XXIX SEPE
Simpósio de Ensino, Pesquisa e Extensão
Teaching, Research and Extension Symposium
Presente e futuro:
uso consciente da Inteligência Artificial
Today and tomorrow:
the conscious use of Artificial Intelligence
E-book
ISBN 978-65-5852-415-1
20 A 22 DE OUTUBRO DE 2025
OCTOBER 20th to 22nd, 2025
UFN Universidade Franciscana Franciscan University

DOI: https://doi.org/10.48195/sepe2025.29600

A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL COMO MEDIADORA DA PRODUÇÃO TEXTUAL

Vanessa de Souza Pagnussat*[1], Taís Steffenello Ghisleni[2]

RESUMO

A escrita, habilidade essencial para o desempenho acadêmico e inserção no mercado de trabalho, ainda apresenta desafios significativos para muitos estudantes do Ensino Médio. Com o avanço da tecnologia, a Inteligência Artificial (IA) surge como uma ferramenta promissora para superar essas dificuldades, oferecendo suporte personalizado para aprimorar a coesão, estrutura textual e desenvolvimento argumentativo. Este estudo avaliou o impacto do uso do ChatGPT em uma intervenção pedagógica com alunos da 3ª série do Ensino Médio de uma escola privada. Após atividades orientadas no laboratório de informática, com redações revisadas e reescritas com apoio da IA, observou-se melhora significativa na qualidade textual e no engajamento dos alunos, que demonstraram maior motivação diante do feedback imediato proporcionado pela ferramenta. Os resultados reforçam o potencial da IA em transformar práticas pedagógicas, contribuindo tanto para o preparo dos estudantes para o mercado de trabalho quanto para sua formação como cidadãos críticos em um mundo digitalmente integrado.

Palavras-chave: ChatGPT, Escrita, Intervenção pedagógica

[1] Formada em Letras. Mestranda em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Franciscana (UFN) Santa Maria, RS, Brasil, vanespag@gmail.com ORCID: https://orcid.org/0009-0001-2043-7811

[2] Doutora em Comunicação. Professora no Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Franciscana (UFN), Santa Maria, RS, Brasil, taisghisleni@yahoo.com.br ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5405-9492

INTRODUÇÃO

A escrita é uma competência essencial para o desempenho acadêmico e para a futura inserção no mercado de trabalho. No entanto, muitos estudantes do Ensino Médio enfrentam dificuldades nessa área, o que impacta negativamente em sua capacidade de comunicação escrita e argumentativa. Com o avanço da tecnologia, surgem novas oportunidades de intervenção pedagógica para o desenvolvimento dessa habilidade, sendo a Inteligência Artificial (IA) uma ferramenta promissora. Estudos recentes apontam que a IA pode oferecer suporte personalizado, permitindo que os alunos reconheçam e corrijam incoerências, aprimorem a coesão e desenvolvam uma escrita mais eficaz. Como Gabriel (2022) aponta, com os avanços tecnológicos da última década, a IA está se tornando cada vez mais real e principal condutor das mudanças tecnológicas no planeta. Este estudo tem como objetivo geral avaliar o impacto de uma intervenção pedagógica utilizando ferramentas de IA (especificamente o ChatGPT) na melhoria da qualidade da escrita dos estudantes do Ensino Médio. Os objetivos específicos incluem: identificar as principais dificuldades de escrita dos alunos; implementar uma intervenção pedagógica baseada em IA; verificar a evolução da qualidade textual dos alunos antes e depois da intervenção; e coletar percepções dos alunos sobre o uso da IA como ferramenta de apoio à escrita.

As dificuldades no ensino de escrita no Ensino Médio, muitas vezes, estão estreitamente ligadas a lacunas na formação inicial e continuada do professor, tanto no domínio dos conteúdos específicos (conhecimentos linguísticos e discursivos) quanto no conhecimento pedagógico do conteúdo necessário para converter esse saber em intervenções didáticas efetivas. Estudos apontam que a qualidade da instrução, por parte dos professores, em escrita, precipuamente, depende da articulação entre saberes profissionais, curriculares e experienciais, bem como do domínio de sequências didáticas centradas em gêneros e tarefas autênticas de produção textual (Shulman, 1986; Tardif, 2013; Dolz, Schneuwly, 2004). Quando a formação não oferece repertório metodológico consistente para planejar, modelar e acompanhar processos de escrita (da leitura de modelos à revisão orientada), a prática tende a se concentrar na correção pontual de “erros” e a perder de vista objetivos discursivos e critérios de qualidade textual, o que reduz o potencial formativo das atividades de escrita.

