

ANÁLISE DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL COMO APOIO À PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO: limites pedagógicos e éticos¹

ANALYSE DE L'INTELLIGENCE ARTIFICIELLE COMME SOUTIEN À LA PRODUCTION TEXTUELLE AU LYCÉE: limites pédagogiques et éthiques

Ádria Amaral de Araújo²
Andrew Hemerson Galeno Rodrigues³

RESUMO: O avanço das tecnologias digitais impacta significativamente os processos de ensino e aprendizagem, sobretudo na produção textual no Ensino Médio. Nesse contexto, a inteligência artificial (I.A.) apresenta-se como um apoio potencial ao desenvolvimento da escrita, oferecendo recursos de *feedback*, reorganização de ideias e correção automática. Contudo, o uso não crítico dessas ferramentas suscita questões éticas, como o plágio, a dependência tecnológica e a redução da autonomia autoral do estudante. Este estudo qualitativo e exploratório propõe uma revisão de literatura em bases de dados científicas (SciELO, Google Scholar e Semantic Scholar) considerando publicações entre 2021 e 2025, com o objetivo de analisar como a I.A. pode contribuir para a produção textual no Ensino Médio sem comprometer a autoria e o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes. A análise da literatura permitiu identificar tanto as potencialidades quanto os limites éticos do uso dessas tecnologias, fornecendo subsídios para discussões sobre práticas pedagógicas que promovam uma integração crítica e responsável da I.A. no contexto escolar, e contribuiu para a formulação de diretrizes éticas e pedagógicas que assegurem o uso responsável da inteligência artificial, promovendo autoria e pensamento crítico aos estudantes e preparando-os para a sociedade digital.

Palavras-chave: Inteligência Artificial (I.A.); Produção Textual; Redação ENEM; Ensino Médio; Língua Portuguesa.

RÉSUMÉ: L'avancement des technologies numériques impacte significativement les processus d'enseignement et d'apprentissage, notamment en matière de production textuelle au Lycée. Dans ce contexte, l'intelligence artificielle (I.A.) se présente comme un soutien potentiel au développement de l'écriture, offrant des ressources de *feedback*, de réorganisation des idées et de correction automatique. Toutefois, l'utilisation non critique de ces outils soulève des questions éthiques, telles que le plagiat, la dépendance technologique et la réduction de l'autonomie d'auteur de l'étudiant. Cette étude qualitative et exploratoire propose une revue de littérature dans des bases de données scientifiques (SciELO, Google Scholar et Semantic Scholar) considérant des publications entre 2021 et 2025, dans le but d'analyser comment l'I.A. peut contribuer à la production textuelle au Lycée sans compromettre l'auroté et le développement de la pensée critique des étudiants. L'analyse de la littérature a permis d'identifier à la fois les potentialités et les limites éthiques de l'utilisation de ces technologies, fournissant des éléments pour des discussions sur des pratiques pédagogiques qui promeuvent une intégration critique et responsable de l'I.A. dans le contexte scolaire, et contribuent à la formulation de directives éthiques et pédagogiques garantissant une utilisation responsable de l'intelligence artificielle, favorisant l'auteur et la pensée critique chez les étudiants et les préparant à la société numérique.

1 Artigo apresentado ao curso de Pós-graduação em Informática na Educação do Instituto Federal do Amapá como requisito para a obtenção do título de Especialista em Informática na Educação.

2 Acadêmica do curso de Pós-graduação em Informática na Educação – Lato Sensu. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá - Campus Macapá. Email: profadriaamaraju@gmail.com.

3 Orientador, Mestre em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação. Docente do Instituto Federal do Amapá. Email: andrew.rodrigues@ifap.edu.br.

Mots-clés: Intelligence Artificielle (I.A.); Production Textuelle; Rédaction ENEM; Lycée; Langue Portugaise.

Data de apresentação: 4 / 12 / 2025.

1 INTRODUÇÃO

A produção textual é uma das maiores dificuldades dos alunos do Ensino Médio, especialmente na organização de ideias, coesão, coerência e argumentação (Cotrim, 2025), Soares (2009), atribui as dificuldades de produção de escrita a falta de motivação dos alunos, a métodos de ensino pouco eficazes e a falta de apoio familiar, com o avanço da inteligência artificial na educação novas possibilidades para o ensino da leitura, da escrita e da literatura surgiram. Entretanto, o uso desordenado e acrítico das ferramentas de I.A., podem levar a produção de textos com vieses algorítmicos e que perpetuem preconceitos arraigados na sociedade (Hegglar *et al.*, 2025), além do impacto na autoria estudantil (Adegas *et al.*, 2025). Por isso, o presente estudo apresenta-se com uma temática atual e que ainda surge como lacuna nos estudos relacionados ao uso de I.A. como ferramenta na produção textual no Ensino Médio, com foco no gênero textual exigido pelo Exame Nacional do Ensino Médio.

O estudo discute como integrar a I.A. de forma ética e crítica no ensino básico, respeitando os objetivos educacionais previstos na BNCC, como desenvolver competências de leitura, escrita e argumentação, além de possibilitar o acesso dos estudantes a experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias e oportunidades de acesso a saberes sobre o mundo digital e práticas da cultura digital (Brasil, 2018). A relevância deste tema é intensificada pela rápida ascensão de ferramentas de *chatbots*, como ChatGPT, Gemini, DeepSeek e entre outros, que demonstram o potencial transformador da I.A. na produção textual e na organização de informações, conectar essa realidade à escola brasileira implica em preparar os estudantes para interagir criticamente com essas tecnologias.

Este cenário levanta as seguintes indagações: de que modo o uso da inteligência artificial pode ocorrer na produção textual no Ensino Médio, de modo a respeitar os princípios éticos e a autoria estudantil? Além disso, como poderá acontecer essa formação ética e crítica dos alunos? O uso não criará alunos dependentes, acarretando a perda de autoria ou então a banalização do plágio? Isso se apresenta como um problema, pois o uso acrítico dessas tecnologias pode levar ao plágio, à dependência de respostas prontas e à perda de autoria, enfraquecendo a formação intelectual e criativa dos estudantes (Cotrim, 2025).

Neste contexto, torna-se necessário refletir sobre como essas tecnologias podem ser integradas ao processo de ensino-aprendizagem de maneira crítica e responsável, sem comprometer os objetivos formativos da educação básica. Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar, por meio de uma revisão de literatura dos últimos cinco anos, como a inteligência artificial pode ser utilizada no apoio à produção textual no Ensino Médio, discutindo suas contribuições pedagógicas e os limites éticos relacionados à autoria e ao desenvolvimento do uso crítico das ferramentas digitais.

O estudo é de grande importância pois ao finalizar o Ensino Médio o aluno deverá realizar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), exame responsável por assegurar um futuro educacional e profissional auspicioso (Cotrim, 2025). A prova do ENEM, desde as questões objetivas até a prova de redação, demanda do estudante a proficiência de ler, interpretar e escrever sobre os mais diversos assuntos de importância social e política, por isso é de suma importância gerar debates sobre a formação de alunos capazes de elaborar textos coesos, coerentes e adequados às exigências discursivas.

