

RETEXTUALIZAÇÃO E IA NA PRODUÇÃO DE TEXTOS: IMPACTOS DA TECNOLOGIA DIGITAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

DOI:10.47677/gluks.v25i02.541

Recebido: 15/06/25

Aprovado: 01/08/25

DE JESUS, Lucas Mariano¹
SOARES, Juliana Paiva Vieira²
RIBEIRO, Ana Elisa³

RESUMO: O uso crescente de Inteligências Artificiais Gerativas (IAG), a exemplo do *ChatGPT*, tem transformado algumas práticas cotidianas de linguagem e o modo como acessamos e produzimos conhecimento. No entanto, esse uso ocorre, em grande parte, de forma acrítica, favorecendo uma relação passiva e dependente entre os seres humanos e sistemas baseados em lógicas coloniais de produção de saberes. No contexto escolar, essas ferramentas vêm sendo utilizadas com frequência em atividades rotineiras, como produções textuais, o que pode comprometer o protagonismo estudantil e silenciar saberes relacionados às vivências dos alunos. Nesse sentido, este artigo analisa alguns impactos do uso da IAG na produção de contos retextualizados por estudantes do 8º ano de uma escola pública da região metropolitana de Belo Horizonte (RMBH). As análises partiram da “operação de condensação” proposta por Marcuschi (2004) e do design de elementos de significação linguística de Cope e Kalantzis (2006) adaptado por Rojo (2013). Os resultados indicam um esvaziamento de ponto de vista e de subjetividade nos textos mediados por IAG. Sendo assim, os impactos do uso constante de inteligências artificiais na produção textual geram um apagamento da autoria e da implicação pessoal do estudante, enfraquecendo a escrita como espaço de reflexão e expressão crítica.

PALAVRAS-CHAVE: Inteligência Artificial, Retextualização, Multiletramentos

Considerações iniciais: um *prompt*

Nosso objetivo central neste trabalho é discutir os desafios de lidar com certo tipo de inteligência artificial (IA) na escola, mais precisamente na aula de Língua Portuguesa. Esse uso nem sempre ocorre de maneira autorizada ou declarada, terminando por se tornar um

¹ Doutorando em Estudos de Linguagens pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Professor da Educação Básica dos municípios de Belo Horizonte e Betim -MG. E-mail: marianolucas2010@gmail.com

² Doutoranda em Estudos de Linguagens pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Professora da Educação Básica do Estado de Minas Gerais. E-mail: juliana.paiva.vieira@educacao.mg.gov.br

³ Professora titular do Departamento de Linguagem e Tecnologia do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Doutora em Linguística Aplicada. Pesquisadora do CNPq. E-mail: anadigital@gmail.com

elemento ocluso de ajuda na produção textual, sem orientação ou supervisão do professor. Também nos ocupam os possíveis impactos do uso constante dessa ferramenta por sujeitos em processo de formação e aprendizagem da leitura e da escrita de múltiplas linguagens. Interessa-nos, aqui, refletir sobre como o crescimento do uso de ferramentas baseadas em grandes modelos linguísticos (GMLs)⁴, como o *ChatGPT*, ressignifica a relação com a leitura e a escrita, em um país como o Brasil, que historicamente luta contra seus baixos índices de proficiência nessas competências. Para cumprir os objetivos propostos, analisaremos brevemente dois textos retextualizados por alunos do 8^a ano de uma escola pública municipal mineira. Faremos isso à luz da “operação de condensação” proposta por Marcuschi (2004) e do design de elementos de significação linguística de Cope e Kalantzis (2006) adaptado por Rojo (2013).

A escolha dessa temática está relacionada a situações ocorridas em sala de aula, isto é, baseada na empiria de professores em serviço, que optaram por sistematizar a reflexão a partir da prática e da experiência, somando a isso seu conhecimento teórico. A partir de uma atividade de retextualização proposta, ao receber os textos dos alunos, o docente regente percebeu que a maior parte fora retextualizada pelo *ChatGPT*. A questão intrigante é que os alunos envolvidos no processo apresentam grandes dificuldades no uso de tecnologias digitais. Observações constantes sobre esse aspecto, feitas pelo professor regente, durante aulas no laboratório de informática da escola, mostraram que esses jovens não conseguiam, por exemplo, enviar e-mails adequadamente, editar textos em editores eletrônicos, criar apresentações, procurar informações específicas na internet, reconhecer formatos de arquivos (como pdf., jpg., docx.), entre outras habilidades que integram o que pode ser chamado de alfabetização digital⁵. Apesar disso, esses estudantes usavam a IAG, no caso, o *ChatGPT*, com aparente facilidade. Talvez a interface simples, que simula uma conversa e faz lembrar outros chats amplamente conhecidos (como o *WhatsApp*), a necessidade de poucos cliques ou, no caso do celular, poucos toques para executar um *prompt*, sejam aspectos favorecedores desse uso.

Se, por um lado, esses jovens parecem pouco afeitos a certos usos das tecnologias digitais, são, de outro, capazes de práticas que lhes interessam, o que leva justamente a uma

⁴ Com Buzato (2024), utilizaremos a expressão “grandes modelos linguísticos” e a sigla “GML” como tradução livre de “large language models – LLM”.

⁵ Informações detalhadas sobre as habilidades podem ser encontradas em: <https://www.gov.br/anatel/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/imagens/BoletimDIagnosticoHabilidadesDigitais.png/view>.

discussão sobre a diversidade das configurações dos letramentos digitais, dentro e fora da escola, ou nas diferenças entre certos âmbitos da vida.

Cabe ressaltar que não somos contra o uso das IAG na educação. Consideramos que a escola não pode ignorar sua existência e precisa também educar para a era digital, incluindo os usos críticos e conscientes das IA em geral, tendo em vista as mudanças que elas vêm provocando na sociedade atual, em vários campos: medicina, engenharias, negócios, telecomunicações e na própria educação. Ou seja, tais mudanças ocorrem em espaços que esperamos que nossos alunos ocupem com mais protagonismo, em curto e médio prazos. Portanto, entendemos ser problemático que as pessoas ligadas à elaboração de processos/espaços formativos adotem uma postura resistente às tecnologias digitais (TD) ou, ao contrário, que as idolatrem. É importante, antes disso, que entendam os efeitos dessa nova realidade e atuem para evitar a marginalização ou a exclusão dos sujeitos, nesse novo contexto.