Além disso, condições estruturais do trabalho docente frequentemente limitam a oferta de devolutivas detalhadas aos estudantes: o grande volume de redações para correção e turmas numerosas comprimem o tempo disponível para devolutivas individualizadas, apesar de evidências mostrarem que um retorno específico e orientado a metas é uma das intervenções com maior efeito na aprendizagem (Hattie, Timperley, 2007; Black, Wiliam, 1998). As tecnologias avançam com mais rapidez que a capacidade de professores se prepararem para utilizá-las, aumentando ainda mais a dificuldade de proposição de práticas pedagógicas capazes de atender públicos cada vez mais conectados e midiaticamente influenciados” (Ghisleni; Bortoluzzi, 2024, p. 143).

A esse cenário somam-se desigualdades de acesso a recursos digitais, conectividade, dispositivos, plataformas de escrita colaborativa, que ampliam as disparidades de oportunidades de aprendizagem e restringem o uso pedagógico de tecnologias para planejamento, revisão e coautoria de textos (Unesco, 2020; Warschauer, 2004). Dados internacionais e nacionais sobre o trabalho docente e a infraestrutura escolar evidenciam a sobrecarga de tarefas e a heterogeneidade de acesso às Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC). Tais evidências reforçam a necessidade de políticas de formação e de condições de trabalho que viabilizem práticas de avaliação formativa, com retornos de qualidade e com o uso de tecnologias no processo de escrita. Esse diagnóstico aparece em relatórios da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2019) e

também em levantamentos realizados pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil – Cetic.br (2022).

Observa-se que, do ponto de vista discente, persistem obstáculos estruturais ao domínio da escrita. O baixo letramento repercute na limitada apropriação de conhecimentos linguísticos e discursivos, reduzindo repertório lexical, estratégias de leitura e capacidade inferencial, o que fragiliza a planificação e a argumentação dos textos (Soares, 2009; Kleiman, 2008; INAF, 2018). A leitura negligenciada como prática contínua e diversificada agrava esse quadro: a pouca exposição a diferentes gêneros, suportes e propósitos reduz a sensibilidade para modos de organização textual e adequação aos contextos comunicativos, além de limitar a construção de conhecimento de mundo mobilizável na escrita (Marcuschi, 2008; OECD, 2019; Guthrie et Wigfield, 2000). Em consequência, muitos estudantes apresentam desmotivação e baixa autoeficácia para escrever, frequentemente associadas a experiências escolares centradas em avaliação punitiva e pouco formativa, o que se traduz em textos superficiais e pouca revisão (Pajares, 2003; Graham et Perin, 2007).

Soma-se a isso o impacto das linguagens digitais, marcadas por imediatismo e concisão. Apesar de ampliarem oportunidades de participação e de autoria (Possenti, 2002; Orlandi,1998; Rojo, 2013) , podem consolidar usos abreviados e práticas de escrita pouco reflexivas quando transpostas de modo acrítico para a sala de aula (Lankshear, Knobel, 2011; Barton, Lee, 2013; Rojo, 2012). Nesse cenário, torna-se evidente a dificuldade de articular teoria e prática, a saber, mobilizar conscientemente noções de coesão e de coerência para orientar escolhas de conectores, progressão temática e encadeamento argumentativo, e de compreender a escrita como interlocução situada, que pressupõe um leitor, objetivos retóricos e convenções de gênero (Koch, Travaglia, 2015; Beaugrande et Dressler, 1981; Bakhtin, 2003; Bronckart, 1999). Sem essa consciência discursiva, a produção tende a se reduzir à codificação de informações, em detrimento da construção de sentido e do diálogo efetivo com o interlocutor.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E EDUCAÇÃO

O desenvolvimento de projetos com o uso da Inteligência Artificial (IA) começou no final da Segunda Guerra Mundial devido à publicação do artigo de Alan Turing (1950). Nesse artigo, Turing lançou a ideia de que “as máquinas podem pensar” e algumas objeções a esse pensamento.

A partir das ideias de Turing, vários outros pensadores iniciaram essa discussão. Conforme Boratto *apud* Alves (2023),

> Há muitos anos, tem-se o conhecimento das intenções dos cientistas em criarem máquinas inteligentes com o objetivo de facilitarem a execução das mais variadas tarefas possíveis. Não é exagero dizer que tal tecnologia é algo que evoluiu muito através dos anos, desde sua criação e aplicação, e ainda continua em total desenvolvimento visando não somente às tarefas mais comuns do dia a dia, mas também ao avanço da tecnologias aplicadas a pesquisas médicas, científicas e militares (Boratto apud Lynn Alves, 2023, p. 23).

