

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL - UFMS
FACULDADE DE ARTES, LETRAS E COMUNICAÇÃO - FAALC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS - PPGEL

FERNANDA VICTÓRIA CRUZ ADEGAS

**A REDAÇÃO DO ENEM EM TEMPOS DE CHATGPT: PROBLEMATIZAÇÕES
PARA A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM LÍNGUA PORTUGUESA**

CAMPO GRANDE

2026

FERNANDA VICTÓRIA CRUZ ADEGAS

**A REDAÇÃO DO ENEM EM TEMPOS DE CHATGPT: PROBLEMATIZAÇÕES
PARA A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagens.

Área de concentração: Linguística e Semiótica

Linha de Pesquisa: Linguagens, Discursos e Educação
Linguística Crítica

Orientadora: Professora Dra. Daniela Sayuri Kawamoto
Kanashiro

CAMPO GRANDE

2026

FERNANDA VICTÓRIA CRUZ ADEGAS

**A REDAÇÃO DO ENEM EM TEMPOS DE CHATGPT: PROBLEMATIZAÇÕES
PARA A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação, da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) para a obtenção do grau de Mestre em Estudos de Linguagens.

Área de Concentração: Linguística e Semiótica

Linha de Pesquisa: Linguagens, Discursos e Educação Linguística Crítica

Orientadora: Profa. Dra. Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro

Campo Grande, MS, 20 de janeiro de 2026.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro (Orientadora - Presidente)
Doutora pela Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, Brasil
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/Campo Grande)

Prof. Dr. Rosivaldo Gomes (Avaliador - Membro Titular Interno)
Doutor pela Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, Brasil
Universidade Federal do Amapá (Unifap/Macapá)

Prof. Dr. Alan Ricardo Costa (Avaliador - Membro Titular Externo)
Doutor pela Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul/RS, Brasil
Universidade Federal de Roraima (UFRR/Boa Vista)

Profa. Dra. Patrícia Graciela da Rocha (Avaliador - Membro Suplente Interno)
Doutora pela Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, Brasil
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/Campo Grande)

Profa. Dra. Ana Luzia Videira Parisotto (Avaliador - Membro Suplente Externo)
Doutora pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Assis/SP, Brasil
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp/Presidente Prudente)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (Capes) – Código de Financiamento 001.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Finance Code 001.

*Dedico estas letras a todos aqueles que vieram antes de mim e que acreditam que,
por meio das palavras, podemos o mundo transformar.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, dono de tudo aquilo que acredito, por me sustentar em todos os momentos, pela sabedoria, graça e pelas misericórdias que se renovam a cada dia especialmente naqueles mais desafiadores e à Comunidade Cristã em Aquidauana, por todas as orações e momentos felizes, em especial: Pr. Paulo, Keila, Renata, grupo de mulheres e grupo caseiro.

Aos meus pais, Gláucia e Estênio, por me ensinarem a ir além em busca de meus sonhos e a jamais me acomodar, além de todo sustento, amor e incentivo durante toda a vida e por serem meus melhores amigos e ao meu irmão gêmeo, Filipe, pelo companheirismo desde o ventre na nossa mãe e por acreditarmos, juntos, em um mundo o qual é possível ser transformado por meio da educação.

À minha avó, Cleide, pelo amor incondicional desde que nasci e por, mesmo sem entender “o que eu fazia tanto no computador”, me apoiar com palavras de incentivo.

À minha orientadora, professora Daniela (carinhosamente, Prô Dani), minha profunda gratidão por ter me oferecido mais perguntas do que respostas, impulsionando reflexões que, muitas vezes, eu nem imaginava fazer. Sou grata pelo respeito, pela solicitude e pela doçura com que me acolheu desde os tempos em que participei como aluna especial e ouvinte em seu grupo de pesquisa. Obrigada por sua generosidade nos compartilhamentos e por mostrar que a academia pode ser verdadeiramente humana, sem tirar o rigor necessário.

Aos professores Rosivaldo Gomes e Alan Ricardo, pela leitura atenta e pelas valiosas contribuições que ampliaram os horizontes desta pesquisa, tanto no exame de qualificação, quanto na banca de defesa. À professora Patrícia Rocha, pelo aceite em integrar a banca como suplente, tanto na qualificação, quanto na defesa. À professora Tatiana Lourenço, por compor a banca da qualificação, como suplente. À professora Ana Luzia Parisotto, pelo aceite em integrar a banca da defesa, na condição de suplente.

Aos professores do PPGEL – UFMS que fizeram a diferença em minha trajetória, de forma muito especial: Patrícia Rocha – minha primeira professora do mestrado e parceira de produções – Geraldo Vicente Martins, Nara Takaki, Fabiana Biondo, Carolina Lima e Rosivaldo Gomes. Obrigada por compartilharem seus conhecimentos comigo!

Aos amigos e colegas do mestrado e do GEPL¹ que tornaram essa caminhada mais leve: Diogo Burlamaqui – parceiro de tantas produções e de angústias acadêmicas – Vinícios Zacarias – amigo sempre presente nas discussões acadêmicas e da vida – Luclecia Matias, Davi Rodrigues, Harriet Harry, Letícia Carriconde e Linoel Leal.

¹ Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagens e Educação (Geple/UFMS/CNPq). Link: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/554002>.

Ao professor, amigo próximo e verdadeiro, “padrinho”, Juvenal (Juvis), minha gratidão eterna por ser luz em meu caminho. Agradeço por sua ajuda constante, pelas conversas enriquecedoras e por ser uma das minhas maiores inspirações, além de um ombro amigo sempre sincero.

À Márcia Franco (tia Márcia) por toda amizade, oportunidades, conhecimentos e ensinamentos nesse universo fantástico das Letras. Obrigada por ser inspiração, por confiar no meu trabalho mesmo antes de eu ter o “canudo” e por me fazer acreditar nos meus sonhos!

Às minhas amigas e amigo, Camila (Camis), Jéssica, Vitória, Elizandra (Lili), Janaína e Rino, por me mostrarem que uma amizade verdadeira cura qualquer dor.

Ao IFMS – Campus Aquidauana, por ser mais que uma instituição, mas um local que me transformou e transforma sempre, um verdadeiro divisor de águas em minha vida como professora, pesquisadora e pessoa. Meu IF, como eu digo.

Aos professores do IF que me ensinaram e ainda ensinam sempre, em especial: meus primeiros orientadores Jónison dos Santos e Marta Luzzi; Sidney Roberto, por ser mais que um orientador, mas um amigo e por me ensinar a ter “ousadia e alegria”; Diego Sant’Anna; Jéssica Paião, minha amiga; Wilkler Magalhães; Ana Lúcia Cabral; Hilda Romero; Lora Bertolucci; Rosemeire Soares; Wilquer Quadros e ao técnico e amigo Aparecido (Cidão).

À UFMS – Campus Aquidauana, e aos professores, por fazerem a diferença: meu orientador Vinícius Oliveira, obrigada por tudo!; Alonso Tôrres, pela amizade e por ser inspiração; Caroline Oliveira; Daniela Costa – a melhor coordenadora e professora do núcleo duro, além da alegria contagiante; Adriana Wagner; Lovania Roehrig; Ana Grazielle Toledo; Diana Heck; Vinícius Massad e Vera Lúcia.

À UFMS como um todo, por me oferecer a estrutura necessária para que eu pudesse cursar a graduação, o mestrado e me aprimorar como pesquisadora, profissional e ser humano.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por financiar uma parte desta pesquisa, por meio da concessão de bolsa no nível de mestrado.

À Escola Estadual Professora Dóris Mendes Trindade pelo apoio incondicional e paciência com uma professora iniciante. De modo especial: meus diretores Allan Paulo e Marinete Batista; minha coordenadora Doralice Ocampos; e à amiga e professora Fátima Alonso, por ser um porto seguro nessa trajetória maravilhosa e desafiadora. Aos alunos que fizeram parte da minha formação e que me inspiram a ser uma professora melhor, obrigada!

Aos motoristas que semanalmente me levavam a Campo Grande e me traziam com segurança de volta para a casa: Claudemir, Márcio e Tom, e à equipe do Hotel Brumado por fazer minhas estadias serem mais leves e aconchegantes.

Aprendi a ser o máximo possível de mim mesma.
(Nelson Rodrigues).

*Escrever é, do começo ao fim, reproduzir a vida ao meu redor através
do meu interior, o qual o absorve tudo, o combina tudo, o recria de
novo, o amassa e o reproduz em formas e matérias próprias.*
A criação não é criar e descobrir do nada,
mas infundir o entusiasmo do espírito na matéria.
(Thomas Mann).

*O real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é
no meio da travessia.*
(João Guimarães Rosa).

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABNT	-	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BNCC	-	Base Nacional Comum Curricular
BNI	-	Banco Nacional de Itens
CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	-	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
ChatGPT	-	Chat Generative Pre-trained Transformer
DL	-	Deep Learning
Enem	-	Exame Nacional do Ensino Médio
Faalc	-	Faculdade de Artes Letras e Comunicação
GAN	-	Generative Adversarial Network
GPT	-	Generative Pre-trained Transformer
IA	-	Inteligência Artificial
IAG	-	Inteligência Artificial Generativa
IFMS	-	Instituto Federal de Mato Grosso do Sul
Inep	-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LA	-	Linguística Aplicada
LC	-	Letramentos críticos
LT	-	Linguística Textual
MEC	-	Ministério da Educação
ML	-	Machine Learning
MS	-	Mato Grosso do Sul
OMS	-	Organização Mundial da Saúde
PC	-	Pedagogia crítica
PLN	-	Processamento de Linguagem Natural
PPGEL	-	Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens
RA	-	Realidade Aumentada
RLHF	-	Reinforcement Learning from Human Feedback
Sisu	-	Sistema de Seleção Unificada
TDICs	-	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UFMS	-	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Unicamp	-	Universidade Estadual de Campinas
USP	-	Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Palavras chiques para a redação do Enem.....	28
Figura 2. Captura de tela de postagem de Ana Elisa Ribeiro.....	38
Figura 3. Resumo do que é IA.....	59
Figura 4. Linha do tempo da IA.....	61
Figura 5. Repertórios coringas 1.....	84
Figura 6. Repertórios coringas 2.....	85
Figura 7. Competência 1 corrigida pelo ChatGPT na redação selecionada do ano 2020.....	98
Figura 8. Competência 1 – justificativas do ChatGPT na correção.....	99
Figura 9. Competência 2 corrigida pelo ChatGPT na redação selecionada do ano 2020.....	105
Figura 10. Competência 3 corrigida pelo ChatGPT na redação selecionada do ano 2020.....	111
Figura 11. Competência 4 corrigida pelo ChatGPT na redação selecionada do ano 2020.....	116
Figura 12. Competência 5 corrigida pelo ChatGPT na redação selecionada do ano 2020.....	119
Figura 13. Mudança de nota da redação para o meu questionamento.....	123
Figura 14. Correção do ChatGPT na redação gerada por ele.....	142

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Dados quantitativos de redações feitas por humanos e mensuradas pelo ChatGPT – <i>login 1</i>	89
Tabela 2. Dados quantitativos de redações feitas por humanos e mensuradas pelo ChatGPT – <i>login 2</i>	91
Tabela 3. Dados quantitativos das competências no caso de não alteração da nota e dos desvios dos <i>logins</i>	94
Tabela 4. Dados quantitativos das competências no caso de alteração da nota e dos desvios dos <i>logins</i>	94
Tabela 5. Dados quantitativos de redações feitas e corrigidas pelo ChatGPT – <i>login 1</i>	127
Tabela 6. Dados quantitativos de redações feitas e corrigidas pelo ChatGPT – <i>login 2</i>	128

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Redação <i>versus</i> produção textual.....	40
Quadro 2. Tipos de IA.....	58
Quadro 3. Exemplos de tecnologias de IAG e sua funcionalidade principal.....	64
Quadro 4. Alterações da redação do Enem ao longo dos anos.....	78
Quadro 5. Competências consideradas na redação do Enem.....	83
Quadro 6. Redação Enem 2020 nota 1000.....	97
Quadro 7. Primeiro parágrafo de desenvolvimento – redação 2020 nota 1000.....	113
Quadro 8. Proposta de intervenção – redação 2020 nota 1000.....	119
Quadro 9. Redação Enem 2020 gerada pelo ChatGPT.....	132
Quadro 10. Introdução 1 – ChatGPT.....	134
Quadro 11. Introdução 2 – Candidata.....	134
Quadro 12. Desenvolvimento 1 – ChatGPT.....	135
Quadro 13. Desenvolvimento 1 – Candidata.....	135
Quadro 14. Desenvolvimento 2 – ChatGPT.....	137
Quadro 15. Desenvolvimento 2 – Candidata.....	137
Quadro 16. Proposta de intervenção – ChatGPT.....	139
Quadro 17. Propostas de intervenção – Candidata.....	139

RESUMO

Em 2022, com o surgimento do ChatGPT, intensificaram-se os debates sobre os limites de seu uso, especialmente no contexto educacional. O ChatGPT é uma tecnologia de Inteligência Artificial Generativa (IAG) capaz de produzir textos de forma automática. Nesse cenário, a produção textual tornou-se um dos principais focos de discussão, sobretudo diante da capacidade de a ferramenta gerar textos (verbais e não verbais) de diferentes gêneros discursivos, em poucos segundos. Diante disso, esta pesquisa quali-quantitativa (Bortoni-Ricardo, 2013; Paiva, 2019), de cunho exploratório, descritivo-interpretativista e documental (Gil, 2002; Moita-Lopes, 1994; Paiva, 2019), de perspectiva netnográfica (Kozinets, 2007; 2014) e de base autonetnográfica, possui como objetivo geral analisar e compreender como a redação do Enem é gerada e mensurada pelo ChatGPT, com o propósito de identificar a padronização do texto e sua relação com o funcionamento da ferramenta. Como objetivos específicos, cito: I) examinar como o ChatGPT corrige e mensura redações do Enem escritas por seres humanos; II) investigar como o ChatGPT corrige e mensura redações do Enem elaboradas por ele mesmo; III) problematizar os padrões presentes nas redações feitas por candidatos e pela tecnologia mencionada; IV) discutir os reflexos que a redação do Enem, na forma em que está posta, pode ter na educação linguística, frente à eclosão de tecnologias de IAG, como o ChatGPT. O arcabouço teórico concentra-se, majoritariamente, em: estudos sobre educação linguística e concepção interacionista da língua-linguagem (Bakhtin, 2003 [1979]; Ferraz, 2024; Volóchinov, 2018 etc.); conceitos de produção textual, redação, redação do Enem como gênero discursivo (Bunzen, 2007; Dering, 2021; Geraldi, 2013 [1997], Marcuschi, 2008; Oliveira, 2021; Ribeiro, 2018; Ribeiro; Coscarelli, 2023 etc.); avaliação, correção e mensuração textual (Antunes, 2006; Kanashiro, 2012; Ribeiro; Coscarelli, 2023; Suassuna, 2014 etc.); estudos sobre letramentos críticos (Kalantzis, Cope e Pinheiro, 2020; Monte Mor, 2015; 2023; Signorini, 2012 etc.); conceito de IA, IAG e o funcionamento do ChatGPT (Boa Sorte *et al.*, 2021; Buzato; Leite, 2024; Kaufman, 2022; Kaufman; Santaella, 2020; McCarthy, 2007; Russel; Norvig, 2021 etc.). Como resultados, destaco que: I) o desvio percentual entre as notas atribuídas pelo ChatGPT em comparação com as do ser humano não apresenta discrepâncias fortemente acentuadas, o que corrobora minha hipótese de que a redação do Enem assemelha-se ao funcionamento do ChatGPT quanto à padronização da escrita imposta pelos critérios da matriz de correção; II) a ferramenta tende a privilegiar competências previstas pela matriz de correção da prova mais relacionadas aos aspectos linguísticos, em detrimento dos discursivos; III) a redação escrita por um candidato assemelha-se consideravelmente com a gerada pelo ChatGPT, devido, entre outros aspectos, à pouca flexibilidade presente na matriz de correção; IV) é necessário reformular os critérios, de modo que permitam mais autoria e criatividade ao candidato na escrita do texto.

Palavras-chave: Inteligência Artificial Generativa; exame de larga escala; produção escrita.

ABSTRACT

In 2022, with the emergence of ChatGPT, debates intensified regarding the limits of its use, especially in the educational context. ChatGPT is a Generative Artificial Intelligence (GAI) technology capable of automatically producing texts. In this scenario, text production became one of the main focuses of discussion, particularly given the tool's ability to generate texts (verbal and non-verbal) of different discursive genres in a few seconds. Given this, this qualitative-quantitative research (Bortoni-Ricardo, 2013; Paiva, 2019), of an exploratory, descriptive-interpretative and documentary nature (Gil, 2002; Moita-Lopes, 1994; Paiva, 2019), from a netnographic perspective (Kozinets, 2007; 2014) and based on autonetnography, has the general objective of analyzing and understanding how the ENEM essay is generated and measured by ChatGPT, with the purpose of identifying the standardization of the text and its relationship with the functioning of the tool. As specific objectives, I cite: I) to examine how ChatGPT corrects and measures ENEM essays written by humans; II) to investigate how ChatGPT corrects and measures ENEM essays written by itself; III) to problematize the patterns present in the essays written by candidates and by the aforementioned technology; IV) To discuss the reflections that the ENEM essay, in its current form, may have on language education, in light of the emergence of AI technologies, such as ChatGPT. The theoretical framework focuses mainly on: studies on language education and the interactionist conception of language (Bakhtin, 2003 [1979]; Ferraz, 2024; Volóchinov, 2018, etc.); concepts of text production, essay writing, and the ENEM essay as a discursive genre (Bunzen, 2007; Dering, 2021; Geraldi, 2013 [1997], Marcuschi, 2008; Oliveira, 2021; Ribeiro, 2018; Ribeiro; Coscarelli, 2023, etc.); Textual evaluation, correction, and measurement (Antunes, 2006; Kanashiro, 2012; Ribeiro; Coscarelli, 2023; Suassuna, 2014, etc.); studies on critical literacies (Kalantzis, Cope, and Pinheiro, 2020; Monte Mor, 2015; 2023; Signorini, 2012, etc.); the concept of AI, IAG, and the functioning of ChatGPT (Boa Sorte et al., 2021; Buzato; Leite, 2024; Kaufman, 2022; Kaufman; Santaella, 2020; McCarthy, 2007; Russel; Norvig, 2021, etc.). As a result, I highlight that: I) the percentage deviation between the scores assigned by ChatGPT compared to those of humans does not show strongly accentuated discrepancies, which corroborates my hypothesis that the ENEM essay resembles the functioning of ChatGPT regarding the standardization of writing imposed by the correction matrix criteria; II) the tool tends to privilege competencies foreseen by the exam's correction matrix that are more related to linguistic aspects, to the detriment of discursive ones; III) the essay written by a candidate is considerably similar to that generated by ChatGPT, due, among other aspects, to the lack of flexibility present in the correction matrix; IV) it is necessary to reformulate the criteria, so that they allow more authorship and creativity to the candidate in writing the text.

Keywords: Generative Artificial Intelligence; large-scale exam; written production.

RESUMEN

En 2022, con el surgimiento del ChatGPT, se intensificaron los debates acerca del uso y los límites de esa aplicación, especialmente en el contexto educacional. ChatGPT es una tecnología de Inteligencia Artificial Generativa (IAG) que permite a los usuarios la producción de textos de manera automática. En este contexto, la producción textual se ha convertido en uno de los principales enfoques de discusión, sobre todo ante la capacidad que permite la herramienta de generar textos (verbales y no verbales) de distintos géneros discursivos en pocos segundos. En vista de ello, esta investigación cuali-cuantitativa (Bortoni-Ricardo, 2013; Paiva, 2019), de carácter exploratorio, descriptivo-interpretativista y documental (Gil, 2002; Moita-Lopes, 1994; Paiva, 2019), de perspectiva netnográfica (Kozinets, 2007; 2014) y de base autonetnográfica, tiene como objetivo general analizar y comprender cómo el ChatGPT genera y evalúa la redacción del ENEM, con el propósito de identificar la estandarización del texto y su relación con el funcionamiento de la herramienta. Como objetivos específicos, señalo: I) examinar cómo el ChatGPT corrige y evalúa las redacciones del ENEM escritas por seres humanos; II) investigar cómo el ChatGPT corrige y evalúa las redacciones del ENEM elaboradas por él mismo; III) problematizar los patrones que se hacen presentes en las redacciones hechas por los candidatos y por la tecnología mencionada; IV) discutir los efectos que la redacción del ENEM, en la forma en que se presenta actualmente, puede tener en la educación lingüística, frente al surgimiento y rápida utilización de las tecnologías de IAG, como el ChatGPT. El marco teórico se centra, mayoritariamente, en: estudios sobre educación lingüística y la concepción interaccionista de la lengua-lenguaje (Bakhtin, 2003 [1979]; Ferraz, 2024; Volóchinov, 2018 etc.); conceptos de producción textual, redacción, redacción del ENEM como género discursivo (Bunzen, 2007; Dering, 2021; Geraldi, 2013 [1997], Marcuschi, 2008; Oliveira, 2021; Ribeiro, 2018; Ribeiro; Coscarelli, 2023 etc.); evaluación, corrección y medición textual (Antunes, 2006; Kanashiro, 2012; Ribeiro; Coscarelli, 2023; Suassuna, 2014 etc.); estudios sobre alfabetizaciones críticas (Kalantzis, Cope e Pinheiro, 2020; Monte Mor, 2015; 2023; Signorini, 2012 etc.); concepto de la IA, IAG y el funcionamiento del ChatGPT (Boa Sorte et al., 2021; Buzato; Leite, 2024; Kaufman, 2022; Kaufman; Santaella, 2020; McCarthy, 2007; Russel; Norvig, 2021 etc.). Como resultados de la investigación, destaco que: I) la desviación porcentual entre las notas atribuidas por el ChatGPT en comparación con las que fueron atribuidas por el ser humano no presenta discrepancias fuertemente acentuadas, lo que refrenda mi hipótesis de que la redacción del ENEM se asemeja al funcionamiento del ChatGPT en cuanto a la estandarización de la escrita impuesta por los criterios de la matriz de corrección; II) la herramienta tiene la tendencia a privilegiar las competencias previstas por la matriz de corrección del examen más relacionadas a los aspectos lingüísticos, en detrimento de los discursivos; III) la redacción escrita por un candidato se hace considerablemente similar a la generada por el ChatGPT debido, entre otros aspectos, a la escasa flexibilidad presente en la matriz de corrección; IV) es necesario que se reformule los criterios, de modo que en la escrita del texto permitan mayor autoría y creatividad al candidato.