O artigo, que analisa o uso de ferramentas de I.A. na produção textual de alunos do ensino médio, está dividido em cinco seções. Após a Introdução, a Fundamentação Teórica explora a relação entre I.A., educação e linguagem, exemplificando o uso dessas tecnologias e focando na criação de senso crítico e ético, além de abordar aspectos da redação do ENEM. A seção de Metodologia detalha a abordagem científica utilizada, seguida pela de Resultados e Discussão, que apresenta a síntese e comparação das literaturas revisadas, culminando em recomendações pedagógicas. Por fim, as Considerações Finais retomam a síntese dos resultados, discutem suas implicações, relevância e limitações da pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Inteligência Artificial e Educação

Neste artigo trataremos sobre a Inteligência Artificial (I.A.), conceituada por Taulli (2020) como dois tipos principais, o fraco, aqueles sistemas que se concentram em tarefas específicas, e o forte, nesse tipo as máquinas se tornam autoconscientes, segundo o autor, atualmente, a I.A. está no nível fraco, como podemos visualizar nos modelos de linguagem e *chatbots* que focam em tarefas específicas, como a produção de textos. A I.A. como conhecemos se baseia em pesquisas que ocorrem desde 1936, a partir dos estudos de Alan Turing, considerado o pai da I.A., pois, no seu estudo “*Computing Machinery and Intelligence*” (“Máquinas computacionais e inteligência”), se concentrou no conceito de inteligência de uma máquina (Taulli, 2020). Assim, o conceito de inteligência de máquina, proposto por Turing, serve de base para o desenvolvimento da I.A. no nível fraco que presenciamos hoje.

A I.A. e a linguística moderna nasceram na mesma época, cada uma com suas características específicas, enquanto a linguística tem um foco científico e sistemático, oferecendo uma base teórica robusta para entender o funcionamento das línguas, a I.A. aplica esses conhecimentos na criação de sistemas de interpretação, geração e de respostas à linguagem de maneira eficiente (Russell & Norvig, 2013 *apud* Cotrim, 2025). O cruzamento desses dois mundos ocorre na chamada linguística computacional ou processamento de linguagem natural (PLN), essencial para o desenvolvimento de tecnologias como assistentes virtuais, tradução automática, sumarização de texto e *chatbots*, como ChatGPT, Gemini etc (Cotrim, 2025), estes últimos são o foco do presente artigo.

Após o lançamento da versão 3 do ChatGPT pela OpenAI, em novembro de 2022, outras plataformas foram criadas, com isso, o mundo mudou e as ferramentas baseadas no PLN passaram a fazer parte da rotina de diversas pessoas, como, por exemplo, os alunos em seu processo de escrita de textos escolares (Cotrim, 2025), o que, segundo Soares (2009), ocorre devido à falta de incorporação da prática de leitura e escrita, a autora argumenta que as pessoas aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente se tornam competentes no uso dessas habilidades, para serem autoras ou falantes autônomos. Com isso, os chatbots de PLN aparecem e criam um ambiente de apoio a essas pessoas que sentem-se inseguras na escrita de gêneros que fazem parte do dia a dia (Soares, 2009).

Para além do apoio na escrita, a I.A. tem sido incorporada de maneira mais ampla, como exemplifica a realidade chinesa, através da educação OMO (on-line-merge offline - on-line combinado com off-line), onde a sala de aula é um alimento para as plataformas adaptativas, que se utilizam de sensores espalhados pela sala para captar as informações necessárias, o que possibilita uma aprendizagem personalizada. Além disso, afasta a educação dos sistemas atuais de educação baseados no “modelo fabril”, onde os alunos são obrigados a aprender na mesma velocidade, maneira, lugar e ao mesmo tempo, seguindo a abordagem de

linha de montagem, onde as crianças passam de uma série para outra, em grande parte sem terem absorvido o que foi ensinado (Lee, 2019).

O uso da I.A. dentro de sala de aula, segundo Lee (2019), possibilita a eliminação de limitações, através da sua percepção, reconhecimento e recomendações, o que gera um processo de aprendizado adaptado a cada aluno e permite aos professores maior tempo para instrução individual e os alivia da necessidade de avaliação de rotina. Essa transformação no cenário educacional tem motivado uma série de estudos e projetos que buscam compreender e aplicar as novas tecnologias no contexto de sala de aula, conforme será explorado na próxima seção.

2.2 Estudos sobre I.A. em sala de aula

Cotrim (2025) aplicou um modelo de projeto que se baseava na utilização de I.A., mais especificamente o ChatGPT, como meio de análise de impacto do uso de *chatbots* na produção de textos dissertativos-argumentativo de alunos do 1º ano do Ensino Médio, com foco no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Quanto ao uso das novas tecnologias que baseiam o seu projeto, a autora defende a mudança da educação, pois, segundo ela, o perfil dos alunos tem se transformado profundamente e as escolas e professores permanecem seguindo uma tradição, que se mostra obsoleta no contexto digital contemporâneo.

Podemos perceber como a educação se demonstra um elemento construído baseado na evolução social (Soares, 2009), nesse contexto, a incorporação e o uso de mídias digitais são necessárias para que a escola se mantenha relevante e atenda as expectativas dos alunos, os chamados “nativos digitais”. Esses estudantes esperam um ambiente de aprendizagem dinâmico, criativo e engajador, o que nem sempre se concretiza, resultando no afastamento e desinteresse desses alunos (Prensky, 2001, *apud* Cotrim, 2025).

Em um viés mais voltado à prática e à integração direta em sala de aula, Cardoso e Souza (2024) argumentam que a I.A. e os professores não precisam ser adversários na escola, pelo contrário, a colaboração entre eles pode impulsionar o desenvolvimento da escrita dos alunos e introduzir novas metodologias para o ensino de produção de textos. Neste contexto de colaboração, a presença da I.A. tem gerado debates técnicos e éticos, sendo crucial, portanto, que professores e alunos compreendam tanto os benefícios quanto os riscos dessa tecnologia em sala de aula, portanto, segundo os autores, é crucial que os indivíduos de inteligência natural compreendam o papel da inteligência artificial no processo de aprendizagem.

Um exemplo prático e um dos focos desses debates éticos e técnicos é apresentado por Adegas *et al.* (2025) em um estudo de caso, baseado em um relato de experiência de uma das autoras, que ocorreu durante as aulas de língua portuguesa com uma turma do primeiro ano do Ensino Médio. Em uma atividade de produção textual de poemas, alguns dos textos produzidos pelos alunos foram identificados como criados por Inteligência Artificial, especificamente por *chatbots*. Diante disso, o trabalho analisa os poemas gerados por I.A., comparando-os com os produzidos pelos alunos, e os resultados indicam que a I.A. na produção textual literária tem limitações em aspectos como a subjetividade e a perpetuação de rimas, em detrimento de outras construções poéticas. Adegas *et al.* (2025), com base nesse estudo de caso, enfatizam a necessidade de formação continuada de professores para um olhar crítico e reflexivo sobre as possibilidades e limitações da I.A. na educação linguística contemporânea, além da necessidade de criação de senso ético pelos alunos.

A necessidade de um olhar crítico, defendida por Adegas *et al.* (2025), sustenta a fundamental discussão sobre a utilização de tecnologias de inteligência artificial pelos alunos, dentro e fora de sala de aula, para que se tornem proficientes no uso crítico das ferramentas de correção e/ou produção de textos. Essa discussão se torna crucial, visto que os *chatbots* são

criados a partir do treinamento de algoritmos, que são alimentados por um grande volume de dados, muitas vezes não verificados, que podem apresentar teor preconceituoso, potencializando injustiças e desigualdades sociais, e afetar o desempenho e comportamento dos alunos e retardar ou dificultar certos processos educativos (Heggler *et al.*, 2025).

