

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

ChatGPT and the death of creative honesty in textual production in the Basic Education classroom: a case study with first-year HS students

Fernanda Victória Cruz Adegas  

fernanda.adegas@ufms.br

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- UFMS

Luclecia Silva de Almeida Matias  

lucleciamatias@hotmail.com

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- UFMS

Patrícia Graciela da Rocha  

patrigraciro@gmail.com

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- UFMS

Resumo

O presente artigo surgiu a partir de um estudo de caso (Yin, 2010) de um relato vivenciado em uma escola da rede pública de ensino do estado de Mato Grosso do Sul, com uma turma do primeiro ano do Ensino Médio, durante as aulas de língua portuguesa, em março de 2024. A atividade proposta aos estudantes envolvia a produção de poemas voltados para a temática da mulher. Nos 32 textos entregues pelos alunos foi detectado, pela docente da turma, o uso de ferramentas de Inteligência Artificial (IA), especificamente do ChatGPT, em 13 deles. Tendo isso em vista, este trabalho objetiva analisar algumas das produções de poemas feitas pela IA, de modo a apontar certas regularidades e ocorrências nos textos, além de traçar uma comparação com as produções realizadas, de fato, pelos alunos. Para isso, utilizamos como arcabouço teórico as pesquisas a respeito das concepções de IA (Santalla, 2023), do uso de tecnologias no ensino de línguas (Martins; Moreira, 2012), bem como estudos sobre os gêneros textuais e produção textual na escola (Schneuwly; Dolz, 2004). Como resultado, pontuamos que a IA na produção de texto, sobretudo do cânone literário, possui limitações em alguns aspectos como, por exemplo, a subjetividade do conteúdo produzido e a perpetuação da forma baseada em rimas, apenas - o que exclui outras possibilidades de construção do poema. Sublinhamos a necessidade de os professores serem formados para essas novas tecnologias, e não apenas sobre, visando um olhar crítico

FLUXO DA SUBMISSÃO

Submissão do trabalho: 11/07/2024

Aprovação do trabalho: 30/01/2025

Publicação do trabalho: 27/03/2025

 10.46230/lef.v16i3.13561

COMO CITAR

ADEGAS, Fernanda Victória Cruz *et al.* 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**, v.16, n.3, 2024. p. 172-194. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagem-memfoco/article/view/13561>.

Distribuído sob



Verificado com

Plagius
Detector de Plágio

e reflexivo acerca das possibilidades e limitações da IA na escola e na educação linguística contemporânea. Reconhecemos, por fim, que muitos docentes já estão em atuação, logo, uma formação continuada também se coloca como uma alternativa viável, pensando nessa realidade exposta.

Palavras-chave

Inteligência Artificial. Produção Textual. Educação Linguística.

Abstract

This paper emerged from a case study (Yin, 2010) of an experience experienced in a public school in the state of Mato Grosso do Sul, with a class of first-year high school students, during Portuguese language classes, in March 2024. The activity proposed to the students involved the production of poems focused on the theme of women. In the 32 texts submitted by the students, the class teacher detected the use of Artificial Intelligence (AI) tools, specifically ChatGPT, in 13 of them. With this in mind, this work aims to analyze some of the poems produced by the AI, in order to point out certain regularities and occurrences in the texts, in addition to drawing a comparison with the productions actually carried out by the students. To this end, we used as a theoretical framework research on AI concepts (Santaella, 2023), the use of technologies in language teaching (Martins; Moreira, 2012), as well as studies on textual genres and textual production in schools (Schneuwly; Dolz, 2004). As a result, we point out that AI in text production, especially in the literary canon, has limitations in some aspects, such as the subjectivity of the content produced and the perpetuation of the form based only on rhymes - which excludes other possibilities of constructing the poem. We emphasize the need for teachers to be trained for these new technologies, and not just about them, aiming at a critical and reflective look at the possibilities and limitations of AI in schools and in contemporary language education. Finally, we recognize that many teachers are already working, therefore, continuing education is also a viable alternative, considering this exposed reality.

Keywords

Artificial Intelligence. Text Production. Linguistic Education.

Introdução

A tecnologia da linguagem natural avançou significativamente nas últimas décadas, oferecendo novas oportunidades para aprimorar a educação e a comunicação escrita. Entre as diversas aplicações, destaca-se o ChatGPT (Generative Pre-trained Transformer), uma ferramenta baseada em inteligência artificial capaz de gerar texto coerente e contextualmente relevante em resposta a estímulos fornecidos pelos usuários.

No contexto educacional, o uso do ChatGPT tem despertado interesse como uma ferramenta potencial para auxiliar os estudantes na produção textual. Esta abordagem oferece uma oportunidade única para explorar a interação entre humanos e máquinas na criação de conteúdo escrito, promovendo não apenas a eficácia na redação, mas também o desenvolvimento de habilidades cognitivas e criativas.

Neste artigo, examinamos o uso do ChatGPT na produção textual escolar, investigando suas vantagens, desafios e potenciais impactos no processo de aprendizagem. Primeiramente, discutimos o contexto atual da escrita na educação, destacando as demandas e dificuldades enfrentadas pelos estudantes. Em seguida, exploramos como o ChatGPT pode ser integrado de maneira eficaz no

ambiente educacional, considerando aspectos como feedback, autoria e originalidade do texto gerado. Por fim, discutimos as implicações éticas e pedagógicas do uso dessa tecnologia, bem como possíveis direções futuras para pesquisa e prática educacional.

Esses três primeiros parágrafos¹ da introdução foram produzidos pelo ChatGPT a partir do seguinte comando: “escreva uma introdução de um artigo científico sobre o uso do ChatGPT na produção textual escolar”. Além de nos oferecer o texto exposto, embora não tenhamos solicitado, o chat sugeriu também um título para o artigo: “Explorando o Potencial do ChatGPT na Produção Textual Escolar”. Tudo isso em questão de segundos. Ou seja, ele realizou, em um tempo ínfimo, uma tarefa que nós levaríamos pelo menos meia hora para escrever, sem contar o tempo necessário para o planejamento, para a delimitação do tema e para a elaboração da pesquisa como um todo. Logo, a otimização do tempo é um aspecto bastante relevante a ser considerado quando pensamos em produção textual, mas não é o único.

Considerando a organização textual, a linguagem utilizada e o gênero discursivo solicitado, não conseguimos, em uma primeira leitura rápida, identificar nenhum erro gramatical ou conceitual nesses três parágrafos, o que nos leva a acreditar que os/as leitores/as leigos/as² deste texto dificilmente desconfiariam da sua autoria se não fossem avisados sobre esse fato. Entretanto, se olharmos mais atentamente para o seu conteúdo, podemos observar uma apresentação bastante superficial e óbvia do tema e também o levantamento de aspectos apenas positivos do uso dessa ferramenta no contexto escolar, o que nos indica um certo posicionamento ideológico em defesa do próprio chat, ou de quem o criou, que dificilmente encontramos em um artigo científico produzido por humanos, isto é, os artigos relacionados ao ensino e às linguagens geralmente tendem a observar aspectos positivos e negativos de um determinado fenômeno.

Pensando nisso, o próximo passo foi forçar o chat a realizar esse exercício de olhar para diferentes aspectos (opostos) e também mudar o gênero textual a

1 Este parágrafo, conforme explicado, foi produzido pelo ChatGPT. Sendo assim, por meio dele e de nossos dados, percebemos que a IA consegue produzir textos coerentes e coesos, os quais, em uma leitura rasa, podem transparecer de autoria humana. Entretanto, em alguns momentos, a ferramenta pode cometer “alucinações”, dado que não compreende o que escreve, uma vez que é operada por meio de cálculos estatísticos de previsão da próxima palavra. Portanto, uma postura crítica é necessária.