Palabras-clave: Inteligencia Artificial Generativa; examen de gran escala; producción escrita.

SUMÁRIO

PRIMEIRAS INCURSÕES NAS LETRAS.....	17
TRILHOS INTRODUTÓRIOS.....	22
CAPÍTULO 1.....	27
PELOS TRILHOS DO TEXTO: DISCUSSÕES E PROBLEMATIZAÇÕES.....	27
1.1 Primeira estação: o que é língua e linguagem?.....	27
1.2 Segunda estação: trilhando pelos nós do que é texto.....	31
1.3 Terceira estação: produção textual, redação e reflexões sobre a escrita.....	38
1.4 Quarta estação: entre a caneta e a nota e a discussão da avaliação e a correção textual.....	44
1.4.1 Avaliação e suas miscelâneas.....	44
1.4.2 Avaliação e mensuração textual.....	48
CAPÍTULO 2.....	52
ALÉM DO CÓDIGO: AS FACETAS DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL.....	52
2.1 Entre letras e algoritmos: educação linguística e letramentos na era da IA.....	52
2.2 Afinal, o que é Inteligência Artificial?.....	56
2.2.1 Percurso histórico da IA.....	59
2.2.1.1 IAG: do conceito ao impacto estrondoso.....	61
2.2.1.2 ChatGPT e o funcionamento de seus algoritmos.....	65
CAPÍTULO 3.....	70
CAMINHO METODOLÓGICO: NOS TRILHOS DA PESQUISA.....	70
3.1 Pelos trilhos da metodologia: descrição da pesquisa.....	70
3.2 A trilha das decisões: critérios de seleção do ChatGPT e das redações.....	74
3.3 Traçando caminhos: a coleta e a geração de dados na pesquisa.....	77
CAPÍTULO 4.....	82
JORNADA ANALÍTICA: UMA TRAVESSIA PELOS DADOS.....	82
4.1 Entre vagões e palavras: as redações nota 1000 escritas por humanos na estação ChatGPT.....	82
4.1.1 Primeira parada: o que revelam os trilhos dos <i>logins</i> 1 e 2?.....	87
4.2 Nos trilhos da máquina: redações do ChatGPT sob seu próprio julgamento.....	124
4.2.1 Segunda parada: o percurso das redações nos <i>logins</i> 1 e 2.....	126
DESEMBARQUE FINAL E REFLEXIVO.....	147
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	156

PRIMEIRAS INCURSÕES NAS LETRAS

Esta é uma confissão de amor: amo a língua portuguesa. Ela não é fácil. Não é maleável [...]. A língua portuguesa é um verdadeiro desafio para quem escreve. Sobretudo para quem escreve tirando das coisas e das pessoas a primeira capa de superficialismo.

Às vezes ela reage diante de um pensamento mais complicado. Às vezes se assusta com o imprevisível de uma frase. Eu gosto de manejá-la – como gostava de estar montada num cavalo e guiá-lo pelas rédeas, às vezes lentamente, às vezes a galope.

Eu queria que a língua portuguesa chegasse ao máximo nas minhas mãos. E esse desejo todos os que escrevem têm. Um Camões e outros iguais não bastaram para nos dar para sempre uma herança de língua já feita. Todos nós que escrevemos estamos fazendo do túmulo do pensamento alguma coisa que lhe dê vida (Lispector, 1999, p. 31).

Início esta trajetória relembrando uma menina que sempre teve a escrita e as Letras² como suas melhores amigas desde a infância. Como escreve Clarice Lispector (1999), sempre tive na Língua Portuguesa um amor profundo, uma amiga nos momentos de maior angústia, mesmo que, na época, ainda não compreendesse muito bem o que isso significava e significaria em um futuro não tão distante. Recordo-me de que escrever cartas foi um dos meus primeiros contatos com a escrita e, até hoje, considero essa prática uma das formas mais belas de expressar amizade, amor e carinho por alguém e por nós mesmos, afinal, escrevo muitas cartas às “Fernandas do futuro”. No livro *O Pequeno Príncipe* (Saint-Exupéry, 2009), há uma menção de que amigos não se compram em lojas, mas são frutos de um processo chamado “cativar”. Do mesmo modo, é com a escrita. As primeiras Letras, por vezes, podem se apresentar como alguém distante, mas, com o tempo, nos tornamos suas amigas e passamos a manejá-las – nas palavras de Clarice.

Ao ingressar na escola, passei a conhecer mais a respeito da Língua Portuguesa, suas regras, conteúdos e tudo isso me fascinava. Entretanto, os melhores momentos eram os de “fazer redação”, o que mais tarde iria fazer todo o sentido em minhas indagações sobre esse ato fantástico e, ao mesmo tempo, tão desafiador que é escrever. Lembro-me que eu sempre pensava em como tantas letrinhas juntas podem significar um todo que transmite significado e evoca sentimentos e percepções em nós. Nesse período, eu também me interrogava se texto era apenas escrito, pois me recordo de pensar que uma imagem também me remetia a vários sentidos, logo, não seria um texto também? Como alguém aprende a produzir e produz textos

² Faço questão de marcar com letra maiúscula, a fim de destacar a personificação que essa palavra representa para mim, afinal, não se trata de um simples vocábulo, mas de algo/alguém próximo a mim.

era/é o que mais me causava/causa interrogações em minha mente.

Outro aspecto que sempre me instigou e, concomitantemente, me provocava certa angústia era o fato de a maioria das redações que produzíamos, enquanto alunos, serem solicitadas sem uma contextualização prévia dos aspectos que envolvem o processo de escrita. Além disso, lembro-me de que raramente recebíamos uma devolutiva clara e significativa sobre nossos textos. Poucas vezes consegui entender o que precisava ser ajustado ou mesmo identificar os pontos fortes do que escrevi.

Os famosos riscos vermelhos que marcavam o papel pareciam gritar com intensidade, mas diziam muito pouco, visto que eram correções acompanhadas de expressões, como “melhore” ou “argamente mais” ou ainda de ordem gramatical, como “arrume a crase”, “vírgula” etc. Em outras palavras, faltava clareza nas orientações, deixando os estudantes sem saber exatamente como aprimorar seu texto. Como consequência dessa ideia de “avaliação”, o que realmente nos interessava, enquanto alunos, era receber a tão aguardada nota. O processo que levava àquele resultado parecia irrelevante. Essa experiência me fazia questionar, internamente, o propósito da escrita: por que escrever, afinal, se os textos eram apenas para serem arquivados e se transformarem em números no boletim? Essas inquietações persistem até hoje, especialmente ao observar colegas que ainda reproduzem essa prática e discentes ávidos por saber a nota do seu texto, sem entender todos os porquês para tal número.

Quando iniciei o ensino médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS) – Campus Aquidauana, esse cenário, um tanto quanto angustiante em relação à escrita, começou a tomar outros rumos. A ideia de língua como um conjunto de prescrições e regras e dos textos como depósitos de marcações vermelhas passou a ser alterada. Meus professores guiaram-me por uma nova perspectiva: o conceito de “linguagens”, que abrange elementos que vão muito além das palavras escritas. Foi quando compreendi que a língua é apenas uma das inúmeras formas de manifestação dentro das linguagens que permeiam a sociedade.

Essa descoberta transformou minha visão de mundo. Tudo que possui um significado³ próprio e, ao mesmo tempo, transmite um sentido dentro de um contexto específico e para determinadas pessoas passou a ser, para mim, um “texto”. Entendi, com isso, que é por meio desses textos, em suas mais variadas tipologias e gêneros discursivos, que estruturamos nossas interações e conectamo-nos com os outros, afinal, eles cumprem funções sociais. Essa

³ Sobre essa diferença entre significado e sentido, cito o exemplo da palavra “estrela”, cujo significado refere-se a um corpo celeste, enquanto sentido pode representar talento ou destaque, como na frase “Você é uma estrela”.

percepção ampliou meu olhar e me fez compreender que a comunicação humana vai muito além do verbal, envolvendo expressões, gestos, símbolos, sentidos e significados que dão forma às relações humanas. Logo, para mim, a concepção de texto como algo escrito, apenas, feito somente para ganhar uma nota e sem compreender o processo por trás disso, já não fazia sentido.

Todavia, no último ano do ensino médio, tive contato com estudos alinhados a uma perspectiva sociointeracionista da linguagem. Nessa abordagem, a linguagem é entendida como um lugar de interação humana, em que os sujeitos são atores sociais, carregam ideologias e, portanto, constroem/produzem sentidos de modo dialógico (Volóchinov, 2018). Nesse mesmo período, comecei minha preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Devido ao grande prestígio que a prova possuía e possui, sobretudo quando discorremos acerca da temida redação, a preparação para o exame foi intensificada. Além disso, também fiz aulas particulares em um cursinho preparatório exclusivamente para a redação.

Quando comecei a perceber os resultados notórios no aumento de vocabulário, no uso de palavras consideradas como “rebuscadas” e “cultas”, as descobertas dos repertórios socioculturais que cabiam em qualquer tema e as propostas de intervenção que, de maneira mágica ou não, também poderiam ser aplicadas em variadas temáticas, avalei que era a melhor aluna de redação. Posteriormente, quando veio a nota, tive “certeza” e pensei: “quero ensinar outras pessoas a escreverem textos para o Enem e outros fins”. Nessa mesma época, após receber minha nota no exame, e em razão de minha participação em projetos de iniciação científica, ensino e extensão, além de eventos acadêmicos voltados ao ensino médio, decidi cursar Letras e tornar-me professora de Língua Portuguesa. Essa escolha foi impulsionada pelo meu interesse pela área, algo que eu sempre gostei e que já considerava, em parte, como uma decisão quase certa.

Foi durante a graduação em licenciatura em Letras – Português e Inglês que minha professora do cursinho me convidou para atuar como corretora e orientadora das redações voltadas para o Enem. Até então, eu enxergava esse texto como uma excelente oportunidade para quem desejava aprimorar a escrita sob os aspectos gramaticais, argumentativos, ampliação de vocabulário, além de desenvolver coerência e coesão. Acreditava também que meu trabalho contribuía para o aprendizado de produção textual dos alunos, especialmente quando suas notas começavam a se aproximar do tão almejado 1000.

Lembro-me de realizar cálculos para contabilizar os erros gramaticais de cada redação e de verificar, minuciosamente, se em cada parágrafo e período havia conectivos. Por vezes, o

uso excessivo dessas palavras tornava-se exaustivo, mas ainda assim considerado indispensável para que o texto fosse “bem avaliado”. Além disso, era uma tarefa primordial garantir que todos os elementos essenciais de uma “boa proposta de intervenção” estivessem presentes. Quando os estudantes atendiam a esses critérios, eu os considerava bons escritores, e a mim mesma, uma boa professora de redação.

Na escola, no último ano do ensino médio, embora as aulas voltadas para o Enem não fossem tão intensivas quanto no cursinho, o foco nessa prova também estava presente, ainda que em menor grau, como mencionei. Aos poucos, percebi que a ideia desconstruída no primeiro ano do IFMS – de que a escrita não deveria ser apenas um treinamento para atender a padrões rígidos – começou a ser, de certa forma, reconfigurada. Adotei a lógica de que, quanto mais alinhados meus textos estivessem ao modelo das redações nota 1000 do Enem, melhores seriam. Para tanto, mesmo sem maturidade intelectual para compreender plenamente esse fenômeno que estava ocorrendo, já era possível identificar um efeito retroativo da prova do Enem sobre as práticas em sala de aula, moldando tanto as aulas de redação quanto minha percepção de qualidade dos textos.

Por conseguinte, é importante contextualizar que, além do meu interesse pelo ato de escrever, após o ingresso no IFMS, passei a nutrir curiosidade por pesquisas que integrassem os estudos da Língua Portuguesa (posteriormente ampliados para o conceito de linguagens) com informática e tecnologia. Como Técnica em Informática formada pela referida instituição, esse interesse sempre esteve presente em minha trajetória acadêmica. Durante meu período no IFMS (2016-2019), a Realidade Aumentada (RA) era uma tecnologia em destaque. Inspirada por essa tendência, desenvolvi um aplicativo que utilizava a RA para trazer elementos visuais associados a poemas de escritores regionais de Mato Grosso do Sul (MS), aproximando literatura e tecnologia de forma inovadora. Na graduação, fui apresentada pelo meu orientador de Iniciação Científica, professor Vinícius Oliveira, a um campo específico dos estudos da linguagem: a Linguística Aplicada (LA). Essa descoberta ampliou ainda mais meu interesse pela pesquisa, unindo os estudos de linguagens e a afinidade com as tecnologias, consolidando um campo de estudos que hoje faz parte essencial de minha formação acadêmica.

Assim sendo, no final de 2022, eis que surge uma tecnologia, desenvolvida pela empresa OpenAI, que trouxe encantamento e espanto para muitos ao mesmo tempo: o *Chat Generative Pre-trained Transformer* (ChatGPT). Discursos como: “Você já viu isso? Ele faz o que você quiser em questão de segundos!!” ou “Como vamos lidar com isso na escola? Estamos perdidos!” ou ainda “Logo, logo, a Inteligência Artificial (IA) vai tomar nossos

empregos!”. Na ocasião, como eu ainda estava trabalhando no cursinho de redação, recordo-me de muitos alunos comentando sobre essa nova tecnologia e, em um curto período de tempo, os textos foram apresentando algumas mudanças que eu, pelo fato de os acompanhar semanalmente, sabia que não eram tão naturais. Mesmo que essas alterações nas redações fossem ocorrendo, não eram tão extravagantes quanto se eu solicitasse um texto de tipologia narrativa, por exemplo. Foi, inclusive, um teste que fiz com um grupo de alunos em específico.

Movida por essas indagações e com o mestrado já se delineando no horizonte, ingressei como aluna especial no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL) da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação (Faalc), na UFMS. Algumas discussões cruciais nesse espaço começaram a me fazer repensar minha prática pedagógica como corretora e professora de redação do Enem. Mais do que isso, questões sobre o impacto das ferramentas de IA, como o ChatGPT, na produção textual escolar começaram a me envolver profundamente. Afinal, como professora de redação⁴, comecei a me perguntar: o que faria com tudo aquilo que estava se colocando diante de mim?

Ademais, a reflexão sobre como uma prova de larga escala, como o Enem – que, até então, eu via como o melhor “modelo de texto” para ensinar “produção textual” – seria afetada pela IA, despertou-me o desejo de pesquisar o tema mais a fundo. O Enem, sendo uma porta de entrada para o ensino superior no Brasil, parecia ser um campo fértil para entender essas transformações. Esse cenário, aliado a algumas experiências que eu estava vivenciando no cursinho, me motivou a investigar essas questões e suas implicações para o ensino da redação.

Diante de tudo isso, apresento, nas páginas seguintes, a minha (nossa) pesquisa de mestrado. Escrevo “nossa”, pois todo o conhecimento aqui construído é fruto de interações constantes com os outros. Afinal, todo texto produzido carrega conexões com aqueles que o precederam, sendo sempre uma continuidade das vozes que já foram lidas e ouvidas. Por isso, agradeço aos que vieram antes de mim e aos que ainda virão.

⁴ Destaco que as diferenciações dos termos “redação”, “produção textual”, entre outros, serão feitas adiante. Neste momento de contextualização, optei por deixar dessa maneira para, posteriormente, problematizá-los.

TRILHOS INTRODUTÓRIOS

Como mencionei nas minhas primeiras trajetórias nas Letras, sempre nutri interesse por pesquisas que investigam as relações presentes entre tecnologia e o ensino de língua materna, uma vez que minha formação, técnica em informática e licenciada em Letras, permite-me realizar esse enlace. Dessa forma, considerando minha atuação como professora de redação com foco no Enem, desenvolvi um hábito contínuo em pesquisar esse gênero discursivo e compreender seus desdobramentos na sala de aula, em especial na produção textual de meus alunos. Somado a isso, no final de 2022, eis que surge uma tecnologia que, ao comando de *prompts*, escreve textos quase de modo automático, provocando fascínio em alguns e perplexidade em outros (Gualtiere, 2023). Sua interface intuitiva, inspirada em um *chatbot*, atraiu muitos usuários, dentre eles professores e estudantes, fato que considero como uma das justificativas para ser investigado pelos profissionais da educação, em meio a eles, nós, educadores linguísticos. Outrossim, aponto que essa tecnologia obteve, em seu primeiro mês de lançamento, 100 milhões usuários cadastrados (Santaella, 2024), um número nunca visto em termos de aparatos tecnológicos, questão que também impulsionou e impulsiona a realização de pesquisas a respeito dessa ferramenta.

Por conseguinte, ao detectar que as redações que eu acompanhava semanalmente apresentavam alterações que não condiziam com o estilo de escrita habitual de meus discentes, identifiquei indícios de uso do ChatGPT, o que, posteriormente, foi confirmado pelos próprios alunos. Apesar disso, as redações não continham discrepâncias tão acentuadas em relação às questões estruturais que a prova exige. Esse acontecimento despertou, ainda mais, meu desejo de investigar como se dá a escrita da redação do Enem pelo ChatGPT, tendo em vista que uma de minhas hipóteses é a de que esse texto é altamente padronizado em aspectos que regem sua estrutura, o que abre brechas para que uma Inteligência Artificial Generativa (IAG) possa escrevê-lo e corrigi-lo sem maiores percalços, como apresento nos dados do capítulo 4, na jornada analítica.

Perante ao exposto, justifico que a escolha por pesquisar a redação do Enem, enquanto gênero discursivo (Bakhtin, 2003 [1979]; 2016 [1997]; Oliveira, 2021), deve-se, primeiramente, à questão de integrar uma de minhas práticas em sala de aula, enquanto professora focada no contexto de Enem e de vestibulares. Sobre isso, considero de extrema relevância a investigação de nossa atuação pedagógica, visando a produzir conhecimentos a partir de nosso contexto, além de buscar um aprimoramento constante (Bortoni-Ricardo, 2013) da profissão docente. Ademais, trata-se de uma redação que integra uma das partes do

Enem, um exame a nível nacional, que visa a selecionar os considerados aptos para ingressar no ensino superior brasileiro, o que coloca sua relevância em termos de pesquisa também. Reconheço que poderiam ser abordados outros gêneros discursivos, no entanto, tendo em vista os pontos destacados, optei por analisar a redação do Enem em específico, a fim de, também, conduzir uma análise em torno dela que, como aponte, integra uma de minhas práticas pedagógicas enquanto professora.

Por conseguinte, julgo que a forma como a redação do Enem é pensada hoje distancia-se de uma perspectiva sociointerativa dos estudos sobre o texto (Geraldi, 2013 [1997]; Koch; Elias, 2011; Marcuschi, 2008), a qual considera os entornos que regem uma produção textual autoral e significativa. Prova disso são as estruturas decoradas que são consideradas como as melhores para serem encaixadas, visando ao êxito ao final, ou seja, uma nota próxima aos 1000 pontos. A partir disso, outra hipótese que tenho é a de que o ChatGPT, e outras IAGs, em virtude de operar com base em padrões conexionistas, que podem ser entendidos como associações sintáticas de acordo com o grupo de palavras em um dado contexto, e em cálculos estatísticos (Boa Sorte *et al.*, 2021; Buzato; Leite, 2024; Russel; Norvig, 2021), possui aptidão para escrever e mensurar essa redação, devido à sua padronização, colocando, assim, uma perspectiva muito reducionista (Ribeiro, 2018) de se pensar uma atividade rica, que é a produção de um texto. Posto isso, justifico, novamente, a escolha por centrar esta pesquisa em torno da redação do Enem, enquanto um gênero discursivo.

A respeito da opção por pesquisar o ChatGPT em meio a outras tecnologias de IAG, justifico que, como elencado previamente: I) trata-se de um dos aparatos tecnológicos mais populares e utilizados no atual momento (Santaella, 2024)⁵, o qual faz parte do cotidiano de muitos usuários, inclusive de nossos estudantes; II) por possuir uma interface similar a um *chatbot*, dispensa conhecimentos técnicos, fazendo com que pessoas leigas em tecnologia possam utilizá-lo sem maiores dificuldades; III) além da versão paga, ele possui uma gratuita, com funcionalidades de geração e análise de diferentes textos; IV) em seus Termos de Uso, há a menção de que a titularidade do conteúdo gerado é do usuário que o solicitou, fato importante para credibilizar e resguardar a pesquisa e V) foi a tecnologia utilizada por meus estudantes no momento em que detectei a presença de elementos que não faziam parte do repertório textual que eles possuíam, considerando que os acompanhava semanalmente e, portanto, conhecia esses alunos de perto. Saliento que existem muitas outras tecnologias de IAG com foco na geração de textos verbais e multimodais, todavia, em razão dos motivos

⁵ A citação é referente a 2024 – ano de início desta pesquisa.

expostos, nesta pesquisa, concentro-me no ChatGPT.

