

A produção textual escrita e correção de textos em tempos de pandemia: é sobre o uso das tecnologias ou sobre possibilidades de promoção de uma formação humana integral?/

The written texts production and correction in pandemic times: is it about the use of technologies or is it about the possibilites of promoting an integral human formation?

*Aline Francieli Thessing**

É mestre pelo Programa de Pós-graduação em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Doutoranda também pelo Programa de Pós-graduação em Linguística nesta mesma universidade.

 <https://orcid.org/0000-0001-6407-1711>

*Daniela Cristina da Silva Garcia***

Possui graduação em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Santa Catarina e mestrado em Linguística Aplicada pela mesma universidade.

 <https://orcid.org/0000-0003-1954-2304>

*Phelippe Rave Soares de Lima****

Graduado em Licenciatura em Letras - Português e Inglês e suas Literaturas pela Universidade de Pernambuco - Campus Mata Norte (2013). Atualmente é mestrando do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina.

 <https://orcid.org/0000-0001-5549-2194>

Recebido em: 28 fev. 2021. **Aprovado** em: 12 mar. 2021.

Como citar este artigo: GARCIA, Daniela Cristina da Silva; THESSING, Aline Francieli; LIMA, Phelippe Rave de Soares. A produção textual escrita em tempos de pandemia: é sobre o uso das tecnologias ou sobre possibilidades de promoção de uma formação humana integral? *Revista Letras Raras*, Campina Grande, v. 9, n. 2, p. 12-23. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10121365>

*
 alinethessing@gmail.com

**
 daniela.cristina@ufsc.br

 phelipperavesl@gmail.com

RESUMO

Neste ensaio, a partir de uma concepção marcada de Educação Linguística (BRITTO, 2012) e de uma concepção de língua pautada na interação (VYGOTSKI, 2012 [1931]; VOLÓSHINOV, 2014 [1929]) e, por isso, de um trabalho com a produção e correção de textos que conceba como foco o desenvolvimento dos sujeitos que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem, procuramos debater os limites e possibilidades impostos ao trabalho do professor de Língua Portuguesa, com atenção específica à produção textual escrita, dada a instauração do Ensino Remoto em resposta à emergência imposta pela pandemia mundial do vírus Sars-CoV-2. Para isso, apresentamos uma discussão sobre as concepções de aprendizagem de produção textual, a possibilidade de diálogo com o aluno por meio do texto como um espaço que visa promover um projeto de dizer, tendo em mente uma correção para fomentar a formação humana. Esperamos, com este trabalho, contribuir com professor de Língua Portuguesa no que se refere ao ensino-aprendizagem de língua em contextos escolares.

PALAVRAS-CHAVE: Produção Textual Escrita; Correção de textos; Educação Linguística; Formação Humana; Ensino Remoto.

ABSTRACT

In this article, from a marked conception of Linguistic Education (BRITTO, 2012) and, therefore, from a work with the production and correction of texts that focuses on the development of the subjects that are part of the teaching-learning process, we seek to debate the limits and possibilities imposed on the work of the Portuguese language teacher, with specific attention to the written textual production, given the establishment of Remote Education in response to the emergency imposed by the global pandemic of the Sars-CoV-2 virus. For that, we will present in the following subsections a discussion about the conceptions of textual production, the possibility of dialogue with the student through the text as a space that aims to promote a project of saying, keeping in mind a correction to human formation. We hope, with this work, to contribute with a Portuguese language teacher with regard to teaching and learning of language in school contexts.

KEYWORDS: Written Textual Production; Text correction; Lingulstic Education; human Formation; Remote Teaching.

1 Introdução

Em março de 2020, foi decretado o isolamento social no Brasil como procedimento para conter a proliferação do vírus Sars-CoV-2, que causa a COVID-19, e, conseqüentemente, a contaminação em massa da população. Esse isolamento ocasionou severos impactos em diversos âmbitos sociais, pois todos foram obrigados a adequarem-se ao novo contexto. No contexto escolar, a suspensão das aulas nas redes de ensino público e privado fez com que os atores educacionais se empenhassem em encontrar novas alternativas para os processos de ensino e aprendizagem diante das demandas atuais, considerando a necessidade de manter a educação para milhares de crianças, jovens e adultos retirados do ambiente escolar.

