

## A CONCEPÇÃO INTERACIONISTA DA LINGUAGEM E O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL: UMA ANÁLISE DO PORTAL REDAÇÃO PARANÁ.

Manuela Serpeloni (UEL)<sup>1</sup>

Samara Barbosa Carneiro (UEL)<sup>2</sup>

**Resumo:** Dentre as novas ferramentas digitais pedagógicas introduzidas durante o ensino remoto emergencial, o governo do estado do Paraná desenvolveu e implementou o portal *Redação Paraná* para o ensino da produção textual nas escolas estaduais. O presente artigo se propõe a estabelecer uma discussão acerca da proficiência do portal *Redação Paraná*, no que concerne à prática pedagógica nas aulas de produção textual com base na concepção interacionista de linguagem, nas concepções da escrita como interação, da escrita como processo e da avaliação formativa. Partindo de uma análise do contexto educacional pandêmico e suas implicações nas práticas pedagógicas, discutiremos sobre a era digital e as tecnologias na educação e, por fim, abarcamos os pressupostos teóricos interacionistas da linguagem, a fim de realizar uma reflexão e levantar questionamentos sobre as práticas pedagógicas realizadas a partir dessa ferramenta. Utilizamos imagens reais do portal (login do aluno) e de seus recursos, demonstrando suas funcionalidades, de modo a realizar, além da análise prática (usabilidade e acessibilidade), primordialmente, a análise teórico/metodológica. As análises demonstraram, além de problemas de ordem técnica, que o portal *Redação Paraná* não corrobora com o ensino da linguagem que pressupõe a interação como princípio, além de não considerar os aspectos primordiais da produção de texto como processo e da avaliação formativa como recurso metodológico imprescindível.

**Palavras-chave:** Redação Paraná; Produção de Texto; TDIC.

## THE INTERACTIONIST CONCEPTION OF LANGUAGE AND THE TEACHING OF TEXTUAL PRODUCTION: AN ANALYSIS OF THE PORTAL REDAÇÃO PARANÁ.

**Abstract:** Among the new digital pedagogical tools introduced during emergency remote teaching, the government of the state of Paraná developed and implemented the *Redação Paraná* portal for teaching text production in state schools. This article proposes to establish a discussion about the usefulness of the *Redação Paraná* portal, regarding the

---

<sup>1</sup> Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina. [manuela.serpeloni@uel.br](mailto:manuela.serpeloni@uel.br)

<sup>2</sup> Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina. [samara.carneiro@uel.br](mailto:samara.carneiro@uel.br)

pedagogical practice in textual production classes based on the interactionist conception of language, on the conceptions of writing as interaction, writing as a process and evaluation. formative. Starting from an analysis of the pandemic educational context and its implications for pedagogical practices, we discuss the digital age and technologies in education and, finally, we cover the interactionist theoretical assumptions of language, in order to reflect and raise questions about pedagogical activities carried out using this tool. We used real images of the portal (student login) and its resources, demonstrating its functionalities, in order to carry out, in addition to the practical analysis (usability and accessibility), primarily the theoretical/methodological analysis. The analyzes showed, in addition to technical problems, that the Redação Paraná portal does not support the teaching of language that presupposes interaction as a principle, in addition to not considering the primordial aspects of text production as a process and formative assessment as a essential methodological resource.

**Keywords:** Redação Paraná; Text production; TDIC.

## INTRODUÇÃO

Em fevereiro de 2020, o Brasil presenciava o início da pandemia da covid-19, que perdura até os dias atuais. No que diz respeito à educação, em todo o mundo, foram fechadas as escolas e o ensino foi viabilizado por via remota. Segundo dados da Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, em 28 de março de 2020, mais de 90% dos estudantes matriculados no mundo foram afetados pelo fechamento das escolas e universidades (UNESCO, 2021).

No Brasil, as aulas da educação básica foram suspensas por meio de portarias e decretos. Todavia, como forma de garantir o cumprimento da LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996, on-line) que determina o cumprimento de 800 horas de atividades letivas, instituiu-se o que se chamou de *Ensino Remoto Emergencial*, ERE.

Nesse cenário, a Educação formal se viu na urgência de reinvenção, na necessidade de novas práticas pedagógicas que acompanhassem as demandas do ensino e os recursos disponíveis, que seriam possibilitadas e mediadas pelo uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC).

Toda essa conjuntura levou a educação, na forma das autoridades competentes, a adotar mudanças, no que diz respeito ao uso das TDIC, que seriam implementadas num futuro próximo, de forma imediata e urgente e, nesse sentido, muitas ferramentas digitais foram desenvolvidas no intuito de mediar as atividades pedagógicas. Por conseguinte, no estado do Paraná, dentre as diversas ferramentas desenvolvidas, encontra-se o portal *Redação Paraná* que será objeto de análise do presente trabalho.

No dia 22 de junho de 2021, conforme o Decreto nº 7.943, publicado no Diário Oficial do Paraná, o Governador do Estado, Carlos Massa Ratinho Junior, tendo em vista o protocolado nº 17.690.406-2, deliberou sobre as medidas referentes ao uso do portal, como segue:

ART 2, § 1, II - assegurar o uso da ferramenta "Redação Paraná" na instituição que possua laboratório de informática, sendo que cada estudante deverá realizar no mínimo 3 (três) redações por trimestre ou de acordo com as diretrizes da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte - SEED, devidamente corrigidas pelos seus professores, na plataforma;

Sobre a plataforma de produção textual *Redação Paraná*, o site do Governo do Estado (ESCOLA DIGITAL, 2021) afirma que ela “trabalha de forma integrada com o professor. A inteligência artificial corrige a estrutura da língua – Gramática e o professor fica responsável em corrigir a parte discursiva e subjetiva da redação elaborada pelo aluno”.

