



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DE SÃO BERNARDO
CURSO DE LICENCIATURA EM LINGUAGENS E CÓDIGOS
LÍNGUA PORTUGUESA

JUSCELINO DA SILVA SANTOS

**ENSINO DE REDAÇÃO MEDIADO POR IA NO ENSINO MÉDIO: uma proposta de
uso de plataforma de suporte à escrita por meio do Google AI Studio**

SÃO BERNARDO-MA

2026

JUSCELINO DA SILVA SANTOS

ENSINO DE REDAÇÃO MEDIADO POR IA NO ENSINO MÉDIO: uma proposta de uso
de plataforma de suporte à escrita por meio do Google AI Studio

Monografia apresentada ao Curso de
Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua
Portuguesa, da Universidade Federal do
Maranhão, Centro de Ciências de São
Bernardo, como requisito parcial para a
obtenção do título de Licenciado.

Orientador:
Prof. Dr. José Marcelo Costa dos Santos

SÃO BERNARDO-MA

2026

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Santos, Juscelino da Silva.

Ensino de redação mediado por IA no Ensino Médio : uma proposta de uso de plataforma de suporte à escrita por meio do Google AI Studio / Juscelino da Silva Santos. - 2026.

73 p.

Orientador(a): José Marcelo Costa dos Santos.

Monografia (Graduação) - Curso de Linguagens e Códigos - Língua Portuguesa, Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2026.

1. Ensino e Aprendizagem de Redação No Ensino Médio.
2. Google Ai Studio. 3. Inteligência Artificial. I. Santos, José Marcelo Costa dos. II. Título.

JUSCELINO DA SILVA SANTOS

ENSINO DE REDAÇÃO MEDIADO POR IA NO ENSINO MÉDIO: uma proposta de uso
de plataforma de suporte à escrita por meio do Google AI Studio

Monografia apresentada ao Curso de
Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua
Portuguesa, da Universidade Federal do
Maranhão, Centro de Ciências de São
Bernardo, como requisito parcial para a
obtenção do título de Licenciado.

APROVADA EM: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Marcelo Costa dos Santos (Presidente)
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Prof.^a Dra. Jaqueline Mendes (Avaliadora Interna)
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Prof. Esp. Ezequias dos Santos Viana (Avaliador Externo)
Secretaria Municipal de Educação de Vargem Grande - MA

Dedico este trabalho à minha família, cujo apoio constante transformou minhas dificuldades em força e conquistas ao longo desta jornada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, cuja bondade manteve-me firme em meio a tantas adversidades nesta caminhada. A ti, senhor, toda honra e toda glória.

Agradeço aos meus pais, Antônio José dos Santos e Maria da Luz Pereira da Silva, por serem as pessoas que enfrentaram caminhos difíceis para que o meu caminho pudesse ser mais leve. São a razão de eu estar aqui hoje. A eles, minha dedicação e perseverança.

Agradeço aos meus irmãos, que foram suporte a mim em tudo o que eu precisei nesta caminhada, permitindo-me ir sempre mais longe.

Grato à minha companheira, Joyce Silva, pelo incentivo em todos os momentos, principalmente quando eu duvidei de minha capacidade.

Grato ao meu orientador, Prof. Dr. José Marcelo Costa dos Santos, pela sabedoria compartilhada, pela confiança e por conduzir com excelência a construção deste trabalho.

Agradeço às amizades cultivadas ao longo destes anos, pessoas que contribuíram com a minha evolução, que me acolheram e me incentivaram.

A todos, minha gratidão!

RESUMO

Este estudo tem como objeto a Inteligência Artificial (IA) *Google AI Studio* como ferramenta de ensino e de aprendizagem de redação no Ensino Médio. A investigação foi delimitada a partir da seguinte problemática: quais as potencialidades do *Google AI Studio* para a criação de um *website* como suporte à escrita de redação no Ensino Médio? Em torno desta questão, a investigação conta com o objetivo geral: investigar as potencialidades do *Google AI Studio* para a criação de um *website* como suporte à escrita de redação no Ensino Médio. Como os objetivos específicos, intencionamos: discutir enfoques teóricos sobre a relação entre educação, linguagem e tecnologias digitais; desenvolver um *website*, a partir da plataforma *Google AI Studio*, como ferramenta de ensino e de aprendizagem de redação no Ensino Médio; apresentar as funcionalidades do *website*, apontando seu potencial pedagógico na mediação de práticas de ensino e de aprendizagem de redação no Ensino Médio. A pesquisa fundamentou-se em torno das discussões de Kenski (2012), Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011), Rojo (2006), dentre outros autores. Trata-se de um estudo no campo da Linguística Aplicada, mediante uma abordagem qualitativa, caracterizado pela pesquisa baseada em *design*, com foco na construção de conhecimento por meio da criação de um produto. A análise de dados contemplou as contribuições de um *website* educacional a partir da IA *Google AI Studio*. Os resultados demonstram que essa plataforma pode ser assimilada como uma ferramenta fundamental para a criação de ambientes virtuais que buscam a resolução de impasses em contextos específicos na educação. Verificamos ainda, que as funcionalidades do *website* podem dinamizar e inovar a prática do professor de português, no processo de ensino e de aprendizagem de redação no Ensino Médio.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino e Aprendizagem de Redação no Ensino Médio; *Google AI Studio*; Inteligência Artificial.

ABSTRACT

This study has as its object the AI Google AI Studio as a tool for teaching and learning writing in High School. The research was delimited from the following problem: What are the capabilities of Google AI Studio for creating a website to support essay writing in high school? Around this question, the research has a general objective: investigate the potential of Google AI Studio for creating a website to support essay writing in high school. As specific objectives, we seek: to discuss theoretical approaches on the relationship between language and digital technologies, focusing on the field of AI Google AI Studio; develop a website, based on the Google AI Studio platform, as a teaching and learning tool for writing in high school; to analyze the functionalities of the website, pointing out the pedagogical potential of this tool in the mediation of teaching and learning practices of writing in High School. The research was based on the discussions of Kenski (2012), Rodrigues and Cerutti-Rizzatti (2011), Rojo (2006), among other authors. It is a study in the field of Applied Linguistics, through a qualitative approach, characterized by design-based research, focusing on the construction of knowledge through the creation of a product. The data analysis included the contributions of an educational website from the artificial intelligence (AI) Google AI Studio. The results demonstrate that this platform can be assimilated as a fundamental tool for the creation of virtual environments that seek to solve impasses in specific contexts in education. We also found that the functionalities of the website can dynamize and innovate the practice of the Portuguese teacher, in the process of teaching and learning writing in High School.

KEYWORDS: Teaching and Learning Writing in High School; Google AI Studio; Artificial Intelligence.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Critérios de escolha	42
Figura 02 – Tela inicial do Google AI Studio	43
Figura 03 – Tela de login EntreLinhas	48
Figura 04 – Área do estudante	49
Figura 05 – Área docente.....	51
Figura 06 – Estrutura de redação: introdução.....	53
Figura 07 – Estrutura de redação: desenvolvimento	55
Figura 08 – Estrutura de redação: conclusão.....	56
Figura 09 – Folha de redação	57
Figura 10 – Dashboard de desempenho.....	58
Figura 11 – Feedback de escrita	59

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 LINGUAGEM, TECNOLOGIA, ENSINO E ESCRITA	13
2.1 Educação e Tecnologia.....	14
2.2 Inteligência artificial e o Google AI Studio.....	21
2.3 IA e ensino de Língua Portuguesa.....	25
2.3.1 IA e o Ensino e a Aprendizagem de Redação	29
3 METODOLOGIA.....	35
3.1 Conceito de pesquisa	35
3.2 Abordagem e tipo de pesquisa.....	36
3.3 Procedimentos para produção de dados e metodologia de análise	37
4 A IA GOOGLE AI STUDIO E O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE REDAÇÃO NO ENSINO MÉDIO	39
4.1 Interação com o Google AI Studio e critérios de produção	44
4.2 Plataforma “Entrelinhas”: potencialidades à escrita de redação	47
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	63
REFERÊNCIAS.....	65
APÊNDICES	70
APÊNDICE A – Comandos de produção do website.....	70

1 INTRODUÇÃO

A linguagem é um processo dinâmico que compreende movimentos e fenômenos que se materializam em atos de oralidade, de escrita, de leitura, de comunicação multissemiótica, multimodal. O principal objetivo da escola é possibilitar ao aluno condições para desenvolver habilidades e competências para o domínio e o uso da linguagem em contextos reais da sociedade.

Esta implicação ratifica a necessidade do estudante, no processo de aprendizagem escolar, desenvolver os mecanismos necessários a esta prática. Isso diz respeito, principalmente, ao domínio da leitura e da escrita. De acordo com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a criança deve apropriar-se do código escrito e desenvolver a proficiência leitora já nos primeiros anos do Ensino Fundamental, para prosseguir nesta etapa e não encontrar dificuldade na etapa seguinte – Ensino Médio (Brasil, 2018).

Ocorre que, mesmo considerando que o desenvolvimento de práticas de leitura e de escrita são essenciais para a formação cidadã, inclusive sob a perspectiva dos multiletramentos (Rojo, 2013), no atual contexto do Ensino Médio, é notório que uma parcela de jovens enfrenta desafios preocupantes, principalmente na escrita. Isso se reflete nas dificuldades e barreiras que esses discentes encontram em processos avaliativos, como é exemplo o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Muitos desses candidatos apresentam dificuldades consideráveis quanto à estruturação e produção de um texto dissertativo-argumentativo – gênero exigido na proposta do ENEM, o que faz com que enxerguem a escrita da redação como uma espécie de “calcanhar de Aquiles”, que pode impedir o ingresso no Ensino Superior.

Notoriamente, ao considerarmos os variados contextos e os diferentes modos como a escrita circula socialmente, é indiscutível reconhecer que estes alunos sofrem prejuízos quanto à sua formação devido às fragilidades no ato de escrever. Este problema é potencializado quando o educando é exposto a situações que exigem habilidades de escrita e não consegue corresponder, a contento, à proposta exigida, o que ratifica um quadro calamitoso. O alto ou baixo desempenho do candidato parte de alguns fatores que, segundo Filho *et al.* (2026), estão relacionados ao nível de escolaridade e situação socioeconômica na qual ele está inserido. Fato que sugere a adesão de novos métodos, principalmente com viés tecnológico, para sanar esta realidade preocupante.

Considerando essa realidade, e tendo em vista nossas experiências durante os estágios obrigatórios III e IV, no Ensino Médio, pelo Curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos

Língua Portuguesa/UFMA, em que vimos e sentimos de perto a realidade do alunado frente ao desafio da redação, entendemos que é preciso reconhecer que as práticas de ensino da língua, em enfoque o ensino de redação, necessitam ser repensadas, ressignificadas.

Nesse aspecto, situamos nosso estudo no campo da Linguística Aplicada (LA), por entendermos que a realidade aqui descrita abrange a relação entre campos diversos com vista a proposição de soluções práticas para esse impasse. Pensada em sua episteme como um dos ramos de estudo para o ensino de línguas, a LA opera desde a segunda metade do século XX, vem se caracterizando como um caminho possível para a relação entre problemas que envolvem a linguagem com outros campos de conhecimento, no sentido de se pensar soluções para tais problemáticas.

No Brasil, estudiosos como Maria Antonieta Alba Celani (PUC-SP), Luiz Paulo da Moita-Lopes (UFRJ), Inês Signorini (UNICAMP), Roxane Rojo (UNICAMP), Kanavillil Rajagopalan (UNICAMP), dentre outros, têm se dedicado ao campo da LA, promovendo importantes reflexões sobre o conceito, a natureza e a aplicação dessa área.

Segundo Moita-Lopes (2006), a LA é, essencialmente, um campo de natureza inter/transdisciplinar, constituído no viés de ciência que objetiva “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (Moita-Lopes, 2006, p. 14). A pesquisa em LA parte não apenas de indagação diante de um contexto, é também uma tomada de decisão ousada, permitindo ao pesquisador alçar voos para além do “chão acadêmico”, num caminho (inter)transdisciplinar, permitindo ao proponente experienciar e propor, no par heterogeneidade, resoluções possíveis com vista à melhoria da vida social.

Cientes disso, ao confrontarmos a realidade dos estágios no Ensino Médio, no que diz respeito às dificuldades do alunado em produzir redação, e percebendo que esse mesmo público tem muita facilidade em operar ferramentas tecnológicas, bem como tendo em vista nossa própria inclinação para estudos na área das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), percebemos que havia possibilidade de buscarmos uma proposta de amenizar a situação em pauta, tecendo estudos sobre linguagem e tecnologia, com foco na Inteligência Artificial (IA).

Dentre tantas possibilidades, nos interessamos pela plataforma *Google AI Studio*, visionando-a como uma pretensa ferramenta de ensino e de aprendizagem de redação no Ensino Médio. Este intento ganhou força tanto pelas inquietações vividas nos estágios quanto por meio das discussões sobre práticas pedagógicas eficazes, desenvolvidas no Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação e Práticas da Docência em Língua Portuguesa (GEFPDOC-LP/UFMA/CNPq), na linha Metodologias do Ensino do Português.

Assim, mediante leituras, diálogos e pesquisas, bem como partindo do nosso próprio interesse pelo universo da IA, como suporte para o desenvolvimento de práticas metodológicas no campo da Língua Portuguesa, nos motivamos ao desenvolvimento deste estudo, que tem como questão central: “Quais as potencialidades do *Google AI Studio* para a criação de um *website* como suporte à escrita de redação no Ensino Médio?”

Neste sentido, compreendemos a possibilidade de potenciais benefícios desta IA, considerando a realidade evidenciada, a acessibilidade proposta e as possíveis contribuições do produto nos processos de autonomia, assistência e otimização do processo de ensino e de aprendizagem. Buscamos o entendimento desta problemática, no sentido de refletirmos sobre nossa própria prática pedagógica docente, frente às TDIC, e contribuirmos com o campo de estudo em torno das metodologias de ensino de Língua Portuguesa a partir do uso de IA.

Diante disso, o estudo teve como objetivo geral investigar as potencialidades do *Google AI Studio* para a criação de um *website* como suporte à escrita de redação no Ensino Médio. Como os objetivos específicos, intencionamos: discutir enfoques teóricos sobre a relação entre educação, linguagem e tecnologias digitais; desenvolver um *website*, a partir da plataforma *Google AI Studio*, como ferramenta de ensino e de aprendizagem de redação no Ensino Médio; apresentar as funcionalidades do *website*, apontando seu potencial pedagógico na mediação de práticas de ensino e de aprendizagem de redação no Ensino Médio.

Esta pesquisa se mostra relevante social e cientificamente, tendo em vista que contempla uma abordagem significativa sobre o uso de IA numa proposta educativa. A condução deste estudo parte de um processo de elucidação sobre a criação de mecanismos que venham a contribuir com a aquisição de habilidades de escrita. A criação de um *website* educacional com IA pode demonstrar a urgência de mais caminhos para a sensibilização de práticas pedagógicas eficazes.

Trata-se ainda, de uma possível contribuição às pesquisas que associam a especificidade entre metodologias de ensino ao uso de IA como núcleo de uma abordagem de aprendizagem no Ensino Médio. Portanto, essa investigação contribui como apoio a novos intentos de pesquisas com objetos de estudo semelhantes, de modo a ajudar professores que buscam diversificar suas aulas por meio das TDIC.

Em âmbito pessoal, o estudo contribui, expressivamente, para nossa formação como professor pesquisador (Bortoni-Ricardo, 2008), na medida em que possibilita uma imersão no campo das práticas de ensino, como ênfase em leituras, em análises e na produção acadêmica, mediante a possibilidade de criação de um dispositivo que pode ser usado como instrumento para o ensino e a aprendizagem da língua, com foco na redação.

Este estudo está organizado da seguinte maneira: introdução, com a apresentação da temática, contextualização, objeto de estudo, problemática e objetivos; abordagem teórica, com o delineamento sobre as tecnologias na educação e a inteligência artificial nas perspectivas de surgimento e sua inserção no contexto educacional atual; desenvolvimento da pesquisa, com os apontamentos sobre os resultados obtidos por meio da criação de um protótipo digital baseado em IA focado na assistência ao ensino de redação no Ensino Médio; e as considerações finais, fechando a discussão e tecendo apontamentos sobre as contribuições deste estudo para com o ensino de redação no atual cenário educativo.

2 LINGUAGEM, TECNOLOGIA, ENSINO E ESCRITA

Este estudo busca subsídio teórico-metodológico no campo da LA, no sentido de que almeja uma possível resolução, a partir de um olhar transdisciplinar entre linguagem, tecnologia e ensino, para uma problemática social, no contexto da Língua Portuguesa, com especificidade ao ensino e à aprendizagem de redação no Ensino Médio.

Segundo Celani (1998, p. 117), na LA, “a transdisciplinaridade envolve mais do que a justaposição de ramos do saber, envolve a coexistência em um estado de interação dinâmica”. O fator social sob o viés da LA é essencialmente indispensável, tendo como enfoque a perspectiva da prática como resposta a teorizações desvinculadas de contextos reais (Rajagopalan, 2006).

Esse aspecto nos implica a olharmos para o uso da língua intrinsecamente ancorado à vida social (Signorini, 2006). Fato que engloba não apenas aspectos escolares, mas uma multiplicidade de cenários historicamente situados e discutidos distantes de qualquer neutralidade.

Pensar nisso é conferir que, além de estabelecer o aspecto inter/transdisciplinar na natureza da pesquisa em LA, foca-se principalmente “na elaboração de resultados pertinentes e relevantes, de conhecimento útil a participantes sociais em um contexto de aplicação”, seja na escola ou fora dela (Rojo, 2006, p. 258).

Esse caráter inter/transdisciplinar em que se situa a LA permite a interação, ou a intersecção, de dimensões da ciência. No caso específico desta pesquisa, entende-se que é uma possibilidade para se contribuir com as práticas pedagógicas em Língua Portuguesa, no que tange ao ensino de redação no Ensino Médio.

Neste ensejo, e tendo por base as configurações vividas nos estágios, bem como os estudos em disciplinas dos campos da Linguística e da Pedagogia, vemos nas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), ou Novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (NTDIC), com foco no uso da inteligência artificial (IA), contribuições pertinentes ao processo de ensino e de aprendizagem da escrita no que tange ao gênero dissertação (redação), no contexto do Ensino Médio.

Relacionamos o uso das NTDIC, ou TDIC, ao campo da linguagem, por entendermos que essas tecnologias, em específico a IA, essencialmente mecanismos de comunicação, são direcionamentos para pensarmos e promovermos práticas de linguagens, modernizando e dinamizando as práticas professorais na contemporaneidade.

O processo de escrita é um aspecto relevante diante da formação dos alunos. Entender que escrever é um ato dinâmico e cheio de movimento nos faz refletir que uma produção jamais pode ser estática. Para entendermos isso melhor, precisamos discutir as concepções de escrita com foco no escritor, e não somente na língua. Para Nascimento (2017, p.4):

Na concepção de escrita com foco no escritor, a escrita é vista como a expressão do pensamento, assim, o escritor constrói uma representação mental, transpõe para o papel e espera que ela seja compreendida pelo leitor do mesmo modo que a imaginou, com isso o texto é considerado como um produto do pensamento do escritor.