Com essa situação, as redes públicas e particulares de ensino adotaram o ensino remoto com o intuito de manter as atividades educacionais. Dessa forma, os educadores adaptaram os conteúdos disciplinares, assim como a interação interpessoal cotidiana da sala de

aula, para o formato on-line. Entretanto, tanto os profissionais da educação, sejam professores ou especialistas, quanto a própria sociedade se questionavam sobre como fazer isso em tamanha proporção, tendo em vista que a pandemia provocou uma paralisação mundial.

As adaptações que ocorreram no contexto escolar, a partir da adoção do ensino remoto, por meio do uso de aplicativos de videoconferência, redes sociais e, inclusive, a própria adaptação dos conteúdos e das práticas didáticas para a modalidade do ensino a distância (EAD), despertaram nos profissionais da educação o questionamento acerca do papel atual das ferramentas tecnológicas, requerendo a observação cuidadosa sobre os desafios impostos pela nova modalidade de ensino. Dentre eles destacam-se a busca por ferramentas remotas eficazes e com parâmetros de qualidade para uma maior eficácia, assim como por formas de superação da desigualdade de acesso às tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC)¹.

As possibilidades reais de acesso à informação e ao conhecimento ocasionados pelo avanço tecnológico, com a criação da internet e dos computadores pessoais, proporcionaram mudanças nos modelos de gestão dos processos educacionais de modo considerável, ao possibilitar maior eficiência no que concerne à atuação do professor, do gestor e do aluno, tanto no que diz respeito à administração instituições educacionais quanto à realização propriamente dita do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o advento dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), os quais disponibilizam ferramentas operacionais que permitem uma interação ativa, por meio troca comunicativa entre os usuários, e a apresentação de maneira organizada das informações sem que nos preocupemos com as barreiras geográficas, vem contribuir a favor dos processos de ensino e aprendizagem visando atender aos objetivos pedagógicos.

O uso dos AVA na modalidade de ensino conhecida como Educação a Distância (EAD) proporciona ao estudante a possibilidade de ter aulas não-presenciais, mediadas por tecnologias. Isto é, o ambiente de aprendizagem é construído em plataformas virtuais compostas de interfaces ou ferramentas que simulam a sala de aula, nas quais os discentes e docentes estão separados fisicamente.

No Brasil, a EAD foi regulamentada em 1996 e, desde então, a educação a distância passa a ser legal para todos os níveis de ensino, proporcionando, para aqueles que optam por

¹ Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) sobre Tecnologias da Informação e da Comunicação de 2018, divulgada pelo IBGE em 2020, apenas 41,8% das residências têm microcomputadores, enquanto 12,5% delas possuem tablets, ferramentas essas essenciais para um acesso que contemple com efetividade os momentos de estudo, principalmente as leituras e produções de textos, ainda destacando que o percentual de domicílios com banda larga fixa é de 23,3%.

essa modalidade, comodidade e flexibilidade para adequar o horário das aulas à própria rotina. Embora os AVA sejam os mediadores ideias entre a instituição de ensino e o aluno da modalidade de educação a distância, esse tipo de plataforma já vem sendo utilizado em diversos cursos presenciais para o gerenciamento de serviços básicos relativos à administração e a aprendizagem do corpo discente, como nos cursos universitários, que apresentam uma gama massiva de indivíduos em seus centros acadêmicos. Assim, a organização dos conteúdos pertinentes ao curso, a comunicação direta com tutores e professores, a promoção de debates por meio de fóruns de discussão, a disponibilização e aplicação de exercícios e avaliações, acesso à bibliografia, materiais de apoio e videoaulas extras são alguns das principais funções dos AVA no ensino presencial.