Ainda segundo o site, a ferramenta tem como objetivo ajudar os alunos a elaborar textos cada vez melhores, uma vez que possibilita o treinamento e aperfeiçoamento tanto da parte escrita quanto do desenvolvimento de ideias e argumentação no texto, visando melhores resultados dos alunos em concursos em geral, como vestibular e ENEM. O portal tem como público alvo os alunos do Ensino Fundamental II (6º, 7º, 8º e 9º ano) e do Ensino Médio (1ª, 2ª e 3ª séries) da rede pública estadual.

O objetivo do presente artigo, partindo dos pressupostos da concepção interacionista da linguagem, é analisar o uso e a eficiência da ferramenta *Redação Paraná*, com vista a estabelecer parâmetros de proficiência dessa ferramenta, no que concerne à prática pedagógica nas aulas de produção textual, estabelecendo o texto como

processo, a escrita como interação e a importância da avaliação formativa, no intuito de proporcionar reflexões sobre as práticas pedagógicas realizadas por meio dessa ferramenta.

Este artigo está estruturado em três seções. A primeira seção, denominada Era digital e Tecnologias na Educação, é uma explanação sobre o cenário da tecnologia na pós-modernidade, sua conceituação e seus usos na educação formal.

A segunda seção circunscreve as bases teóricas que serão utilizadas para as análises e sobre as quais este estudo se confirma. Uma breve revisão bibliográfica trazendo os conceitos-chave da concepção interacionista da linguagem, de acordo com Bakhtin (2003 [1979]), e nessa mesma perspectiva, as concepções da escrita como interação, da escrita como processo e da importância da avaliação formativa como recurso metodológico, nas visões de Kock e Elias (2011), Passareli (2012) e Geraldi (2011).

A terceira seção constitui-se da análise do portal *Redação Paraná*, incluindo questões práticas de usabilidade e acessibilidade, mas também, principalmente, questões teórico-metodológicas sobre o seu uso à luz do aporte teórico acima mencionado e as implicações desse uso na prática pedagógica.

## **1. ERA DIGITAL E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO**

Na história da humanidade, a cultura é uma frequente ao ser tomada como um conjunto de conhecimentos adquiridos por determinada sociedade ao longo do tempo, de forma que tais conhecimentos atuam como reguladores das práticas sociais. “A cultura constitui-se de todas as produções e manifestações sociais de uma comunidade. A cultura produz um *modus vivendi* que os indivíduos desenvolvem a partir dos costumes partilhados pelo grupo.” (ANJOS; SILVA, 2019 apud CASTELLS, 2002)

No livro “Culturas e artes do pós-humano”, Lúcia Santaella (2010) estabelece uma divisão das eras culturais em seis tipos, sendo elas: a cultura oral, a cultura escrita, a cultura impressa, a cultura de massas, a cultura das mídias e a cultura digital. Essa separação é importante para a compreensão de como as práticas de letramento passam por alterações de acordo com as mudanças tecnológicas. Assim:

Entendemos por Cultura Digital as produções que se constituem a partir do uso das tecnologias. É a cultura da informação, do conhecimento, de fluxos e criações que está cada vez mais interligada às inovações tecnológicas e se afirma, cada vez mais, como *modus vivendi* de grande parte da população global. (ANJOS; SILVA, 2019, p.24 apud CASTELLS, 2002)

A Cultura Digital traz consigo a marca de uma sociedade em que o fluxo de informações é agudo e atua em diversas direções, a tecnologia adentra diferentes âmbitos e tem provocado alterações significativas em diversos segmentos sociais, entre eles a Educação, portanto, é fundamental refletir sobre o uso das tecnologias e a aplicação da cultura digital no espaço escolar.

As tecnologias não devem ser, para o professor, uma simples “ferramenta”, uma vez que seria como substituir um aparato tradicional por um objeto de ensino mais desenvolvido sem efetuar uma reflexão sobre o propósito de seu uso. De acordo com Anjos e Silva (2019), pode-se entender as tecnologias como artefatos que viabilizam ações e processos, como ampliadoras das possibilidades de comunicação, facilitadoras do processo de produção de textos em diferentes tempos e lugares, como compilações de dados de forma precisa e veloz, além de produtoras de inteligências individuais e coletivas.

O advento e expansão das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) têm estabelecido novas formas de construção do conhecimento na educação, em que as TDIC atuam como instrumentos mediadores do conhecimento, a fim de proporcionar novas formas para o processo de ensino-aprendizagem, que deve se tornar mais dinâmico, interativo e significativo.