Apesar dos desafios éticos e pedagógicos inerentes ao uso discente da I.A., a tecnologia também tem sido explorada para otimizar o trabalho docente, especialmente na avaliação. Nessa perspectiva, Pinho *et al.* (2024) compararam técnicas de I.A. para classificação de fuga ao tema, buscando identificar um sistema inteligente que reduzisse tempo e custos no processo de avaliação de redações. Os autores apresentam a plataforma web CRIA, desenvolvida para proporcionar a análise instantânea de redações simulando as diretrizes e notas do Enem, indicando os desvios cometidos no texto. Na mesma perspectiva, Sachete *et al.* (2025), também abordaram a fase de correção, vista pelos autores como uma tarefa desafiadora para os professores, devido à diversidade de habilidades dos estudantes e à subjetividade inerente ao julgamento. Para isso, analisaram a plataforma EnemIA, que oferece devolutivas detalhadas aos estudantes com base nas cinco competências do ENEM. A centralidade da correção de redações e o foco de diversas pesquisas no Exame Nacional do Ensino Médio evidenciam a importância desse gênero textual para o contexto educacional brasileiro. Deste modo, faz-se necessária uma análise mais aprofundada sobre a relevância e a estrutura da Redação do ENEM, tema da próxima seção.

2.3 Redação do ENEM

Este tópico visa explicar a importância do estudo da Redação do ENEM, o exame criado pelo Ministério da Educação do Brasil por meio da Portaria nº 438 (Brasil, 2009). Embora o exame se apresente como uma ferramenta avaliativa, ele se consolidou como um mecanismo fundamental de acesso ao ensino superior e, desse modo, atende ao princípio constitucional de garantir o direito à educação, assegurando a igualdade de acesso e a gratuidade do ensino (Cotrim, 2025).

Para cumprir esse papel de acesso e democratização, a avaliação por meio da redação se torna um elemento central. Nesse sentido, a prova de redação do ENEM exige a produção de um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política (Brasil, 2023). Isso evidencia a importância da redação para o desempenho do candidato, já que o ENEM tem como objetivo avaliar o conhecimento dos estudantes, mas também funciona como um mecanismo de inclusão e democratização no ensino superior no Brasil, causando impacto na trajetória educacional e profissional de milhões de jovens brasileiros. Adicionalmente, a produção textual no ENEM fortalece habilidades essenciais para um bom desempenho nas demais áreas do Exame (Cotrim, 2025).

Em vista dessa relevância, o ensino e aprendizagem desse gênero textual se tornam uma discussão pertinente, especialmente devido às dificuldades frequentemente apresentadas pelos estudantes. Tais dificuldades, muitas vezes, são reflexo de uma intertextualidade não estimulada pela escola, na qual a rotina se resume à escrita de textos sem discussão prévia, planejamento e rascunho (Antunes, 2009). A elaboração de um texto, segundo Antunes (2003), é uma tarefa que implica, além do ato de escrever, várias etapas, que vão desde o planejamento, passa pela escrita e chega à revisão e reescrita, que devem ocorrer em um momento posterior, assim, a qualidade do texto final está intrinsecamente ligada ao respeito pela função de cada uma dessas etapas.

As dificuldades pedagógicas e a necessidade de um processo de escrita mais elaborado, conforme aponta Antunes (2003), refletem-se, em parte, no próprio modelo de avaliação. Afinal, no ENEM, a redação é corrigida com base em 5 competências, cada uma valendo 200 pontos. A competência I diz respeito a proficiência do aluno na norma culta da

língua portuguesa, entretanto, tal competência não é o bastante para se produzir um bom texto, isso se alinha ao argumento de Antunes (2003) de que o conhecimento linguístico (tanto lexical, quanto gramatical) não é capaz de suprir a deficiência do 'não ter o que dizer', as palavras, segundo a autora, são apenas a mediação do conhecimento do escritor. Com isso, a relevância das Competências II e III se evidencia, pois elas abordam a compreensão da proposta de redação, a aplicação de conceitos das mais diversas áreas de conhecimento para desenvolver o tema e a relação de argumentos em defesa de um ponto de vista.

Avançando na estrutura avaliativa, a Competência IV aborda os conhecimentos de mecanismos linguísticos necessários para uma argumentação, avaliando-se os aspectos que dizem respeito à estruturação lógica e formal entre as partes da redação. Por sua vez, a Competência V espera a proposição de uma intervenção para o problema apresentado pelo tema, exigindo que o aluno sugira uma iniciativa que busque enfrentá-lo, para isso, o aluno deverá ter desenvolvido um olhar crítico e analítico, bem como uma bagagem cultural e política, que servirão como base para uma proposta pertinente e elucidativa do problema apresentado (Brasil, 2023).

As exigências das competências, especialmente as relativas à argumentação, planejamento e bagagem cultural, colocam em xeque a maneira como a escrita é tradicionalmente ensinada. Nessa perspectiva, Antunes (2003) argumenta que a prática de redações escolares, muitas vezes improvisada e com tempo limitado, leva os alunos a produzirem textos sem planejamento prévio e sem clareza na comunicação. Em contraste, a autora também destaca que as propostas de escrita devem estar alinhadas com os diferentes usos sociais da escrita, correspondendo a gêneros textuais com função social determinada, como acontece fora do ambiente escolar. Isso, por sua vez, desenvolve o hábito do planejamento, do rascunho e da revisão, para que possam refazer seus textos quantas vezes forem necessárias, visando à qualidade da escrita (Antunes, 2003).

3 METODOLOGIA

Para Rodrigues *et al.* (2021), o conhecimento é elemento constitutivo de qualquer sociedade, mais ainda de uma sociedade constituída pelo avanço de tecnologias, por isso está em constante renovação e, em função disso, a busca por informações e novos saberes faz-se primordial. Considerando essa constante renovação do conhecimento, a presente pesquisa adota a abordagem qualitativa, de natureza exploratória, com o intuito de analisar, observar, descrever e realizar práticas de um fenômeno a fim de compreender seu significado (Rodrigues *et al.*, 2021), por meio da revisão integrativa da literatura, o que permite demonstrar contradições ou reafirmar comportamentos e atitudes com base as principais conclusões de outros autores (Marconi e Lakatos, 2003).

Em coerência com essa abordagem metodológica, o estudo tem como objetivo geral analisar estudos entre 2021 e 2025 sobre a inteligência artificial como apoio pedagógico no processo de produção textual, sem comprometer a autoria dos estudantes e incentivando o desenvolvimento do pensamento crítico. A forma de busca literária utilizada ocorreu por bases de dados científicos específicos: Scielo (Scientific Electronic Library Online), Google Scholar e Semantic Scholar. Utilizou-se os seguintes descritores de pesquisa cadastrados em língua portuguesa: “inteligência artificial”, “educação”, “produção de texto”, “língua portuguesa” e “ensino médio”, publicados em português entre os anos de 2021 e 2025.

A partir da justificativa do tema, ancorada em um relato de experiência da autora, iniciou-se a etapa de seleção de materiais passíveis de revisão, baseados nos critérios de inclusão e exclusão (**Quadro 1**), após a seleção inicial, seguindo os aspectos da leitura proveitosa (Marconi e Lakatos, 2003), a etapa que se seguiu foi a da categorização dos

estudos em eixos temáticos, como potencialidades, riscos e propostas pedagógicas que envolviam o uso da I.A. na produção textual por alunos do Ensino Médio, culminando na síntese dos achados.