Sociedade e IAG

As Inteligências Artificiais Gerativas⁶ vêm se tornando cada vez mais populares em nossa sociedade, nos últimos tempos. Entretanto, essa tecnologia já existe há muitos anos, nos Estados Unidos e na China, e é motivo de pesquisa e constante desenvolvimento, pelo menos desde a década de 1950. Desde sua criação, em 1956, o que se chamou de “inteligência artificial” nasceu com caráter multidisciplinar e “congregou áreas como Filosofia, Psicologia, Lógica, Matemática e a jovem Ciência da Computação” (Vicari, 2018, p. 11). Com o tempo, passou a incorporar contribuições de campos como a Biologia e as Neurociências (Vicari, 2018).

O termo “inteligência artificial” foi cunhado em 1956 por John McCarthy, considerado um dos pioneiros da área. Simbolicamente, a IA pode ser entendida como “habilidade de criar programas que aprendem e se adaptam, permitindo que continuem operando por mais tempo” (Vicari, 2018, p. 11). De forma sucinta, então, podemos dizer que a IA tem como propósito central tornar as máquinas capazes de agir de forma “inteligente” e muitas vezes como se fosse humana. Essa operacionalização sistêmica é objeto de estudo de diversos autores de

⁶ Preferiremos neste texto a tradução de *generative* como “gerativa” (de “gerar”), o que consideramos mais adequado à língua portuguesa e menos assimilado ao inglês. A despeito disso, sabemos que a tradução “generativa” já foi bastante aceita e está em circulação.

áreas distintas, pois, como mencionado anteriormente, a IA tem extração multidisciplinar e sua abordagem é multifacetada, perpassando questões éticas, sociais e mesmo políticas.

Algo que parece consenso entre pesquisadores que se dedicam a refletir sobre o crescimento das IA em nossa sociedade é que todos somos parte da engrenagem que faz essa ascensão ocorrer, visto que não existem sistemas de IA sem dados (eles são extraídos do que informamos e de outros sistemas), e esses dados é que os “treinam”. Esse treinamento faz com que as IA aprendam padrões e ajam, a partir daí, de forma “autônoma” (Silva, 2023). Sendo assim, temos outro fator importante que sustenta o processo: os algoritmos. Ou melhor, quem está por trás das regras e das fórmulas que direcionam o funcionamento dos algoritmos.

Um estudo publicado na *MIT Technology Review*⁷ revelou que as práticas de coleta de dados para IA podem concentrar poder de forma esmagadora nas mãos de poucas empresas de tecnologia dominantes. “Grandes empresas, tais como Google Alphabet Inc., Apple, Facebook, Amazon e Microsoft, conhecidas como Big Five ou Big Techs, são enormemente lucrativas e influenciam nossa sociedade, inclusive quanto à distribuição da informação (e dos textos)” (Cruz, 2024, p. 16). Tamanho poder e controle nas mãos de poucas empresas revela o tipo de concepção e discurso que advém das informações processadas por tais algoritmos. A pesquisa mostrou também que a maioria dos dados usados para treinar modelos de inteligência artificial (mais de 90%) vem de países da Europa e da América do Norte. Já os dados provenientes da África representam menos de 4%. Essa discrepância faz com que os sistemas de IA reflitam valores, idiomas e visões de mundo específicos, deixando de fora outras culturas e formas de pensar. Com isso, ao usarmos as lentes desses modelos, corremos o risco de não enxergar grande parte da realidade que nos cerca, além de contribuir massivamente para a manutenção de uma lógica capitalista e desigual. É sempre importante lembrar de que os algoritmos são criados para fins lucrativos (Cruz, 2024).

É nesse sentido que Harari (2018) faz uma reflexão a respeito de quem é o dono dos dados recolhidos dos usuários na rede. O autor prevê que, futuramente, no ritmo em que caminha a dependência do uso de IA para tarefas básicas do cotidiano, e sem uma regulamentação do uso desses dados, a longo prazo, a distância entre as classes sociais pode aumentar, ampliando ainda mais a desigualdade. Ainda de acordo com Harari (2018), é necessário regulamentar os modos de recolher dados, a fim de evitar a concentração da riqueza na mão de uma pequena elite. O autor também esclarece as definições de “dados abertos” e “dados abertos governamentais” (*open source*), explicando que os primeiros devem

⁷ Ver [A Origem dos Dados da IA - MIT Technology Review](#).

oferecer disponibilidade de acesso, reuso e redistribuição, além da participação universal; enquanto os “dados abertos governamentais” estão sob três pilares: abertura, participação e colaboração. Se é assim, será possível constituir um trabalho colaborativo que reduza a desigualdade entre os indivíduos, visto que:

Os sistemas de I.A. tendem a alterar diversas dimensões econômicas e, principalmente, três dimensões muito importantes. Primeiro, otimizando recursos, fazendo recursos valerem mais. Segundo, reduzindo os custos, fazendo com que você consiga fazer mais com menos. E, terceiro, e isso é muito importante, aumentando controle. Então, imaginem, o capitalismo sonhou sempre com isso: otimizar recursos, reduzir custos e aumentar o controle. Aumentar controle significa você ter uma previsibilidade, ou seja, prever coisas, ter um pouco de domínio sobre o futuro. Então, esse é o elemento mais importante em termos de I.A., que é justamente a ideia do controle sobre o que vem, o controle sobre o futuro (Silva, 2023, p. 93).