Assim, a IA apresenta-se hoje como um campo sedutor e em constante evolução. Ela representa uma revolução na interação com o mundo, oportunizando um futuro repleto de possibilidades para as pessoas. Gabriel (2019) destaca que a inteligência artificial é a área da ciência da computação que lida com o desenvolvimento das máquinas/computadores com capacidade de imitar a inteligência humana.

Permitimo-nos fazer uma breve analogia entre o cérebro humano e a IA, a fim de compreender o processo de aprendizagem e cognição humana entre ambos. Cosenza e Guerra (2011) destacam que o cérebro humano é um sistema dinâmico, moldado por estímulos externos e pela plasticidade neural, que permite se adaptar, criar conexões e se reorganizar continuamente com base em novas experiências. Nesse sentido, “A organização do cérebro de todos os vertebrados obedece a um plano comum. [...] todos temos cérebros semelhantes, mas não existem dois cérebros iguais”. (Cosenza e Guerra, 2011, p.39). Essa capacidade de aprendizado decorre de redes neurais biológicas interconectadas, onde as informações são processadas, armazenadas e reaplicadas de maneira criativa e contextual. De forma análoga, a inteligência artificial, especialmente as redes neurais artificiais, opera por meio de sistemas computacionais projetados para imitar a lógica do funcionamento cerebral. Assim como o cérebro humano aprende com experiências, ele adapta suas respostas.

Por outro lado, Dora Kaufman aponta que a IA, especialmente em sistemas como os Modelos de Linguagem Natural, opera de forma distinta. Embora as redes neurais artificiais sejam inspiradas na arquitetura do cérebro humano, sua capacidade de aprendizado baseia-se na análise de grandes volumes de dados e na identificação de padrões matemáticos e estatísticos. Esses sistemas não compreendem ou atribuem significados como os humanos; sua "inteligência" é limitada a prever respostas com base em correlações presentes nos dados de treinamento.

Os modelos de IA são treinados com grandes volumes de dados, ajustando parâmetros internos para identificar padrões, prever resultados e gerar soluções. No entanto, diferentemente do cérebro humano, que integra emoções, valores e contextos culturais em sua tomada de decisão, a IA é limitada a cálculos matemáticos e análises estatísticas.

Enquanto o cérebro humano é influenciado por múltiplos fatores sensoriais e subjetivos, permitindo a criação de novos significados, a IA depende exclusivamente de dados preexistentes e regras definidas pelos programadores. Dessa forma, a analogia ressalta tanto as semelhanças no aprendizado por redes quanto às limitações da IA frente à complexidade emocional e contextual do cérebro humano. Assim, a inteligência artificial complementa a cognição humana, mas não a substitui, operando como um recurso para ampliar capacidades sem reproduzir a complexidade inerente ao cérebro humano descrita por Cosenza e Guerra (2011).

Diante dessa realidade, o uso dessa ferramenta já está presente em diversos setores da sociedade, desde a saúde e a educação até o entretenimento. Na educação, ela oferece várias possibilidades como a automatização de tarefas, aprendizado mais dinâmico e participativo, análise de dados do desempenho dos alunos, gerenciamento da administração escolar e outras inúmeras possibilidades. Entretanto, é preciso ter discernimento de quando e como utilizá-la.

Boratto *apud* Alves (2023, p.24) salienta que, na área educacional, os sistemas de tutorias inteligentes (*intelligent tutoring systems*, em inglês) desempenham um papel importante no apoio à construção do conhecimento dos alunos em sala de aula. Essas ferramentas têm a capacidade de personalizar o material de ensino com base nas necessidades específicas de cada aluno, oferecendo um percurso de aprendizagem adaptado e eficiente (Boratto apud Alves, 2023, p. 24).

Ao inserirmos uma provocação no campo destinado ao *prompt* no ChatGPT, de acordo com o professor David Gunkel, a aplicação utiliza as palavras fornecidas para identificar frases-chave e prever sequências de palavras que formem uma resposta coerente ao input digitado. No entanto, é essencial compreender que esses Modelos de Linguagem de Grande Escala não interpretam os textos da mesma forma que os humanos. Eles não "lêem" no sentido convencional, mas processam os dados textuais por meio de cálculos matemáticos, analisando padrões estatisticamente significativos de palavras. (Gunkel, 2023, p. 1).