Nesse contexto, é fundamental que a incorporação das tecnologias digitais na educação não seja somente um suporte para a aprendizagem ou um meio de despertar interesse nos discentes. Antes, é necessário que o uso das TDICs venha ao encontro da construção do conhecimento sobre seu uso, de forma consciente e visando finalidades que coloquem o aluno como agente de seu saber, isto é, trata-se do desenvolvimento de competências e compreensão, bem como destaca a competência de número 5 da Base Nacional Comum Curricular:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p.9)

Logo, é preciso que essas ferramentas estejam a favor da educação, o que requer preparação dos docentes para que todos os recursos possam ser explorados nas práticas educativas, até porque, no atual contexto, considera-se que os alunos pertencem à geração Internet, ou seja, são nativos digitais, fazem uso intenso das tecnologias e possuem destreza ao lidar com tecnologia, fatores que os tornam dinâmicos e interativos. (TAPSCOTT, 2010)

A Cultura Digital traz uma nova postura para o leitor, as práticas letradas tão incorporadas pela escola caem por terra e, agora, lida-se com um leitor que não é mais um mero receptor de informações, mas que possui uma postura ativa, é “disperso, plano, navegador, errante[...] comenta, curte, redistribui, remixa.” (ROJO, 2020, p.7)

Contudo, segundo Rojo (2020), pode-se afirmar que as tecnologias digitais não chegaram completamente às práticas escolares, que ainda se mostram aferradas ao impresso e a suas práticas. A educação lida com um retardo na integração das TDIC às práticas pedagógicas, o que se qualifica como obstáculo às propostas de articulação das tecnologias ao ensino (OLIVEIRA; SILVA; SILVA, 2020). Percebe-se que encontrar o caminho para ações condizentes com tal integração já deveria ser um contínuo no cenário presencial, contudo, mediante a não efetivação plena da prática, o cenário remoto é ainda mais desafiador.

## **2. A CONCEPÇÃO INTERACIONISTA DA LINGUAGEM E O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL**

Este artigo parte do princípio de que ensinar produção de texto é ensinar linguagem, assim, toma como base a teoria bakhtiniana da linguagem como interação e,

consequentemente, a concepção da escrita, com foco na interação, bem como a importância da avaliação formativa como recurso didático imprescindível.

Para Bakhtin (2003 [1979]), a linguagem situa-se em uma perspectiva social como atividade de interação, uma vez que aponta para o destaque de seu caráter socialmente interativo. Para o teórico, o importante não seria o aspecto formal da língua, mas seu caráter interacional enunciativo discursivo, uma vez que a língua estaria a serviço de um locutor que a usaria em uma condição específica de enunciação na qual a palavra seria regida pela situação social. Portanto, a produção dos sentidos está diretamente vinculada aos sujeitos envolvidos na situação comunicativa e ao contexto enunciativo.

Nessa toada, a enunciação seria concretizada por meio das práticas sociais, já que se realiza pela interação entre falantes a partir do uso da língua. Bem como pontua o autor, “O discurso só pode existir na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 274).

Consequentemente, tendo em vista a interação entre falante e ouvinte, haveria duas faces na palavra, uma vez que se lida com emissor e receptor, portanto, a enunciação seria o produto de tal interação: na realidade toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém como pelo fato de que se dirige a alguém. Ela constitui, justamente, o produto da interação do locutor e do ouvinte. (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 1990, p.112).

Tomando por base o princípio da interação, Bakhtin pontua uma característica basilar da linguagem, o dialogismo, que se define como o diálogo de uma fala com um precedente, de forma a produzir um elo na cadeia de sentidos, ou seja, não haveria enunciados isolados, pois estes pressupõe enunciados que o antecederam (os enunciados já-ditos) e aqueles que se sucederão (enunciados pré-figurados). Logo, é imputada aos falantes uma postura ativa, ou bem como denomina o teórico, responsiva, perante as situações enunciativas, uma vez que atua como o sustentáculo para a continuidade do diálogo, já que se mostra como uma resposta ao que foi dito pelo locutor, bem como uma resposta aos outros enunciados que circulam socialmente. (BAKHTIN, 2003 [1979])

Dessa forma, “cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados da esfera da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003, p. 297). Pode-se dizer, portanto, que toda enunciação, seja na forma oral ou escrita, é uma resposta a algo e se constrói a partir disso.

Nesse sentido, como unidades concretas de comunicação, os enunciados tecem os sentidos por meio do diálogo constante com outros enunciados e geram modos sociais de dizer e agir, isto é, resultam no que Bakhtin denominou por gêneros do discurso, os quais balizam os enunciados. (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 262)

Os gêneros discursivos são tipos relativamente estáveis de enunciados e possuem um escopo infinito de variedades, bem como as atividades humanas. Dessa forma, a escolha do gênero a ser balizado na comunicação, mediante a gama de possibilidades, parte das intenções comunicativas do falante ou escritor, que irá optar por determinado gênero para realizar seu ato comunicativo. Tal escolha toma por base as demandas contextuais, isto é, as especificidades da esfera discursiva. À vista disso, para Bakhtin:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que é, claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) [e em outras semioses] concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2003 [1979], p.262)

À vista disso, é possível compreender os gêneros discursivos como enunciados relativamente estáveis, mas também dinâmicos e fluidos, uma vez que se situam historicamente por meio das atividades de interação humana em determinada situação social. Para além do fator linguístico, o sistema dos gêneros engloba aspectos sócio-histórico-ideológicos, bem como a posição do sujeito do discurso, portanto, pensar os gêneros discursivos implica em refletir sobre um vínculo direto entre sujeito e linguagem, assim como as esferas de produção, circulação e receptividade dos gêneros.

Assim, pensar o ensino de Língua Portuguesa a partir das lentes bakhtinianas é entender a complexidade de produzir um texto, uma vez que as relações sociais que retratam o dialogismo da língua estão presentes nesse processo. Entende-se que o ambiente de ensino conta com sujeitos que possuem valores e ideologias distintas, os quais interagem e enriquecem as situações enunciativas de ensino-aprendizagem, na qual a responsividade é elemento sempre presente e basilar para a construção dos saberes.

No ambiente de ensino, os gêneros do discurso se fazem presentes em todo processo de produção textual. Por meio deles, o professor deve atuar além da concepção de escrita fechada em si, uma vez que o processo de escrever demanda diferentes etapas, isto é, há o planejar, executar, revisar e modificar.