2 Sublinhamos “leigo”, pelo fato de que um leitor atento, provavelmente, perceberia algumas situações como, por exemplo, a escrita de somente coisas boas relacionadas à IA e um conteúdo escrito sem maior aprofundamento, como foi mencionado.

partir do seguinte comando: “escreva um artigo científico sobre as potencialidades e os perigos do uso do ChatGPT na produção textual escolar”. Novamente, depois de alguns poucos segundos, o chat nos devolveu um texto bastante sucinto, com cerca de uma página e meia, contendo título, resumo, um parágrafo de introdução, um parágrafo com o subtítulo “Potencialidades do ChatGPT na Produção Textual Escolar”, um segundo com o subtítulo “Perigos e Desafios do Uso do ChatGPT na Produção Textual Escolar”, um terceiro intitulado “Considerações Éticas e Pedagógicas” e, por fim, uma “conclusão” de cinco linhas.

Considerando o que conhecemos sobre a estrutura básica de um artigo científico, o que nos chamou a atenção de imediato foi o tamanho do texto, ou seja, na área de linguagens os artigos costumam ter, em média, 10 a 20 páginas e o chat nos devolveu um texto de uma página e meia. Em um segundo momento, sentimos a falta de uma parte essencial na estrutura desse gênero textual, coincidentemente, ou não, o que falta nele é exatamente o item no qual elencamos nossas fontes de pesquisa, o lugar onde mostramos qual foi nosso percurso de leitura que nos permitiu construir as ideias que trazemos para a superfície do texto para refutar, para endossar nossas análises, para criticar, para revisar, para fundamentar, para comparar etc. Isto é, a pesquisa bibliográfica, considerada a mãe de toda pesquisa (Gerhardt; Silveira, 2009), é simplesmente ignorada ou apagada pelo chat. Isso porque “O GPT-3 é capaz de gerar sentenças convincentes imitando os padrões estatísticos da linguagem em um enorme banco de dados de textos coletados da internet” (Santaella, 2023, p. 3), ou seja, o chat não “cria” nada, o que ele faz é combinar palavras e informações que já estavam disponíveis na internet, sem atribuir a fonte e a autoria delas e sem “parecer” plágio. Sabendo disso, parece elementar que o chat não consiga gerar um texto científico citando suas fontes, afinal, ele não foi criado, nem “educado”, para isso.

O resultado desse “teste” feito com o ChatGPT nos provoca muitas inquietações de naturezas distintas e abre muitos pontos de discussão. Entretanto, considerando nosso lugar de fala - professoras da área de linguagens da Educação Básica e do Ensino Superior - nosso objetivo geral neste artigo é refletir sobre o uso desse chat no ensino e aprendizagem de produção textual em língua portuguesa na Educação Básica. Para isso, utilizando a abordagem qualitativa de pesquisa, desenvolvida por meio de um estudo de caso (Yin, 2010), partimos de um relato de experiência de uma das autoras deste texto, professora de língua portuguesa de uma escola da rede estadual de Campo Grande/Mato Grosso do Sul, e de textos (poemas) produzidos pelos seus alunos do primeiro ano do Ensino Médio como culminância de uma sequência didática (SD) aplicada no mês de

março de 2024, que tinha como temática central *a mulher*. Nossos objetivos específicos são: a) Discutir sobre o uso das tecnologias digitais no ensino de línguas, fazendo um breve panorama histórico; b) Discorrer sobre os conceitos e as funcionalidades de Inteligência Artificial e dos chatbots; c) Relatar uma experiência de uso não autorizada do ChatGPT, por parte dos alunos, durante uma tarefa de produção textual de poemas em sala de aula³; d) Analisar alguns textos e excertos produzidos pelo chat e pelos alunos, identificando as suas principais características, semelhanças, diferenças, potencialidades e as fragilidades e e) Refletir sobre os perigos, as potencialidades e os desafios do uso do ChatGPT na produção textual escolar, considerando questões éticas e pedagógicas envolvidas nesse tipo de atividade⁴.

Para embasar nossas reflexões e análises nos ancoramos em estudiosos da IA e das tecnologias no ensino de línguas (Dudeney; Hockly, 2007; Nilsson, 2009; Martins; Moreira, 2012; Reis, 2008; Chapelle, 2005; Hubbard, 2009; Egbert, 2005; Levy; Hubbard, 2005; Boden, 2020; Taulli, 2020; Santaella, 2023; dentre outros), além de autores que tratam dos gêneros textuais e da produção textual na escola (Schneuwly; Dolz, 2004), dentre outros.

Na sequência, apresentamos um breve panorama acerca do ensino de línguas e sua relação com a tecnologia, em seguida conceituamos Inteligência Artificial e chatbots, apresentamos um relato de experiência em sala de aula de língua portuguesa e trazemos alguns textos produzidos pelo ChatGPT e outros produzidos por alunos, sobre os quais articulamos algumas análises e, para finalizar, tecemos nossas considerações finais e listamos as referências bibliográficas utilizadas na construção deste artigo.

1 Ensino de línguas e tecnologias: um breve panorama

Para iniciar o diálogo envolvendo a Inteligência Artificial (IA) e sua relação

3 Ressalto, como professora da turma, que o uso dos textos foi autorizado pelos estudantes de forma oral, por meio de acordo firmado em diálogo. Foi avisado que a anonimidade dos escolhidos seria preservada e, assim, houve a concordância por parte dos alunos.

4 Reconhecemos que seria relevante empreender discussões sobre documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul, os quais oferecem subsídios para o trabalho com a produção textual, enquanto uma atividade crítica, e do uso de responsável e crítico das tecnologias. Contudo, por limitação de espaço, não faremos um maior aprofundamento.

com os chatbots, é necessária uma contextualização acerca do uso das tecnologias no ensino e aprendizagem de línguas. Dessa forma, o uso dessas ferramentas na educação linguística ocorre há muito tempo, pois, conforme pontuam Dudeney e Hockly (2007), o quadro negro, por exemplo, se enquadra como uma tecnologia. Diante do exposto, menciona-se que, por volta dos anos 1960 e 1970, ocorreu uma intensificação de pesquisas a respeito dos computadores⁵ e de suas potencialidades. Posteriormente, a partir de 1980, surgem os computadores pessoais, o que possibilitou uma maior proliferação de estudiosos interessados na pesquisa a respeito da relação entre essas tecnologias, agora digitais, e o ensino, dentre eles, o linguístico (Martins; Moreira, 2012). E é nessa perspectiva que entra em cena o conceito conhecido como “CALL” (*Computer Assisted Language Learning*), responsável por englobar pesquisas que enfoquem a língua e as tecnologias digitais.

Acerca do CALL, destaca-se que, segundo Reis (2008), no Brasil, ainda é um campo novo da Linguística Aplicada, com pouco mais de duas décadas, pois as pesquisas iniciaram-se por volta de 1998. Dessa maneira, é cabível uma breve explicitação sobre o que vem a ser o CALL e quais as suas implicações para o recorte deste trabalho.

Primeiramente, pontua-se que, como supracitado, nos anos 80, surge um grande interesse de pesquisas voltadas para compreender o uso do computador pessoal e suas aplicações, período em que o termo CALL é trazido aos estudos aplicados da linguagem (Hubbard, 2009). Um exemplo dessa potencialização dos computadores na época se deu por meio do uso de recursos de áudios em laboratórios de línguas, como tecnologias que apoiavam o ensino de línguas estrangeiras, principalmente. Outrossim, nessa mesma fase, a perspectiva de ensino de línguas passa de uma visão estruturalista para uma comunicativa, fato, também, relevante para o que viria a ser, no futuro, cunhado como CALL.

