



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA

ANDRESSA MARIANO VIEIRA DE ARAÚJO

**A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E A RELEVÂNCIA DO PROFESSOR DE
PORTUGUÊS: A IDENTIDADE DOCENTE SOB A PERSPECTIVA DO ENSINO DE
PRODUÇÃO TEXTUAL EM JOSÉ WANDERLEY GERALDI**

João Pessoa
2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA

ANDRESSA MARIANO VIEIRA DE ARAÚJO

**A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E A RELEVÂNCIA DO PROFESSOR DE
PORTUGUÊS: A IDENTIDADE DOCENTE SOB A PERSPECTIVA DO ENSINO DE
PRODUÇÃO TEXTUAL EM JOSÉ WANDERLEY GERALDI**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à
Coordenação do Curso de Licenciatura em
Letras – Língua Portuguesa, na modalidade de
Educação à Distância, da Universidade Federal
da Paraíba, como requisito para a obtenção do
grau de Licenciada em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Jorgevaldo de Souza
Silva

João Pessoa
2024

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

A663i Araújo, Andressa Mariano Vieira de.

A inteligência artificial e a relevância do professor de português: a identidade docente sob a perspectiva do ensino de produção textual em José Wanderley Geraldi / Andressa Mariano Vieira de Araújo. - João Pessoa, 2024.

49 f.

Orientador: Jorgevaldo de Souza Silva.

TCC (Graduação) - Universidade Federal da Paraíba/Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, 2024.

1. Texto. 2. Ensino. 3. Inteligência artificial. 4. Relevância. 5. Professor. I. Silva, Jorgevaldo de Souza. II. Título.

UFPB/CCHLA

CDU 801

ANDRESSA MARIANO VIEIRA DE ARAÚJO

**A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E A RELEVÂNCIA DO PROFESSOR DE
PORTUGUÊS: A IDENTIDADE DOCENTE SOB A PERSPECTIVA DO ENSINO DE
PRODUÇÃO TEXTUAL EM JOSÉ WANDERLEY GERALDI**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, na modalidade de Educação à Distância, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para a obtenção do grau de Licenciada em Letras.

Data de aprovação: ____/____/____

Banca examinadora

Nome e Título do(a) Orientador(a)

Nome e Título do(a) Examinador(a)

Nome e Título do(a) Examinador(a)

Dedico a Deus, à minha família, aos que sempre acreditaram em mim e, imprescindivelmente, à menina que sonhou esse presente.

Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.

(Antoine Saint-Exupéry)

RESUMO

Nesta pesquisa, nosso tema introduz a reflexão sobre a atual relevância do professor de linguagens, aqui o português, em sala de aula a partir da análise das mudanças históricas na concepção de texto, principalmente após o advento da IA (inteligência artificial) gerativa com processamento de linguagem natural. Apesar das transformações sociais e tecnológicas ao longo dos últimos anos, nota-se que o ensino formal de língua ainda é baseado em modelos mecânicos, formalistas e metalinguísticos que levam os alunos a desvalorizarem a reflexão crítica no ato de leitura e escrita verbal – habilidades imprescindíveis no contexto virtual-digital em que vivemos. Além disso, tendo em vista o contato com novos recursos tecnológicos que lhes oferecem “respostas prontas e únicas”, o aluno pode perder de vista os elementos principais que caracterizam uma produção textual. Com o objetivo de refletir sobre a importância da figura docente em meio aos novos desafios ao ensino de leitura e produção de texto ocasionados pelo uso superficial de ferramentas digitais, que podem realizar tarefas escolares “sozinhas” em um piscar de olhos, nosso trabalho foi baseado em uma pesquisa exploratória e qualitativa, com revisão bibliográfica e análise documental de publicações relevantes que mesclam o passado e o presente sobre objetos em foco, a fim de apresentar cada objeto até alcançarmos o ponto de tensão, com seus benefícios e prejuízos, entre eles. Assim, partimos de uma análise sobre as concepções de texto sob o olhar da Linguística Textual apresentada nas ideias de Marcuschi (1983) e Beaugrande e Dressler (1981 *apud* Costa Val, 2004) até uma exposição inicial, com base nas ideias de McCarthy (2017), Kaufman (2019, 2023) e Klein e Gunkel (2023), sobre o desenvolvimento da inteligência artificial, seu recente avanço na área de processamento linguístico e as implicações da tecnologia gerativa sob análise do *chatbot* ChatGPT. Desta forma, introduzimos a reflexão com base nas ideias de Geraldi (2011 [1999]) sobre como o professor, enquanto mediador da aprendizagem, continua a ser relevante em salas de aula ao equilibrar o uso de novas tecnologias na educação, como o caso das ferramentas com IA, e estimular o letramento e a interpretação textual crítica dos alunos nas mais diversas interlocuções linguísticas a fim de obter, com sucesso, o desenvolvimento das práticas letradas nos alunos e superar as novas dificuldades para o ensino de leitura e da escrita.

Palavras-chave: texto; ensino; inteligência artificial; relevância; professor.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	07
2. O QUE É TEXTO?	14
2.1. Fatores da textualidade	18
2.1.1. Coesão	18
2.1.2. Coerência	19
2.1.3. Intencionalidade	20
2.1.4. Aceitabilidade	21
2.1.5. Situacionalidade	21
2.1.6. Informatividade	22
2.1.7. Intertextualidade	22
2.2. O ensino de texto na aula de português	23
3. A INUNDAÇÃO SOCIAL DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL	26
3.1. Como a IA pensa?	27
3.2. ChatGPT, PNL e o texto	30
4. PARA QUE ENSINAMOS O QUE ENSINAMOS: UM OLHAR SOBRE O ENSINO DE PORTUGUÊS NA ERA DO PLN E DA GERAÇÃO TEXTUAL AUTOMÁTICA	33
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
REFERÊNCIAS	46

1 INTRODUÇÃO

A educação é o meio criado pelo homem para perpetuar conhecimentos e transmitir suas conquistas em prol do desenvolvimento da geração seguinte; e a linguagem, principalmente a partir do estabelecimento do meio verbal, é a prática humana/ferramenta que coube melhor nesta função tão significativa para a sobrevivência da sociedade humana. Tal posição é defendida por Brandão ao mencionar que:

[...] a educação é uma prática social [...] cujo fim é o desenvolvimento do que na pessoa humana pode ser aprendido entre os tipos de saber existentes em uma cultura, para a formação de tipos de sujeitos, de acordo com as necessidades e exigências de sua sociedade, em um momento da história de seu próprio desenvolvimento (Brandão, 1983, p. 73-74).

Posto isso, destacamos a manipulação eficaz e crítica do *texto*, ou seja, *da linguagem verbal* como pilar fundamental para o pleno desenvolvimento de um cidadão na atualidade de sua vida tendo em vista que a partir de suas produções que ele será capaz de agregar princípios e valores, absorver conhecimentos e produzir ações eficientes para aprimoramento do meio que o cerca, pois as habilidades de escrita e leitura tornaram-se pré-requisitos para as outras aprendizagens (escolares ou não) – principalmente em uma sociedade tão verbalizada quanto a nossa desde o surgimento de tecnologias virtuais e digitais, onde “a velocidade das transformações do mundo moderno exigem cada vez mais, de todos os homens, uma constante reciclagem de conhecimentos e uma contínua readaptação a um mundo que, afinal, ainda é sempre o mesmo e já é sempre um outro” (Brandão, 1983, p. 80).

Nesse ínterim, ao destacarmos o ensino de língua materna como um ponto-chave no desenvolvimento da sociedade humana até os dias atuais, ressaltamos o conceito de *texto* como o objeto de estudo da linguística textual que o toma integralmente na análise discursiva e apresentamos as distorções atuais sobre tal conceito a partir do ponto de vista da inteligência artificial (doravante IA) e do processamento de linguagem natural (doravante PLN), devido aos limites e benefícios dessa tecnologia, que tende a desvincular o texto dos elementos extralinguísticos que o compõem. Portanto, com base nessa reflexão, torna-se imprescindível a discussão sobre o papel dos professores de linguagens em sala de aula, pois são eles que *exercem a função de ensinar a ler, escrever e interpretar* cotidianamente em uma sociedade cada vez mais tecnológica e automatizada por máquinas e aplicativos virtuais (Silva; Vaz; Baumgärtner, 2024).

O ensino formal de língua natural em uma instituição socialmente estabelecida, a escola, tem sofrido inúmeras transformações materiais e imateriais que, inicialmente, afetam aos professores tendo em vista que eles são as principais figuras responsabilizadas pelo desenvolvimento de práticas de ensino para transmissão dos conhecimentos e, portanto, devem adaptar-se aos novos paradigmas para atingir os objetivos sociais e políticos pretendidos em cada período da história (Klein; Gunkel, 2023). Com o advento da indústria 4.0, máquinas e aplicativos com tecnologias cada vez mais avançadas, como a inteligência artificial, que possibilitam a interação humana com máquinas através da linguagem natural verbal (escrita e, atualmente, até falada), o mundo passou por outra revolução tecnológica que abalou as estruturas relativamente estáveis: orientadas pelos humanos e por meio de *inputs* (entradas) verbais, sejam oralizados ou escritos, as máquinas realizam ações e tarefas como a produção de textos, imagens, vídeos, sons, etc, e, mais recentemente, atingiram a capacidade de manter “conversas” relativamente naturais com um interlocutor humano (Klein; Gunkel, 2023).

Sob essa perspectiva, o presente trabalho abordará o retrato das consequências proporcionadas pelo avanço da IA no contexto escolar básico, principalmente a IA gerativa, com foco nas aulas de produção, leitura e interpretação textual (no nosso caso, o português) ao destacar a relevância do professor de língua materna como um mediador crítico durante a nova interação entre homem e máquina, os quais tomam essa tecnologia como um objeto ainda desconhecido e temido na tessitura cristalizada da educação (Silva; Vaz; Baumgärtner, 2024). Além da incontornável assimilação tecnológica, há uma crescente insegurança dos docentes quanto ao futuro da profissão, uma vez que já existem aplicativos online com a tecnologia o suficiente para “desempenhar”, com certa eficiência, algumas funções que antes eram exclusivas aos docentes, como a personalização do aprendizado e a avaliação de desempenho dos alunos (Kaufman, 2023). O crescente uso de aplicativos com tecnologias que elaboram seus trabalhos escolares com poucos comandos e rápidos resultados gerou uma nova problemática aos professores de todas as áreas de conhecimento, principalmente àqueles relacionados ao ensino de linguagens, sobre como lidar com essa tecnologia em sala de aula.

Mais precisamente, questionamos: devido às implicações concretas que surgem dessa interação, além dos benefícios ou retrocessos ocasionados no paradigma educacional, na era da IA gerativa com processamento de linguagem natural e com aplicativos abertos gratuitamente à população, em que medida o professor de linguagens continua sendo relevante em sala de aula sob a perspectiva do ensino de leitura e escrita textual?

Significativa devido a sincronia com a transformação social, esta questão norteadora inspira à reflexão acerca do processo de ensino do *texto* nas aulas de português com base em reflexões críticas sobre a atual utilização de software de processamento de linguagem natural em IA's disponíveis para uso online, como por exemplo o software *ChatGPT* (2022) da empresa *OpenAI* (com acesso livre e gratuito para bilhões de pessoas) e acerca da própria relevância do professor de português diante desse cenário, uma vez que apenas têm se ressaltado as péssimas perspectivas para a carreira docente devido ao sucateamento da educação brasileira. Este cenário de incertezas exige uma revisão profunda dos programas de formação docente, enfatizando a necessidade de preparar os professores não apenas para usar tecnologias, mas para integrá-las de forma crítica e ética ao garantir que a ferramenta seja utilizada para enriquecer a aprendizagem, e não para substituir a interação humana essencial no processo educativo.

Didaticamente, dividimos nosso trabalho a partir de duas conceituações paralelas de forma que os conteúdos apresentados sejam compreendidos em suas particularidades pelo leitor até que a linha interseccional entre eles seja destacada a partir da intrínseca relação que os conceitos podem atingir, como dispomos abaixo.

Inicialmente, no segundo capítulo, apresentamos um histórico sobre a linguística textual (LT) como uma área que estuda o texto como a menor unidade de análise linguística, tratando-o como um fenômeno interativo e social, a qual remonta suas origens aos estudos promissores publicados a partir da década de 1960. A linguística textual, agora um ramo de estudos contemporâneos da linguística, destaca a análise do texto em sua totalidade ao considerar tanto os aspectos internos (como coesão e coerência) quanto os externos (como contexto e cultura) para a produção de sentidos em uma interação. Com base em trabalhos de linguistas brasileiros, especialmente do prof. Marcuschi (1983, 1993), apresentamos um panorama teórico das principais investigações sobre o texto além de sua estrutura linguística, envolvendo fatores sociais, culturais e históricos que influenciam na conceituação completa desta ferramenta comunicativa. Ainda no segundo capítulo, é apresentada uma perspectiva modeladora para a abordagem dos elementos que *caracterizam* um texto a fim de fundamentar uma reflexão sobre a atual perda do reconhecimento, pelos alunos e cidadãos em geral, sobre o que efetivamente forma textos válidos: assim, abordamos os sete princípios da textualidade, propostos por Beaugrande e Dressler (1983 *apud* Costa Val, 2004), que definem os elementos fundamentais para que um discurso seja considerado um texto, integrando a linguagem a um processo de construção dinâmica de sentido.