Essa ferramenta já existia, porém hoje quase todas as pessoas podem ter acesso a ela de forma rápida, eficaz e funcional. Nesse contexto contemporâneo, com novas tecnologias, novas linguagens, novas ferramentas de escrita e suportes de leitura, a escola, e os professores objetivam formar estudantes mais leitores e, consequentemente, bons produtores textuais, habilidades necessárias para um desempenho na vida em sociedade. Em contrapartida, questiona-se se os professores estão preparados e motivados para usar toda essa tecnologia como recurso pedagógico, uma vez que "precisam preocupar-se, atualmente, em ensinar não só as habilidades técnicas necessárias para manusear os diferentes meios de comunicação, mas também o metaconhecimento" (Street, 2014 citado por Coscarelli, 2018).

Conforme Coscarelli (2007, p.31), "os professores precisam encarar esse desafio de se preparar para essa nova realidade aprendendo a lidar com os recursos básicos e planejando formas de usá-los em sala de aula". Chartier (2002) aborda os desafios e as oportunidades apresentadas pela era digital. Ele analisa como a digitalização dos textos e o advento da internet estão reconfigurando as práticas de leitura e escrita, e questiona o futuro do livro impresso. Chartier ainda destaca que os textos podem ser apropriados de maneiras inesperadas e criativas.

Diante desse novo cenário educacional contemporâneo, Vieira (2005, p.29) postula que "a revalorização da escrita com a introdução da tecnologia eletrônica é um fato, independente do que significa falar/ler/escrever dos limites oral/escrito e de suas novas funções". No espaço escolar, contribuir para o letramento digital significa apresentar oportunidades para que todos possam utilizar as tecnologias da informação e da comunicação como instrumentos de leitura e de escrita que estejam relacionados às práticas educativas e como práticas em contextos sociais desses grupos.

A leitura plena e competente independe do suporte, como afirmou Coscarelli (2020). Ainda, conforme a autora, o manejo de linguagens é o que traz efeitos. Gabriel (2023) ressalta que a tecnologia, embora não transforme a educação por si só, atua como um catalisador para a transformação educacional. Portanto, é fundamental que professores e alunos estejam abertos e preparados para aproveitar as oportunidades oferecidas pela Inteligência Artificial e outras tecnologias emergentes, a fim de potencializar o processo de ensino-aprendizagem. Assim, não podemos afirmar que estamos conectados, mas sim que somos conectados (Gabriel, 2019).

Com a evolução contínua da inteligência artificial e da tecnologia, estamos apenas começando a explorar o vasto potencial que essas ferramentas têm para revolucionar a educação e diversos outros setores. A chave para o sucesso está no uso consciente e responsável dessas inovações, garantindo que elas sejam usadas para enriquecer e melhorar nossas vidas.

METODOLOGIA

O estudo foi realizado com alunos da 3ª série do Ensino Médio de uma escola privada. O *corpus* foi formado por produções textuais realizadas antes e depois da intervenção pedagógica (Gamboa, 2007). Vale informar que a pesquisa que fundamenta este artigo foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Franciscana (UFN), sob o Parecer nº 7.598.004, atendendo às diretrizes da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta pesquisas em Ciências Humanas e Sociais no Brasil. Ressalta-se que este artigo é derivado da dissertação de mestrado da mesma autora, intitulada "Da caneta ao teclado: a influência das fontes digitais na redação do Enem e a construção da argumentação", desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Franciscana.

De acordo com Gil (2010), a pesquisa de Intervenção pedagógica envolve planejamento, implementação e avaliação. Há ainda, dois componentes fundamentais: Método de intervenção e Método de avaliação. Método de Intervenção: Deve ser descrito detalhadamente com embasamentos teóricos. Explorando os métodos de ensino aplicado e justificando a adoção se necessária de práticas alteradas e específicas a serem implementadas. Método de Avaliação: Descreve instrumentos de coleta e análise de dados utilizados para absorver os resultados da intervenção. Aqui, o autor/pesquisador deve expor os instrumentos utilizados e justificar seu uso.