Dessa forma, quanto mais nos envolvemos com tais sistemas e somos envolvidos por eles, mais mudamos a maneira de nos relacionar com várias tecnologias (não só as digitais), inclusive com a escrita, por exemplo. Nesse novo cenário, a escrita deixa de ser apenas uma prática humana situada, enraizada em experiências, corpos e histórias, para se tornar também uma atividade mediada por sistemas estatísticos e automatizados, como os GML. Buzato e Leite (2024) explicam que esses modelos não “entendem” o que escrevem, eles apenas combinam palavras com base em padrões recorrentes extraídos de um enorme *corpus* de textos, a maioria oriunda de contextos ocidentais e hegemônicos, como mencionamos antes. Isso significa que a inteligência artificial gerativa apenas simula a escrita humana, imitando formas, estilos e estruturas que já circulam com frequência. Sendo assim, a aparente coerência dos textos produzidos por IA só se sustenta porque o leitor humano completa os sentidos, projetando nas máquinas intenções, referências e contextos que elas não têm (Buzato, 2024), ou seja, não é a IA que entende, nós é que damos sentido ao que ela apresenta. E é justamente esse ponto que se torna perigoso quando os sistemas de escrita automática são usados acriticamente: podemos naturalizar uma escrita sem corpo, sem vivência e sem compromisso com o real, forjada para parecer humana, mas desprovia de consciência.

Essa escrita, então, passa a ser tratada como uma operação técnica, e não como prática cultural, ética e política. Com isso, há o risco de transformarmos, e até mesmo reduzirmos, nossos modos de escrever, ensinar e aprender a escrever em meros ajustes algorítmicos. Esse é um empobrecimento simbólico que compromete a diversidade e a profundidade da

linguagem humana em sua forma escrita. Tal aspecto está diretamente relacionado aos multiletramentos que a escola deveria abordar ao tratar os textos que lhe chegam, em especial os coproduzidos por alunos e IAG.

Potencialidades do uso de IAG na escola

Diante dos desafios vivenciados cotidianamente na escola decorrentes das mudanças que ocorrem na sociedade, consideramos que as experiências dos jovens com as linguagens também se transformam, principalmente com o advento das TD (que, aliás, transformam as experiências de todos). Assim sendo, por compreendermos a leitura e a escrita como competências de extrema importância nas vidas das pessoas, e como base para o desenvolvimento de outras competências que oferecem suporte para outros contextos da vida, vemos necessidade de refletir sobre uma configuração dos letramentos digitais que abarque a realidade atual.

Se o jovem contemporâneo está envolvido em diversas práticas sociais que dependem de conexão a várias mídias digitais, por exemplo, uso de redes sociais, acesso a filmes por *streaming* e criação e compartilhamento de conteúdos, parece oportuno propiciar, dentre as responsabilidades da escola, chances de desenvolvimento dos multiletramentos que possibilitem o aprimoramento da escrita, atentando para o contexto da cultura digital. No cenário de circulação de textos intensamente multimodais (Ribeiro, 2021) a que os alunos estão conectados rotineiramente, é preciso propiciar uma trilha de ensino que procure ir ao encontro dessa nova realidade, em outras palavras, é preciso promover multiletramentos. Para aprofundar essa discussão, recorreremos aos trabalhos de Rojo (2012, 2013), Ribeiro (2010, 2012, 2016, 2023) e Coscarelli (2010, 2012, 2023), especialmente quando tematizam os letramentos críticos para a utilização de ferramentas digitais mediadoras que ampliam as possibilidades no ensino de língua portuguesa.

Em um verbete de 2014 presente no *Glossário Ceale*, Roxane Rojo já apresentava uma discussão que consideramos válida até os dias atuais. A autora abordava os múltiplos gêneros textuais que circulavam em ambientes digitais e cresciam nas práticas sociais ligadas ao ato de se informar e comunicar. Nas palavras dela⁸:

Na era do impresso, reservou-se a palavra *texto* principalmente para referir os textos escritos, impressos ou não; na vida contemporânea, em que os escritos e falas se

⁸ Rojo, Roxane. Verbetes “Textos multimodais”. *Glossário Ceale*. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/textos-multimodais/>. Acesso em: 10 de jun. 2025.

misturam com imagens estáticas (fotos, ilustrações, gráficos, infográficos) e em movimento (vídeos) e com sons (sonoplastias, músicas), a palavra *texto* se estendeu a esses enunciados híbridos de “novo” tipo, de tal modo que hoje falamos também em *textos orais* e em *textos multimodais*, como as notícias televisivas e os vídeos de fãs no *YouTube*. [...] Esses “novos escritos”, obviamente, dão lugar a novos gêneros discursivos, quase diariamente: *chats*, páginas, *tweets*, *posts*, *ezines*, *funclips* etc. E isso se dá porque hoje dispomos de novas tecnologias e ferramentas de “leitura-escrita”, que, convocando novos letramentos, configuram os enunciados/textos em sua multissemiótica (multiplicidade de semiotes ou linguagens), ou multimodalidade (Rojo, 2014, s/p.).

Na virada do milênio, o contexto quanto às mídias digitais ainda era outro em relação ao que vivemos agora. A discussão foi ampliada para além dos ambientes digitais de informação e comunicação. É importante observar, por exemplo, como esses ambientes se transformam e estão em constante aperfeiçoamento devido à chegada das IA. É devido a esse novo cenário que destacamos a necessidade de incorporar às aulas de língua materna práticas que promovam os multiletramentos, assim como proposto por Rojo:

Se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas. Hoje é preciso tratar da hipertextualidade e das relações entre diversas linguagens que compõem um texto, o que salienta a relevância de compreender os textos da hipermídia (Rojo, 2013, p. 8).

A ideia dos multiletramentos surge, nos anos 1990, para abarcar a diversidade textual e cultural ali já mais evidente:

O conceito de MULTILETRAMENTOS – é bom enfatizar - aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidades presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e comunica (Rojo, 2012, p.13).

Quando esclarece a noção de “multiletramentos”, a autora chama a atenção para uma relação de sentido com os letramentos (múltiplos) e os multiletramentos e faz um contraponto: “Diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos) que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, (...)” (Rojo, 2012, p. 13), os multiletramentos já direcionam estudos e práticas voltados à “diversidade cultural das populações e a diferentes sistemas de signos ou ‘semiotes’ dos textos, por intermédio dos quais ela estabelece comunicação e informação” (Rojo, 2012, p. 13).