Ao produzir um texto, a interação é constantemente acionada. Por exemplo, em sua produção silenciosa, o aluno determina o outro de si como seu interlocutor, já que trava um diálogo com sua consciência na construção de suas ideias. Já em um contexto de sala de aula, há o diálogo do aluno com sua consciência, mas há também um interlocutor real: o professor, que participará ativamente do processo de correção e reescrita do texto. Assim, todo o ato de produção textual se dá sob moldes de um contexto específico, que apresenta padrões para a escrita que influenciarão diretamente em todo o processo.

Por conseguinte, o mecanismo do dialogismo linguístico-discursivo deve ser uma constante no ambiente educativo, uma vez que é o possibilitador da interatividade entre os sujeitos e, também, dos procedimentos de escrita, pois não se trata de somente produzir um texto, mas proporcionar um desenvolvimento efetivo dessa habilidade. Cada produção possui um valor de particularidades, já que revela novas enunciações e novas demandas por parte do aluno, assim, escrever é também um ato que contempla os aspectos sociais envolvidos nesse processo.

Na produção do texto, o aluno torna-se um agente ativo, dado que responde a um comando de produção textual que irá envolver todo o planejamento e reescrita antes citados. Cabe ao professor, então, também assumir a postura ativa ao interagir com esse texto por meio da sua revisão e comentários, de forma a ser um co-produtor do texto ao estimular novas ideias e formas de produção. Essa troca de informação ecoa na reescrita, na qual o aluno deve responder aos apontamentos do professor, seja acatando-os ou não. Desse modo, as mudanças no processo de construção evidenciam a interação

característica do processo de produção textual, interação esta que proporciona modificações no pensar e agir dos sujeitos envolvidos na situação enunciativa.

Nesse sentido, a produção de texto não pode ser concebida como uma atividade isolada de domínio de determinado código ou regras de gramática e ortografia, antes escrever é utilizar-se de estratégias comunicativas da linguagem, uma vez que o texto é um evento comunicativo no qual sujeitos (inter)agem e (re)constróem-se no texto e pelo texto.

De acordo com Passarelli (2012), as aulas de produção textual devem levar o aluno a ver a linguagem em situações práticas, de convívio social, mostrando a importância da escrita no dia a dia do aluno. A autora ainda afirma a importância de refletir com os alunos sobre as funções da escrita, a saber, a utilitária/pragmática e a desinteressada, não podendo nenhuma delas ser preterida na sala de aula.

Ainda segundo a autora, a escrita possui quatro etapas: o planejamento, a tradução de ideias em palavras, a revisão e reescrita e a editoração. O que determina a escrita como processo, ou seja, realiza-se em etapas e exige muita dedicação.

Sobre o processo de produção textual, Geraldi (2011) afirma que a prática da análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a “correções”. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina.

O autor afirma ainda que, no ensino da língua, é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentenças. Partindo desse pressuposto, é impensável o ensino e aprendizagem de produção textual num contexto unilateral, que desconsidere as subjetividades discursivas envolvidas no ato linguístico, bem como a atividade escolar que se constitui como processo de construção textual.

Segundo Koch e Elias (2011), pode-se pensar a escrita a partir de três concepções, a saber: a escrita com foco na língua (código), a escrita com foco no escritor (expressão do pensamento) e a escrita com foco na interação. Nas duas primeiras concepções, o texto

é visto como produto, enquanto na última concepção, a escrita é vista como produção textual, e esta é a concepção que defendemos neste trabalho e também defendida pelas autoras.

A escrita com foco na interação, ainda segundo as autoras, é compreendida em relação à interação escritor-leitor, na qual o sentido é uma construção realizada pelos interlocutores e não pode ser pré-determinado.

Pensar o ensino da escrita em sala de aula é pensar também, e, necessariamente, a avaliação que se faz dessa escrita. Sobre o processo de avaliação, Passarelli (2012) afirma que avaliar não representa um fim e sim um meio, e o professor deve ser o protagonista desse processo, uma vez que quando se utiliza dos pressupostos da avaliação formativa no ensino da produção textual, promove a conscientização do aluno sobre os problemas envolvidos na escrita de um texto e, assim, ajuda-o a descobrir meios de progredir, ou seja, o professor passa a conhecer mais o processo de aprendizagem do aluno, podendo interferir positivamente sobre ele.

A avaliação formativa da escrita pressupõe acompanhar o progresso do aluno em relação à proposta de ensino.

### **3. ANÁLISE DO PORTAL *REDAÇÃO PARANÁ***

Para efeito da análise, realizamos breve apresentação do aplicativo e algumas de suas funcionalidades, uma vez que um artigo científico não comporta uma análise completa. Faremos as descrições dos processos de escrita e correção textual acompanhados de imagens do portal (login do aluno), exemplificando-os.

As imagens utilizadas são extraídas do portal *Redação Paraná* a partir do login do aluno realizado via celular. De acordo com pesquisa realizada pelo DataSenado em julho de 2020, 64% dos alunos utilizam o celular para assistir aulas ou acessar materiais de estudo. (SENADO FEDERAL, 2020), assim consideramos mais pertinente esse acesso para fins de análise.