Neste contexto, entendemos que a escrita é um processo de interação, em que o autor/escritor estabelece relação direta com o leitor por meio de sua escrita. Isso é indubitável em quaisquer cenários em que a linguagem se materializa pela escrita, havendo diálogo, intertextualidade, responsividade entre os sujeitos de tal relação.

Como o grande problema abordado até aqui, a escrita precisa ser compreendida para assim ser apropriada. Assim, escrever se torna uma forma de expressão imprescindível ao pensamento, mas que seja contemplada adequadamente. Rocha e Silva (2017, p. 41), indicam que “é importante que o texto trate de informações que tragam novidades, mas que sejam compreensíveis”. Isto é, não basta dissertar sobre algo interessante apenas aos olhos de quem escreve, mas simplesmente compreensível a quem consome tal conteúdo.

Nesta seção, faremos uma discussão sobre construtos teóricos dos campos da linguagem, educação e tecnologia, de modo a discorrermos sobre relação do homem com a tecnologia, o impacto da tecnologia na educação, bem como o surgimento das TDIC/NTDIC, enfatizando a IA e sua relação com o ensino de redação na escola.

2.1 Educação e Tecnologia

Desde o surgimento da humanidade, o homem buscou o desenvolvimento de habilidades que facilitam a execução de tarefas, desde as menos complexas até as mais desafiadoras, por meio de avanços tecnológicos. Logo, quando falamos em tecnologia, a compreendemos como um mecanismo inerente ao desenvolvimento do ser humano e que está presente em todo e qualquer ambiente e situação cotidiana, relacionando-se, intimamente, com a linguagem.

Embora apresente muitos benefícios, é necessário ter cautela ao nos apropriarmos de tais recursos, considerando o seu poder de modificação sobre as pessoas. Pensando nisso, é necessário compreender que:

As tecnologias invadem as nossas vidas, ampliam a nossa memória, garantem novas possibilidades de bem-estar e fragilizam as capacidades naturais do ser humano. Somos muito diferentes dos nossos antepassados e nos acostumamos com alguns confortos tecnológicos — d'água encanada, luz elétrica, fogão, sapatos, telefone — que nem podemos imaginar como seria viver sem eles. (Kenski, 2012, p. 19).

Segundo o pensamento da autora, mesmo inconscientemente, as pessoas estão imersas nos avanços tecnológicos. Ao mesmo tempo que as ferramentas potencializam e otimizam as mais distintas atividades, nos tornamos reféns delas, justamente pelas inúmeras funcionalidades. A fragilidade com que o ser humano se colocou perante situações simples é advinda da dependência de recursos tecnológicos que cada vez mais evoluem.

Pensando nas possibilidades acerca da utilização de ferramentas tecnológicas no cotidiano, tornou-se previsível e necessária a sua inserção no campo da educação. O que hoje nos parece comum em relação à educação e tecnologia, há tempos passou pelas primeiras inovações.

De acordo com Anjos *et al.* (2024, p. 9), “nos primórdios do século XX, a tecnologia educacional era caracterizada pela introdução da máquina de escrever e do projetor de slides”. Na atualidade, as diversas possibilidades tecnológicas dispostas para o uso pedagógico tornaram-se comuns.

No entanto, antes da implementação de tais recursos, as tecnologias educacionais se limitavam a técnicas manuais. Enquanto hoje podemos, por exemplo, imprimir materiais ou projetá-los para os alunos, em um período não tão distante era preciso transcrever todo o conteúdo com giz na lousa. Com isso, compreendemos a necessidade de reconhecer e valorizar os avanços que facilitam os meios de produção de conhecimento.

É imprescindível reconhecer o papel e a influência das tecnologias, sejam manuais ou digitais, na vida social e na educação, porém, o que não pode ocorrer é a dependência a esses recursos e esquecermos daquilo que pode ser nossa maior tecnologia. Para Kenski (2012, p. 20), “na realidade, podemos considerar o corpo humano, e sobretudo o cérebro, a mais diferenciada e aperfeiçoada das tecnologias, pela sua capacidade de armazenar informações, raciocinar e usar os conhecimentos de acordo com as necessidades do momento”.

A capacidade de pensar e raciocinar diante de diferentes situações faz com que o ser humano possa criar e utilizar outras tecnologias, que exercem papel fundamental nos processos de evolução da sociedade como, atualmente, se expandem as TDIC que ampliam o campo dos ambientes virtuais e da IA.

Para Kenski (2003, p. 4), “as novas possibilidades de acesso à informação, interação e de comunicação, proporcionadas pelos computadores (e todos os seus periféricos, as redes virtuais e todas as mídias), dão origem a novas formas de aprendizagem”. Dessa forma, o uso dessas ferramentas abre precedentes essenciais para aplicação de novas formas de ensino e de aprendizagem em contextos diversos.

Embora a implementação de tais recursos seja desafiadora para alguns profissionais e instituições, é cada vez mais necessária a adesão de ferramentas que visam potencializar o ensino. Segundo Garcia (2013, p. 31):

[...] a utilização das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem institui um fator de inovação pedagógica, possibilitando novas modalidades de trabalho na escola, devendo esta acompanhar as transformações sociais. A escola precisa se tornar mais atraente, estreitando a linha que a divide do mundo externo, no qual o aluno vai absorver grande parte das informações.

À luz da autora, compreendemos que há uma relação intrínseca entre a escola e o meio social em que o aluno está inserido. Trata-se de encontrar o equilíbrio entre o que pode ser utilizado em sala de aula com as ferramentas que os estudantes já utilizam cotidianamente. Diante disso, urge salientar como as tecnologias no processo de ensino e de aprendizagem contribuem para a diversificação das maneiras de trabalhar, por exemplo, desde a criação de sistemas virtuais próprios da instituição, até ferramentas de projeção de material didático nas aulas. Este alinhamento torna a aprendizagem mais efetiva, aproximando o aluno do conteúdo por meio de recursos tecnológicos que, muitas vezes, já são de interesse próprio.

Ainda que o uso de tecnologias na escola possa parecer distante dependendo de cenários específicos, a proposta de sua utilização já consta em documentos basilares da educação. Na BNCC, por exemplo, evidenciamos a explicitação de competências gerais e específicas sobre a temática. Assim, de acordo com a Competência Geral 5 da Educação Básica, presente no documento, o aluno deve:

[...] compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e

disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (Brasil, 2018, p. 9).

Neste sentido, deve haver correspondência entre a apropriação das tecnologias e o percurso de ensino-aprendizagem. Isso significa que a capacidade de aproveitamento desses recursos potencializa a experiência de ensino e de aprendizado de professores e alunos. Por um lado, o docente deve dominar os recursos e mediar as circunstâncias nas quais o conhecimento é produzido pelos estudantes. Por outro lado, os alunos se apropriam das tecnologias e as relacionam com práticas sociais cabíveis a seus interesses, produzindo de forma ética os conhecimentos que circulam tanto no ambiente escolar quanto em sociedade.

Para uma compreensão mais refinada acerca das instâncias que condicionam a relação entre escola, tecnologia e sociedade, é necessário enfatizar o papel das instituições de ensino na própria constituição da sociedade. Para Kenski (2012), o ambiente escolar é o local em que o aprendizado deve ser promovido a todos os indivíduos, e não somente ao público mais jovem. Por se tratar de um espaço de circulação de saberes, a escola pode representar uma melhor alternativa para uma formação que acompanhe as mudanças precoces e recorrentes na vida cotidiana, sendo elas advindas dos avanços tecnológicos.

Pensar nas possíveis contribuições tecnológicas no campo da educação é imprescindível, tendo em vista o que as bases curriculares educacionais propõem. A BNCC, por exemplo, considera que “[...]as possibilidades advindas das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) permitem que todos sejam produtores em potencial, imbricando mais ainda as práticas de leitura e produção (e de consumo e circulação/recepção)” (Brasil, 2018, p. 479). Não se trata apenas da utilização superficial de determinados recursos tecnológicos na educação, mas a efetivação da pluralidade essencialmente proporcionada por meio da utilização destes recursos na formação dos alunos.

Embora seja fascinante pensar na implementação tecnológica como parte do arsenal de possibilidades do professor, a realidade pode ser diferente. Na atualidade, na relação entre educação e tecnologia, “muito se fala sobre ensinar com base no que os alunos realmente fazem. No entanto, a prática docente é considerada muito distante de seu cotidiano, pois ao chegarem no ambiente escolar se deparam com um ensino com pouco uso de tecnologia” (Guimarães *et al.*, 2024, p. 43).

Concepções como esta refletem como um alerta sobre aquilo que se quer e o que se tem. Há uma forte disparidade entre os objetivos almejados com o uso de tecnologias vinculadas

à educação e a disponibilidade de recursos conferidos aos estudantes e docentes para que essa mediação seja possibilitada.

Pensar em tecnologias na educação é constatar que a inteligência artificial (IA) ocupa espaço significativo neste cenário. Nas relações de modificações e reconfigurações de tarefas, ratificamos que esta conexão está cada vez mais presente sob o ponto de vista da diversificação e efetivação do processo de ensino e de aprendizagem. Diante disso, reconhecemos que é impossível não reconhecer a IA como uma potencializadora de práticas pedagógicas na contemporaneidade. Esses aspectos se configuram em mudanças que nos intimam a entender que:

[...] a educação, que é um pilar essencial do progresso humano e social, está enfrentando desafios cada vez maiores em um mundo cada vez mais complicado e interligado. A necessidade de preparar as pessoas para um futuro incerto, marcado por mudanças rápidas e constantes, exige uma transformação dos métodos tradicionais e sistemas educacionais. Nesse cenário, a inteligência artificial surge como uma ferramenta poderosa que pode impulsionar mudanças significativas na maneira como ensinamos e aprendemos (Ribeiro *et al.*, 2024, p. 13869).

Esta colocação elucida e convida a todos que se interessam em compreender o lugar da IA na educação partindo de princípios importantes. Inicialmente, há a necessidade de reconhecimento acerca das constantes mudanças advindas de uma sociedade cada vez mais conectada.

A todo momento surgem novas tendências tecnológicas e é necessário entender a melhor maneira de aproveitá-las. Ensinar e aprender por meios tradicionais não é totalmente inviável, mas carece de um olhar aprimorado a respeito dos métodos funcionais. A IA vem se inserindo no âmbito educacional como um recurso inovador, o que ainda gera dúvidas quanto à sua utilização.

Para atenuar essas dúvidas, é pertinente pensar no produto que pode ser obtido a partir da apropriação sobre a inteligência artificial como ferramenta auxiliar em práticas educativas. Para André, Azevedo e Andrade (2023, p. 233), tecnologias como a IA “têm o poder de melhorar a qualidade, a eficiência e a personalização do ensino e da aprendizagem, além de ajudar a superar barreiras educacionais e alcançar uma maior equidade no acesso à educação”. Diante dessa afirmação, compreende-se que o papel da IA na educação rompe os limites do mero pensamento de inclusão que, por muito, sustenta a ideia de incluir mesmo sem reconhecer o verdadeiro potencial de tais ferramentas tecnológicas.

Obviamente, para que a implementação deste recurso deixe de ser um sinônimo de receio no campo educacional e se torne uma realidade, é necessária uma formação visando sua integração. Coelho *et al.* (2025, p. 17), sugerem que:

Olhando para o futuro, é evidente que a integração de tecnologias na educação deve ser acompanhada por um esforço coletivo que envolve governos, instituições educacionais, professores e comunidades. Os programas de formação docente precisam adotar uma abordagem holística, que inclua tanto competências técnicas quanto habilidades reflexivas e éticas. A formação continuada deve ser uma prioridade, capacitando os professores para lidar com as constantes inovações tecnológicas e os novos desafios educacionais.

Isso mostra que o percurso para se chegar a uma apropriação necessária sobre as múltiplas ferramentas dispostas a fins pedagógicos é constantemente desafiador. Por um lado, o professor aceita ou não a vinculação de sua prática ao uso de ferramentas tecnológicas. Por outro, se não houver a harmonia envolvendo todos os agentes responsáveis pela construção do conhecimento na sociedade, os interesses isolados de professores adeptos a essas mudanças não encontram suporte suficiente para se desenvolverem continuamente. O sucesso dessa integração depende tanto da aceitação profissional quanto da motivação por parte das instituições de ensino.

Diante de um cenário em que a IA se torna cada vez mais inclusa nos ambientes educacionais, o trabalho coletivo é visto como imprescindível. Nesse viés, compreende-se que “[...]é crucial que os educadores, pesquisadores e desenvolvedores de tecnologias digitais continuem a trabalhar juntos para explorar novas abordagens e soluções que maximizem o potencial da IA para melhorar a qualidade da educação” (André; Azevedo; Andrade, 2023, p. 224). Esse pensamento se fundamenta pela constante necessidade de aproveitamento dos recursos tecnológicos ofertados à educação. Além de reconhecer a sua significância para com um ensino de qualidade, as aplicações baseadas em IA devem ser adaptadas aos variados contextos de aprendizagem.

Embora as perspectivas sobre a inserção de ferramentas de IA no contexto atual de aprendizagem sejam animadoras, é pertinente refletir sobre como os desafios para uma utilização ética exigem cuidado. Para Costa *et al.* (2025), um dos fatores que mais carecem atenção quando se trata de inteligência artificial é a segurança de dados. Isso porque, ao realizar certas aplicações baseadas nesta tecnologia, informações pessoais podem ser armazenadas. Isso gera um alerta acerca do uso responsável, previamente do professor, ao selecionar quais informações serão cedidas para a realização de determinada atividade.

Os riscos sobre a utilização indesejada de IA recai também sobre os alunos, atribuindo para a “máquina” as ações destinadas a eles. De acordo com Sabbat (2025), o risco para alunos do Ensino Médio se evidencia, por exemplo, no uso indevido dessas ferramentas em produções constituídas por plágio. A facilidade com que certas informações estão disponíveis com apenas um clique reflete em um retardo no esforço cognitivo por parte dos alunos.

Este alerta também é explicitado pela Unesco (2025), no que se refere a competências em IA para professores, e que elucidam todos os sujeitos afetados com essa tecnologia. Como apontado no documento:

A IA pode ameaçar a autonomia humana, intensificar a mudança climática, violar a privacidade dos dados, aprofundar desigualdades e exclusões sistêmicas de longa data e, ainda, levar a novas formas de discriminação. Na educação, a IA pode reduzir os processos de ensino e aprendizagem a cálculos e tarefas automatizadas, por meios que desvalorizam o papel e a influência dos professores e que enfraquecem suas relações com os estudantes (Unesco, 2025, p. 12).

Como abordado anteriormente, é necessário construir um pensamento sobre o uso indevido deste tipo de tecnologia, principalmente, na educação. Esse fato rompe delineamentos que se limitam ao plágio com apenas um “copia e cola” de informações sem a verificação da autenticidade de determinada informação. Os malefícios são explicitados nos mais variados contextos, sejam sociais ou educacionais.

Na sociedade, por exemplo, o uso de imagens e informações pessoais são cedidas sem o entendimento real dos termos de uso e privacidade pelos usuários. Na educação, os estudantes podem perder o hábito de raciocinar e pensar com criticidade, já que as “respostas” para tudo estão na palma da mão. Já o professor perde a autonomia de seu trabalho quando os processos de mediação de ensino e aprendizagem tendem a conceber a IA como a principal mediadora na sala de aula. Essa concepção dialoga com o raciocínio de Silva (2025), ao discorrer que a IA não deve ser colocada em primeiro plano, muito menos vista como disfuncional, mas deve ser mantida como papel secundário dentre tantas outras ferramentas para com o ensino e aprendizagem.

Diante do contexto apresentado, é evidente o reconhecimento dos impasses mediante à inclusão de IA nos processos formativos. Dentre eles, a “[...]falta de infraestrutura digital adequada, a necessidade de formação de professores, preocupações éticas relacionadas à privacidade e ao viés algorítmico, a criação de conteúdo e recursos educacionais de alta

qualidade e a necessidade de políticas públicas e financiamento adequados” (André; Azevedo; Andrade, 2023, p. 229).

Essas colocações concretizam o entendimento sobre a questão da implementação tecnológica como uma temática complexa. São obstáculos que transitam tanto nas concepções subjetivas do professor quanto ao uso dessas ferramentas, como também às questões institucionais que direcionam os recursos digitais à comunidade educativa.

Em torno dessas considerações, reforçamos as concepções que atribuem a inserção de IA na educação. É fato, portanto, que essa tecnologia tem ramificações em todas as áreas educacionais, dentre elas, a Língua Portuguesa. A partir das funcionalidades dispostas por esses recursos, entenderemos o seu papel para com o ensino de língua materna. Para entendermos melhor como este mecanismo pode contribuir, apresentaremos como se originou esse processo de surgimento da IA.

2.2 Inteligência artificial e o *Google AI Studio*

Com a gradativa evolução tecnológica presente na contemporaneidade, surgem inumeráveis maneiras de realizar atividades com maior índice de performance e praticidade. Desde a antiguidade, com a descoberta do fogo, por exemplo, criou-se um vasto arsenal de possibilidades que vieram a ser uma das maiores tecnologias humanas advindas da natureza (Filha *et al.*, 2023).

A necessidade de sobrevivência condicionou a humanidade à busca por uma evolução constante, criando mecanismos facilitadores de atividades nos mais diferentes níveis de exigência. No passado, os recursos surgiram como uma saída às adversidades, e hoje se configuram como instrumentos indispensáveis para a sociedade, independentemente do grau de necessidade.

Na atualidade, uma das maiores e mais recorrentes ferramentas tecnológicas que estão inseridas no contexto, seja popular, empresarial ou pedagógico, é a IA. As primeiras aparições de estudos sobre mecanismos que tornavam os computadores mais inteligentes surgiram mais efetivamente, segundo Sobreira (2025), na década de 1950, com os estudos de Alan Mathison Turing, matemático e cientista computacional. Todavia, o termo “inteligência artificial” surgiu anos mais tarde, em 1956, por John McCarthy, propondo estudos baseados nesta nova ramificação na área da computação, como esclarece Barbosa (2020, p. 07):

Ainda na década de 50, John McCarthy e Marvin Minsky organizaram a conferência Dartmouth Summer Research Project on Artificial Intelligence (DSRPAI). Nesse evento, foi apresentado o Logic Theorist, primeiro programa desenvolvido para simular ações humanas na resolução de problemas, cunhando o termo inteligência artificial.

Na época, simular ações humanas com precisão, por meio de máquinas inteligentes, ainda era visto como um horizonte muito distante para os estudiosos matemáticos. Foi a partir das concepções, principalmente de McCarthy, que o termo se tornou essencialmente reconhecido, tornando-se basilar para o entendimento primário sobre o comportamento computacional em atividades propriamente humanas.

Atualmente, o termo inteligência artificial é mencionado com muita frequência, justamente pela expansão devastadora deste tipo de tecnologia e em como ela age no meio social. Todavia, é pertinente tecer indagações a respeito de seus conceitos e suas funcionalidades: “As pessoas sabem o que é IA? Em quais campos ela está introduzida? Há um conceito fechado para defini-la?”.