Diante dos pontos apresentados, o objetivo geral desta pesquisa é analisar e compreender como a redação do Enem é gerada e mensurada pelo ChatGPT, a fim de identificar a padronização que esse texto contém em sua estrutura e a relação que isso possui com o funcionamento da ferramenta, a qual opera com base em padrões e em dados estatísticos. Como objetivos específicos, destaco: I) examinar como o ChatGPT corrige e mensura redações do Enem escritas por seres humanos, disponíveis, em sua maioria, no Guia do Participante (Brasil, 2012; 2013); na Cartilha do Participante do Inep⁶ (Brasil, 2016; 2017; 2018; 2019; 2020; 2022; 2023)⁷ e nos *sites* G1.com e Estratégias Vestibulares; II) investigar como o ChatGPT corrige e mensura redações do Enem elaboradas por ele mesmo; III) problematizar os padrões presentes nas redações feitas por candidatos e pela tecnologia mencionada; IV) discutir os reflexos que a redação do Enem, na forma que está posta, pode ter na educação linguística, frente à eclosão de tecnologias de IAG, como o ChatGPT, as quais poderão ocupar o papel de um corretor, caso a prova permaneça como está.

Com o propósito de atingir os objetivos e pontos elencados, organizei esta dissertação em seis partes, sendo quatro capítulos principais, acrescidos dos trilhos introdutórios e do desembarque final e reflexivo. Inicialmente, apresentei meu percurso pessoal enquanto professora de redação do Enem e técnica em informática, tendo em vista que justifica grande parte das escolhas presentes nesta pesquisa. Nesta seção, exponho os trilhos introdutórios, nos quais estão presentes os objetos de pesquisa, bem como as hipóteses, justificativas, objetivos e as partes que compõem esta dissertação.

No capítulo 1, denominado *Pelos trilhos do texto: discussões e problematizações*, trago perspectivas teóricas que dialogam a respeito dos conceitos de língua, linguagem e texto, assim como sobre produção textual, redação, avaliação e mensuração textual, os quais substanciam as análises e reflexões proposta nesta pesquisa e integram uma educação linguística que seja, acima de tudo, crítica. Para isso, como arcabouço teórico, recorro aos seguintes autores: Antunes (2003; 2006), Bakhtin (2003 [1979]), Bunzen (2007), Cavalcante (2012), Dering (2021), Ferraz (2018; 2024), Freire (2022 [1974]), Geraldi (2011 [1984]; 2013 [1997]), Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), Kanashiro (2012), Koch e Elias (2011), Marcuschi (2008), Oliveira (2021), Orlandi (2012), Ribeiro (2018), Ribeiro e Coscarelli (2023), Rojo (2009), Signorini (2012), Suassuna (2014) e Volóchinov (2018), entre outros.

⁶ Isso ocorre a partir do exame minucioso e detecção das competências previstas pela matriz de correção da prova que são mais consideradas nas justificativas apresentadas pela tecnologia no ato de correção e mensuração.

⁷ Sublinho que até 2013, esse documento era chamado de “Guia do Participante”. A partir de 2016 e até pelo menos 2025, leva o nome de: “Cartilha do Participante”.

Em relação ao capítulo 2, *Além do código: as facetas da Inteligência Artificial*, a princípio, exponho discussões teóricas sobre questões relacionadas à educação linguística em perspectiva crítica e de letramentos críticos. Por conseguinte, disserto e discuto a respeito da inteligência artificial, de modo amplo e histórico, depois foco na IAG, especificamente no ChatGPT e no funcionamento de seus algoritmos sob um viés técnico. Para substantiar minhas reflexões, utilizo autores como: Barbosa e Bezerra (2020), Boa Sorte *et al.* (2021), Boden (2020), Bruns (2009), Buzato e Leite (2024), Cope, Kalantzis e Searsmith (2018), Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), Kaufman (2022), Kaufman e Santaella (2020), Lankshear e Knobel (2007), McCarthy (2007), Monte Mor (2015; 2023), Muthukrishnan (2020), New London Group (1996), Rojo e Moura (2019), Russel e Norvig (2021), Santaella (2019; 2023; 2024), Signorini (2012), Spadini (2023) e Takaki (2021) etc.

No capítulo 3, *Caminho metodológico*, exponho a pesquisa de natureza quali-quantitativa (Bortoni-Ricardo, 2013, Paiva, 2019), de cunho exploratório, descritivo-interpretativista e documental (Gil, 2002; Moita-Lopes, 1994; Paiva, 2019)⁸, de perspectiva netnográfica (Kozinets, 2007; 2014), de base autonetnográficas (Amaral, 2009). Outrossim, elenco os critérios de seleção dos objetos de análise e como ocorreu a coleta e geração dos dados desta pesquisa.

Na *Jornada analítica*, capítulo 4, exponho minhas análises realizadas dos objetos de estudo e pesquisa desta dissertação: redações do Enem e o ChatGPT, a fim de investigar, e analisar e discutir como a maneira que a redação do Enem é efetivada hoje se assemelha ao modo como o ChatGPT opera na correção e mensuração de um texto. Para isso, utilizo o arcabouço teórico apresentado como forma de dialogar com os conhecimentos já construídos por outros pesquisadores.

Após os capítulos elencados, faço meu desembarque final e reflexivo acerca do que foi desenvolvido em todos os trilhos da pesquisa, em consonância com os objetivos propostos. Entre os resultados, aponto I) que a correção das redações realizadas por um humano e a feita pelo ChatGPT apresentam desvio pequeno, evidenciando semelhança nos resultados decorrente das orientações da matriz de correção padronizada; II) o ChatGPT possui mais aptidão para atribuir notas com base em competências mais padronizadas; e III) as redações geradas pelo ChatGPT são bastante similares com as escritas por humanos, devido à pouca flexibilidade do gênero discursivo imposta pela matriz de correção. A partir disso, faço problematizações com a educação linguística e disserto sobre possibilidades futuras de

⁸ Destaco que Paiva (2019) chama a pesquisa interpretativista de “explicativa”. Todavia, nesta dissertação, utilizo o termo “interpretativista”, de Moita-Lopes (1994).

pesquisa, como a investigação da IAG em sala de aula nas atividades produção textual. Ao final, listo as referências que substanciam as reflexões empreendidas na presente pesquisa.

CAPÍTULO 1

PELOS TRILHOS DO TEXTO: DISCUSSÕES E PROBLEMATIZAÇÕES

Nestes trilhos, faço um percurso explorando as nuances que envolvem o conhecimento do que é texto e os entornos que o envolvem. Para isso, entender o que é língua e linguagem é o primeiro passo, dado que fornece base para a análise científica e linguística do conceito de texto. Posteriormente, discorro acerca da conceituação do que é texto, o qual, em alguns momentos, é tão discutido e, às vezes, tão estigmatizado, no sentido de ser reduzido apenas ao ato de redigir palavras. Problematizo o que seria redação e produção textual, além de dialogar a respeito das diferenças que residem entre uma correção e uma avaliação textual. Disserto sobre o Enem e acerca da IAG – visto que integram este escopo de pesquisa. Por vezes, lanço mais perguntas do que respostas, a fim de dialogarmos juntos, uma vez que compreendo o texto como um processo dialógico construído por muitas vozes. Logo, os convido a refletirem comigo.

1.1 Primeira estação: o que é língua e linguagem?

Para embarcarmos juntos nessa estação a respeito do que é texto, julgo relevante, primeiramente, passar pelos trilhos do que vem a ser língua e linguagem – fenômenos que embora sejam constitutivos na vida de todos, por vezes, passam a ser limitados apenas como uma língua com seus conjuntos de códigos e estruturas desvinculadas de seus usos reais. Nesse sentido, Ribeiro e Coscarelli (2023, p. 27, *acréscimos meus*) mencionam que “Ensinar língua materna no Brasil já foi (*ou ainda é?*) sinônimo de aprender e decorar regras da gramática tradicional, para se alcançar o bom falar e o bem escrever”. Em diálogo com as autoras, percebo que esse modelo de ensino da língua portuguesa ainda persiste na realidade atual, refletindo-se tanto em práticas de sala de aula quanto em avaliações de larga escala, como a redação dissertativa-argumentativa do Enem. Ressalto que embora o Enem contemple questões além da gramática normativa, sua proposta de redação permanece presa a uma estrutura rígida, que se aproxima de um formato mecanizado e memorizado.

Ainda segundo as autoras (Ribeiro; Coscarelli, 2023, p. 27), antigamente, e ainda hoje, “[...] era preciso saber o que se considerava certo e banir o que era considerado errado”. Quando leio uma afirmação como essa, recordo-me das famosas e temidas marcações vermelhas nas redações, muito associadas à visão de texto como redação, apenas. Tais anotações costumam atuar como parâmetros para dizer que “fulano escreve bem” ou que “domina a língua portuguesa”. Ou ainda, ao tomar a redação dissertativa-argumentativa do

Enem como referência, é muito comum ver, nos aplicativos e *sites* de redes sociais, postagens com orientações de “palavras chiques”, por exemplo, para os alunos utilizarem em seus textos ou ainda um vocabulário artificial, uso de palavras que, enquanto professora, percebo não fazerem parte de seu repertório. Para exemplificar essa situação, apresento uma publicação de uma página do aplicativo *Instagram* especializada em redações do Enem e vestibulares:

Figura 1. Palavras chiques para a redação do Enem



Fonte: @galodaredação – *Instagram* (2024).

Nessa postagem, deparo-me com algumas questões, dentre elas: o que seria uma “palavra chique”? Qual é a concepção de língua, linguagem e de texto embutida nessa prática? Ao analisar o enunciado verbal da imagem, noto uma visão de texto como um produto e a língua e a linguagem como meros instrumentos, em que ambos funcionam como uma espécie de quebra-cabeça com peças prontas para serem encaixadas.

Além disso, evidencio o fato de haver um incentivo a uma prática mecanizada e artificial de escrever textos, uma vez que, como mencionado, há a ideia de que um texto pode ser escrito pelo simples encaixe de peças consideradas como “melhores”. Essa prática, denominada redação, é problematizada a seguir, levantando questionamentos sobre o uso da linguagem e os diversos fatores que envolvem o ato de escrever.

Diante do exposto, destaco que considero a língua e a linguagem sob a perspectiva da interação. A respeito da relação entre esses dois fenômenos, sublinho que não os vejo de maneira separada, como um binarismo, tendo em vista que os entendo como práticas sociais que se interrelacionam na construção dialógica do enunciado. Nesse sentido, trago Ferraz (2024), o qual, inspirado no Círculo de Bakhtin, considera que

[...] a linguagem humana é uma prática social que tem na língua a sua realização material [...] em que essa língua é entendida não como um sistema abstrato de formas linguísticas à parte da atividade do falante, mas como um processo de evolução ininterrupta construído pelo fenômeno social da interação verbal, realizado por meio da enunciação (Bakhtin/Volochinov, 1986), ou seja, é de fato, uma língua-linguagem (Ferraz, 2024, p. 84).

Ao adotar tal enfoque, entendo que a língua não funciona como um instrumento que serve somente para a produção de signos linguísticos isolados de seu contexto de uso e, portanto, da linguagem e da interação. Assim, pautar-se na visão da língua-linguagem é considerar as dimensões interativas, ideológicas e dialógicas que existem nos enunciados e, mais especificamente, nos gêneros do discurso ao imporem uma dimensão social aos textos que produzimos em nosso cotidiano. Partindo dessas premissas, resgato o Círculo Bakhtiniano, sobretudo Bakhtin (2003 [1979]) e Volóchinov (2018), para os quais a língua-linguagem são totalmente dialógicas, ideológicas e interativas, não podendo jamais estarem dissociadas das relações sociais que as permeiam. Uma visão enunciativa e discursiva, desse modo, é colocada, afinal de contas, a língua-linguagem não é vista apenas como uma categoria gramatical abstrata, mas como um processo pincelado por muitas mãos. Koch e Elias (2011), autoras preocupadas com os estudos do texto, explicam que nessa visão

A escrita não é compreendida em relação apenas à apropriação das regras da língua, nem tampouco ao pensamento e intenções do escritor, mas, sim em relação à interação escritor-leitor, levando em conta, é verdade, as intenções daquele que faz uso da língua para atingir o seu intento sem, contudo, ignorar que o leitor com seus conhecimentos é parte constitutiva desse processo. Nessa concepção interacional (dialógica) da língua [aqui, estendo língua-linguagem], tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto [...] (Koch; Elias, 2011, p. 34, *acréscimos meus*).

Por conseguinte, destaco que Volóchinov (2018) atribui à linguagem um aspecto social, pois, para o autor, a substância da língua, que é uma das formas de manifestação da linguagem, é composta pelo fenômeno social da interação a partir das enunciações realizadas pelos sujeitos. Sendo assim, as atividades de linguagem manifestadas na língua, por intermédio de enunciados orais, escritos e multimodais, constituem os gêneros discursivos. Essa perspectiva de enxergar a língua-linguagem compreende os pontos pragmáticos pertencentes às produções comunicativas. Por causa disso, Geraldi (2011 [1984]; 2013 [1997]) assevera que o aluno aprende a língua exercendo a linguagem. Para o autor, o ensino

de línguas, e aqui refletindo sobre os textos, deixa de ser algo mecanizado e de reprodução para se tornar uma prática de produção. Por isso, apoiado em Bakhtin (2003 [1979]), o autor defende um ensino que privilegie a unidade real da comunicação discursiva – o enunciado formado pelos gêneros discursivos. À vista disso, para Bakhtin:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que é, claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) [e em outras semioses] concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional (Bakhtin, 2003 [1979], p. 262).

Com essa citação de Bakhtin (2003 [1979]), compreendo os gêneros discursivos como enunciados relativamente estáveis, embora tenham também um caráter dinâmico e fluido, marcado por um contexto histórico, cultural e social a partir das interações humanas. Com isso, o ensino de produção textual precisa considerar a complexidade que compõe o texto, pois, no ambiente de ensino, os sujeitos possuem valores e ideologias diversos, os quais interagem de forma a enriquecer as situações enunciativas do ensino e da aprendizagem. Outrossim, os gêneros discursivos podem permear muitos processos de produção textual no meio educacional. Por meio deles, o professor deve ultrapassar a visão limitada de uma escrita encerrada em si mesma, reconhecendo que o ato de escrever envolve minimamente etapas diversas, como planejar, executar, revisar e ajustar.

Durante a produção textual, a interação desempenha um papel constante e indispensável, sustentando o dinamismo do processo comunicativo e pedagógico. Consoante a essa discussão, evidencio Freire (2022 [1974]), em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, na qual ele defende que a interação em sala de aula deve ser dialógica, ou seja, um processo de troca entre educador-educando, educando-educando e educador-educador. O autor faz críticas ao modelo tradicional, em que o professor é o único transmissor de conhecimento, e propõe que a aprendizagem seja construída de forma coletiva, com respeito e valorização da experiência do aluno. Freire (2022 [1974]), desse modo, enfatiza a importância da conscientização crítica visando a que os alunos se tornem agentes ativos em seu processo educativo.

Assim sendo, ao adentrar na eclosão de ferramentas de IAG, como o ChatGPT, o qual

gera textos verbais e multimodais em poucos segundos, é hora, mais do que nunca, de nós, enquanto educadores linguísticos, tomarmos a língua-linguagem como processo interativo, dinâmico, dialógico e político (Bakhtin, 2003 [1979]; Monte Mor, 2013; 2023; Volóchinov, 2018), com vistas a mudar nossa prática pedagógica com a produção textual. Nesse quesito, cabe mencionar os estudos dos Letramentos, em especial os críticos (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020; Monte Mor, 2013; 2023), visto que eles proporcionam uma maneira de questionar as estruturas cristalizadas na sociedade, bem como em nós, enquanto indivíduos. Assim, refletir acerca de tecnologias, como a IAG, e a respeito de exames de larga escala que impactam nossa trajetória e de nossos estudantes, deve ser uma ação contínua de nossa postura professoral que enxerga a língua-linguagem como um espaço para a educação linguística (Ferraz, 2024). Logo, compreender a língua-linguagem como relações de poder envolve a interação entre sujeitos para que, assim, construam dialogicamente seus diálogos e sentidos manifestados nos textos.

Para finalizar esta seção, reafirmo o que Geraldi (2013 [1997], p. 40) já sublinhava sobre o caráter político que envolve a escolha de uma ou outra concepção de linguagem (e aqui amplo para língua-linguagem), ao mencionar que “antes de qualquer consideração específica sobre a atividade de sala de aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política”. Para tanto, cabe a nós, docentes, escolhermos de qual lado estamos, dado que essa opção influenciará nossas salas de aula e vou além: avalio que qualquer uma das noções assumidas entre os professores em formação e em exercício influencia na visão que os alunos terão a respeito da língua-linguagem. Diante do exposto, pontuo minha escolha, enquanto educadora linguística, pela perspectiva da interação, visto que “[...] a interação discursiva é a realidade fundamental da língua” (Volóchinov, 2018, p. 219).

1.2 Segunda estação: trilhando pelos nós do que é texto

Início a caminhada neste trilho pontuando que “há muitas tentativas de definição de texto (e de discurso, mas este é ainda outro desafio), e todas dependem de uma perspectiva teórica e ideológica que os autores adotam, que terminam por ter implicações para nossas práticas em sala de aula” (Ribeiro; Coscarelli, 2023, p. 30). Nesse sentido, ao refletir sobre o que é o texto e sobre as vertentes teóricas que subsidiam tal discussão, destaco que me filio, primeiramente, à LA, compreendendo-a como uma “não disciplina”, devido ao seu caráter interdisciplinar, mestiço, nômade, transdisciplinar e, sobretudo, indisciplinar, conforme postula Moita-Lopes (2006).

Sobre essa perspectiva de enxergar a LA, Pennycook (2006) corrobora ao destacar que a LA é também transgressiva. Assim, o autor (Pennycook, 2006, p. 73) aponta que “no domínio do conhecimento disciplinar, tal ideia sugere não meramente pluralismo inter- ou transdisciplinar, mas também um sentido mais ilícito de atravessar fronteiras proibidas, e talvez, no processo, começar a derrubar algumas dessas cercas disciplinares”. Desse modo, compreendo que a natureza transgressiva e indisciplinar da LA abre espaço para o diálogo com outras correntes e campos de estudo do texto especificamente, criando oportunidades de articulação teórica que, ao se entrelaçarem, têm o potencial de produzir novas inteligibilidades. Diante do exposto, mobilizo, nesta pesquisa, os estudos da Linguística Textual (Cavalcante, 2012; Geraldi, 2013 [1997]; 2011 [1984]; Koch; Elias, 2011; Marcuschi, 2008, entre outros), bem como dos Letramentos (Rojo, 2009; Street, 2014, entre outros) como alicerces para o entendimento do que é texto.

Inicialmente, cito que a ideia de texto ainda gera muitas questões, tais como: o que caracteriza esse fenômeno? Ele se restringe apenas ao aspecto verbal? As manifestações textuais multimodais também podem ser consideradas textos? A exemplo disso, trago um caso acontecido comigo durante uma aula ministrada por mim em uma escola pública da rede estadual de Mato Grosso do Sul, em que alguns alunos questionaram minha fala quando mencionei que texto poderia ser qualquer mensagem que fizesse sentido em um determinado contexto. A aula iniciou-se com a imagem de uma placa de trânsito. Ao afirmar que a placa era um texto, percebi expressões de surpresa e dúvida entre os estudantes. Logo surgiram questionamentos: “texto não é só o que está impresso no papel?” ou “texto não precisa ter palavras, como em uma página?”. Diante disso, provoquei reflexões: “faria sentido uma placa com um parágrafo inteiro explicando a necessidade de parar? O trânsito permitiria tempo para ler um texto extenso? As cores da placa influenciam na compreensão da mensagem?”. A partir dessas questões, os alunos entenderam que um texto é uma mensagem produzida em diferentes modalidades para atender a propósitos interativos dentro de um contexto social e comunicativo específico. Esse episódio, vivido em sala de aula, serve como ponto de partida para discutir teoricamente o conceito de texto.

Se recuarmos alguns trilhos no tempo, até os anos 1990, veremos como os estudos sobre texto e discurso ganharam força significativa entre os linguistas. Nesse período, como apontam Ribeiro e Coscarelli (2023), a professora Maria da Graça Costa Val destacou-se por disseminar definições fundamentais sobre o conceito de texto. Em seu livro *Redação e Textualidade* (Costa Val, 1991, p. 3), ela definiu o texto como “uma ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e

formal”. Além disso, a autora ainda se preocupava em deixar claro que os textos também possuem elementos constitutivos, como as escolhas lexicais, morfológicas, sintáticas, coesivas etc., que caracterizam sua unidade formal, os quais atuam em conjunto para a produção de significado.

Ribeiro e Coscarelli (2023), embora deixem claro a relevância dos estudos desenvolvidos naquele período, chamam a atenção para o fato de que, à época, ainda havia pouca preocupação com elementos não verbais e aspectos do *design*. Elas esclarecem, inclusive, que “[...] considerar elementos que produzem sentido, mas que não são verbais, constitui um desafio adicional” (Ribeiro; Coscarelli, 2023, p. 32). Essa reflexão permite-nos ampliar o significado de texto, especialmente na contemporaneidade, marcada pela presença das TDICs⁹. Diante desse cenário, é fundamental reconhecer que a visão de texto já foi amplamente atualizada, uma vez que hoje podemos reconhecê-lo como algo que vai além do escrito, integrando elementos multimodais, interativos e ideológicos. Autores, como Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), Kress (2010), Kress e Van Leeuwen (2006), Ribeiro (2018), Ribeiro e Coscarelli (2023), Rojo e Moura (2019) e Signorini (2012), destacam essa expansão da definição de texto, ressaltando que a comunicação textual agora envolve uma combinação de recursos verbais, visuais, sonoros e outros, formando um complexo processo de significação que ultrapassa os limites do tradicionalmente escrito. Cito ainda estudos protagonizados pelo Grupo Prottexto¹⁰, que investigam a relação do discurso produzido em contexto digital e quais as influências que podem exercer na construção da enunciação.

