sugeridas e atendidas na construção do texto. *Mimesis*, Bauru, v. 22, n. 1, p. 49-68, 2001. Disponível em: https://secure.unisagrado.edu.br/static/biblioteca/mimesis/mimesis_v22_n1_2001_art_03.pdf. Acesso em: 7 set. 2024.

OECD, INEP. *Relatório Nacional Pisa 2012: Resultados Brasileiros*. 2014. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf. Acesso em: 7 set. 2024.

PERGHER, Felipe. *A inteligência artificial vai dominar o mundo?* São Paulo: Parábola, 2021. Disponível em:

https://www.dropbox.com/scl/fi/gkffugh4tqfo782da-5j14j/ChatGPT_Parabola.pdf?rlkey=3mzncq86go2b8m-bp01knuokbz&dl=0. Acesso em: 29 ago. 2024.

PINHEIRO, Diogo; CONEGLIAN, André Vinicius Lopes; SILVA, Augusto Soares da. O que nos faz humanos: intersubjetividade na gramática, no discurso e na interação. *Linguística*, v. 20, n. 1, p. 6-23, 2024. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rl/article/view/65133/41334>. Acesso em: 28 ago. 2024.

PRASS, Rochele Moura; MÜGGE, Ernani; BERNASIUK, Helen Lentz Ribeiro. Autoria em tempos de inteligência artificial generativa: um olhar para a produção ficcional contemporânea no Brasil. *Texto Digital*, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 75-106, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1807-9288.2023.e96937>. Acesso em: 5 set. 2024.

RACILAN, Marcos. *Jogos digitais, tecnologias móveis e aprendizagem de línguas: uma avaliação dos elementos de jogos em dispositivos móveis*. 2019. 363f. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagens) – Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://sig.cefetmg.br/sigaa/verArquivo?idArquivo=2268816&key=6ae5645fe-9379d7b11728fa5648a577d>. Acesso em: 7 set. 2024.

RUIZ, Eliana Donaio. *Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa*. São Paulo: Contexto, 2010. p. 33-47.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935>. Acesso em: 5 set. 2024.

VAL, Maria da Graça Costa. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VECCHIO, Pollyanna de Mattos Moura. *O direito de publicar: autopublicação, fastpublishing e tecnologias digitais no mercado editorial brasileiro*. 2022. 256f. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagens) – Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022. Disponível em: <https://sig.cefetmg.br/sigaa/verArquivo?idArquivo=4519033&key=4616830d-57d56656fc1543779b0488b6>. Acesso em: 7 set. 2024.

Apêndice

TEXTO PREPARADO PARA AUDIÊNCIA PÚBLICA SOBRE CHATGPT NA ALMG EM JULHO DE 2023

IA E EDUCAÇÃO, IA E ESCOLAS

75

Minha exposição fará três movimentos: primeiro quero agradecer a indicação e o convite para participar e colaborar nesta audiência pública que aborda um tema tão relevante e premente. Depois, quero esclarecer que tenho aqui uma perspectiva que guarda relação com a minha formação e com a minha profissão: sou linguista aplicada e atuo há mais de vinte anos como professora da escola básica e do ensino superior. Por todo esse tempo, investi na pesquisa sobre a relação entre linguagem, educação e tecnologia digital, e vou, então, tratar do assunto da inteligência artificial, no que ela toca a escola, em especial a básica e pública, de um ponto de vista que é o dos estudos de linguagem. O terceiro movimento é mostrar, também, que

não vim aqui para defender a tecnologia, embora eu seja muito interessada nela como cidadã, como professora, como pesquisadora. Vim propor uma reflexão sobre a relação entre tecnologia digital e escola, imaginando que talvez possamos, a partir da reflexão, indicar algo ou pensar no papel que a escola tem ou deveria ter nisso, em como ela lida com as tecnologias, em como as políticas públicas podem (e devem) interferir na existência mesma da escola hoje. Nisso, aviso que vou generalizar, pensando no atendimento massivo que a escola pública faz em nosso país, na precariedade dessa escola, em todos os sentidos, mas especialmente no tecnológico, porque o Estado (União e outras esferas) não tem sido capaz nem de formar professores continuamente, nem de equipar as escolas de maneira sustentada e séria. Situações muito desiguais, assimétricas e inaceitáveis, inclusive.