A literatura apresenta que não há definição consolidada acerca do significado sobre inteligência artificial. Russell e Norvig (2013) separam as definições sobre IA em quatro categorias conceituais referentes a linhas de pensamento distintas: pensando como um humano; agindo como seres humanos; pensando racionalmente; agindo racionalmente. Essas definições fazem parte da categorização inicial sobre o entendimento daquilo que as máquinas inteligentes se propunham a realizar por volta dos anos de 1950 em diante.

Tratando-se de conceitos primários pertencentes ao período de gestação da IA, percebemos que não há clareza direcionada a um ponto de descrição solidificado. Outro pensamento neste segmento implica que:

A inteligência artificial é um ramo da Ciência da Computação cujo interesse é fazer com que os computadores pensem ou se comportem de forma inteligente. Por ser um tópico muito amplo, IA também está relacionada com psicologia, biologia, lógica matemática, linguística, engenharia, filosofia, entre outras áreas científicas. (Gomes, 2010, p. 239).

Este ponto torna a discussão sobre a definição e a usabilidade da IA interessante. Primeiramente, em meio às indefinições de conceituação sobre o termo, percebemos uma concordância aparente em considerá-la como um mecanismo inteligente capaz de replicar certas ações humanas dentro dos sistemas computacionais.

Ademais, é pertinente reconhecer a abertura deste campo a outras áreas do conhecimento, o que certamente contribuiu para que a IA chegasse ao nível de acessibilidade e

funcionalidades no atual momento da história. Ainda segundo Gomes (2010), mesmo se tratando de uma área científica consideravelmente recente, a IA exerce influência significativa no que se refere a diferentes formas de aprendizado, dialogando com campos gerais e específicos, fatores de percepção e resolução simples e de média complexidade.

Tão importante quanto conceituá-la, é compreender que a IA traz um aspecto tecnológico diferente de gerações anteriores. Nesse sentido, deve-se reconhecer a que se propõem as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e as Novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (NTDIC) – onde a IA se enquadra. Como apontado pela Unesco (2025, p. 14):

Na sua forma mais básica, o que torna a IA distinta de outras tecnologias digitais é a sua capacidade de imitar o comportamento humano. Essa característica única desafia a autonomia humana. De fato, enquanto as gerações anteriores de ferramentas de TIC se concentravam mais em facilitar tarefas rotineiras, as ferramentas de IA tendem a substituir a tomada de decisões humanas, com base em previsões de padrões extraídos da análise de dados extensivos de exemplos passados.

Sob essa perspectiva, entendemos que a IA apresenta uma característica de replicação a partir de informações obtidas do usuário. Enquanto as TIC se propunham a resolução e elaboração de resultados mais simplificados, na IA, as respostas podem variar mesmo vindo de uma mesma solicitação, de acordo com as informações coletadas por essa tecnologia (Unesco, 2025).

Essa variação pode ser explicada em diálogo ao que aponta Lévy (1993), ao constituir que as máquinas têm menos rigor técnico e se aproximam mais dos interesses próprios de quem as utilizarão. É fato, no entanto, que tais variações apontam a necessidade de manter precaução sobre o que posto por esses mecanismos.

Isso implica no pensamento de que as informações apresentadas pelas IAs devem ser consideradas com um grau de confiabilidade inferior, pois considera padrões responsivos mais irregulares. A ação de atribuir tarefas importantes a este tipo de mecanismo requer um olhar crítico em torno de tudo o que foi discutido até aqui. Há grandes possibilidades de acertos, processos mais rápidos e otimização de tarefas. Porém, há também aspectos de vulnerabilidade e ética como fatores que não devem ser desconsiderados em nenhum momento quanto ao uso de inteligência artificial.

Assim como todos os segmentos tecnológicos que surgiram e fazem parte do cotidiano das pessoas, a IA também passou por um processo de grande evolução. Como visto

anteriormente, essa tecnologia surgiu com a ideia de solucionar problemas e projetar soluções baseadas no comportamento das pessoas, mas que, inicialmente, encontrou muitas limitações.

Na atualidade, novas plataformas que operam com a denominação de inteligência artificial seguem a cada período apresentando uma nova funcionalidade. A título de exemplo, a plataforma *Google AI Studio*, que integra em sua interface funcionalidades que rompem os limites de busca e resposta rápida “humanizada”.

Para melhor denominar essa plataforma, Carvalho (2025, p. 7), explica que “o *Google AI Studio* é uma plataforma online e gratuita que permite criar, testar e refinar prompts com os modelos de IA generativa da família Gemini”. Com base nesse contexto, trata-se de uma IA que atribui a suas funcionalidades recursos gratuitos e outras funções que poderiam ser pagas em outras tecnologias atuais.

A respeito dessa aplicação, compreende-se que:

o Google AI Studio, uma plataforma gratuita que utiliza modelos como o Gemini, oferece uma janela de contexto de 2 milhões de tokens, processamento de entrada multimodal (texto, imagens, vídeo, áudio), integração com a Busca do Google e execução de código Python [1]. Lançado pelo Google, ele permite o desenvolvimento de aplicações de IA[...] (Pajo, 2025, p. 1).

Nesta perspectiva, compreende-se que a plataforma está dividida em diversas camadas, cada uma com sua finalidade. O primeiro ponto é a integração de funcionalidades advindas de outra ferramenta – *Gemini 3.1* com versões *flash*, *flash-lite* e *pro* – da mesma empresa. A partir dessa relação, entende-se que além contar com recursos mais avançados, integra-se ao módulo as propriedades de outra tecnologia, essa mais reconhecida pelos usuários.

O autor ainda enfatiza sobre o aspecto multimodal, uma característica muito pertinente, tendo vista a possibilidade de diálogo personalizado a partir de diferentes fontes de informação. Nesse caso, a ferramenta dialoga com as inserções textuais atreladas a linguagens visuais e sonoras, trazendo uma experiência que promove resultados cada vez mais personalizados ao propósito do utilizador.

Ademais, um dos aspectos mais essenciais dessa plataforma é a sua proposta de usabilidade. Segundo Carvalho (2025, p. 1), “ao contrário de outras soluções mais técnicas e corporativas, o *Google AI Studio* foi projetado para tornar a IA acessível a desenvolvedores de todos os níveis”. Isso implica na ideia de que há um maior índice de aproveitamento dessas funcionalidades, desde usuários iniciantes e com pouca destreza digital a indivíduos que demonstram maior desempenho com plataformas de IA.

Além disso, a plataforma apresenta característica interdisciplinar, uma vez que possibilita ao usuário uma interação a partir de diferentes áreas do conhecimento. Para demonstrar isso, a ferramenta conta com um “botão” dedicado à construção de códigos para o desenvolvimento de páginas e aplicações *web*, mesmo que o indivíduo tenha uma mínima familiaridade com linguagens de programação. Medeiros (2025, p. 3), explica que a funcionalidade disposta por esse mecanismo:

[...]gera um trecho de código (em várias linguagens de programação) que eles podem usar para integrar este prompt (com suas instruções de tom/estilo e possivelmente as instruções do sistema) em seus próprios aplicativos ou programas usando a API (Interface de Programação de Aplicativos)[...]Em outras palavras: Se você é um programador e quer usar estas mesmas instruções em um aplicativo seu, este botão (</>) te dá o 'código mágico' pronto para copiar e colar, e funciona em várias 'línguas' de programação.

Diante de tal pensamento, abrem-se caminhos sobre a possibilidade de um usuário produzir páginas e aplicativos que atendam ao seu propósito. Na educação, independente da disciplina, esse recurso pode ser aproveitado desde que haja o mínimo de apropriação tecnológica. Há a possibilidade dessa função ser utilizada na construção conjunta ou individualizada de plataformas interativas direcionadas a propósitos específicos, seja a nível de sala de aula ou até mesmo institucional.

Além do usuário produzir linhas de códigos voltados à programação de *websites* e aplicações, ele pode, sempre que necessário, revisar e modificar seus comandos na plataforma. Segundo Carvalho (2025), os comandos podem ser adaptados à medida que a IA vai criando o seu projeto, isto é, pode ser feito por fases. Essa versatilidade contribui para que um usuário com menos prática de uso não se sinta preso à ideia de produzir um “comando perfeito” que contemple a sua ideia de imediato.

Ainda em acordo com o pensamento da autora supracitada, no *Google AI Studio*, as produções são adaptáveis ao contexto exigido por quem o utiliza. Se por algum motivo o projeto pretendido não atender às expectativas, pode-se recomeçar com uma nova abordagem, iniciando um novo treinamento com a máquina, a fim de alcançar o objetivo desejado.

2.3 IA e ensino de Língua Portuguesa

No que tange ao entendimento sobre a inter-relação entre IA e outras áreas, a Língua Portuguesa – foco deste estudo – apresenta-se como um campo diversificado de possibilidades de aproveitamento dessa tecnologia. Podemos considerar seu uso associado às práticas para a

resolução das principais fragilidades no ensino de Português como, por exemplo, a leitura e a escrita.

Servir-se de tais recursos no estudo da língua poderá trazer novos delineamentos sobre o tratamento do conteúdo em sala de aula, considerando contextos nos quais o ensino ainda busca a fixação de regras e denominações tão pouco interessantes para os alunos. Os reflexos disso, conforme Antunes (2003, p. 16), são de que “[...] ir à escola e estudar português pode não ter muita importância, principalmente para quem precisa, de imediato, adquirir competências em leitura e em escrita de textos”.

Em face do exposto, evidencia-se um aspecto predominante no pouco interesse dos estudantes em estudar a própria língua. A IA se apresenta como uma alternativa que visa aproximar o aluno à compreensão real da língua, vinculado aos saberes tecnológicos já internalizados por eles.

O papel diversificador proposto pela utilização de inteligência artificial em diferentes cenários, principalmente com viés educativo, esclarece o pensamento sobre as variedades metodológicas disponíveis ao professor em sala de aula. A título de exemplo, vale ressaltar a implementação dos jogos educativos que, agora baseados em IA, alcançam um nível de personalização imprescindível a cada experiência (Neto *et al.*, 2025). Este aspecto demonstra, mais uma vez, a essencialidade dessa ferramenta no desenvolvimento adaptado de propostas de ensino e aprendizagem eficazes, onde o seu aspecto multifacetado e interdisciplinar fortalece as perspectivas de sucesso.

A inserção de IA no ensino de Português pode ser vista como mais uma das múltiplas maneiras de tornar o ensino e aprendizagem mais eficientes. Posto isso, compreende-se que:

A integração da IA no ensino da língua portuguesa deve ser vista como uma oportunidade para inovar e enriquecer as práticas pedagógicas, mas sempre com uma abordagem crítica e reflexiva. O equilíbrio entre o uso da tecnologia e a promoção da autonomia e da criatividade dos alunos é fundamental para alcançar resultados positivos e sustentáveis. (Da Costa; Von Rondon, 2024, p. 62).

Neste sentido, para relacionar a IA à Língua Portuguesa, é preciso definir bem como serão feitas as abordagens. É viável construir caminhos para que a aprendizagem seja efetivada de maneira ordenada, fomentando aspectos criativos e personalizados no trato dos conteúdos. Inserir e utilizar a inteligência artificial nas aulas, não significa que os resultados serão necessariamente proveitosos.

O interessante, em aplicativos baseados em IA, é a presença da funcionalidade de criação de jogos educativos alinhados à temática específica desejada. Todas essas funcionalidades, se direcionadas corretamente, contribuem para a construção de práticas pedagógicas de Língua Portuguesa. Para o professor, estratégias como esta podem funcionar, agindo como resultado da:

[...]persistência em aplicar estratégias que permitam construir e desvendar o universo de sentidos que guarda a obra, por meio do exame, da análise, da interpretação e da valorização de seus elementos de forma e fundo, assim como uma leitura que implique em reconhecer a incidência de aspectos contextuais, ideológicos, intertextuais, e dialógicos que atravessam a literatura. (Trujillo, 2021, p. 141).

Por questões assim, entende-se a necessidade de práticas de ensino e aprendizagem, seja de língua ou literatura, vinculadas à IA. No ensino da língua, os estudantes estão assolados por metodologias que pouco os aproximam de uma aprendizagem funcional, desconsiderando aspectos multissemióticos e multifacetados de sua língua materna (Antunes, 2003). Os alunos demonstram pouca interação com os conteúdos, sendo cada vez menos capazes de refletir e agir com criticidade.

Na literatura, em específico no Ensino Médio, o ensino muitas vezes não ultrapassa os limites de sua própria história, ou seja, é ensinado sobre o tempo e os autores que contribuíram para determinado momento literário (Cosson, 2015). A IA pode vir a tornar os processos de fruição literária mais eficientes, uma vez que os estudantes, além de compreenderem o conteúdo, conseguem materializar em forma, de vídeos, músicas e imagens, as construções interpretativas advindas da leitura.

Diante de tais apresentações, percebemos o espaço de utilização da IA também em outro segmento importante, a produção de material didático. Nesse viés, compreende-se que “a adoção de inteligência artificial na criação e desenvolvimento de materiais didáticos pode contribuir para o seu uso mais democrático, através de materiais personalizados, assistindo a diferentes tipos de perfis de estudantes e contextos socioculturais” (Flores; Irala; Piovesan, 2026, p. 10).

Essas contribuições expandem o repertório de possibilidades metodológicas, visando uma prática pedagógica mais eficaz. Imaginando os possíveis cenários e suas especificidades no contexto educacional, consolidamos a ideia de que os materiais didáticos produzidos por IA podem aproximar cada vez mais o aluno de uma prática social efetiva. O mais importante é

refletir sobre a ludicidade que o educador visa na produção desses materiais, aumentando a possibilidade do alcance aos objetivos de aprendizagem.

Outro aspecto interessante é refletir sobre o material pedagógico como produto de aprendizagem apoiada em tecnologias de inteligência artificial. Com isso, o educador é capaz de produzir materiais, plataformas, dinâmicas e recursos adaptados a objetivos específicos. Garcia (2013, p. 33), discorre sobre a importância de tais recursos para a aprendizagem:

Existem diversos sites de jogos educativos, onde, brincando, os alunos aprendem, explorando o conteúdo em estudo de uma forma totalmente diferente da tradicional. Também existem diversos sites que possibilitam a aplicação de simulações e desafios, permitindo ver na prática a teoria estudada. Outro exemplo que também pode ser citado são os blogs construídos por professores, que sempre são atualizados com informações que agregam conhecimento aos alunos, por meio de leituras complementares relacionadas com os conteúdos em estudo, e os próprios alunos também podem fazer comentários, gerando assim uma construção coletiva e colaborativa do conhecimento.

Sob a ótica da utilização de ferramentas tecnológicas, como supracitado pela autora, encontra-se amparo na IA para a sua confecção de plataformas educativas. A título de exemplo, ferramentas muito conhecidas, como o *Gemini* e *Chat GPT*, podem criar *websites*, jogos, simulações, imagens e vídeos interativos. Partindo desse ponto, é preciso diferenciar o que pode ou não ser apropriado e fazer as devidas adaptações.

Essas mudanças não se limitam apenas a critérios técnicos, variedade de ferramentas e diversificação do aprendizado. Trata-se também de um suporte à rotina desgastante do professor em exercício. Como aponta Carvalho (2021, p. 28), a IA propõe “[...]diminuir a necessidade de realizar tarefas cansativas repetitivas e monótonas, liberando os seres humanos para atividades mais agradáveis e desafiadoras”. Esse benefício revela que, além de o professor ter respaldo tecnológico para o cumprimento de suas funções, essa liberdade o torna mais próximo de enfrentar novos desafios.

Em relação ao ensino e aprendizagem, esses desafios podem ser proveitosos considerando as perspectivas de Freire (1996). Para o autor, o professor deve estar disposto às mudanças que o cercam e demonstrar capacidade de adaptação, bem como rigor nos métodos escolhidos. Nesse contexto, identificam-se as constantes mudanças advindas da incorporação das novas tecnologias na aprendizagem, em foco, a inteligência artificial.

Fato que pode ser observado também no processo de escrita dos estudantes, considerando-a como uma mazela na realidade desses alunos. Nesse aspecto, a IA apresenta

alternativas que podem ser válidas considerando aspectos de personalização e correção automatizada que tornam a experiência de aprendizado mais fluida (Lima, 2025).

Em meio às possíveis metodologias ativas, a IA apresenta um repertório diversificado. São jogos, ferramentas, dinâmicas, interações, todos dispostos ao professor que visa melhorar sua prática. Por conseguinte, é pertinente reconhecer que a aplicabilidade de tais ferramentas implica na apropriação e uso responsável, promovendo condições de aprendizado cada vez mais próximas da realidade dos alunos.

2.3.1 IA e o Ensino e a Aprendizagem de Redação

No tocante ao ensino de redação, no contexto do Ensino Médio, percebemos que há mazelas que constituem uma problemática real quanto ao desenvolvimento dos estudantes. Essa perspectiva ganha reforço pela preocupação dos alunos ao se depararem com desafios que os condicionam a performar com proficiência na escrita de textos dissertativo-argumentativos – no caso do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Tais obstáculos são revelados a partir de uma compreensão mais complexa dos aspectos que envolvem tanto o processo de escrita quanto a condição a qual os estudantes desenvolvem o conhecimento.

As dificuldades enfrentadas pelos estudantes vão além da simples questão técnica da escrita, envolvendo questões profundas relacionadas à organização das ideias, à construção da argumentação e, especialmente, à falta de um repertório cultural que favoreça a articulação de um discurso mais coerente e reflexivo (Sales; Cunha, 2025, p. 514).

Mediante o cenário de abrangência da existência de múltiplas realidades no contexto educacional, conforme as autoras, a aquisição de habilidades em torno da escrita rompe os limites de ordem sistemática do ato de escrever. Trata-se do desconhecimento que, por inúmeros fatores, limita a habilidade dos alunos justamente pelo tipo de acesso à informação concebida a eles.

Para pontuar essa fragilidade habituada aos alunos no desenvolvimento da escrita de redação, vale situar a problemática do modelo de auto letramento, apontado por Lima (2001). Na perspectiva da autora, esta forma de conceber a leitura e a escrita parte de princípios que desconsideram qualquer tipo de interação social como base de construção de conhecimento. Isso dissemina a percepção de que as competências linguísticas sejam desenvolvidas

isoladamente, sem quaisquer atribuições cognitivas advindas das experiências vividas pelos educandos.

Outro atenuante pertinente se apresenta na percepção limitada dos estudantes diante do reconhecimento dos contextos nos quais há a necessidade de determinada produção. Sales e Cunha (2025) esclarecem que o contexto de realização do Enem exige do participante o conhecimento sobre determinada temática e a produção a partir de critérios adequados à situação de escrita, o que revela uma realidade crítica: muitos alunos não conseguem conduzir uma prática discursiva ideal ao que é solicitado.

Essa problemática pode ser atenuada pela ação dos letramentos e multiletramentos como a ideia basilar no propósito de desenvolvimento da proficiência em escrita, o que “pode contribuir para uma nova prática de ensino que leve alunas e alunos a terem uma visão crítica da realidade, fortalecendo suas identidades como indivíduos e como grupo”. (Lima, 2001, p. 180).