Ainda que, como mencionei anteriormente, reconheça que hoje a noção de texto possua outras dimensões evidenciadas pelos autores apresentados e por entender a LA na perspectiva transgressiva e indisciplinar, destaco que, nesta pesquisa, por tratar especificamente da redação dissertativa-argumentativa do Enem e, portanto, do texto escrito, trago à baila as contribuições da Linguística Textual (LT), pois “parte da premissa de que a língua não funciona nem se dá em unidades isoladas, tais como os fonemas, as palavras ou as frases soltas. Mas sim em unidades de sentido chamadas texto, sejam elas textos orais ou escritos” (Marcuschi, 2008, p. 73). Tal escolha reflete a concepção de língua-linguagem adotada por mim, que considera a perspectiva da interação, para a qual a língua-linguagem é um fenômeno social não sendo possível considerá-la apenas em seu nível estrutural. Sendo assim, o texto é o único material linguístico observável, haja vista que é uma (re)construção

⁹ Chamo a atenção para tecnologias, como a IA, as quais têm o potencial de alterar significativamente o modo como lidamos com a escrita na contemporaneidade (Firat, 2023).

¹⁰ Link: <https://prottexto.ufc.br/pt/>. Acesso em: 20 ago. 2025.

do mundo, não apenas um reflexo.

Com base nessa definição, menciono que não é mais possível tratar da ideia de uma “gramática do texto”, entendida como um conjunto de princípios que regem a “boa formação textual”. Além disso, ancorada em Marcuschi (2008), destaco que isso ocorre porque, segundo a perspectiva da LT, o texto “não é uma unidade formal que pode ser definida e determinada por um conjunto de propriedades puramente componenciais e intrínsecas. Também não é possível dar um conjunto de regras formais que possam gerar textos adequados” (Marcuschi, 2008, p. 73). Assim, para a LT, o foco recai sobre os usos reais dos textos em situações concretas de comunicação. Pautada nessas premissas, sumário, com base em Marcuschi (2008), contribuições relevantes da LT e que se tornam fundamentais para as análises que pretendo nesta pesquisa:

I) A LT preocupa-se com as situações concretas de uso da língua. Portanto, os textos são vistos como eventos orientados por dados autênticos.

II) Para a LT, a ênfase da produção textual recai no processo, não no produto. Ou seja, o texto não é visto como um produto acabado, mas fruto de um processo que envolve múltiplas variáveis.

III) A LT não se interessa apenas pelas propriedades gerais da língua, pois vai além dos domínios estruturalistas.

IV) Para a LT, o que interessa são os processos de compreensão, os gêneros discursivos, os contextos, os aspectos sociais e o funcionamento discursivo dos textos. Para tanto, é uma linguística da enunciação, não do enunciado.

V) A LT preocupa-se com a relação entre teoria e prática, entre o processamento e uso real do texto.

Com base nos pontos apresentados, teço algumas considerações. Primeiro, ao analisar a redação do Enem – um dos objetos desta pesquisa – comumente vejo casos concretos de um treinamento massivo para que o texto seja digno de uma excelente nota. Para isso, usos artificiais e mecanizados da língua são tomados como parâmetros satisfatórios para que o texto seja adequado e para que o aluno seja considerado um “bom escritor”. Uma prova disso são os casos ilustrados no início deste capítulo, nos quais o uso de “palavras chiques”, por exemplo, são requeridos para que o aluno possa ser bem visto nessa “avaliação” – conceito que será explorado e problematizado adiante.

Assim sendo, tomando os pressupostos da LT, é desejável que o texto possua aproximações, se possível, com situações reais de uso da língua a partir de dados autênticos. Caso contrário, será apenas um produto focado em uma nota, em que o texto será, muito em

breve, engavetado e destituído, portanto, de suas condições de produção, contexto, situação comunicativa, objetivos, entre outros aspectos. Ou seja, haveria a privação do aluno em relação à compreensão desses processos que envolvem a escrita de seu texto. Sobre isso, Bunzen (2007) traz uma consideração relevante ao refletir sobre as redações escolares – que são textos que se distanciam da perspectiva da LT e, ainda, muito presentes na escola, gerando efeitos retroativos (Ribeiro, 2018):

Em suma: os alunos não deveriam produzir “redações”, meros produtos escolares, mas textos diversos que se aproximassem dos usos extra-escolares, com função específica e situada dentro de uma prática social escolar. Se assumirmos tal posicionamento, apostaremos em um ensino muito mais procedimental e reflexivo (e menos transmissivo), que leva em consideração o próprio processo de produção de textos e que vê a sala de aula, assim como as esferas de comunicação humana, como um lugar de interação verbal (Bunzen, 2007, p. 149).

Chamo a atenção para o fato de que, ao compreender o texto como um processo que vai além do estruturalismo (Saussure, 2006) e é pautado no uso real da língua, é necessário (re)pensar as práticas avaliativas de larga escala, como o Enem, que impactam diretamente as salas de aula. Algumas questões emergem:

- I) qual concepção de língua e de linguagem sustenta a prova de redação do Enem, que, em seus temas, visa a provocar discussões sobre problemas sociais pertinentes, em sua maioria, a indivíduos marginalizados?
- II) por que a redação dissertativa-argumentativa é a única forma de avaliação, considerando a diversidade de gêneros discursivos, inclusive os previstos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018)?
- III) como a padronização da redação do Enem, que leva alunos a buscar fórmulas para alcançar boas notas, reflete a visão de que o estudante é um sujeito que usa a língua em uma perspectiva sociointerativa?
- IV) em tempos de IAG, que gera textos automaticamente, como nós, educadores linguísticos, devemos abordar a produção de textos e também a redação do Enem em sala de aula?
- V) como o Inep, responsável pela elaboração da prova de redação do Enem, lidará com a proliferação dessa tecnologia, que pode ter impactos significativos na correção do texto, uma vez que, como será exibido na jornada analítica, o ChatGPT consegue tanto gerar¹¹ como

¹¹ A respeito dos termos “gerar textos” e “geração textual”, esclareço que faço um alargamento do conceito de redação, tomando como referência o funcionamento do ChatGPT. A produção textual, conforme mencionado, refere-se a um processo que envolve ações anteriores, concomitantes e posteriores à escrita, compreendendo o texto como resultado de um percurso processual. Já a redação diz respeito ao ato de escrever que concebe o texto

corrigir essa redação¹²?

Nessa mesma perspectiva da LT de compreensão do texto como um processo interativo e social, incorporo também os estudos dos Letramentos – em especial os Novos Estudos do Letramento – por enfatizarem a dimensão ideológica desse fenômeno. Street (2014) postula que o objetivo desse olhar para os Letramentos concentrava-se no contexto das práticas sociais e culturais da leitura e da escrita, contudo, nesta pesquisa, me detenho somente à segunda. Com isso, o autor estabelece dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico, sendo que o primeiro desconsidera as variáveis que envolvem a interação no processo da escrita, colocando-a como neutra e como um instrumento. Já o segundo modelo parte da premissa de que a escrita é social, ideológica, cultural, histórica e interfere nas relações de poder entre os indivíduos. Portanto, ao analisar a redação do Enem, frente à eclosão da IAG, pontuo que, em grande parte das vezes, há a prevalência do modelo autônomo de letramento, ao considerar o texto como um produto, e não como um processo interativo. Saliento que não estou generalizando o fato de que sempre a redação do Enem é trabalhada dessa forma, contudo avalio que o formato meritocrático, competitivo e excludente da prova (Dering, 2021) tende a incutir a ideia de treinamento no processo de ensino desse gênero discursivo, visando a atender os padrões estabelecidos pela matriz de correção. Assim, a atividade de produção textual dá lugar à prática de redação apenas (Geraldini, 2013 [1997]), esvaziando as possibilidades de o aluno exercer maior criticidade e criatividade em seu texto.

Assim, aproximar a produção textual das práticas sociais (Rojo, 2009) exige a consideração dos domínios da comunicação humana, dos interesses envolvidos em cada contexto, das atividades desenvolvidas nesses âmbitos e dos gêneros discursivos que nelas circulam, conforme destacado por Bakhtin (2003 [1979]). Logo, esses gêneros atuam como mediadores das interações entre os sujeitos, possibilitando o diálogo e a construção de sentidos.

A partir dessa discussão, compreendo a redação dissertativa-argumentativa do Enem como um gênero discursivo, visto que, para Bakhtin (2003 [1979]); 2016 [1997]), os gêneros são tipos de enunciados relativamente estáveis, produzidos nas diversas esferas da atividade humana, com a finalidade de também regulá-las, e que apresentam um estilo verbal, uma

como produto final, desvinculado de um processo reflexivo mais amplo. Desse modo, ao empregar as expressões “gerar” e “geração textual”, retomo uma terminologia associada ao ChatGPT e a artigo ao conceito de redação entendida como um ato que se encerra em si mesmo. Assim, gerar texto distingue-se de produzir um texto.

¹² Chamo ainda a atenção para o que significa ser autor hoje em tempos de IAG? Essa autoria é distribuída ou, na realidade, sempre foi, dado que todo discurso produzido por nós já havia sido antes enunciado por outrem? Ou a questão seria o limite da criatividade e da formação crítica? São perguntas que, embora não integrem o escopo desta pesquisa, abrem espaço para discussões futuras.

estrutura composicional e um conteúdo temático.

Sobre o estilo, pontuo que ele pode ser observado na redação a partir dos elementos discursivo-enunciativos, linguísticos e textuais que compõem o texto. Assim, Oliveira (2021) menciona que esses elementos podem ser identificados por meio do uso de modalizadores para marcar um efeito enunciativo ou a partir dos mecanismos que garantem a coerência e a coesão, os quais atuam na progressão temática, por exemplo. Além disso, a escolha por certos grupos lexicais e pelo registro formal também integram o estilo desse gênero.

No conteúdo temático, temos os temas propostos pela prova, que são de ordem política, social, econômica, entre outros. Segundo a Cartilha do Participante do Inep (Brasil, 2024), o candidato precisa dissertar dentro dos limites da temática proposta, por meio de uma construção argumentativa. Destaco que o tema, para Bakhtin (2003 [1979]; 2016 [1997]), transpassa a noção de assunto, dado que integra apreciações ideológicas e valorativas, as quais interferem na produção de texto.

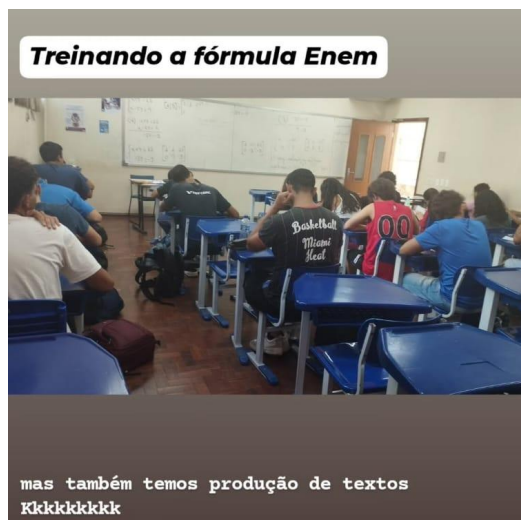
Já a estrutura composicional pode ser visualizada na estrutura do texto em si, o qual é marcado pelos parágrafos de introdução, desenvolvimento e conclusão. Elementos como as teses, argumentos, repertórios e agentes da proposta de intervenção também fazem parte dessa estrutura. Em última instância, cito que o Enem, além dos elementos indissociáveis expostos, também possui uma função social delimitada: examinar a capacidade de o candidato escrever um texto dissertativo-argumentativo conforme um tema específico dentro das competências previstas (Silva; Cavalcante, 2023). Diante dessas considerações e com base nos autores expostos (Bakhtin, 2003 [1979]; 2016 [1997]; Oliveira, 2021), considero a redação como um gênero discursivo com função e características definidas.

Pontuo, diante dos tópicos expostos, que tanto a Linguística Textual quanto os estudos dos Letramentos oferecem contribuições essenciais à prática pedagógica, ao conceber o texto como um evento interativo situado socialmente, no qual as ações sociais, culturais e políticas possuem peso tão fundamental quanto as linguísticas. Essas perspectivas tornam-se especialmente relevantes na redação do Enem, um exame de grande impacto para o acesso ao ensino superior. Diante disso, é fundamental enxergá-la além de um modelo rígido, reconhecendo-a como um processo dialógico entre sujeito e contexto. Sem essa abordagem, há o risco de que tecnologias como a IAG assumam esse papel, comprometendo a dimensão humana e reflexiva da escrita. Na próxima seção, aprofundo os conceitos de redação e produção textual para expandir essas reflexões.

1.3 Terceira estação: produção textual, redação e reflexões sobre a escrita

Continuo a caminhada nestes trilhos a partir da exibição de uma captura de tela do perfil do *Instagram* da professora Ana Elisa Ribeiro (@anadigital), o qual é de acesso aberto. Destaco essa imagem pelo fato de atuar como uma chama para as discussões teóricas que proponho nesta seção:

Figura 2. Captura de tela de postagem de Ana Elisa Ribeiro



Fonte: @anadigital - Instagram (2025).

Diante da captura de tela expressa, sublinho, de antemão, que compreendo a redação dissertativa-argumentativa do Enem como um texto que tende a se distanciar da perspectiva da produção textual, devido à padronização em sua estrutura, ao engessamento de seus elementos, aos efeitos retroativos gerados na sala de aula¹³, e também ao caráter competitivo e meritocrático que o exame possui. Em uma época em que muitos têm (não todos, pois reconheço que o Brasil é um país muito desigual no acesso tecnológico), nas palmas das mãos, tecnologias que geram textos a partir de simples *prompts*, considero que seja oportuno refletir e pesquisar o lugar da fórmula de redação do Enem nos estudos que envolvem a escrita e a educação linguística. Para tanto, sigo nessa direção nas linhas seguintes.

Durante minha trajetória escolar, sempre foi algo comum ouvir a palavra “redação” quando se pensava em produção de textos. Lembro-me de que raramente ouvia algum professor mencionar “aula de produção textual” e, quando era feito, soava até estranho, pois

¹³ Saliento que essa visão da redação do Enem como uma redação apenas também depende do modo como o docente trabalha esse gênero discursivo em sala de aula. Entretanto, julgo que, em virtude da padronização, da lógica competitiva e meritocrática do exame, seu ensino tende a se distanciar da perspectiva da interação e da produção textual, dando espaço a uma redação formatada que gera (e tem gerado) efeitos retroativos na escola.

pensava “não seria redação?”. Ribeiro e Coscarelli (2023, p. 75) comentam que “quando se pensa em produção de texto, costumamos lembrar-nos da tradicional redação escolar ou mesmo da temida “redação do Enem”, reforçando o caráter de destaque que esse texto ganhou entre os alunos. Outrossim, não devemos nos esquecer do enorme peso colocado nos estudantes do ensino médio em relação a essa parte do Enem – a qual deve ser feita o mais próximo possível da tão almejada nota 1000. Sobre isso, Dering (2021) traz uma consideração relevante ao refletir sobre as imposições que esse texto trouxe para as salas de aula:

No caso do Enem, as exigências provocaram mudanças estruturais inversas no ensino de produção textual nas escolas de educação básica. Como há um “gênero Enem” orientado, instruído e delineado por essas cartilhas, as escolas – principalmente as da rede privada – articularam-se em prol de atender à exigência do exame. As cartilhas do Enem, portanto, distante da realidade educacional brasileira, promoveram uma concepção de “texto ideal” que todos/as os/as estudantes deveriam ter habilidade para redigir (Dering, 2021, p. 46).

Diante disso, diversas questões podem ser levantadas: quais públicos conseguem atender aos critérios previstos pelo exame? Alunos de escola pública das esferas municipais, estaduais e federais têm a mesma oportunidade de atender ao que matriz de correção prevê? Qual o efeito retroativo¹⁴ que essa redação tem gerado e continua a gerar nas práticas de ensino em sala de aula? Qual é o perfil de aluno idealizado por essa proposta? O que essa prova busca alcançar ao adotar um modelo de redação padronizado? E, finalmente, não poderiam as ferramentas de IAG, extremamente atuais, escrever e corrigir essas redações, uma vez que operam com base em padrões que se aproximam das notas mais altas?, conforme averiguado nos dados desta pesquisa expostos no capítulo 4. Reconheço que muitas outras questões poderiam ser exploradas, mas me concentro nessas, pois direcionam as reflexões centrais desta pesquisa.

Para prosseguir esta caminhada nesses trilhos, proponho a discussão do que vem a ser redação e produção textual. Por volta dos anos 80, o professor João Wanderley Geraldi iniciou estudos e reflexões a respeito de conceitos que circulavam entre os docentes, especialmente nas salas de aula da educação básica, dentre eles: redação, produção textual, texto e produto. Para o autor, Geraldi (2013 [1997]), “redação” remetia a um texto descontextualizado, sem as devidas condições de produção, com foco no produto e em exercícios de repetição. Já produção textual seria um conjunto de atividades que consideram o contexto de produção do

¹⁴ Sobre esse tema, vale destacar que algumas pesquisas realizadas pela professora Monica Panigassi Vicentini (2019) exploram os impactos da prova de redação do Enem nas práticas pedagógicas em sala de aula.

texto, os objetivos pretendidos, os gêneros discursivos, a presença de um sujeito que diz algo a um leitor que não seja, necessariamente, o professor em sala de aula e um processo sociointerativo, conforme explanei baseada na teoria da Linguística Textual e dos Letramentos. Para fins didáticos, apresento um quadro com esses conceitos:

Quadro 1. Redação *versus* produção textual

Redação	Produção textual
Exercício	Atividade/processual
Centrada no produto	Centrada no processo
Ausência de um contexto de produção	Presença de um contexto de produção
Transmissiva (repetição massiva/mecânica)	Perspectiva sociointerativa
Um fim em si mesma	Diálogo com outros textos, sujeitos e contextos

Fonte: elaboração própria (2025), baseado em Geraldi (2013 [1997]) e Ribeiro e Coscarelli (2023).

Trazendo para a sala de aula, pontuo que redação seria aquela ideia de alcançar sempre um objetivo com fim em si mesmo. Sobre isso, recordo-me das notas, dos rabiscos de caneta vermelha, da ideia de texto perfeito, dos inúmeros treinamentos para que o texto vá ao encontro do que é bem visto aos olhos do professor (ou seria corretor?) e, não menos presente, das famosas frases “faça um texto sobre o tema x”, em que não é apresentado mais nada, apenas que “vale nota”. Ou seja, os entornos que regem a escrita de um texto ficam sufocados. Acerca disso, Antunes (2003) menciona que uma das maiores dificuldades dos alunos com o ato de escrever é justamente a ausência de discussões prévias e esclarecimentos dos pontos que contornam a atividade, afinal, se não se sabe o porquê e para quem se escreve, escrever algo é realmente muito difícil. Por isso, considero que apenas redação não é e jamais será o suficiente se quisermos formar um sujeito crítico, logo, produção textual é mais do que urgente.

Por conseguinte, produzir um texto, em vez de apenas redigir, é um processo muito mais complexo. Antunes (2003, p. 54) menciona que “a escrita compreende etapas distintas e integradas de realização (planejamento, operação e revisão), as quais, por sua vez, implicam da parte de quem escreve uma série de decisões”. Dessa maneira, afirmo que um texto é uma atividade abrangente que jamais se esgota no momento da escrita apenas, como comumente

vejo nas práticas de sala de aula de redação. É preciso considerar os momentos¹⁵ que antecedem a escrita – nos quais é possível discutir os entornos que envolvem o texto, como para quem o aluno se dirige; por que escrever aquele texto, entre outros aspectos. Além disso, considerar a fase posterior¹⁶ também é de suma relevância para que o texto seja revisado por outras lentes que não sejam apenas a do professor. Para isso, uma atividade dialógica com os alunos é essencial (Zacarias, 2025), afinal, o texto é, acima de tudo, um produto social, nunca um instrumento individual com um fim em si mesmo (Rojo, 2009).

Diante dessas reflexões empreendidas, discuto pontos sobre a redação do Enem. Uma citação que vem muito ao encontro do que proponho é a de Ribeiro (2018, p. 96) ao mencionar que

Retornando ao Enem e sua “redação”, penso, às vezes, que eles me tiram o fôlego para fazer projetos assim, preocupados com outros gêneros [discursivos] e outras modulações da linguagem. Os famosos “três parágrafos”, ou quatro, de um texto dissertativo-argumentativo tornam-se uma espécie de meta única de grande parte dos jovens, o que me parece medíocre, em uma sociedade que lida, cada vez mais, com modulações textuais muito mais sofisticadas. É insuficiente, é pouco. A produção textual tem muito mais alcance, quanto mais diversificada e refletida ela é (Ribeiro, 2018, p. 96, *acréscimo meu*).

Assevero que a pressão imposta no sistema educacional para que os alunos tenham êxito ao final do ensino médio, entenda-se êxito como uma boa nota no Enem, é enorme e sufoca outras possibilidades do trabalho com gêneros discursivos diversos. Outrossim, reflito que cada vez mais surgem novas manifestações de linguagens que são enterradas para que o aluno entenda, decore e mentalize aquele modelo ideal lotado de conectivos, repertórios coringas, palavras consideradas como “chiques”, ações para intervir no problema¹⁷ que vemos serem decoradas, entre outros. Evidencio que “[...] a escrita é histórica e socialmente situada, ou seja, não há *a* ou *uma* escrita. Ela é viva e depende de muitas condições, inclusive e principalmente as tecnológicas” (Ribeiro, 2018, p. 85), pois “escrever hoje [...] é ter a chance

¹⁵ Evidentemente, no Enem, não é possível a realização dessas atividades por se tratar de uma redação em um exame de larga escala. No entanto, ressalto a importância de considerar essas fases no contexto da sala de aula em toda atividade de produção textual, incluindo aquelas sobre a redação do Enem, como proposto na tese de Zacarias (2025).

¹⁶ Reconheço que a realização de uma revisão posterior do texto junto ao aluno é um desafio na realidade educacional brasileira, especialmente devido a fatores como o tempo limitado disponível para as aulas e o elevado número de estudantes por turma.