No terceiro capítulo, partimos para a conceituação deste novo campo de conhecimento: a inteligência artificial. Contextualizando a onda digital que inundou a sociedade atual, nós destacamos um breve histórico sobre a evolução e as aplicações da tecnologia baseada em redes neurais artificiais (potencializada pelo aprendizado de máquinas) que se tornaram super produtivas em áreas como educação, medicina e outras ciências, mas também os seus limites. Ao longo do capítulo, ressaltamos que, apesar de realizar tarefas complexas com eficiência, a IA não possui uma cognição verdadeira e age com base em dados e algoritmos que lhe é oferecido por meio de bancos de informações e cálculos, como apontado por John McCarthy (2017). Além disso, apresentamos os três possíveis caracteres de desenvolvimento da IA (a IA limitada, a IA ampla e a IA geral) a fim aprofundarmos uma discussão acerca das IAs gerativas, um dos pilares da aplicação conversacional *ChatGPT* (2022), que utilizam modelos de aprendizado profundo para gerar textos e imagens a partir de grandes bases de dados, com base nas reflexões de Kaufman (2019; 2023) sobre a “supremacia” da IA. Embora essa ferramenta seja capaz de produzir respostas textuais coerentes, ela não compreende os conteúdos como humanos, processando informações de maneira estatística. As limitações desses sistemas, como a falta de originalidade e a propensão a erros, são destacadas, junto com a relevância do processamento linguístico na interação com a IA, especialmente em contextos educacionais e sociais.

Por fim, o quarto e último capítulo da nossa fundamentação atinge a interseção entre estes dois pólos por meio do ensino de linguagens: expandindo a reflexão sobre os usos superficiais da tecnologia por parte dos alunos para a realização de tarefas escolares, inserimos a relevância da compreensão crítica sobre os objetos de ensino, com destaque à *língua* e ao *texto*, e da integração das ferramentas digitais no cotidiano escolar com foco na necessidade de práticas docentes que promovam o uso crítico da IA. A argumentação conecta a perspectiva de Geraldi (2011[1984]) à atualidade do ensino de língua, defendendo a formação continuada dos professores diante das transformações tecnológicas devido a relevância da mediação docente para o desenvolvimento dos alunos, pois a interação e a prática social são essenciais na produção textual e que o ensino da língua deve sempre buscar ultrapassar a artificialidade do uso da linguagem nas salas de aula. Esta crítica reflete a necessidade de revisar métodos tradicionais que ainda prevalecem no ensino brasileiro, os quais por vezes ignoram o contexto comunicativo de produção e real aplicação dos textos trabalhados em sala. O autor defende, portanto, que o professor precisa manter sua função de mediador crítico entre os estudantes e os textos produzidos seja em qualquer meio.

Com a introdução da IA, esses desafios ganham novos contornos, como o uso de ferramentas digitais que automatizam a escrita e anulam a leitura crítica, que acentuam a importância da intervenção humana no processo de aprendizado. Ao longo da argumentação, portanto, pretendemos apontar o papel das novas tecnologias, especialmente a IA, como uma ferramenta de apoio que, se bem utilizada, pode enriquecer o processo educacional, mas que requer, por parte dos professores, governos e instituições de ensino, constantemente uma análise crítica para evitar um ensino automatizado e superficial.

Diante das ideias apresentadas até o momento e do desenvolvimento do trabalho a seguir, cabe agora a delimitação dos parâmetros que orientam essa pesquisa quanto a sua natureza, suas abordagens e métodos, seus objetivos e seus procedimentos pragmáticos. Visto a investigação por meio da pesquisa bibliográfica que fundamenta nosso trabalho, procuramos destacar e encaminhar uma reflexão acerca do avanço do uso de softwares com IA interativas e processamento de linguagem natural nas escolas, especialmente para reflexão sobre a relevância do professor no ensino de leitura e escrita textual durante as aulas de português (Geraldi, 2011[1984]).

A começar pela natureza de uma pesquisa, classificada na literatura sobre metodologia científica em três classes (quantitativa, qualitativa e mista), estabelecemos nosso trabalho sob caráter qualitativo, pois, tendo em vista o interesse em atingir uma análise fundamentada sobre a área investigada (ou seja, o ensino formal da língua materna em meio às novas tecnologias), essa abordagem “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 70). Sob esse parâmetro, nosso olhar está voltado para a análise do problema em crescimento na sociedade atual de maneira a compreender suas particularidades, suas origens e as possibilidades positivas e negativas instituídas pelo novo paradigma educacional, pois “uma vez que toda a informação está na rede [...] trata-se antes de saber onde está a informação, como buscá-la, como transformá-la em conhecimento específico para fazer aquilo que se quer fazer: [...] a capacidade de saber o que fazer com o que se aprende” na nova “sociedade em rede” (Castells, 2003). Nossa pesquisa visa condensar uma visão dinâmica sobre o tema e possibilitar caminhos para interpretações, experimentos e entendimentos que venham a reavaliar os contextos sociais, culturais, políticos ou pessoais que cercam a formação humana.

Dessa forma, as fontes documentais que dão base a seguinte reflexão foram tomadas em artigos, dissertações, teses, hipertextos, livros e outros documentos de cunho científico que transponham os limites dos próprios objetos a fim de criar um arcabouço multidisciplinar

e abrangente para a análise e interpretações conclusivas desta pesquisa; uma posição embasada pelas ideias de Lankshear e Knobel (2008, p. 65) ao expressarem que “a pesquisa qualitativa refere-se a uma complexa exposição de perspectivas e técnicas, que se desenvolveram a partir de diferentes disciplinas”, pois ao basear-nos no modelo de pesquisa qualitativo o pesquisador “faz uma abstração [...] buscando possíveis explicações (implícitas nos discursos ou documentos), para estabelecer configurações e fluxos de causa e efeito. Isso irá exigir constante retomada às anotações de campo, à literatura e até mesmo à coleta de dados adicionais” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 114).

Logo, por consequência, tomamos base em uma abordagem exploratória que, conforme expressa o professor Gil (2002), visa “proporcionar ao investigador uma maior familiaridade com o problema, podendo contribuir para a construção de hipóteses” (2002, p. 41) na introdução da pesquisa por possuir grande abrangência metodológica em suas etapas processuais e maior maleabilidade para o desenvolvimento: para o autor, o método exploratório inspira o crescimento do conhecimento do pesquisador e, de fato, instiga o surgimento de “perguntas” que venham a tornar-se maiores investigações necessárias no cenário social (Gil, 2002). Tendo em vista o caráter mais subjetivo desta abordagem, buscamos aproximar o olhar do leitor às realidades apresentadas ao relacionar as informações com contextos cotidianos pertinentes a educação formal de linguagem no Brasil, pois “a natureza interpretativa das abordagens qualitativas [e exploratórias], investigando aspectos dos mundos sociais da educação, leva muitos pesquisadores a reconhecer que a pesquisa realmente constrói realidades” (Lankshear; Knobel, 2008, p. 69, [com nossa adição]).

Assim, realizamos um estudo sobre a área de conhecimento tecnológico nos últimos anos, com foco principal nas ferramentas com inteligência artificial, e sobre as mudanças sociais que impactaram didáticas e modelos educacionais que cercam a atual sociedade em rede, como definida por Castells (2003): uma sociedade globalizada com a linguagem refinada pelo verbo-digital, conectada pela internet e pela onda avassaladora da inteligência artificial. Através de um método mesclado entre descritivo e investigativo, buscamos trazer uma sequência coerente de informações sobre os objetos em destaque até o estabelecimento concreto dos conceitos pretendidos durante o planejamento da pesquisa com vistas a possibilitar a visualização de novos interesses, pois esses métodos permitem ao pesquisador “levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população, bem como descobrir a existência de associações entre variáveis [...], aproximando-se das exploratórias, quando proporcionam uma nova visão do problema” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 53).

Dito isso, no caso da pesquisa exploratória, a delimitação dos nossos objetivos deu-se a partir de uma reflexão sobre os conceitos fundamentados para cada objeto de estudo aqui apresentado, em destaque para elementos como o *texto*, a *inteligência artificial* e o *processamento de linguagem natural*, e o *ensino de texto em sala de aula* a fim de ampliar tais chaves até alcançar uma intersecção teórica que fosse reconhecida por sua aplicabilidade prática na vida acadêmica e social, como é apontado pelos professores Prodanov e Freitas (2013) como uma das preocupações que destacam o caráter descritivo da pesquisa. Ou seja, por meio de uma pesquisa de revisão e interpretação de material bibliográfico, buscamos estabelecer um equilíbrio atingível para a nova relação que se introduz nas salas de aula e influenciar diretamente nos comportamentos de docentes e alunos acerca de atividades relacionadas à leitura e produções escritas.

Diante destes parâmetros, primeiramente, foi realizado o levantamento bibliográfico através da pesquisa com palavras-chaves que cercam o tema do trabalho, até aqui destacado, em repositórios virtuais de dissertações e teses publicadas por universidades brasileiras e em bancos de dados com conteúdo acadêmico e artigos científicos de repercussão nacional em busca de documentos que dispusessem nosso trabalho no espaço das atuais discussões (Prodanov; Freitas, 2013). Para tal pesquisa, utilizamos, como critério de seleção entre os conteúdos encontrados, a análise dos títulos das publicações e suas respectivas proximidades aos objetos investigados; tal etapa foi seguida pela leitura crítica e o fichamento das informações relevantes em cada fonte selecionada a fim de filtrar as publicações que atendem aos objetivos especificados e, então, defini-las pelo grau de relevância para a pesquisa.

Para tanto, a partir do referencial teórico firmado nas perspectivas da professora Costa Val (1991) sobre os princípios de textualização do discurso, do professor McCarthy sobre IA gerativa (2017) em um artigo publicado no site acadêmico da Universidade de Stanford, das discussões sobre a atual representação do professor e sobre as incertezas para o futuro da profissão docente com base nos escritos de Imbérnon (2006) e, por fim, na reflexão promovida por Geraldi (2011[1984]) sobre o ensino precário e desvinculado de português (escrito e verbal, em todas as suas modalidades) no Brasil, todas as fontes consultadas orbitam em torno das matérias dispostas por tais autores. Nesse contexto, o maior objetivo neste trabalho não é agregar-se a alguma corrente teórica, mas antes promover reflexões necessárias sobre a relevância do docente diante do impacto que a IA tem causado no mundo.

A seguir, começamos nossas considerações sobre o conceito do texto e seus fatores de textualidade.

2 O QUE É TEXTO?

Envolvida na evolução da humanidade, seja sob a perspectiva científica, social, religiosa ou filosófica, a linguagem está intrinsecamente ligada à necessidade básica do homem de comunicar-se com o outro e consigo mesmo. Ainda, podemos ir além ao afirmarmos que, embora seja um fato que a interação humana ocorre por inúmeras outras formas e canais, o pleno domínio da linguagem verbal permitiu que o homem alcançasse um ápice interacional em qualquer meio ou época de toda sua história evolutiva devido a abrangência expressiva proporcionada por essa prática que é socialmente construída e aplicada, como afirma a semioticista brasileira Santaella: “[...] a inteligência humana, desde o advento da escrita, vem crescendo fora da caixa craniana. Da escrita, passando por Gutenberg, então, pela era da reprodutibilidade, da eletrônica, viemos dar na revolução digital, em desenvolvimento exponencial” (Santaella, 2023, p. 349). Logo, compreendemos o quanto a Linguística, desde seu desenvolvimento como uma área cientificamente estruturada, rendeu bases até um frutífero campo de pesquisa a partir das inúmeras perspectivas para análise dos objetos que compõem seu perímetro: a língua, a linguagem, o som vocálico, as palavras, os ícones, o significado etc. Dentre tantos aspectos, em nossa pesquisa, elegemos uma área de estudo que têm ganhado força no meio científico devido ao seu foco em um ponto tão integral e quase filosófico da linguagem: a linguística textual, ou o estudo do *texto* em sua unidade mínima de distinção.

No meio científico, a consolidação de uma vertente linguística válida que estivesse focada exclusivamente no texto como a unidade mínima de análise foi postergada até a segunda metade do século XX (Marcuschi, 2012[1983]) tendo em vista o grande avanço das pesquisas linguísticas acerca das unidades menores da língua e em outros conceitos da linguagem, como o som, a palavra, o sentido, etc. A linguística textual (doravante LT), então, nasce na Alemanha durante a década de 1960 como uma perspectiva teórica que abordou novos olhares para o estudo do texto em uma perspectiva interacional e, desde então, se desenvolveu até alcançar o patamar como um importante ramo da linguística moderna. Nesse contexto, o linguista romeno Eugenio Coseriu, em 1955, que seguiu o avanço das pesquisas psicossociais e funcionalistas do modernismo europeu na Alemanha pós-nazismo, juntamente com outros linguistas alemães como Harald Weinrich (1971), Dressler (1981) e Schmidt (1978) estabeleceram a linguagem como uma atividade humana universal que é realizada individualmente com base em técnicas historicamente determinadas e passaram a evidenciar a necessidade de análise de todo o texto como uma unidade de sentido: carregada não só por

elementos linguísticos internos, mas também por elementos externos que escapam à estrutura formal e são tão imprescindíveis quanto aqueles para uma análise bem fundamentada da linguagem.