Toda essa consolidação do ensino a distância desde sua regulamentação e a consequente expertise acerca das possibilidades e ferramentas utilizadas nessa modalidade mostram-se, então, indispensáveis para que, na urgência da contenção sanitária pelo contexto pandêmico, fosse possível uma rápida adaptação dos docentes e alunos ao ensino remoto².

Assim, em relação à produção e correção de textos, alguns cursos, como os de idiomas e os de redação, já utilizam de plataformas virtuais em seu processo de aprendizagem, os quais passaram a ser adotados também pela educação básica e cursos preparatórios. A catalogação e o envio de redações dos alunos, assim como a correção é feita utilizando esses ambientes para que se efetuem um gerenciamento e o acompanhamento contínuo dos alunos com o propósito de observar o avanço no cumprimento das competências³ necessárias durante as atividades de produção de textos escritos.

Soma-se a isso o fato da produção textual escrita em contexto escolar, costumeiramente, elaborar-se ao redor de gêneros discursivos específicos, como a dissertação ou a redação escolar. A prática de escrita da dissertação e redação escolar se caracteriza por um modelo metodológico expositivo das características típicas do gênero, evidenciando suas especificidades linguísticas e estruturais, além de, comumente, frases prontas, citações clichês e repertório genérico, em serviço de um texto que cumpra as meras competências solicitadas para

² Destacamos a compreensão acerca da distinção entre Educação à distância e Ensino Remoto, uma vez que este difere daquele por seu caráter emergencial.

³ Considerando os diferentes usos e perspectivas do termo, ressaltamos que, no âmbito deste ensaio, ele é utilizado no sentido comum pretendido pela educação formal em seus documentos parametrizadores. Ou seja, como preconizado na Base Nacional Comum Curricular ao apresentar que as competências tratam-se de “Mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2018, p. 9).

o que se considera um texto digno de passar em concursos de seleção universitária. Em vez disso, a escola deveria promover uma prática de leitura e escrita que vise conceber o ensino de língua para a emancipação dos sujeitos, através de seu desenvolvimento intelectual, promovendo o processamento de informações pela capacidade de articular criticamente elementos do mundo com diversos graus de complexidade.

O contexto supracitado, poderia, então, mostrar-se mais desafiador em um processo de ensino remoto, caso fosse considerado o cerne dos processos de ensino e aprendizagem. O que defendemos, entretanto, é que o principal benefício possibilitado pelas ferramentas educacionais historicamente utilizadas pelo ensino a distância na adaptação urgente ao ensino remoto se restringe a isso: uma ferramenta. E não tratamos aqui de pormenorizá-la, diminuí-la ou apresentá-la como elementar, mas a consideramos como, de fato, o que está na superfície de amplas discussões teóricas que devem alicerçar as práticas pedagógicas. Nossa discussão, então, se pauta nos preceitos da Educação Linguística, pois

a educação linguística implica a ação pedagógica que leve o estudante a perceber a língua e a linguagem como fenômenos históricos complexos, a compreender seu funcionamento, usos e formas, bem como a saber usá-la com propriedade nas modalidades oral e escrita, em especial para estudar e aprender a viver sua subjetividade. (BRITTO, 2012, p. 84)

E a essa concepção soma-se nossa defesa de que, independentemente de plataforma ou suporte, o que configura a qualidade da produção textual e sua correção não está na superfície – na ferramenta –, mas no que sustenta a compreensão docente acerca do ato de escrever.

Dessa forma, este ensaio tem o objetivo de refletir sobre os desafios evidenciados pelo isolamento social, no tocante às transformações das atividades docentes pela utilização de recursos tecnológicos digitais na produção e correção de produções textuais. Para isso, dividimos este ensaio em três partes, em que (i) delimitamos os contornos em que se dá o trabalho do professor de Língua Portuguesa em relação ao uso das tecnologias e a emergência de sua instauração; (ii) a importância da compreensão docente acerca dos objetivos que movem sua ação e da entrada das tecnologias como ferramenta que auxilia o processo de ensino-aprendizagem, mas que não são o próprio processo e (iii) a possibilidade de uma formação que extrapole o cotidiano e se coloque em favor da formação humana integral.