¹⁷ Dering (2021) observa que a prova de redação do Enem, apesar de promover a reflexão sobre temas sociais, acaba, na prática, estigmatizando e excluindo os corpos representados pelos temas abordados. Em outras palavras, perpetua-se a lógica da colonialidade, mantendo o poder concentrado nas mãos dos poucos que têm condições de acessar e arcar financeiramente com cursinhos preparatórios para esse fim, enquanto os muitos são utilizados como objeto de uma inclusão e reflexão apenas aparentes.

de manejar mais ferramentas para ampliar formas de expressão” (Ribeiro, 2018, p. 97).

Portanto, em uma sociedade marcada por novas tecnologias, como é o caso da IAG, é impossível deixar de considerar o aspecto vivo da escrita e as muitas maneiras de produzir sentido, caso contrário, estaremos abrindo maior espaço para que essas tecnologias sejam utilizadas de modo acrítico pelos estudantes, mas será que ao solicitar apenas redações já não fazemos essa mecanização? Pondero, amparada nos dados gerados nesta pesquisa, que o ChatGPT pode ser uma ferramenta de grande auxílio para aqueles que não possuem condições de pagar por cursinhos preparatórios voltados à redação do Enem¹⁸. Isso se deve ao fato de que, como será apresentado no capítulo 4, essa tecnologia é capaz de atender de maneira satisfatória aos critérios exigidos por uma redação tão formatada, como é a do Enem. Logo, o aluno pode aprender a partir da interação com essa ferramenta, haja vista que “[...] não é necessário saber escrever, é preciso entender o funcionamento da escrita do Enem”¹⁹ (Dering, 2021, p. 46). Saliento que meu objetivo com esta afirmação e com a pesquisa como um todo não é o de defender que o ChatGPT deverá substituir corretores e professores voltados para a redação do Enem, mas sim de evidenciar que, caso essa prova mantenha-se com a estrutura pouco flexível e com o único gênero discursivo considerado pelo Inep, as ferramentas de IAG, como o ChatGPT, poderão executar a tarefa de corrigir e escrever esse texto. Para que isso não ocorra, é importante contemplar a presença de novos gêneros discursivos que deem mais autoria, criatividade e oportunidade de o candidato expressar-se a partir de um texto autêntico e significativo, ou ainda que a matriz de correção seja mais aberta, a fim de que as possibilidades de memorização das estruturas textuais sejam reduzidas.

No que tange aos conceitos de autoria e criatividade, que considero recorrentes quando discute-se produção textual na escola e, especificamente, a redação do Enem na era da IAG, mobilizo estudos advindos da Análise do Discurso na busca de compreender essas noções. Para essa linha teórica, autoria não se limita ao simples ato de assinar um texto, mas refere-se a uma função discursiva em que o sujeito assume responsabilidade pelo que enuncia e organiza seu dizer de modo a produzir efeitos de unidade e coerência (Orlandi, 2012). Já a criatividade está ligada à polissemia a partir da abertura para múltiplos sentidos e da

¹⁸Sobre essa questão, destaco que, futuramente, as IAGs podem ter suas versões gratuitas progressivamente mais limitadas, o que representaria um obstáculo adicional para usuários que não dispõem de recursos financeiros para arcar com as ferramentas pagas, as quais concentram maior número de funcionalidades. Nesse sentido, observa-se a lógica do capitalismo, que inicialmente oferece a tecnologia de forma gratuita para, posteriormente, restringir seu acesso e monetizá-la.

¹⁹ Com relação à citação de Dering (2021), faço a ressalva de que no Enem, muitas vezes, não é preciso refletir acerca da escrita da redação, uma vez que esta pode ser previamente memorizada a partir do funcionamento dos critérios da matriz de correção. Portanto, avalio que a questão não é a incapacidade de escrever, mas a ausência de reflexão sobre o processo da escrita.

capacidade de romper com a mera repetição de enunciados legitimados. Nesse processo, entram em jogo as formações discursivas, as quais definem o que pode e deve ser dito em determinados contextos, e o interdiscurso, entendido como a memória discursiva do já-lá, aquilo que já foi dito e que retorna para constituir novos enunciados (Pêcheux, 1999). Assim, todo texto resulta de um movimento de tensão entre paráfrase, reprodução de sentidos estabilizados, e polissemia como a possibilidade de deslocamento e criação.

No entanto, na redação do Enem, essa dinâmica é tensionada devido à rigidez imposta na matriz de correção que tende a imperar na escrita do texto. Coqueiro (2025), baseada também em autores da Análise do Discurso, mostra que, para a matriz de correção, autoria é concebida de maneira pragmática, como a execução de um projeto textual eficaz, capaz de sustentar-se autonomamente, o que acaba limitando a expressão da subjetividade. Ao escrever, o candidato tende a se orientar pelos discursos dominantes que circulam na escola, em materiais dispostos na internet, nas redes sociais etc. sobre a “redação modelo”, o que reforça a paráfrase e reduz o espaço para a polissemia. Em consonância, Martins e Pacífico (2020) apontam que os sujeitos frequentemente assumem a posição de “fôma-leitor”, presos a sentidos legitimados institucionalmente, em vez de ocupar a “função-leitor”, que questiona e desloca o já-dito. Dessa forma, avalio que, embora o Enem declare valorizar a autoria e a criatividade, as condições de produção impostas pelo exame acabam por engessar a redação, restringindo I) a emergência de outras formas de escrita que não necessariamente estão naquele padrão próximo à nota máxima e II) a construção crítica de sentidos²⁰.

Outro aspecto concernente à pesquisa consiste na avaliação da produção textual. Nesse sentido, cito que o Enem julga aquele que sabe mais, o que sabe menos e o que se encontra em nível mediano, ainda que, ao final, haverá apenas dois grupos a partir dos resultados do exame: aprovados e reprovados pelas instituições de ensino superior às quais o candidato se inscreveu. Tal exame considera esse gênero discursivo como o único meio possível e existente para verificar se um aluno está apto a ingressar no ensino superior no quesito da produção escrita²¹, apesar de a BNCC (Brasil, 2018) prever diversos gêneros textuais. Para finalizar, apresento esta reflexão:

É infinitamente mais fácil chegar com um tema simples em sala de aula,

²⁰ Todavia, no ano de 2024, considero que houve um avanço com relação aos padrões presentes na redação do Enem, no que diz respeito a orientação do Inep para que os corretores descontassem pontos, caso observassem uso de repertórios de bolso.

²¹ Reconheço que, além da redação, as questões objetivas também fazem parte da verificação do Enem. No entanto, refiro-me, nesse caso, que a prova coloca esse texto como o único, sendo que existem muitas outras possibilidades.

pedir que os estudantes escrevam trinta linhas de material verbal, devolvam numa pilha que se forma em nossa mesa, levar isso para outra sala ou casa, ler marcando problemas, dar uma nota e devolver esses textos sem grandes conflitos (Ribeiro; Coscarelli, 2023, p. 114).

Ou seja, treinar os alunos com base em parâmetros rígidos e em temas previsíveis é muito mais cômodo do que conduzir uma reflexão crítica em torno do texto, uma vez que demanda mais estudo e tempo. Do mesmo modo, é mais fácil permanecer apenas no nível da correção e da mensuração do que avaliar uma produção textual. Saliento que não excluo o fato de a correção e a mensuração serem partes importantes para o aprendizado do aluno, em contexto de sala de aula que se estende para a preparação para o exame, entretanto não devem ser as de maior prevalência. É preciso ir além. Para tanto, sigo rumo a discussões que imperam no que vem a ser avaliação, correção textual e mensuração, visto que vão ao encontro de meu entendimento de texto enquanto processo ou produto.

1.4 Quarta estação: entre a caneta e a nota e a discussão da avaliação e a correção textual

Em muitos momentos, avaliamos e somos avaliados. Com as tecnologias digitais, essa atividade de avaliação ganhou novas formas. A exemplo, cito as interações que realizo em minhas redes sociais, julgando quem pode ou não ser meu seguidor, entre outras. Avaliar, portanto, é uma atividade que nos cerca em muitas ocasiões, pois pode direcionar as escolhas que fazemos, desde as mais simples até as que demandam mais análises.

Entretanto, quando analiso a escola, parece que “avaliar” remete ao ato único e exclusivo de atribuir uma nota quantitativa. Soa estranho até para meus alunos quando eu, professora, digo que “não haverá prova” ou que “a nota será processual, e não apenas em único dia”. Quando penso em redação, a espera pela nota é um evento muito aguardado, melhor ainda se ela vier desprovida de muitas marcações, ou seja, quanto mais limpo estiver o papel, melhor. Entender o que o texto tem de potencial ou de aberto para melhorar, nem pensar, basta apenas a nota e ainda mais: comparar o resultado com os dos colegas.

Assim sendo, discorro, primeiramente, sobre a avaliação no âmbito educacional, e, posteriormente, em consonância com os textos, o que me leva, automaticamente, a dissertar acerca da correção e da mensuração. Apertem os cintos!

1.4.1 Avaliação e suas miscelâneas

Para tratar mais especificamente sobre a avaliação no contexto escolar, é importante

ter em mente que “sem clareza dos objetivos a serem alcançados e sem uma forma bem pensada e pertinente de avaliar, é possível que a avaliação não passe de um obstáculo” (Ribeiro; Coscarelli, 2023, p. 77). Essa situação, infelizmente, tem sido muito comum nas salas de aula, dado que é muito normal que os alunos se sintam desconfortáveis quando estão sendo avaliados, isso porque, segundo Ribeiro e Coscarelli (2023), não há uma razão clara que justifique essas “avaliações”, a não ser a necessidade de controlar, de medir, de averiguar e de fiscalizar a todo instante.

Apesar da existência de diversas formas de avaliação, seja individual ou coletiva, seja por meio de notas ou critérios qualitativos, observo que ainda prevalece a ideia de “mensuração” e “ranqueamento” – aspectos que se distanciam de uma perspectiva avaliativa enquanto processo. Tal fato já ocorre há um tempo, mas, na atualidade, julgo haver uma ligação aos contextos sócio-históricos em que vivemos, marcados por um capitalismo de vigilância (Zuboff, 2021) que busca moldar o comportamento humano aos seus próprios interesses. Esse capitalismo associa-se aos colonialismos enraizados, gerando novos fenômenos, como o digital, entendido como a expropriação de dados dos usuários como uma nova forma de dominação, especialmente em relação à IA. A ideia de competição, individualismo e políticas neoliberais (Ball, 2014) influenciam profundamente a avaliação, transformando-a em uma competição para “ver quem sabe mais” e “excluir quem sabe menos”.

No que tange aos aspectos citados, ressalto que a atribuição de nota da redação do Enem é realizada em um intervalo de 2 min a 5 min. Essa limitação de tempo imposta aos corretores constitui uma das exigências do próprio sistema para a permanência desses profissionais na função. Em outras palavras, a rapidez com que a correção é conduzida reflete uma lógica mais ampla da sociedade contemporânea, em que tempo e dinheiro tornam-se fatores determinantes. Nesse contexto, o que importa não é o processo de aprendizagem em si, mas o produto final gerado – que precisa ser rápido, padronizado e de baixo custo. Diante disso, vê-se uma lógica associada ao neoliberalismo (Ball, 2014), em que a concorrência, a generalização e a competição atuam como integrantes de uma nova ideologia que rege o social e a própria educação. Ou seja, aspectos vinculados à educação bancária, criticada por Freire (2022 [1974]), sobressaem-se em detrimento de uma postura dialógica. Logo, a atividade de produção textual, na redação do Enem, finda-se à mensuração de um produto a partir de critérios estabelecidos quantitativamente e em uma matriz de correção que funciona como um *checklist* dos itens esperados no texto. Vale salientar que nenhuma avaliação é neutra, haja vista que todas carregam objetivos do que querem averiguar, com base em

posicionamentos ideológicos. Avaliação é um tema caro à Linguística Aplicada, uma das vertentes que me filio, visto que demanda diálogos com outras áreas para tentar entender como as pessoas produzem e compreendem textos em diversos contextos.

Na BNCC (Brasil, 2018), consta que é preciso saber identificar o que os alunos já sabem para, posteriormente, intervir. No caso da escrita, o documento aponta sobre a necessidade de considerar as suas variadas formas existentes, de acordo com os objetivos. Então, me pergunto: por que uma prova, como o Enem, há mais de 20 anos, em suas várias edições, propõe a redação dissertativa argumentativa como o único gênero discursivo a ser mensurado? Não há outros? Somente este contém condições de ser “avaliado”? Ou o problema está na avaliação, que, na realidade, é mais uma mensuração/correção, dado que se trata de um exame de larga escala? O que o Enem espera do aluno que escreve a redação? O que quer verificar? Sobre isso, cito que

Há alguns elementos importantes e recorrentes quando se pensa em avaliações. Para avaliar, precisamos saber, primeiramente, o que queremos **medir**; a partir disso, poderemos pensar em como fazer, como alcançar nossos objetivos. Pode parecer óbvio, mas nem sempre sabemos o que estamos avaliando com nossas provas, por exemplo [...]. A leitura e a produção de textos não são blocos que podemos simplesmente medir e concluir que alguém sabe ou não, e pronto. Isso não basta (Ribeiro; Coscarelli, 2023, p. 82).

Problematizo aqui o uso do termo “medir” presente na citação, pois distancia-se de avaliação, aproximando-se mais de um exame/teste. Isso ocorre pois privilegia aspectos quantitativos em detrimento dos qualitativos. A avaliação, por sua vez, envolve uma perspectiva processual e dialógica, que não se limita apenas ao produto final, mas considera também o percurso formativo do estudante. Assim, “medir” e “avaliar” assumem significados distintos.

A redação do Enem reflete a dificuldade de enxergar o texto além de uma “camisa de força”. Com isso, a prática acaba mensurando habilidades e ranqueando estudantes conforme a assimilação das “regras do jogo”. Vale lembrar que avaliação é um processo formativo, contínuo e reflexivo, enquanto o exame limita-se à mensuração e à classificação (Vianna, 2000 *apud* Kanashiro, 2012). Essa diferença evidencia a necessidade de repensar o trabalho com a redação do Enem em sala de aula – espaço que reúne condições para abordá-la sob uma perspectiva sociointerativa, considerando não apenas o gênero discursivo em si, mas também sua função social. Assim, avalio que o objetivo disso é superar a mera reprodução de padrões – como ocorre no exame – e promover a formação do estudante por meio de uma produção textual mais significativa e autêntica.

O Enem, como exame²² de larga escala – que é um tipo de prova realizada em âmbito nacional, estadual ou municipal – apresenta características que impactam diretamente na correção das redações (Ribeiro; Coscarelli, 2023). Corrigir textos seguindo critérios padronizados tende a ser mais cômodo e eficiente, considerando o alto volume de provas. Além disso, aspectos econômicos pesam nesse modelo: treinar professores²³ para corrigir redações padronizadas em poucos minutos é uma solução rápida e barata para o governo. Essa lógica reflete jogos neoliberais, explicitados anteriormente, que priorizam a eficiência em detrimento de abordagens mais reflexivas e políticas quantitativas em vez de qualitativas (Ball, 2014; Freire, 2022 [1974]). A avaliação pode e deve abrir brechas, isto é, dar espaço para problematizações nos conteúdos postos, bem como desenvolver uma postura crítica no estudante (Duboc, 2015b) para estimular sua reflexão sobre o que escreve, indo além da mera memorização de estruturas.

Não se trata de transformar o Enem em um diálogo individualizado, mas de repensar e transgredir (hooks, 2013), ou seja, resistir às estruturas opressoras enraizadas e dar espaço para textos com maior diversidade, criatividade, liberdade e criticidade. O formato dissertativo-argumentativo, ainda que importante, não é nem deveria ser o único, pois há outros gêneros capazes de dar voz a diferentes perspectivas e meios de circulação. À vista disso, assevero que a manutenção do mesmo gênero discursivo, em todas as edições, abre espaço para a mecanização da estrutura, a qual passa a ser minuciosamente estudada por um grupo de profissionais, a fim de ser replicada pelos estudantes para que obtenham sucesso na prova. Considero, portanto, que o trabalho com mais gêneros discursivos, como artigos de opinião, resenhas críticas, cartas abertas, crônicas, entre outros, promove oportunidades para que o estudante se manifeste por meio de outras produções textuais, uma vez que, além de propiciar uma escrita mais autêntica e desprovida das “decobas”, o aluno pode experimentar textos que circulam em seu cotidiano e em situações diversas.

Com isso, a preparação para uma avaliação não deve se resumir a um treinamento intensivo, mas sim refletir o trabalho construído ao longo de anos de educação formal

²² Faço a provocação de que o fato de termos uma base nacional e uma prova nacional já é algo problemático, considerando os muitos Brasis existentes.

²³ A respeito desta questão, defendo a manutenção da correção realizada por um professor devidamente capacitado para corrigir redações, admitindo-se, contudo, a utilização da IA de modo crítico e reflexivo como ferramenta de apoio. Sobre isso, pontuo que outras tecnologias já integram esse processo, como os dicionários on-line, amplamente utilizados, sem que isso comprometa a responsabilidade humana na correção. Desse modo, compreendo que a IA pode ser empregada como um recurso auxiliar no processo de correção de redações, desde que permaneça sob o controle e o julgamento de um profissional humano. Todavia, saliento que é necessária cautela para que o professor não venha a ser um *clickworker*, isto é, um trabalhador que contribui para o desenvolvimento da IA sem receber por esse serviço. Ou seja, trata-se de um assunto que precisa de discussões e debates visando a um maior aprofundamento das questões concernentes.

(Ribeiro; Coscarelli, 2023). Todavia, em muitas escolas, o ensino é direcionado exclusivamente pelos descritores e metas exigidos em provas, transformando a aprendizagem em uma preparação mecanizada, voltada unicamente para os exames. Essa prática empobrece o ambiente escolar, afastando-o de seu propósito maior: formar cidadãos críticos e preparados para a vida em sociedade. Por isso, julgo que é no ambiente escolar que a redação do Enem deve ser trabalhada de forma a permitir maior criticidade, reflexão por parte do aluno e como uma produção textual, de fato, pois no contexto do exame em si isso não é possível. Feito esse panorama sobre avaliação, dedico atenção a como esse processo se aplica à análise de textos, abordando reflexões sobre correção e avaliação textual.

1.4.2 Avaliação e mensuração textual

Depois de discutir a respeito de avaliação de uma forma mais geral, sigo para a análise da avaliação textual e da mensuração textual. Primeiro, relembro que ainda impera a ideia de que um texto, para ser considerado “avaliado”, “corrigido” ou “mensurado”, precisa de marcações, caso contrário “o professor não corrigiu direito”. Um dos maiores problemas disso reside na concepção de língua, de linguagem, de texto e de avaliação que temos. Suassuna (2014, p. 10) assevera que a “concepção teórica do que é texto, a prática de ler e escrever como prática social, de cultura, ainda não está consolidada”. Ainda que seja uma citação de 2014, é possível perceber isso em 2025, por meio do “adestramento” ocorrido durante o ensino médio para que os alunos aprendam (decorem) a famosa redação (e esse é somente um exemplo). A autora ainda comenta que a escola até sabe que precisa rever seus conceitos, mas, para isso, são precisas leituras e discussões para que a mudança ocorra de fato. Mais do que isso: avalio que são necessárias ações coletivas concretas nas salas de aula referentes ao tratamento desse gênero discursivo para que seja feito de forma dialógica e sociointerativa, como proposto por Zacarias (2025). Considero que um dos pilares que necessita ser alcançado é a formação de professores, dado que é de lá que sairão os futuros profissionais da educação, bem como a formação continuada, visando a integrar os docentes em exercício com novas práticas sociais que interferem na sala de aula, como é o caso da proliferação da IAG.

Abordemos mais do texto em si. Quando penso na palavra “mensuração” já vem de imediato a noção de “erro” e atribuição de uma nota. Inclusive, a distinção de “avaliação” e “mensuração”, assim como “redação” e “produção textual” parece algo não tão claro. Antunes (2006) contribui conosco ao refletir sobre a correção textual – outra faceta importante para esta pesquisa:

[...] o trabalho de correção tem o objetivo de chamar a atenção do aluno para os problemas do texto. A tarefa de corrigir é, assim, uma espécie de ‘caça erros’, já que o professor, quando intervém por escrito, em geral dirige sua atenção para o que o texto tem de ‘ruim’, não de ‘bom’; são os ‘defeitos’ e não as ‘qualidades’ que, com raríssimas exceções, são focalizados (Antunes, 2006, p. 33).

[...] o ato de corrigir implica, naturalmente, o erro. Ninguém corrige o que está certo. Ou seja, professor e aluno já assumiram, mesmo que tacitamente, o contrato de se fixarem no erro, naquilo que precisa ser corrigido [...]. É assim que, na correção dos textos, cada um só tem olhos para os erros, para aquilo que constitui uma violação. Avaliar uma redação, por exemplo, se reduz, assim, ao trabalho de apontar erros, de preferência aqueles que se situam na superfície da linha do texto (Antunes, 2006, p. 165).

Assim sendo, compreendo que a correção é uma atividade mais rápida e cômoda, caso seja feita de modo isolado, isto é, sem os processos anteriores e posteriores à produção textual. Isso ocorre pois basta fazer alguns riscos, quase sempre de ordem gramatical²⁴, que está tudo certo (Geraldi, 2011 [1984]; Ruiz, 2010). Do mesmo modo, ocorre com a atribuição de nota na primeira versão do texto elaborado sem considerar os processos de revisão, correção e refacção (Antunes, 2003). Já a avaliação textual compreende a um processo dialógico que envolve vários momentos, como o anterior à escrita, a escrita em si e o posterior (quase sempre relegado). Além disso, na avaliação, a reflexão linguística e discursiva (Mendonça, 2006) do texto são atividades relevantes, pois o conteúdo²⁵ e, sobretudo, o contexto importam e muito, já que a escrita é uma prática social para os filiados a essa concepção. Portanto, um avaliador avalia uma produção textual – na qual a correção e a atribuição de nota podem atuar com um de seus momentos.