No Brasil, os estudos sobre linguística textual surgiram a partir da década de 80 através da publicação de livros e artigos de linguistas como Ignacio Antonio Neis (1981), Luiz Antônio Marcuschi (1983) e Ingedore Villaça Koch (1983) que se tornaram bases para a compreensão desta vertente no cenário brasileiro tanto no meio acadêmico quanto no sistema educacional do país. Em contraponto às vertentes que orientavam o ensino brasileiro na época, as quais instruíam sobre os aspectos puramente estruturais da língua através das gramáticas formalistas e enunciados superficiais sem conexão ou aplicabilidade entre si para o ensino da língua em ciclos básicos da educação escolar, estes autores foram responsáveis por impulsionar a discussão sobre o ensino de língua portuguesa ao trazerem a reflexão sobre a LT e uma nova perspectiva para análise do texto como uma unidade completa que, para a compreensão real do sentido que ele pode oferecer, deve ser considerado em todos os aspectos linguísticos que o compõem simultaneamente em que considera a contínua correspondência com elementos fora da estrutura linguística (Koch, 2018).

Com estudos que compreendem a própria definição de língua, a LT traz reflexões sobre o que efetivamente pode ser considerado um texto e como identificar os princípios que regem sua construção em meio a tantas manifestações linguísticas, ou seja, busca delimitar, conceituar, abarcar usos e funções a fim de compreender a verdadeira natureza desse objeto tão dinâmico. Sob esse prisma, o texto assume o caráter de unidade linguística de maior destaque nos estudos da linguagem, pois, ao invés de tratar sobre os níveis baixos como de *palavras* ou *frases*, agora a análise passa a ser do *produto completo e “visível” da linguagem*: aí as teorias sobre o *texto* adotam um caráter interdisciplinar ao integrar a análise de fatores “linguísticos, como o pragmático, o semântico, o lexical, o gramatical, o social, ou seja, fatores estes que complementam a estrutura e funcionalidade do objeto de estudo dessa corrente linguística” (Rocha; Silva, 2017, p. 50).

Assim, se antes o texto era entendido apenas como um “frankenstein” da hierarquia linguística, isto é, um somatório de pequenas partes estruturais dinamicamente interdependentes umas das outras, agora ele podemos vê-lo como uma unidade singular que exige análise integral dos elementos internos e externos envolvidos em sua produção a fim de destacarmos sua efetiva funcionalidade: ao assimilar e expressar seus aportes sociais, culturais, individuais e históricos durante a produção textual ao outro, os interlocutores praticam uma espécie de cognição social (Koch; Elias, 2016), ou seja, um conjunto de

processos cognitivos que permite a assimilação, a interpretação e a recordação de informações sobre o mundo social como forma de interação entre o escritor/falante e leitor/ouvinte. Isto é, ao texto é condicionado a posição dos sujeitos sócio, histórico e culturalmente formados, aos seus contextos, seus objetivos, seu conhecimento linguístico e de mundo, suas estratégias sociais, suas responsabilidades comunicativas etc.

Haja vista a diversidade clássica para a conceituação de qualquer objeto linguístico, tendo em vista a multiplicidade de abordagens possíveis, um ponto de tensão é encontrado na nova vertente: pautadas nas perspectivas sobre *língua* formuladas por cada pesquisador, devido às possibilidades de discussão sobre a linguagem humana, a LT tornou-se prolifera na construção dos conceitos sobre o que define um texto. Como expressa Marcuschi em seu livro *Linguística de Texto: O Que é e Como se Faz* (2012[1983]), embora o texto seja um composto dinâmico que ativa diversos elementos internos e externos à estrutura linguística, ele não pode ser compreendido apenas como uma sequência de sintagmas categóricos que podem ser organizados ao seguirmos cada “passo” a fim de alcançar um resultado lógico, como se não passasse de uma unidade linguística maior do que uma sentença. Ao longo de seu livro, o linguista brasileiro expõe um panorama básico sobre as pesquisas em LT e apresenta as opiniões de alguns linguistas para compor sua linha de pensamento própria sobre o objeto em destaque, as quais apresentaremos abaixo como parâmetros para construção do nosso trabalho.

Logo, para Zellig Harris (Marcuschi, 2012[1983], p. 24), “um texto compõe-se de uma sequência de expressões ou sentenças ligadas, podendo ir de sentenças de uma só palavra até obras em vários volumes”. Contudo, se por um lado é possível compreender o texto em seus aspectos puramente linguísticos, por outro é possível analisá-lo sob seus aspectos extralinguísticos e, com base nisso, o linguista brasileiro Marcuschi apresenta as definições de Weirich sobre texto como “qualquer expressão de um conjunto linguístico num ato de comunicação sendo tematicamente orientado e preenchendo função comunicativa reconhecível, ou seja, realizando um potencial ilocutivo reconhecível” (Marcuschi, 2012[1983], p. 27). Ainda, Marcuschi nos apresenta a conceituação dos linguistas Halliday e Hasan sob uma perspectiva significativa de que “todo texto é uma unidade em uso [...] não é uma unidade gramatical, como uma frase ou uma sentença; e não é definido por sua extensão [...]. Um texto é, melhor dizendo, uma unidade semântica: não uma unidade de forma, e sim de sentido” (Marcuschi, 2012[1983], p. 28). Tomando todas essas (e outras) perspectivas em destaque, portanto, Marcuschi elabora uma definição do que ele compreende ser o texto:

Primeiro: um texto não é um artefato, um produto, mas é um evento (uma espécie de acontecimento) e sua existência depende de que alguém o processe em algum contexto. É um fato discursivo e não um fato do sistema da língua. Dá-se na atividade enunciativa e não como uma relação de signos. Segundo: um texto não se define por propriedades imanes necessárias e suficientes, mas por situar-se no contexto sociointerativo e por satisfazer um conjunto de condições que conduz cognitivamente à produção de sentidos. Terceiro: a sequência de elementos linguísticos será um texto na medida em que consiga oferecer acesso interpretativo a um indivíduo que tenha uma experiência sócio-comunicativa relevante para a compreensão (Marcuschi, 1993, p. 89).

Desta forma, compreendemos que ao procurarmos por uma definição sobre o que verdadeiramente constitui um texto conseqüentemente chegaremos à concepção mais clara sobre o fenômeno da língua em uso, tendo em vista a intrínseca relação entre tais objetos que culmina no que concluímos ser o ápice linguístico: a partir dessa relação, surge o discurso e, ao assumirmos essa posição, reafirmamos que o texto possui um caráter externo que o regula a partir de influências presentes no meio social e individual do homem. Dada a definição do discurso como uma realização comunicativa que promove a identificação e interação entre usuários, levamos em conta o entendimento de que “o sentido do texto não se encontra nele, o sentido é construído a partir do próprio texto [...]. Pode-se afirmar que o texto é uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo” (Rocha; Silva, 2017, p. 53). Sob essa perspectiva, chegamos a conceituação proposta pela linguista brasileira Costa Val (1991), a qual aponta que um texto é um evento de qualquer extensão que pode ser escrito ou falado desde que realize uma função sociocomunicativa dotada de semântica e forma.

Assim, em uma interlocução, as pessoas constroem textos que sejam compreensíveis para o outro e para si a fim de desenvolver relações interativas. Como diz a autora brasileira (Costa Val, 2004, p. 113): “nenhum texto tem sentido em si mesmo ou por si mesmo, [e] todo texto pode fazer sentido numa determinada situação para determinados interlocutores”, ou seja, um determinado texto pode ser interpretado de inúmeras maneiras a depender de diversas circunstâncias, interlocutores, períodos etc. Ainda assim, embora ocorram algumas mudanças naturalmente ligadas às condições humanas, o processo de produção de sentido é possível devido à assimilação sincrônica, cultural e histórica entre indivíduos que pertencem ao mesmo meio social e compartilham conhecimentos similares. Com isso, entende-se outro conceito que orbita as pesquisas em LT: *a textualidade*. Esta não trata apenas de um conjunto de características que “oficializam” um texto, mas antes está relacionada a um conhecimento universal e ativo do interlocutor a respeito dos elementos linguísticos e extralinguísticos que *textualizam* uma produção verbal. Costa Val, ao propor tal concepção como um fator característico do texto, apresenta a textualidade a partir dos princípios formulados por

Beaugrande e Dressler (1981) sobre o que define um texto e, principalmente, a textualidade a partir de critérios que podem orientar a identificação de um “macrofator” caracterizante para validade de qualquer texto.

Partindo desse contexto, nota-se a relevância da distinção entre as concepções de texto e textualidade. Embora seja possível atingir superficialmente um produto textual a partir da organização adequada dos elementos linguísticos pelo emissor, este produto não pode ser considerado um *texto*, pois é um objeto que não possui sentido completo em si mesmo, pois não oferece uma interpretação única em todas as circunstâncias de produção. O que definirá o caráter textual ou não daquele produto linguístico, é a *textualidade* que ele transmite. Esta representa o resultado de um processo que, portanto, oferece um aspecto básico para a construção de um texto ao evidenciar a realidade linguística de cada indivíduo envolvido no contexto que demanda tal interação comunicativa e sua efetividade: ou seja, trata-se de um processo contínuo de *textualização*, no qual compreendemos, antes de tudo, a textualidade como um “saber linguístico das pessoas. As pessoas sabem que, para um conjunto de palavras constituir um texto, é preciso que esse conjunto pareça aos interlocutores um todo articulado e com sentido, pertinente [...]” (Costa Val, 2004, p. 114). Logo, por meio da textualização, podemos atrelar os elementos externos e relacionais que influenciam nos significados e estruturas da língua. Daí a existência de relações contextuais e cotextuais estudadas pela LT a fim de compreender esse fenômeno.

2.1 Fatores da textualidade

Condensados por Costa Val (1991), são apresentados sete fatores elementares, entre princípios linguísticos (formais) e extralinguísticos (pragmáticos), para a composição da textualidade conforme a teoria linguística de Beaugrande e Dressler (1981): no nível linguístico-formal, existem a coesão e a coerência; enquanto isso, no nível pragmático, existem a intencionalidade, a aceitabilidade, a informatividade, a situacionalidade e a intertextualidade. Logo, segundo os autores, essas seriam as características norteadoras que todo e qualquer discurso (ou seja, texto) apresenta a fim de ser considerado válido e compreensível aos interlocutores envolvidos em determinado contexto comunicativo.

2.1.1 Coesão

A coesão textual diz respeito a um dos aspectos mais formais do texto: são as relações de organização e posicionamento dos elementos linguísticos construídas através de mecanismos gramaticais que conectam diferentes as partes de um texto e garantem que ele seja compreendido como uma peça única a fim de alcançar o máximo de fluidez na expressão das ideias do emissor. Devido a recursividade inerente às línguas naturais, a manipulação dos elementos linguísticos que estruturam a língua proporciona inúmeras possibilidades de organização textual, desde o nível fonológico até o semântico, ao permitir que os falantes utilizem estratégias gramaticais para regular seus textos de modo a evitar problemas na “superfície” de suas produções, tais como repetições de palavras, a incompreensão da informação, a falta de marcação gramatical (seja de pessoa, quantidade, espaço, gênero etc), o afastamento de tópicos e outros problemas textuais.

Embora esse seja um elemento manipulado majoritariamente pelo emissor, nós não devemos assumir que a coesão é um princípio completamente finalizado na emissão do texto, pois fica claro que, com um olhar mais preciso, a relação de retomada entre os elementos linguísticos não está totalmente pronta no texto, “apenas sinalizada” (Costa Val, 2004, p. 119) e o sentido é estabelecido na “decodificação” feita pelo leitor. Muitas vezes, esta coesão não está nem mesmo apresentada de forma direta com recursos linguísticos, mas sim aparece de forma indireta pelo uso de elementos associativos (como adjuntos adnominais, referentes nominais, contexto comunicativo, etc) pelo emissor que relaciona duas ou mais expressões e propõe, ao leitor/ouvinte, a construção própria uma “cadeia de referentes” que o permita produzir algum sentido.

2.1.2 Coerência

Embora muitas vezes seja agregada ao aspecto formal da linguagem, devido aos métodos tradicionais de ensino que a entendiam de modo superficial e simplista ao classificá-la apenas como a “ordem lógica de apresentação das informações”, a coerência textual não pode ser compreendida sem estabelecermos a relação inerente, em um nível sócio-discursivo e individual, que o texto possui com os fatores extralinguísticos. Assim, não há discussão que a coerência diz respeito à organização lógica dos conceitos que são apresentados no texto, contudo vamos além ao compreendermos que esses conceitos criam conexões entre si e entre a perspectiva dos interlocutores. Relações de causa e consequência, semelhança e oposição, entre outras são os exemplos práticos relacionados a manipulação dos conhecimentos e das informações pelos interlocutores durante uma situação comunicativa.

Cada participante de uma interação assimila e compreende o sentido que a mensagem que está sendo veiculada a partir dos pilares históricos, culturais, sociais e pessoais que possui conforme suas experiências anteriores e, com base neles, atribui significados. Existe, é claro, uma “parte comum no processo de produção de sentido e no trabalho de construção da coerência textual” (Costa Val, 2004, p. 115) que compõem o eixo comum entre interlocutores em geral, principalmente com aqueles pertencentes à mesma comunidade que partilham conhecimentos linguísticos, textuais, crenças, fatos históricos e valores produzidos ao longo de sua história. Esse conhecimento extralinguístico torna-se, portanto, um espaço compartilhado pelo emissor e pelo interlocutor para que eles possam, respectivamente, formular textos e compreender-se durante uma articulação *coerente* dos elementos linguísticos conforme cada situação.