Compreender bem os multiletramentos é essencial para o que propomos neste trabalho, pois percebemos o aluno como sujeito conectado direta e intensivamente às mídias, nas práticas sociais de leitura e escrita. Como também já apontamos, esse mesmo jovem demonstra dificuldades quanto ao domínio de habilidades específicas para utilizar recursos disponíveis nos ambientes digitais. É dessa perspectiva que propomos verificar como abordar os multiletramentos em atividades que envolvam, por exemplo, a retextualização, de um modo crítico. Além de direcionar para os multiletramentos, a análise dos textos selecionados exige avaliá-los como peças multimodais. Recorremos à noção de multiletramentos difundida por Rojo (2013) para amparar a discussão aqui apresentada, pois além de definir e exemplificar os vários aspectos dos gêneros digitais, ela também estabelece relação com as práticas sociais dos jovens e o direcionamento conduzido pela escola no processo de ensino de produções textuais com os alunos no contexto da cultura digital. Assim, desenvolve um esquema (ver figura a seguir), amparando-se na proposta de Kress e Van Leeuwen (1996; 2001), cujo objetivo é apresentar as unidades de que se compõe um texto multimodal.

Ressalta-se que esses sistemas multimodais e seus elementos foram publicados em um manifesto do autodenominado *New London Group* (NLG), coletivo de estudiosos que propôs uma pedagogia segundo a qual a escola poderia se ocupar das demandas da sociedade contemporânea, incluindo os textos multimodais (considerando que os modos, espaços e ferramentas para leitura e a escrita ampliavam-se cada vez mais).

Nesse manifesto, o grupo afirmava a necessidade de a escola tomar a seu cargo (daí a proposta de uma “pedagogia”) os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte – mas não somente – devidos às novas TIC, e de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes na sala de aula de um mundo globalizado e caracterizado pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade (Rojo, 2012, p. 12).

A autora deixa clara a relação com a proposta do *New London Group* (NLG) para o ensino de leitura e escrita multimodal, apontando a escola como agente de socialização transformador importante e que deveria levar em consideração os novos modos de comunicar e informar disponíveis na sociedade, depois do advento das tecnologias digitais. Nesse sentido, propõe o seguinte modelo explicativo e adaptado (NLG) para a composição dos textos multimodais:

Figura 1

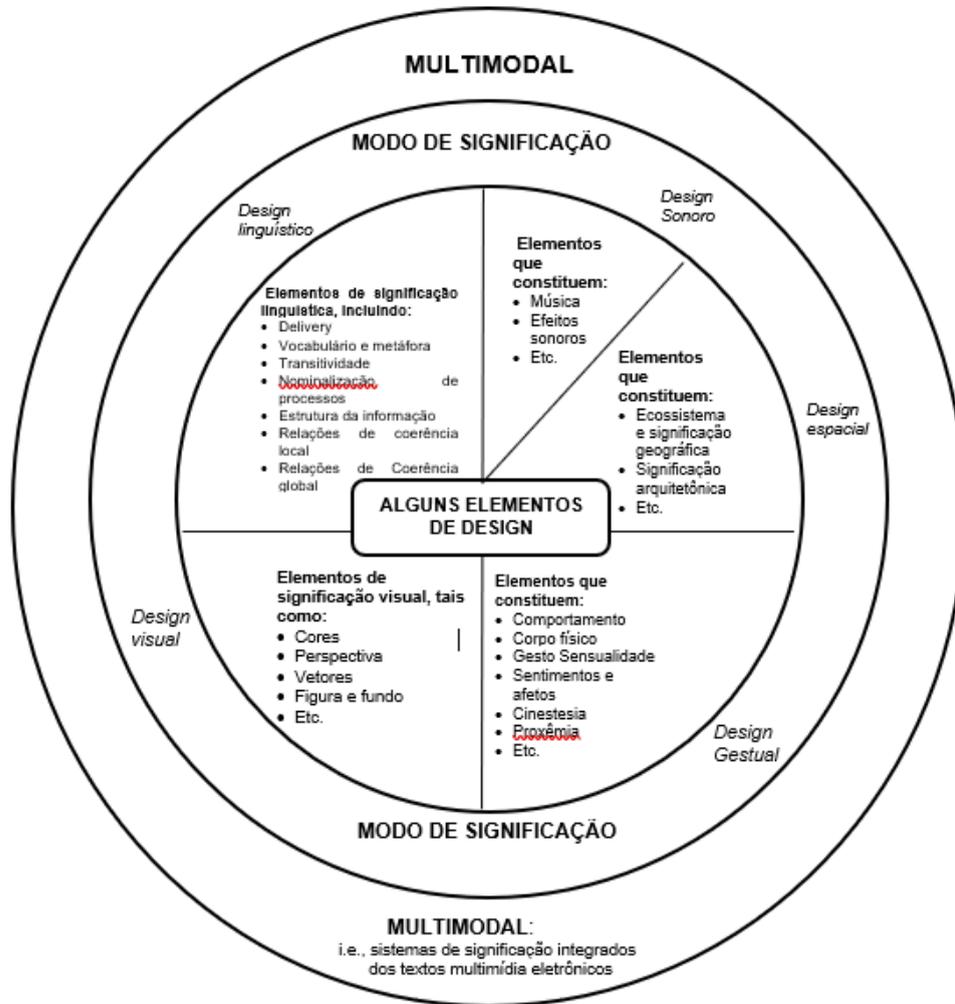


Figura SEQ Figura * ARABIC 1. Sistemas multimodais e seus elementos.

Fonte: Rojo (2013, p. 24).

Tal diagrama ajuda a compreender modos de significação e de *design* que podem funcionar como lentes para analisarmos a produção textual dos jovens estudantes. Para essa análise, recorreremos à pedagogia dos multiletramentos proposta pelo NLG e adaptada por Rojo (2013), que define e exemplifica os *designs* da Figura 1, demonstrando os “modos de relação de sentido”. A análise das produções textuais será feita por meio do *design* linguístico, por compreender que seus elementos descrevem detalhadamente os recursos de representação disponíveis, os múltiplos sentidos que esses recursos têm, os contextos de utilização, assim como o potencial de reformulá-los em relação aos objetivos sociais, de maneira inovadora.

Assim, selecionamos os seguintes elementos que agrupam o *design* linguístico para analisar as retextualizações:

1. Vocabulário e metáfora: consiste em apresentar o sentido da palavra e sua colocação;
2. Transitividade: demonstra a escolha de termos, localização e semântica;
3. Nominalização de processos: quando ocorre substantivação de verbos/ações;
4. Estrutura da informação: como são compostas frases, orações, sentenças etc.;
5. Relações de coerência local: como se dão as relações de sentido entre as orações;
6. Relações de coerência global: refere-se aos aspectos estruturais do texto (gênero).