Ao olhar para o Enem e, especialmente para a redação, reconheço que estamos diante de um exame de larga escala, cujo objetivo é atribuir notas e ranquear os “melhores” candidatos para ingressar no ensino superior. Logo, não é uma avaliação de uma produção textual, como o próprio exame já informa. Entretanto, no *site*²⁶ do Inep há a seguinte menção sobre a redação: “Os participantes também são avaliados por meio de uma redação, que exige o desenvolvimento de um texto dissertativo-argumentativo a partir de uma situação-problema”. Assim, me pergunto: as redações desses candidatos realmente são

²⁴ Suassuna (2014) afirma que riscar o texto do aluno não garante, em nada, a compreensão por parte dele. Apenas o coloca em uma ideia superficial, desconsiderando o nível global. Por exemplo: muitas vezes, o texto apresenta vários potenciais, mas o professor vai questionar somente o número de linhas. Avalio, a partir disso, a existência de uma superficialidade na atividade de produção textual.

²⁵ Marcuschi (2008) ressalta que adotar uma concepção sociointerativa da escrita não implica desconsiderar os aspectos linguísticos e estruturais. Pelo contrário, esses elementos são reconhecidos como parte fundamental do processo, embora não sejam o único foco, mas sim componentes integrados a uma visão mais ampla.

²⁶ Disponível em: <https://www.gov.br/Inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>. Acesso em: 07 jan. 2025.

avaliadas? Qual a concepção de avaliação reside nesse caso? Não seriam corrigidas, mensuradas e classificadas? E o que seria a situação-problema? Os sujeitos, que muitas vezes são objeto da discussão e, portanto, invisíveis (Dering, 2021), têm condições de se inserirem em um texto que parece ser mais um pisar de ovos – dado que em qualquer deslize já haverá redução da nota? Suassuna (2014, p. 10), a esse respeito, pontua que “há modelo ideal de redação, estoque de frases, varal de pensamentos mágicos para dar sinais de erudição. Mobilidade urbana, comércio ambulante, manifestações populares, questões sociais. A vida da cidade merece ser tema das produções escritas.”

Embora reconheço que, em teoria, todo aluno tem o direito de ter seu texto avaliado por um processo dialógico, sabemos que no Enem isso não é possível, pois seria utópico que cada participante sentasse com o corretor que corrigiu a redação para entender o que ocorreu. Ou seja, os processos que envolvem a produção textual, preconizados por Antunes (2003) e Zacarias (2025), em relação aos momentos antes, durante e após a escrita são relegados na redação do Enem, por ser um exame de larga escala. Contudo, em sala de aula, isso é e sempre foi urgente. Agora, com a IAG se proliferando e gerando textos de forma automática, é mais do que preciso tratar a escrita na escola como uma produção e sua análise como uma avaliação. Caso contrário, a IAG está aí para fazer redações e corrigi-las.

Após a discussão apresentada, evidencio que: (I) há muito tempo discute-se sobre o engessamento da redação, mas, como Ribeiro e Coscarelli (2023) pontuam, quase nada é feito com esses resultados; (II) comunicamos-nos a partir de infundáveis gêneros discursivos, então, por que colocar um único no pedestal? O vestibular da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), por exemplo, trabalha com um gênero discursivo diferente em cada ano, o que dá mais oportunidade de o aluno expressar sua voz e autoria no texto; (III) quais pessoas conseguem atender aos critérios estabelecidos na matriz de correção? Os estudantes de escolas públicas discutem esses critérios?; (IV) será que com o surgimento de IAGs poderosas, como o ChatGPT e o DeepSeek, por exemplo, o olhar para o texto vai mudar na formação de professores e nas políticas públicas educacionais? Teremos mais espaço para produções, em vez de apenas redações, e avaliadores e leitores, em vez de somente corretores?

Portanto, para que os alunos desenvolvam uma escrita significativa em diferentes áreas de sua vida, no presente e no futuro, as atividades de produção textual (não apenas redação) em sala de aula devem buscar refletir, tanto quanto possível, as funções e situações reais em que a escrita ocorre. Na prática, nossos textos não são julgados apenas por erros gramaticais e estruturais, mas, em especial, por sua clareza, organização, adequação ao

contexto, ao público e às intenções comunicativas. Mesmo que saibamos que “não é fácil romper com o paradigma da avaliação hegemônica, em forma de medida, hierarquizada” (Suassuna, 2014, p. 6) é preciso que a educação vá contra o sistema, afinal, o texto é ponto central de nossa comunicação e direito de todos.

CAPÍTULO 2

ALÉM DO CÓDIGO: AS FACETAS DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

2.1 Entre letras e algoritmos: educação linguística e letramentos na era da IA

Segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 26), “o mundo da comunicação e da construção de significados mudou”. Nenhuma citação poderia descrever melhor esta seção na qual discuto os letramentos que afloram com a chegada de novas TDICs, como é o caso da IA, bem como as implicações para a educação linguística²⁷. Durante os anos 90, um grupo de pesquisadores sobre linguagem e educação, conhecido como *New London Group*, cunhou a Pedagogia dos Multiletramentos (New London Group, 1996), com o fito de compreender e propor outras práticas pedagógicas frente à eclosão de novas formas de significação impulsionadas pela diversidade cultural e pelos novos modos de construção do significado – muito alicerçados na multimodalidade. Ou seja, considerar letramento, no singular, já não era possível (Signorini, 2012).

O lugar do social passou a ocupar uma posição de destaque, afinal, o que produzimos passa por ideologias que, certamente, irão influenciar a maneira como nos comunicamos. Com isso, uma abordagem ativa para o ensino precisa ser levada em conta, sobretudo na atualidade, em que estamos imersos em tecnologias que, a todo momento, trazem novas informações para consumirmos e reproduzirmos sem ao menos questioná-las (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). Nesse sentido, Monte Mor (2015) destaca que os estudos dos Letramentos têm ajudado a superar a formação prescritiva em cursos de Letras, promovendo um novo olhar para a educação linguística como um todo.

Além disso, lidamos com mais flexibilidade, volatilidade e rapidez na proliferação da informação (Rojo; Moura, 2019), o que impõe aos educadores desta geração novas pedagogias que coloquem o estudante como participante social e, acima de tudo, produtor, não somente consumidor do que está posto (Bruns, 2009). Aqui, lanço mão de um questionamento sobre o ChatGPT: de um lado, há uma tecnologia que, embora não tenha sido produzida para a educação, está sendo usada para esse fim. Então, reflito: apesar de as novas

²⁷ Opto pelo termo “educação linguística” em vez de “ensino e aprendizagem”, pois o primeiro privilegia a horizontalidade, focando na construção coletiva do conhecimento, enquanto o segundo implica hierarquização e verticalização das práticas pedagógicas, conferindo ao professor uma posição de autoridade sobre os alunos (Ferraz, 2018). Além disso, em obra posterior, Ferraz (2024) discute que a educação linguística não enxerga aspectos linguísticos separados das dimensões cultural, crítica, política, local e global, bem como coloca o aluno no centro para que possa interpretar o mundo que o cerca. Diante disso, filio-me a essa terminologia, ao considerar que a atividade de produção textual – foco desta pesquisa – dissociada de variáveis sociais e culturais está fadada a ser um exercício de redação apenas, o qual limita possibilidades de construir um sujeito crítico e protagonista a partir de seus usos da língua.

tecnologias terem trazido consigo um sujeito mais participativo, por meio do novo *ethos* colocado sobre elas (Lankshear; Knobel, 2007), isso, por vezes, parece ficar ao nível da elaboração dos *prompts*, quando lidamos com o ChatGPT. Ou seja, existem consumidores, mas não agentes críticos que transformam o que a ferramenta devolve. Logo, “o desafio que se coloca [...] para professores e formadores de professores [em tempos de IAG] é o da ação crítica” (Signorini, 2012, p. 262, *acréscimos meus*).

De antemão, destaco que a IAG, conceito que é aprofundado adiante, pode ser compreendida como um tipo de IA que opera com os dados que são passados a ela e, a partir disso, gera novos conteúdos, conforme solicitação do usuário. Assim, trata-se de uma IA que vem ganhando notoriedade, especialmente devido a ferramentas, como o ChatGPT – um produto de IAG – o qual popularizou-se entre muitos usuários, em virtude de suas funcionalidades de geração de conteúdos com base em comandos dados pelo usuário.

Diante do que foi pontuado, discussões na formação inicial e continuada de professores sobre as novas tecnologias são necessárias para “contribuir para uma melhor qualificação dos futuros profissionais [na educação linguística contemporânea]” (Signorini, 2012, p. 261, *acréscimos meus*). Desse modo, é preciso uma pedagogia crítica, que pode ser entendida como um local para letramentos no plural, que reconhece a agência dos estudantes e suas múltiplas perspectivas, que dá voz a esses sujeitos – tentando livrá-los da alienação ou da exclusão – que considera novas mídias e culturas populares, e que, portanto, coloca os sujeitos como questionadores e participativos de sua sociedade. Tal pedagogia

[...] não se concentra nas habilidades mecânicas ou em aprender fatos ou regras separados de seus usos [...]. A pedagogia crítica envolve os estudantes como atores sociais, levantando questões de interesse tanto local ou pessoal, quanto global ou público, fazendo com que possam identificar problemas e desafios atuais (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 141).

Ou seja, uma pedagogia crítica, em hipótese alguma, considerará uma redação estilo decoreba como uma prática produtiva quando se pensa em avaliar o que os alunos sabem sobre textos para poderem ser considerados aptos a estarem no ensino superior. Outrossim, é fundamental questionar o que se tem, sempre. Então, focando no ChatGPT, julgo que é nossa obrigação, enquanto professores, dialogar com os estudantes para que eles entendam a importância de se colocarem como agentes críticos, não pacientes, perante o conteúdo gerado pela ferramenta. São necessários letramentos críticos²⁸, aliados ao digital, para que a IAG não

²⁸ Considero relevante fazer a distinção entre pedagogia crítica (PC) e letramentos críticos (LC). Jordão (2013) e Duboc (2015) mencionam que a PC concebe a educação, especialmente o ensino de línguas, como possibilidade de libertação das opressões sociais. Nessa perspectiva, o estudo e a conscientização das ideologias são condições

seja algo que gere pavor, como vejo entre muitos docentes que lidam com textos na escola, ou que seja um “tapa buraco” para os alunos. É preciso ir em direção a pedagogias críticas autênticas que desconsiderem a ideia de um só modo ser o correto ou merecedor de nota 1000, no caso do Enem. Deve-se tirar a ideia da escrita como um meio de exclusão e segregação “[...] que serve para separar aqueles considerados dignos de serem herdeiros do ensino superior e da cultura superior” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 150).

Outro conceito que vem à tona nesta discussão é o relativo ao que são, de fato, letramentos críticos. Nesse sentido, Monte Mor (2015) explica que a palavra “crítica” tem origem a partir da palavra “crise”, dado que é esperada uma ruptura com o tradicional e com a regularidade, de modo que a interpretação e a produção dos significados manifestados na linguagem seja ressignificada. Assim, em diálogo com Paulo Freire, Monte Mor (2023) explica que, na compreensão freireana de leitura de mundo, não há neutralidade, visto que os significados são construídos a partir da interação entre os sujeitos, os quais possuem suas ideologias. Com isso, ao considerar a leitura e, especificamente, a produção textual

[...] os letramentos críticos propõem que ler e escrever são atividades sociais e que há novas maneiras de compreender o ‘nó’ e ‘os outros’ [...]. Reafirmam que não há textos neutros, considerando-se que toda linguagem refrata o mundo. Assim, entende-se que as práticas de letramento são o percurso de uma ação social (Monte Mor, 2023, p. 94).

Dessa forma, pontuo que os letramentos críticos tiram a visão da produção de texto como mera escrita descontextualizada de questões sociais, políticas, culturais e ideológicas que são desenvolvidas na interação entre os sujeitos. A escrita, portanto, é entendida como uma prática social. Ademais, destaco que, nessa visão, os letramentos críticos buscam desenvolver nos sujeitos uma postura reflexiva e questionadora diante dos discursos que circulam socialmente. Não se trata apenas de compreender o texto, mas de analisar as relações de poder, ideologias e representações nele presentes, bem como reconhecer as múltiplas vozes e perspectivas que constituem o discurso.

Corroborando ao exposto, Duboc (2015a) menciona que os letramentos críticos constituem uma postura reflexiva e filosófica perante a linguagem e aos textos, valorizando a

necessárias para que o sujeito aprendiz seja “liberto”, tal qual o sujeito ensinante. Já nos LC, o foco recai sobre as problematizações do que é localizado, isto é, sobre as práticas sociais situadas da linguagem e do texto. Importam, portanto, as habilidades que permitem questionar, negociar e agir sobre essas práticas, entendendo a construção de sentidos como processo social, histórico e ideológico. Além disso, nos LC, a agência é distribuída entre professor e aluno: ambos constroem conhecimentos em conjunto, sem hierarquia prévia ou pressupostos de saberes estáveis pertencentes apenas a um grupo. Para tanto, embora os LC possam ser compreendidos como parte de uma PC mais ampla, apresentam características que os distinguem, sobretudo pela ênfase na reflexividade, na negociação de sentidos e na construção colaborativa do conhecimento.

problematização situada das práticas sociais. Nesse sentido, os letramentos críticos não configuram um método ou um conjunto de técnicas. Isso ocorre pois seu foco recai sobre o desenvolvimento da capacidade de o aluno interrogar textos, compreender suas condições de produção e seus processos de construção de sentido e, ainda, questionar sua própria perspectiva de leitura, visando a ampliar sua agência nas práticas sociais com a linguagem e com os textos. Portanto, os letramentos críticos contribuem para uma participação mais reflexiva e ativa do sujeito em seus contextos de atuação.

Com o advento de tecnologias de IAG, como o ChatGPT, assevero que devemos, mais do que nunca, nos engajar em letramentos críticos que deem participação ativa aos sujeitos e que estes sejam transformadores, não apenas consumidores. Ao analisar a educação linguística, é mister professores adaptativos (Monte Mor, 2015) às novas realidades impostas pelas tecnologias, neste caso, a IAG, bem como qualificados para a pedagogia crítica, atentos aos contextos dos estudantes (Menezes de Souza, 2019).

Tecnologias, como a IAG, têm muitos potenciais para serem explorados, inclusive na produção de textos, porém é preciso, e muito, um olhar crítico para que ela não se torne pernas, em vez de apenas muletas. Ao analisar a redação do Enem, vejo que tratá-la como uma camisa de força, desconsiderando todas as possibilidades de produções de textos autênticas existentes é uma ação que abre brechas para a atuação da IAG, uma vez que se trata de algo engessado ou de “decoreba” de expressões, argumentos, referências, como já pontuei. Para tanto,

[...] o que mais podemos fazer senão criar uma pedagogia que dê voz às tendências culturais dos alunos de hoje e ao seu caleidoscópio desconcertante de variedades linguísticas, dialetos e discursos? Essa questão faz parte das competências gerais da educação básica propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), relacionadas aos letramentos críticos (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 156).

Para encerrar esta seção, destaco que: enquanto não considerarmos a língua e a linguagem de forma sociointerativa, o texto como processo e os letramentos críticos, seremos apenas geradores de texto, tal qual o ChatGPT. Nesse contexto, a educação linguística deve ir além de uma prática crítico-política-pedagógica, assumindo também uma responsabilidade social e reflexiva, fundamentada na análise contínua de nossas práticas, no questionamento e na sensibilidade crítica (Takaki, 2021). Perante a exposição, sigo nestes trilhos para compreender a inteligência artificial e suas implicações.

2.2 Afinal, o que é Inteligência Artificial?

A palavra “inteligência artificial”, muitas vezes, soa como algo novo e surpreendente, especialmente com o impacto do ChatGPT – uma tecnologia baseada em IAG – um tipo de IA – que impressiona a muitos por sua capacidade de gerar textos automaticamente. Entretanto, ressalto que a IA vai muito além dessa ferramenta. Sobre isso, elenco filmes como *Matrix*, em que máquinas se rebelam contra a humanidade, ou até um episódio do desenho *Pica-Pau*, no qual um robô realiza os desejos de seu dono por comandos de voz. O que antes parecia distante hoje (2025) está presente em tecnologias como o ChatGPT, o Gamma, que cria slides instantaneamente, o Visla, que gera vídeos do zero, e o MidJourney, que produz imagens, entre muitas outras. Mas, afinal, o que é inteligência artificial?

Antes de mais nada, saliento que me filio à concepção de que a IA não é uma tecnologia apenas, mas um conjunto de muitas outras complexas, como o Processamento de Linguagem Natural (PLN), Aprendizado de Máquina, Visão Computacional, Redes Neurais etc., que juntas produzem novas funcionalidades. Devemos lembrar também que “a IA faz parte de nossa vida cotidiana [para quem dispõe de acesso]. Acessamos sistemas inteligentes para programar o itinerário com o Waze, pesquisar no Google e receber da Netflix e do Spotify recomendações de filmes e músicas.” (Kaufman, 2022, p. 25, *acréscimo meu*). A partir desses exemplos, sublinho que a IA está nas palmas de nossas mãos, inserida em diferentes artefatos tecnológicos, há um tempo, sem que talvez percebamos.

Por IA, entendo-a como “uma área da Ciência da Computação que busca desenvolver algoritmos capazes de simular a capacidade humana de raciocínio e aprendizado” (Santo *et al.*, 2023). Ainda de forma mais abrangente, enxergo-a, com base em Santaella (2019), como uma simulação computacional de processos cognitivos humanos e uma área das Ciências da Computação que busca desenvolver máquinas inteligentes, capazes de aprender, adquirir e utilizar informações, realizar raciocínios, resolver problemas e processar linguagens. Essas duas conceituações levam-me a analisar e a refletir acerca de alguns pontos. Primeiro, quando utilizo alguma ferramenta que contenha a IA, sempre espero devolutivas personalizadas, rápidas e que atendam, da melhor forma possível, aos meus desejos. Outrossim, menciono que nosso uso da IA está condicionado a resolver problemas que nós, humanos, muitas vezes, não temos muita habilidade para fazer ou que demandam um tempo que poderia ser utilizado em outras atividades.

Diante disso, pontuo que a IA é uma tecnologia que consegue realizar ações e resolver problemas que antes só eram possíveis para pessoas (McCarthy, 2007). Todavia, um

ponto-chave coloca-se perante a tudo isso: a centralidade do sujeito por trás dessas tecnologias. Embora sejamos ciborgues (Haraway, 2009), isto é, indivíduos com extensões tecnológicas, as tecnologias desenvolvidas são pautadas em necessidades humanas, além de aprenderem conosco. Assim, de acordo com Cope, Kalantzis e Sears (2018), a IA difere-se da inteligência humana, devido ao fato de que ela é inferior a esta, pois apenas realiza cálculos, sínteses linguísticas, previsões de fenômenos, entre outras tarefas, a partir de dados já criados por seres humanos, ainda que, muitas vezes, tais atividades sejam feitas de modo mais ágil do que uma pessoa, como pontuam Kaufman e Santaella (2020).

Em virtude disso, Taulli (2020) elenca que existem dois tipos principais de IA, os quais ele denomina como “IA fraca” e “IA forte”. A “IA forte” seria aquela que possui inteligência e raciocínio por si só, isto é, seria uma máquina que realmente pensa e produz seus conhecimentos. Na atualidade, ainda não há uma ferramenta que opere nesses moldes de “IA forte”, há ocorrências apenas em filmes de ficção científica e em cenários futurísticos. Por sua vez, a “IA fraca” é aquela que realiza tarefas específicas a partir do que foi solicitado, além de reproduzir somente aquilo que já foi pensado por um ser humano. Um exemplo de “IA fraca”, muito presente hoje em dia, são os assistentes virtuais, como a Siri e a Alexa, os quais realizam somente o que foi requerido, ou seja, não pensam e agem por conta própria. Entretanto, ressalto que, como afirmam Kaufman e Santaella (2020), a nomeação “IA fraca” ou “forte” não faz jus à potencialidade, uma vez que cada vez mais surgem tecnologias complexas e poderosas nesse ramo, isto é, trata-se de uma questão conceitual.

Julgo que seja relevante trazer duas tecnologias que revolucionaram o que temos de IA na contemporaneidade. A primeira é o aprendizado de máquina (*machine learning* – ML), um subcampo da IA com a capacidade de fazer as máquinas aprenderem com os dados sem precisar ensiná-las para isso (Russel; Norvig; 2021). De outro modo, pontuo que o aprendizado de máquina aprende com dados, evolui e, posteriormente, toma decisões a partir de estatísticas.

Dentro do ML, há o aprendizado profundo (*deep learning* – DL), uma tecnologia que, por meio de redes neurais artificiais, imita o funcionamento do cérebro humano, processando grandes quantidades de dados e aprendendo com eles (Muthukrishnan, 2020; Taulli, 2020). Esse modelo estatístico é altamente complexo e poderoso à medida que suas inúmeras camadas ocultas nas redes neurais conseguem identificar padrões e lidar com uma quantidade imensa de dados, além de aprender a partir deles sem a intervenção do ser humano. Um exemplo de aplicação com *deep learning* é o reconhecimento automático da fala (*Automatic Speech Recognition*, em inglês) (Boa Sorte et al., 2021).