2.1.3 Intencionalidade

A partir do aspecto linguístico, partimos agora para a análise dos elementos constitutivos de aspecto pragmático, ou seja, aqueles que agregam valores externos que não podem ser reconhecidos materialmente por elementos linguísticos. Como aponta Marcuschi, “costuma-se dizer que um ato de fala, um enunciado, um texto é produzido com objetivo, uma finalidade que deve ser captada pelo leitor” (Marcuschi, 2008, p. 127 *apud* Rocha; Silva, 2017, p. 62). Inicialmente, registramos a intencionalidade como um dos primeiros constituintes extralinguísticos do texto devido a sua imperatividade sobre a mensagem que está sendo produzida. O sujeito emissor assimila o contexto no qual está inserido e, a partir de sua posição naquele jogo e de sua imediata necessidade para com o outro, define e carrega todo o seu discurso com uma intenção comunicativa para que atinja seu objetivo. Esse objetivo pode ou não ser compreendido pelo interlocutor através da intenção explicitada ou mascarada – muitas vezes, para o emissor, é imprescindível que ela não seja compreendida a fim de realizar seu objetivo inicial. Todos os níveis linguísticos são estrategicamente controlados pelo autor, seja conscientemente ou não, para que ele alcance o melhor resultado possível para seu objetivo através da manipulação de recursos fonéticos (ritmo prosódico, cuidado no tom de voz, etc), morfossintáticos (organização frasal, variação em classes de palavras, etc) ou semântico-pragmáticos (escolha de léxico, sentidos, significados distorcidos, etc). O estudo da intencionalidade é fundamental para a análise textual, pois esclarece como e porquê um autor estrutura ideias e argumentos de determinada maneira para influenciar o leitor seja para informar, persuadir, entreter ou expressar um ponto de vista específico.

2.1.4 Aceitabilidade

Como segundo elemento pragmático a ser considerado para a caracterização de um texto, a aceitabilidade pode ser compreendida como parte da coerência ao evidenciar a relação cooperativa entre os interlocutores que participam de uma interação comunicativa. Enquanto a coerência trata de termos mais gerais sobre os elementos extralinguísticos que norteiam a construção do sentido de um texto com base na organização dos significados relacionados sintática, morfológica e fonologicamente, a aceitabilidade trata da “aprovação” de quem ouve ou lê o texto sobre a validade do discurso do outro em determinado contexto e aplicação linguística. Mesmo que o emissor cometa falhas inconscientes ou deliberadamente realize ações que infrinjam a ordem linguística ou não (o relato de uma inverdade, o uso de figuras de linguagem, etc), estes são assimilados com sentido para o interlocutor desde que ele compreenda o “jogo” em curso e aceite tais “erros significativos” (GRICE, 1975, *apud* Costa Val, 1991). Caso aquilo que o outro produza não esteja de acordo em determinada ocasião, seja por falta de outros elementos constitutivos ou qualquer outro motivo, seu texto pode ser rejeitado pelo interlocutor final a partir de uma avaliação sobre a validade e a impossibilidade de compreensão daquele produto linguístico.

2.1.5 Situacionalidade

Nesse contexto, outro aspecto pragmático imprescindível para a análise correta de um produto textual é a *situacionalidade*, ou seja, o estabelecimento de um espaço-tempo determina o ponto referencial para uma avaliação válida das características materiais e imateriais de um texto. A fim de atender as infinitas necessidades de interação humana (comunicação, registro duradouro, ações, criação de projetos, etc) realizadas nas inúmeras situações possíveis em que um discurso pode ser produzido, o texto torna-se um objeto manipulado por emissores e interlocutores envolvidos em um certo espaço físico ou digital que influencia aspectos como a propagação sonora, as variações linguísticas, o uso do espaço nos suportes e veículos de comunicação, o estilo de fontes, cores, etc. Além disso, o período em que o texto é produzido também o condiciona aos fatores externos à própria linguagem, como o público social, o evento, os costumes, os conhecimentos disponíveis em determinada sociedade, etc. Esses são aspectos absolutamente relevantes quando nos propomos a compreender um texto, “pois [cada] situação ajuda a direcionar o sentido do discurso, tanto em sua produção como também em seu entendimento” (Rocha; Silva, 2017, p. 62).

2.1.6 Informatividade

Dados os aspectos que gerenciam a produção efetiva do texto, chegamos agora ao aspecto pragmático que, tendo em vista um dos principais objetivos da linguagem, poderia ser facilmente identificado com o núcleo crucial para qualquer interação: a informatividade, ou seja, o princípio de transmissão de informações relevantes ao conhecimento do interlocutor por meio de um texto. Em geral, para que um texto seja bem recebido, ele deve apresentar um equilíbrio razoável entre informações conhecidas e novas a fim de permitir a compreensão e a participação do ouvinte/interlocutor. Como um aspecto óbvio para a origem de um texto que pode ser facilmente subestimado pelo emissor que inconscientemente produz seu discurso, o fato de informarmos algo ao outro traz a mente mais do que apenas a ação de relatar algo. Caso o falante ou o escritor não reconheça com quem está interagindo, ele pode tornar-se insensível às informações que está repassando e tornar seu discurso irrelevante para o interlocutor, pois os dados em nada acrescentam uma informação nova, que o classifica como inútil e desinteressante. Por outro lado, caso o nível de novidades seja muito grande, pode ocorrer a exposição de informações que estejam fora do espaço compartilhado entre os indivíduos e, assim, impeçam o desenvolvimento da coerência aceitável pelo interlocutor, que tende a rejeitar o texto. Como diz Costa Val (2004), isso nos mostra que existe uma certa validade para um mesmo texto, o qual está subjugado a situações, participantes e períodos específicos, que torna-o ora novo ora ultrapassado, ora fácil para uns e ora difícil para outros, etc. Essa validade faz com que os intérpretes tenham que revisar seus discursos em cada nova produção a fim de eliminar ou corrigir as informações apresentadas.

2.1.7 Intertextualidade

Dentre os fatores conduzem a *textualidade* propostos por Beaugrande e Dressler (1981) para alcançar a uma produção comunicativa (seja verbal ou não) coerente, a *intertextualidade* engloba (em linhas simples) o intrínseco relacionamento que um texto possui com outros textos produzidos anteriormente a ele. Nesta perspectiva, passamos a enxergar como os sentidos expostos na superfície de um texto só podem ser apreendidos efetivamente se os interlocutores possuírem ao menos parcialmente o conhecimento dos textos originais. Expandindo mais esse conceito, portanto, compreendemos que todos os discursos produzidos no presente possuem conexões linguísticas, referenciais, históricas, sociais e culturais com outros discursos e que refletem na construção do “novo” discurso: na

produção ou na interpretação textual, os indivíduos ativam crenças e conhecimentos transmitidos a eles por meio de textos (sejam visuais, escritos, falados, fragmentados, etc) que são parte da história de sua sociedade. Esta continuidade permeada pela linguagem é compreendida por Bakhtin “como um elo na grande corrente de produções verbais que circulam numa sociedade” (BAKHTIN, 1992 *apud* Costa Val, 2004, p. 117). Na maior parte das vezes, nem o próprio emissor percebe quantos “textos” estão presentes no seu texto, embora sua memória discursiva sempre reconheça referenciais inconscientemente para que haja compreensão mútua. Partindo desse pressuposto, há um consenso geral entre linguistas sobre dois níveis quando se trata de intertextualidade: no primeiro, propõe-se uma *intertextualidade ampla* que, através de uma visão discursiva e dialógica da linguagem, apresentada explicitamente a presença de referenciais no texto e exprime a incontornável necessidade da ativação de conhecimentos anteriores para que os novos textos sejam compreendidos – é o caso de artigos científicos – logo, há necessidade de uma memória compartilhada a respeito de informações previamente absorvidas pelos indivíduos; enquanto isso, no segundo nível propõe-se uma *intertextualidade restrita* que ocorre mais próxima ao nível linguístico e mais criticamente consciente pelo autor, pois o texto-fonte é “mastigado e digerido” até sofrer modificações materiais (em termos verbais, visuais, sonoros, etc) e imateriais (intenção, informação, etc) conforme o sentido pretendido pelo autor – é o caso de alguns poemas e crônicas atuais – aqui, o referencial é implícito e exige maior criticidade do leitor/ouvinte para reconhecimento de outros textos.

2.2 O ensino de texto na aula de português

Feito este conciso resumo, por fim, compreendemos como as produções linguísticas são efetivamente *textualizadas*, ou seja, o texto é definido pela textualidade construída através de um processo de textualização realizados pelos interlocutores a fim de alcançar seus objetivos predispostos. A interação verbal regula (através de elementos como expectativas, conhecimentos, condicionantes sociais e mentais, valores, circunstâncias físicas, etc) continuamente o sentido e a adequação que são mental (seja consciente ou não) e intercaladamente construídas pelos seus indivíduos participantes enquanto as produções ocorrem, pois “em si mesmas, por si mesmas, isoladas de seu contexto de uso, as produções linguísticas não têm nem deixam de ter sentido, não são boas nem más, nem certas nem erradas” (Costa Val, 2004, p. 125). Isso reflete, portanto, na flexibilidade com que esse objeto

linguístico tão comum e imprescindível à humanidade é manipulado nas mais dinâmicas ocasiões.

Atualmente, o ensino da língua materna tem sido um tema muito discutido e avaliado nas universidades e governos brasileiros e, entre eles, um dos pontos primordiais é a análise da forma tradicional com que a gramática é utilizada nas escolas, além da predominância das formas *estáticas* da língua que são “apresentadas” ao aluno nos ensinamentos fundamental e médio a partir de exercícios gramaticais normativos. Geraldi reflete, portanto, a respeito dos prejuízos formados por um ensino da língua focado exclusivamente nos aspectos metalinguísticos tendo em vista que “se o objetivo das aulas de língua portuguesa é oportunizar o domínio do dialeto padrão, devemos acrescentar outra questão: a dicotomia entre ensino da língua e ensino da metalinguagem” (Geraldi, 1999, p. 45). Ou seja, os “conceitos e categorizações que para os estudantes soam como abstrações que pouco ou nada tinham a ver com os usos da língua que efetivamente faziam em suas práticas de linguagem cotidianas” (Silva; Vaz; Baumgärtner, 2024, p. 266) não devem ocupar o lugar principal nos objetos de ensino de língua no ensino básico. Assim, somados a fatores desta natureza, há ainda a metodologia de ensino, a formação do professor, o currículo nacional implantado pelo sistema educacional e ideologia do país, falta de suporte e reconhecimento aos professores e às escolas públicas que causam o alto nível de precariedade do ensino de português no Brasil e a baixa proficiência em análise textual crítica de seus falantes, pois a língua, que deveria ser analisada como parte essencial de nossas interações e posições sociais, assume um aspecto estranho e é ensinada sem contexto nenhum ao aluno.

Quando o aluno chega à escola, é importante lembrar que ele *já* possui conhecimentos válidos sobre um determinado contexto linguístico e modelos textuais e, aí, entra a figura do professor segundo a perspectiva de Geraldi:

[...] me parece que cabe ao professor de língua portuguesa ter presente que as atividades de ensino deveriam oportunizar aos seus alunos o domínio de outra forma de falar, o dialeto padrão, sem que signifique a depreciação da forma de falar predominante em sua família, em seu grupo social, etc. Isso porque é preciso romper com o bloqueio de acesso ao poder, e a linguagem é um de seus caminhos (Geraldi, 1999, p. 44).

Logo os trabalhos devem ser orientados de forma a alcançar mais contextos e conhecimentos abrangentes além do horizonte social do aluno durante a trajetória escolar do aluno: ele deve ser capaz de expor suas percepções, opiniões e conhecimentos prévios sempre a fim de estabelecer diálogo e troca de informações com outros alunos, textos e contextos.

Na seção seguinte, discutimos sobre a emergência das novas tecnologias digitais de informação e comunicação, mais especificamente a inteligência artificial.

3 A INUNDAÇÃO SOCIAL DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Notada até mesmo pelo mais ingênuo dos espectadores, é inquestionável a vertiginosa velocidade que assola as transformações sociais, naturais, pessoais, culturais, etc, desde o mais simples até o mais complexo detalhe na vida humana: velocidade promovida pela nova era digital em que vivemos. O avanço tecnológico impulsionado por enormes investimento em uma escala mundial desde a virada do milênio, revolucionou muito além do que apenas objetos físicos a nossa disposição e passou a afetar expressivamente a realidade comportamental do homem que, agora, é moldado sob a presença significativa da tecnologia digital no dia-a-dia: celulares inteligentes, veículos autônomos, eletrodomésticos temporizados, internet instantânea, etc: “de fato, a obesidade digital está tomando conta de tudo e a velocidade exponencial de suas transformações está levando muitos especialistas à denominação de um verdadeiro ‘tsunami digital’” (Santaella, 2023, p. 351).

Nesse cenário, a inteligência artificial (doravante chamada IA) surgiu como um campo do conhecimento que, devido ao próprio caráter da sua transversal aplicabilidade, transcende os limites da área das ciências computacionais e atinge também áreas como medicina, engenharias, psicologia, contabilidade, educação, filosofia e inúmeras outras. Ainda assim, a IA não é algo facilmente identificado ou definido ao entrarmos em contato com uma máquina/aplicação tendo em vista que recursos como a realização de tarefas com maior velocidade e a predição de opções de rota no trânsito por uma máquina dificilmente podem ser classificadas como uma “inteligência” – principalmente se levarmos em conta que o nosso único parâmetro de inteligência está sempre relacionado às capacidades criativas da humanidade. Devemos sempre ter em mente que a IA é “[...] antes de tudo, uma tecnologia permeada pela intervenção humana. Em todos os processos, a interpretação e a utilização dos resultados fornecidos pela IA são incumbências dos seres humanos” (Kaufman, 2023 *apud* Silva; Vaz; Baumgärtner, 2024, p. 269). Ou seja, esta natureza multidisciplinar que define uma IA exige um cuidado ainda maior ao classificarmos o que poderia ser “inteligente” na realização de uma tarefa por uma máquina.