Acessando o aplicativo pelo celular, o aluno visualiza a tela inicial cujos campos observados na imagem (Figura 1) correspondem a certas ações possíveis na plataforma, conforme explanado a seguir:

- **PENDENTES:** o aluno visualiza se há ou não redações em atraso;
- **AGUARDANDO CORREÇÃO:** registro de trabalhos que ainda não foram corrigidos pelo professor;
- **CONCLUÍDOS:** são mostrados os trabalhos concluídos, há quanto tempo foram concluídos, a nota, o título e o gênero do texto;
- **“TREINAR REDAÇÃO”:** neste espaço, o aluno escolhe uma proposta, um gênero e um tema. O portal mostra um exemplo e um texto de apoio, o aluno escreve o seu texto e pode executar a correção via sistema, quantas vezes considerar necessário.

**Figura 1** - Tela inicial Redação Paraná



Fonte: Portal Redação Paraná

Quando o aluno digita uma produção de texto na ferramenta, antes de marcar a atividade como concluída, o sistema permite ao aluno reescrever o seu texto várias vezes, corrigindo os elementos que são apontados pela inteligência artificial do sistema. As etapas da escrita e reescrita, nesta sequência, são: O aluno escreve o texto como rascunho; Clica no botão de correção; O sistema aponta, caso haja, cinco tipos de inadequações (Figura 2), são elas: acentuação, ortografia, semântica (repetição de palavras, por exemplo), sintaxe e outras (espaçamento, estrangeirismos etc); O aluno tem a opção de adequar o texto de acordo com os apontamentos feitos pelo sistema e solicitar nova correção quantas vezes considerar necessário ou salvar o rascunho e corrigir em outro momento se desejar; Enviar o texto com as alterações já realizadas para a avaliação final do professor.

Todas essas etapas podem ser realizadas pelo aluno sem que o professor acompanhe o processo de escrita e reescrita, embora o professor possa, em teoria, acompanhar esse processo e solicitar reescrita, isso não ocorre na prática por diversas razões, como apontamos mais adiante, e quando ocorre não é uma ação simultânea ao processo.

Assim, via de regra, cabe ao professor a tarefa de visualizar o texto “pronto”, fazer algumas anotações/correções em um campo específico para isso que fica logo abaixo do texto (não é possível ao professor fazer apontamentos e correções no corpo do texto) e estipular 60% da nota ao trabalho, sendo os outros 40% da nota aplicados automaticamente pelo sistema.

Nesse ponto, uma questão importante é a forma como o ensino da produção textual é tomado pelo portal. O texto restringe-se a um produto final, “fabricado” de forma individual sem nenhuma interação ou mediação, a produção textual e os processos implicados nela são desconsiderados.

De acordo com Moterani e Menegassi (2013, p. 219), em sala de aula, o professor pode ser considerado interlocutor real enquanto mediador, a ponte entre o locutor e o

interlocutor virtual, e ainda “Em sala de aula, o interlocutor real, além da própria consciência do indivíduo, também é representado pela figura do professor, o par mais avançado da situação comunicativa, aquele que lê, revisa e avalia os textos dos alunos para que ocorra a reescrita”.

Assim, uma vez que o professor não tem acesso a essa escrita e reescrita, perde-se o objetivo do ensino da escrita com foco na interação, conseqüentemente retoma-se o antigo conceito de escrita como apropriação de normas e regras da língua e ignora-se o leitor como parte constitutiva do processo, o que é inconcebível, segundo Koch e Elias:

[...] a escrita pressupõe sempre o leitor e, na base disso, encontra-se o princípio da interação, que privilegia a negociação entre os sujeitos, a intersubjetividade, os conhecimentos sociocognitivamente constituídos e significados, a língua situadamente em uso, o dizer e o redizer. (KOCH; ELIAS, 2011, p.51)

Passarelli afirma que é fundamental a elaboração de seguidas versões do texto com base nas orientações feitas (pelo professor ou pelos colegas), pois traz contribuição significativa para a versão final do texto. Quanto à revisão, a autora certifica:

A revisão exerce a função de proceder à leitura do material textual produzido, a fim de examinar, detalhadamente, aspectos voltados a: adequação ao que a língua escrita convencionou, exatidão quanto ao significado, e, tendo em pauta o leitor, acessibilidade e aceitabilidade. (PASSARELLI, 2012, p.159)

Fica evidente a natureza interacional da produção textual no contexto escolar enquanto processo como um todo e, conseqüentemente, a importância do papel do professor em todas as etapas desse processo.

Geraldi (2011) afirma que “o objetivo essencial da análise linguística é a reescrita do texto do aluno. O objetivo não é o aluno dominar a terminologia (embora possa usá-la), mas compreender o fenômeno linguístico em estudo”.

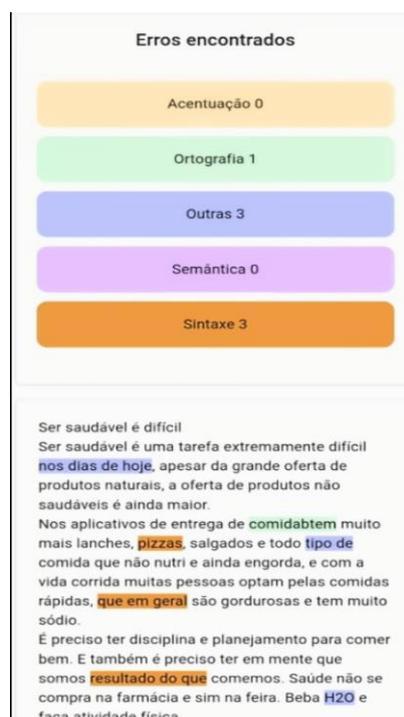
Concomitante às questões de natureza teórico-metodológicas, consideramos relevante apontar que o professor não tem acesso à reescrita por diversos motivos. Dentre eles, destacamos o fato de que em sala de aula, nas escolas públicas, a maior parte dos alunos não tem acesso à rede wi-fi da escola, pois estas, muitas vezes, só disponibilizam

a senha ao corpo docente, e muitos discentes não têm internet no próprio celular, por questões de cunho financeiro.