Todos aqui sabemos que a inteligência artificial não é novidade. Muitos cenários já andaram pela literatura, pelo cinema etc., como já mostrava o professor Virgílio Almeida (UFMG). Ela está em muitas coisas que usamos e com as quais interagimos. Sabemos, também, que bilhões de dólares são investidos nessas tecnologias todos os anos, há muito tempo, em especial no âmbito militar, como

em outros. Do mesmo modo, sabemos que momentos de crise são particularmente propulsores de muitas tecnologias (com crise quero dizer guerras, pandemias etc.). Também posso dizer que sabemos que essas tecnologias são, primeiro, muito restritas e reservadas e, apenas muito depois, é que fazem o transbordo comercial e o “uso doméstico”, como é o caso do que vem acontecendo, mais pública e popularmente, com o ChatGPT e outras aplicações.

A escola básica está na ponta. Naquela ponta do transbordo, na ponta do uso doméstico, na ponta de quando tudo passa a ser uma necessidade e com certo *delay*. Quero lembrar que os documentos oficiais brasileiros que oferecem diretrizes à formação de professores na área de línguas e linguagens são de 2001. Lá, já estava escrito que as pessoas que cursam licenciaturas, isto é, que se preparam e se formam para ser professores da Educação Básica brasileira, devem dominar tecnologias digitais. Embora frequentemente haja etarismo nas discussões sobre isso, nos últimos vinte anos, professores se aposentaram e um enorme contingente de novos docentes assumiu suas salas de aula. Eles e elas convivem, portanto, e não dá para pôr a culpa do desconhecimento tecnológico em um suposto professor velho e incapaz.

Nesses mais de vinte anos, outros documentos refinaram isso, mais ou menos, e explicitaram que a universidade deve formar esses professores, e esses docentes devem saber o que fazer com tecnologias digitais nas escolas, conforme pertinente para cada disciplina, especialmente fazer uso interessante delas para ensinar, operar de maneira que esses recursos se mostrem beneficiadores, facilitadores, potenciadores ou aceleradores de aprendizagens, de conhecimentos, que levem a ganhos práticos, intelectuais, cognitivos etc. Posso dizer que esses documentos nunca foram plenamente atendidos, mas isso não é uma queixa. Também é dizer que precisamos investigar o conjunto de razões que levam a isso.

A fim de vir para a atualidade, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada e publicada em 2017-2018, faz referência às tecnologias digitais, ao longo de suas 600 páginas, no caso das línguas e linguagens, apontando a necessidade de práticas, usos, compreensões de tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Importante lembrar que esse documento pretende influenciar o currículo escolar, a formação inicial e continuada de professores, os materiais didáticos, outros documentos públicos e cada sala de aula do País.

Nos mais de vinte anos em que venho acompanhando a pesquisa sobre educação e tecnologias, é infelizmente possível dizer que a relação entre escola e TDIC é ainda incipiente, vaga, inespecífica e titubeante. Depende muito de casos pontuais. É, às vezes, entendida pelo Estado como uma questão de infraestrutura desvinculada de formação intelectual. Também é possível dizer, com base no que podemos sumarizar dos trabalhos lidos e inúmeras vezes apresentados, que a relação entre escola e TDIC é de estranhamento, mesmo depois da pandemia, quando uma parte das instituições foi obrigada a fazer uso cotidiano de alguns recursos tecnológicos para mediação das aulas. Esse estranhamento quer dizer que a escola, de maneira geral, não sabe bem o que fazer com a tecnologia que recebe ou que solicita. Na prática, é mais seguro não a usar. Ainda se discute a proibição do celular, por exemplo, em salas de aula.

Roberto Casati, professor e filósofo italiano que dirige o CNRS de Paris, num livro “contra o colonialismo digital”, afirma que a escola precisa repensar seu papel como único ambiente capaz de proteger as pessoas das distrações e de práticas que, afinal, não são formadoras ou propiciadoras de desenvolvimento humano. A escola seria o

espaço-tempo da atenção, do aprofundamento, da reflexão etc. Nisso, ele coincide com outros dois professores, os belgas Jan Masschelein e Maarten Simons, que nos lembram que a palavra “escola” já quis dizer “tempo livre”, no sentido de proteger as crianças das outras demandas para que elas pudessem estudar.

Pois bem, há uma questão que nos importa pensar e que é anterior a qualquer política que pressione a escola (e preciso generalizar aqui) a admitir ou a aderir a práticas e a tecnologias que ela ainda não tenha sequer compreendido direito. É preciso dizer, claro, sob risco de ser injusta com alguns e algumas colegas, que a maior parte das pessoas envolvidas de fato no dia a dia da escola não entende o que é a IA, não sabe como ela funciona, não tem segurança sobre que usos fazer delas (nem os especialistas têm!). É possível proteger a juventude disso? Claro que não. Mas é fundamental ser mais estratégico do que apenas seguir um fluxo.