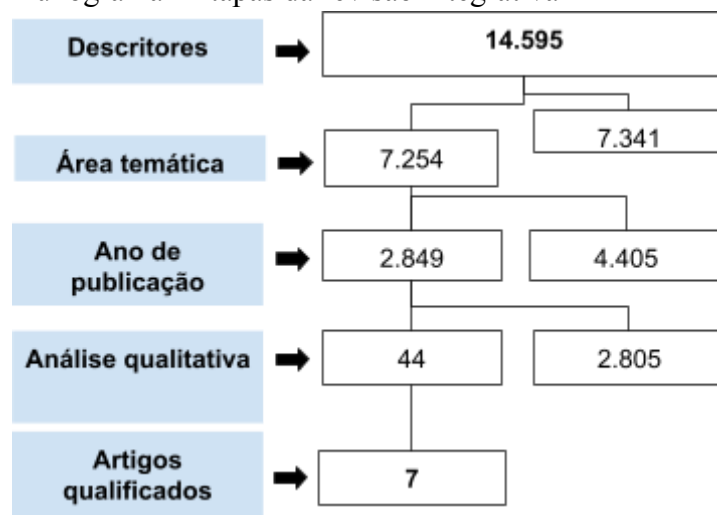
Quadro 1 - Critérios de Inclusão e Exclusão

Critérios de inclusão	Critérios de Exclusão
Uso de I.A. na sala de aula, na disciplina de Língua Portuguesa;	Uso de I.A. na sala de aula, em outras disciplinas;
Uso das I.A.'s no ensino médio para produção textual para o ENEM;	Uso de I.A.'s nas salas de aula em outras etapas - E.F. e E.Superior;
Uso das I.A.'s na produção textual para o ENEM;	Uso das I.A.'s que não envolviam a produção textual;
Uso de plataformas com I.A. para correção de redações para professores ou/e alunos.	Uso de plataformas com I.A. que não envolviam a correção de redações.

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

A aplicação rigorosa dos critérios de seleção culminou no processo de análise dos artigos, processo que contou com a análise de 44 artigos com potencial de eleição, que foram lidos e avaliados conforme os critérios de seleção estipulados. Este processo finalizou na identificação de 7 artigos totais, que atenderam aos requisitos da pesquisa e estavam relacionados ao seu objetivo: revisar sistematicamente a literatura sobre as transformações no ensino-aprendizagem de produção textual no Ensino Médio com o uso da I.A.

Fluxograma - Etapas da revisão integrativa



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Apresentação da literatura revisada

Este estudo se baseia em uma revisão bibliográfica aprofundada, com o objetivo de contextualizar e fundamentar a presente pesquisa. As obras selecionadas permitem uma

compreensão abrangente do tema abordado e a sustentação das análises desenvolvidas, abaixo a literatura revisada está detalhada a seguir no Quadro 2.

Quadro 2 - Artigos selecionados nas bases de dados, de acordo com os objetivos, e seus principais achados, apresentados em ordem alfabética.

Nº	Título	Autor, ano	Objetivos	Principais achados
01	O ChatGPT e a morte da honestidade criativa na produção textual na sala de aula da Educação Básica	Adegas <i>et al.</i> , 2025	Analisar produções de poemas feitas pela I.A., de modo a apontar certas regularidades e ocorrências nos textos, além de traçar uma comparação com as produções realizadas, de fato, pelos alunos.	Analisa textos gerados por Inteligência Artificial (I.A.), especificamente chatbots, em comparação com produções no contexto educacional. Destacam a capacidade da I.A. de gerar textos formalmente corretos, mas que carecem da subjetividade, profundidade e autenticidade encontradas em produções humanas.
02	Dimensões e enfoques alternativos para um modelo de letramentos críticos de inteligência artificial	Buzato e Gonsales, 2025	Propor dimensões adicionais e/ou incomuns, na literatura pertinente, que possam subsidiar o debate sobre políticas, currículos e abordagens de ensino e prática desses letramentos no Brasil.	Propõe um modelo multidimensional e uma abordagem filosófica alternativa para a interação humano-I.A., visando promover letramentos críticos em inteligência artificial no Brasil, argumenta pela necessidade de considerar os impactos socioculturais, éticos e epistêmicos dessa tecnologia.
03	Inteligência Artificial: precauções e contribuições no ensino de língua portuguesa (produção textual).	Cardoso e Souza, 2024.	Evidenciar que as ferramentas disponibilizadas pela I.A. são para uso de todos, além de trazer esclarecimentos sobre o que é a Inteligência Artificial e, no que diz respeito às possíveis contribuições da I.A. para o ensino de Produção Textual.	Apresenta a I.A. como uma ferramenta valiosa no contexto educacional, mas que exige cautela no uso, por suas limitações e superficialidade de informações. Defende que é crucial que os alunos desenvolvam consciência ética ao utilizar a I.A.
04	Inteligência Artificial na Educação: o ChatGPT como Ferramenta de Apoio à Produção Textual no ENEM.	Cotrim, 2025.	Explorar potencialidades e limitações do ChatGPT como ferramenta de apoio na elaboração de textos para o Exame Nacional do Ensino Médio, no Brasil.	Estudo de caso de uma implementação de I.A. na produção de texto dissertativo-argumentativo por alunos do primeiro ano do ensino médio, onde foi possibilitado aos alunos o contato ao uso crítico e ético do ChatGPT, como ferramenta de auxílio ao processo de escrita.

05	As Dualidades entre o uso da Inteligência Artificial na educação e os riscos de vieses algorítmicos	Hegglar <i>et al.</i> , 2025	Busca identificar as dualidades entre o uso da inteligência artificial (I.A.) na educação e os riscos de vieses algorítmicos.	O artigo discute os desafios e benefícios da I.A. na educação, com foco nos vieses algorítmicos, que podem perpetuar injustiças e desigualdades sociais. Destaca a necessidade de colaboração entre educadores, desenvolvedores de tecnologia e formuladores de políticas públicas para criar sistemas mais justos e transparentes.
06	Aplicação de Técnicas de Inteligência Artificial para classificação de fuga ao tema em redações	Pinho <i>et al.</i> , 2024.	Comparar diferentes técnicas de Inteligência Artificial para classificação de fuga ao tema em textos e identificar aquela com melhor resultado para viabilizar um sistema de correção inteligente de redações.	A pesquisa propõe uma solução baseada em Redes Neurais Artificiais, que busca agilizar o processo de avaliação, sem substituir o professor. A tecnologia atua como um apoio ao avaliador humano, contribuindo para a diminuição da desigualdade educacional ao dar a alunos de diferentes instituições a chance de praticar mais e obter um retorno rápido sobre a escrita.
07	EnemIA: correção de redações do Enem com Inteligência Artificial.	Sachete <i>et al.</i> , 2025	Apresenta a EnemIA, um ambiente desenvolvido para auxiliar na correção de redações, oferecendo <i>feedbacks</i> alinhados com as competências avaliadas no Enem.	Apresentação de uma plataforma de correção de redações, que auxiliam os professores e alunos, <i>feedbacks</i> coerentes aos critérios de avaliação do Enem.