Outro fator que leva o professor a não ter acesso ao processo de escrita do aluno, realizado por meio do portal, é o fato de alguns alunos não terem celular próprio, utilizam em casa o celular de terceiros para acessarem as aulas e aos materiais didáticos em geral, não portando o aparelho na escola. Soma-se a isso o fato de que a maior parte das escolas não tem infraestrutura adequada (sala de informática, rede wi-fi etc.) para oferecer aos alunos o suporte necessário para a utilização do portal *Redação Paraná* ou qualquer outro portal.

Quando o aluno escreve a redação, ele tem a opção de salvar para dar continuidade em outro momento ou pode realizar a correção automática, várias vezes, clicando no botão “Corrigir online”, nesse caso, o sistema irá marcar no texto as inadequações encontradas, cada erro é marcado de uma cor diferente, conforme imagem abaixo:

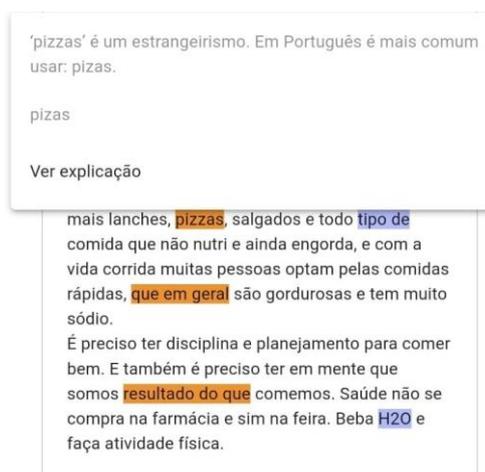
**Figura 2 - Tabela de desvios Redação Paraná**



Fonte: Portal Redação Paraná

No exemplo acima, o sistema aponta três tipos de inadequações encontradas na produção textual analisada. O aluno pode clicar em cima da palavra grifada e encontrará a explicação, conforme a figura abaixo:

**Figura 3 - Explicação Redação Paraná**



Fonte: Aplicativo Redação Paraná

O sistema aponta a palavra “pizza” como estrangeirismo e que o uso mais comum seria “piza”. Porém, de acordo com dicionários gerais da Língua Portuguesa e também com o Vocabulário da Academia Brasileira de Letras (ABL, 2021) a palavra “piza” não tem registro, enquanto “pizza” e palavras derivadas, como “pizzaria” e “pizzaiolo” são encontradas e classificadas como substantivos (estrangeiros).

Nesse caso, o portal desconsidera o estrangeirismo registrado e validado por fontes que detém a autoridade na esfera acadêmica no Brasil, induzindo o aluno ao engano, além de desconsiderar o dialogismo linguístico-discursivo que perpassa a produção textual como enunciado, isto é, a relação emissor e receptor, o fato de que a palavra se dirige a alguém e é, portanto, produto da interação dos interlocutores. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1990).

Assim, numa correção dialógica realizada pelo professor, certamente o aluno não teria os pontos descontados e nem teria que realizar uma reescrita por conta de uma palavra que está correta, pois o professor como interlocutor real saberia discernir a palavra

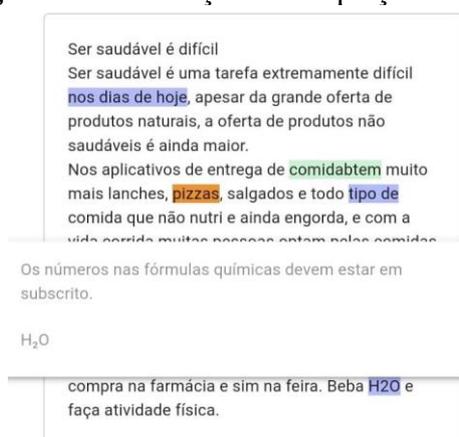
“pizza” que, além de legitimada pelas entidades linguísticas competentes, é amplamente utilizada pelos falantes da língua portuguesa, no Brasil.

A falta do interlocutor real e, portanto, da relação dialógica do texto defendida neste artigo, é o que podemos considerar como um dos pontos negativos do portal *Redação Paraná*. O texto perde seu sentido enquanto enunciação, e o processo da produção textual fica relegado a um processo solitário, em que apenas um sujeito é ativo na construção do sentido.

Portanto, muitas vezes, o evento comunicativo se reduz a aspectos linguísticos, abdicando dos aspectos cognitivos, sociais e interacionais que juntamente concorrem para tal evento (BEAUGRAND apud KOCH e ELIAS, 2011) e não há lugar no texto para implícitos que são somente detectados quando há como pano de fundo o contexto sociocognitivo dos participantes da interação (KOCH e ELIAS, 2011).

Corroborando nesse sentido, há também problemas de ordem técnica que prejudicam o desempenho do aluno, como a adaptação da escrita para a digitação, ou seja, a produção textual realizada por meio digital. Vejamos a figura abaixo:

**Figura 4 - Solicitação de adaptação do texto**



Fonte: Portal Redação Paraná

A adequação de texto solicitada pelo sistema não pode ser realizada no teclado do aparelho celular de forma simples e também se apresenta dificultosa no teclado do

computador/notebook, sendo assim, exige, nos dois casos, um conhecimento técnico adicional do aluno.