Na pesquisa-intervenção, a relação pesquisador/objeto pesquisado é dinâmica e determinará os próprios caminhos da pesquisa, sendo uma produção do grupo envolvido. Pesquisa é, assim, ação, construção, transformação coletiva, análise das forças sócio-históricas e políticas que atuam nas situações e das próprias implicações, inclusive dos referenciais de análise. É um modo de intervenção, na medida em que recorta o cotidiano em suas tarefas, em sua funcionalidade, em sua pragmática - variáveis imprescindíveis à manutenção do campo de trabalho que se configura como eficiente e produtivo no paradigma do mundo moderno" (Aguiar e Rocha, 1997, p. 97).

O desafio é ensinar IA nas escolas. Considerando o amplo emprego desses sistemas e o fato de que os estudantes os utilizam para resolver tarefas escolares, é fundamental integrar a IA na educação de forma consciente. Nesse sentido, propõem-se dois eixos: o de pensar *com* a IA e o de pensar *sobre* a IA" (Centro De Inovação Para A Educação Brasileira, 2024, p. 5)

Nas práticas, a intervenção pedagógica, os sujeitos/objetos de estudos e os pesquisadores fazem parte de todo processo, buscando autonomia, liberdade e ações transformadoras. Podemos ainda caracterizar a pesquisa de intervenção pedagógica dentro dos seguintes aspectos, conforme Gil (2010), com o intuito de produzir mudanças; na tentativa de resolução de problemas; caráter aplicado; necessidade de diálogo com referencial teórico e possibilidade de produzir conhecimento.

As pesquisas do tipo intervenção pedagógica são aplicadas, ou seja, têm como finalidade contribuir para a solução de problemas práticos. Elas se opõem às pesquisas básicas, que objetivam ampliar conhecimentos, sem preocupação com seus possíveis benefícios práticos (Gil, 2010).

O USO DO CHATGPT EM SALA DE AULA: UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

As atividades ocorreram em sessões no laboratório de informática, onde os alunos utilizaram o ChatGPT como ferramenta de revisão e reescrita. Durante o processo, os estudantes foram acompanhados pela professora, que orientava as atividades de escrita. A análise das redações considerou aspectos como estrutura, coesão textual e proposta de intervenção. Os resultados demonstraram uma melhora significativa na qualidade da escrita dos alunos após a intervenção. Houve avanços claros em termos de estrutura textual, coesão e desenvolvimento de ideias. Além disso, o uso da IA proporcionou um aumento no engajamento e na motivação dos alunos para realizar atividades de escrita, pois a ferramenta oferece feedback imediato, permitindo revisões constantes. Esses resultados dialogam com pesquisas que destacam o papel do feedback imediato no processo de aprendizagem. Para Hattie e Timperley (2007), devolutivas específicas e orientadas a metas estão entre as práticas com maior efeito na melhoria da aprendizagem. De modo semelhante, Black e Wiliam (1998) enfatizam que a avaliação formativa, quando integrada à prática pedagógica, favorece avanços significativos no desempenho dos estudantes. Como Gabriel (2022, p.12) afirma, "a tecnologia recria a realidade: quanto mais disruptiva e viral for a primeira, mais rapidamente ela reconfigura a segunda", ilustrando como a IA pode transformar a prática pedagógica.

A intervenção foi realizada com uma turma da 3ª série do Ensino Médio de uma escola privada, no laboratório de informática. O tema surgiu a partir de um simulado elaborado e aplicado pela plataforma FTD, contratada pelo colégio. Os resultados foram insatisfatórios, em especial pela dificuldade de os estudantes em compreender o conceito do tema, a inadimplência. Diante desse desempenho, optou-se por integrar uma tecnologia de IA generativa ao processo de leitura, interpretação, reflexão e argumentação, elegendo o ChatGPT como ferramenta de apoio, por ser amplamente utilizado pelos discentes.

A proposta articula letramento digital e argumentação, mobilizando a IA generativa como objeto de estudo e como ferramenta mediadora. A mediação docente orientou a construção de perguntas, a verificação de informações e a tomada de decisão consciente sobre os usos pedagógicos da tecnologia. Vale destacar que, conforme relatório da Unesco (2022), o letramento em IA envolve três componentes principais: letramento em dados, em algoritmos e em modelos (Centro de Inovação para a Educação Brasileira, 2024, p. 5). Nesse processo, confirma-se a centralidade do "estudante como protagonista, o professor como mediador e facilitador, bem como uma experiência escolar baseada em desafios e atividades práticas simuladas e reais" (Ghisleni; Bortoluzzi, 2024, p. 143).