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

O Quadro 2 sintetiza os principais achados dos artigos revisados, demonstrando a diversidade de enfoques da I.A. na educação, em particular no ensino de produção textual. Os estudos variam desde a comparação entre textos gerados por I.A. e produções humanas, como em Adegas *et al.* (2025), apontam a morte da honestidade criativa e a falta de subjetividade nos textos artificiais, até a defesa da necessidade de letramentos críticos. Buzato e Gonsales (2025), bem como Cardoso e Souza (2024), por exemplo, defendem a necessidade de letramentos em I.A., considerando seus impactos socioculturais e éticos. Nessa mesma linha, Hegglar *et al.* (2025) alertam para as dualidades e os riscos de vieses algorítmicos. Em um plano mais prático, Cotrim (2025) foca nas potencialidades e limitações do ChatGPT como apoio na produção textual para o ENEM. Por fim, Pinho *et al.* (2024) e Sachete *et al.* (2025) propõem soluções para a correção de redações que visam agilizar o processo e oferecer *feedbacks* coerentes com critérios de avaliação como os do ENEM.

4.2 O Dilema da IA: Riscos Éticos e Limites Pedagógicos

4.2.1 I.A. na Educação

Para compreender as contribuições, limites e riscos da Inteligência Artificial na produção textual, é fundamental, primeiramente, situar a presença e a visão dessa tecnologia no contexto educacional global e brasileiro. A adoção da I.A. em sala de aula apresenta diferentes estágios de maturidade, como pode ser observado na realidade de países como a China. De acordo com Lee (2019), a realidade da educação chinesa une o on-line e o off-line, de forma que a sala de aula se torna apenas uma fração do processo educacional, pois, quando

os alunos vão para casa, os algoritmos geradores criam tarefas de casa adaptadas para o nível das habilidade de cada um deles. Adicionalmente, focando no uso da I.A. pelos docentes chineses, o autor expõe que a tecnologia alivia as tarefas de avaliação de rotina, permitindo-os que tenham mais tempo para trabalhar em outros aspectos, como por exemplo a comunicação aprofundada com o aluno.

Enquanto na China a educação com I.A. já é uma realidade, no Brasil a I.A. é ainda vista através de uma visão metafórica e personificada, Buzato e Gonsales (2025) defendem a desmistificação da I.A., para que assim haja uma aproximação da tecnologia com todas as áreas que ainda não a utilizam plenamente por conta de receio ou desconhecimento, uma dessas áreas é a educação. Cardoso e Souza (2024); Cotrim (2025); Pinho *et al.* (2024) e Sachete *et al.* (2025) através de seus estudos expuseram formas práticas de aplicação da I.A. na educação, com foco na produção textual, seja para auxiliar no ato da escrita, no caso para o discente, ou para a correção da produção textual, agora contemplando o professor.

Apesar das possibilidades de aplicação prática, o uso da I.A. na educação também levanta discussões essenciais. Nesse sentido, Buzato e Gonsales (2025) e Heggler *et al.* (2025), expõem visões críticas sobre a presença da I.A. na educação, os autores apresentam aspectos que devem ser discutidos e ponderados, em relação a ética, criticidade e o uso autônomo por parte do aluno, para garantir que as ferramentas de I.A. sejam aplicadas de forma proveitosa e eficaz.

4.2.2 Riscos da I.A. na educação

Dando continuidade à ponderação sobre os aspectos críticos, é fundamental detalhar os riscos concretos que a integração da Inteligência Artificial pode trazer ao ambiente escolar, especialmente no que tange à produção textual e à integridade acadêmica. Um dos problemas mais evidentes e discutidos, apresenta-se no estudo de caso, realizado por Adegas *et al.* (2025), em que se evidenciou o fim da autoria na produção textual, através de um trabalho realizado em sala de aula, marcado pela presença massiva de textos produzidos por I.A., facilmente reconhecidos pelo olhar profissional e atento dos professores de língua portuguesa. Os textos produzidos por I.A., tipicamente, exibem padrões, como a ausência de falhas de concordância e ortográficas, comumente esperadas para os estudantes do ensino médio, além de um rigor formal e a presença de vocabulário lexical incomum para o nível dos alunos.

Em consonância com o estudo de Adegas *et al.* (2025), Chomsky (2023, *apud* Cotrim, 2025) nomeia o ChatGPT como uma ferramenta de plágio essencialmente limitada e perigosa, pois os sistemas produzem tanto verdades quanto falsidades e demonstram falta de compromisso com decisões e indiferença com suas consequências, tendo como resultado uma produção amoral, muitas vezes repleta de falácias.

Além dos desafios práticos no campo da produção textual, a questão fenomenológica da I.A. centrada na interação humano-máquina deve ser debatida, pois a partir do uso dos termos “inteligência” e “artificial” cria-se uma visão personificada da ferramenta que induz à projeção de uma teoria da mente, obrigando o usuário a refletir sobre o que a máquina estaria ‘pensando’ (Buzato e Gonsales, 2025). Além disso, os autores explicitam que a I.A. não é apenas um item a ser adicionado à caixa de ferramentas digitais, mas sim um ecossistema cognitivo e sociotécnico que afeta o funcionamento de esferas sociodiscursivas e institucionais, como a educação, onde a I.A. se instala sem arcabouço moral e civil adequado.

Um risco adicional, e de grande preocupação ética, é apresentado por Heggler *et al.* (2025), que, além dos benefícios do uso da I.A. na educação, expõem o perigo que os vieses algorítmicos apresentam, pois, tais vieses podem ser responsáveis por perpetuar injustiças e desigualdades sociais já existentes, visto que preconceitos podem ser inseridos através do treinamento de algoritmos ou desenvolvidos por meio do aprendizado de máquina que utiliza

uma grande quantidade de dados. Sobre isso, Johnson (2020, *apud* Heggler *et al.*, 2025) explica que os resultados que reagem com os fenômenos sociais podem refletir características preconceituosas, logo, o uso educacional da I.A. deve contar com o uso consciente de seus usuários, além do treinamento contínuo e inclusivo dos algoritmos, para que os sistemas possam ser aperfeiçoados e evitem a reprodução de injustiças sociais (Heggler *et al.*, 2025).

4.2.2.1 Dados não verificados

A preocupação com os vieses algorítmicos remete diretamente à questão da qualidade e da veracidade dos dados utilizados pelas I.A. Soma-se aos cuidados em relação aos vieses causados pelos dados, a questão da falta de verificação da veracidade das informações fornecidas. Cardoso e Souza (2024), expõem a questão da falta de verificação da veracidade dos dados fornecidos, causada pelo enorme volume desses dados que a I.A. busca em diversas fontes, o que resulta na superficialidade e na ausência de fontes nos conteúdos gerados. Diante disso, os autores enfatizam a necessidade de que alunos e professores usem a I.A. com atenção às suas limitações e informações genéricas, para o professor cabe a responsabilidade de avaliar e aprofundar o conteúdo antes de aplicá-lo em sala de aula, para o aluno, a consciência ética deve ser estimulada, visando preservar a produção escrita original.

Reforçando a discussão, Adegas *et al.* (2025), também abordam os dados não verificados em *chatbots* auxiliares na criação de textos. Ao analisar um trecho gerado a partir de um *prompt* para artigo científico, as autoras constataram o uso de dados de forma superficial e enviesada, já que o texto produzido defendia o uso da I.A. no contexto escolar, com isso o texto não atendia a uma das premissas dos artigos, de observar aspectos positivos e negativos de um fenômeno. Mais grave, contudo, foi a ausência de referências, elemento essencial para uma pesquisa, as autoras, notaram que o *chatbot* não atribui a fonte ou autoria das informações que utiliza, tendendo a parafrasear os materiais em uma tentativa de mascarar o plágio.