Posteriormente, aplicaremos esses elementos a fim de verificar como aparecem ou se aparecem na construção das retextualizações dos estudantes.

Retextualizar

Escrever um texto é uma tarefa altamente desafiadora para a maioria de nossos alunos e alunas, mesmo que a escrita seja uma atividade presente em todos os momentos da vida escolar. A forma como nós, professores e professoras, apresentamos e tratamos essa competência influencia, em alguma medida, a relação que se estabelece, em sala, com a produção de textos. Nos dias atuais, a atividade de escrita se desdobra em muitas possibilidades, tais como cartazes, slides, comentários ou um texto dissertativo-argumentativo, entre outras. Em diálogo com Ferrarezi (2015), concordamos que o professor ou a professora deveria abandonar uma visão tradicional, que tem, no ato de produzir a redação, a única prática de escrita da vida escolar, em favor de oportunidades em que a escrita transborde situações engessadas para se tornar uma prática prazerosa. Essa visão norteou a proposta de atividade apresentada nos tópicos seguintes desta seção.

Retextualizar tornou-se importante para a percepção das possibilidades dos textos, sua revisão, sua retomada em outros textos, sua transformação em textos diferentes, sua inter-relação com outros discursos e outros materiais, seu diálogo com outros textos, autores, artes e situações (Ribeiro, Coscarelli, 2023, p. 34).

A atividade que passamos a relatar foi proposta a estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da região metropolitana de Belo Horizonte, em uma aula

de língua portuguesa que propôs a retextualização da música “Construção”⁹, de Chico Buarque, para o gênero literário conto. É importante salientar que a retextualização não pode ser confundida com a mera transcrição, nem com a reescrita de um texto. Ao retextualizar, constrói-se um novo texto, que pode ter sofrido alterações importantes em relação ao texto-base.

Marcuschi (2004, p. 46) conceitua retextualização como “um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade-escrita”. O autor parte do princípio de que fala e escrita se relacionam em um contínuo, e que o exercício de escrever fazendo a operação de um gênero para outro, em uma mesma modalidade ou até mesmo de uma modalidade para outra, não é algo tão simples.

Segundo o linguista, são nove as operações de retextualização:

- 1) eliminação de marcas interacionais, hesitações;
- 2) introdução de pontuação;
- 3) retirada de repetições, reduplicações, redundâncias; paragrafação introdução e de pontuação;
- 4) introdução detalhada; metalinguística;
- 5) referenciação de ações e verbalização de contextos expressos por dêiticos;
- 6) reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática;
- 7) tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas escolhas lexicais;
- 8) reordenação tópica do texto e reorganização da sequência argumentativa;
- 9) agrupamento, condensação de ideias.

Apesar de Marcuschi (2004) manter o foco nos processos de retextualização da oralidade para a escrita, consideramos que tais operações podem ser aplicadas e investigadas quando se trata das relações oral-oral, escrito-oral ou escrito-escrito. Em nosso caso, lidamos com uma retextualização da oralidade para a escrita, mas também da escrita para a escrita, tendo em vista que a música pode ser considerada um gênero discursivo com características tanto da oralidade quanto da escrita. Por exemplo, a canção, em si, é um gênero que utiliza a linguagem sonora para expressar mensagens e ideias, porém, as letras são parte essencial

⁹ Ver: <https://www.chicobuarque.com.br/obra/cancao/98>.

delas e geralmente são escritas para serem interpretadas e lidas. Assim sendo, das nove operações elencadas por Marcuschi (2004), nos interessa aqui, especialmente, a nona operação (condensação de informações), ou seja, a operação linguística e discursiva de reorganizar o conteúdo (da letra da canção) para sua adequação ao gênero textual de chegada (conto).

Um exemplo de condensação seria a construção de um período ou parágrafo no qual o responsável pela retextualização reúna ideias que estão espalhadas em partes distintas do texto-base e, dessa maneira, remodela o que foi dito, em uma nova composição. Essa operação indica maior autonomia do autor ou autora da retextualização, pois demanda um exercício de interpretação aliado à escrita.

A interpretação não está totalmente dissociada da retextualização por conta da “compreensão”. É preciso considerar que há algo onipresente na atividade de transcrição, que é justamente a compreensão. Sempre transcrevemos dada compreensão que temos de um texto (Marcuschi, 2004). Dessa maneira, a falta de compreensão daquilo que foi dito ou lido pode impossibilitar a atividade de retextualização. A escolha da nona operação (a operação linguística e discursiva de reorganizar o conteúdo – da letra da canção – para sua adequação ao gênero textual de chegada – conto) foi pautada justamente nesse aspecto.

A atividade de retextualização

Um pressuposto básico da atividade de retextualizar é compreender o que foi dito ou escrito por alguém (Marcuschi, 2004). Por isso, antes de propor a atividade de escrita dos contos aos estudantes, a música “Construção” foi ouvida várias vezes por todos, com atenção especial à letra e à narrativa ali expressa.

No processo de apresentação da canção, a análise desse texto, o período em que a música foi composta e possíveis interpretações sobre seus significados, tanto na época do lançamento quanto na atualidade, também foram discutidos. Ao serem instruídos sobre a atividade de retextualização, a explicação sobre o que é retextualizar, assim como o estudo do gênero conto, já havia sido desenvolvido com os estudantes, em aulas anteriores. A turma tinha conhecimento de que a reformulação de um texto exige fazer escolhas e tomar decisões. Segundo Dell’Isola (2007), há interferência na passagem de um texto a outro e, nesse movimento de transposição, alguns elementos linguísticos são acrescentados ao texto ou eliminados dele.

Ressaltamos que a atividade não foi executada em sala de aula por razões ligadas ao ambiente escolar pouco propício: tempo curto de aula (50 minutos), calor, barulho, isto é, condições que impedem que os alunos escrevam com calma e de maneira suficientemente concentrada. A atividade foi realizada em casa e os textos foram socializados na aula seguinte.