Dessa forma, apresento um quadro sinótico com as três classificações de IA, com base em Russel e Norvig (2021):

Quadro 2. Tipos de IA

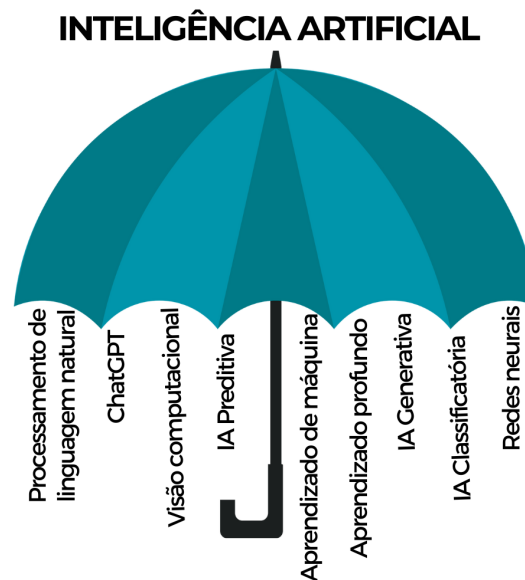
Categoria de IA	Função principal	Exemplo	Como funciona	Limitações e restrições
Preditiva	Preveem eventos futuros com base em padrões encontrados nos dados.	Corretores inteligentes (previsão de palavras) etc.	Usam estatísticas e dados históricos para fazer previsões sobre o que vem a seguir.	Não possuem criatividade – limitadas aos dados treinados, não aprendem sozinhas.
Classificatória	Categoriza dados com base em padrões aprendidos a partir de dados rotulados.	Filtro de <i>e-mails spam</i> , reconhecimento facial etc.	Classificam entradas em categorias definidas, com base em dados rotulados durante o treinamento.	Limitadas à categorização – só funcionam dentro das categorias do treinamento.
Generativa ²⁹	Criam novos conteúdos a partir das solicitações dos usuários (textos, imagens, etc.).	ChatGPT, DALL-E (geração de imagens).	Usam técnicas, como a <i>Transformer</i> , para aprender e gerar novos conteúdos a partir do <i>input</i> do usuário.	Dependem da pergunta do usuário – essa IA aprende com os dados anteriormente fornecidos, mas também gera informações novas e que extrapolam seu treinamento inicial, o que confere maior versatilidade e criatividade.

Fonte: elaboração própria (2025), baseada em Russel e Norvig (2021).

Para encerrar, exponho uma imagem contendo um encapsulamento dos conceitos que permeiam a IA.

²⁹ Dada sua relevância e impacto para esta pesquisa, dedico uma seção específica para explorar mais detalhadamente a categoria da inteligência artificial generativa.

Figura 3. Resumo do que é IA



Fonte: elaboração própria (2025).

2.2.1 Percurso histórico da IA

A ideia de que a inteligência artificial surgiu com o ChatGPT é comum, porém sua história remonta a diferentes períodos e perspectivas. Assim, cito que o interesse pelo funcionamento do cérebro humano sempre esteve presente, seja em filmes de ficção científica, desenhos animados ou pesquisas acadêmicas. Nesse sentido, Barbosa e Bezerra (2020) apontam que a IA teve suas origens na Segunda Guerra Mundial, quando os nazistas, de forma desumana e inaceitável, realizaram experimentos para compreender o cérebro humano e, possivelmente, desenvolver máquinas inteligentes. Já Boden (2020) sugere que a IA surgiu muito antes, com a matemática Ada Lovelace, que, por volta de 1840, criou os primeiros protótipos de algoritmos que influenciaram seu desenvolvimento futuro.

Por conseguinte, destaco que o marco inicial mais aceito por pesquisadores e estudiosos da área foi quando Alan Turing – conhecido como o “pai da ciência da computação” – em 1950, criou o seu teste batizado de “Teste de Turing”. Esse experimento tinha o objetivo de “verificar se uma máquina poderia emitir informações como se fosse uma pessoa, sem gerar desconfianças no receptor de que se tratava de um programa de computador” (Barbosa; Bezerra, 2020, p. 94). Embora o teste tenha servido como ponto de partida para outros pesquisadores interessados na temática ampliarem os seus estudos sobre inteligência artificial, ele enfrentou duras críticas na época, especialmente de grupos mais

conservadores, para os quais estudar a potencialidade do cérebro humano era um desrespeito à inteligência humana.

Seguindo: em 1956, John McCarthy cunhou o termo “Inteligência Artificial” durante uma conferência no Dartmouth College, fato que marcou o início formal da área (Russel; Norvig, 2021). Saliento que apesar de já haver estudos sobre o tema, esse momento consolidou a IA como um campo de pesquisa com métodos próprios. Outro acontecimento foi o ocorrido em 1959, quando o termo *machine learning* foi utilizado pela primeira vez, permitindo que computadores aprendessem sem instruções diretas – um princípio fundamental para as IAs modernas, como o ChatGPT.

Na sociedade atual, muito se fala e escreve a respeito do ChatGPT como sendo revolucionário e pioneiro no quesito modelo de linguagem manifestado em *chatbots*. Reconheço que, de fato, ele apresenta muitas funcionalidades com aprimoramentos nunca vistos anteriormente, porém sua lógica de funcionamento não é tão recente. Isso porque, em 1964, o mundo conheceu o *chatbot* ELIZA, desenvolvido por Joseph Weizenbaum, no laboratório de Inteligência Artificial do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (em inglês, *Massachusetts Institute of Technology*). Tal tecnologia “conversava com humanos” a partir de palavras-chave e estrutura sintática de forma a imitar um psicanalista (Russel; Norvig, 2021).

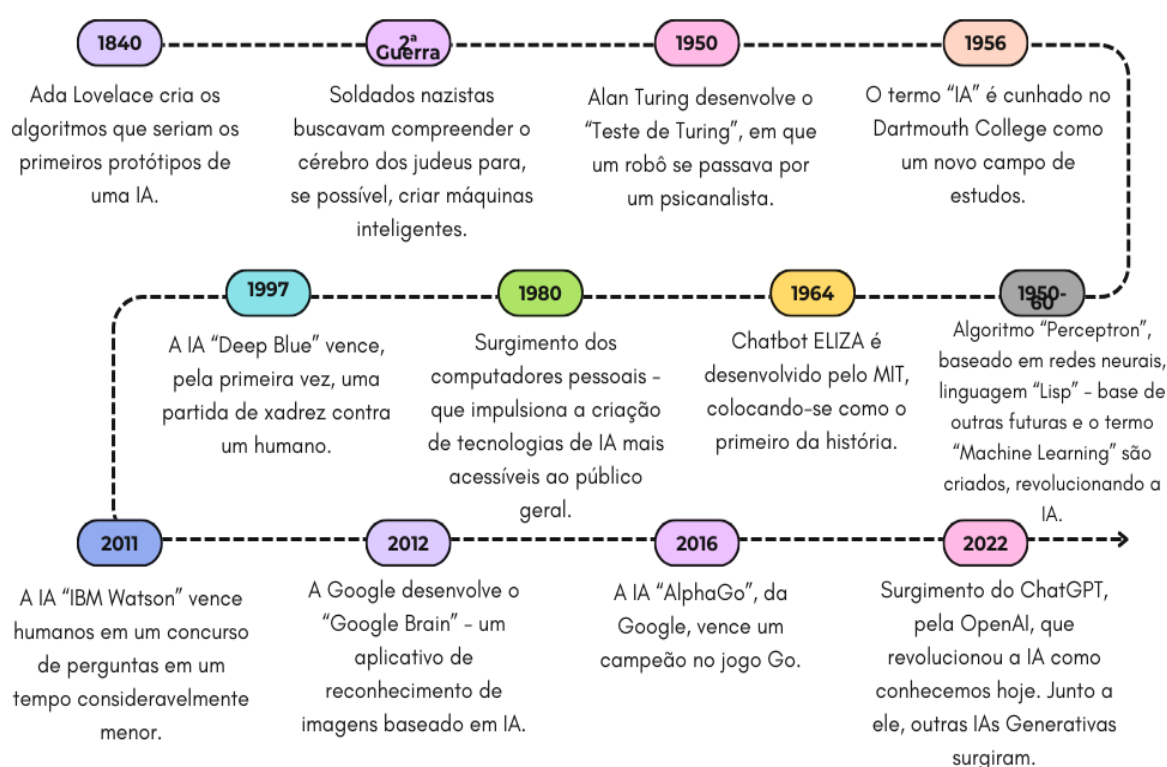
Cito também que, com a popularização dos computadores nos anos 1980, a IA expandiu-se para áreas como automação e aprendizado de idiomas. Além disso, em 1981, John Hopfield introduziu o conceito de redes neurais, o que alavancou, ainda mais, o campo de estudos. Assim, a IA passou a realizar tarefas antes humanas, como demonstrado pelo *Deep Blue*, que venceu um campeão de xadrez em 1997, e pelo *IBM Watson*, que superou os humanos em um concurso de perguntas e respostas, em 2011. Para tanto, elenco que esses avanços evidenciam o potencial da IA, o que trouxe tanto fascínio quanto preocupações.

O desenvolvimento seguiu acelerado, uma vez que, em 2012, a empresa Google lançou o *Google Brain*, focado no aprimoramento e no reconhecimento de imagens, e, em 2016, a IA *AlphaGo* derrotou um campeão mundial de Go – um jogo de tabuleiro chinês marcado pela disputa de território a partir de peças pretas e brancas – ampliando o interesse pelo tema. Todavia, nenhuma inovação gerou tanto impacto quanto o ChatGPT, da OpenAI, lançado em 2022. Baseado em IAG, essa tecnologia revolucionou a interação homem-máquina, oferecendo respostas instantâneas em linguagem natural, gerando encantamento e temor em muitos usuários (Gualtiere, 2023). Ainda que buscadores como o Google já realizassem tarefas similares, o ChatGPT destacou-se por sua fluidez conversacional, tornando-se uma das tecnologias mais influentes da atualidade (Santaella,

2023).

Examinando, a partir do exposto, que a inteligência artificial está cada vez mais presente em nosso cotidiano, permeando desde assistentes virtuais, como a Alexa, até aplicativos de navegação, redes sociais e filtros de imagem (Boa Sorte *et al.*, 2021). Esse fato ratifica seu constante desenvolvimento e impacto contínuo na sociedade. Nesse viés, saliento que, muitas vezes, as pessoas estão imersas nessa tecnologia sem perceber. A seguir, apresento uma linha do tempo com os principais marcos da IA abordados.

Figura 4. Linha do tempo da IA



Fonte: elaboração própria (2025).

Diante disso, volto meu olhar para a IAG, explorando seus potenciais impactos, especialmente na produção textual – foco desta pesquisa.

2.2.1.1 IAG: do conceito ao impacto estrondoso

Como mencionei, a IAG é uma das muitas tecnologias de IA que, hoje, tem revolucionado completamente várias áreas da sociedade. Quando escrevo revolucionar, reconheço tanto seu lado negativo quanto o positivo. Por exemplo, a medicina avançada, presente na contemporaneidade, sem a tecnologia é como escalar uma montanha descalço. O

meio ambiente pode ter suas áreas de preservação mais bem monitoradas do que se fosse com um humano percorrendo longas distâncias para verificá-las. Em muitos casos, a segurança sem o reconhecimento facial feito pela IA estaria passos atrás. Entretanto, esse tipo de tecnologia também apresenta problemas, como o racismo algorítmico marcado pela ausência de rostos negros nas bases de dados, o que evidencia a presença de um viés racial. Logo, sublinho que esse artefato tecnológico ao mesmo tempo possui benefícios e malefícios.

Outro exemplo contemporâneo relativo ao lado negativo dessa tecnologia é a estrondosa velocidade de propagação de notícias nem sempre verdadeiras, as quais impactam, e muito, áreas da sociedade, como a economia e a democracia. No documentário *O dilema das redes* (2020), é possível observar, de forma nítida, o controle que a tecnologia exerce no ser humano, a ponto de moldar escolhas que influenciam inclusive, a saúde psicológica. Para tanto, algoritmos de IA vêm, cada vez mais, orientando nossas preferências e transformando-nos em mercadoria e em mão de obra não remunerada. O colonialismo digital³⁰ (Lippold; Faustino, 2022), que pode ser entendido como a apropriação e a dominação de nossos dados, e o capitalismo de vigilância (Zuboff, 2021), compreendido como um modelo que enxerga a experiência humana como matéria-prima a ser vendida e que se aproxima da estratégia de extração de dados do colonialismo digital, são realidades, à medida que os dados se tornaram a mercadoria mais valiosa da humanidade, especialmente se foram advindos do Sul Global. Sobre isso, Sinâni e Accorssi (2023) mencionam que

Os países da América Latina carregam o histórico de serem submetidos a processos de exploração e dominação imperialistas, fazendo com que territórios e pessoas sejam vistas, até hoje, como matérias-primas. Os longos processos de colonização e a manutenção do imperialismo por parte do sistema capitalista fizeram com que a América Latina se tornasse dependente da ciência e da tecnologia de países ricos como os Estados Unidos e a Europa (Dussel, 1980) [...] (Sinâni; Accorssi, 2023, p. 3).

Dessa forma, chego à Inteligência Artificial Generativa (IAG), um campo abrangente com diversas tecnologias. Nesta pesquisa, foco no ChatGPT, desenvolvido em 2022 pela OpenAI, uma empresa do Norte Global, que gera textos verbais e multimodais a partir de dados predominantes na internet, ou seja, daquilo que os usuários mais compartilham no meio digital. Em grande parte das vezes, como demonstrado em minhas pesquisas anteriores

³⁰ Outro ponto que evoco a atenção é sobre a questão de muitas pessoas considerarem que essas tecnologias são gratuitas, pelo fato de não despendem dinheiro para utilizá-las. Porém, no documentário *O dilema das redes* é mencionado: “se você não está pagando pelo produto, você é o produto” – o que é uma realidade. Outro aspecto que elenco aqui é o relativo à palavra “usuário”, dado que a vemos em dois contextos – em usuários de drogas e de tecnologia, afinal, ambos são vítimas da dependência.

(Adegas; Burlamaqui, 2025) e por autores, como Araújo e Araújo (2024), Röhe e Santaella (2023) e Silva (2023), há a geração de imagens que reproduzem padrões estereotipados – por exemplo, a representação de uma “mulher bonita” como branca, loira, magra e de cabelos lisos. Assim, destaco que ideologias do Norte Global tendem a ser disseminadas entre aqueles com acesso às tecnologias digitais. Isso ocorre porque uma considerável parcela de pessoas é marginalizada quanto ao uso desses instrumentos. Essas ideologias estão presentes em ferramentas de IAG, como o ChatGPT e outras, reproduzindo preconceitos na sociedade³¹.

A IAG é uma tecnologia de IA que se apropria dos dados existentes em sua base e, diferentemente da IA preditiva e da classificatória, aprende com eles para gerar novas informações em formato de texto verbal e multimodal (Russel; Norvig, 2021). Goodfellow e Bengio (2016) corroboram ao afirmar que a IAG baseia-se em redes neurais profundas para aprender com representações complexas a fim de gerar novos dados, isto é, não depende apenas do que já existe em seu banco de dados, haja vista que aprende com eles e produz conteúdos próprios. Por sua vez, Spadini (2023) também menciona que a IAG utiliza modelos de linguagem que geram sentenças convincentes, à medida que se apropria de padrões estatísticos de textos dispostos na internet para melhorar a previsão das palavras ou imagens que serão produzidas a partir dos *prompts* do usuário que solicitou.

Por conseguinte, cito que a IAG produz esses novos dados que parecem ser únicos e originais, tendo em vista que são projetados a partir de cada interação realizada pelo usuário. Então, diferentemente do buscador da empresa Google, por exemplo, essa IA aprende com os dados pré-existentes para adquirir seu padrão de construção e, com isso, gerar dados completamente novos (Russel; Norvig, 2021). Desse modo, a IAG pauta-se em uma técnica chamada *Generative Adversarial Network* (GAN) que, por meio de redes neurais, gera dados e os avalia consecutivamente. Assim, antes de serem enviados aos usuários, esses conteúdos são melhorados, adaptados conforme o perfil do usuário, pois trabalham também com personalização e, com isso, devolvidos como se fossem novos e originais (Spadini, 2023).

Desde então, a IAG ultrapassou os limites da aprendizagem de máquina convencional, alcançando a capacidade de aprender de forma autônoma. Esse avanço foi impulsionado pela introdução do modelo *Transformer*, uma técnica matemática criada em 2017, que otimiza o tempo de treinamento ao possibilitar a execução paralela em múltiplos processadores. Todavia, as IAGs apresentam fragilidades significativas. Do ponto de vista cultural, elas

³¹ Acerca dessas afirmações, é importante mencionar também que as tecnologias baseadas em IAG podem causar sérios impactos ambientais, influenciando, por exemplo, as áreas da Floresta Amazônica – importante regulador ambiental para o Brasil e para o mundo.

carregam consigo preconceitos e estereótipos originados do Norte Global, que frequentemente são impostos sobre o Sul Global, refletindo desigualdades históricas e sociais. Na educação, pontuo, por exemplo, a produção textual na escola, a qual se deparou com tecnologias que produziam textos que transpareciam serem de humanos, levando a autoria, a criatividade e a honestidade acadêmica a serem postas sob escrutínio.

Após discutir pontos sobre a IAG, elenco algumas tecnologias da atualidade que operam com base nesse tipo de IA, bem como sua função principal. Destaco essa questão, uma vez que o ChatGPT, a título de exemplo, pode gerar imagens, ainda que seu foco seja textos verbais.

Quadro 3. Exemplos de tecnologias de IAG e sua funcionalidade principal

Tecnologia	Link de acesso	Texto verbal	Imagens	Vídeos	Slides
Gemini	https://gemini.google.com/?hl=pt-BR	x			
Copilot	https://copilot.microsoft.com/	x			
Perplexity	https://www.perplexity.ai/	x			
Deepseek	https://www.deepseek.com/	x			
Gamma	https://gamma.app/				x
Luzia	https://www.luzia.com/br	x			
Meta AI	https://www.meta.ai/	x			
Visla	https://www.visla.us/			x	
Midjourney	https://www.midjourney.com/		x		
Dall-e	https://openai.com/index/dall-e-3/		x		
Claude	https://claude.ai/	x			
Leonardo AI	https://leonardo.ai/		x		

Fonte: elaboração própria (2025).

Como professora, lanço questionamentos: o que fazer com uma tecnologia tão poderosa para criar textos verbais e multimodais? Como lidar com ela na escola? Como planejar a avaliação da produção textual? Será que não seria hora de mudar o disco de redação para produção, que, de fato, priorize a criatividade, a autoria e a subjetividade do sujeito? Quais os efeitos retroativos que essas tecnologias poderão exercer na escola? E o Enem, como fica? Todas essas perguntas direcionam-me nesta pesquisa. Após essa discussão sobre as

nuances que imperam a IAG, abordo a respeito do ChatGPT.

2.2.1.2 ChatGPT e o funcionamento de seus algoritmos

Depois de alguns quilômetros nos trilhos da IA, sigo a um dos pontos mais fundamentais para a compreensão desta pesquisa: entender o que é e como funciona o “cérebro” do ChatGPT. Como já mencionado, o ChatGPT – *Chat Generative Pre-trained Transformer* ou “Transformador Generativo Pré-Treinado de Conversação” – pertence à Inteligência Artificial Generativa, visto que produz textos verbais e multimodais a partir do que foi solicitado por seu usuário. Lançado em 2022, pela OpenAI, é uma das tecnologias mais famosas e difundidas da atualidade, tendo alcançado 100 milhões de usuários em apenas dois meses desde seu lançamento (Santaella, 2024), provocando um verdadeiro abalo sísmico. Sua interface, inspirada em *chatbots* e acessível ao usuário comum, dispensa conhecimentos técnicos, permitindo uma interação natural, como se estivesse conversando com um ser humano. Isso gerou tanto encantamento quanto espanto em muitas pessoas.

Para compreender o ChatGPT, é preciso o entendimento de que ele se alicerça na aprendizagem profunda que utiliza redes neurais artificiais³² as quais imitam o funcionamento do cérebro humano. Ademais, faz parte das tecnologias conhecidas como “Processamento de Linguagem Natural” (do inglês, *Natural Language Processing*), mas sua diferença em relação aos que vieram antes consiste no modo como é programado para lidar com enormes bancos de dados sem que esses dados precisem ser rotulados manualmente.

Vale lembrar também que o ChatGPT não é um *chatbot*, como muitos apresentam, mas sim um modelo de linguagem que utiliza uma interface de *chatbot* com o intuito de ser mais próximo dos seres humanos. Nesse sentido, o ChatGPT-4o³³, versão mais recente na época da geração de dados desta pesquisa (2024), é treinado com cerca de 500 bilhões a 1 trilhão de parâmetros³⁴, enquanto o 3.5 continha 175 bilhões. Ou seja, quanto maior for esse número, superior será a capacidade de o modelo gerar respostas com mais precisão, conteúdo e convencimento.

Esses grandes modelos de linguagem, como é o caso do GPT, pertencem a um outro tipo de IA chamada “conexionista”, uma vez que não são alimentados diretamente por seres

³² As redes neurais mais comentadas na atualidade são as convolucionais e redes neurais recorrentes, sendo a primeira baseada em marcos temporais, como exemplo, temos a sequência de palavras em uma frase, enquanto a segunda não tem habilidade temporal e, por isso, produzem dados a partir de filtros (Santaella, 2023).

³³ Destaco que, entre a fase do exame de qualificação desta dissertação (julho/2025) e a defesa (janeiro/2026), surgiu o ChatGPT 5.0, o que ratifica minha premissa de que essas tecnologias evoluem de forma extremamente rápida.