Aprofundando a análise dos vieses, Heggler *et al.* (2025) focam a discussão na forma como as máquinas se retroalimentam de dados não verificados que, normalmente, ocorre de forma não supervisionada, apenas através de dados que encontram ou recebem de usuários. Os autores alertam que o uso desses dados podem gerar profundas consequências, tais impactos variam desde a distorção das oportunidades educacionais e a influência na avaliação de desempenho acadêmico, até o retardamento ou a dificuldade nos processos educativos, afetando o desempenho e o comportamento dos estudantes.

Outra área de impacto relevante é a correção de redações em ferramentas de Inteligência Artificial, pois, segundo Sachete *et al.*, a I.A. pode apresentar dificuldade em lidar com nuances ou informações que não se encaixem perfeitamente nos dados processados por ela, assim causando uma insegurança na confiabilidade da correção feita por essas ferramentas. Os autores reforçam a importância do uso cauteloso que não substitua a avaliação pedagógica, e destacam a necessidade de capacitação dos profissionais para o uso adequado.

A ausência de verificação de dados e de referências, conforme apontado, agrava questões de integridade acadêmica. Nesse contexto, outras preocupações centrais surgem, como o perigo de geração do plágio (Chomsky, 2023 *apud* Cotrim, 2025) e a terceirização da escrita das tarefas escolares (Yang, 2023 *apud* Cotrim, 2025). Embora esses autores não abordem diretamente os dados não verificados, a preocupação com esses tópicos também são pertinentes por envolverem a originalidade e a veracidade do conteúdo gerado por I.A.

4.3 IA como Ferramenta Pedagógica: Estratégias de Uso Crítico

Neste tópico, apresenta-se algumas estratégias de integração das ferramentas de Inteligência Artificial, além de reflexões sobre as formas de uso no contexto educacional presentes nas literaturas revisadas, que podem ocorrer em duas frentes: no auxílio da produção textual e para a correção das produções, no trabalho docente. Adegas *et al.* (2025), expõem o problema do uso da I.A. sem preocupação crítica e ética, enquanto Cotrim (2025) explana uma proposta de uso da I.A. na produção de texto, em que os alunos aprenderam os aspectos técnicos da ferramenta e utilizá-la de forma ética na produção textual.

4.3.1 Uso crítico da I.A. na produção textual

Segundo Cardoso e Souza (2024), o debate sobre a presença da Inteligência Artificial nas instituições de ensino é primordial, para que os sujeitos de inteligência natural possam entender o papel da I.A. na sala de aula, desde as contribuições até os riscos. A I.A. é uma ferramenta com potencial de contribuição para o aluno e aliada do professor, porém a superficialidade das respostas e os conteúdos sem fontes reafirmam a sua função auxiliadora e não substituta da docência na sala de aula (Cardoso e Souza, 2024).

Em consonância com esse debate sobre a função da I.A. na docência, a realidade educacional aponta cada vez mais para o uso de tecnologias digitais, por isso a escola, particularmente a área de Linguagens e suas Tecnologias, deve ser um ambiente para a mobilização de práticas de linguagem no universo digital, considerando dimensões técnicas, críticas e éticas (Brasil, 2018). Com isso, se faz necessário a criação de uma consciência ética na utilização das ferramentas, já que os espaços midiático-tecnológicos são essenciais para a evolução e a aprendizagem, pois é por meio delas que a reflexão sobre a linguagem, a língua, o mundo e a produção de textos pode acontecer (Cardoso e Souza, 2024).

A necessidade de uma consciência ética, mencionada anteriormente, se torna ainda mais evidente ao considerar a problemática dos vieses algorítmicos, conforme exposto por Heggler *et al.* (2025), que em seu estudo explica que as possibilidades de ocorrência de vieses e preconceitos não descaracterizam a importância das inovações tecnológicas e da I.A. para a educação, por isso deve-se incentivar debates e pesquisas de conscientização e de orientação. Ademais, Williams (2024, *apud* Heggler *et al.*, 2025), elucida que, em relação aos eventuais riscos do uso de *chatbots*, os alunos devem ser orientados a adotar uma visão crítica em relação à ocorrência de eventuais preconceitos surgidos, além de analisarem os resultados e não aceitarem as recomendações como verdades absolutas e julgamentos impositivos.

4.3.2 Propostas didáticas de I.A. na produção textual

Esta subseção aborda as propostas didáticas que integram a Inteligência Artificial (I.A.) na produção textual, explorando como essa tecnologia pode ser empregada tanto por professores quanto por alunos. Serão apresentados diferentes enfoques, desde a análise do uso crítico e ético da I.A. na escrita (Adegas *et al.*, 2025) a sequências didáticas inovadoras (Cotrim, 2025).

Adegas *et al.* (2025), apresentam um estudo de caso baseado no resultado de um relato de uma sequência didática que envolvia uma atividade de produção textual, do gênero poema, aplicada a alunos do primeiro ano do ensino médio. As autoras perceberam, entre os 32 textos produzidos, a presença de 13 textos que apresentavam um rigor formal na criação dos poemas, que além de não corresponder ao estilo de texto produzido por alunos de tal série, os textos envolviam o uso de um léxico que não corresponde ao utilizado pelos alunos, como: fulgor, alento, exalar, enamorar, ressoar etc.

Em síntese, as autoras expõem o problema do uso não crítico e ético da I.A. por alunos na produção textual, pois a I.A. não é capaz de produzir textos subjetivos, o que cria uma

grande diferença entre os textos produzidos por I.A. e produzidos pelos próprios alunos, assim as autoras finalizam o estudo deixando claro que o uso da I.A. já faz parte da realidade escolar e com isso o uso deve ser analisado e estudado. Enquanto Adegas *et al.* (2025) evidenciam o problema do uso não crítico da I.A. na produção textual, Cotrim (2025) apresenta uma proposta didática voltada justamente para a capacitação dos alunos no uso crítico e ético da ferramenta, baseada em sua experiência. A autora apresenta o resultado de um projeto didático, produzido a partir do final do primeiro semestre até o final do ano letivo, em que o objetivo foi capacitar os 254 alunos no uso crítico e ético da I.A. com foco na produção de texto dissertativo-argumentativo baseado no modelo de texto cobrado no ENEM.

Considerando a I.A. como ferramenta pedagógica inovadora de apoio à produção textual, a autora iniciou o projeto avaliando o conhecimento prévio dos alunos sobre o uso do ChatGPT, após uma explanação teórica básica. Em seguida, os alunos produziram uma redação que foi analisada em laboratório com o auxílio de *prompts* fornecidos pela professora. Essa etapa resultou em avanços substanciais nas redações. Posteriormente, os alunos exercitaram a criação de seus próprios *prompts*, o que permitiu à professora personalizar e adaptar as orientações. O processo culminou em nova avaliação baseada nas diretrizes do ENEM e uma aula *online* focada nas competências 2 e 5 da prova, que tem como tópico o repertório e a proposta de intervenção, respectivamente (Cotrim, 2025).