Todavia, é importante esclarecer que o CALL⁶, embora seja constantemente atrelado ao uso do computador, é uma área interdisciplinar, visto que, conforme destacam Egbert (2005), Levy e Hubbard (2005), contempla variadas tecnologias em diversos campos de conhecimento. Hubbard (2009) ainda elenca que CALL pode ser compreendido como o uso de qualquer recurso de informática no aprendizado de línguas, o que não inclui apenas o computador. Dentre esses

6 Salienta-se que o acrônimo “CALL” ainda gera algumas discussões, devido ao fato de o termo não ser ligado apenas ao computador, mas a outras tecnologias de informática (Martins; Moreira, 2012).

usos e tecnologias, cita-se a Inteligência Artificial, a Linguística Computacional, o Design etc, uma vez que a linguagem perpassa todos e, portanto, a tecnologia pode ser integrada como aliada na construção desses processos de ensino.

Dadas às questões apresentadas, para fins de recorte e seguindo um dos objetivos deste artigo, nos dedicaremos, a partir de agora, a apresentar um panorama histórico e atual da IA - uma das facetas do CALL - bem como algumas de suas aplicações para o ensino, de uma forma geral, e para a produção textual, de uma forma específica.

2 Inteligência Artificial e chatbots

Nos últimos anos, devido à proliferação de novas tecnologias de IA, tem-se a ilusão de que esse fenômeno se trata de algo totalmente novo e até inovador. No entanto, tal tecnologia está presente na sociedade há algumas décadas, porém com roupagem e funcionalidade diferenciadas. A título de historicidade, sabe-se que a IA iniciou-se por volta de 1840, com a matemática Ada Lovelace, que estudou o caráter lógico e tecnológico dessa ferramenta (Boden, 2020), que, na época, não se chamava IA. Por conseguinte, podemos citar o matemático Alan Turing, o qual, em 1950, criou o “Teste de Turing”, que consistia em uma máquina com o objetivo de gerar informações como se fosse um ser humano, a ideia era analisar se uma pessoa conseguiria perceber que os comandos oferecidos eram artificiais ou, de fato, “humanos”. Todavia, ressalta-se que, apesar de a pesquisa ter recebido críticas acerca de sua “inteligência”, foi uma importante referência para os estudos posteriores na área de IA.

No ano de 1956, ocorreu um momento significativo para a IA, haja vista que, em uma conferência de estudos computacionais realizada no Dartmouth College, em New Hampshire (EUA), John McCarthy registrou o termo como um novo campo de conhecimento (Russel; Norvig, 2021). A partir disso, pesquisas no desenvolvimento e criação de novas tecnologias que utilizavam a IA foram se intensificando na sociedade. Assim, na década de 60, o Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT) criou o primeiro robô de conversação (posteriormente, chatbots) chamado ELIZA, depois, foram desenvolvidas tecnologias que utilizamos até a atualidade, como o Google, assistentes virtuais, aplicativos de rotas de trânsito etc. O fato é que a IA, hoje, integra uma enorme gama de atividades que fazem parte do nosso cotidiano (Boa Sorte *et al.*, 2021).

A respeito do que vem a ser IA, podemos ter algumas definições que di-

ferem entre si. Dentre elas, McCarthy (2007) a define como uma tecnologia que busca resolver problemas, que antes eram somente delegados a humanos. Na contemporaneidade, Taulli (2020) escreve sobre as chamadas (I) IA forte e (II) IA fraca, sendo (I) aquela que possui inteligência e raciocínio inatos, isto é, seriam máquinas que realmente produzem seus próprios conhecimentos, enquanto (II) seria aquela IA que depende da alimentação de dados de seres humanos, ou seja, somente reproduz aquilo que já foi pensado e requerido, previamente, por um ser humano. Acerca da IA fraca, podemos listar como exemplos os assistentes virtuais, como a Siri e a Alexa, e alguns modelos de linguagem manifestados em chatbots, como o ChatGPT, dado que são ferramentas que utilizam a IA para devolver respostas a partir de comandos oferecidos por uma pessoa. Sobre a IA forte, ainda não há exemplos concretos, apenas filmes de ficção científica.

Sobre os chatbots, último exemplo de IA fraca mencionado, cabe afirmar que podem ser entendidos como um assistente virtual que simula conversas com seres humanos, de modo personalizado, automatizado e em linguagem natural (Júnior; Carvalho, 2018). Esses chatbots utilizam a IA conhecida como Generativa (IAG), a qual, segundo Duque-Pereira e Moura (2023), são modelos utilizados para gerar previsões e conteúdos novos pré-treinados por uma extensa base de dados. Dessa maneira, podemos citar o ChatGPT, da OpenAI; o Gemini, da Google; o Copilot, da Microsoft; dentre outros, como exemplos. Todavia, os dados que utilizaremos neste trabalho foram gerados a partir do uso do ChatGPT e, portanto, nos deteremos a ele. Contudo é preciso que se esclareça que existem muitos outros chatbots disponíveis no mercado, com diversas funcionalidades.

Como dito anteriormente, o ChatGPT é um modelo de linguagem manifestado por meio de um chatbot que utiliza IAG em seu funcionamento, tendo em vista que é treinado por uma base de dados, a qual possibilita que ele devolva um grande número de respostas personalizadas e automatizadas às solicitações dos usuários. Além disso, pontua-se que ele foi desenvolvido em 2022, pela empresa OpenAI, tendo atingido a marca de 100 milhões de usuários em apenas dois meses, desde seu lançamento, fato que o coloca como uma das tecnologias de maior sucesso dos últimos tempos. Ele possui duas versões, sendo a ChatGPT-4o gratuita e a ChatGPT-4.0 paga; a diferença entre elas está nos recursos oferecidos por cada uma, os quais, por limite de espaço, não nos deteremos aqui.

Em relação ao ChatGPT, deve-se fazer uma ressalva principalmente quando pensamos na produção textual a partir de seu uso. Nisso, Benzon (2022) menciona que o ChatGPT - ou qualquer outro chatbot de IA generativa - não é capaz

de se expressar subjetivamente, dado que a construção de seus textos se dá por associações sintáticas, e não semânticas. Nesse viés, pontua-se que problemas relacionados à coerência, coesão, autoria (e outros) podem, por vezes, integrar o texto devolvido pela ferramenta, dado que ela comete alucinações. Outrossim, sublinhamos que, no caso dos dados que serão apresentados e analisados no presente trabalho, a ausência de subjetividade, a questão da autoria e a presença de palavras que não compõem o repertório dos estudantes são questões que nos levam a defender a necessidade de se criar uma Educação Para os Meios (EPM) (Buckingham, 2003), a qual, segundo Buckingham (2003, p. 4), “está interessada em ensinar e aprender sobre a mídia. Isso não deveria ser confundido com ensinar por meio ou com a mídia.”.

Nesse sentido, destaca-se que a EPM pode ser entendida como uma abordagem pedagógica para a análise crítica, pautada nos letramentos críticos, multimodalidade e nos multi e novos letramentos (Buckingham, 2003). Pensando no contexto deste trabalho, torna-se fundamental a realização de uma educação com os estudantes, e também com os docentes, sobre as mídias digitais - isso inclui a IA - e não apenas uma preparação técnica de como utilizá-la como se ela fosse um simples instrumento. Dado o exposto, deteremo-nos, a partir de agora, a apresentar um relato vivenciado por uma das autoras deste texto, em uma escola pública, na cidade de Campo Grande/Mato Grosso do Sul, com o objetivo de tecer análises e discussões sobre a relação entre a IA e a produção textual na escola.

3 Relato de Experiência

A produção de texto na escola Escola Estadual Professor Emygdio Campos Vidal é uma prática levada muito a sério, funciona de forma bem estruturada e há um bom engajamento da equipe de professores da área de linguagens. Os estudantes compilam suas produções formando um portfólio que não é público, o qual é recolhido pelos professores/as e devolvido no 4º bimestre ao término dos três anos do Ensino Médio. Entretanto, os alunos são avisados previamente em comum acordo, caso algum docente venha a utilizar os textos para alguma finalidade específica, de forma que a anonimidade sempre é preservada. Além das propostas de redação que nós mesmos elaboramos, procuramos participar dos concursos de redação organizados pelas universidades e por outras instituições que, com certa frequência, encaminham convites às unidades escolares. Ao longo dos anos, envolvendo nossos estudantes nesses eventos de produção de texto,

já tivemos a felicidade de acompanhar muitos deles na conquista de premiações.