Sob essa perspectiva, para o desenvolvimento deste trabalho, vale ressaltar o conceito de IA que é posto em evidência tem como base as ideias do professor John McCarthy (Universidade de Stanford), um dos pioneiros nos estudos sobre IA desde o fim da década de 50, de que, embora essas tecnologias tenham capacidades impressionantes, elas enfrentam limitações importantes sobre compreensão contextual e consciência real do que pode ser

considerado um fato, o que significa que suas respostas são baseadas estritamente nos dados de treinamento e nos algoritmos subjacentes, sem uma verdadeira cognição.

Além disso, as ferramentas embutidas em uma IA gerativa podem refletir e até amplificar vieses benéficas ou maliciosas presentes nos dados de treinamento que, no fim, levam a possíveis implicações éticas e morais significativas, como a geração de conteúdos tendenciosos, estereótipos excludentes, dados imprecisos, etc. Logo, ainda que a IA tenha um enorme potencial de processamento de dados, é essencial reconhecer seus limites, benefícios e verdadeiros riscos para a sociedade. Dessa forma, McCarthy (2017, p. 2) reforça que, apesar das capacidades impressionantes da tecnologia, “a mente humana tem muitas peculiaridades, e eu [McCarthy] não estou seguro que qualquer pessoa alcançará sucesso tecnológico imitando ‘tudo’ deles [...]”, tendo em vista como as ferramentas com IA não conseguem substituir completamente a intuição, a criatividade e o julgamento humano.

Dominação do mundo à parte, o fato é que essa tecnologia tem o poder de revolucionar as sociedades atuais através de uma característica nunca antes experimentada com uma máquina ou ferramenta artificial (ou seja, tudo aquilo que não é natural): o aprendizado profundo promovido pelas redes neurais artificiais. Para Kaufman, a IA é “a ciência e a engenharia de criar máquinas que tenham funções exercidas pelo cérebro dos animais” (Kaufman, 2019, p. 20), ou seja, essa tecnologia simula as conexões neurais de um cérebro biológico com a criação de diversas camadas responsáveis pelas “sinapses cerebrais” ou o “raciocínio” de bilhões de informações através de seus diferentes formatos, níveis de complexidade e classificações gerais. É por meio da realização desse ato altamente cognitivo e, até então visto apenas na humanidade, que podemos definir este novo recurso tecnológico como um certo tipo de inteligência.

3.1 Como a IA “pensa”?

Quase como um céu cheio de constelações na galáxia da tecnologia, diferentes tecnologias trabalham conjuntamente para permitir que máquinas e ferramentas “pensem” e “ajam” mais ou menos como um humano em situações que exigem reflexões críticas. Dito isso, as ferramentas que possuem tecnologias embutidas com esta “inteligência artificial” não pensam, elas calculam. A partir da análise de um volume de dados previamente disponibilizados via banco de dados, a ferramenta realiza diversos cálculos estatísticos quanto às probabilidades dos possíveis resultados e define o mais coerente àquele contexto de aplicação. Elas, portanto, irão entregar ao usuário uma quantidade limitada de opções

possíveis para escolha ou por “si mesmas” farão uma escolha baseada nas especificações previamente embutidas. Nas pesquisas recentes, esse aspecto estatístico aplicado às situações cotidianas tem sido classificado de acordo com a profundidade das conexões disponíveis para cada IA, as quais estão distribuídas em três possíveis parâmetros tecnológicos, segundo Stryker e Scapicchio (2024): a IA limitada (fraca), IA ampla (forte) e IA geral (superinteligência).

A IA limitada refere-se aos modelos de IA que experimentamos no cotidiano com ferramentas eletrônicas que executam tarefas únicas ou tarefas mínimas relacionadas através de uma única linha de atendimento ao usuário: aqui o foco está na proposta de um trabalho simples para o qual toda a complexidade tecnológica é dedicada com uma programação clara das ações a serem realizadas. Logo, a IA limitada é preparada para atuar em uma única linha de serviço a fim de estreitar ao máximo seus resultados. A IA ampla, muito mais abrangente do que seu primeiro ramo, trata-se de uma mais linha teórica e pouco materializada desse campo do conhecimento. Considerada como uma tecnologia profunda, ela caracteriza-se pela distinção de máquinas com uma “inteligência” similar a humana pela maior habilidade de atuação em tarefas (ou seja, vasta gama de tarefas em diferentes contextos sociais e humanos), chegando até a capacidade de tomada de decisão autônoma, o raciocínio abstrato, solução de problemas e réplica de comportamentos humanos em questões diversas (Stryker; Scapicchio, 2024). Por fim, a IA geral ou superinteligência é uma teoria da computação e da filosofia que simula as proporções daquele tipo de tecnologia apresentado em filmes e livros, onde máquinas superariam a inteligência humana através de pensamentos estratégicos, abstratos e criativos que as tornariam capazes de alcançar uma consciência complexa com personalidade autônoma – uma teoria que está restrita apenas às produções de ficção científica.

Agora, focando especialmente no contexto das IAs limitadas, uma subárea tem sido amplamente desenvolvida devido suas capacidades (irresistíveis) para interação responsiva e direta com a humanidade: são as IAs gerativas, ou segundo McCarthy (2017), aquelas que adquirem caráter analítico e produtivo ao promoverem a geração de “novos” dados, textos, imagens, sons, etc digitais a partir de padrões de dados preexistentes e da interação humana. Através de análises estatísticas de grandes bancos de dados previamente fornecidos pela rede ou pelos próprios interlocutores humanos, embora não seja criada uma informação totalmente nova, alguns softwares são capazes de “pescar” inúmeras informações, analisar e agrupá-las em um novo texto/imagem gramaticalmente coeso e relativamente coerente sem cometer um “plágio aparente”: como expressa Gunkel, “[...] estamos entrando em uma era em que tudo o que está online poderia ser gerado por algoritmo e você não saberá a diferença” (Klein;

Gunkel, 2023, p. 6). Atualmente, através de modelos de aprendizado chamados de LLM's (Large Language Models ou Grandes Modelos de Linguagem, *em tradução própria*), este tipo de IA tem sido mais reconhecido e largamente utilizado em aplicativos e equipamentos que possuem entrada para textos (orais, visuais e escritos) através da capacidade de reconhecimento de voz ou linguagem natural dos seus usuários, o que permite que as máquinas tenham a capacidade de compreender e responder a comunicação humana em um nível quase natural. Logo, essa é uma das evoluções tecnológicas mais poderosas da atualidade devido sua aproximação humana e sua facilidade para a interação como, por exemplo, para a execução autônoma de processos solicitados verbalmente.

Chegamos então à intersecção primordial entre a tecnologia e a linguística: o processamento linguístico. A partir das representações semânticas de cada palavra convencionalizada historicamente no meio social e que, agora, está embutida na rede virtual (ou qualquer outro signo que sirva como um dado de “entrada”), é estabelecido um gigantesco banco de dados no qual a IA busca outros signos recorrentes em um determinado contexto linguístico e constrói “eixos coordenados” entre essas representações: desta maneira, ela relaciona os significados através de “vetores de distância e proximidade” que ficam distribuídos em um espaço “mental-digital” da máquina. Ou seja, quanto mais próximos e mais conexões os signos linguísticos possuem entre si, maior é a chance de pertencerem ao mesmo contexto em nível semântico e serem utilizados em uma interação coerente. Para realizar tal análise, as IAs gerativas passam por processos de aprendizagem profunda que podem ser supervisionados ou não pelo homem. Na aprendizagem supervisionada, um codificador (código de comando) oferece à máquina parâmetro de entrada, saída e resultado esperados, como é o caso da etiquetagem e separação de um grande volume de dados simples. Por outro lado, na aprendizagem não supervisionada os dados de entradas (*inputs*) não são parametrizados pelo homem, o que gera autonomia para que a máquina aprenda “sozinha” a reconhecer diferenças e possibilita a dedução de possíveis relações imperceptíveis ao olho humano (Stryker; Scapicchio, 2024).

Um dos maiores exemplos de IA construída por meio dos Transformers (um tipo de arquitetura de rede neural que transforma dados de entrada em diferentes dados na saída) impulsionados pela tecnologia de LLM's é o ChatGPT (*Chat Generative Pre-Trained Transformer*), um *chatbot* online da empresa norte-americana OpenAI que revolucionou a discussão e o uso de ferramentas com IA gerativa no cenário social devido às inúmeras possibilidades de aplicação para atividades profissionais ou recreativas. O aplicativo online, que possui uma gama de recursos gratuitos ao uso populacional, combina um modelo de IA

pré-treinado por modelos de linguagem de um banco de dados, com mais de 180 bilhões de parâmetros que é estabelecido pelo empresa, com a interface interativa de um *chat* (espaço online de conversa) que, por meio do processamento de linguagem natural (ou apenas PLN), resulta na capacidade de geração de textos de forma autônoma a partir de um comando inicial. Ou seja, a IA no ChatGPT apenas precisa de interação humana como uma pergunta/ordem para *responder* e, além disso, usar os *feedbacks* positivos ou negativos desses usuários a fim de atualizar constantemente suas respostas até adequá-las à necessidade demandada.

3.2 *ChatGPT*, PNL e o texto

Com esse panorama sobre os princípios básicos que norteiam a manipulação dos dados pelas IAs gerativas em mente, vamos focar um pouco mais sobre a compreensão do *texto* como objeto primordial para o alcance de novos resultados por meio dessa tecnologia.

Desde seu lançamento, em 2022, o ChatGPT gerou polêmica e entusiasmo em grande escala devido sua capacidade de resposta altamente humanizada disponível para o público em geral. A possibilidade de interação via comunicação textual online com uma ferramenta que pode combinar informações até criar textos novos e inesperados que surpreendem pela “originalidade” trouxe a recursividade às mãos do homem em uma perspectiva nunca antes vista. Embora não tivesse acesso a internet (algo superado pela versão lançada em 2024), o *software* foi treinado com base em 175 bilhões de parâmetros e atendia bem a necessidade em tarefas comuns do cotidiano, tais como a explicação de conceitos, o resumo de textos, a resolução de problemas matemáticos etc e a possibilidade de resposta em qualquer idioma em um texto coerente. Ainda assim, o professor de comunicação David Gunkel (Northern Illinois University), em entrevista, nos relembra: “É importante saber que esses Modelos Gerais de Linguagem não entendem o texto do mesmo modo que nós; eles não leem textos. O que eles fazem é processar matematicamente dados textuais, como arranjos estatisticamente significativos de palavras” (Klein; Gunkel, 2023, p. 1). Assim, como a coerência textual é definida pela IA?

O processamento do texto na IA envolve diversas etapas algorítmicas e estruturais que destacam o aspecto gramatical desse objeto linguístico. Com base no banco de dados previamente disponibilizado e aprendido com supervisão do fator humano (seja um empresa, universidade, grupo de pesquisa etc) e no processamento de linguagem natural, os comandos arquitetados em algoritmos computacionais realizam cálculos complexos acerca dos princípios fonológicos, sintáticos e morfológicos que permeiam a língua natural de entrada do

usuário. Esses dados chegam a “rede neuro-digital” em forma de *tokens* (pequenos pedaços). Assim, primeiramente, ocorre a identificação da estrutura gramatical e das relações entre as palavras de entrada que compõem o texto. Em seguida, a IA realiza a análise semântica na busca pelos significados das palavras dentro do contexto daquele texto e, superficialmente, tentando identificar traços de figuras de linguagem e elementos pragmáticos pelo seu entorno textual. Aí está a “compreensão” ativa do que o usuário introduziu no contato. Decodificada a mensagem central, o software recorre aos parâmetros significativos que fazem parte do universo linguístico para aquela interação e produz uma resposta em forma de texto que se encaixe respectivamente no aspecto estrutural da língua e na expectativa do usuário a fim de gerar um texto coerente. Desta forma, uma única entrada pode gerar infinitas respostas pelo *ChatGBT*, pois, embora elas se tornem genéricas e repetitivas conforme novas produções são solicitadas, a aplicação continuará “apenas procurando por probabilidades e estamentos para então ser capaz de reproduzir sentenças que nós tomamos como significativas – mas para o computador, elas são apenas estatisticamente prováveis” (Klein; Gunkel, 2023, p. 1).

Contudo, essa “criatividade” também pode encontrar limites que levam a dificuldades na elaboração do produto final ou, até mesmo, gerar informações falsas e equivocadas para o ser humano. Como um dos limites encontrados, por regra, as respostas da IA costumam resultar em textos de baixa complexidade morfosintática e desenvolvimento temático superficial, sem muito uso de referências sobre as informações expostas. Este comportamento da máquina ocorre por diversos motivos, dentre eles a insuficiência informativa ou a estereotipização dos dados utilizados para treinamento (o qual é baseado em um banco de dados estático até setembro de 2021), ruídos na comunicação humana ou nos dados-fonte que foram distorcidos; limitações algorítmicas do próprio software ou falhas de programação, etc – “confiar exclusivamente em algo produzido rapidamente pela IA pode ser um caminho perigoso” (Ferreira, Silva; Brasil, 2023, p. 137). Ademais, entram em questão elementos extralinguísticos do discurso que introduzem nos textos as informações contextuais que fogem a produção estrutural, tais como o uso de expressões corporais, prosódia, figuras de linguagem contrastivas (ironia e ambiguidade), contextos sociais e experiências pessoais etc.