2 Para além das ferramentas, a compreensão docente

Discutir as metodologias de correção de texto nas quais são utilizadas ferramentas digitais parece-nos evocar uma tradição pela busca de algo palpável ou replicável que forneça, de certa maneira, uma aparente segurança ao planejamento do professor. Nossa busca é, porém, refletir sobre em como pensar na produção e correção de textos independentemente de seu suporte, de forma que essa segurança se dê não pelo produto final, mas pelos objetivos que o alicerçam. Não é nossa intenção excluir a importância das ferramentas das TDIC para produção e correção de textos – sobretudo em seu papel de adequação ao contexto de adaptação às novas normas sanitárias –, mas buscaremos dar a elas seu valor apropriado, não como ponto de chegada ou objetivo do planejamento docente, mas como estratégias para possibilitar um objetivo maior: a formação dos sujeitos, pois as ferramentas, mesmo que se apresentem como instrumentos valiosos e diversos, não devem atuar como centro do agir docente. Assim, compreendemos que a discussão de como produzir e corrigir um texto virtualmente deve ser posterior aos fundamentos teóricos que permeiam a produção textual.

Inicialmente, é preciso demarcar que compreendemos a língua como processo no qual o sujeito só pode ser pensando em sua relação com o outro, em lugar de interação no uso social (VOLÓSHINOV, 2014 [1929]). Assim, fica evidente a significância da língua e dos textos nos processos de ensino e aprendizagem dos sujeitos que, a partir da interação, têm a possibilidade de se apropriarem de conhecimentos antes desconhecidos. Consideramos a língua também como instrumento psicológico de mediação simbólica (VYGOTSKI, 2012 [1931]), que possibilita a humanização. Sob essa perspectiva, para que se pautem efetivamente uma prática de produção de textos em contexto escolar que amplie a competência escritora dos estudantes, o objeto principal da produção não deve ser o texto em sua imanência, mas as possibilidades de aprendizagem dela provenientes. Para isso, faz-se necessário que a produção de texto em contexto escolar deixe de atuar apenas como uma formalização para processos de exame ou como objetivação de tarefas pro forma e passe a protagonizar como um importante elemento nos processos de ensino e aprendizagem, o que só é possível se intencionalmente o docente estiver alicerçado em concepções coerentes acerca do papel da educação formal e da produção de textos nesse contexto, bem como do papel da avaliação dessas produções, as quais buscaremos desenvolver nesta seção.

Inicialmente, consideramos importante afirmar que “[...] ensinar a ler e a escrever é parte de um processo de formação em que o sujeito se reconhece e reconhece o mundo em que está, com suas tensões e contradições.” (BRITTO, 2012, p.106) e que essa compreensão deve guiar as propostas de escrita muito mais que os elementos formais da língua ou estruturais de determinado gênero. Não se trata, é claro, de uma visão salvacionista do papel da produção textual na formação dos sujeitos, trata-se, na verdade, de contribuir para que esse sujeito tenha possibilidades além das que lhe impõe o seu cotidiano, de, por meio da ampliação dos seus conhecimentos linguísticos e da objetivação dos artefatos agenciados em suas produções, buscar caminhos para a humanização já que “[...] a humanização avança na medida em que a atividade social e consciente dos homens produz objetivações que tornem possível uma existência humana cada vez mais livre e universal.” (DUARTE, 2013, p. 23).

Sob um processo com esses contornos, compreendemos uma educação em linguagem em que é fundamental uma apropriação conceitual que implique o tensionamento entre conceitos cotidianos e científicos. Nesse caso, esses conceitos não podem se ater, em nossa perspectiva, ao ensino da gramática normativa ou dos gêneros do discurso focalizando sua estrutura textual, como comumente é visto nas aulas de Língua Portuguesa (GERALDI, 2010). É preciso ter claro que esses objetos culturais não são, de forma alguma, neutros, mas sim que se trata de processos ideológicos que reproduzem os valores da cultura e da dominação, devendo, por isso, ser questionados. Em se pautando nessa busca pela formação humana e compreendendo a língua por uma perspectiva da interação, ressaltamos que

para mantermos uma coerência entre uma concepção de linguagem como interação e uma concepção de educação, esta nos conduz a uma mudança de atitude – enquanto professores – ante o aluno. Dele precisamos nos tornar interlocutores para, respeitando-lhe a palavra, agirmos como reais parceiros: concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando, etc. (GERALDI, 2012, p. 128)