No momento da socialização dos contos, os alunos foram estimulados a fazer a leitura do que escreveram. Muitos mostraram resistência e não quiseram ler seus textos. Infelizmente, a vergonha em relação ao que se escreve é comum no cotidiano da sala de aula. Aos poucos, isso muda, mas, em muitos casos, o professor ou a professora termina por fazer a leitura dos textos, como aconteceu em nosso caso.

Ao ler as produções dos jovens, os próprios estudantes e o professor perceberam que apenas dois, de um total de quinze textos entregues (a turma contava um total de vinte e dois alunos), haviam sido produzidos sem o auxílio de uma IA gerativa, no caso, o *ChatGPT*. Questionados sobre o uso da ferramenta para a escrita do conto, os treze estudantes confirmaram que fizeram a atividade exclusivamente com a IAG.

A seleção de textos

Para compor o corpus da análise para este breve artigo, foram selecionados dois textos de naturezas distintas: um escrito exclusivamente por um estudante, sem o uso de ferramentas de Inteligência Artificial; e outro produzido com o auxílio do *ChatGPT*. A escolha por um número reduzido de textos foi feita com cuidado e levou em conta alguns critérios específicos, além, claro, da restrição quanto à extensão de um artigo científico que relatasse a experiência.

O primeiro motivo para esse recorte foi a predominância, entre os materiais entregues, de textos claramente produzidos por IAG. O conto apresentado, retextualizado com auxílio do *ChatGPT*, foi escolhido porque, durante sua leitura oralizada, chamou mais a atenção dos alunos no que diz respeito ao seu tamanho e ao tipo de vocabulário utilizado, bem como quanto à estrutura da narrativa. O segundo critério levado em consideração para a escolha de uma produção autoral humana, das duas que foram frutos da atividade, foi o consentimento de um dos estudantes, que não autorizou o uso do seu texto, mesmo anonimamente.

Embora o corpus seja pequeno, acreditamos que esse recorte possa provocar reflexões importantes sobre possíveis impactos do uso da inteligência artificial na escrita escolar, especialmente no que diz respeito à autoria, à construção de sentido e à implicação pessoal do estudante com o texto que produz. A seguir, apresentamos a análise das produções textuais

resultantes da atividade. Nosso objetivo é analisá-las com base na nona operação proposta por Mascuschi (2004), isto é, a condensação, bem como à luz do design de elementos de significação linguística (Cope; Kalantzis, 2006).

Retextualizações: uma análise

O conto a seguir foi escrito a partir da retextualização da música “Construção”, sem o auxílio de uma inteligência artificial gerativa. Vejamos o resultado:

Último beijo

Antônio acordou cedo como sempre. Beijou a mulher como se fosse a última vez, tomou o seu café sem açúcar, olhou os filhos dormindo e saiu para o trabalho com os ombros pesados e a alma quieta.

Ao chegar no trabalho, subiu no andaime com cuidado, mas o dia estava estranho, o vento mais forte e o céu mais cinza.

De repente, Antônio tropeçou num descuido e caiu como quem nunca mais voltaria. A cidade parou por um segundo, depois seguiu como sempre.

À noite, sua mulher ainda pôs dois pratos na mesa. Só percebeu algo errado quando o silêncio sentou com ela.

A jovem autora desse conto condensou diversos versos e imagens da canção em blocos narrativos que mantêm o sentido geral do texto-fonte. O primeiro parágrafo já demonstra essa condensação ao agrupar ações rotineiras do personagem em uma sequência: “Antônio acordou cedo como sempre. Beijou a mulher como se fosse a última vez, tomou o seu café sem açúcar, olhou os filhos dormindo e saiu para o trabalho com os ombros pesados e a alma quieta”. Em vez de manter essas ações numa sequência fragmentada (como na música, em versos separados e com estruturas repetitivas), a estudante optou por agrupá-las em uma única construção, caracterizando uma narrativa que avança com certa economia linguística, mas sem perda de expressividade, pois inclui todos os elementos de sentido existentes no texto-fonte.

A descrição da morte do personagem também evidencia o uso da operação de agrupamento com condensação: “De repente, Antônio tropeçou num descuido e caiu como quem nunca mais voltaria. A cidade parou por um segundo, depois seguiu como sempre”. Nesse parágrafo, duas ideias centrais (e de crítica social) da música são agrupadas: a queda do trabalhador e a indiferença da cidade. Assim, esse agrupamento, exemplo claro da operação

Gláuks: Revista de Letras e Artes- mai/agos, 2025 - ISSN: 2318-7131-Vol.25, nº 2 100

de condensação, evidencia que a autora compreendeu e reorganizou informações e sentidos, visto que os versos que narram esse episódio aparecem em momentos diferentes da música, com diferentes expressões, como se verifica:

[...]

“Agonizou no meio do passeio público
Morreu na contramão atrapalhando o tráfego”

[...]

“Agonizou no meio do passeio náufrago
Morreu na contramão atrapalhando o público”

[...]

“E se acabou no chão feito um pacote bêbado
Morreu na contramão atrapalhando o sábado”

Como se nota, a autora reconfigura a crítica social em uma construção concisa, mas muito simbólica.

No último trecho do conto (“À noite, sua mulher ainda pôs dois pratos na mesa. Só percebeu algo errado quando o silêncio sentou com ela”), a estudante, mais uma vez, condensa, de maneira subjetiva, o luto, a ausência e o descompasso entre expectativa e realidade, sem necessariamente descrever novamente o falecimento do personagem Antônio. A maneira como ela constrói esse parágrafo atesta o que Marcuschi (2004) aponta sobre a capacidade de compreensão abarcada pela nona operação de retextualização, ou seja, há reorganização do conteúdo da letra da canção de forma autoral, pois a mudança de perspectiva (para a personagem esposa) que a estudante propõe, ao final do conto, não é explorada pela letra da música.

O segundo conto, produzido com ajuda de IAG, resultou no seguinte texto:

Era um dia comum, como tanto outros. Um homem saiu cedo de casa, deixando para trás a mulher amada e os filhos. Despediu-se com um beijo apressado, mas cheio de carinho. No caminho para o trabalho, respirou o ar da cidade, observou os anúncios nos jornais e sentiu o calor do sol misturando à fumaça dos carros.