Estes pilares constituem os princípios externos do texto que influenciam diretamente na compreensão dialógica entre um emissor e um interlocutor devido a carga de complexidade semântica que carregam ao texto: na interação humana, a nossa compreensão discursiva atravessa camadas das mais simples até as mais complexas para a construção de sentidos que devem ser expressados ao outro – o elemento linguístico é um meio “material” que se encarrega se possibilitar essa expressão, mas não é o único.

Assim, voltando ao contexto da IA, os limites que as conexões/parâmetros assumem entre os signos podem causar erros grotescos, como fornecer falsas informações ao usuário, por meio das representações incorretamente distribuídas nos eixos de proximidade-distância e apreendidas pelos modelos de linguagem. Um exemplo disso ocorreu em uma interação entre o jornalista Flávio Gomes, para edição de sua coluna de esportes no jornal *online* OUL NOTÍCIAS, e o uso do *ChatGPT*: quando foi questionado sobre a morte de Ayrton Senna, a ferramenta respondeu que ele morreu em Interlagos, ainda que não fosse verdade (Gomes, 2023). Possivelmente, essas duas representações (Ayrton Senna e Interlagos) estão com distâncias muito próximas uma da outra e na parametrização utilizada na hora da geração da resposta a probabilidade foi de alta para essa resposta (ainda que não tenha sido verdadeiro).

Como já foi dito, a IA infiltrou-se nas salas de aula a partir do uso cotidiano do *ChatGPT* em celulares e computadores com acesso a internet e, por isso, afeta diretamente a prática docente na atualidade, seja negativa ou positivamente, visto a circulação de aplicativos cada vez mais “criativos” e “autônomos” para pesquisa, escrita de textos, elaboração de trabalhos, etc. Como pontuado por Ferreira, Silva e Brasil:

O fato dessa plataforma especializada dominar a linguagem natural humana não pode, de forma alguma, ser menosprezado. Importante lembrar que a virada linguística deixou evidente que a linguagem, e principalmente o diálogo, mais do que ferramentas de ação, constituem a forma de ser e de compreender o mundo. (Ferreira, Silva e Brasil, 2023, p. 133).

Para encerramento deste capítulo, esperamos que o cenário da IA gerativa e como a noção do texto é construída pelas ferramentas que possuem tais tecnologias tenham sido evidenciada de forma a possibilitar a reflexão sobre a superficialidade que o uso simplista do *ChatGPT* pode causar devido a falta de elementos imprescindíveis para a validade social daquele produto linguístico.

4 PARA QUE ENSINAMOS O QUE ENSINAMOS: UM OLHAR SOBRE O ENSINO DE PORTUGUÊS NA ERA DO PLN E DA GERAÇÃO TEXTUAL AUTOMÁTICA

A essa altura, ao professor, torna-se imprescindível a compreensão acerca da singular unidade formada pelo discurso verbal (principalmente na modalidade escrita) e pela interatividade tecnológica, atingida nesse primeiro quarto do século XXI, a fim de introduzir no cotidiano escolar as novas ferramentas digitais que estão em circulação na sociedade, pois como cita Brandão (1983, p. 22), “[...] tudo o que é importante para a comunidade, e existe como algum tipo de saber, existe também como algum modo de ensinar.”

Dado este papel angular à educação, portanto, estabeleceu-se como propósito para nossa discussão o desenvolvimento desta posição docente a partir da perspectiva do professor José Wanderley Geraldi (2011[1984]) como uma base positivamente contribuinte para a ressignificação da figura docente para o ensino de interpretação e produção textual diante do uso precário das ferramentas com inteligência artificial (IA) nas aulas de português. Com base nas ideias ressaltadas pelo professor, nós compreendemos a necessidade da adoção de práticas docentes que se apropriam destas ferramentas tecnológicas e as tornam conhecidas pelos estudantes em um contexto interativo de aprendizagem que irá capacitá-los para os papéis emergentes na sociedade atual através da uso das tecnologias como um recurso de impacto positivo para o ensino de língua portuguesa, pois como cita Possenti (*apud* Geraldi, 1999, p. 37) “o tempo é um fator importante do aprendizado linguístico, porque implica a interação social cada vez mais complexa para o aluno [...] [de forma que] pressupõe-se que ele terá cada vez mais contato com a língua escrita [...]”, a qual corresponde a base da interação *homem-IA*.

Assim, vale lembrar o quão maior tem sido o uso destas novas tecnologias na educação devido à disseminação virtual de ferramentas tecnológicas no cotidiano social do século XXI. A revolução digital promovida pela abertura da internet ocasionou a instantaneidade na comunicação global e permitiu que as pessoas trocassem mensagens, fotos e vídeos em tempo real, independente da distância até alcançarmos a globalização das interações humanas através de uma “interconexão social” sem precedentes que levou a simultaneidade de atividades, recursos e interações (Castells, 2003). Com base nestes novos modelos de comunicação e na consequente mudança comportamental do homem, alguns contextos sociais como o de trabalho e o de educação foram altamente impactados pela tecnologia desde a automação de processos mecânicos até a prática de estudo a distância e trabalho remoto, principalmente após a pandemia do vírus COVID-19 que provocou uma onda de isolamento social em 2020 e restringiu quase todas as comunicações externas às vias

digitais em razão das medidas sanitárias orientadas pela OMS (Organização Mundial de Saúde), e também assumidas pelo governo brasileiro. Este isolamento permitiu a substituição de aulas presenciais por aulas remotas em aplicativos de videoconferência e atividades digitais durante o período de contingência do vírus, de modo que “as aulas remotas visavam garantir que os alunos do ensino médio tivessem garantido o acesso às universidades e que os alunos dos cursos técnicos e superiores concluíssem sua formação profissional e acadêmica” (Arruda, 2020 *apud* Oliveira *et al.*, 2020, p. 4). Além disso, tecnologias como IA e as técnicas de *machine learning* estão substituindo, gradativamente, trabalhos analíticos e de processamento de dados por humanos a fim de eliminar a chance de erros comuns e até aumentar a capacidade de análise em menor tempo. Contudo, isto também trouxe desafios, como a dependência da comunicação virtual, a crescente preocupação com a privacidade dos usuários e a validade de dados obtidos online, como apontam advogados Ferreira, Silva e Brasil sobre como as ferramentas de interação gerativa, como o *ChatGPT*, podem “ocultar contradições [em] narrativa artificial e harmônica [que] dificulta também o trabalho dos pares revisores e pode facilitar a desinformação científica” (Ferreira, Silva; Brasil, 2023, p. 137).

Sob essa perspectiva, destacamos a atualidade da discussão abordada no livro “O texto na sala de aula” (1999), obra clássica de José Wanderley Geraldi publicada pela primeira vez em 1984 e que completa 40 anos do lançamento em 2024, devido a continuidade dos desafios descritos pelo autor desde aquela época. Geraldi, um dos principais teóricos brasileiros no campo do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa (doravante LP) especialmente no que se refere à produção textual, notoriamente apresenta os desafios educacionais desde a falta de investimento em infraestrutura e na formação continuada de professores, a superficialidade dos conteúdos, das práticas tradicionais de memorização simples até a desvinculação entre o ensino textual e os usos reais da língua com objetivos de interação, além de muitos outros (Silva; Vaz; Baumgärtner, 2024, p. 263) em escolas públicas no Brasil.

A coletânea de artigos que constituem a obra organizada por Geraldi aborda os aspectos pedagógicos e sociais que embasam o trabalho de professores de português no Brasil e traz inúmeras recomendações sobre as práticas docentes a fim de articular ações inovadoras às concepções linguísticas referentes ao domínio e à interação verbal. Assim, na triste realidade da educação brasileira, há um nocivo destaque a análise sintática pura e dissociada dos contextos de jovens e crianças socialmente desassistidas e sem prévio fundamento sobre o conteúdo, o que aponta para uma população que não *sabe* o que é um texto, nem como identificá-lo, interpretá-lo, confrontá-lo ou respondê-lo. Dito isso, partindo da concepção de *texto* destacada em nosso trabalho e da ideia de interação como traço constituinte da língua

(ou seja, a sua existência não ocorre de maneira estática, mas a partir da reprodução interativa entre homens em um tempo e espaço de suas vidas), foi compreendido que falar e escrever refletem mais ações do que apenas a “expressão verbal ordenada sobre os fatos do cotidiano”: ao produzir um texto conscientemente, o emissor deixa de reconhecer e reproduzir ações de modo passivo para atingir o uso real e sublime da língua ao identificar-se no mundo através de seus próprios conhecimentos e produções (Osakabe, 1988 *apud* Geraldi, 1999).

Antes de aprofundarmos nossa reflexão sobre essa problemática, é interessante a contemplação deste objeto de ensino sob a perspectiva de José Geraldi a fim de orientar nossa própria visão pedagógica. Assim, para Geraldi, o *texto* (o qual ampliamos até a concepção de *discurso*) assume *status* de prática social, pois a produção textual não pode ser vista como um ato isolado e mecânico, mas como algo que fundamenta uma interação comunicativa. Logo, o ensino formal de qualquer estrutura linguística deve orientar-se em objetivos reais e possíveis: “Antes de mais nada, é preciso lembrar que a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor [único leitor, quando lê os textos]. A situação de emprego da língua é, pois, artificial” (Geraldi, 1999, p. 65). Desta forma, ele aponta que o texto não pode ser “desmembrado” durante uma análise e deve ser compreendido como uma unidade ao considerarmos suas características internas e externas como questões de gênero, coesão, coerência e intenção comunicativa.

Ainda, corroborando a teoria dos fatores da textualidade estabelecidos por Beaugrande e Dressler (1981 *apud* Costa Val, 2001), o professor José Geraldi expressa a escrita e reescrita como processos essenciais para uma produção textual, pois nenhum texto em sala deve ser encarado como uma atividade pontual e finalizada em uma única versão, antes deve ser tratado pelo estabelecimento de um *processo de textualização* que envolve etapas como planejamento, escrita inicial, revisão e reformulação do texto, além da evidente importância da interação externa com os possíveis leitores, com outros textos e com a própria língua para que o sujeito escritor identifique-se, enfim, como *autor*. Nesse contexto, o professor assume a mediação entre as vozes em sala de aula e orienta os alunos a alcançarem esses objetivos.

Contudo, atualmente, somos questionados a respeito da *validade* do conteúdo ao ensinarmos leitura e produção de texto em LP tendo em vista que todos “já sabem *escrever* e *ler*”. Aí está o erro: o desconhecimento sobre o objeto textual em suas múltiplas dimensões, assim como a falta de reconhecimento de um objetivo real para tal produção, desvaloriza a efetiva função da aula e, conseqüentemente, do docente. Sobre este ponto, Geraldi ressalta que, “a leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto. Encontro com o autor, ausente, que se dá pela sua palavra escrita, [...] o leitor [...] é o

[...] agente que busca significações [...]” (1999, p. 91), ou seja, a oposição à tese da passividade do leitor passivo diante da produção do outro é central para o desenvolvimento de metodologias ativas com sucesso no ensino. A grande crítica ao trabalho docente está centrada, portanto, no tradicional ensino de metalinguagem que permeia as aulas de LP na realidade brasileira e traz prejuízos à formação letrada devido a cristalização de práticas maçantes e repetitivas como a resolução de exercícios gramaticais descontextualizados e a aplicação de sequências didáticas sem criatividade ou cooperação entre os participantes.

Pautadas em um modelo tradicional de “transmissão de conteúdo”, estas ações não transcendem o ensino em busca de uma reflexão sobre o uso real do discurso em situações de interação e, como apontado por Geraldi (2011[1984]), levam a artificialidade do aprendizado textual. Para o professor, toda e qualquer aula de português deve “tentar ultrapassar, apesar dos limites da escola, a artificialidade que se institui na sala de aula quanto ao uso da linguagem; b) possibilitar, pelo uso não artificial da linguagem, o domínio efetivo da língua padrão em suas modalidades oral e escrita” (Geraldi, 1999, p. 88). Ou seja, o autor defende uma posição ativa do docente para tornar-se um agente de equilíbrio durante a aprendizagem que mescla aspectos da mediação humana e objetos subjetivos, sociais e potenciais; algo que reforça a nova identidade docente na atualidade complexa em que vivemos.

Aderindo à discussão as ideias expostas pelo professor Francisco Imbernón (Universidade de Barcelona) em seu livro “Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza” (2006), evidenciamos a necessidade de uma formação docente que enfatiza a adaptação profissional contínua dos métodos e objetos de ensino de acordo com as complexidades do contexto socioeconômico e tecnológico em constante mudança na atualidade. Com esse gancho, Imbernón alertou sobre a importância de reavaliar constantemente os cursos de licenciatura tendo em vista a atual representação do professor em sala de aula, principalmente no novo paradigma fornecido pelo uso quase irrestrito de IA’s por grande parte da população. Devido tais consequências, o futuro está marcado por incertezas significativas em relação à carreira e à prática docente, o que reforça a fala do autor: “assim, será necessário formar o professor na mudança e para a mudança [...]” (Imbernón, 2006, p. 34), pois a introdução de tecnologias avançadas no ambiente educacional redefine o papel tradicional do professor e aumenta a pressão para que ele se adapte rapidamente às novas ferramentas digitais.