Inicialmente, realizou-se o levantamento do repertório prévio da turma por meio da pergunta: "O que é inadimplência?". Constatou-se que a maioria dos alunos desconhecia o termo. A partir dessa constatação, orientou-se que formulassem a questão diretamente à ferramenta digital, registrando as respostas obtidas e discutindo, em grupos, os principais elementos presentes nas definições. Em seguida, as respostas do ChatGPT foram comparadas a dicionários tradicionais e manuais de economia, estimulando o debate sobre confiabilidade e distinções entre fontes digitais e impressas.

Esse exercício contribuiu para a compreensão conceitual do termo e também para o fortalecimento do letramento digital, entendido como a capacidade de avaliar criticamente a confiabilidade de diferentes fontes de informação em ambientes digitais (Soares, 2009; Rojo, 2013). Assim, os alunos foram levados a reconhecer os limites e as potencialidades das respostas automatizadas, desenvolvendo habilidades de análise crítica e comparação. Nesse sentido, "as transformações nas mídias impactam diretamente o comportamento leitor, demandando práticas pedagógicas capazes de formar sujeitos críticos e proficientes em ambientes digitais" (Ghisleni; Bortoluzzi, 2024, p. 141).

Na sequência, os estudantes foram convidados a elaborar hipóteses sobre o significado do termo, exercitando pensamento crítico e colaboração. A ferramenta ChatGPT foi apresentada formalmente como apoio pedagógico, com explicação sobre seu funcionamento básico e potencialidades. A consulta sobre o conceito de inadimplência foi realizada coletivamente, analisando a resposta e comparando-a às hipóteses iniciais, o que favoreceu a reflexão sobre clareza, precisão e confiabilidade das informações digitais.

Posteriormente, os alunos foram orientados a elaborar um ponto de vista sobre o tema, organizando-o em forma de tese. Cada produção foi submetida ao ChatGPT para aprimoramento, com o objetivo de alcançar maior clareza, coesão e força argumentativa. Como exemplo de comando, utilizou-se: *"Esta é a minha tese sobre o tema 'hábitos de consumo dos brasileiros e as causas e as implicações da inadimplência'. Você pode me ajudar a reformulá-la para que fique mais clara e convincente?"*. A interação com a ferramenta favoreceu a revisão crítica das próprias ideias, estimulando os estudantes a refletirem sobre escolhas linguísticas e estratégias discursivas.

Na sequência, trabalhou-se a seleção de repertórios socioculturais para sustentar os argumentos. Inicialmente, os discentes elencaram repertórios pessoais, oriundos de suas experiências e conhecimentos prévios. Em seguida, recorreram ao ChatGPT para obter sugestões adicionais, incluindo referências a livros, filmes, conceitos filosóficos, dados estatísticos e autoridades reconhecidas. Essa etapa foi acompanhada por análise crítica e

discussão coletiva sobre a pertinência e a confiabilidade das indicações fornecidas pela ferramenta. Ao final do processo, cada estudante escolheu dois repertórios para compor suas redações, de forma consciente e fundamentada, consolidando a articulação entre recursos digitais e práticas argumentativas.

Na etapa seguinte, retomou-se a importância da coesão textual, com a apresentação de exemplos de usos adequados e inadequados de conectivos, pronomes referenciais e mecanismos de retomada de ideias. Os alunos inseriram trechos de seus textos na ferramenta e solicitaram sugestões de aprimoramento da coesão, comparando as versões originais e revisadas para discussão das melhorias.

Na produção final, os estudantes revisaram suas redações a partir das discussões promovidas. Realizou-se, também, a troca de textos entre colegas, favorecendo o olhar colaborativo. Encerrando a atividade, promoveu-se uma reflexão coletiva sobre a experiência com o ChatGPT, em que os discentes relataram os aspectos mais relevantes da ferramenta e refletiram sobre formas de utilizá-la de modo contínuo no processo de escrita.

Os depoimentos revelaram percepções diversas: alguns destacaram a contribuição da atividade para compreender os processos de construção da redação a partir do planejamento textual; outros pontuaram a limitação do recurso em situações como o Enem. A seguir, algumas percepções dos alunos sobre a atividade:

> *"Achei interessante a atividade. Ajuda a compreender os processos de construção da redação a partir do projeto de texto, elaborando a introdução, os desenvolvimentos e a conclusão com as etapas detalhadas de cada parte."*

> *"Gostei da atividade porque nos ensinou a usar o ChatGPT de outra forma, mas também não achei tão útil porque na hora das provas do Enem não usaremos."*