Assim, mais que qualquer busca por aprimorar instrumentos de correção – sejam presenciais ou on-line – a grande busca deve ser essa pela autoria dos estudantes, colocando-os como agentes dessa autoria, o que só é possível propiciando-lhes as condições necessárias para a produção de um texto, tais como que se tenha o que dizer, uma razão para dizer, para quem e com estratégias para dizer, como proposto por Geraldi (1997).

É sob esse panorama, então, que buscaremos na seção seguinte apresentar a relação entre as compreensões docentes acerca da educação em linguagem e a busca por uma

formação que se caracterize como integral, ou seja, a busca por uma formação que vise a promoção humana e a consequente emancipação dos sujeitos.

3 Para além das tecnologias, a formação humana integral

Como temos visto ao longo deste ensaio, o trabalho com a língua e, mais especificamente, com a Educação Linguística, implica a assunção de um ensino que não se converta em meros automatismos e utilitarismos. Dessa forma, o ensino e aprendizagem de língua em contextos de escolarização é concebido como o trabalho com a língua enquanto “ação pedagógica que leve o estudante a perceber a língua e a linguagem como fenômenos históricos complexos” (BRITTO, 2012, p. 84) e não como com a exposição de normas de comportamento e ajustes a um modelo superior de língua, a dita “norma culta”.

Com isso, defendemos que o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, e, principalmente, o trabalho com a produção textual escrita, não deve ser abordado a partir de modelos de certo e errado, como produto pronto e acabado, quiçá fechado em si mesmo, pois o trabalho com a língua demanda de um lado, conforme aponta Geraldi (1997),

apreender no seu interior as marcas de sua exterioridade constitutiva (e por isso o externo se internaliza); de outro lado, porque o produto histórico – resultante do trabalho discursivo do passado – é hoje condição do presente que, também se fazendo história, participa deste mesmo produto, sempre inacabado, sempre em construção. (GERALDI, 1997, p. 28)

Nesse sentido, tomamos – mesmo que de modo bastante embrionário – tais pressupostos como base para o ensino e aprendizagem de língua no que se refere à produção e correção de textos no espaço escolar, o que implica considerar a educação escolar como aquela responsável por ampliar os conhecimentos da língua e do mundo, superando a simples correção de desvios ou a imposição de um modelo correto de uso da língua baseado em um padrão que ao invés de contribuir para a eficiência no uso das formas linguísticas, corrobora invariavelmente “a ideia de cultura de privilégios” (BRITTO, 2012, p.94).

Tais considerações são por nós tomadas para tratar da produção textual, pois, a pandemia do SARS-COV-2, como já dissemos, trouxe como uma emergência o uso generalizado das tecnologias pelos professores de todas as disciplinas, não sendo diferente com

aqueles que se dedicam ao trabalho com a produção e correção de textos. Desta feita, a Pandemia, para além das debilidades da sociedade atual – cindida em classes antagônicas – no que se refere à sobrevivência dos indivíduos, escancara as dificuldades de acesso e de uso das referidas tecnologias, tanto por professores quanto por alunos. Desse modo, mesmo que o uso das tecnologias já seja uma presença constante no ideário educacional, a necessidade e, por vezes, via única a ser assumida para o ensino remoto dos conteúdos e, especificamente no nosso caso, para a produção e correção de textos, tornou-se, para muitos, uma demanda a ser superada.

Nesse viés, o que se viu com a instauração do ensino remoto de modo generalizado na educação nacional foi que muito imediatamente após a adoção de tal modelo de ensino – feito exclusivamente por meios digitais – os profissionais da educação começaram a questionar o papel das tecnologias ou até passaram a uma busca por compreender as implicações e limitações do uso dessas tecnologias no ensino dos conteúdos e, especificamente, na produção e correção de textos.