Logo, embora a adaptação tecnológica seja algo experimentado por todo indivíduo na atualidade, os professores encontram um desafio ainda maior tendo em vista que agora a IA pode desempenhar funções que antes eram exclusivas aos docentes, como a personalização do

aprendizado e a avaliação de desempenho dos alunos. Este cenário de incertezas exige uma revisão profunda dos programas de formação docente que enfatize a necessidade de preparar os professores não apenas para usar tecnologias, mas para integrar essas ferramentas ao ensino de forma crítica e ética e garantir que a tecnologia seja utilizada para enriquecimento da aprendizagem e não para substituir a interação humana essencial no processo educativo. Firmamos a perspectiva de Imbernòn, portanto, de que “a formação do professor deveria basear-se em estabelecer estratégias de pensamento, de percepção, de estímulo e centrar-se na tomada de decisões para processar, sistematizar e comunicar a informação” (Imbernòn, 2006, p. 44) como mediadores críticos do conhecimento em um contexto cada vez mais digitalizado.

Dito isso, confirmamos nossa hipótese de que as ideias sobre o ensino de produção textual em LP apresentadas por Geraldi são um tipo de *saber docente* que é inerente a profissão de professor e deve ser dinamizado com uso de metodologias ativas a fim de permitir a união entre novas ferramentas e os conhecimentos já consolidados nas múltiplas realidades dos alunos – uma ação que ainda não pode ser proporcionada por nenhuma IA em atividade devido a subjetividade perene e complexa desta atividade mediadora. Aí, concluimos o cerne da nossa discussão: dada a multiplicidade de aspectos linguísticos e extralinguísticos que orientam elaboração de discursos com base nos conhecimentos intrínsecos à humanidade (sejam tópicos do mundo ou princípios subjetivos), notou-se o limite para a produção de uma máquina ou ferramenta com IA que está “presa” aos modelos algorítmicos e padronizados consigam classificar *pedaços* textuais a fim de “entender” a que função cada pedaço corresponde até replicá-lo em uma “nova” produção textual. Com essa perspectiva, a ferramenta torna-se inútil nas mãos de indivíduos despreparados para uso das reais possibilidades de pesquisa, resposta, correção e interação que ela pode oferecer. Como Geraldi afirma:

Para mantermos uma coerência entre uma concepção de linguagem como interação e uma concepção de educação, esta nos conduz a uma mudança de atitude – enquanto professores – ante o aluno. Dele precisamos nos tornar interlocutores para, respeitando-lhe a palavra, agirmos como reais parceiros: concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando, etc. Note-se que, agora, a avaliação está se aproximando de outro sentido: aquele que apontamos em relação ao uso que efetivamente, fora da escola, se faz da modalidade escrita (Geraldi, 1999, p. 128)

Nesta perspectiva, foi verificado que características essenciais para o ensino textual em LP, como as nuances interativas de linguagem, a criatividade e a subjetividade não podem ser captadas ou desenvolvidas fora de contexto e nem apenas com uso irrestrito de IA’s pelos alunos. Ainda assim, é notável um número cada vez maior de alunos de todos os níveis de

ensino que utilizam softwares como o *ChatGPT* para a realização de trabalhos que envolvam a prática de escrita e interpretação textual (principalmente nas aulas de língua materna, aqui o português) a fim de burlar a reflexão crítica que uma produção textual exige e de acelerar o processo de “finalização” da atividade. Estas ações tem se tornado comuns e professores, além de tratar de novos desafios, voltam a lidar com desafios antigos que se apresentam com novas “pinturas”: plágio, falta de originalidade, baixa proficiência linguística, uso de sentenças e termos simples, etc – as consequências desses desafios revelam-se na dificuldade de interpretação de textos comuns em sociedade e na exclusão social por marginalização socioeconômica. Entre outras, estas consequências podem ser compreendidas sob a perspectiva de Giannini (2024) sobre a automatização da escrita na sociedade atual:

Dado que as ferramentas da IA gerativa são cada vez mais capazes de automatizar alguns níveis básicos da escrita e criação artística, estão obrigando os formuladores de políticas educacionais e as instituições a reconsiderar o porquê, o que e como aprendemos. Estas são considerações críticas para a educação nesta nova era digital (Giannini, 2024 *apud* Silva; Vaz; Baumgärtner, 2024, p. 272).

Os impactos da falta de conhecimento crítico sobre objetos textuais e o uso irrestrito de ferramentas da IA, portanto, estão além do mero manuseio da ferramenta nas salas de aula a fim de “driblar atividades chatas”, pois atinge a inexperiência dos estudantes para analisar e interpretar os dados fornecidos (Silva; Vaz; Baumgärtner, 2024, p. 271). Isso caracterizaria uma espécie de *iletramento digital* que pode ser definida como a incapacidade de compreensão ampla e análise crítica sobre as informações obtidas no mundo digital. Logo, não basta que o aluno copie e cole um texto “novo” a partir das informações do *ChatGPT* ou qualquer outra ferramenta disponível *online*, é preciso que ele compreenda os aspectos realmente constituintes de um texto a fim de refletir sobre veracidade, preconceitos, estereótipos, opiniões políticas, etc, sobre o que estiver escrevendo. Podemos ir além e ressaltamos que o “velho” problema distintivo entre letramento e alfabetização, já enfrentado pela educação formal brasileira há muito tempo, foi migrado para o espaço digital.

Quando um aluno solicita, por exemplo, apenas por uma resolução pronta, como um resumo de um livro ou uma pesquisa geral, ao *ChatGPT*, a IA gerará uma resposta básica e coerentemente textual que pode ou não corresponder aos fatos reais devido às instabilidades que compõem o banco de dados disponibilizado pela empresa OpenAI. O aluno, por sua vez, torna-se passivo diante da “produção final” e apenas copia a resposta do software para “torná-la” sua. Logo, ele reproduz a mentalidade tradicionalista da artificialidade textual a partir da ideia de que um texto é um produto finalizado sem necessidade de reflexão crítica

sobre o objeto em si (o texto) e a informação que ele transmite: “[...] no caso específico do ensino de português, nada será resolvido se não mudar a concepção de língua e de ensino de língua na escola [...] embora às vezes haja palavras novas numa prática antiga” (Possenti, 1999 *apud* Geraldi, 1999, p. 32). Ou seja, evidenciamos que as habilidades de ler e escrever não bastam quando tomadas apenas sob a ótica decodificadora, mas sim devem ser trabalhada como habilidades de alta cognição e crítica devido a dinamicidade dos contextos e práticas sociais que envolvem cada leitura ou escrita, especialmente no cotidiano cada vez mais pautado por interações verbais escritas entre homens, máquinas, histórias, etc, o que torna imprescindível uma participação ativa e competente dos indivíduos:

Leonhard (2016), de sua parte, bate na tecla da mega virada da nossa era, em função de exponenciação das transformações. No passado, afirma o autor, cada virada radical na sociedade humana era provocada por um fator decisivo, como a madeira, a pedra, o bronze, o ferro, então, pelo vapor, a eletricidade, a automação industrial e, por fim, a internet na sua primeira era. Agora, no entanto, um conjunto de mega viradas na ciência e tecnologia atuando em conjunto estão redesenhando não apenas o comércio, a cultura e a sociedade como um todo, mas, sobretudo, a própria biologia humana com seus consequentes dilemas éticos (Santaella, 2023, p. 350).

Destarte, supomos que, até certo ponto, o sucesso do desenvolvimento desse pensamento crítico nos alunos pode ser estabelecido através de didáticas motivantes e, principalmente, da postura do curioso professor como um mediador entre objetos e conhecimentos: sendo um contínuo pesquisador dentro de sua área de trabalho, ele firma sua prática no “eixo fundamental do currículo de formação do professor [que] é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade e a docência” (Imbernòn, 2006, p. 41). Assim, cabe aos professores de língua portuguesa estarem atentos aos avanços científicos quer seja em linguagens (como conceitos de texto, tendências e variações linguísticas, etc), quer seja em educação (como abordagens ativas e dinâmicas), quer seja em novidade sociais (como novas tecnologias, forma de comunicação, etc) para modelar suas aulas em prol do desenvolvimento escolar.

Estabelecido este ponto, associamos a postura docente sugerida por Geraldi com a postura descrita acima por Imbernòn tendo em vista a concordância sobre as práticas de ensino que visam maior efetividade para aprendizagem de leitura e produção textual diante do avanço do uso das tecnologias com IA em sala de aula; aí, então, compreendemos as reais e positivas possibilidades que as ferramentas digitais com IA podem oferecer como *apoio tecnológico* ao professor, o qual permanece como uma figura imprescindível no cenário

educacional a fim de integrar seus usos e as atividades em sala de acordo de forma crítica e reflexiva com os objetivos de formação dos alunos (Kaufman, 2023).

Ao agregar os valores essenciais descritos por Geraldí para uma boa metodologia de ensino, notamos a possibilidade de criação de ambientes colaborativos de aprendizagem, nos quais Geraldí afirma que a interação entre interlocutores gera novas visões e conhecimentos, pois a IA pode atuar ora como ouvinte ora como emissora e apoiar o desenvolvimento autoral dos estudantes (desde que haja revisão posterior do professor). Além disso, a elaboração de atividades personalizadas das habilidades de aprendizagem necessárias e o oferecimento de um *feedback* inicial para cada aluno também ajudariam ao professor a estabelecer revisões para as produções textuais mais rapidamente e realizar novas atividades de reescrita com os alunos, além de inspirar o uso ético da ferramenta pelo aluno em casos de correção gramatical e linguístico (Silva; Vaz; Baumgärtner, 2024, p. 277). Ainda, a recursividade visual do próprio aplicativo digital permite aos professores inovar nas práticas de ensino ao possibilitar criação de imagens, manipulação e identificação de gêneros textuais não-verbais, atividades de escrita colaborativa, narrativas ramificadas, etc – tudo isso pode tornar o ensino do texto mais dinâmico e interativo.

No entanto, reforçamos: é essencial que o professor continue desempenhando um papel fundamental na revisão final e manipulação em sala de aula, pois a IA pode ora concentrar-se em aspectos mecânicos da escrita, sem apontar para as questões mais complexas que permeiam o texto, ora fornecer informações falsas que necessitam de verificação antes de publicação para o público. A IA atua como suporte, não substituto, pois o ideal é que ela seja vista como uma ferramenta que enriquece o ensino da escrita sob a orientação e o olhar cuidadoso do educador responsável por cultivar nas novas gerações o gosto pela escrita, a reflexão crítica e a capacidade de pensar de forma original e criativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pontuado nos diálogos entre as personagens criadas pelo autor Antoine Saint-Exupéry no clássico conto *O Pequeno Príncipe* (2018) as relações humanas possuem um caráter intrinsecamente *atravessador*: somos atravessados uns pelos outros, suas histórias e expectativas, durante a formação de nossas identidades e, entre esses impulsos, nos tornamos responsáveis por *cativar laços e criar novas realidades* para nosso futuro. Diante desta reflexão, consideramos que a linguagem sempre será um dos principais meios para *atravessarmos* o outro se dominarmos a prática linguística em todas as novas modalidades em que ela tem se apresentado ao longo do desenvolvimento desta contínua sociedade em rede (Castells, 2003). Portanto, em nosso trabalho, buscamos destacar o professor como uma figura imprescindível para a sociedade ao pensarmos em relações que *atravessam caminhos*, especialmente ao pesquisarmos sobre o crescente uso de ferramentas com IA gerativa (como o ChatGPT) em sala de aula, por parte dos alunos, para produção de textos e realização de atividades, algo que tem gerado diversos problemas desde a falta de originalidade intelectual até o desinformação (*fake news*) quando usada superficialmente. Por outro lado, procuramos destacar o quanto o uso consciente de tais ferramentas pode ser útil ao docente que reconhece a presença delas no cotidiano social atual e as agrega às práticas de ensino escolar.

Dito isso, a partir de uma metodologia qualitativa e descritiva para o levantamento de fontes documentais e para a revisão bibliográfica de publicações científicas sobre o tema apresentado, nossa pesquisa tem um caráter introdutório sob a abordagem exploratória dos objetos de estudos tendo em vista a aproximação entre a própria dinamicidade dos objetos apresentados e a maleabilidade proporcionada pelos procedimentos exploratórios. Em suma, tais princípios norteiam a nossa pesquisa a fim atingirmos o objetivo principal ao discutir sobre a atual relevância do professor de linguagens (aqui, focada em língua portuguesa) diante do uso de ferramentas com IA gerativa e do processamento de linguagem natural para produção de textos instantâneos, o que tem causado prejuízos para o ensino de leitura e escrita nas aulas de português.