Em relação aos que podem ser identificados em sala de aula, podemos apontar o desvio de foco como uma das principais causas, mas não a única, de alunos não apresentarem consistência na escrita. Vieira (2001, p. 207), aponta que “o desvio de foco se origina também da falta de conhecimento de mundo do aluno, dificultando a projeção de novas idéias e expectativas a respeito do lugar concebido por ele como o ideal”.

A solução não se limita às extremidades da escola, pelo contrário, vem de fora para dentro. Assim como a carência de conhecimento vinda do estudante pode ser vista como um empecilho, podemos trabalhar justamente nessa fragilidade para potencializar a própria expectativa deste educando sobre sua visão mundo, potencializando e criando condições nas quais novos conhecimentos são produzidos e reproduzidos. Estes aspectos partem de um processo de integração entre escola e cultura, relacionando-se diretamente ao aprendizado dos educandos (Andrade Filho *et al.*, 2025).

Para isso se consolidar, é preciso que a atuação do professor seja objetiva em identificar as necessidades que transitam em sala de aula. Partindo do reconhecimento das fragilidades, o educador recorre a estratégias que potencializam o aprendizado de forma significativa. Portanto, se faz necessária a adesão de mecanismos, sejam manuais ou tecnológicos, que possibilitem a construção do conhecimento dos educandos.

Na esfera do ENEM, a redação é instrumento que tem peso expressivo na aprovação, ou na reprovação dos candidatos, uma vez que “desempenha um papel central na avaliação das competências dos estudantes brasileiros, demandando tanto conhecimentos técnicos quanto a

elaboração de uma argumentação coerente e a proposição de soluções para questões sociais contemporâneas”. (Andrade Filho *et al.*, 2025, p. 18).

Na Cartilha do participante do ENEM 2025, foram arroladas como competências exigidas dos estudantes, na proposta de escrita de redação, as seguintes: I - Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa; II - Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa; III - Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; IV - Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação; V - Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos. (Brasil, 2025).

Estas orientações, ou requisitos de avaliação se tornam pertinentes quando pensamos em estratégias para melhorar a capacidade do estudante em absorver essas competências. É nisso que convém a criação de produto que, fundamentado pela cartilha do participante, trabalha diretamente no processo de aquisição das habilidades de escrita em torno deste objetivo. Assim como sugere Nascimento (2017, p. 9), “ao escrever e/ou ler um texto, é relevante considerar a situação na qual este foi ou será produzido, porque o contexto é o local onde acontece a interação e não se restringe à dimensão linguística, mas resulta da junção de fatores linguísticos, cognitivos e sociais”. Fato que distingue a ocasião de escrita pretendida por essas competências a de outros contextos de escrita.

Estas cinco competências sugerem que o aluno tenha a capacidade de proficiência em escrita, a partir da proficiência também em leitura, de modo que consiga se expressar, à luz da variedade formal da língua, construindo argumentos e propondo intervenções para problemáticas importantes para a sociedade contemporânea.

Sobre os critérios da competência I, a matriz de referência para a redação direciona a escrita para a equivalência formal do texto. Isto é, o participante deve reconhecer e aplicar a norma culta da língua em torno do que é solicitado mediante a um texto dissertativo-argumentativo (Brasil, 2025).

No que configura tal requisito, observamos que a excelência em relação a este item depende de fatores tanto particulares de cada aluno quanto coletivos. Identificar e redigir a linguagem considerada formal está vinculado a aspectos eficientes de letramento, em que o estudante reconhece os mecanismos linguísticos adequados àquele evento. Neste caso, é solicitado que o participante domine aspectos gramaticais, concordância, acentuação e

pontuação. Consideramos, neste quesito, o modo como o estudante delimita suas construções oracionais e a precisão com que emprega a estrutura sintática em seu texto.

É notório, porém, que a realidade dos alunos do Ensino Médio muitas vezes não é contemplada por estes requisitos. O princípio se dá pelo não reconhecimento contextual no qual a produção deve ser efetivada. Como exemplo, marcas de oralidade, desvios ortográficos que, neste cenário, tornam-se inadequados.

Em relação à competência II, a escrita deve ser organizada de modo que o autor estabeleça o seu ponto de vista referente a uma temática. O participante não se limita a uma mera explanação de ideias, mas na posição de quem assume um pensamento crítico e coerente ao tema proposto (Brasil, 2025).

O processo de produção de redação parte, primordialmente, do entendimento sobre o assunto que é requerido e do tipo de texto a ser apresentado. Em muitos casos, o participante desconhece as diferenças entre produções narrativas, expositivas, descritivas e argumentativas, desviando-se daquilo que é proposto por essa competência.

Além disso, há pouca presença de repertório sociocultural, aspecto fundamental para sustentar o posicionamento do autor para com a temática abordada, mas que é pouco desenvolvida tendo em vista certas condições sociais nas quais os alunos se encontram (Sales; Cunha, 2025).

Isso não reflete somente no contexto do ENEM, mas em diversas esferas discursivas em que estes sujeitos são desafiados. Os famosos “repertórios de bolso” muito utilizados nas produções dos alunos são, na verdade, reflexo da falta de abordagens lúdicas que promovam a criticidade por meio da valorização cultural.

A competência III é composta pela organização das ideias de modo que o estudante torne sua redação inteligível. Neste segmento, é necessário que o aluno selecione seus argumentos, estabelecendo conexão de sentido entre todas as etapas que compõem o que foi escrito. Trata-se do “desenvolvimento dos argumentos, com a explicitação da relevância das ideias apresentadas para a defesa do ponto de vista definido” (Brasil, 2025, p. 27).

Esta competência não é contemplada quando se percebe no texto a falta de articulação entre as ideias estabelecidas. Isto ocorre a partir do momento em que há perda de progressão textual, comprometendo não somente a estética da produção, mas também o sentido que figura no ponto de vista apresentado.

Diante da competência IV, compreendemos como o item de articulação entre todas as partes da redação. Um texto que contempla tais atribuições apresenta uma variedade de recursos

linguísticos, garantindo que todos os parágrafos funcionem e se complementem para que a tese articulada seja adequadamente defendida.

Essa ligação entre os elementos é composta pelo uso de conectivos e de recursos coesivos responsáveis por tornar a leitura fluida (Brasil, 2025). Dentre os pontos considerados na avaliação de redação, a repetição de termos e o uso inadequado de conectores são os que mais prejudicam o desempenho. A alternativa viável é determinada, por exemplo, pelo uso de sinônimos, pronomes, troca de verbos etc.

Como último tópico dos critérios apresentados pela matriz de referência para a escrita de redação, chegamos à competência V. Este tópico se trata do fechamento do texto, em que é necessário que o participante seja capaz de discorrer sobre sua proposta interventiva em volta do impasse apresentado. No último parágrafo do texto, deve ser apresentada uma solução, o que deve ser feito para isso ser alcançado, o agente responsável por tais mudanças, o modo como isso deve ocorrer, o efeito desta mudança e, por fim, o detalhamento da proposta (Brasil, 2025).

Todos os elementos abordados são a base para uma elaboração sólida fundamentada pelas exigências avaliativas da redação ENEM. Todavia, o baixo desempenho se faz presente pelo desconhecimento destes mesmos critérios, reforçando a necessidade de metodologias que busquem mitigar esta problemática. São cenários em que “os estudantes enfrentam dificuldades tanto na construção de argumentos consistentes quanto na organização de suas ideias de forma clara e coesa” (Sales; Cunha, 2025, p. 517).

Dentre outras questões, entendemos que um indicativo dessa fragilidade parte também da visão errônea dos estudantes sobre este tipo de exame. Por um lado, há a preocupação em não conseguir produzir um texto adequado, por outro, a falsa sensação de “saber” escrever a redação e, na verdade, produzir textos que se distanciam do que lhes é solicitado.

A realidade é que muitos não conseguem corresponder a este grau de exigência, apresentando produções que fogem ao tema, não conseguindo dialogar com a proposta e revelando um nível insuficiente de domínio da linguagem, nos parâmetros necessários ao bom desenvolvimento desta prática.

Esse quadro remete à trajetória desses estudantes desde o processo de alfabetização, certamente malfeito e com ausência de uma proposta efetiva de letramento, até a conclusão do Ensino Médio, mostrando que a escola brasileira ainda não forma para as exigências da sociedade neste e em outros quesitos.

Neste sentido, há uma grande inquietação entre professores de redação e alunos sobre o que fazer para atenuar este cenário, logo, a implementação de metodologias que possam dinamizar e melhorar os índices de produção dos alunos são necessárias, o que nos leva ao

universo da IA como ferramenta de ensino e de aprendizagem de redação, aqui em foco a etapa do Ensino Médio.

Segundo Pinho, Gaspar e Sassi (2024), o uso de IA nos processos de ensino e aprendizagem redação possibilita ao professorado ressignificar suas práticas, no sentido de que traz condições do docente construir diagnósticos sobre a situação de produção dos alunos, além de possibilitar ferramentas para o acompanhamento e o controle da mediação da aprendizagem em relação às competências exigidas neste tipo de gênero textual.

Esta capacidade da IA se opera tendo em vista de que se trata, de acordo com Gontijo (2020, p.58), de uma ciência interdisciplinar que “[...] possui uma variedade de áreas e subáreas de aplicações de seus sistemas e agentes inteligentes”. Direcionada ao fazer docente, essa tecnologia torna-se uma rica ferramenta que auxilia, mas não substitui, o professor nas práticas de ensino de redação, proporcionando aulas mais dinâmicas e atrativas aos discentes.

Esta assertiva reforça o entendimento de que a IA permite com que máquinas e ferramentas digitais operem sozinhas, “porém somos nós humanos que temos que prover os dados para o ML possa analisar e se treinar para prover os resultados. Ou seja, de uma forma ou de outra, deve existir uma supervisão humana” (Junior, 2017, p. 40).

Assim, o ensino e a aprendizagem de redação, na proposta de mediação por IA, pode apresentar melhores resultados, desde a ferramenta utilizada parta de uma proposta efetiva de construção de conhecimento, aliada à sua inserção em contexto favorável, com a tecnologia necessária para que professores e alunos possam acessar e operar tais insumos.

Diante de tais considerações, reforçamos a ideia de que a criação de um protótipo digital seja direcionada a partir de concepções que consideram o aspecto social no qual os indivíduos se inserem e o processo de aceitação na relação professor/aluno/instituição para a inserção e proposta de aplicabilidade de um produto. Como visto anteriormente, o processo de escrita e as dificuldades evidenciadas e fundamentadas pelos autores refletem na certeza de que mudanças são necessárias, para assim melhorar o atual cenário em torno da escrita de redação com foco no Enem.

3 METODOLOGIA

No processo de formação para a docência, a relação entre os pilares da academia (ensino, pesquisa e extensão) é essencial. No que concerne à pesquisa, é relevante a proposição de estudos que perpassam a experiência do licenciando como pesquisador, de modo a operacionalizar propostas metodológicas que reflitam a empiria e as teorias que sustentam as práticas pedagógicas no chão da escola.

O conhecimento produzido por meio da pesquisa é essencial para o desenvolvimento de práticas eficazes no contexto educacional. Compreende-se que o ato de pesquisar é uma característica indissociável à formação docente, visto que é por meio da pesquisa que o professor desenvolve práticas pedagógicas eficazes em torno de determinada realidade.

3.1 Conceito de pesquisa

A pesquisa compreende atos de leitura, investigação, interpretação, reflexão e análise com vista à produção de dados, a partir de uma problemática construída em torno de um objeto. Compreender o conceito de pesquisa científica é fundamental para que a execução de determinada investigação seja bem-sucedida. Ademais, este estudo se fundamentou a partir da perspectiva do professor pesquisador, reconhecendo o papel da pesquisa na formação docente como uma prática de grande influência nos resultados obtidos ao longo da trajetória individual de cada profissional. À luz disso, é pertinente ressaltar que:

O professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 46).

Neste viés, entendemos como o ato de pesquisar se articula no campo educacional, não se limitando apenas ao saber do professor em formação. Esta prática abrange as possibilidades acerca do que já se sabe e o que há de novo em novas produções de conhecimento. O docente que delimita o seu trabalho por meio dos resultados de seus estudos está mais próximo de transformar a sua realidade e a de seus alunos. A própria reflexão crítica em torno da prática é uma qualidade daqueles que se propõem a contribuir com o conhecimento científico.

Além de compreender tal conceito, é pertinente estabelecer os critérios que direcionam determinado estudo. As escolhas sobre abordagem, tipo de pesquisa, instrumentos, técnicas e métodos de análise, certamente refletem no resultado desejado pelo pesquisador. Convém ressaltar que o sucesso de uma pesquisa é construído pela harmonia de todos esses elementos, direcionados à resolução de uma problemática bem formulada.

3.2 Abordagem e tipo de pesquisa

O estudo seguiu uma abordagem qualitativa, buscando interpretar aspectos pedagógicos e sociais em um contexto específico de análise. Como aponta Gil (2002), a pesquisa que segue o padrão qualitativo busca a essencialidade presente na interpretação do pesquisador, variando aspectos de observação, assimilação e reflexão durante o processo de investigação.

Na perspectiva qualitativa, a busca pelo conhecimento não se reduz a um único método, logo, as interpretações também são múltiplas. Neste sentido, compreendemos que o êxito de uma pesquisa consiste em refletir sobre o que não é refletido, passando por inquietações que geram uma nova forma de construir e reconstruir o conhecimento já internalizado (Fabrício, 2006).

Nesse sentido, percebemos a relevância de tal abordagem para esta pesquisa, tendo em vista as múltiplas interpretações sobre a IA no ensino de Língua Portuguesa, contribuindo para a produção de novas discussões que envolvam este objeto de estudo. Embora haja o reconhecimento referente ao bom uso dessa ferramenta em contexto educacional, infere-se a relevância de novas interpretações nos espaços: social, científico, pedagógico e pessoal.

Este estudo foi constituído a partir da perspectiva da Pesquisa Baseada em *Design* (PBD). A escolha fundamenta-se pelo entendimento de que “a pesquisa baseada em design pressupõe uma análise sobre o processo tanto quanto sobre o produto. Isso significa que usando a DBR para se desenvolver algum produto, aprende-se sobre o processo e produz-se, assim, conhecimento” (Kneubil; Pietrocola, 2017, p. 4).

Diante deste embasamento, considerou-se este procedimento como uma dinâmica essencial para o entendimento de como a inteligência artificial pode ser moldada a fins educativos. Para isso, é imprescindível reconhecer as mazelas impostas por determinados contextos, desenvolver um aparato tecnológico focado nessa fragilidade e discorrer sobre como se deu o processo de construção. Por conseguinte, interpretar os resultados a fim de tecer modificações que melhorem a qualidade da ferramenta para com o ensino e aprendizagem.

Inicialmente, com base na problemática levantada, planejamos a execução do estudo. Em seguida, selecionamos a ferramenta baseada em inteligência artificial (*Google AI Studio*) para a construção do protótipo digital, considerando aspectos como: gratuidade e melhor resposta à interação com o usuário e integração de IA no sistema criado.

Após a criação do *website*, observamos o processo de construção e interação do usuário com a IA, tendo em vista a capacidade responsiva da plataforma para comandos realizados. Desse modo, houve o reconhecimento das possibilidades de construção de uma ferramenta pedagógica focada em uma dificuldade recorrente observada no Ensino Médio e as possíveis contribuições de suas funcionalidades no processo de escrita dos alunos.

3.3 Procedimentos para produção de dados e metodologia de análise

Como técnica de construção de dados, partimos da criação de um *website* desenvolvido com inteligência artificial. O protótipo digital tem a finalidade de ser uma ferramenta auxiliar no processo de escrita de redação de alunos do Ensino Médio. Nesse sentido, considera-se a essencialidade deste procedimento na produção de dados visando a aplicabilidade da IA a um viés pedagógico, assim como também a possibilidade de interpretação sobre os possíveis benefícios dispostos pela ferramenta.

A produção de dados viabilizada à luz da LA possibilita um melhor direcionamento no prosseguimento do estudo. Isso se ancora na dimensão prática que consiste na identificação de uma problemática, ação direcionada a determinado contexto e a constatação dos resultados por meio da proposta de intervenção situada. Neste caso, focando na busca pela resolução de problemas que perduram em sala de aula e irradiam para a sociedade.

A metodologia de análise de dados consistiu-se na discussão fundamentada pelo diálogo teórico-prático referente à inserção e aplicabilidade de IA como dispositivo que potencializa o trabalho do professor e a aprendizagem do aluno. O método de análise foi executado da seguinte maneira: análise do processo de construção do *website*; análise das funcionalidades pedagógicas do *website*.

Na etapa inicial, verificou-se a disponibilidade de recursos que a ferramenta *Google AI Studio* pode oferecer para a elaboração do protótipo digital educacional. A partir disso, buscou-se compreender o processo de construção dessa plataforma e o modo como o usuário estabeleceu os critérios de construção. Nesse sentido, essa etapa considerou os aspectos mais técnicos quanto à interação do usuário com a IA para a obtenção do resultado desejado.

Na segunda etapa de análise, foram observados os possíveis impactos do *website* no processo de ensino e aprendizagem, considerando as funcionalidades do produto construído com IA. Nesse estudo final, realizou-se a interpretação sobre os mecanismos oferecidos pelo material digital com viés pedagógico à luz da Linguística Aplicada, considerando os efeitos produzidos pela tecnologia como instrumento que modifica a autonomia, ética e aprendizado de quem a utiliza. Vale ressaltar que a análise se limitou aos testes sobre a ferramenta, não a condicionando a um contexto de sala de aula. Para o teste da ferramenta, foram utilizadas como base redações presentes na cartilha do participante referentes ao ano de 2024. Nessa etapa, discutiu-se individualmente cada função e os possíveis impactos de sua utilização no processo de aprendizagem de escrita de alunos do Ensino Médio. Nas etapas de discussão, utilizaram-se capturas de tela e quadros textuais para ilustrar e dialogar com a teoria que fundamentou este estudo.

4 A IA *GOOGLE AI STUDIO* E O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE REDAÇÃO NO ENSINO MÉDIO

Na ótica da LA, o aprendizado passa a ser disseminado a partir de construções de novos mecanismos que alteram a percepção das pessoas, modificando suas escolhas mesmo que de modo inconsciente. Seguindo essa lógica, de que novos conhecimentos são produzidos, vale indagar que: “o que mudou foi o mundo social ou a forma de produzir conhecimento sobre ele?” (Moita-Lopes, 2006, p. 90).

Diante dessa pergunta, percebemos como uma questão complexa de compreensão, justamente por envolver relações de poder político, social, tecnológico etc. Há o envolvimento entre essas duas facetas, em que a IA atua na dependência de que as pessoas mudaram e que as formas de produzir conhecimento se interseccionam. É a partir desse ponto de vista que essa tecnologia tem a capacidade de condicionar o ser humano a aprender de formas diferentes, dialogando com outros campos e produzindo novos saberes.

A condição interdisciplinar da inteligência artificial com outras áreas – psicologia, computação, filosofia, economia, neurociência etc. – também é evidenciada no que se refere aos estudos da linguagem. Segundo Russel e Norvig (2013), a IA e a linguística moderna se relacionam por surgirem em épocas parelhas e constituírem o que os autores consideram como processamento de linguagem natural ou linguística computacional. Entretanto, tais considerações enfrentaram impasses justamente por novos entendimentos de que a linguagem ultrapassa percepções simplistas sobre determinadas problemáticas. Dessa forma, a organização dos sistemas computacionais passou a ser vinculada ao conhecimento linguístico que considerasse estruturas contextuais de funcionamento da linguagem.