A produção textual escrita nos contextos de escolarização, geralmente, ocorre a partir dos gêneros do discurso ou de tipos textuais específicos – como o é o caso da dissertação nos cursos preparatórios para vestibular, ou redação escolar, no caso das escolas regulares – os quais possuem especificidades linguísticas e estruturais. Mesmo assim, a produção desses gêneros ou tipos demanda de professores muito mais do que o mero modelo metodológico, que visa a exposição de características do gênero, com introdução, desenvolvimento e conclusão, além de, por vezes, frases prontas e arremates clichês que servem a todos os temas; bem como, sem dúvidas, uma correção que supere a marcação de certo e errado e comentários genéricos sobre colocação ou não de título no texto, por exemplo.

A emergência no uso das tecnologias pelos professores de língua fez despontar muito mais do que a dificuldade com o uso das tecnologias, mas as concepções de texto, de escola e de formação humana que acompanham tais profissionais. Apesar de a demanda mais premente no ideário escolar ao longo da pandemia e do ensino remoto ser a de **como produzir** textos em meios digitais, quais as melhores plataformas para tal produção, dentre as tantas oferecidas e, mais prontamente, **como corrigir**, então os textos produzidos em tais meios digitais, a questão central deveria ser de fato as concepções que subjazem o processo de ensino e aprendizagem de produção textual e não somente que ferramenta tecnológica usar, ou como usá-la, já que

isso se resolve muito facilmente com um breve tutorial, muitas vezes oferecido pela própria escola que escolheu tal plataforma.

Seguramente, temos entendido, a partir de uma concepção marcada de Educação Linguística (BRITTO, 2012) e de Educação Escolar (SAVIANI, 2012 [1983]), que a produção e a correção de textos independentemente da plataforma ou meio – digital ou presencial – em que ocorre, pois, estes são apenas meios, ferramentas, devem servir aos objetivos de possibilitar a aprendizagem. Certamente conceber as ferramentas digitais como suporte e não como o todo da educação implica que os profissionais assumam de modo consciente um tipo específico de formação humana, uma vez que sabemos que as práticas de ensino da língua têm se coadunado – no interior dos espaços escolares –, a projetos educacionais que se alinham facilmente a ideais de sociedade e de formação humana que visem a manutenção do *status quo* e não a sua transformação, o que significa que, a depender do modo como é concebido, o ensino de língua pode ou não contribuir para a emancipação dos sujeitos. Justamente por isso, neste ensaio, estamos aderindo a uma concepção de educação como aquela capaz de “contribuir para o desenvolvimento intelectual e social dos alunos, em especial no que concerne aos conhecimentos que expandem o cotidiano e rompem com o senso comum” (BRITTO, 2012, p. 83), o que imediatamente remete a uma concepção de formação humana em favor da omnilateralidade.

Sobre isso, concordamos com Manacorda (1996, p. 361) quando o autor afirma acerca do papel humanizador da educação, conforme trecho a seguir.

Considerando que, enquanto cada animal é, por sua natureza, logo e sempre, unilateralmente si mesmo (a pulga é logo e sempre pulga, o pássaro, pássaro, e o cachorro, cachorro, seja qual for o destino que a sua breve vida lhe reserva), somente o homem quebrou os vínculos da unilateralidade natural e inventou sua possibilidade de tornar-se outro e melhor, e até omnilateral; considerando, outrossim, que esta possibilidade, dada apenas pela vida em sociedade, foi até agora negada pela própria sociedade à maioria, ou melhor, negada a todos em menor ou maior grau, o imperativo categórico da educação do homem pode ser assim enunciado: Apesar de o homem lhe parecer, por natureza e de fato, unilateral, eduque-o com todo empenho em qualquer parte do mundo pra que se torne omnilateral.