Essa percepção revela uma limitação importante: o risco de que os estudantes compreendam a ferramenta apenas como substituta da produção textual, e não como apoio ao processo de reescrita e reflexão. Além disso, surgem dilemas éticos relacionados à autoria e ao plágio, já que a utilização acrítica da IA pode reduzir o engajamento pessoal na elaboração de ideias originais. Outro aluno já tem opinião diferente:

> *"Gostei porque dá ideias, por mais que sejam longas e às vezes erradas."*

A comparação entre as versões iniciais e finais das produções evidenciou progressos significativos na escrita, corroborados pela autoavaliação dos estudantes, os quais identificaram avanços em sua argumentação e na organização textual. Além disso, verificou-se que os discentes passaram a compreender o conceito de inadimplência, relacionando-o a situações reais do cotidiano e desenvolvendo senso crítico na análise de informações disponíveis na internet. Como etapa conclusiva, foram incentivados a pesquisar ações educativas de prevenção à inadimplência e a propor alternativas para práticas de consumo consciente. É fundamental educar os estudantes para interagir de forma crítica com a IA. Nesse processo, recomenda-se que possam comparar respostas, consultar diferentes fontes e interagir de modo que o texto gerado represente sua realidade de mundo" (Centro De Inovação Para A Educação Brasileira, 2024, p. 17).

Observa-se, ainda, que a atividade favoreceu maior engajamento dos estudantes, uma vez que promoveu sentimento de autonomia e autoria em relação à produção textual. O

contato com a ferramenta também estimulou a colaboração entre pares, aspecto valorizado por estudos que apontam a aprendizagem colaborativa como fator decisivo para a motivação e a persistência em tarefas complexas (Graham; Perin, 2007).

Para além dos resultados imediatos, a experiência abre perspectivas para a ampliação do uso de tecnologias de IA em práticas pedagógicas futuras. Sugere-se, por exemplo, a realização de sequências didáticas mais longas, que envolvam o acompanhamento do processo de escrita em diferentes gêneros textuais, bem como a integração interdisciplinar com áreas como economia, cidadania e ética digital. Por fim, a experiência mostrou-se pertinente para superar lacunas conceituais identificadas no simulado, ao mesmo tempo em que promoveu competências de leitura e escrita alinhadas às demandas contemporâneas de letramento acadêmico e digital.

CONCLUSÃO

A utilização da Inteligência Artificial, especificamente o ChatGPT, mostrou-se uma abordagem eficaz para superar dificuldades relacionadas à escrita dos alunos da 3ª série do Ensino Médio, promovendo a evolução dos estudantes e aumentando seu interesse pela prática textual. A intervenção possibilitou avanços em aspectos conceituais, como a compreensão do termo "inadimplência", e procedimentais, como a argumentação, a coesão e a revisão textual. Além disso, reforçou a importância do papel docente como mediador do processo, garantindo o uso ético e crítico da tecnologia.

De acordo com o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (2024, p. 20), "a inteligência artificial está remodelando a educação tradicional, oferecendo aplicações que se adaptam às necessidades individuais dos estudantes e auxiliando professores em diversas tarefas acadêmicas e administrativas". Esse movimento confirma que a integração consciente da IA ao processo pedagógico não apenas amplia possibilidades metodológicas, mas também reconfigura práticas já consolidadas no espaço escolar.

No plano acadêmico, este estudo contribui para o campo da educação ao demonstrar que práticas pedagógicas apoiadas por ferramentas de IA podem potencializar aprendizagens significativas e alinhadas às demandas contemporâneas de letramento digital. No plano social, evidencia-se a relevância de formar estudantes capazes de refletir criticamente sobre informações em ambientes digitais e de desenvolver autonomia na produção textual, competências cada vez mais necessárias para a cidadania em uma sociedade midiatizada.
Reconhece-se, entretanto, algumas limitações desta pesquisa. O estudo foi conduzido em uma escola privada com infraestrutura adequada de laboratório de informática, o que pode não representar a realidade de escolas públicas ou de contextos com menor acesso às tecnologias digitais. Além disso, a intervenção envolveu apenas uma turma e teve duração restrita, o que limita a generalização dos resultados.

Diante dessas considerações, indicam-se perspectivas para trabalhos futuros: a ampliação da proposta para outros contextos escolares, inclusive da rede pública; a exploração da IA na produção de diferentes gêneros textuais e em etapas diversas do processo de ensino-aprendizagem; e a integração interdisciplinar, especialmente nas áreas de educação financeira, cidadania e ética digital. Sugere-se, ainda, a oferta de programas de formação docente voltados ao uso pedagógico e crítico das tecnologias digitais, de modo a potencializar os efeitos positivos observados e minimizar riscos de dependência e uso acrítico por parte dos estudantes.