Considerando a relação estabelecida por essas duas áreas, definem-se problemáticas em comum que envolvem tanto o campo da IA quanto da LA – baixo índice de escrita dos alunos é um exemplo deste indicativo. Na perspectiva da inteligência artificial, os processos de escrita podem ser facilitados pela gama de ferramentas e geradores de textos nas mais variadas linguagens. No entanto, tais produções, a depender do intuito do usuário, apresentam-se ancoradas em fios de responsabilidade autoral.

Sob o prisma da LA, as influências na escrita têm evidências a partir de fatores relevantes a serem destacados. No entendimento de Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011, p. 46):

As pessoas, dependendo de suas características socioculturais e das implicações econômicas do entorno em que vivem, tendem a atribuir

diferentes valores aos usos da escrita e, como consequência, participar de modo mais efetivo ou menos efetivo dos diferentes eventos de letramento que têm lugar na contemporaneidade. A natureza dessa participação parece atender a suas especificidades culturais e não é objeto de hierarquização ou de valoração, mas de reconhecimento.

As autoras reforçam o pensamento de que o problema na escrita rompe os limites da esfera institucional. Essa abordagem conceitual considera o espaço e o contexto no qual os indivíduos estão inseridos como fator determinante para a aquisição de práticas de escrita. No ambiente escolar, por exemplo, o aluno encontra disparidades que o afastam de relações que o aproximam de competências essenciais – leitura e escrita.

Outrossim, é pertinente salientar mudanças que vinculam aspectos linguísticos à IA e que se constata também na perspectiva da LA, a exemplo da globalização. Nessa perspectiva, destaca-se a internet como uma das principais fontes de conexão em que a linguagem transita. Os avanços, até então, apresentam que a internet é capaz de interligar indivíduos, sociedades e até instituições educacionais, com o objetivo de proporcionar relações de comunicação simultâneas, embora distantes (Kumaravadivelu, 2006). Em um contexto educacional cada vez mais globalizado, a IA se torna capaz de proporcionar relações em que múltiplas linguagens interagem na construção de novos conhecimentos.

Diante dessa abertura entre as perspectivas da LA e em como a inteligência artificial dialoga com as concepções de linguagem, é válido pontuar sobre a multiplicidade que decorre da construção de sentidos por uma abordagem mais abrangente.

Vale dizer, como um campo de estudo dos processos de produção de sentidos, de subjetividades e de ações em que a língua(gem) é um elemento constitutivo, mas não isolável de outros recursos, que também são constitutivos desses processos, como os imagéticos, os gestuais e os proxêmicos, além dos sócio e psicocognitivos, sociointeracionais e também materiais, como o tipo e natureza da mediação tecnológica (Signorini, 2017, p. 1242).

Diante desse cenário, é imprescindível reconhecer que a construção de sentidos não está vinculada ao trato da linguagem isoladamente, mas à flexibilidade multimodal e multissemiótica disponibilizada nos mais variados recursos. Nesse sentido, a IA também contribui ao ramo ao qual a LA pretende desenvolver como objeto de estudo, mas não isoladamente. Nesse caso, a mediação tecnológica e os impactos de ferramentas de IA na solução de problemas reais em contextos de ensino e aprendizagem.

Entre outras questões, é pertinente tecer considerações que fomentem o entendimento sobre a questão funcional da IA. Nesse viés, reconhece-se a “perspectiva majoritariamente

instrumental e técnica de análise das IAs no campo da Linguística Aplicada, em que a IA é vista como ferramenta a ser usada, avaliada ou aperfeiçoada para fins educacionais, sobretudo no ensino de línguas” (Pereira; Arruda, 2025, p. 152).

Com base nesta perspectiva, há o entendimento para além da usabilidade aleatória de inteligência artificial na educação. É preciso estabelecer critérios rigorosos em sua atribuição a práticas de aprendizagem, visualizando sempre a melhoria em benefício de práticas de linguagem que interseccionam o alunado aos diversos contextos que o cercam.

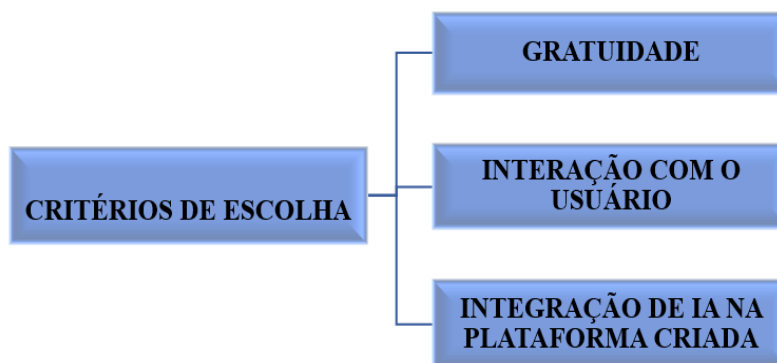
As considerações sobre o papel dos professores ratificam-se pela necessidade de compreensão das implicações pedagógicas no aprendizado dos estudantes. Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011) determinam que a ação docente deve ser efetivada a partir de um cenário em que o aluno possa se desenvolver imediatamente, dadas as circunstâncias que consideram as relações de intersubjetividade inerentes a cada estudante. Trata-se da concepção de planejamento e execução que focam as dimensões circunstanciais restritas ou não ao pensamento crítico situado nas particularidades dos indivíduos.

Na contemporaneidade, as práticas devem refletir a relação entre diversos segmentos, desde técnicas manuais às tecnologias do mundo digital, a exemplo da IA. O domínio desses dispositivos é crucial para o bom andamento do trabalho docente, considerando os processos educativos atuais, os quais devem formar para o mundo globalizado e tecnológico.

Preparar o alunado para essa realidade é, dentre outros aspectos, possibilitar formas de aprendizado para o uso eficaz da língua em práticas de linguagem, aqui em específico a habilidade de escrever uma redação. A IA pode ser usada para isso, sendo a criação de ambientes virtuais de ensino/ aprendizagem uma das formas mais viáveis.

Desta forma, o processo de elaboração e produção do *website* educacional, proposto nesta pesquisa, foi voltado ao suporte de escrita de redação para alunos do Ensino Médio, a partir do *Google AI Studio*. Dentre os critérios válidos para a seleção dessa IA, consideramos o fator gratuidade.

Em ambientes virtuais, há um bombardeio de anúncios de aplicações assistidas por IA que prometem facilitar as demandas do usuário. No entanto, em testes realizados, observamos que a maioria dessas plataformas solicitaram a adesão de planos, sejam mensais ou anuais, para um uso mais efetivo. Outros critérios foram as formas de interação com o usuário e o caráter integrador da IA, conforme ilustra a figura 01.

Figura 01 – Critérios de escolha

Fonte: Elaboração do pesquisador (2026)

A plataforma *Google AI Studio* foi escolhida pelo pesquisador, considerando a real possibilidade de que poderia entregar um resultado satisfatório ao que planejamos, com vista à problemática levantada. Ensinar redação mediante suporte tecnológico traz um caráter dinâmico e inovador a essa prática, visto que, ao nos depararmos com problemas, a solução é considerada como um processo de atualização, que é a “criação, invenção de uma forma a partir de uma configuração dinâmica de forças e de finalidades” (Lévy, 1996, p. 5).

Segundo o autor, esse processo compreende a produção de novas habilidades e a conversão de conhecimentos preestabelecidos. No caso da linguagem escrita, em específico a redação, a tecnologia deve ser vista e utilizada para dinamizar e orientar somente ao que lhe cabe, como na otimização do tempo e como base para uma aprendizagem mediada com suporte das TDIC.

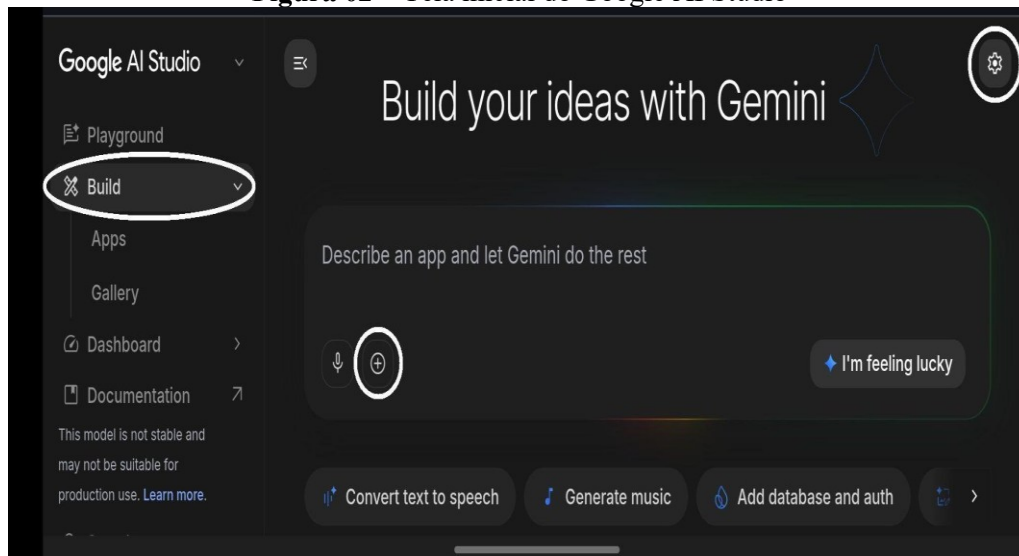
É preciso conceber a dificuldade em escrita de redação como um impasse socialmente relevante. Propor soluções a partir de um viés tecnológico que busca dissolver as fragilidades encontradas no contexto de sala de aula nos parece válido, na condição de que muitos estudantes não reconhecem os contextos e a aplicabilidade exigida por este tipo de escrita.

Em relação aos aspectos visuais do *Google AI Studio*, ressaltamos que sua interface não difere, significativamente, de outras plataformas com segmentos semelhantes. Esse quesito representa um ponto positivo no que se refere à experiência do usuário advinda de outros espaços constituídos por IA. Além disso, a ferramenta disponibiliza inúmeras funcionalidades que, a depender dos objetivos estabelecidos, representam um amplo repertório para fins educativos.

No caso da produção do *website*, é preciso que o usuário reconheça os espaços apropriados para o desenvolvimento de aplicações *web*. A partir disso, deve selecionar nas configurações rápidas o mecanismo de busca e resposta – neste caso, a Prévia do Gemini 3.1

Pro – ideal para o desenvolvimento avançado e assistido por inteligência artificial. Na figura abaixo, reconhecemos a interface inicial em que o utilizador se insere pela primeira vez.

Figura 02 – Tela inicial do Google AI Studio



Fonte: Página web. Disponível em: <https://aistudio.google.com/apps> (2026)

Como mencionado anteriormente, o *Google AI Studio* agrega em sua tecnologia as funcionalidades do Gemini, o que caracteriza uma experiência avançada com interação simples. Todavia, a imagem apresenta diversos “botões” que podem confundir o usuário com menos prática, seja pela arquitetura da plataforma, seja pelo idioma em que ela se encontra. Na perspectiva deste estudo, utilizamos essencialmente três recursos: a funcionalidade “*build*” (construir), a funcionalidade “anexar arquivos” e a de “configurações”, destacadas na figura acima.

Estes recursos se mostraram essenciais para a criação do produto tendo em vista a viabilização e aproximação à problemática levantada. Para desenvolver um produto, precisamos de suporte de confiabilidade, por exemplo, na função de anexar arquivos. Este espaço nos ajuda a delimitar quais documentos confiáveis podem ser usados para atenuar os erros da máquina. Ademais, a depender do material fornecido, cria-se um vasto arsenal de possibilidades, recursos e funcionalidades que contribuem para a criação de protótipos com potencial para melhorar a qualidade de ensino e de aprendizagem de redação.

4.1 Interação com o *Google AI Studio* e critérios de produção

Feitas as seleções do que seria utilizado para produzir a ferramenta (*website*), partimos para a parte prática desse percurso. Primeiramente, é fundamental que haja a compreensão da acessibilidade disponibilizada por essa IA para a construção de *websites*. Para construirmos aplicações, sejam quais forem os objetivos, é necessário que o indivíduo seja habilitado com conhecimentos sobre linguagens de programação. No entanto, na interface dessa plataforma, o usuário pode utilizar linguagem natural para redigir seus comandos. Isso abre possibilidades para uma adesão mais diversificada, tendo em vista que qualquer pessoa minimamente capacitada em uso de tecnologia – professores que almejam a diversificação de sua prática, por exemplo – podem criar um ambiente totalmente funcional.

Sob a ótica de que foi realizado o reconhecimento e a escolha do que seria feito com esta IA, consideramos como o primeiro passo apresentar textualmente as ideias ao agente de inteligência artificial. Nesse momento, tratamos de um esboço, mesmo que de modo genérico, do que seria preciso ser feito a partir daquele ponto. É pertinente destacar que o processo de criação foi executado por fases de aperfeiçoamento, considerando as lacunas do produto dado pela IA a cada comando. Segue abaixo a transcrição literal dos primeiros comandos feitos na plataforma.

Quadro 01 – Caminhos da produção

A escolha do Google AI Studio: A escolha desta plataforma se deu pela versatilidade dos recursos e principalmente pela gratuidade.
Crítérios de aceitação e negação sobre a IA: o foco da produção consistiu ao máximo à simplificação tanto da aparência quanto dos recursos do <i>website</i> . Sempre que a IA sugeria novos recursos ou implementava novas funcionalidades que fugiam do objetivo, a versão anterior da aplicação era restaurada e o processo era refeito.
Refinamento dos <i>prompts</i> : seguimos a partir de testes rápidos, sempre após a melhoria e implementação de uma nova funcionalidade, observamos o seu funcionamento, atentando aos aspectos visuais e funcionais. Cada novo comando foi estabelecido com base no comando anterior e no resultado de cada ação.
Decisão sobre o <i>design</i> : interface limpa e intuitiva; cores vivas e atrativas; <i>layout</i> que comporte as principais funções na tela inicial; cada função designada por cores diferentes para trazer maior retenção do usuário à plataforma.

Fonte: Histórico de produção do pesquisador (2026)

No tocante a esse processo de interação, é menos provável que o instrumento tecnológico atenda de imediato ao propósito do utilizador. É nesse aspecto que entram discussões trazidas por Russell e Norvig (2013), ao discorrerem sobre o *machine learning* (aprendizado da máquina). Na perspectiva dos autores, esta forma de aprendizado é responsável pelo desenvolvimento comportamental que condiciona os resultados obtidos pela IA a partir das inserções do usuário.

À luz disso, compreende-se que o aprendizado da máquina é essencialmente imprescindível nesse contexto, por se tratar do mecanismo interno à IA que é responsável pela conduta responsiva para com o usuário. Tal comportamento representa uma “personalidade” que se modifica à medida que novos comandos são inseridos.

Nesse contexto, a utilização do *Google AI Studio* para fins pedagógicos disponibiliza uma viabilização do acesso às tecnologias como uma possível inovação educacional, uma vez que o aprendizado da máquina possibilita uma melhor personalização daquilo que é solicitado.

No quadro acima, percebemos que os comandos e critérios não apresentam tanto rigor linguístico, podendo haver repetições de termos, ajustes em detalhes e instruções básicas que podem ser efetuadas por pessoas minimamente instruídas. Diante desse entendimento, dialogamos com o pensamento de Fisher (2023), que explica a relação de como os algoritmos de IA – também presentes nos sistemas internos das principais redes sociais – trabalham nos sistemas inteligentes.

No que diz respeito a essa lógica, o algoritmo interno reconhece o padrão de exigência de quem opera a IA, mesmo que o comando seja simples. Dessa maneira, passa a recomendar novas atribuições que, à medida que a interação é prolongada, tornam-se cada vez mais elaboradas. Quanto a isto, vale refletir sobre a abrangência, seja positiva ou negativa, disponibilizada por este tipo de sistema.

Em um cenário em que um professor esgota suas ideias, o algoritmo contribui com um arsenal de possibilidades que potencializam a realização do projeto. Por outro lado, o excesso de informações pode vir a ser um problema, haja vista que o profissional acaba se desviando do propósito inicial ao qual o trouxe a utilizar a IA.

Isso também evidencia um alerta acerca da dependência vinculada à falta de autonomia de quem deseja projetar qualquer protótipo digital, seja qual for o objetivo. É necessário que o utilizador forneça material legítimo e de confiabilidade para que a inteligência da máquina possa responder e produzir a partir de tais informações. Isso atenua os riscos de que o indivíduo se torne refém da subjetividade da IA, reduzindo potencialmente a ocorrência de erros.

Na perspectiva de produção do *website* de redação, vale mencionar a pertinência do usuário assumir autonomia nessa construção – nesse caso, o professor. No caso do nosso *website*, o núcleo de aprendizado da máquina foi composto pela articulação entre os comandos enviados à IA e o documento “A redação no Enem 2025: cartilha do participante”. A partir disso, a inteligência artificial passou a operar de modo organizado, fundamentada pelas informações disponíveis a partir de um anexo que é referência na explicitação das etapas de construção e avaliação oficial de redações.

Este processo é considerado como um dos mais importantes para o desenvolvimento ético e que prioriza a autonomia docente. Obviamente, seria mais cômodo direcionar à IA comandos genéricos sem qualquer tipo de embasamento e material legítimo para a construção de uma plataforma educacional. No entanto, é preciso raciocinar em consonância ao pensamento de Oliveira (2018, p. 105), ao discorrer que “a inteligência artificial deve ser guiada de maneira a aprender a fazer escolhas éticas, compreendendo sua responsabilidade para com a vida e para com o mundo que a cerca”.

Esta consideração não anula a possibilidade de erros advindos da utilização de IA no contexto da educação. No entanto, evidenciamos que a ética deve ser colocada como fator primordial em qualquer relação que envolva este tipo de tecnologia. Para isso, há o reforço em reflexões ancoradas na prática do professor que assume autonomia. Dessa forma, colocamos à frente da construção de uma plataforma desenvolvida em torno de contextos específicos e materiais pedagógicos que forneçam sustentação, para o desenvolvimento de ambientes virtuais funcionais.

A apropriação responsável é entendida como uma maneira de blindar tanto quem produz quanto quem utiliza qualquer plataforma com intuito educativo. Isso se aplica a fim de evitarmos problemas quanto ao uso indevido e suas possíveis consequências em cenários amplos. Como enfatiza Kenski (2012, p. 21), “a ampliação e a banalização do uso de determinada tecnologia impõem-se à cultura existente e transformam não apenas o comportamento individual, mas o de todo o grupo social”.

É nesse contexto que evidenciamos a importância do entendimento sobre os impactos gerados pela irresponsabilidade no uso das tecnologias, neste caso, a IA. Esta questão também parte do senso de regulação da inteligência artificial sendo assimilada como uma problemática inscrita não somente no meio tecnológico, mas no meio social (Carvalho, 2021). Esse aspecto demanda que reconheçamos a IA como um campo de debates sobre sua capacidade de modificar a vida das pessoas.