Mais recentemente, logo no início deste ano letivo (2024), a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul organizou, no campus de nossa cidade, um evento significativo - o Festival da Juventude - com diversas manifestações artísticas, como dança, música, teatro, batalha de rimas, produção textual, bem como a presença de artistas reconhecidos nacionalmente e escritores renomados, dentre outras importantes atrações, envolvendo grande parcela da juventude do estado de Mato Grosso do Sul. A divulgação do evento chegou em nossa escola e, naturalmente, aceitamos participar. Incluímos a proposta em nossos planos de aula, incentivamos os estudantes e iniciamos os trabalhos.

A proposta do concurso oferecia três gêneros textuais: poesia, crônica e conto, e o tema era de livre escolha do participante. Como equipe de professores, convenciamos que os primeiros anos concorreriam com a escrita da poesia (materializada em poemas), e os segundos e terceiros escreveriam contos ou crônicas. Nesse ano letivo, leciono⁷ apenas para turmas de primeiros anos, portanto dediquei-me a elaborar uma sequência de atividades a fim de culminar na produção do texto que seria inscrito no concurso. Como todo o processo se deu no mês de março, escolhemos um tema muito propício para esse período, a mulher. A partir disso, percorri a seguinte sequência didática:

I) Iniciamos as aulas com a apresentação do concurso e com a leitura de todo o regulamento e, em seguida, levantamos as características da poesia (nesse caso, manifestada em poemas)⁸ – o sentido conotativo das palavras, o uso dos recursos linguísticos, como a riqueza das figuras de linguagem, além da sua composição formal com versos e estrofes. **II)** Direcionamos a atividade de produção textual para que os estudantes produzissem, aproximadamente, cinco estrofes de cinco versos, podendo fazer adequações conforme considerassem necessário. **III)** Nesse momento, sugerimos a realização de uma batalha de rimas para que o processo fosse feito de maneira diferenciada. Naturalmente, os estudantes concordaram e demonstraram grande entusiasmo.

Os estudantes tiveram a liberdade de aceitar ou não realizar a inscrição de sua produção no concurso, mas, como inserimos a proposta em nosso plano de aula, todos deveriam produzir, mesmo que não quisessem participar da com-

7 Será utilizada a primeira pessoa do singular nos momentos em que uma das autoras estiver contando seu relato pessoal como docente.

8 É relevante essa ressalva, pois a poesia pode se manifestar em diversos textos, não apenas no poema em si. Por exemplo, podemos ter poesia em formato prosa, chamada de “prosa poética”.

petição organizada pela universidade, pois também se tratava de uma atividade planejada e que seria avaliada como as demais do currículo escolar. Dessa forma, houve a participação quase unânime dos estudantes pelo fato de a atividade proposta compor a nota bimestral.

IV) Por se tratar de um assunto abrangente que apresenta muitas vertentes e ramificações, para a introdução do tema “Mulher”, selecionei três importantes canções cujas letras levam à reflexão das transformações que a figura feminina passou ao longo dos anos: “Ai que saudade da Amélia”, de Ataulfo Alves, “Amélia de você”, das irmãs Grammont e “Desconstruindo Amélia”, da cantora e compositora Pitty. **V)** Com perguntas direcionadas para a compreensão e interpretação dos textos/canções, os estudantes fizeram muitas reflexões e observações importantes a respeito do tema que foram fomentando e oferecendo subsídios para a posterior escrita do texto poético.

VI) Lemos também dois artigos de opinião e uma reportagem com informações relevantes acerca do tema proposto para a redação. **VII)** Ao término das leituras, reflexões e provocações, fizemos na lousa uma lista dos possíveis assuntos que poderiam ser contemplados nos textos, tais como: a maternidade, os diferentes papéis exercidos pelas mulheres, as desigualdades salariais, o feminismo, a violência contra a mulher, o feminicídio, o empreendedorismo feminino, o cuidado com a aparência, as carreiras profissionais, os espaços ocupados por elas na sociedade, os cargos de chefia, a ascensão nos estudos – graduação, mestrado, doutorado – a maternidade tardia, dentre tantos outros enfoques possíveis. **VIII)** Com toda essa discussão, foi combinado que faríamos duas atividades nas aulas seguintes: uma declamação dos poemas na área gramada da escola e **IX)** um debate a respeito da sociedade patriarcal e do papel da mulher na sociedade atual, enfatizando temas como o feminismo. Depois de todo esse processo, mãos à obra! Evidentemente, essa sequência didática apresentada⁹ não foi realizada em um único dia, logo, ocorreu durante algumas aulas. Os estudantes, como fazem ordinariamente, fizeram, inicialmente, um rascunho para, posteriormente, registrar à caneta na folha própria que continha, como cabeçalho, o seguinte texto:

9 Podemos resumir a sequência didática assim: I) apresentação do concurso e leitura do regulamento; II) direcionamentos para a produção textual; III) proposição da realização da batalha de rimas; IV) seleção de três canções que tratassem da temática “mulher” para reflexão; V) discussão das ideias presentes nas músicas; VI) leitura de dois artigos de opinião e uma reportagem sobre as temáticas; VII) listagem dos assuntos que poderiam ser trazidos para a poesia, diante das discussões empreendidas; VIII) declamação de poesias e IX) debate acerca da sociedade patriarcal.

Concurso literário deverá movimentar jovens de todo o MS¹⁰

Durante quatro dias (25, 26, 27 e 28 de abril), a Cidade Universitária da UFMS em Campo Grande será o grande palco do Festival da Juventude (FestJuv), encontro que vai reunir diversas vertentes da cultura, como literatura, música, teatro e batalha de rima.

O Festival já lançou a primeira etapa do evento. Trata-se de um concurso literário exclusivo para a faixa etária de 15 a 24 anos de idade em três categorias: “Crônica, conto e poesia”, “Batalha de rima” e “Reportagem”.

“É um evento muito importante para os jovens do nosso estado, demonstrando a importância de espaços para a troca de compartilhamento e expressão. Estamos orgulhosos e felizes em receber esta edição, que esperamos que seja a primeira de muitas, proporcionando uma vivência cultural sem igual e abrindo os horizontes em MS”, disse o reitor da UFMS, Marcelo Turine.

Como incentivo à criação, os vencedores receberão prêmio em dinheiro e um livro editado com os respectivos trabalhos. Os primeiros colocados de cada categoria vão receber R\$ 2.500,00.

“O concurso nos dará uma mostra do que está sendo produzido pelos jovens do MS e sobre a perspectiva de como eles leem o mundo”, diz a coordenadora do Festival, Andréa Freire, explicando também que o projeto começou com a literatura, mas se expandiu para outras vertentes culturais, incluindo oficinas com temas variados.

Diante de um mundo flexibilizado, complexo e heterogêneo, o adolescente e/ou o jovem vivem um momento marcado pela transição de modelos, no qual velhas fórmulas ainda existem e novos modelos ainda não se consolidaram. Neste sentido, é sempre bom lembrar o papel da literatura, fundamental para o desenvolvimento emocional, crítico, intelectual e social do indivíduo, portanto, imprescindível aos jovens.

PROPOSTA DE REDAÇÃO

*Considerando a participação da nossa unidade escolar no concurso estadual, e as produções de textos ordinariamente propostas em nossas aulas, produza um poema de sua completa autoria, demonstrando originalidade, criatividade, explorando a linguagem poética por meio de recursos linguísticos como as figuras de linguagem. **Seu poema deve conter aproximadamente 5 estrofes com cerca de 5 versos cada uma. O texto deve apresentar título.***

Como o mês de março é dedicado às mulheres, suas lutas e conquistas na sociedade, após as leituras e reflexões promovidas em sala de aula, escreva sobre o tema “MULHER” abordando os mais diversos aspectos que esse assunto possibilita como: a maternidade, os diferentes papéis exercidos pela mulher, as desigualdades salariais, o feminismo, a violência contra a mulher, o feminicídio, o empreendedorismo feminino, o cuidado com a aparência, as carreiras profissionais, os espaços ocupados por elas na sociedade, os cargos de chefia, a ascensão no estudos – graduação, mestrado, doutorado – a maternidade tardia, dentre tantos outros possíveis enfoques. Mãos à obra e bom trabalho!