Ele era um operário da construção civil. No alto de um edifício em obras, trabalhava com afinco, colocando tijolo sobre tijolo, seguindo o ritmo da cidade que crescia ao seu redor. Era dedicado, cuidadoso, mas invisível para muitos. A rotina era dura, mas ele fazia tudo com dignidade, ainda que sob o peso do cansaço.

Naquele dia, algo fugiu do controle. Talvez tenha sido o desequilíbrio, talvez um descuido alheio. O operário caiu do andaime em plena atividade, diante do olhar indiferente da multidão. Morreu na rua, como se fosse apenas mais uma peça descartável de engrenagem urbana.

Seu corpo foi velado com pressa, entre sirenes, buzinas e a pressa da cidade que não para. Morreu como viveu: cumprindo ordens seguindo padrões, construindo algo que jamais lhe pertenceria.

O conto retextualizado pelo *ChatGPT* permite observar uma condensação bem mais descritiva e até mesmo mais genérica, diferente da condensação subjetiva observada no texto retextualizado pela estudante sem o auxílio da ferramenta. No primeiro parágrafo, nota-se a condensação de ações cotidianas (sair de casa; beijar a esposa; estar com os filhos) que aparece como uma sequência narrativa tradicional. A estrutura é claramente coesa, mas os termos utilizados (“beijo apressado”; “mulher amada”) são genéricos. Além disso, a adjetivação muito formal não é característica do repertório vocabular do aluno “autor”. Esse aspecto chamou a atenção da turma quando o conto foi lido em voz alta para conhecimento de todos.

No parágrafo seguinte, o tom é mantido na condensação descritiva: “No alto de um edifício em obras, trabalhava com afinco, colocando tijolo sobre tijolo, seguindo o ritmo da cidade que crescia ao seu redor”. É possível notar também muita semelhança com a letra da música na expressão “tijolo sobre tijolo”. Com isso, podemos ressaltar também uma interpretação que se mostra superficial, limitada apenas à identificação de elementos literais da cena. A compreensão parece se restringir ao reconhecimento de imagens concretas, sem explorar possíveis significados, para além daqueles que a literalidade do texto escrito apresenta.

Outro aspecto interessante é observar como a IAG descreve a cena da morte do personagem: “Morreu na rua, como se fosse apenas mais uma peça descartável de engrenagem urbana”. A ideia é um tipo de metáfora recorrente quando temos contato com discursos impessoais que relatam a desumanização do trabalhador. A forma como os sentidos foram condensados parece não resultar de um processo de reflexão, mas de uma junção de expressões preestabelecidas ou criadas por outros. Tal aspecto revela o que Buzato (2024) explica sobre a extração que as IA realizam dos *corpora* de textos, em sua maioria, hegemônicos.

Por fim, o parágrafo de encerramento tenta resumir o ciclo de vida do personagem: “Morreu como viveu: cumprindo ordens, seguindo padrões, construindo algo que jamais lhe pertenceria”. Essa estrutura procura conferir um tom de elegância para o conto, no entanto, pode ser considerada muito mais plana e previsível do que as estruturas propostas pela aluna do conto sem auxílio de IAG. Ainda que tenha havido uma tentativa de concluir a narrativa com uma interpretação de caráter mais singular, pois a letra da música abre espaço para interpretações quanto aos significados envolvidos na trajetória do personagem, a interpretação feita pela IAG consegue, ainda assim, ser vazia. Nesse caso, demonstra eficiência em condensar narrativamente uma crítica, mas não a reinventa, nem a problematiza. Ela nem mesmo altera o ponto de vista, como feito pela estudante no final do conto produzido sem o auxílio de IAG.

Design de elementos de significação linguística

Como base nos sistemas multimodais e seus elementos, analisamos as produções retextualizadas sob o aspecto do *design* de elementos de significação linguística, a saber: 1. vocabulário e metáfora; 2. transitividade; 3. nominalização de processos; 4. estrutura da 5. informação; 6. relações de coerência local; 7. relações de coerência global.

Entre os textos selecionados, fica evidente, no primeiro, a presença de aspectos de três elementos de significação: transitividade, quando a autora opta por parafrasear a canção, o texto-fonte, relacionando as ações em frases curtas (estrutura); na relação de coerência local, ao escolher sinônimos como os do texto-fonte; e a proposição de um jogo de sentidos que estabelece conexão direta com a canção, no entanto em novo gênero (relações de coerência global).

No texto 2, em que o aluno utilizou IAG, destacam-se: a estrutura padronizada dos termos escolhidos; poucas metáforas contextualizadas com sentimento e humanização das ações; falta de relação local na construção de sentido; e muito mais relação global, um aspecto genérico das informações referentes ao texto-fonte.

Desses dados, nesta breve análise, pode-se concluir que a escrita retextualizada pela IAG apresenta características que evidenciam a autoria de robô, como informações genéricas e falta de metáforas que remetem ao humano. Já a produção retextualizada pela aluna, sem auxílio de IAG, apresenta um caráter humanizador mais forte, assim como estruturas menos prováveis, do ponto de vista do cálculo algorítmico, isto é, mais surpreendentes.

Considerações finais

Este artigo buscou discutir os desafios do uso de inteligência artificial gerativa, em especial de grandes modelos linguísticos (GML) como o *ChatGPT*, nas aulas de Língua Portuguesa de uma turma de 8º ano de uma escola pública da região metropolitana de Belo Horizonte (RMBH). A discussão partiu de uma atividade de retextualização que revelou o uso acrítico do *ChatGPT*, bem como uma contradição significativa: embora os estudantes apresentem limitações em habilidades básicas de alfabetização digital, demonstram facilidade no uso de ferramentas de IAG, pois a maior parte dos textos produzidos na atividade proposta foi escrita por meio do *ChatGPT*, provavelmente devido à interface intuitiva e à semelhança com aplicativos de mensagens já conhecidos.