Tais discussões permitem a visualização de soluções em torno do uso dessa tecnologia na implementação de práticas de ensino que melhorem a qualidade da aprendizagem. Em sentido amplo, entendemos que a inserção e a aplicabilidade da IA funciona como uma combinação de fatores que, dependendo dos objetivos e da fundamentação necessária, contribuem para a adesão desses mecanismos.

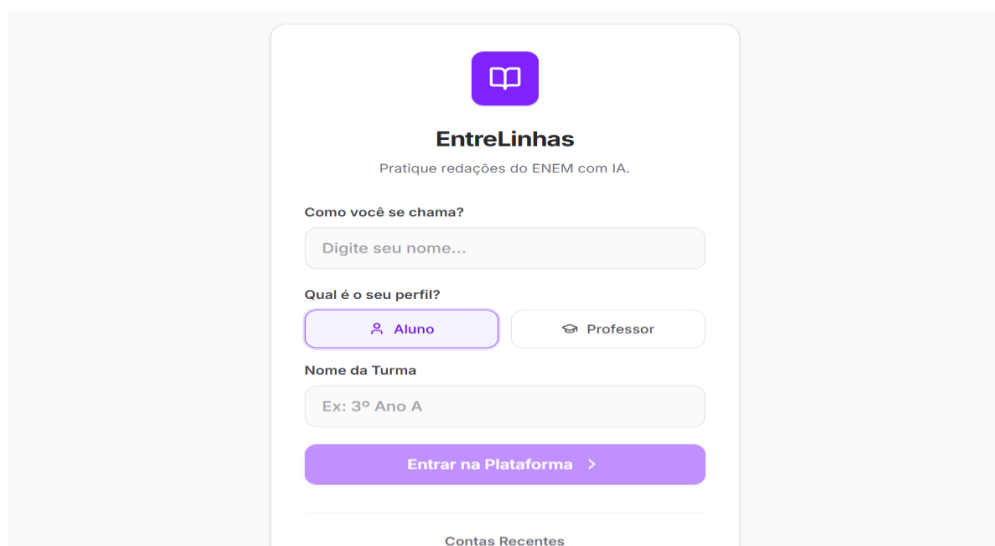
Nas dimensões de criação do ambiente virtual com foco em assistência na escrita de redação, enfatizamos que a realização das ações em torno desse tipo de produção deve ser concebida pelo diálogo entre áreas do conhecimento. Como apontam Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011), é necessário que o estudo da língua ultrapasse a concepção disciplinar, redistribuindo-se a aspectos inter/pluri/multi e transdisciplinares.

Este fato torna fértil o entendimento acerca das possibilidades de conexão entre diferentes ramos do saber. Como exemplo disso, o uso de linguagens que circulam em espaços e diferentes esferas de produção de conhecimento. Na proposta de uso do *Google AI Studio*, estabelecemos que o ensino da língua pode ser viabilizado por meio da IA.

Nessa perspectiva, a IA é utilizada como ponte de diálogo entre a percepção de uma problemática em torno da linguagem e o fornecimento de mecanismos que aproximam a abordagem a outras propriedades do saber – linguagens de programação, códigos de computação, experiência do usuário, responsividade da máquina, aprendizado guiado.

4.2 Plataforma “Entrelinhas”: potencialidades à escrita de redação

Ao propor quaisquer plataformas educacionais a partir de âmbitos digitais, é conveniente ponderar os aspectos mais importantes quanto à experiência do usuário, neste caso, ética e privacidade. Dessa forma, a proposta da plataforma *EntreLinhas* apresenta uma maneira simplificada de acesso, fundamentada pelo pensamento de que quanto menos informações cedidas a uma interface gerada por inteligência artificial, menos riscos à privacidade são evidenciados. Segue abaixo a apresentação da tela de *login*.

Figura 03 – Tela de *login* EntreLinhas

A imagem mostra a interface de login da plataforma EntreLinhas. No topo, há um ícone de livro aberto em um quadrado roxo, seguido pelo nome 'EntreLinhas' e o subtítulo 'Pratique redações do ENEM com IA.'. Abaixo, há um campo de texto para 'Como você se chama?' com o placeholder 'Digite seu nome...'. Segue um campo para 'Qual é o seu perfil?' com duas opções: 'Aluno' (selecionada com um ícone de pessoa) e 'Professor' (com um ícone de terno). Abaixo disso, há um campo para 'Nome da Turma' com o exemplo 'Ex: 3º Ano A'. Um botão roxo com o texto 'Entrar na Plataforma' e uma seta para a direita está posicionado abaixo dos campos. Na base da interface, há o link 'Contas Recentes'.

Fonte: Plataforma EntreLinhas. Disponível em: <https://ai.studio/apps/>.

A figura 03 apresenta a primeira interação do usuário com a interface da aplicação digital. A partir disso, é perceptível que o método de entrada é definido com apenas o fornecimento de um “nome de usuário”, possibilitando a quem acessa a interface a disponibilizar apenas um apelido específico para determinada turma, por exemplo. Desse modo, há um maior controle de dados obtidos pela plataforma e, conseqüentemente, menor retenção de informações cedidas à IA. Ademais, com a atribuição do nome de usuário ou apelido, o sistema passa a reconhecê-lo, habilitando que a conta seja acessada por quaisquer dispositivos, sejam nas versões *mobile* (celulares e tablets) ou *web* (computadores).

Esse ponto se baseia na perspectiva de que, na maioria dos casos, o indivíduo fornece além de um “nome de usuário”, como o acesso a informações pessoais advindas da entrada por *e-mail* e senha. Ao se tratar de um contexto de sala de aula, com a maioria dos estudantes não possuindo os critérios de maioridade, a preocupação com a privacidade torna-se maior. A partir desse aspecto, concorda-se com o pensamento de Carvalho (2021, p. 30), ao afirmar que “o direito à privacidade de dados pessoais pode ser resumido pelo controle, por parte de um indivíduo, da coleta, do uso e do compartilhamento de seus dados pessoais”.

Acreditamos que, com este método de entrada, o usuário mantém o controle sobre a sua segurança e o seu direito à privacidade, tornando-se uma experiência mais acessível e intuitiva, considerando o ponto de que o aluno não sofreria o risco de esquecer a senha e perder o acesso à plataforma. Obviamente, o objetivo deste protótipo digital é ser um ambiente mais simplificado e capaz de contribuir com o aprendizado dos estudantes, no âmbito do ensino e da

aprendizagem de redação, logo, não são relevados fatores mais elaborados como a recuperação de contas, em caso de perda de acesso.

O ambiente virtual conta com a divisão dos espaços feita por categorias designadas ao aluno, ao professor e à turma. Na figura, há a alternativa de escolha específica, principalmente por questões de organização e controle do material produzido pelos estudantes. Contudo, o controle fica a cargo do docente, uma vez que a relação entre turmas e alunos deve ser estabelecida com responsabilidade a fim de dinamizar as práticas de ensino e de aprendizagem propostas.

Figura 04 – Área do estudante



Fonte: Plataforma EntreLinhas

Na figura 04, apontamos a área destinada ao estudante, em que se situam as principais funcionalidades da plataforma. Trata-se de uma interface simples, que comporta as opções: escrever redações; redações salvas; desempenho; estrutura redação. Compreendemos que esses são aspectos indispensáveis ao considerarmos o contexto em que os alunos têm dificuldades em aspectos básicos de escrita de redação.

Na seção “escrever redações”, o educando produz seu texto a partir de uma temática específica ou de seleções predefinidas. A partir dessa produção, o estudante obtém uma correção automatizada pela IA integrada na plataforma.

As correções são baseadas nos cinco critérios, as competências, de avaliação presentes na Cartilha do participante do Enem, a saber: 1) Domínio da norma culta; 2) Compreensão do

tema e áreas do conhecimento; 3) Seleção e organização de argumentos; 4) Mecanismos de coesão; 5) Proposta de intervenção. (Brasil, 2025).

Ao lado, verifica-se a opção de redações salvas, em que são armazenados textos e os *feedbacks* individualizados. Este espaço comporta todo o material produzido na plataforma, podendo o discente e professor revisitar aspectos importantes abordados. Na seção desempenho, por sua vez, o aluno encontra um gráfico intuitivo acerca de sua performance no *EntreLinhas*. A partir dessas informações, o usuário acompanha seu processo de evolução na escrita de redações, observando a média de suas notas, por produção.

A última opção apresenta a funcionalidade de estrutura de redação, tratando-se de introdução, desenvolvimento e conclusão. Essa funcionalidade contempla uma breve explicação sobre cada etapa de construção de uma redação, apresentando exemplos textuais sobre como cada critério que se aplica. Vale pontuar que essa seção foi desenvolvida com base na Cartilha do participante (Brasil, 2025), considerando o aprendizado da máquina em torno deste documento.

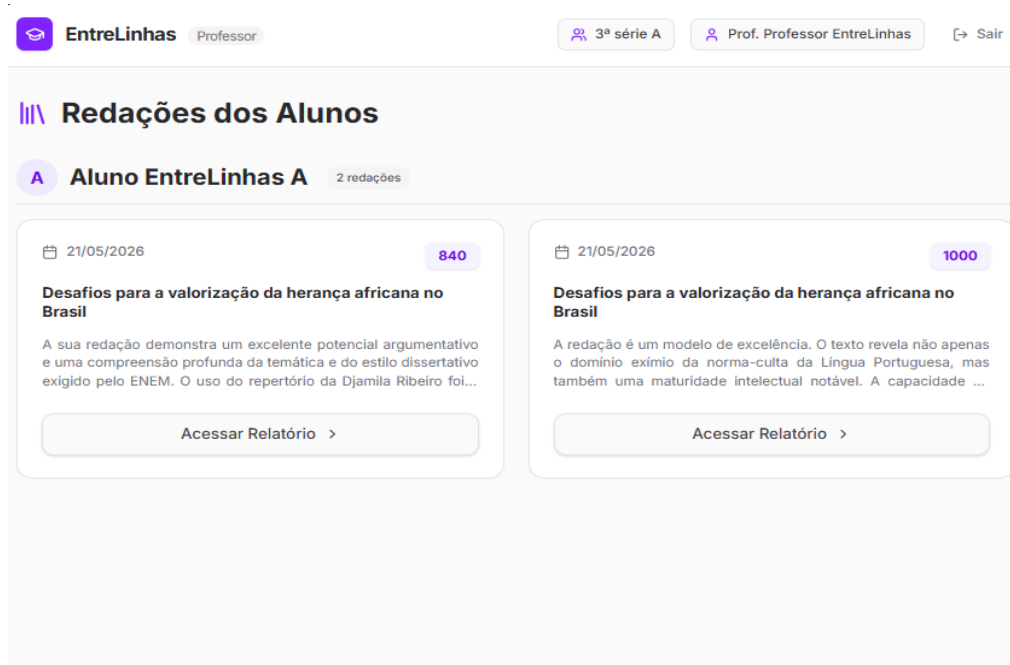
Asseveramos que os pontos apresentados na área inicial do estudante trazem uma perspectiva intuitiva, funcional e necessária para atender a demanda a qual o *EntreLinhas* se propõe. Na estrutura da plataforma, pretende-se que o utilizador encontre autonomia para produzir e suporte ao que é produzido. Este fato não implica que a prioridade de desenvolvimento das habilidades específicas de escrita de redação seja dada à plataforma. No entanto, que seja vista como um suporte que venha a otimizar a aquisição de competências escritas a partir desse contexto – estudantes que apresentam dificuldades na escrita de redação.

Visionamos que todos os elementos dispostos na plataforma *EntreLinhas* apresentam possíveis benefícios ao uso do aluno, no que se refere ao aprimoramento da escrita de redação. Trabalhar aspectos sociais de linguagem com a atribuição das tecnologias de IA infere reconhecer diferentes formas de abordagem. Em diálogo com Sales e Cunha (2025, p. 514), compreendemos a necessidade de uma “abordagem integrada, que considera as condições sociais dos alunos e favorece o uso de novas tecnologias e práticas colaborativas”, ajudando o aluno “[...]a superar as dificuldades de aprendizagem e proporcionar uma formação mais inclusiva e eficaz”.

A partir desta consideração, identificamos como ponto primordial do aprendizado mediado com IA, a relação de uso a partir da realidade dos estudantes. Isso implica na concepção de que determinada ferramenta tem sua significância estritamente relacionada ao viés do público-alvo. Entendemos que algo diferente disso se configura na adesão de pretextos educativos sem propósitos devidamente estabelecidos.

Relativo à ideia de que a autonomia é um elemento essencial para tal inclusão, abrem-se as possibilidades de intervenção docente, uma vez que a área designada ao educador está vinculada diretamente às produções e *feedbacks* sobre o desempenho dos alunos. Dessa forma, há caminhos para que o profissional em sala de aula possa intervir e participar do processo que é desenvolvido pelo estudante dentro da plataforma.

Figura 05 – Área docente



Fonte: Plataforma Entrelinhas

Como sinalizado na figura 05, ao adentrar à interface do *EntreLinhas*, o docente tem acesso às produções e comentários sobre estes textos. O espaço é organizado a partir das informações dadas no momento do acesso, sinalizando o usuário, a turma e, após a entrada, a verificação de textos respectivos aos alunos de determinada turma.

No exemplo acima, o professor encontra na íntegra as redações e correções dadas pela plataforma ao Aluno EntreLinhas A. Em cada texto, o docente tem acesso livre a um relatório detalhado sobre o texto e o desempenho do aluno. Esse aspecto poderá ajudar o educador com a otimização de seu tempo, direcionando seu olhar aos aspectos em destaque sobre cada produção. Não significa alienar sua visão somente ao que a plataforma destaca como inconsistência, mas entender essas funcionalidades apenas como uma extensão de seu olhar.

Na estrutura que compreende o acesso docente ao que é produzido, ocorre inexistência de interação direta entre aluno e professor na interface. Esse aspecto prioriza que, mesmo se

tratando de uma implementação de IA em um contexto específico de aprendizagem, a intervenção pedagógica ainda ocorra pela interação presencial entre educador e educando.

Isto porque a relação professor/aluno deve se manter dentro de um conjunto sustentável em que as tecnologias são atribuídas com foco potencializador. Kenski (2012), aponta que essa implementação sugere uma ação docente voltada ao reconhecimento de uma nova forma de ensinar, aprender e compartilhar conhecimentos advindos das tecnologias. Trata-se de visualizar as novas perspectivas provenientes de cenários que buscam manter a ação ativa do professor em meio a tantos recursos “facilitadores”.

O processo interventivo vindo do professor está intrinsecamente ligado ao modo como este profissional se educa para realizar determinada ação. Isso indica que o processo de elaboração de conhecimento e desenvolvimento de habilidades em escrita, parte, primeiramente, da atuação docente em reconhecer quem são seus alunos e para quais fins didáticos sua prática o direciona (Rodrigues; Cerutti-Rizzatti, 2011).

É preciso compreender a necessidade, no caso de intervenções a partir da IA, de que o professor interfira e esteja diretamente presente no aperfeiçoamento da escrita dos alunos, com auxílio de inteligência artificial. Entender isso significa trabalhar com a clareza de que este tipo de tecnologia é mais uma de muitas possibilidades em torno do exercício de ensinar e aprender.

Esta questão diz respeito ao senso de responsabilidade dos professores como mediadores de práticas que potencializam a aprendizagem com suporte de IA. Neste segmento, a Unesco (2025, p. 17) esclarece que “os professores devem permanecer responsáveis pelas decisões pedagógicas no uso de IA no ensino e na facilitação de seus usos pelos estudantes”. Portanto, o processo que constitui uma integração significativa desta tecnologia em sala de aula depende da capacidade docente em reconhecer o seu papel de autonomia desde os primeiros passos dessa inserção.

Um dos principais fatores na problematização sobre o ensino de redação nas escolas é justamente pelo número reduzido de atividades de escrita e, quando aplicadas, são limitadas à lógica de construção de textos sem representatividade do pensamento crítico do aluno (Rodrigues; Cerutti-Rizzatti, 2011). A crítica a esta forma de abordagem evidencia que o baixo índice de proficiência do educando é consequência também do modo como o professor conduz sua ação em sala de aula.

No contexto de uso do *EntreLinhas*, o professor pode utilizar a plataforma como extensão de sua prática com os estudantes. Entendemos isso não como uma limitação do uso da ferramenta, mas como um direcionamento sobre os limites aos quais o *website* pode ser submetido.

Na prática presente no âmbito escolar, aplicações como esta representam uma concepção de que a ação docente voltada à identificação de problemáticas que envolvem os alunos é crucial. A atuação do professor deve seguir a perspectiva de “identificar problemas discursivos em sala de aula que, solucionados, podem contribuir para a construção dos conhecimentos, das vozes, do dialogismo e dos discursos em sala de aula”. (Rojo, 2006, p. 258).

A implementação de recursos de IA pode contribuir para a implantação de práticas discursivas que melhorem o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, visto que o educador identifica o contexto, insere os recursos, molda as circunstâncias e promove um aprendizado significativo.

Figura 06 – Estrutura de redação: introdução

PASSO 1
Introdução

O primeiro parágrafo (5 a 7 linhas) tem a missão de apresentar o tema e o seu posicionamento (tese) para o corretor. Ele é dividido em três partes fundamentais:

- Contextualização**
Apresente o tema usando um **repertório legitimado** (fato histórico, livro, etc). Evite o chamado "**repertório de bolso**" (citações decoradas de forma genérica sem conexão real com o tema).
- Apresentação do Tema**
Conecte seu repertório à frase-tema. Aborde **todas as palavras** da proposta para não cometer *tangenciamento*.
- Tese (Projeto de Texto)**
Apresente sua opinião clara sobre o problema, guiando seu **Projeto de Texto**. Indique os dois argumentos (A1 e A2) que serão defendidos a seguir.

EXEMPLO PRÁTICO (TEMA: ESTIGMA DAS DOENÇAS MENTAIS)

No filme "Coringa", retrata-se a vida de Arthur Fleck, um homem que sofre com transtornos mentais e é marginalizado pela sociedade. Fora da ficção, o estigma associado às doenças mentais na sociedade brasileira contemporânea assemelha-se à obra, uma vez que esses indivíduos enfrentam forte preconceito. Nesse viés, cabe analisar como a negligência estatal e a falta de empatia social impulsionam esse grave revés.

Fonte: Plataforma EntreLinhas

Na figura 06, observamos o primeiro tópico da seção “estrutura” presente na plataforma. Trata-se de sugestões explicativas sobre as etapas de construção de uma introdução, considerando requisitos essenciais a essa etapa textual. Neste espaço, o estudante encontra um passo a passo simplificado e um exemplo de introdução contemplando todas as recomendações dadas acima.

Entendemos que um dos principais motivos para a pouca eficiência dos alunos na escrita de redação é justamente o desconhecimento acerca da estrutura que compõe este tipo de

texto. Neste caso, o item “introdução” traz a ilustração de como esse elemento pode ser construído.

Na realidade da escrita de redação, com foco no Enem, os alunos têm dificuldades em estabelecer os argumentos iniciais que funcionam como termos basilares de sua discussão em todo o texto. O item apresentado acima trabalha justamente nessa fragilidade, demonstrando no exemplo textual os elementos constituintes da introdução.