Fonte: <https://aacic.com.br/festivaldajuventude/2024/> (2024).

10 Fonte: <https://www.ufms.br/programacao-do-festival-da-juventude-tem-mais-de-50-atividades-gratuitas/>. Acesso em: 17 abr. 2024.

Enquanto escreviam, muitos pediam auxílio, opinião, outros demonstravam insegurança, pediam ideias etc. Os que optaram por escrever versos com rimas, muitas vezes, não conseguiam dar continuidade ao texto e pediam sugestões. Já outros não demonstravam muito entusiasmo, tampouco muita preocupação, havendo aqueles que fizeram a clássica pergunta: “é obrigado fazer?”, muitos sinalizaram que fariam o texto apenas como atividade de sala e não tinham intenção de participar do concurso. Visivelmente, havia também aqueles que escreviam o texto não apenas para inscrever-se no concurso, mas para tentar ganhar o almejado prêmio em dinheiro.

Como leitora das produções de meus alunos, por diversas vezes, ao ler seus textos enquanto iam surgindo e despontando na folha de rascunho, senti-me orgulhosa, outras vezes angustiada, outras indignada pela apatia ou falta de interesse de alguns/mas e também surpresa pela produção bem elaborada, estruturada, com uma linguagem poética rica em comparações, metáforas, prosopopeias, versos com medidas bem equiparadas, bom repertório linguístico, dentre outros. Como professora, estava com grande expectativa para receber os textos, realizar a leitura na íntegra de cada um, avaliar, fazer uma seleção prévia das produções que apresentavam os atributos condizentes com o já referido concurso¹¹.

Posteriormente a esse trabalho realizado em sala de aula, ao debruçar-me diante da leitura, seleção e revisão dos textos dos/as alunos/nas, alguns pontos chamaram-me a atenção: identifiquei que determinadas palavras não são naturalmente utilizadas no vocabulário dos jovens, por exemplo: *clamor*, *inefável*, *cautela*, *singela*, *sublime*, *sinfonia*, *firmamento*, etc. Outras palavras, cogitei que poderiam ser desconhecidas para eles, tais como *fulgor*, *alento* etc. Além disso, percebi que havia um padrão na extensão dos versos em muitos textos e que alguns verbos se repetiram em produções diferentes, verbos não muito comuns no vocabulário lexical dos adolescentes do primeiro ano do Ensino Médio, como: *exalar*, *enamorar*, *deslumbrar*, *ecoar*, *irradiar*, *ressoar*, *enaltecer*, dentre outros.

Das cinco turmas de primeiro ano que realizaram a escrita do texto, a cada novo pacote de redação que eu iniciava a leitura, comecei a observar que havia

11 Saliento que a produção do texto foi realizada em mais de uma aula, em dias diferentes, e contou com a participação de três professores das seguintes disciplinas da área de linguagens: Língua Portuguesa, Recomposição de Aprendizagem em Língua Portuguesa e Literatura e Produção Textual, de modo que os estudantes levavam o texto para casa e traziam de acordo com a solicitação dos professores. Essa metodologia foi utilizada para esse trabalho especificamente por se tratar também de um concurso de redação.

dois grupos nitidamente distintos de textos – (I) aquele com “erros” ortográficos e gramaticais comumente esperados para os estudantes do segmento em questão, como ortografia, ideias inconclusas, comparações equivocadas, dificuldade na escolha de registro, problemas de coesão, rimas inadequadas, falta de criatividade, grande irregularidade na extensão dos versos, repetição de ideias etc; e (II) e aquele com várias características em comum, com um determinado padrão repetitivo, não havia falhas na concordância verbal e nominal e erros ortográficos apareciam apenas em relação à acentuação, o que cogitei ser uma questão de esquecimento do estudante. Esse segundo grupo apresentava versos com uma extensão muito equiparada, substantivos, verbos e adjetivos muito específicos se repetiam em algumas redações. Havia uma estrutura sintática predominante em um grande número de textos, além de um esquema de rimas que, em alguma medida, se repetia nas produções.

A cada novo pacote de redação, de turma diferente, que eu iniciava a leitura, meu incômodo aumentava, uma vez que aquelas características repetitivas voltavam a aparecer, ou seja, elas estavam presentes em cada uma das cinco turmas de primeiro ano, em maior ou menor quantidade de produções. Até que lembrei-me de um fator de grande relevância: os estudantes produziram os textos ao longo da semana e não apenas em uma única aula e, dessa forma, tiveram acesso ao celular, isto é, havia a possibilidade de eles terem utilizado a inteligência artificial para a produção de tais textos, ou seja, eles poderiam ter utilizado o ChatGPT, por exemplo.

Diante da suspeita, decidi fazer um teste: lancei mão do recurso, escrevi um comando parecido com a proposta de redação recebida pelos meus estudantes e aguardei a inteligência artificial produzir, em poucos segundos, o texto solicitado. Para a minha constatação, ali estava ele, o padrão que eu encontrei repetido em um relevante número das redações entregues por meus alunos. Fiz diversos testes, fazendo pequenas alterações no comando e a IA concedia sempre o mesmo padrão, previamente observado por mim.

Naturalmente, surgiram em mim alguns sentimentos, como decepção e aborrecimento, pois meus alunos não haviam entregado uma produção autoral, como previa o regulamento do concurso e, o pior de tudo, muitos haviam recebido meus elogios durante as breves leituras que fiz em sala de aula enquanto produziam. Diante dessa situação, eles não apenas receberam as congratulações, como convincentemente afirmavam terem produzido o texto sem auxílio, garantindo que gostavam de escrever, outros alegando que estavam muito inspi-

rados, dentre outras tantas justificativas. Com isso, eu me vi perplexa, sem saber exatamente o que fazer com esse novo e grande desafio que se apresentava em minha sala de aula e muitas outras questões surgiram: como resolver a situação? Que nota atribuir? Deveria interrogar os alunos cujas redações foram supostamente criadas pela IA?

O passo seguinte foi conversar com meus colegas envolvidos nesse projeto de escrita e participação no festival, com a coordenação da área de linguagens, além de elaborar um discurso de conscientização direcionado aos estudantes a respeito do ocorrido. Entendemos que precisávamos levá-los à reflexão de que a decisão de utilizar a IA na produção de um texto e apresentá-lo aos professores como sendo de sua autoria tratava-se de um plágio, logo, um crime¹². Além de que, ao privar-se de escrever de forma autoral e original, o estudante está impedindo a si mesmo de desenvolver as habilidades relacionadas à escrita, poupando-se de explorar sua criatividade, além de inibir o autoconhecimento, impossibilitar a percepção dos talentos que, porventura, já possuía, mas que ainda não descortinou. Houve, portanto, um momento de orientação e repreensão em cada turma, refletindo sobre os valores morais e socioemocionais, bem como a importância de se fazer o uso adequado da IA como um recurso de aprendizagem e não como um instrumento facilitador de entregas de atividades propostas na escola que sirva para tolher a criatividade, a originalidade e a honestidade no relacionamento professor/aluno.

Posteriormente, um dos desdobramentos dessa ocorrência foi escrever este artigo para explorar o assunto na tentativa de sistematizar uma reflexão sobre os efeitos da IA na produção textual de alunos/as da educação básica, a fim de tentar encontrar possíveis soluções para futuras situações que podem ser semelhantes a que foi descrita aqui.