O que temos encontrado nas salas de aula do Ensino Médio, por exemplo? E, aqui, vou me valer da experiência como professora de Português e, mais especificamente, de Redação, área muito pressionada pela IA ligada à produção, e de revisão de textos, de pesquisa entregue na forma de textos etc.

Estudantes que entregam textos pesquisados no ChatGPT; ou completamente escritos pela ferramenta; professores que usam a ferramenta como antiplágio. Um pedido simples ao ChatGPT sobre minha vida de escritora retornou um texto relativamente bem escrito, mas com informações completamente erradas. Ele não acertou nem um dos títulos de livros que publiquei ou, pior, atribuiu a mim livros que não são de minha autoria. Mas eu sei disso. E quem não sabe?

Vamos pensar, então, em epistemologias e em interfaces. Quando automatizamos certo processo, tiramos das pessoas a oportunidade de aprendê-lo ou mesmo de saber como as coisas funcionam ali. É um pouco a função da interface: tornar mais fácil, mais intuitivo, como também mais opaco. A interface facilita, claro, mas pode tornar insondável. Meu pai, nos anos 1990, ao nos ensinar a dirigir automóveis, nos obrigava a entender um pouco de mecânica. Era isso. Saiba o que está acontecendo.

Analogamente: se eu automatizo a revisão de um texto, crio duas questões. Uma é a de eleger parâmetros para o que considerar correto (e talvez eu não saiba quais são esses parâmetros ou não seja eu que escolha quais são eles etc.); outra é eu deixar de saber fazer a correção, se eu quiser.

Uma coisa é eu saber e escolher automatizar; outra muito mais complicada é formarmos gerações de pessoas que, massivamente, não dominam mais os conhecimentos porque eles foram transferidos para sistemas que elas não dominam também. Elas apenas usam.

Bem, para escrever é também complicado. Se a máquina escreve por mim, deixo de escrever. Quanto mais formulaicos os textos, melhor as máquinas os farão. Isso diz mais sobre como as pessoas aprendem a escrever (a fórmula Enem, por exemplo) do que sobre como elas aprendem os mecanismos do escrever e passam a ter escolhas. Logo, a questão não é apenas a importância do uso, de conhecer as ferramentas, de aprender a usá-las, de tornar alguns processos mais ágeis, mais otimizados etc. O ponto é que a escola é lugar de quê? De saltar esses processos que estão por trás das interfaces? De fato, assim pode ser possível dispensar até mesmo os professores de línguas mais automatizados...

Quando adoto o uso de tecnologias sem saber entendê-las ou explicá-las, o que de fato faço? Que efeitos isso tem? Aumento ao menos uma camada de distância entre as pessoas comuns e um tipo de letramento.

Lá no chão da escola, muita coisa soa distante e muito sofisticada. Ou chega a um uso prático impensado, desinformado. E mais uma questão: a quem estou servindo quando admito isso?

Se uma aplicação corrige meu texto para mim, o que preciso saber? É possível que, neste caso, eu troque meu conhecimento de língua (e seus contornos) pelo conhecimento de uso de uma interface.

Antes mesmo do ChatGPT, a Clarice.ai já era bem conhecida pelas pessoas que trabalham com textos. No mundo corporativo, isso talvez seja mesmo agilizador e econômico, embora não raro seja necessário chamar um humano para corrigir a correção ou para refinar o trabalho da máquina. Mas isso não é a escola e nem a Educação Básica. Essa necessidade de rapidez, economia e os saltos que isso dá, do ponto de vista dos processos de compreensão e reflexão, talvez não tenham relação com os objetivos da escola na vida de crianças e jovens. O que dizem?

Obrigada.

AGRADECIMENTOS

Este pequeno antimanual não seria possível sem a festa que fazemos em sala, meus alunos do Ensino Médio e eu, no CEFET-MG. Nosso debate sobre os textos, suas fórmulas e possibilidades de recombinação ajuda a pensar, destravar e até a passar no Enem. Obrigada a essa moçada pela interlocução e pela minha própria formação como professora ativa.

Estou sempre grata também à minha amiga e eterna professora Carla Coscarelli (UFMG), com quem compartilho a aventura de estudar e ensinar, além da de escrever. Agradecimentos também ao Marcos Marcionilo, editor da Parábola, pelo espaço do blog para textos que ensaiam ideias, como os que estão aqui; ao Paulo Geovane, pelo espaço da *Revista Ponte*; a todas as pessoas que provocam essa sanha por escrever sobre esses temas; e ao CNPq pelo apoio na pesquisa sobre edição, livro e tecnologias. Grata à Editora da Unimontes e ao seu atencioso staff.