Assim, com base neste objetivo, definimos três objetivos específicos que compõem a raiz de cada capítulo desenvolvido no trabalho: no primeiro capítulo, o foco está na conceituação sobre o *texto* como um objeto de estudo da Linguística Textual e suas particularidades estáveis que induzem interlocutores a sua identificação em qualquer ação comunicativa, o que pudemos verificar sob a exposição das ideias condensadas por Marcuschi (2012[1983]; 1993) sobre a pluralidade dinâmica para a definição do que é um *texto* e pela

perspectiva dos autores Beaugrande e Dressler (1981 *apud* Costa Val, 1991) sobre os princípios da textualidade que promovem, portanto, uma *textualização* do discurso produzido através de elementos intra e extralinguísticos (Costa Val, 2004); nosso próximo objetivo específico é introduzido no segundo capítulo que tratou de compreender como o *texto* é compreendido na nova era digital e, principalmente, no campo de processamento de linguagem natural como um dos ramos da IA a fim de definirmos a interação homem-máquina por meio da linguagem e seus novos parâmetros na atualidade: verificou-se, portanto, uma superficialidade nesta relação devido ao trato ainda muito estrutural da língua natural pelas ferramentas com IA, as quais são baseadas em modelos simplistas que focam em aspectos puramente sintáticos, morfológicos e semânticos para ocasionar uma comunicação “compreensível” e sem considerar aspectos extralinguísticos ou até informações confiáveis; por fim, com base nas análises destes dois objetos centrais, no terceiro capítulo buscamos evidenciar a intersecção entre texto e tecnologia a partir do ensino textual em aulas de língua portuguesa sob a ótica do professor e linguista José Wanderley Geraldi (2011[1984]) para, então, analisarmos a importância do professor de LP na sala de aula atual.

A partir da análise desta intersecção, verificamos que a hipótese acerca da contínua relevância do professor de português diante o uso irrestrito das tecnologias de geração instantânea de textos e imagens proporcionadas pela inteligência artificial em atividades e rotinas nas salas de aula foi confirmada ao compreendermos os novos desafios igualmente proporcionados: a superficialidade linguística dos textos produzidos por *chatbots* e da alta problematização de informações falsas contextualizadas como fatos verídicos devido a *bugs* e desatualização dos bancos de dados disponibilizados como “memória” para estas “redes neurais artificiais”. Nesta altura, encontramos certas indagações: por que na atualidade, com tantos avanços nas pesquisas linguísticas e tecnológicas, a maioria dos alunos não consegue delinear um sentido ao que lê e rejeita atividades de produção e interpretação textual? Ou, pior, quando as realizam, por que não conseguem atingir um bom nível de proficiência?

Com o advento de tecnologias com IA e da disponibilização para o uso populacional *online* com diversos recursos gratuitos, além dos aparelhos eletrônicos que já possuem tal tecnologia embutida, o cotidiano humano foi alterado para automatizar tarefas repetitivas e com grande escala de processamento de dados a fim de promover rapidez na conclusão dessas tarefas (Stryker; Scapicchio, 2024). Em geral, com base na “leitura” de informações em um banco de dados previamente disponibilizado, os algoritmos e cálculos que compõem as camadas de processamento (apelidadas de redes neurais) em uma máquina/aplicativo se tornam responsáveis por “pensar” e “produzir novos dados” que serão expressados como um

texto, uma imagem, um som ou uma ação específica. Contudo, não há um raciocínio subjetivo e analítico durante este processo, o que torna esse fluxo aritmético em uma “inteligência artificial”, ou seja, não possui as dimensões variadas que compõem a inteligência humana (embora seja um modelo altamente produtivo) – logo, isto impede que tal aplicação seja considerada uma ferramenta independente da manipulação humana (Klein; Gunkel, 2024). Entretanto, desde o lançamento do *ChatGPT* em 2022 pela empresa *OpenAI*, a aplicação se tornou popular devido ao formato de bate-papo online, embora notou-se que a utilização em massa ocorreu sob uma perspectiva limitante: os usuários majoritariamente solicitam ao *chat* a criação de conteúdos “autorais”, a resolução de tarefas escolares, a realização de pesquisas etc, sem levarem em consideração a falta de bases científicas referenciais, a superficialidade linguística dos textos produzidos e a falha em identificação entre fatos (falsos ou verídicos) pela ferramenta, o que ocasionou o espalhamento de *fake news*, distorção de dados históricos, plágio, etc. Além disso, no campo educacional, a instantaneidade e a facilidade da produção “intelectual” através da máquina enfatizou ainda mais a postura descompromissada dos alunos que buscam a rapidez somada ao mínimo esforço possível para a realização de atividades escolares tradicionais (Ferreira, Silva; Brasil, 2023).

Nesse novo contexto, a escola continua a ser o cerne dinamizador para a construção da identidade do sujeito ao representar um lugar institucionalizado para esse propósito e, por conseguinte, cabe a ela (através do ensino formal da língua) oportunizar experiências conceituais e reais que proporcionem a interação dos estudantes com grupos sociais nos quais eles atravessem por meio das atividades de leitura, da produção textual, da análise linguística, ao utilizarem habilmente práticas de oralidade e escrita em qualquer modalidade. (Geraldí, 2011[1984]). Assim, José Wanderley Geraldí defende um ensino de interpretação e produção textual centrado na interação professor-aluno, onde o papel do docente é mediador, crítico e orientador ao valorizar a autonomia dos estudantes na construção do conhecimento por meio da escrita e a subjetividade no processo de aprendizagem. Logo, o autor não vê o ensino de língua como uma mera transmissão de regras gramaticais ou de fórmulas de escrita, mas como um espaço para o desenvolvimento da autoria e da criatividade do aluno.

Como fora citado anteriormente, toda essa inovação sugere uma nova postura do professor no que diz respeito ao ensino de língua, ou seja, mais tempo destinado ao estudo, à pesquisa, ao planejamento, à inovação e a tomada de atitudes coerentes frente a essa nova demanda. Um trabalho docente consistente e diversificado nas aulas de língua portuguesa permitiria ao aluno a leitura, a interpretação e a ampla compreensão do texto, além de instruí-lo na comparação entre os diferentes tipos de textos e de gêneros textuais que

surtem diariamente, na reflexão sobre o funcionamento da língua, na interação entre os interlocutores, nas condições de produção e na adequação de textos às variadas situações de comunicação, tendo em vista o papel da coesão e da coerência, elementos constitutivos e essenciais da unidade *texto*. O professor permanecerá como uma figura indispensável no ensino de leitura, interpretação e escrita de textos em língua materna a fim de estimular o aluno a usar estratégias críticas para manipular as novas tecnologias e dominar com alta proficiência a modalidade escrita da língua (Imbernòn, 2006).

Aí, portanto, reside a coexistência entre estes dois polos: a IA e a docência. Ao adotar uma postura mais ativa em suas didáticas, o professor pode utilizar as ferramentas com IA como um suporte ainda mais dinamizador para a rotina em sala de aula, seja para auxílio em aspectos mais estruturais da produção textual, como revisar a ortografia, gramática e pontuação, ou até para a sugestão de recursos criativos para produção de sequências didáticas, embora todas essas ações devam ser supervisionadas pelos docentes antes da finalização do projeto pretendido. Além disso, a ferramenta pode ser utilizada para estimular a autonomia do aluno, oferecendo-lhe recursos para revisar seus próprios textos antes de apresentá-los ao professor, o que pode ser útil à independência crítica dos alunos, como afirma o professor Geraldi (2011[1984]). Isto permitiria ao professor mais tempo para dedicação ao que Geraldi considera essencial no processo de ensino: a orientação para a construção crítica do texto do aluno, o estímulo à autoria e o desenvolvimento da subjetividade, o *feedback* empático, entre outras funções com habilidades inerentemente humanas. Seguindo a linha de análise proposta por Geraldi ao ensino de línguas, é possível compreender que os desafios do ensino agora estão estabelecidos também no campo da tecnologia ao notarmos a falta de subjetividade e autoria que a IA pode proporcionar ao aluno, pois ela opera com base em padrões e algoritmos, o que pode limitar sua capacidade de compreender nuances, criatividade e originalidade. Além disso, contrário à visão do professor, o alto risco de despersonalização do processo ocorre quando a IA é usada de forma predominante, algo que coloca o relacionamento interpessoal e a mediação crítica do professor no centro do processo de aprendizagem.

Não pretendemos apresentar um fim conclusivo aqui, mas antes promover reflexões sobre o novo paradigma escolar e a necessidade de reconfiguração sobre a formação e prática docente nas aulas de língua portuguesa. Sendo assim, em pesquisas futuras, o enfoque de outros objetos de ensino além da análise de inúmeras abordagens pedagógicas e sociais são caminhos possíveis para a reflexão de prolíferas perspectivas que beneficiem cada vez mais a relação homem-máquina-ensino. Quanto antes esse ponto for considerado um dos novos

desafios da educação contemporânea, teremos pesquisas e reflexões sobre as devidas posturas a serem assumidas para a resolução dos problemas relatados em prol do desenvolvimento contínuo da educação.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- CASTELLS, M. A internet e a sociedade em rede. *In*: MORAES, Dênis de (org). **Por uma outra comunicação**: Mídia, mundialização cultural e poder. 4 ed. Rio de Janeiro: Record, 2003, p. 255-287.
- COSTA VAL, M. G. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____. Texto, textualidade e textualização. *In*: CECCANTINI, J. L. T.; PEREIRA, R. F.; ZANCHETTA JR., J. **Pedagogia Cidadã**: Cadernos de Formação - Língua Portuguesa. v. 1. São Paulo: UNESP, 2004. p. 113-128. *E-book*.
- FERNANDES, M. J. A. **Retextualização**: da oralidade para a escrita na perspectiva dos multiletramentos. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) – Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, 2021.
- FERREIRA, R. C. V.; GARCIA, G. H. M.; BRASIL, D. R. O surgimento do ChatGPT e a insegurança sobre o futuro dos trabalhos acadêmicos. **Cadernos de Direito Actual**, [S. l.], n. 21, p. 130–143, 2023. Disponível em: <<https://www.cadernosdedereitoactual.es/ojs/index.php/cadernos/article/view/917>>. Acesso em: 27 set. 2024.
- GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1999.
- _____. (org.). **O texto na sala de aula**. 1 ed. São Paulo: Ática, 2011. *E-book*.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GOMES, F. Para o ChatGPT, Senna morreu em Interlagos depois de bater em Nakajima. **OUL**, 13 fev. 2023. Esportes (opinião). Disponível em: <<https://www.uol.com.br/esporte/colunas/flavio-gomes/2023/02/13/para-o-chatgpt-senna-morreu-em-interlagos-depois-de-bater-em-nakajima.htm>>. Acesso em: 02 ago. 2024.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- KAUFMAN, D. **A inteligência artificial irá suplantar a inteligência humana**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2019.
- _____. **ChatGPT**: os impactos da Inteligência Artificial na educação – com Dora Kaufman, especialista em IA. Youtube, 24 de maio de 2023 (30m4s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=sND4MPHzJZ4>>. Acesso em: 16 set. 2024.
- KLEIN, E.; GUNKEL, D. O fim da escrita — ChatGPT e o futuro da comunicação e educação: Entrevista com David Gunkel. **Questões Transversais**, São Leopoldo, Brasil, 2023. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/questoes/article/view/26408>. Acesso em: 20 set. 2024.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. O texto na linguística textual. *In*: BATISTA, R. O. (Org). **O texto e seus conceitos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 31-44.

KOCH, I. G. V. O desenvolvimento da Linguística Textual no Brasil. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S. l.], v. 15, n. 3, 2018. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/40330>>. Acesso em: 25 set. 2024.

MARCUSCHI, L. A. **Linguística de texto: o que é e como se faz?** São Paulo: Parábola, 2012 [1983].

_____. **O tratamento da oralidade no ensino de língua**. Recife: UFPe, 1993.

MCCARTHY, J. **What is Artificial Intelligence**. Stanford: Stanford University, 2007. Disponível em: <<https://www-formal.stanford.edu/jmc/whatisai/whatisai.html>>. Acesso em: 15 fev. 2024.

OLIVEIRA, J. P.; ESTEVES, T. V.; SILVA, F. F. V.; TOLEDO, M. E. R. de O.; AZEVEDO, S. A.; MORAIS, S. C. de F. Usos das tecnologias da informação e comunicação no ensino superior durante a pandemia da covid-19. **EDUR (Educação em Revista)**, 2023. Disponível em: <<https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/5813>>. Acesso em: 26 set. 2024.

PRODANOV, C. C. ; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2 ed. Novo Hamburgo: Editora Feevale, 2013.

ROCHA, M. S. da; SILVA, M. M. de P. A linguística textual e a construção do texto: uma discussão acerca dos fatores de textualidade. **RETEXT (Revista de Extensão da Universidade Estadual de Alagoas)**, UNEAL, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 48–65, 2017. Disponível em: <<https://periodicosuneal.emnuvens.com.br/retext/article/view/121>>. Acesso em: 26 set. 2024.

SAINT-EXUPÉRY, A. **O Pequeno Príncipe**. 1 ed. Rio de Janeiro: HarperCollins, 2018.

SANTAELLA, M. L. Inteligência contínua: a sétima revolução cognitiva do Sapiens. **Trans/Form/Ação**, [S. l.], v. 46, p. 347–362, 2023. Disponível em: <<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/transformacao/article/view/13716>>. Acesso em: 27 set. 2024.

SILVA, C. C.; VAZ, A. M.; BAUMGÄRTNER, C. T. De “O texto na sala de aula” ao ChatGPT: desafios no ensino de língua portuguesa. **Educação e Linguagem**, Campo Mourão, v. 13, n. 25, p. 263-284, 2024. Disponível em: <<https://periodicos.unespar.edu.br/revistaeduclings/article/view/9152>>. Acesso em: 19 set. 2024.

STRYKER, C; SCAPICCHIO, M. O que é IA generativa. **IBM**, [S. l.], 22 mar. 2024. Assuntos. Disponível em: <<https://www.ibm.com/br-pt/topics/generative-ai>>. Acesso em: 05 jul. 2024.