A formação em favor da omnilateralidade refere-se a uma educação escolar e a uma Educação Linguística com foco na produção e correção de textos na esfera escolar que não seja organizada em favor da mera inscrição pragmática dos sujeitos e, no que se refere ao ensino de língua, a um ensino que não vise apenas uma expansão de usos em processos reguladores do

cotidiano (BRITTO, 2012), seja pela correção de erros gramaticais pontuais nos textos produzidos, seja pelas formas ditas corretas de uso da língua. Independentemente do meio – virtual ou presencial, das ferramentas e métodos específicos, o sucesso tanto a produção quanto a correção de textos escolares dependeria de concepções claras de Educação Escolar, Educação Linguística, texto e formação humana, as quais não podem ser adquiridas e/ou ampliadas a partir de tutoriais e treinamentos estanques.

Considerações finais

A instauração de um ensino remoto em meio a uma emergência sanitária mundial nos colocou frente às fragilidades e possibilidades do uso das tecnologias em contexto escolar. Se de um lado, temos o engajamento de todo o corpo escolar - professores, gestores, pais e alunos - para a adequação a um modelo de ensino não presencial e mediado por tecnologias, de outro, temos que questionar a ascensão de um protagonismo dessas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, como se as ferramentas fossem capazes de suportar ou até substituir o papel do professor no referido processo.

No âmbito da produção textual escrita, a instalação do modelo não presencial de ensino evidenciou, no limite das contradições que acompanham a atividade produção textual em contextos escolares, as fragilidades de um modelo de produção que se pauta em automatismo e modelos prontos, com foco nas especificidades de gêneros ou tipo textuais descontextualizados de seu meio de produção, além das fragilidades de uma correção que se pauta em modelos de reprodução de certo e errado ao invés de promover, a partir da produção escrita dos alunos, um processo formativo que extrapole o pragmatismo e a nomenclatura.

De tal modo, o que procuramos evidenciar e achamos essencial promover, a partir desta discussão, é que mais do que focar na importância das tecnologias no trabalho de produção e correção textual, importa evidenciar que as tecnologias são ferramentas que devem estar em favor de um processo de ensino-aprendizagem que proporcione uma formação que extrapole a mera adequação a modos certos e errados de escrita e que transcenda os automatismos impostos por gêneros e tipos textuais frequentes nos espaços escolares, como a dissertação ou redação escolar, mas que, levando em conta as contradições impostas pelo próprio modo de

sociabilidade vigente e, a partir disso, do próprio acesso e uso das tecnologias, possa oportunizar, dentro desses limites, uma formação humana com adjetivação integral.

CRedit
Reconhecimentos: Não é aplicável.
Financiamento: Não é aplicável.
Conflitos de interesse: Os autores certificam que não têm interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.
Aprovação ética: Não é aplicável.
Contribuições dos autores: Conceitualização, Curadoria de dados, Análise formal, Investigação, Metodologia, Administração do projeto, Supervisão, Validação, Visualização, Escrita - rascunho original, Escrita - revisão e edição 9: GARCIA, Daniela Cristina da Silva; THESSING, Aline Francieli; DE LIMA, Phelippe Rave Soares.

Referências

- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. *Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.
- DUARTE, Newton. *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo – 3.ed.rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013.*
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Anglo, 2012.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- MARTINS, Ligia; DUARTE, Newton. *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Editora UNESP, 2010.
- SANTOS, Angela de Novais. *O apoio do ambiente virtual de aprendizagem na construção do conhecimento dos alunos de modalidade EAD no município de Teixeira de Freitas - BA*. Brasil Escola, 2012. Disponível em <<https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/o-apoio-ambiente-virtual-aprendizagem-na-construcao-conhecimento-dos-alunos-ead.htm>>. Acesso em: 21/02/2021.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. – 42.ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012 [1983].
- VYGOTSKI, Lev Semiónovic. *Pensamiento y palabra*. In: VYGOTSKI, Lev Semiónovic. **Escogidas II: Pensamiento y Lenguaje Conferencias sobre Psicología**. Madrid: Machado Libros, 2014 [1934]. p. 9-348.