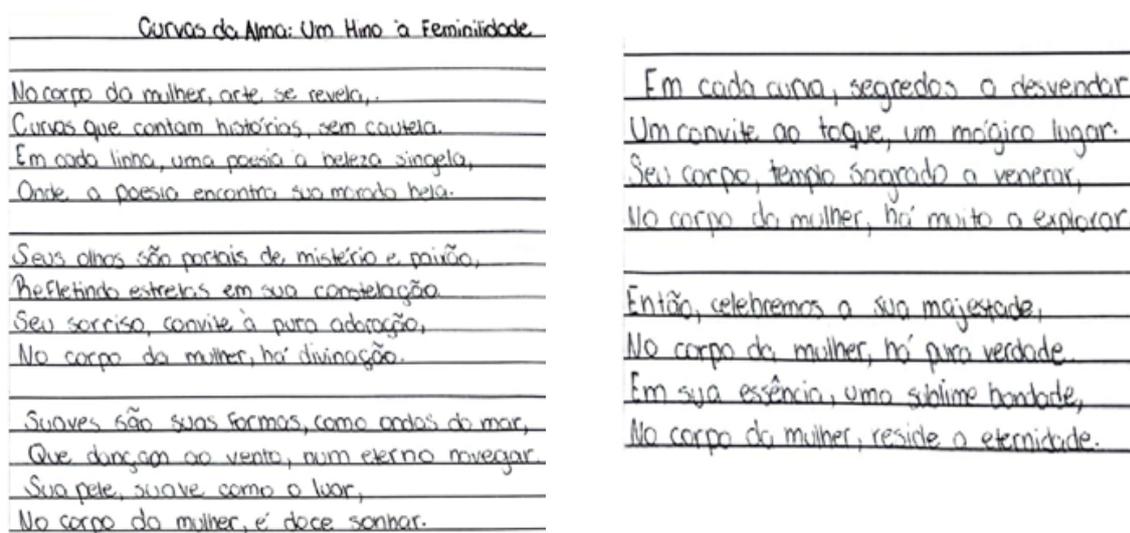
Assim, considerando as limitações de espaço, apresentaremos a seguir alguns textos e excertos produzidos tanto pelo chat quanto pelos alunos para verificar suas características, suas fragilidades e potencialidades.

4 Análise de textos

12 Embora para se chegar a uma resposta, o estudante precise inserir um comando (prompt), a resposta gerada não é de sua autoria, logo, precisaria ser citada que foi produzida por uma IA, caso contrário é uma prática de plágio - que pode ser entendida como uma apresentação de algo de outrem como sendo de sua autoria sem fazer as menções necessárias.

O texto a seguir foi entregue por um dos alunos do primeiro ano do Ensino Médio diante da atividade solicitada. Escolhemos esse poema para análise porque ele reúne todas as características encontradas nos demais textos produzidos pelo ChatGPT.

Figura 1 - Poema produzido pelo chat



Fonte: arquivo pessoal das autoras (2024).

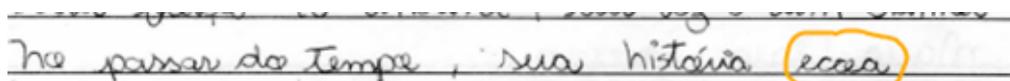
Uma característica interessante desse texto é o fato de ele manter o rigor formal, exigido no comando da atividade, de um poema, ou seja, ele é composto por 5 estrofes, cada estrofe contém 4 versos (embora a professora tivesse pedido estrofes com 5 versos, o/a aluno/a deve ter trocado esse número durante o comando para o chat, pois ele costuma ser extremamente obediente) e todos eles possuem rimas. Acerca desse rigor formal, Santaella (2023) afirma que:

O Chat parece estar autorizado a cumprir todos os tipos de tarefas [...] mas não esperemos dele uma escritura que possa competir, por exemplo, com Clarice Lispector e, nem de longe, imaginar que os algoritmos, por mais complicadas que sejam suas operações estatísticas, sejam capazes de enfrentar a temporalidade concentrada da renúncia e do empréstimo da vida vivida que a escritura de um romance ou de um livro exige. Ademais, **a julgar pelos poemas que o Chat tem sido levado a produzir, pode-se concluir que seu mérito é pífio. Quando muito, nos apresenta algo similar às piores versões de poemas parnasianos, pois ele é bom de rima e de estrofe**, mas sobrevive no vazio de tudo que aconteceu com a poesia depois de Mallarmé, Maiakovski, Oswald e Mario de Andrade. (Santaella, 2023, p. 11 grifo nosso).

De fato, se formos analisar a qualidade do conteúdo do texto 1, embora essa valoração possa ser individual e subjetiva, não podemos negar que ele não é o tipo de poema que nos toca o coração¹³, pois o chat não consegue produzir uma poesia de qualidade, mas, um poema estruturado.

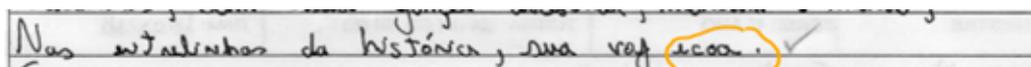
Outra característica que nos chama a atenção é o fato de não haver nenhum erro de ortografia, de gramática ou de pontuação no texto 1, o que costuma ser bastante raro em uma produção textual de alunos do primeiro ano do ensino médio. Outro ponto interessante é o vocabulário utilizado no poema, embora não estejamos menosprezando a capacidade criativa dos estudantes do ensino médio, é muito difícil vê-los utilizando, seja na fala ou na escrita, substantivos como “majestade”, “divinação”, “cautela”, adjetivos como “sublime”, “singela”, ou verbos como “celebremos”, “venerar” etc. Assim, a escolha lexical foi um dos fatores marcantes que contribuiu para fomentar a desconfiança da professora sobre a autoria desses poemas, pois o verbo “ecoar”, bastante incomum na linguagem dos jovens, se repetiu em vários poemas, como podemos visualizar nos excertos a seguir:

Figura 2 - Trecho de poema produzido pelo chat



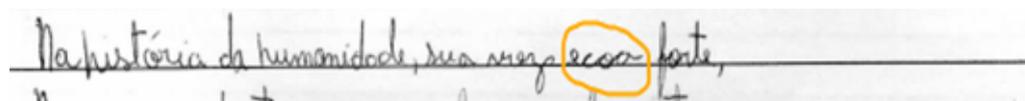
Fonte: arquivo pessoal das autoras (2024).

Figura 3 - Trecho de poema produzido pelo chat



Fonte: arquivo pessoal das autoras (2024).

Figura 4 - Trecho de poema produzido pelo chat



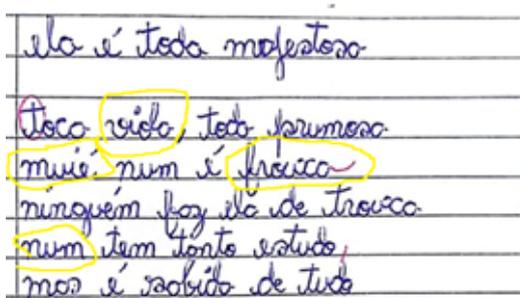
Fonte: arquivo pessoal das autoras (2024).

13 Reconhecemos que nem todo poema tem essa característica. Contudo, é comum associarmos tal texto a essa subjetividade e despertar de sentimentos.

Essa repetição de termos nos sugere algumas suposições/indagações para as quais ainda não temos respostas: o chat tende a se repetir caso o mesmo comando seja dado várias vezes? Qual o limite da “criatividade” do chat?