Na etapa final do estudo, realizada ao fim do ano letivo, consistiu em uma pesquisa por meio de questionário respondido por 150 alunos (via *Google Forms*), com o objetivo de identificar percepções e analisar os padrões de utilização do ChatGPT. Os gráficos produzidos pela autora revelaram uma percepção de melhora no rendimento em redação: a porcentagem de alunos que considerava seu desempenho bom, muito bom ou excelente aumentou de 41% para 68%, enquanto a percepção de desempenho ruim caiu de 29% para 10%, demonstrando o impacto positivo do projeto, quanto a frequência de prática de escrita dentro e fora da escola, houve uma redução de mais de 68% no número de respondentes que praticavam a escrita “às vezes” e “raramente” no ambiente escolar, e a prática “frequente” ou “sempre” no ambiente escolar aumentou, indicando a importância da orientação pedagógica e do apoio tecnológico para a frequência da prática de escrita. Por fim, observou-se, por meio dos dados, uma diminuição nas dificuldades de organização de ideias e desenvolvimento de argumentos, embora tenha persistido a dificuldade com a microestrutura, indicando a necessidade contínua de foco na norma padrão da Língua Portuguesa, e reforçando que, além da ferramenta tecnológica, a prática e a orientação pedagógica continuam essenciais.

Adicionalmente, Cotrim (2025) apresenta dados sobre a percepção da própria professora quanto à atividade através de tabelas de observação focada. Inicialmente, houve aceitação e interesse dos alunos, que demonstraram familiaridade com ferramentas digitais, mas relataram dúvidas sobre aplicar as informações da I.A. e refinar comandos. Na etapa final, o interesse se manteve, e os alunos mostraram melhora na competência digital, incluindo o uso adequado de ferramentas como o ChatGPT, formulando *prompts* claros, reformulando comandos e apresentando melhora na avaliação crítica das informações.

4.4 I.A. na avaliação docente e *Feedback* personalizado

Esta subseção aborda as plataformas didáticas que integram a I.A. para oferecer avaliação e feedback instantâneo de redações (Pinho et al., 2024; Sachete et al., 2025). Pinho *et al.* (2024) analisam plataformas de I.A. que podem auxiliar o professor e alunos na correção de redações, especialmente em relação à fuga ao tema, proporcionando análise imediata. Uma das ideias defendidas pelos autores é que um programa de computador não é influenciado por fatores externos, como fadiga e alteração de humor, o que permite uma avaliação e análise sempre equânime (Nobre e Pellegrino, 2010 *apud* Pinho *et al.*, 2024).

Nesse sentido, Pinho *et al.* (2024) apresentaram dados de uma pesquisa aplicada e experimental com plataformas de correção, como a web CRIA (Corretor de Redações por Inteligência Artificial), em que 1.320 redações foram analisadas. O experimento resultou em uma assertividade de 89,4% das plataformas quanto à fuga ao tema, que, para os autores, demonstrou a possibilidade de criação de uma aplicação para fornecer *feedback* automático, como suporte ao avaliador de textos, que impacta positivamente o trabalho de professores e instituições de ensino, ao reduzir tempo e custos associados ao processo de avaliação

Outra abordagem prática da I.A. é apresentada por Sachete *et al.* (2025), que descrevem a plataforma EnemIA, que utiliza a I.A. da OpenAI, aplicada em um turma do 3º ano do Curso Técnico Integrado em Informática de um Instituto Federal, percebeu-se melhora na precisão e agilidade das correções, bem como o avanço nas habilidades de escrita dos alunos devido o *feedback* detalhado e personalizado. Os autores realizaram uma comparação entre a plataforma EnemIA com outra plataforma de correção de redação, a Redarito (Descomplica, 2024 *apud* Sachete *et al.*, 2025), nessa comparação foi possível notar a diferença na abordagem de orientação: a Redarito utiliza um tom mais acolhedor e motivacional, enquanto a EnemIA apresentou um tom mais técnico e detalhado, sendo mais informativa e direta (Sachete *et al.*, 2025).

Com isso, os autores (Sachete *et al.*, 2025) apresentam a I.A. como uma alternativa eficaz para otimizar o tempo e reduzir gastos relativos à correção de redações, além de permitir o *feedback* adaptado e personalizado para cada aluno. Portanto, através das correções feitas por I.A. os autores perceberam uma evolução na escrita dos alunos, com uma maior elaboração de ideias, argumentos mais consistentes e críticos, além de uma melhora na coesão textual, com usos de conectivos e ampliação do vocabulário.

Os autores (Pinho *et al.*, 2024 e Sachete *et al.*, 2025) defendem que o uso das plataformas tem reflexos positivos no processo de ensino-aprendizagem, ao possibilitar aos professores uma automatização da tarefa operacional que é a correção de redações, enriquece os processos avaliativos e potencializa a formação dos alunos, através da adaptação e alinhamento aos parâmetros necessários para que os alunos desenvolvam suas competências textuais. Apesar dos benefícios apontados (automatização, *feedback* adaptado), é crucial considerar as limitações da I.A. na avaliação textual, pois, por seu contato com grandes quantidades de dados, a I.A. apresenta uma compreensão profunda de texto bem-escrito, assim ela apresenta sensibilidade a erros gramaticais e ortográficos, além de ser rígida na identificação de padrões, como repetições desnecessárias e o uso inadequado de figuras de linguagem, assim no momento de avaliação ela pode ser mais rigorosa que corretores humanos (Sachete *et al.*, 2025).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo revisou literaturas produzidas sobre o uso educacional das plataformas de inteligência artificial (I.A.), mais especificamente os *chatbots* de PLN, na produção textual no ensino médio, com enfoque no texto dissertativo-argumentativo produzido para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A revisão revelou que a I.A. pode ser um espaço de reflexão sobre a linguagem, a língua e a produção de textos, principalmente, atualmente, com a imersão das pessoas nos ambientes midiático-tecnológicos, entretanto, há posicionamentos que explicitam o perigo do uso da I.A. em contextos educacionais.

Nesse sentido, se apresenta o perigo dos vieses algorítmicos, pois ao serem treinados ou então alimentados, os algoritmos podem refletir tendências preconceituosas e produzir resultados distorcidos aprofundando desigualdades e afetar o desempenho e o comportamento dos alunos. A presença de vieses algorítmicos na educação pode retardar ou dificultar certos processos educativos, pois dados inapropriados ou incompletos podem causar prejuízos para o

ensino e a aprendizagem, entretanto, a popularização da I.A. causa o avanço na democratização do treinamento desses sistemas, com dados diversificados e representativos, assim espera-se que esses vieses sejam minimizados através do treinamento e atualização contínua. Logo, a eficácia da I.A. na educação depende desse treinamento contínuo e da conscientização de seus usuários sobre a presença de vieses algorítmicos, assim desenvolvendo uma visão crítica.

Em relação ao plágio, essa problemática se apresenta quando os alunos ao receberem comandos para a atividade de produção textual recorrem a I.A., não apenas como um suporte, mas como o autor das produções, os *chatbots* seguem padrões, baseiam-se em textos produzidos e disponíveis em seu banco de dados, o que resulta em textos muito parecidos ou até mesmo idênticos, além de apresentar um vocabulário diferente do esperado para a faixa etária dos alunos, logo facilmente perceptível a não autoria dos alunos. Para que essa realidade seja modificada, é essencial o desenvolvimento de uma consciência ética nos alunos, para que assim as ferramentas de I.A. sejam utilizadas de maneira relevante na produção escrita, habilitando os alunos no uso e conhecimento digital.