Além disso, a partir da breve análise de dois contos retextualizados pelos estudantes, embora tenhamos chegado à conclusão de que a aluna que escreveu sem auxílio de IAG apresentou um texto menos plano e descritivo do que o jovem autor que se utilizou da ferramenta, é importante ponderar que os textos de muitos estudantes podem apresentar resultados tão planos e pouco surpreendentes quanto o gerado por uma IAG. Talvez esses textos sem IAG sejam menos corretos, do ponto de vista gramatical, do que os que uma ferramenta pode gerar como resultado. Isso leva a considerar que até mesmo os “erros” nos ajudam a pensar sobre o que os jovens escritores aprendem e não aprendem na escola, isto é, o uso das IAG pode mascarar aspectos dos processos de aprendizagem da escrita que funcionam como *feedbacks* para o próprio professor, no planejamento dos temas que merecem espaço e dedicação nas aulas de produção de textos. Se uma IAG é usada como redatora e mesmo como apoio à redação, especialmente de maneira não declarada, fica difícil, se não impossível, que o professor detecte aspectos das produções textuais que merecem atenção e ensino explícito, isso para além da questão ética envolvida na declaração ou não de uso de ferramentas auxiliares para escrever.

Por outro lado, é possível que uma IAG bem alimentada por bons textos literários gere resultados que possam ser considerados textos menos planos e mais surpreendentes do que textos de pessoas. Nos dois casos aqui expostos e sucintamente analisados, as narrativas apresentadas como resultados de retextualização estão bastante próximas da letra da canção (texto-fonte), isto é, a ficcionalização não se distancia muito da proposta original, com pouco espaço de criação efetiva por parte dos autores, exceto pelos aspectos de mudança de gênero discursivo e pelas operações linguísticas que tornam uma letra de canção (mais próxima da

estrutura de um poema) em um texto em prosa sobre um operário da construção civil em seu último dia de vida.

O uso das IAG como auxiliares na produção de textos tende a se normalizar na vida profissional de pessoas que escrevem, em muitos contextos, e talvez mesmo no campo literário. A discussão sobre IAG no ensino de português, no âmbito da Educação Básica, parece urgente não apenas porque essa tecnologia estabelece um novo horizonte para a produção textual na vida em sociedade, mas porque ela afeta e intervém nos processos de aprendizagem quando eles ainda não estão maduros, isto é, a IAG auxilia quem ainda não pode supervisioná-la, avaliar seus resultados e assumi-la apenas como auxiliar. Ela se torna quase um “escriba” virtual, produzindo textos *pelas* pessoas, e não *com* elas. Em se tratando de jovens estudantes, isso pode significar um salto indesejável rumo a mais um aspecto das desigualdades educacionais e sociais.

Referências

BUZATO, Marcelo El Khouri; LEITE, Ana Luisa Marrocos. Escrita generativa algorítmica e a universidade pós-humanista: a redação do ENEM na grande assemblagem cognitiva. *Forum Linguístico*, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 10092-10111, jan./mar. 2024.

CEALE. *Glossário Ceale*: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: CEALE/FAE/UFMG. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/textos-multimodais/>. Acesso em: 10 de jun. 2025.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. O que dizem as matrizes de habilidades sobre leitura em ambientes digitais. *Educação em Revista*, v. 26, n. 03, p. 317-334, dez. 2010.

CRUZ, Luana; RIBEIRO, Ana Elisa. Escrever com plugins: plataformização dos textos e mediações algorítmicas. *Tabuleiro de Letras*, v. 18, p. 14-33, 2024.

FERRAREZI JR, Celso; CARVALHO, Robson Santos de. *Produzir textos na educação básica*: o que saber, como fazer. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

HARARI, Yuval Noah. *21 lições para o século 21*. Trad. Paulo Geiger. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita*: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2004.

RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla Viana. *Linguística Aplicada*: ensino de português. São Paulo: Contexto, 2023.

RIBEIRO, Ana Elisa. *Novas tecnologias para ler e escrever* – Algumas ideias sobre ambientes e ferramentas digitais na sala de aula. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

RIBEIRO, Ana Elisa. *Textos multimodais*: leitura e produção. São Paulo: Parábola, 2016.

- RIBEIRO, Ana Elisa. *Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2021.
- RIBEIRO, Ana Elisa et al. (Org.) *Leitura e escrita em movimento*. São Paulo: Peirópolis, 2010.
- ROJO, Roxane Helena R. (Org.). *Escola Conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.
- ROJO, Roxane Helena R.; MOURA, Eduardo (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.
- SILVA, Sivaldo Pereira. Inteligência Artificial, democracia e regulação. In: PENTEADO, Cláudio; PELLEGRINI, Jerônimo; SILVEIRA, Sérgio Amadeu da (org.). *Plataformização, inteligência artificial e soberania de dados: tecnologia no Brasil 2020-2030*. São Paulo: Ação Educativa, 2023b.
- SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. Capitalismo preditivo e os sistemas algorítmicos. In: PENTEADO, Cláudio; PELLEGRINI, Jerônimo; SILVEIRA, Sérgio Amadeu da (org.). *Plataformização, inteligência artificial e soberania de dados: tecnologia no Brasil 2020-2030*. São Paulo: Ação Educativa, 2023b. p. 119-142.
- VICARI, Rosa Maria. *Tendências em inteligência artificial na educação no período de 2017 a 2030*. Brasília: Senai, 2018.

RETEXTUALIZATION AND AI IN TEXT PRODUCTION: IMPACTS OF DIGITAL TECHNOLOGY ON BASIC EDUCATION

RESUMO: The growing use of generative Artificial Intelligences (AI), such as ChatGPT, has been transforming certain everyday language practices as well as the ways we access and produce knowledge. However, this use often occurs uncritically, fostering a passive and dependent relationship between humans and systems based on colonial logics of knowledge production. In the school context, these tools have been increasingly used in routine activities such as text production, which can undermine student agency and silence knowledge rooted in their own lived experiences. This article analyzes the impacts of AI use on the production of retextualized short stories by 8th-grade students from a public school in the metropolitan area of Belo Horizonte (RMBH), Brazil. The analysis draws on the concept of the "condensation operation" proposed by Marcuschi (2004) and on the framework of meaning-making design developed by Cope and Kalantzis (2006, as adapted by Rojo, 2013). The results indicate a dilution of point of view and subjectivity in texts mediated by AI. Therefore, the constant use of artificial intelligences in text production leads to the erasure of authorship and personal involvement from students, weakening writing as a space for reflection and critical expression.

KEYWORDS: Artificial Intelligence, Retextualization, Multiliteracies.