Ao analisarmos um poema construído, de fato, por um aluno, observamos diversas diferenças, a saber: a subjetividade e a poesia no conteúdo produzido que possui, claramente, marcas de autoria e do ambiente no qual esse estudante convive; notamos, também, eventuais desvios gramaticais - que são bastantes comuns para esse grupo de ensino médio; verificamos um texto escrito sem recorrer tanto ao uso rigoroso das rimas. É exatamente o rigor que soa, muitas vezes, artificial, como mencionou Santaella (2023). A seguir apresentamos dois poemas de autoria alunos para análise:

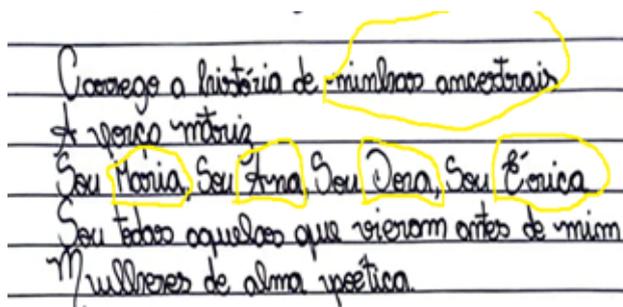
Figura 5 - Poema produzido por aluno/a



ela é toda majestosa
toca viola, todo brumoso
muié, num é frouxa
ninguém faz ela de trouca
num tem tanto estudo,
mas é sabido de tudo

Fonte: arquivo pessoal das autoras (2024).

Figura 6 - Poema produzido por aluno/a



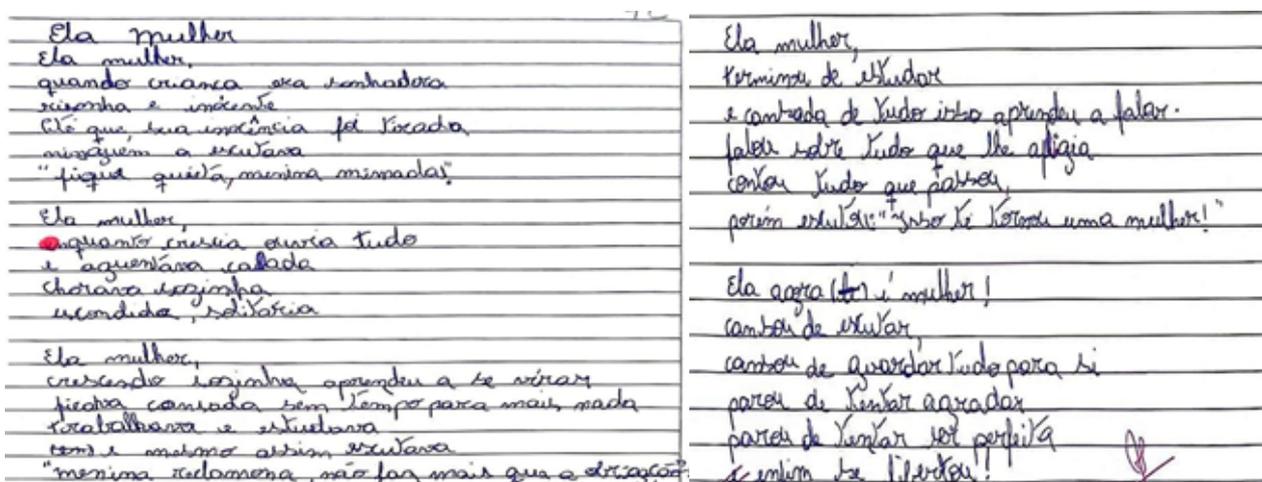
Correço a história de minhas ancestrais
A minha mãe
Sou Maria, Sou Ana, Sou Dona, Sou Evica
Sou todas aquelas que vieram antes de mim
Mulheres de alma poética

Fonte: arquivo pessoal das autoras (2024).

Nesses dois exemplos, podemos averiguar a presença de traços características do local em que esses alunos-autores, provavelmente, convivem. No caso da figura 5, há o uso de sotaques e de palavras, como “frouxa” e “muié”, as quais são típicas de um grupo social específico e que, dificilmente, poderiam ser escritas por um “autor artificial”, como o ChatGPT. Ademais, o uso de palavras como

“viola” ratifica a identidade do estudante, uma vez que, por estarmos em Mato Grosso do Sul, sabemos que é um objeto típico da cultura local. Na figura 6, podemos ver a descrição de nomes de algumas mulheres, as quais são, possivelmente, de familiares do/a aluno/a, traço que comprova a subjetividade e a identidade do conteúdo no texto, algo que a IA jamais poderá fazer sem uma intervenção humana. Na figura 6, ainda, podemos ver que as rimas não se fazem presente, já que o texto é construído por meio de prosas poéticas que a/o aluna/o criou, demonstrando, novamente, a autoria do poema. A seguir, apresentamos um poema escrito por um/a aluno/a que foi contemplado com o prêmio de 7º lugar (no concurso supracitado) de melhor texto na categoria poesia:

Figura 7 - Poema produzido por um/a aluno/a



Fonte: arquivo pessoal das autoras (2024).

Nesse texto, percebemos uma certa sequência de fatos que conectam toda uma história escrita em forma de poesia em prosa. Além disso, nota-se a presença de uma subjetividade, pois o/a autor/a traz relatos que, provavelmente, presenciou em algum momento de sua vida (ou de algum familiar), como “menina reclamona”, “chorava na cozinha”, “terminou de estudar” etc. Percebemos também que o poema traz, de fato, um conteúdo com carga semântica, não ficando apenas no nível estrutural, como é o caso da grande parte dos poemas produzidos pelo chat.

Sobre a escolha dos textos, ressaltamos que nessa turma de 32 alunos foram selecionados 11 textos. Assim, todas as turmas da escola (12 turmas, sendo 5 primeiros anos, 4 segundos anos e 3 terceiros anos) participaram do concurso e, portanto, houve muitos textos inscritos. Em cada turma houve uma pré-seleção, por parte dos professores envolvidos no projeto, de forma que não foram inscritos

no concurso todos os textos produzidos. Dos textos identificados como produzidos por IA (13, exatamente), nenhum foi inscrito no concurso e os estudantes que passaram pela repreensão, foram orientados a produzirem outro texto, com suas próprias palavras e assim o fizeram, uma vez que a atividade era, além de uma participação no concurso, avaliativa interna. Diante disso, os estudantes foram levados a refletir sobre a importância de usar a própria criatividade ao escrever, mesmo que não se considere um bom escritor e que apresente dificuldades com a escrita, organização das ideias e estruturação do texto, pois somente a partir da ciência desses fatos por parte do professor que este poderá auxiliar o estudante, por meio de correções e elaboração de atividades estratégicas que possam contribuir para a melhora da escrita do estudante.

Os textos e trechos apresentados nos permitem levantar muitos outros questionamentos que a limitação de espaço não nos permite explorar aqui. Um deles diz respeito ao próprio ato de solicitar a produção de gêneros literários na produção de textos em sala de aula, ou seja, é possível e necessário ensinar a escrever poemas na educação básica? É possível e necessário ensinar escrita criativa? O tipo de comando dado pelo grupo de professores não teria desencadeado ou provocado o uso do chat? Como essa IA pode ser incorporada (ou não) nas aulas de língua portuguesa? Como discutir a questão da ética e da autoria nesse momento histórico em que estamos rodeados de IA e que artigos científicos vêm sendo produzidos com o auxílio do ChatGPT e publicados em revistas de alto impacto? Como desenvolver a habilidade da escrita nessas circunstâncias? Estaríamos entrando na era de “engenheiros de prompts” e saindo da era de escritores criativos? Infelizmente, temos mais perguntas do que respostas acerca desse tema, mas não temos a ambição de encerrarmos as reflexões por aqui, mesmo porque essas questões pertencem à sociedade como um todo e não somente à escola, muito menos aos professores de língua portuguesa.

Considerações finais

As questões levantadas ao longo do texto apontam para a necessidade de os atuais e futuros professores de língua portuguesa - e de todas as áreas - considerarem a IA como uma tecnologia que já faz (e fará) parte, cada vez mais, da vida dos estudantes - assim como foi com o Google e com a Wikipedia. À vista disso, é preciso que a educação seja realizada de maneira crítica, buscando refletir e questionar o que está por trás de uma tecnologia, aparentemente, tão poderosa

e personalizada como o ChatGPT, em atividades de produção de texto, por exemplo. Logo, destaca-se que a EPM (Buckingham, 2019) pode ser um possível caminho para situações, como as relatadas neste trabalho, visando que os alunos, juntamente com os professores, reflitam sobre a dinâmica da IA e dos chatbots, para que tal ferramenta possa ser utilizada com olhar crítico, frente a contemporaneidade, marcada por multimodalidades e multiletramentos.