Com a pesquisa em curso, uma outra forma de uso da I.A. na produção textual para o ENEM foi analisada, nesse caso englobando também o uso por professores, das plataformas de correção de textos. Essas plataformas possibilitam ao aluno uma experiência personalizada e enriquecedora, para ampliar e lapidar os conhecimentos sobre a sua própria produção, e, para o professor, auxilia na administração do tempo e na possibilidade de focar em aspectos mais individuais de cada aluno. Essas plataformas apresentam-se como uma possibilidade de auxiliar os alunos em suas dificuldades, ao apresentar o que deve ser aprimorado na escrita e estrutura dos textos.

O estudo, que surgiu por uma demanda da autora em sala de aula, se mostrou frutífero e ainda cheio de questionamentos abertos. Através da revisão dessas literaturas foi possível compreender que o uso da I.A. como ferramenta pedagógica requer treinamento contínuo e regular tanto dos professores e alunos, quanto das plataformas, para que assim os dados sejam utilizados da melhor maneira. A análise dos estudos evidencia convergência quanto ao potencial da I.A. em promover feedbacks automatizados e personalização da escrita, além de se apresentar como uma forma da democratização da educação, pois com mudanças recentes na carga horária do ensino médio, aulas e laboratórios de redações se tornaram mais escassos para o alunos das escolas públicas de ensino.

Contudo, emergem preocupações éticas relativas ao plágio e aos vieses algorítmicos, pois, apesar de ser uma ferramenta poderosa e muito proveitosa para a educação, a I.A. não foi criada e nem pensada exclusivamente para essa área, por isso pode apresentar aspectos que ainda devem ser melhor estruturados para o uso proveitoso e seguro dentro da sala de aula. Os *chatbots*, por exemplo, poderiam ser adaptados a idade e série do aluno, além de ser treinado para, ao ser receber o *prompt* de produzir alguma atividade, fazer com que o aluno analise a questão e orientar o aluno a criar a sua própria resposta.

Diante do objetivo de analisar como a I.A. pode contribuir para a produção textual no Ensino Médio sem comprometer a autoria e o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes, a revisão de literatura permitiu constatar que o assunto encontra-se no centro de debates educacionais, entretanto ainda não ganhou destaque científico necessário para sua melhor implementação e adaptação ao contexto escolar. Com isso, fica claro que mais estudos, análises e aplicações devem ser realizadas futuramente, sempre prezando pela boa prática e atenção aos pontos frisados no estudo.

REFERÊNCIAS

ADEGAS, Fernanda Victória Cruz; MATIAS, Luclecia Silva de Almeida; DA ROCHA, Patrícia Graciela. O ChatGPT e a morte da honestidade criativa na produção textual na sala de aula da Educação Básica: um estudo de caso com alunos/as do primeiro ano do EM. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 16, n. 3, p. 172–194, 2025. DOI: 0.46230/lef.v16i3.13561. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/13561>. Acesso em: 5 out. 2025

ANTUNES, Irlandé. **Aula de português: encontros e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Irlandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 26 set. 2025.

BRASIL. Portaria nº 109, de 27 de maio de 2009. **Dispõe sobre as normas gerais para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)**. Brasília, 2009. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/legislacao/2009/portaria_enem_2009_1.pdf. Acesso em: 15 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A Redação do Enem 2023: cartilha do participante**. Brasília, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/a_redacao_no_enem_2023_cartilha_do_participante.pdf. Acesso em: 13 set. 2025.

BUZATO, Marcelo El Khouri; GONSALES, Priscila. Dimensões e enfoques alternativos para um modelo de letramentos críticos de inteligência artificial. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 25, n. 2, e44436, 2025. Belo Horizonte: 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/3kzvd9cCwWhVyfSpd8MHqZm/?lang=pt#>. Acesso em: 29 set. 2025.

CARDOSO, Fábio André Coelho; SOUZA, Diniz Duarte de. Inteligência Artificial: precauções e contribuições no ensino de língua portuguesa (produção textual). **Cadernos de Letras da UFF**, v. 35, n. 69, p. 114-137, 2024. DOI: 10.22409/cadletrasuff.v35i69.63605. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/cadernosdeletras/article/view/63605>. Acesso em: 5 out. 2025.

COTRIM, Sônia Aparecida de Souza. **Inteligência Artificial na Educação: o ChatGPT como Ferramenta de Apoio à Produção Textual no ENEM**. 2025. 157f. Dissertação (Mestrado em Pedagogia do eLearning) - Universidade Aberta, Portugal, 2025.

HEGGLER, João Marcos; SZMOSKI, Romeu Miqueias; MIQUELIN, Awdry Feisser. As Dualidades entre o uso da Inteligência Artificial na educação e os riscos de vieses algorítmicos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 46, e289323, 2025. DOI <https://doi.org/10.1590/ES.289323>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/qrTryFvZR9Y9WsRpG5fWGHB/?lang=pt>. Acesso em: 6 out. 2025.

LEE, Kai-Fu. **Inteligência artificial**: como os robôs estão mudando o mundo, a forma como amamos, nos relacionamos, trabalhamos e vivemos. Tradução: Marcelo Barbão. 1. ed. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo, SP: Atlas, 2003.

PINHO, Cintia Maria de Araújo; GASPARG, Marcos Antonio; SASSI, Renato José. Aplicação de Técnicas de Inteligência Artificial para classificação de fuga ao tema em redações.

Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 40, e39773, 2024. DOI:

<https://doi.org/10.1590/0102-469839773>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/YPPVRRKGdLdFbXTQXMmZgCc/?lang=pt>. Acesso em: 5 out. 2025.

RODRIGUES, Tatiane Daby de Fatima Faria; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de;

SANTOS, Josely Alves dos. As Pesquisas Qualitativas e Quantitativas na Educação. **Revista Prisma**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 154-174, 2021. Disponível em:

<https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/49/41>. Acesso em: 20 set. 2025.

SACHETE, Andréia dos Santos *et al.* EnemIA: correção de redações do Enem com Inteligência Artificial. **Texto Livre**, MG: Belo Horizonte, v.18, 2025. DOI

<https://doi.org/10.1590/1983-3652.2025.58426>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/tl/a/xzBKry3YHNpTNwTjkXqSsks/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 5 out. 2025.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TAULLI, Tom. **Introdução à Inteligência Artificial**. São Paulo: Novatec Editora, 2020.

AGRADECIMENTOS

À minha família, por me proporcionar as condições necessárias para estudar com conforto e tranquilidade, pela compreensão nos dias de ausência, pela paciência cotidiana e por cada gesto silencioso de apoio. Se hoje caminho com firmeza, é porque eles iluminaram meus passos.

Às minhas colegas de curso e amigas Juliana de Lima Melo e Luany Rocha de Sousa, que foram meu ponto de fortalecimento durante essa jornada, através do apoio mútuo e parceria nos trabalhos e questões do dia a dia.

Ao meu orientador, professor Andrew Hemerson, cuja competência e organização foram fundamentais para a realização deste trabalho.

Ao Instituto Federal do Amapá, pela oportunidade de acessar conhecimentos que enriqueceram minha prática docente.

Aos meus alunos, que serviram de inspiração e me instigaram, ainda que sem perceber, a refletir sobre o uso da tecnologia em sala de aula. Observá-los despertou em mim questionamentos, e é por isso que aqui estou.