Desse modo, o discente pode ser prejudicado também nesse quesito, pois o texto produzido por ele pressupõe um leitor que compartilha com ele conhecimentos e a máquina não supre de forma efetiva o papel desse leitor. Assim, perde-se o caráter socialmente interativo da linguagem apontado por Bakhtin (2003) e volta-se o foco apenas para o caráter formal da língua, não considerando o discurso e seu contexto de produção.

Outro ponto do portal *Redação Paraná* que destacamos como controverso é a Avaliação. Como citamos anteriormente, o portal, por meio de inteligência artificial, atribui 40% da nota da produção textual do aluno e o professor atribui os 60% restantes. A nota aplicada pelo sistema é baseada nas inadequações gramaticais encontradas e, como já ficou demonstrado acima, os critérios de avaliação do sistema podem ser questionáveis.

Neste artigo, defendemos a avaliação formativa que tem como objetivo fazer com que o professor entenda o processo de aprendizagem do aluno e assim possa orientá-lo adequadamente. Dessa forma, a avaliação não possui caráter opressivo, é descartada a relação de poder, uma vez que o aluno participa e acompanha sua aprendizagem, sentindo-se inserido no processo (PASSARELLI, 2012).

A avaliação formativa possibilita ao professor detectar dificuldades, tipos de erro cometidos pelo aluno, bem como o raciocínio que ele desenvolveu durante a realização de determinada atividade, ou seja, sua estrutura de pensamento, podendo assim ajudá-lo a descobrir processos que permitam seu progresso no que concerne à sua própria aprendizagem.

A avaliação baseada na higienização do texto, na qual “limpa-se” o texto do aluno e atribui-se uma nota segundo critérios quantitativos (como ocorre nos 40% atribuídos pelo portal) é, segundo Passarelli, um dos principais obstáculos ao ensino da escrita. A avaliação, segundo a autora, é um recurso metodológico que auxilia o professor na organização do seu trabalho e, ainda:

Assumir o papel de educador - aquele que faz uso da avaliação para seus alunos aprenderem mais e melhor - é ter a avaliação como uma prática educativa, cuja exigência está calcada na reflexão sobre o processo educacional. (PASSARELLI, 2012, p. 172)

Pelo viés conceitual tomado como base neste artigo, consideramos ser prejudicial ao processo de ensino e aprendizagem estabelecer um sistema de avaliação realizado por uma inteligência artificial que não leva em consideração nenhuma das bases teóricas que fundamentam o ensino da produção textual.

Além das questões já referidas acima, tanto de ordem do conceito de ensino de escrita adotado por este artigo quanto de ordem prática do uso do portal *Redação Paraná*, questões de ordem hierárquico-pedagógicas entram em jogo, uma vez que existem determinações legais, como já citamos anteriormente, sobre a quantidade de textos que devem ser produzidos pelo aluno durante determinado período, isto é, o professor perde a autonomia quanto ao planejamento pedagógico de suas aulas.

Existem outras lacunas do portal *Redação Paraná* que inviabilizam o uso efetivo dessa ferramenta por parte dos professores e alunos na disciplina de Língua Portuguesa, no que concerne ao ensino de produção textual, porém o espaço físico deste artigo não nos permite enumerá-las todas, mas com certeza são fonte de inquietação de educadores e pesquisadores, devendo suscitar outros trabalhos nesse sentido.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Partindo dos conceitos tomados como base, neste artigo, para o ensino da língua portuguesa no que concerne à produção textual, concluímos que o portal *Redação Paraná*, da maneira como está formatado hoje e considerando as condições de uso, ou a falta dele, pelos alunos e professores, é um repositório de textos, uma vez que a interação durante o processo de escrita e reescrita é desconsiderada, e o professor tem acesso, geralmente, apenas ao produto final, ou seja, o texto “pronto” para ser avaliado.

Passarelli (2012) afirma, sobre as etapas do processo de escrita, que o ato de passar as ideias para o papel ou para o suporte digital não é ensinar produção textual. Para que a

concepção de educação seja coerente com a concepção de linguagem como interação, o professor precisa se tornar interlocutor do seu aluno, respeitar-lhe a palavra, concordar, discordar, acrescentar, questionar, perguntar, etc. Assim, aproxima-se o uso da linguagem na escola do uso que efetivamente se faz fora dela, na modalidade escrita (GERALDI, 2011).

Diante das reflexões levantadas que partem da concepção da linguagem como interação, seria importante que o portal *Redação Paraná* passasse por uma série de reformulações para que seu uso possa ser minimamente recomendado aos professores e alunos de Língua Portuguesa. A imposição, não apenas do seu uso, como também a delimitação da quantidade de textos que devem ser produzidos pelos alunos na plataforma, é arbitrária, uma vez que desconsidera a autonomia pedagógica do professor em sala de aula, talvez até prematura e não leva em conta os conceitos norteadores que regem não apenas o ensino da disciplina em questão, mas a educação moderna como um todo.

## 6. REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS (ABL). **Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa**. 6. ed., 2021. Disponível em: <https://www.academia.org.br/nossa-lingua/busca-no-vocabulario>. Acesso em: 05 jan. de 2022.

BAKHTIN, M. [1979] **Estética da criação verbal**. 4. ed. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Michel Lahub e Yara Frateschi Vieira. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, 2018b. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC\\_19dez2018\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf). Acesso em: 23 dez. 2018.

COSTA-HÜBES, T. Reflexões teórico-metodológicas para o trabalho com os gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa. In.: **Anais do V SIGET – Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais: o ensino em foco**. Caxias do Sul, agosto/2009. Disponível em <https://www.ucs.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/arquivos/reflexoes-teorico-metodologicas-para-o-trabalho-com-os-generos-textuais-nas-aulas.pdf>. Acesso em: 02 jan. de 2022.