Com um olhar autocrítico sobre a experiência vivenciada na sala de aula, podemos pensar em alguns fatores que facilitaram o uso da IA e fatores que poderiam ter dificultado seu uso. Compreendemos, por exemplo, que, pelo fato de a redação não ter sido iniciada e concluída no mesmo dia, isto é, foi desenvolvida ao longo de uma semana, houve uma facilitação do uso da internet. Outro ponto que favoreceu o uso da IA foi o comando oferecido na proposta da redação, que era muito preciso e pontual e bastava ser transcrito *ipsis litteris* no ChatGPT a fim de obter uma resposta aceitável em poucos segundos.

Ponderamos, ainda, questionar a própria orientação de escrever um texto poético, o que exige criatividade, sensibilidade no uso das figuras de linguagem e outros tantos recursos linguísticos e que representa um desafio de alto nível para muitos estudantes, como aqueles que não têm o hábito de ler e de escrever, aqueles que não estavam dispostos ao exercício do pensamento ou ainda aqueles que não se sentem seguros e nem apreciam sua própria escrita, incitando-os, portanto, a buscar o recurso da IA.

Por conseguinte, concluímos, a partir da análise dos dados desta pesquisa, que a IA, no estágio em que se encontra hoje, não é capaz de produzir um texto de forma subjetiva e que demonstre algum princípio de autoria humana (para leitores mais experientes), a qual é capaz de nos provocar emoções e diferentes sentimentos. Além disso, concluímos que o professor atua como agente fundamental nesse processo, visto que ele, por conhecer a realidade de seus alunos, consegue detectar a identidade de seu estudante e até auxiliá-lo no percurso de escrita de um texto, como foi o caso relatado neste artigo. Portanto, uma possível alternativa para se evitar o plágio na atividade de produção textual parece ser a mediação realizada lado a lado do aluno para que se conheça os potenciais e dificuldades a serem superados durante o desenvolvimento de um texto¹⁴.

14 Com a recente aprovação da Lei 15.100/25 - que proíbe o uso de celular na escola, acreditamos que essa alternativa ficará mais viável, embora reconheçamos que fatores, como o tempo disponível para atender a todos os alunos, sejam pontos desafiadores para realizar esse acompanhamento mais de perto.

Referências

ASSOCIAÇÃO AMIGOS DO CINEMA E DA CULTURA (AACIC). **Festival da Juventude – Literatura, Livro e Leitura**. 2024. Disponível em: <https://aacic.com.br/festivaldajuventude/2024/>. Acesso em: 22 abr. 2024.

BENZON, W. GPT-3: Waterloo or rubicon? Here be Dragons. **Cognitive and Neuroscience**, v. 4, n. 1, p. 1-39, ago. 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/343444766_GPT3_Waterloo_or_Rubicon_Here_be_Dragons. Acesso em: 01 mai. 2024.

BODEN, M. **Inteligência artificial**: uma brevíssima introdução. São Paulo: Editora Unesp, 2020.

BOA SORTE, P.; FARIAS, M. A. de F.; SANTOS, A. E. dos; SANTOS, J. do C. A.; DIAS, J. S. dos S. R. Inteligência artificial e escrita acadêmica: o que nos reserva o algoritmo GPT-3?. **Revista EntreLinguas**, Araraquara, v. 7, n. 00, p. e021035, 2021. DOI: 10.29051/el.v7i00.15352. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/15352>. Acesso em: 22 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025**. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 14 jan. 2025. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2025/lei-15100-13-janeiro-2025-796892-norma-pl.html>. Acesso em: 26 jan. 2025.

BUCKINGHAM, D. **Media education**: literacy, learning and contemporary culture. Cambridge Press, 2003.

BUCKINGHAM, D. **The media education manifesto**. Cambridge, Londres: Polity Press: 2019.

CHAPELLE, C. A. Computer assisted language learning. In: HINKEL, E. (ed.), **Handbook of research in second language teaching and learning**. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, 2005, p. 743-755.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N. **How to**: teach English with technology. Essex, Pearson Education Limited, 2007.

DUQUE-PEREIRA, I. da S.; MOURA, S. A. de. Compreendendo a inteligência artificial generativa na perspectiva da língua. In: **SciELO Preprints**, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7077>. Acesso em: 02 mai. 2024.

EGBERT, J. **CALL Essentials**: principles and practice in CALL classrooms. Alexandria, Teachers of English to Speakers of Other Languages, 2005.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

HUBBARD, P. General introduction. In: HUBBARD, P. **Computer Assisted Language Learning: Critical Concepts in Linguistics**. London, Routledge, 2009. p.1-20. Disponível em: <http://www.stanford.edu/~efs/callcc/callcc-intro.pdf>. Acesso em: 29. abr. 2024.

JÚNIOR, C. F. de C.; CARVALHO, K. R. S, dos A. de. Chatbot: uma visão geral sobre aplicações inteligentes. **Revista Sítio Novo**, v. 2, n. 2, p. 68-84, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.47236/2594-7036.2018.v2.i2.68-84p>. Acesso em: 23 abr. 2024.

LEVY, M.; HUBBARD, P. Why call CALL “CALL”? **Computer Assisted Language Learning**, v. 18, n. 3, p. 143-149, 2005.

MARTINS, C. B. M. J.; MOREIRA, H. O campo CALL (Computer Assisted Language Learning):

definições, escopo e abrangência. **Calidoscópio**, v. 10, n. 3, p. 247-255, set/dez 2012. DOI: 10.4013/cld.2012.103.01. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/3254>. Acesso em: 28 abr. 2024.

McCARTHY, J. What is Artificial Intelligence? In: **Stanford Computer Science**, 2007. Disponível em: <http://www-formal.stanford.edu/jmc/whatisai.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2024.

NILSSON, N. **The quest for artificial intelligence**: a history of ideas and achievements. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

REIS, S. C. dos. As tendências teóricas em estudos de CALL no Brasil: identificando o estado da arte. In: **Encontro do cel-sul**, 8, Porto Alegre, 2008. Porto Alegre, 2008, p. 1-21. Disponível em: www.celsul.org.br/Encontros/08/estudos_de_call.pdf. Acesso em: 29 abr. 2024.

RUSSEL, S. J.; NORVIG, P. **Artificial Intelligence**: a modern approach. New Jersey. Prentice Hall, 2021.

SANTAEALLA, L. Balanço Crítico Preliminar Do Chatgpt. **Revista FAMECOS**, v.30, n.1, e44380. 2023. DOI: <https://doi.org/10.15448/1980-3729.2023.1.44380>. Acesso em: 28 abr. 2024.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Orgs.). Campinas: Mercado de Letras, 2004.

TAULLI, T. **Introdução à inteligência artificial**: uma abordagem não técnica. 1. ed. São Paulo: Novatec, 2020.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: Planejamento e Métodos. 4ª Edição. Porto Alegre: Bookman, 2010.

Sobre as autoras

Fernanda Victória Cruz Adegas - Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); Campo Grande - MS. E-mail: fernanda.adegas@ufms.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8378124984954167>. OrcID: <https://orcid.org/0000-0002-3136-3248>.

Luclecia Silva de Almeida Matias - Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); Campo Grande - MS. E-mail: lucleciamatias@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4870954868071612>. OrcID: <https://orcid.org/0009-0005-6587-6139>.

Patrícia Graciela da Rocha - Doutora em Linguística. Professora do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande - MS. E-mail: patrigraciro@gmail.com. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2285085743040936>. OrcID :<https://orcid.org/0000-0002-8814-9613>.