No que diz respeito a esta ideia, a seção aponta de modo objetivo que o estudante deve relacionar, organizar e associar os seus argumentos, abrangendo não somente aspectos gramaticais, mas estabelecendo relação de sentido ao seu repertório cultural. Percebemos a importância deste segmento justamente pela necessidade de desenvolvimento crítico-social do alunado que, segundo Sales e Cunha (2025, p. 516) “é muitas vezes negligenciado nas práticas pedagógicas tradicionais, que focam principalmente no ensino das regras gramaticais e na estrutura formal dos textos, sem considerar o contexto sociocultural dos alunos”.

Partindo deste pensamento, configuramos a realidade vivenciada e observada em torno do processo de produção deste gênero, em que presenciamos a incompatibilidade entre o que é exigido, ensinado e, principalmente, aprendido pelos estudantes. Na indicação desta subdivisão do *EntreLinhas*, propomos que o foco seja na elucidação, na abertura de caminhos que se encontram estreitos nas práticas de escrita do cotidiano escolar.

Figura 07 – Estrutura de redação: desenvolvimento

PASSO 2
Desenvolvimento (D1 e D2)

São dois parágrafos (7 a 9 linhas cada). O D1 defende o Argumento 1 da tese, e o D2 defende o Argumento 2. A estrutura interna de cada parágrafo deve conter:

- Tópico Frasal**
Uma frase curta e direta que resume a ideia central do parágrafo. É a apresentação do seu argumento.
- Repertório Sociocultural PRODUTIVO**
Uma área do conhecimento que embasa seu argumento. Tem que ser pertinente ao tema e, principalmente, **produtivo** (você deve explorar como ele se interliga ao problema e explicar o porquê).
- Argumentação (Análise Crítica)**
A parte mais importante. Explique como o repertório se relaciona com o argumento e com o tema. Mostre as consequências do problema na realidade brasileira.
- Fechamento**
Uma frase curta para concluir a ideia do parágrafo e reforçar a gravidade do problema.

EXEMPLO PRÁTICO (D1 - FOCO NA NEGLIGÊNCIA ESTATAL)

Diante desse cenário, é imperioso pontuar a inoperância do Estado como principal motor do estigma. Segundo o filósofo Thomas Hobbes, é dever do poder público garantir o bem-estar da população. Entretanto, ao observar a escassez de investimentos em clínicas psiquiátricas e em campanhas de saúde mental no Brasil, nota-se que o Estado rompe com esse contrato social. Essa omissão perpetua a desinformação e deixa os doentes mentais à margem da sociedade, sem o tratamento adequado. Logo, é inadmissível que a máquina pública se mantenha inerte frente a tal violação de direitos.

Fonte: Plataforma EntreLinhas

Referente à figura 07, percebemos a ilustração de como o usuário deve proceder na construção do desenvolvimento do texto. Cada aspecto a ser apresentado no exemplo é

destacado por cores para que o estudante identifique facilmente do que se trata cada inserção. Evidentemente, passa a ser uma apresentação que facilita o entendimento sobre o que deve ser feito nesta etapa do texto.

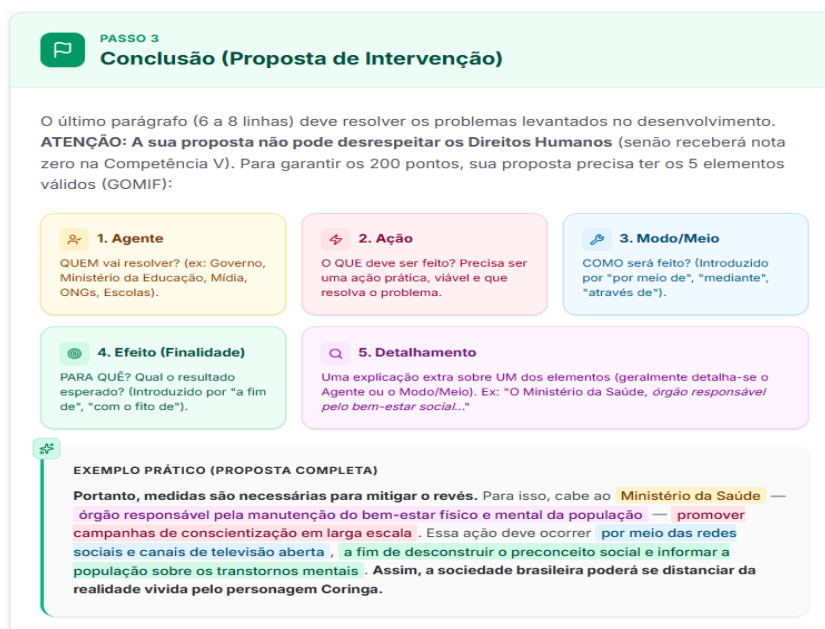
O desenvolvimento das ideias e a sua materialização de forma textual são vistos como um grande desafio. Por mais que o aluno consiga entender e se posicionar diante de uma problemática proposta por uma temática social relevante, é preciso que este estudante entenda como externar o seu pensamento crítico de modo orientado.

Outro ponto importante a se discutir em torno desta questão, é a reconfiguração do foco do aluno em torno da organização de ideias. Ao se tratar do que é solicitado na redação do Enem, é imprescindível que o candidato esteja focado e esclarecido sobre todos os fatores que complementam cada etapa do texto. Sob essa ótica, Vieira (2001, p. 195) aborda que o foco “é o fio condutor da produção de um texto, dado que a seleção de informações, fatos, argumentos deve ser realizada de acordo com o objetivo a ser atingido e também com o tópico a ser desenvolvido”.

Em consonância ao que é apontado pela autora, ratificamos que a estrutura acima contribui para a melhoria dos aspectos de focalização, uma vez que parte de uma ilustração intuitiva e objetiva dos elementos indispensáveis a este tópico textual. No entanto, defendemos que a prática em torno deste tipo de produção é o caminho mais eficaz para que se alcance a capacidade argumentativa adequada.

Além disso, como explicitado anteriormente por Vieira (2001), a relação entre a argumentação necessária e a produção efetiva depende necessariamente de uma delimitação bem consolidada dos objetivos de escrita. Este, porém, é desenvolvido em torno da capacidade docente em direcionar e criar condições nas quais os processos de aquisição e fruição argumentativa se desenvolvam cotidianamente. Parte disso é composto pelo modo como o educador contribui para a valorização das experiências internalizadas pelos discentes.

Figura 08 – Estrutura de redação: conclusão



Fonte: Plataforma EntreLinhas

No que diz respeito à figura 08, verificamos o fechamento da seção “estrutura” com a explicitação de direcionamentos sobre conclusão. Nesta etapa, o aluno destrincha as fases de construção do fechamento do texto, reconhecendo a necessidade de apontar sua proposta de intervenção a partir de tudo o que foi argumentado nas fases anteriores de sua escrita.

Nestes termos, nas figuras 06, 07 e 08, apresentamos o guia de construção de redação com base no que é proposto como critérios de avaliação no Enem. Compactuamos com o entendimento de que essa funcionalidade tem caráter primário no processo de evolução do aluno. Isso implica compreendermos que este item do *EntreLinhas* tem melhor eficiência no início dos trabalhos, quando o aluno ainda não tem exata compreensão de como produzir e organizar suas ideias dentro do texto.

Para uma melhor compreensão a respeito de tais funcionalidades, precisamos destacar que muitos alunos demonstram sérias dificuldades em organizar ideias e tecer argumentos. Para Sales e Cunha (2025, p. 515), tal fragilidade “é particularmente visível em contextos sociais mais vulneráveis, onde os alunos não têm o mesmo acesso a uma formação literária sólida ou a debates críticos sobre temas contemporâneos”.

É fato que o problema de escrita não se limita a questões técnicas ou de cunho gramatical. Há também que se considerar aspectos subjetivos, sociais, que colaboram, tanto de modo positivo quanto negativo, no processo de aquisição das habilidades de escrita. Neste caso, o *Entrelinhas* tende a contribuir como meio para atenuar a deficiência de compreensão do aluno em volta da construção da tese, da argumentação e da proposta de intervenção.

Figura 09 – Folha de redação

Fonte: Plataforma EntreLinhas

Referente à figura 09, apresentamos a interface destinada à escrita de redação como sendo o ponto central da plataforma. Por meio deste espaço, o aluno pode redigir suas redações a partir de temas próprios do usuário ou das sugestões predefinidas pela IA, integrada ao protótipo. Por conseguinte, após a escrita do texto à respectiva temática, o autor faz o envio da redação para correção automatizada.

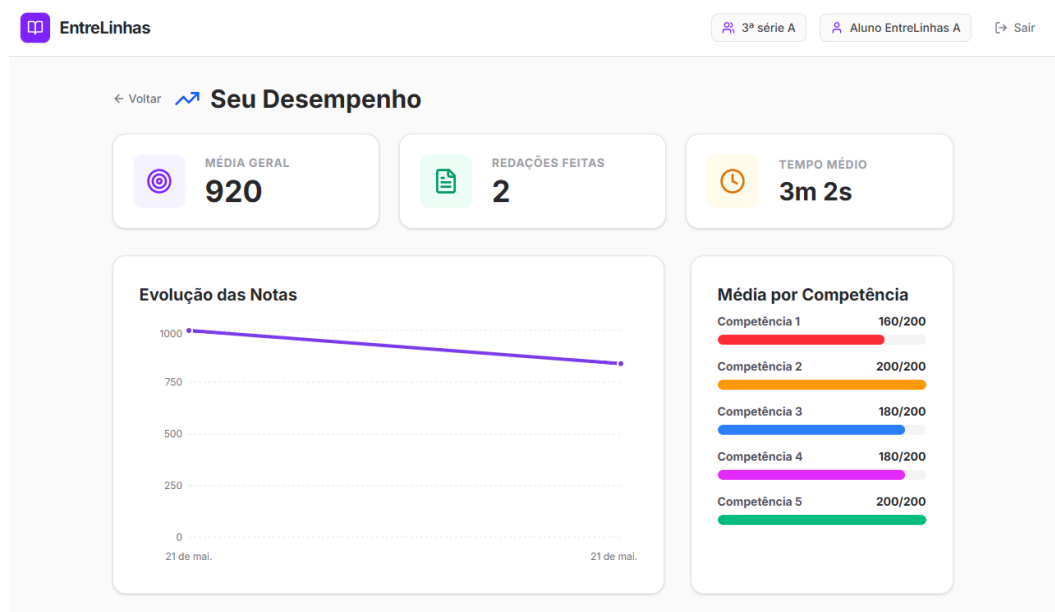
Na seção designada acima, o usuário assume o papel de autor de suas produções, levando em consideração também os itens do *website* observados anteriormente. A prática em escrita é, sem dúvidas, um dos fatores mais impactantes no que se refere à performance dos alunos. Neste espaço, põe-se em evidência não somente o que foi observado na área de estrutura, mas as ideias construídas a partir das intervenções docentes.

É neste momento que o educando externaliza suas concepções e práticas discursivas, é o instante em que “o aluno poderá trabalhar a linguagem, num processo de mudanças, escolhas, de correlações entre o seu texto e outros textos” (Vieira, 2001, p. 212). Ele ocupa o espaço de sujeito de seu próprio saber, e tem a liberdade de acertar, errar, corrigir e tentar novamente, tornando-se protagonista (Brasil, 2018).

São fundamentos indispensáveis, pensando que a excelência parte da repetição, mas não da repetição dos mesmos “erros”, mas da insistência em continuar evoluindo. Esta evolução

é acompanhada tanto pela plataforma quanto pelo professor que, neste cenário, atua diretamente no processo evolutivo dos alunos.

Figura 10 – Dashboard de desempenho



Fonte: Plataforma EntreLinhas

Na figura 10, observamos a guia destinada a apresentar o desempenho do estudante em seu processo de escrita na plataforma. Este tópico enumera e organiza todas as produções feitas e a média de desempenho. Mais abaixo, observamos gráficos que contribuem com a identificação de como o aluno evoluiu e quais competências foram melhores ou menos contempladas.

Esta funcionalidade contempla aspectos que podem ser entendidos como proveitosos para o aluno obter controle sobre a sua evolução. No cenário da redação do Enem, cada competência é vista como determinante no processo de avaliação e correção dos textos. Nessa partição do EntreLinhas, o usuário, além de acompanhar sua evolução geral, tem acesso a informações detalhadas sobre quais quesitos carecem de maior atenção.

A perspectiva da mudança é um fator significativo que funciona como um indicativo de movimento, seja positivo ou negativo. No caso do fragmento apontado acima, o fato de o estudante poder acompanhar a sua evolução, leva-nos a pensar na ocorrência positiva desse aspecto.

Isso se sustenta no entendimento de que o direcionamento pontual a cada item produzido pelo aluno traz maior controle neste processo de evolução. Se o indivíduo sabe

exatamente onde estão suas fragilidades, maior é a chance de conversão e desenvolvimento dessa situação.

Figura 11 – Feedback de escrita



Fonte: Plataforma EntreLinhas

Na figura 11, observamos o *feedback* da plataforma perante o texto produzido pelo usuário. Nessa dimensão do *EntreLinhas*, o aluno recebe o resultado de sua produção e verifica as inconsistências destacadas em vermelho em sua redação. Além disso, ao rolar a página, o estudante recebe um retorno específico sobre cada uma das competências que compõem os critérios de avaliação do texto. Essa se mostra uma maneira de direcionar o olhar do educando às especificidades que necessitam ser trabalhadas, e não somente ao apontamento de “erros”.

Para compreendermos como a correção funciona efetivamente, como apontado na figura 11, submetemos uma redação com algumas inadequações propositalmente. Neste caso, o mecanismo do *website* conseguiu identificar padrões irregulares de escrita, contemplados nas competências I e IV, considerando como corretas as demais. Como se tratava de uma produção real e já corrigida com base nos critérios oficiais, verificamos positivamente os resultados da correção automatizada.

A partir desta exposição, pontuamos que os aspectos tratados pelo *EntreLinhas* ocupam papel significativo na explicitação de fragilidades textuais, em tempo real, ao passo que possibilitam práticas de escrita de redação, de modo assistido e automatizado, com foco na melhoria do desempenho dos alunos, aqui em enfoque o público do Ensino Médio.

No que diz respeito à correção automatizada, destacamos este padrão com um grau de significância ao aprendizado e postura do aluno na escrita. Ao atribuir à IA a capacidade de revisar e analisar os textos, “os estudantes são expostos a uma análise técnica de suas produções, que ressalta a coesão, a coerência e a adequação ao tema” (Andrade Filho *et al.*, 2025, p. 29).

No que tange à escrita dissertativa, é muito importante o acompanhamento em tempo real sobre o que é produzido, promovendo um processo de aprendizagem mais rápida e dinâmica. Neste sentido, o *EntreLinhas* sugere exatamente o que é proposto pelos autores, considerando a funcionalidade exclusivamente complementar e basilar para amenizar as inconsistências presentes no texto dos educandos, a partir dos critérios estabelecidos.

Esta funcionalidade contribui pode contribuir ao aprendizado de escrita de redação, considerando a análise do *website* aos aspectos de coesão e coerência do texto produzido. Este fato dialoga com Rocha e Silva (2017), ao discorrerem que a coerência e a coesão são parte indissociável em uma produção que visa assegurar a clareza sobre o que é produzido. Com base nisso, o *EntreLinhas* pode potencializar tais habilidades, apontando e direcionando as melhores maneiras de conduzir a escrita.

Em relação à atribuição de notas pela plataforma, entendemos apenas como um fator de caráter norteador ao desempenho de cada aluno. Embora as correções automatizadas sejam embasadas pelo treinamento do algoritmo focado nos critérios da Cartilha do participante, é inegável a possibilidade de variação entre os critérios, cabendo sempre ao professor manter o controle sobre os aspectos qualitativos dos textos, e não a valores quantitativos. O foco está intimamente relacionado aos aspectos observados nas redações produzidas e nos apontamentos da plataforma sobre o que pode ser melhorado.

No que se refere à função de *feedback* dada pelo *EntreLinhas* a partir do texto produzido, cabe a discussão sobre o modo como essa informação é projetada ao usuário. A plataforma não se limita a destacar as inconsistências presentes no texto, apontando somente aspectos gramaticais de modo não direcionado. Pelo contrário, defende-se a ideia de orientação ao aluno a partir de fragilidades evidenciadas em sua produção.

Além de situar o estudante sobre os aspectos que necessitam de atenção, o *feedback* da análise textual aponta direcionamentos que melhor se adequam à redação do aluno, promovendo uma reflexão necessária sobre sua própria prática de escrita. Todos esses pontos são analisados e apontados individualmente por cada competência apresentada. Compreendemos que uma análise gramatical seja necessária na construção lógica dos elementos essenciais do texto aluno. No entanto, este é apenas um dos fatores presentes na relação de aprendizado em torno do gênero textual proposto.

Como explicitado anteriormente, o mecanismo de correção trabalha a partir dos critérios estabelecidos pelas cinco competências presentes na matriz de referência para escrita de redação no ENEM. Consideramos esta funcionalidade essencial para relacionar o processo de aprendizagem aos critérios exigidos no exame. Concordamos com o pensamento de que a vulnerabilidade dos educandos em produzir redação está intrinsecamente relacionada ao baixo índice de apropriação sobre tais competências.

Na perspectiva de performance do *EntreLinhas*, verificamos a possibilidade de atuação da plataforma a partir dessas competências, reconhecendo este mecanismo produzido com IA como uma possível alternativa para melhorar o desempenho dos alunos. Este tipo de ferramenta possibilita, segundo Andrade Filho *et al.* (2025), que o usuário tenha acesso a sugestões personalizadas com base em redações que contemplam todas as competências, contribuindo para a aquisição de habilidades e o domínio dos textos na norma-padrão.

Ratificamos a implementação e uso desta plataforma como uma alternativa válida a contribuir com a absorção destas competências pelos alunos. Esta proposta se insere, portanto, na busca pela assertividade sobre os caminhos da IA para com o ensino e a aprendizagem de redação. O foco parte da pretensão de melhores metodologias que aproximem o alunado da proficiência em escrita com base nas propostas do ENEM.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando pensamos em inteligência artificial, devemos ter consciência, dentre outras questões, da importância do uso responsável dessa ferramenta, uma vez que a facilidade proposta pelas diversas perspectivas oferecidas pode causar prejuízos quanto à dependência e à replicação de informações controversas e de uso inadequado, incluindo o plágio.

Diante das inúmeras possibilidades acerca do uso de IA no atual cenário, é imprescindível que haja reflexões sobre a utilização dessas ferramentas na área da educação. Dessa forma, entendemos a essencialidade de práticas de pesquisa para o direcionamento correto e para a solução de possíveis problemáticas que envolvem o uso das tecnologias digitais no âmbito educacional.

No que diz respeito ao ensino e à aprendizagem de Língua Portuguesa, torna-se imprescindível a busca por melhores e mais eficazes ferramentas metodológicas, enfocando os direcionamentos curriculares, à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Comungamos com o entendimento de que é necessária uma real mudança de postura do professor de Português no trato da língua, tendo em vista que o docente deve ser um agente mediador de atos de multiletramentos, de modo a possibilitar ao alunado o uso social do idioma, compreendendo o caráter multissemiótico e multimodal do Português.

No Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, percebemos um quadro preocupante, fruto dos desdobramentos ocorridos nas etapas anteriores: os discentes ainda apresentam sérias dificuldades na compreensão dos conteúdos, bem como muitos têm dificuldades na leitura e, principalmente, na escrita. Essa realidade foi vivenciada nas experiências dos estágios supervisionados, durante a graduação em Língua Portuguesa, desenvolvidos em escolas da rede pública de São Bernardo -MA.

É fato, porém, que uma parcela considerável desses mesmos educandos demonstra certa facilidade no domínio das tecnologias digitais e navegam, com muita habilidade, pelo mundo da IA, o que nos causa inquietação e nos motivou a pensar nesta pesquisa. Entendemos que o avanço tecnológico é irreversível, portanto, a necessidade de adaptação a esses recursos por parte do professor é essencial. Cada vez mais os jovens se apropriam das novidades no campo da internet, o que condiciona o educador a buscar um razoável nível de conhecimento para não se tornar refém de sua própria “incapacidade tecnológica”.

Sob a ótica deste estudo, concluímos que a inteligência artificial *Google AI Studio* apresenta potencial pedagógico referente ao ensino e aprendizagem de redação no Ensino Médio. Os resultados demonstram que possíveis soluções à problemática de escrita dos

estudantes partem do olhar atento do professor e de sua flexibilidade em aderir a recursos tecnológicos como extensão de sua atuação em sala de aula.

Pelo exposto nas seções desta monografia, ratificamos o alcance dos objetivos propostos, na medida em que realizamos uma investigação sobre as potencialidades do *Google AI Studio* para a criação de um *website* como suporte à escrita de redação no Ensino Médio. Para isso, desenvolvemos uma discussão sobre enfoques teóricos em torno da relação entre linguagem, educação e tecnologias digitais, ao passo que desenvolvemos um *website*, a partir da plataforma *Google AI Studio*, como ferramenta de ensino e de aprendizagem de redação no Ensino Médio, apresentando as funcionalidades deste protótipo, com foco no seu potencial pedagógico na mediação de práticas de ensino e de aprendizagem de redação no Ensino Médio.

Acreditamos que o produto desta pesquisa traz contribuições relevantes à educação, em específico no campo da Linguística Aplicada, por considerar o modo como uma ferramenta de IA pode ser direcionada a práticas que moldam a perspectiva de aprendizado. O caráter interventivo proposto por esta iniciativa envolve a ousadia de buscar novas abordagens que visam solucionar um problema real no contexto educacional.

Consideramos esta proposta como um passo importante para futuras pesquisas com maior aprofundamento em torno deste objeto de estudo. Compreende-se que a criação de uma plataforma com o viés apresentado necessita de uma colaboração de mais agentes focados na potencialização pedagógica e na atenuação de fragilidades.

No contexto desta investigação, seria imprescindível que novas abordagens enfoquem o aperfeiçoamento e usabilidade em cenários concretos no âmbito escolar. Esta seria, portanto, uma maneira indispensável de conceber a inteligência artificial como um artifício válido a uma aprendizagem eficaz.

REFERÊNCIAS

ANDRADE FILHO, Marcos Antonio Soares de. *et al.* Inteligência Artificial no Ensino de Redação no ENEM. **Recital** - Revista de Educação, Ciência e Tecnologia, vol. 8, n. 1, jan.-jun.2026. Disponível em: <https://recital.almenara.ifnmg.edu.br/> Acesso em: 25 de maio de 2026.

ANDRÉ, Claudio F.; AZEVEDO, Adriana Barroso de; ANDRADE, Fabíola. Inclusão digital e inteligência artificial na educação: avanços, desafios e oportunidades para alunos e professores da educação básica à educação superior. **Educação & Linguagem**, [S. l.], v. 26, n. 1, p. 211–236, 2023. DOI: 10.15603/2176-0985/el.v26n1p211-236. Disponível em: <https://revistas.metodista.br/index.php/educacaolinguagem/article/view/591>. Acesso em: 22 abr. 2026.

ANJOS, Sonia Maria dos *et al.* **Tecnologia na educação: uma jornada pela evolução histórica, desafios atuais e perspectivas futuras**. Campos Sales: Quipá, v. 1, 2024.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BARBOSA, Fábio dos Santos. **Inteligência Artificial no Contexto do Serviço Público**. 2020.

BITTENCOURT JÚNIOR, José Adenaldo Santos. **Avaliação automática de redação em língua portuguesa empregando redes neurais profundas**. 2020. 100 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/10411> Acesso em 10 de junho de 2026.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. Parábola Editorial: São Paulo, 2008.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A redação no Enem 2025: cartilha do participante**. Brasília, DF: Inep/MEC, 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CARVALHO, André Carlos Ponce de Leon Ferreira de. Inteligência Artificial: riscos, benefícios e uso responsável. **Estudos Avançados**, v. 35, n. 101, p. 21-35, 2021.

CARVALHO, Carolina. Google IA Studio: o que é, como funciona e como começar a usar. **Asimov Academy**. Disponível em: <https://hub.asimov.academy/blog/google-ia-studio/>. Acesso em: 21 de abr. de 2026.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. A. (orgs.). **Linguística Aplicada: da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar**. São Paulo: EDUC, 1992. p. 15-23.

COELHO, Naura Leticia Nascimento *et al.* Professores do Futuro: A Formação Docente Com

o Advento da Inteligência Artificial. *in: Educação e inteligência artificial: tecnologias, desafios e possibilidades/ Claudienne da Cruz Ferreira et al. (organizadores). – Formiga (MG): Editora Ópera, 2025.*

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** Editora Contexto, 2015.

COSTA, Janaina Santana da *et al.* Desvendando Os Desafios Da Inteligência Artificial na Educação. *in: Educação e inteligência artificial: tecnologias, desafios e possibilidades/ Claudienne da Cruz Ferreira; Elivaldo Serrão Custódio; Jamile Gonçalves Calissi, et al. (organizadores). – Formiga (MG): Editora Ópera, 2025.*

DA COSTA, Josiane Laudeano; VON RONDON, Thiago. A Inteligência Artificial e o estudo da Língua Portuguesa. **REVISTA ENSINE**, v. 2, n. 2, 2024.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Lingüística aplicada como espaço de "desaprendizagem": redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma lingüística aplicada INdisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-65.

FILHA, Lindomar Guedes Freire *et al.* O ser humano e o domínio do fogo. **Revista Gestão & Tecnologia**, v. 1, n. 36, p. 4-16, 2023.

FISHER, Max. **A máquina do caos: como as redes sociais reprogramaram nossa mente e nosso mundo.** Tradução de Érico Assis. 1. ed. São Paulo: Todavia, 2023.

FLORES, Thiago Rodrigues; IRALA, Valesca Brasil; PIOVESAN, Sandra Dutra. Evidências sobre Inteligência Artificial e materiais instrucionais na educação: uma revisão de escopo. Texto Livre: **Linguagem e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 19, e60769, 2026. DOI: 10.1590/1983-3652.2026.60769. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tl/a/4wj4pF3hsmZRCgDdTNfGnFf/?lang=pt/>. Acesso em 31 de mar. de 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Fernanda Wolf. A importância do uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. **Revista Educação a Distância**, Batatais, v. 3, n. 1, p. 25-48, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Dennis dos Santos. Inteligência Artificial: conceitos e aplicações. **Revista Olhar Científico**, v. 1, n. 2, p. 234-246, 2010.

GONTIJO, Marília Catarina Andrade. **A Produção Científica sobre Inteligência Artificial e seus impactos: Análise de Indicadores Bibliométricos e Altimétricos.** 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/33913>. Acesso em 05 de maio de 2026.

GUIMARÃES, Ueudison Alves *et al.* (Org.). **Tecnologias da Informação e Comunicação: uma perspectiva do ensino aprendizagem no contexto atual.** Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2024.

KENSKI, Vani Moreira. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista diálogo educacional**, v. 4, n. 10, p. 1-10, 2003.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**. 8º ed. – Campinas, SP: Papirus, 2012.

KNEUBIL, Fabiana Botelho; PIETROCOLA, Maurício. A pesquisa baseada em design: visão geral e contribuições para o ensino de ciências. **Investigações em Ensino de Ciências**, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 1-16, ago. 2017.

KUMARAVADIVELU, B. A lingüística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma lingüística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 129-147.

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1996.

LIMA, Hiago. Inteligência Artificial: desafios no processo de ensino-aprendizagem de línguas. **Revista de Estudos de Cultura, São Cristóvão (SE)**, v. 11, n. 28, p. 357-366, jul./dez. 2025. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revec>. Acesso em 22 de abr. de 2026.

LIMA, Maria Cecília de. Ensino, discurso e mudança da prática discursiva e social. In: ERNST-PEREIRA, Aracy; FUNCK, Susana Bornéo (Org.). **A leitura e a escrita como práticas discursivas**. Pelotas: Educat, 2001. p. 169-192.

MACHADO, Vinícius Ponte. **Inteligência Artificial**. - Teresina: EDUFPI/UAPI, 2011. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/348108458/Inteligencia-Artificial>. Acesso em: 09 de janeiro de 2026.

MEDEIROS, André. Entenda as configurações avançadas do Google AI Studio. [S. l.]: **Advoco Brasil**, 2025.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma lingüística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NASCIMENTO, Maria Célia do. O ensino médio na Base Nacional Comum Curricular: concepção de texto e escrita na disciplina Língua Portuguesa. In: **IV SIMPÓSIO NACIONAL DE LINGUAGENS E GÊNEROS TEXTUAIS (SINALGE)**. Campina Grande: Universidade Federal de Campina Grande, 2017.

NETO, Mendonça *et al.* **Jogos Educacionais Digitais e Inteligência Artificial: promovendo a cultura e a literatura nordestina no ambiente escolar**. 2025.

OLIVEIRA, Ruy Flávio de. **Inteligência Artificial**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2018.

PAJO, Paul. **Exploring Lesser-known Use Cases of Google AI Studio: Unveiling Overlooked Applications Beyond Social Media Discourse**. 2025. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/389682949_Exploring_Lesser-known_Use_Cases_of_Google_AI_Studio_Unveiling_Overlooked_Applications_Beyond_Social_Media_Discourse. Acesso em 20 de abril de 2026.

PEREIRA, Maryane Carvalho; ARRUDA, Débora Liberato. O hype das IAs e os estudos da Linguística Aplicada no Brasil: agenciamento de práticas, subjetividades e sentidos. Pontos de Interrogação: **Revista de Crítica Cultural**, v. 15, n. 2, p. 137-157, 2025.

PINHO, C. M. A., GASPAR, M. A., ASSI, R. J. Aplicação de técnicas de IA para classificação de fuga ao tema. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, e39773, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/YPPVRRKGdLdFbXTQXMmZgCc/> Acesso em: 23 jun. 2026.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Repensar o papel da lingüística aplicada. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma lingüística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 149-168.

RIBEIRO, Gleick Cruz *et al.* Inteligência artificial na educação: potencialidades e limites para o século XXI. **ARACÊ**, v. 6, n. 4, p. 13867-13883, 2024.

ROCHA, Max Silva da; SILVA, Maria Margarete de Paiva. A linguística textual e a construção do texto: um estudo sobre os fatores de textualidade. **Revista A Cor das Letras**, Feira de Santana, v. 18, n. 2, p. 26-44, maio-agosto 2017. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasleytras/index>. DOI: <http://dx.doi.org/10.13102/cl.v18i2.1866>.

RODRIGUES, Rosângela Hammes; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. **Linguística aplicada: ensino de língua materna**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Fazer lingüística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma lingüística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 253-276.

RUSSELL, Stuart; NORVIG, Peter. **Inteligência artificial**. Tradução de Regina Célia Simille. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

SABBAT, Arthur Pereira. Benefícios e riscos do uso da inteligência artificial na educação. **Agenda Brasileira: Inteligência Artificial**, [S.l.], ano 6, n. 10, p. 1-14, 2025.

SALES, Patrícia Machado; CUNHA, Fátima Cristina Duarte Ferreira. ANÁLISE DO DISCURSO: UM CAMINHO PARA APRIMORAR A REDAÇÃO NO ENSINO MÉDIO. **Revista Diálogos Interdisciplinares**, v. 1, n. 17, p. 508-522, 2025.

SIGNORINI, Inês. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a lingüística aplicada contemporânea. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma lingüística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 169-190.

SIGNORINI, Inês. Contribuições da linguística aplicada para o ensino de português. In: ATAS do XI SIMPÓSIO Mundial de Estudos de Língua Portuguesa. Simpósio 54 - **Globalização linguística, mobilidade e metareflexividade**. [S.l.]: Università del Salento, 2017. p. 1241-1248.

SILVA, Lavínia Eugênio Cirqueira. Inteligência Artificial e análise linguística: uma atividade de análise através do DeepSeek-R1. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 19, e019053, 2025. DOI: <https://doi.org/10.14393/DLv19a2025-53>.

SOBREIRA, Victor. **Um panorama da História da Inteligência Artificial e suas aplicações na pesquisa histórica**. *Varia Historia*, v. 41, p. e25035, 2025.

TRUJILLO, Albeiro Mejia. **Metodologias do ensino de Literatura**. *Travessias*, v. 15, n. 1, p. 139-155, 2021.

UNESCO. Marco referencial de competências em IA para professores. Brasília: **Representação da UNESCO no Brasil**, 2025. 59 p. ISBN 978-65-86603-49-1. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000394280>. Acesso em: 30 abr. 2026.

VIEIRA, Lúcia Mosqueira de Oliveira. O desvio de foco na produção do texto escrito. In: ERNST-PEREIRA, Aracy; FUNCK, Susana Bornéo (Org.). **A leitura e a escrita como práticas discursivas**. Pelotas: EDUCAT, 2001. p. 193-224.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Comandos de produção do *website*

“Desenvolva um site educacional para escrita de redação estilo Enem com correção de acordo com as 5 competências”.
“Aprimore a interface de feedback, destacando visualmente as palavras ou frases no texto da redação que foram mais criticadas no feedback de cada competência”.
“Melhore a interface, adicionando botões de escrita de redação (onde o aluno escreve e corrige o texto); um botão para as redações salvas (onde ele revê os textos e correções anteriores); um botão para estrutura de redação (onde o usuário tem acesso a dicas detalhadas sobre os elementos essenciais do texto)”
“Antes desta tela inicial, adicione outra tela de login simplificado onde o usuário coloca seu nome e entra na plataforma. Detalhe importante, quando o usuário entra pela primeira vez com o nome de usuário, o sistema reconhece e sempre que acessar o site, já não precisa mais de login, vai direto pra página do site”.
“Desenvolva o conteúdo da seção 'Estrutura de Redação', fornecendo dicas detalhadas e exemplos sobre introdução, desenvolvimento, conclusão e argumentação para o ENEM”.
“Adicione um botão na tela de escrita que, ao ser clicado, sugira um tema para o aluno”
“Crie uma nova seção 'Desempenho' no dashboard que exibe estatísticas sobre a evolução do usuário, como a média de notas por competência ao longo do tempo, temas mais recorrentes e tempo médio de escrita”.
“Ao visualizar uma redação salva, destaque as seções do texto que correspondem à competência selecionada, usando a cor correspondente”.
“Na aba ‘Estrutura de Redação’, adicione elementos visuais como ícones, caixas de destaque e cores diferentes para cada seção (Introdução, Desenvolvimento, Conclusão) e para os 5 elementos da proposta de intervenção. Isso tornará o conteúdo mais digerível e atraente”.
“Sempre que o usuário sair de sua conta e entrar com um novo usuário, cria-se um novo espaço de trabalho, e não o espaço do usuário anterior”.
“No componente Feedback Display, adicione botões de ação abaixo do feedback geral para: ‘Salvar Redação’, ‘Baixar Correção’ e ‘Comparar com Modelo’”

“No componente de escrita de redação, melhore a seção “Temas Atuais” para que os temas sejam exibidos de forma mais visual, talvez com ícones relacionados a cada tema ou um fundo com imagem sutil”.
“No componente Feedback Display, implemente um botão ‘Baixar Correção’ que gere um arquivo de texto para download contendo a redação, o tema, o feedback geral e a pontuação para cada competência”.
“No componente Competency Card, aprimore a exibição do feedback para incluir exemplos mais específicos do que poderia ser melhorado, fazendo referência direta ao texto do aluno”.
“Altere o nome do site para ‘EntreLinhas’”.
“Na tela de escrita da redação, implemente um salvamento automático do texto e do tema a cada 30 segundos no localStorage. Adicione um botão ‘Recuperar Rascunho’ no topo da tela de escrita, caso o usuário volte para esta página. Este botão deve carregar o conteúdo salvo”.
“No componente Performance Dashboard, adicione barras de progresso para cada pontuação média de competência, representando visualmente a pontuação em relação ao máximo de 200”.
“Na área de escrita de redação, a folha tem linhas com aspecto de caderno.além disso, cada linha tem o número correspondente o texto deve sempre ficar justificado ”
“No dashboard de desempenho, quando não houver dados, exibir uma mensagem mais informativa e um botão direto para a seção de escrita”.
“Sem alterar o layout do site, faça com que o sistema do site funcione com base nesse arquivo, tanto as correções quanto a estrutura da redação ‘a_redacao_no_enem_2025_cartilha_do_participante.pdf’”
“A partir da interface inicial de login, acople um método de entrada duplo: para professor e para o aluno, a partir disso, o sistema reconhece quem acessa a plataforma, interagindo com uma perspectiva diferente. A interface do aluno continua igual. A interface do professor apresenta de forma organizada as produções dos alunos e um relatório simplificado sobre cada uma de suas redações. As interfaces devem se comunicar neste aspecto, para que na plataforma do professor apareçam as redações dos alunos”.
“Na área do professor, o feedback fornece destaque de trechos específicos da correção. Os relatórios sobre as redações dos alunos devem ser apresentados por agrupamento, ou seja, mostrando os usuários e dentro deles os relatórios. Na tela de login, o sistema deve criar um botão para a escolha de turma, ou seja, o professor acessa a interface destinada a uma turma específica, para não misturar informações de turmas diferentes”.

“Modifique para que a seleção da turma seja feita tanto na área do aluno quanto na área do professor. A partir disso, ao escolher um nome para turma ao fazer login, os usuários ficam especificamente no banco de dados referente àquele nome dado à turma. Assim, há um controle por turma específica”.

“O nome da turma deve ser editável para tanto o aluno quanto o professor possam nomear a turma e entrar na mesma área com suas respectivas funções”.

“No sistema de detecção de aluno e turma, o sistema diferencia os alunos por turma determinada. Está ocorrendo que, ao efetuar login com um nome de usuário em uma turma específica, se utilizar o mesmo nome de usuário e selecionar outra turma, o sistema abre a área do aluno anterior, mesmo selecionando turma diferente”.

“O feedback dado para cada competência analisada deve estar centrado em um aspecto formativo, elucidando o aluno e o direcionando sobre como melhor desenvolver cada inconsistência encontrada. O feedback não deve se limitar apenas aos aspectos puramente prescritivos e gramaticais”.