COUTO, E. S.; COUTO, E. S.; CRUZ, I. M. P. #Fiqueemcasa: educação na pandemia da covid-19. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 200-217, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8777>. Acesso em: 20 dez. 2021.

Escola Digital. **Você conhece a Redação Paraná?**, 2021. Disponível em: [https://aluno.escoladigital.pr.gov.br/redacao\\_parana](https://aluno.escoladigital.pr.gov.br/redacao_parana). Acesso em: 03 jan. 2022.

GERALDI, J.W. **O texto na sala de aula**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2011. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5388957/mod\\_resource/content/1/GERALDI%2C%20Jo%C3%A3o%20Wanderley.%20et%20al.%20%28orgs.%29.%20O%20texto%20na%20sala%20de%20aula.%203.%20ed.%20S%C3%A3o%20Paulo%20C%81tica%2C%201999.%20.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5388957/mod_resource/content/1/GERALDI%2C%20Jo%C3%A3o%20Wanderley.%20et%20al.%20%28orgs.%29.%20O%20texto%20na%20sala%20de%20aula.%203.%20ed.%20S%C3%A3o%20Paulo%20C%81tica%2C%201999.%20.pdf). Acesso em: 02 jan. 2022.

GONÇALVES, A.; NASCIMENTO, E. Avaliação formativa: autorregulação e controle da textualização. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 49, nº 1, 2010, p. 241-257. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/XpMXyyWSjBQ48JvnMYb6sHj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 dez. 2021.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

LEMKE, J. Letramento metamidiático: Transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, vol. 49/2. Campinas, SP: DLA/IEL/UNICAMP, 2010, p. 1-17. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-18132010000200009&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132010000200009&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 05 jan. 2022.

MARTINS DOS ANJOS, A.; GONÇALVES SILVA, G. E. **Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) na Educação**. Cuiabá: Secretaria de Tecnologia Educacional, Universidade Federal de Mato Grosso, 2018. Disponível em: [https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/433309/2/TDIC%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20%20compilado\\_19\\_06-atualizado.pdf](https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/433309/2/TDIC%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20%20compilado_19_06-atualizado.pdf). Acesso em: 25 dez. 2021.

MOTERANI, N. G. E MENEGASSI, R.J., Aspectos linguísticos-discursivos na revisão textual-interativa. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 52, n. 2, p. 191-472, jul./dez. 2013.. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132013000200003>. Acesso em: 05 jan. 2022.

OLIVEIRA, S. S.; SILVA, O. S. F.; SILVA, M. J. O. Educar na incerteza e na urgência: implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula. **Interfaces Científicas**, v.10, n.1, p. 25-40, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9239>. Acesso em: 02 jan. 2022.

RODRIGUES GOMES, C. GÊNEROS TEXTUAIS: A ESCRITA DA CARTA ARGUMENTATIVA FUNDAMENTADA NAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS À LUZ DA CONCEPÇÃO INTERACIONISTA E SOCIODISCURSIVA DA LINGUAGEM.

**Revista Práticas de Linguagem**, v. 8, n. 2, 2018. Disponível em:

<https://periodicos.ufjf.br/index.php/praticasdelinguagem/article/view/28320>. Acesso em: 04 jan. 2022.

ROJO, R. Entre Plataformas, ODAS e Protótipos: Novos multiletramentos em tempos de WEB2. **The Specialist: descrição, ensino e aprendizagem**, vol. 38, nº 1 jan-jul 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/esp/article/view/32219>. Acesso em: 01 jan. 2022

PARANÁ. **Decreto nº 7.943 de 22 de junho de 2021**. Regulamenta a Lei nº 18.590. Diário Oficial Executivo: Curitiba, Edição Digital nº 10960, 59p, 2021. Disponível em: [https://www.documentos.dioe.pr.gov.br/dioe/consultaPublicaPDF.do;jsessionid=kAvSAWQYs8hAURup52wtn4hZETZM1z\\_j-99Vh\\_QK.sdioe75001?action=pgLocalizar&enviado=true&numero=10960&dataInicialEntrada=22%2F06%2F2021&dataFinalEntrada=&search=&diarioCodigo=3&submit=L](https://www.documentos.dioe.pr.gov.br/dioe/consultaPublicaPDF.do;jsessionid=kAvSAWQYs8hAURup52wtn4hZETZM1z_j-99Vh_QK.sdioe75001?action=pgLocalizar&enviado=true&numero=10960&dataInicialEntrada=22%2F06%2F2021&dataFinalEntrada=&search=&diarioCodigo=3&submit=Localizar&localizador=)ocalizar&localizador=. Acesso em: 02 jan. 2022.

SOUZA, C. A. N.; SPADACINI, J. A. V.; FIGUEIRA, L. F.; SANTANA, N. S. Análise da Implementação do Ensino Remoto Emergencial no Estado do Paraná. **Anais [...]** XIV Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online, 2020. Fóruns de Artigo. Texto Livre, 2020, p. 1-7.

SENADO FEDERAL. **Pesquisa: Educação durante a pandemia. 2020**. Disponível em <https://www12.senado.leg.br/institucional/datasenado/publicacaodatasenado?id=cerca-de-20-milhoes-de-brasileiros-tiveram-aulas-suspensas-em-julho-de-2020>. Acesso em: 03 jan. 2022.

TAPSCOTT, D. **A hora da geração digital**: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.