Acrescenta-se, também, que a experiência revelou a necessidade de incorporar de forma sistemática a dimensão ética e a cidadania digital nas práticas escolares. O uso responsável da IA deve ir além da instrumentalização técnica, envolvendo a reflexão sobre

autoria, confiabilidade das fontes e impacto social das tecnologias. Nesse sentido, a formação de professores desempenha papel estratégico: é essencial capacitá-los para lidar com ferramentas de IA de maneira crítica, criativa e pedagógica, orientando os estudantes a utilizar essas tecnologias como meio de aprendizagem e não como substituto da construção do conhecimento.

Assim, conclui-se que a intervenção contribuiu para superar lacunas conceituais e procedimentais identificadas no início do processo e abriu caminhos para repensar práticas pedagógicas contemporâneas. A integração consciente e responsável de ferramentas de IA pode favorecer a construção de aprendizagens significativas, promovendo tanto a preparação dos estudantes para o mercado de trabalho quanto sua formação como cidadãos críticos e engajados em uma sociedade digitalmente integrada.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARTON, David; LEE, Carmen. **Language online:** investigating digital texts and practices. London; New York: Routledge, 2013.

BEAUGRANDE, Robert-Alain de; DRESSLER, Wolfgang Ulrich. **Introduction to text linguistics.** London: Longman, 1981.

BLACK, Paul.; WILIAM, Dylan. . Assessment and Classroom Learning. Assessment in Education, v. 5, n. 1, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. **Inteligência artificial na educação básica:** novas aplicações e tendências para o futuro. Coord. Izabella Cavalcante. São Paulo: CIEB, 2024. (Notas Técnicas, nº 21). E-book em PDF. Disponível em: https://cieb.net.br/. Acesso em: 5 set. 2025.

COSCARELLI, Carla Viana (org.). **Tecnologias para aprender.** São Paulo: Parábola Editorial, 2020.

COSENZA, Ramon; GUERRA, Leonor. **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento:** uma perspectiva social. 9. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

KOCH, Ingedore; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coesão e a coerência textuais.** 24. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **New literacies:** everyday practices and social learning. 3rd ed. Maidenhead: Open University Press; McGraw-Hill, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

GABRIEL, Martha. **Educ@r:** a (r)evolução digital na educação. São Paulo: Saraiva, 2013.

GHISLENI, Taís Steffenello; BORTOLUZZI, Valeria Iensen. Interação mediada e perfil de leitor: reflexões para o ensino. **Organicom**, São Paulo, Brasil, v. 21, n. 46, p. 140–150, 2024. DOI: 10.11606/issn.2238-2593.organicom.2024.228223. Disponível em: https://revistas.usp.br/organicom/article/view/228223.. Acesso em: 5 set. 2025.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação***:* métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007. 193 p.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5ª. Ed. São Paulo: Atlas, 2010, 184p.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO; AÇÃO EDUCATIVA. Indicador de alfabetismo funcional – Inaf 2018. Disponível em: https://alfabetismofuncional.org.br/. Acesso em: 21 abr. 2025.

KAUFMAN, Dora. **Desmistificando a inteligência artificial.** Belo Horizonte, Autêntica, 2022.

KOCH, Ingedore Villaça. **A coesão textual.** 13. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual.** 12. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

ORLANDI, Eni. Nem escritor nem sujeito: apenas autor. In: ORLANDI, Eni. **Discurso e leitura.** São Paulo; Campinas: Cortez; Editora da Unicamp, 1988. p. 75-82.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Education at a glance 2019:** OECD indicators. Paris: OECD Publishing, 2019. DOI: https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en

POSSENTI, Sírio. **Indícios de autoria.** Perspectiva, Florianópolis, v. 20, n. 01, p. 105-124, jan./jun. 2002.

SHULMAN, Lee S. **Those who understand:** knowledge growth in teaching. Educational Researcher, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

UNESCO. **Global education monitoring report 2020**: inclusion and education. Paris: UNESCO, 2020.

VIEIRA, Iúta Lerche. **Escrita, para que te quero?** – Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2005.

Este trabalho de acesso aberto está licenciado sob Creative Commons - Atribuição (CC BY 4.0).