³⁴ Parâmetros são as variáveis internas que definem o comportamento de um modelo de IA e são ajustados para otimizar o desempenho do modelo em tarefas específicas, como gerar texto, no caso do GPT.

humanos que entendem dos assuntos escritos. Assim, o que ocorre é uma enorme abstração de dados empíricos, os quais são treinados para verificar as probabilidades estatísticas de certos conteúdos aparecerem naquele conjunto textual solicitado, ou seja, são feitas milhões de conexões (Buzato; Leite, 2024). Para tanto, a IAG só parece “inteligente” ou um interlocutor, até mesmo, um autor, pois nós, humanos, interagimos com ela, de modo a completar as trocas dialógicas que ali ocorrem. Além disso, esses *outputs* são gerados com base em dados fornecidos por humanos que não foram remunerados, nem tiveram seus direitos autorais reconhecidos³⁵. Para tanto, a discussão sobre a funcionalidade do ChatGPT vai muito além das aparências iniciais, revelando questões mais profundas e complexas. Sobre isso, Buzato e Leite (2024, p. 3) escrevem que

A extração automática e inconsciente desses pesos estatísticos, também chamada metaforicamente de *machine learning* (aprendizagem de máquina), é feita a partir da submissão de um corpus gigantesco de textos de boa qualidade produzidos por escreventes humanos – textos em diferentes gêneros, registros linguísticos, estilos, épocas e tamanhos – extraídos de fontes confiáveis, tais como a Wikipedia, o repositório público de patentes da Google, a totalidade dos livros digitalizados pelo Google Books, edições de muitos anos de periódicos científicos e jornais de notícias de grande reputação, arquivos e transcrições da ONU, de Universidades, dos Poderes Judiciários, além de textos e links que passaram por algum tipo de curadoria em variadas fontes online, como o *Reddit* e canais com boa reputação em mídias sociais (Buzato; Leite, 2024, p. 3).

A grande quantidade de dados processada por uma rede neural profunda permite ao ChatGPT identificar padrões frequentes de letras, palavras e símbolos, gerando respostas que parecem “inteligentes”. Por meio de cálculos estatísticos, o modelo prevê a sequência de palavras mais adequada ao contexto solicitado, criando textos que imitam a escrita humana. Outra técnica utilizada pelo GPT é a *Reinforcement Learning from Human Feedback* (RLHF) (Aprendizagem por reforço a partir do feedback humano). Tal procedimento baseia-se em uma atividade de revisão dos resultados gerados por trabalhadores contratados para esse fim. Assim, o principal objetivo dessa ação é garantir que os *outputs* sejam o mais natural e próximo aos seres humanos. Sublinho que esse processo aproxima cada vez mais a produção algorítmica da escrita humana, no sentido de imitar as redes neurais biológicas, isto é,

³⁵ Esse é, talvez, um dos pontos mais polêmicos e discutidos sobre o ChatGPT: a quem pertencem os textos gerados, uma vez que todos baseiam-se em textos que já estavam disponíveis na *web* e, portanto, são de autoria de outros sujeitos? Sabemos que um enunciado sempre é produzido a partir de outro (Possenti, 2002), entretanto, em seus Termos de Uso (<https://openai.com/pt-BR/policies/terms-of-use/>), o Chat nos dá a titularidade do conteúdo de entrada e saída, afinal, não se responsabiliza por algo que ele não compreende. A questão é mais complexa do que imaginamos.

alimentando-se de dados (simulando aprender progressivamente) e, consequentemente, melhorando sua performance. Isso gera mais discussões sobre seu impacto na produção textual na escola e em exames, como o Enem. Além dessa técnica, o ChatGPT também foi aprimorado com a *hidden states* (estados velados) (Buzato; Leite, 2024) – uma outra tecnologia que prevê a próxima palavra do contexto com base no que foi inserido anteriormente e, obviamente, em massivos treinamentos estatísticos feitos por camadas neurais. Muitos usuários têm relatado que o ChatGPT parece possuir uma memória ou conhecer seu perfil e isso se deve à *hidden states*. Por exemplo, quando fazemos perguntas frequentes sobre um determinado assunto, o chat “lembrará” o contexto e ajustará suas respostas. No entanto, se outro usuário, sem familiaridade com o mesmo tema, fizer perguntas semelhantes, as respostas poderão ser diferentes devido à capacidade de personalização da ferramenta, como previsto em seus Termos de Uso³⁶. Em virtude disso, destaco que o ChatGPT não possui memória no sentido humano; ele apenas prevê a próxima palavra com base no contexto fornecido e nos dados com os quais foi treinado. Surge então um desafio: como lidar com usuários leigos que desconhecem essas limitações e funcionalidades? É essencial promover práticas de letramentos que capacitem as pessoas a entender e a utilizar essas ferramentas de forma consciente e crítica. Uma educação para as mídias, não somente sobre as mídias (Buckingham, 2019), é mais do que urgente.

Ademais, afirmo que é inegável que o ChatGPT é um exemplo de enorme potência e evolução computacional, contudo também possui falhas. Uma das causas disso é o fato de ele não ser programado linguisticamente, mas estatisticamente. Chomsky (2023) chegou a chamá-lo de “papagaio estocástico”, dado que não há compreensão alguma do que está sendo escrito, apenas uma geração infundável de textos dos mais variados possíveis. O ChatGPT também pode cometer alucinações ao gerar textos com conteúdos absurdos, como o conselho dado a uma usuária de que ela deveria se matar, entre outros (Knight, 2023). Além desse tipo de alucinação, cito também os erros aos quais a ferramenta está sujeita, como a geração de textos incoerentes, por exemplo, atribuir determinadas citações a autores que, na realidade, não as escreveram. Por isso, Freire e Faundez (1985) já diziam que boas perguntas têm mais chance de gerar boas respostas, assim como ocorre no ChatGPT, embora isso não elimine a possibilidade de a ferramenta cometer alucinações nos resultados gerados.

É claro que muito *marketing* é feito sobre essas tecnologias. Na realidade, desde o surgimento da IA, o fascínio sempre foi um sentimento presente. Um dos casos que trago aqui para estabelecer relações com o escopo desta pesquisa é o de uma notícia em que seu autor

³⁶ Disponível em: <https://openai.com/pt-BR/policies/terms-of-use/>. Acesso em: 15 jan. 2025.

escreveu que uma IA, especificamente o ChatGPT, obteve uma determinada nota em uma redação de vestibular (Tenente, 2023 *apud* Buzato; Leite, 2024). A partir disso, elenco as seguintes perguntas que são, em primeiro lugar, para mim: estamos escrevendo ou gerando textos apenas³⁷? Será que o ato de “gerar textos” não se perpetua há muito tempo, por meio de provas de redação que se assemelham mais a um processo mecanizado, como é o Enem, e de práticas em sala de aula pautadas apenas por comandos descontextualizados, conforme assevera Antunes (2003; 2006)? Avalio que a IAG veio para alavancar, e com força significativa, essa discussão, afinal, estamos diante de uma tecnologia que, instantaneamente, gera textos que, aos usuários mais leigos, se passam por humanos. E agora, José, como fica a produção textual? É mais do que fundamental a reflexão sobre isso em nossas salas de aula.

Discutindo especificamente a respeito do Enem: sua proposta, em teoria, requer que o candidato pense, reflita e critique problemas sociais que imperam no Brasil, além de propor possíveis soluções, ainda que não seja possível identificar se, de fato, ele tem o propósito de ser um agente transformador. Contudo, o que vejo há muito tempo são generalizações e decorebas que se firmaram nesta prova, colocando-a como, de fato, uma redação atuando como um escudo protegido de tudo o que deve e não deve ser feito para se alcançar a sonhada nota 1000.

Outrossim, destaco que é importante considerar as condições em que esse exame é realizado: os corretores (ou mensuradores), não avaliadores, têm o dever de corrigir, no mínimo, 100 redações por dia, com a possibilidade de serem penalizados se isso não ocorrer (Petrocilo; Palhares, 2023). Relatos de corretores que gastam, em média, de 1 a 2 minutos para corrigirem o texto são muito comuns, afinal, tempo é dinheiro nesse modelo, sem contar o valor irrisório que é pago por redação. Com isso, afirmo que esse processo assemelha-se ao funcionamento de um algoritmo de PLN, em que não há uma leitura atenta de cada texto para reconhecer seus potenciais. Em vez disso, o que ocorre é uma busca por padrões exigidos na grade avaliativa e uma espécie de caça aos erros, com foco exclusivo na atribuição de uma nota. Para tanto, a diversidade de textos produzidos por diferentes sujeitos é sufocada por práticas escolares baseadas na automatização, na padronização e em uma visão reducionista da educação. Essa lógica, ao colocar o Enem no centro do ensino de produção textual, ignora os processos que envolvem a escrita, reduzindo o ato de escrever a uma reprodução de

³⁷ Destaco, com base em Antunes (2003), Bunzen (2007), Geraldi (2013 [1997]) e Ribeiro (2018), que compreendo ‘produzir’ como uma atividade vinculada à construção de um texto autêntico, inserido em um contexto sociocultural e desenvolvido por meio de diversas etapas. Enquanto ‘gerar’ refere-se, neste caso, à prática da redação em sentido estrito, isto é, restrita ao ato de escrever com o objetivo de atender a determinados critérios, relegando, a segundo plano, as múltiplas variáveis que integram o processo de escrita.

modelos. Tal abordagem reforça a concepção bancária de educação criticada por Freire (2022 [1974]), em que os estudantes são vistos como sujeitos passivos, em vez de ativos no que diz respeito ao uso das línguas e linguagens.

Assim, os alunos, para se adaptarem ao sistema, ou ao código, adequam-se ao processo algorítmico da prova, tanto que, como já pontuei, é rotineiro ver postagens em redes sociais de “fórmulas mágicas” para se obter notas melhores, como se o texto fosse um quebra-cabeça em que as peças precisam ser encaixadas de um só modo e nada mais. O próprio treinamento dado aos professores corretores já coloca essa superficialização, detecção, varredura, punição e automatização de todo o processo que, em tese, deveria ser dialógico, se considerarmos a língua-linguagem e o texto na perspectiva interativa. Então, o que perpetua é o objetivo de “passar pelo algoritmo”, se escrevemos coisas que, às vezes, não existem, não há problema, afinal, o que interessa é encaixar as peças do código. Consequentemente, um efeito retroativo³⁸ (que já existe há muito tempo) continua se arrastando nas escolas, devido ao peso que se construiu no treinamento para a prova.

Enfatizo que, com o advento da IAG, não seria o momento de o Ministério da Educação (MEC) rever suas prioridades e objetivos com uma prova que sufoca as infindáveis possibilidades de construção de um texto e da formação de um sujeito crítico a partir de outros gêneros discursivos? Não seria o momento de o Enem ser (re)pensado? Muito se discute sobre o pânico que o ChatGPT causou entre os docentes, em especial os que lidam com produção textual, mas, na realidade, evidencio que o problema começou quando passamos a aceitar de olhos fechados o fato de uma atividade rica – que é produzir um texto – resumir-se a uma busca pela fórmula perfeita e que nossa função resumisse-se a um punidor e caçador de erros. O ChatGPT (e outros) desempenha esse papel de gerador de textos muito bem, portanto, é mister (re)pensar a avaliação, a produção textual, o Enem e o lugar da IAG nisso tudo.

³⁸ Reconheço, como já mencionei, a existência de investigações que estudam a prova de redação do Enem e seus efeitos retroativos. Entretanto, meu diferencial nesta pesquisa reside em tratar desses assuntos juntamente com a IAG, em especial o ChatGPT, uma tecnologia nova que, apesar de não ter sido criada para produzir textos em contexto acadêmico e escolar, está sendo utilizada nesses ambientes. Logo, pesquisas a respeito dessa temática são necessárias. Evidentemente, não é meu objetivo abraçar todos os textos existentes, pois são infindáveis, por isso, escolhi a redação do Enem, especificamente, devido ao seu peso na educação e pela minha trajetória enquanto professora e pesquisadora.

CAPÍTULO 3

CAMINHO METODOLÓGICO: NOS TRILHOS DA PESQUISA

Nestes trilhos dedicados ao caminho metodológico, apresento os procedimentos e métodos utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa. Com base em Bortoni-Ricardo (2013), evidencio minha posição enquanto professora e pesquisadora preocupada em investigar e refletir sobre as práticas que desenvolvo em sala de aula. É guiada por esse compromisso com o desenvolvimento constante e por não me sentir como uma “simples consumidora do conhecimento produzido por outros pesquisadores, que me proponho também a produzir conhecimentos sobre meus problemas [e anseios] profissionais, de forma a melhorar minha prática” (Bortoni-Ricardo, 2013, p. 46, *acréscimos meus*). Como já mencionei, esta pesquisa, embora não esteja ligada a um contexto de sala de aula, teve como força embrionária minhas experiências pessoais, enquanto docente de redação em cursinhos. Além disso, destaco que esta investigação, dada a sua temática que envolve a redação do Enem e determinadas funcionalidades do ChatGPT, insere-se na Linguística Aplicada (LA), pois, segundo Moita-Lopes (2006), a LA é uma área transdisciplinar, mestiça e nômade, a qual busca compreender os fenômenos da linguagem em contextos sociais, políticos, institucionais, entre outros, e agir criticamente sobre eles, a começar pela nossa prática como professores.

Sublinho o caráter transdisciplinar, mestiço e nômade da pesquisa pelo fato da integração de diferentes aparatos teóricos para substantiar as análises dos dados. Dentre eles, pontuo os estudos da Linguística Textual, dos Letramentos e da Educação Linguística, os quais atuam em conjunto com os relacionados às tecnologias, em especial a respeito da IA, de modo geral, e da IAG, de forma específica, o que inclui o ChatGPT, consequentemente. A partir dessa concatenação de conhecimentos, tem-se a construção de novas inteligibilidades acerca da relação entre o ChatGPT – uma IAG que gera textos verbais e multimodais – e as pesquisas sobre o texto em contextos educacionais, neste caso, da redação do Enem enquanto parte de um exame de larga escala.

Diante do exposto, a seguir, abordo a respeito do desenvolvimento metodológico, posteriormente sobre os objetos de pesquisa e, por fim, acerca da coleta e geração de dados.

3.1 Pelos trilhos da metodologia: descrição da pesquisa

Esta pesquisa possui abordagem quali-quantitativa. Segundo Paiva (2019), em sua

obra *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*, uma pesquisa mista, ou quali-quantitativa, “[...] se utiliza de métodos qualitativos e quantitativos para a coleta de dados, de forma a oferecer melhor compreensão do fenômeno estudado” (Paiva, 2019, p. 13). Ou seja, trata-se de uma investigação que privilegia aspectos não mensuráveis experimentalmente, como os significados de uma experiência social, acrescida de uma investigação que busca medir determinadas variáveis, com base em valores. Enfatizo que, nesta pesquisa, utilizo ambos, em virtude de que, primeiro, descrevo e interpreto os dados gerados a partir da relação entre o ChatGPT e as redações. Isso ocorre porque avalio que o modo como a redação do Enem é concebida, conforme seus critérios de correção, até 2025, assemelha-se ao funcionamento do ChatGPT, o qual trabalha por meio de padronização em seus dados manifestados a partir de textos. Destaco que utilizo, também, a análise matemática para substanciar minhas descrições e interpretações das redações mensuradas e corrigidas pelo ChatGPT, por intermédio da verificação do percentual de diferença entre a nota atribuída por humanos e pela ferramenta nos textos analisados. Essa ação ocorre com o objetivo de averiguar se a nota concedida pelo ChatGPT nas redações distancia-se das notas dos corretores do Enem, uma vez que minha hipótese é a de que ambas se assemelham, pois trabalham com critérios baseados em padronizações. Em relação às fórmulas utilizadas para calcular os desvios, sublinho:

$$1) x = 100 - \frac{N_{chat} * 100}{N_{original}} \quad \text{e} \quad 2) Média desvio = \frac{soma \%}{total notas}$$

Em 1, X representa o desvio percentual entre a nota original (1000 pontos, equivalentes a 100%) e a nota atribuída pelo ChatGPT. Com isso, calcula-se, por meio da fração, a porcentagem da nota da IA em relação à original e, em seguida, subtrai-se esse valor de 100, obtendo-se o desvio. Se a nota da IA for superior à humana, a ordem da subtração inverte-se. Em 2, a média dos desvios percentuais é obtida pela soma de todos os desvios dividida pelo número total de notas analisadas, indicando o grau médio de distanciamento entre as avaliações da IA e as humanas.

Sobre a pesquisa qualitativa, saliento que a subjetividade do pesquisador, assim como os significados construídos durante o percurso da pesquisa são pilares que sustentam as investigações (Denzin; Lincoln, 2006). Bortoni-Ricardo (2013) e Paiva (2019) corroboram ao afirmar que, na abordagem qualitativa, há a prevalência das experiências do pesquisador com outros sujeitos sobre o objeto estudado, de forma a construir relações dialéticas e interativas. Sobre isso, destaco minha atuação enquanto professora de cursinho preparatório para o Enem e vestibular e como técnica em informática, visto que são vivências que possuem influência

nesta pesquisa e em minha constituição como pesquisadora.

Além disso, Lankshear e Knobel (2008, p. 65) sublinham o caráter interdisciplinar (aqui, destaco, ancorada em Moita-Lopes (2006), transdisciplinar, mestiço e nômade) da investigação qualitativa ao afirmarem que ela se refere a “uma complexa exposição de perspectivas e técnicas, que se desenvolveram a partir de diferentes disciplinas”. Considero que essa transdisciplinaridade ocorre a partir das várias teorias mobilizadas para a compreensão dos fenômenos pesquisados, neste caso: as relacionadas ao estudo do texto, das avaliações, do Enem e sobre a IAG. Já a abordagem quantitativa é aquela que “testa hipóteses, realiza experimentos e compara resultados, comprova teorias e busca padrões que podem ser generalizados para contextos semelhantes” (Paiva, 2019, p. 13). Ou seja, “privilegia a razão analítica, buscando explicações causais por meio de relações lineares entre fenômenos” (Bortoni-Ricardo, 2013, p. 13).

Diante dessas pontuações, assevero que as abordagens podem ser vistas como complementares, em vez de excludentes, à medida que a combinação das duas contribui para enriquecer a investigação científica a partir de uma análise abrangente e multidimensional. Minayo (2009) escreve que essa junção em pesquisas relacionadas à educação, e aqui estendo para os estudos de linguagens, produz uma relação fértil, haja vista que possibilita descrever os fenômenos observados pelo pesquisador, bem como fundamenta essas visões por meio de evidências. Para tanto, ambas as abordagens possuem como cerne o olhar do pesquisador para o fenômeno pesquisado.

Outrossim, esta pesquisa quali-quantitativa possui cunho descritivo-interpretativista (Gil, 2002; Paiva, 2019), uma vez que entendo o caráter descritivo como estudos explicativos, os quais possuem o objetivo de relacionar as observações registradas com os resultados alcançados. Nesta dissertação, isso se dá a partir dos registros das interações com o ChatGPT e pelas análises das redações. Por sua vez, a característica interpretativista³⁹ pauta-se nos múltiplos significados que são construídos por intermédio das realidades contextuais da pesquisa, assim como das práticas e do ponto de vista do pesquisador (Moita-Lopes, 1994). Nesse viés, devido à filiação teórica, às minhas vivências enquanto pesquisadora sobre os fatos investigados e ao “[meu] compromisso com a interpretação das ações sociais e com os significados conferidos a essas ações na vida social” (Bortoni-Ricardo, 2013, p. 34, *acréscimo meu*), considero que este trabalho apresenta cunho interpretativista. Julgo que esta investigação também possui atributos exploratórios, por tratar de um tema recente e ainda

³⁹ Paiva (2019) chama essa característica de “pesquisa explicativa”. Contudo, nesta dissertação, adoto a nomenclatura “interpretativista”, como escreve Moita-Lopes (1994).

pouco explorado, que é o ChatGPT na produção, correção e mensuração textual, especificamente da redação dissertativa-argumentativa do Enem.

Outra faceta metodológica desta investigação ocorre pela interação que realizei com o ChatGPT para a geração de dados. A partir disso, esta pesquisa pode ser considerada netnográfica, de base autonetnográfica⁴⁰. A netnografia é entendida como uma “pesquisa observacional participante baseada em trabalho de campo on-line” que “usa comunicações mediadas por computador como fonte de dados para chegar à compreensão e à representação etnográfica de um fenômeno cultural ou comunal” (Kozinets, 2014, p. 61-62). Na contemporaneidade, segundo o mesmo autor, trata-se de uma metodologia muito rica, tendo em vista que a internet é um local marcado por múltiplas possibilidades emergentes de investigação.

Na netnografia, o pesquisador pode ocupar uma posição mais participativa, ao que Amaral (2009) chama de *insider*; ou mais passiva, cunhada pela mesma autora como *lurker*. No caso da maior participação, Amaral (2009), baseada em Kozinets (2007), coloca o termo autonetnografia não como uma nova “proposta de método”, mas como “uma ferramenta reflexiva que possibilita discutir os múltiplos papéis do pesquisador e de suas proximidades, subjetividades e sensibilidades na medida em que se constitui como fator de interferência nos resultados e no próprio objeto pesquisado” (Amaral, 2009, p. 15). Além disso, permite uma maior proximidade entre o pesquisador e os sujeitos observados, o que proporciona “imersão, internalização, consciência de alteridade e engajamento [do pesquisador] nas comunidades” (Amaral, 2009, p. 19, *acréscimo meu*). Dada minha interação ativa com o ChatGPT, na qual não me limito a uma posição de mera observadora, mas atuo como participante ao estabelecer um diálogo com a ferramenta para geração de dados, afirmo que esta pesquisa possui base autonetnográfica.

Para a estruturação de netnografia, de perspectiva autonetnográfica, é preciso, segundo Kozinets (2014) e Polivanov (2014), o desenvolvimento das seguintes etapas: I) definição das questões de pesquisa; II) identificação e seleção da parcela da internet que será estudada; III) a entrada no campo, que é marcada pela observação participante, no caso da autonetnografia; IV) geração de dados⁴¹; V) análise e interpretação dos dados produzidos e VI) a redação e o relato dos resultados de pesquisa, articulando-os à teoria. Na presente pesquisa, cada um

⁴⁰ Sublinho que a netnografia, em sua essência, ocorre com grupos de humanos inseridos em ambiente digital, como as redes sociais. No entanto, devido à proliferação de tecnologias, como o ChatGPT, faço a expansão desse método, pensando em interações realizadas com modelos de linguagem manifestados em *chatbots* de IAG.

⁴¹ Aqui, destaco o termo “gerar”, conforme preconizado por Mattos e Jucá (2022), por envolver um processo dialógico com o ChatGPT, em oposição à passividade implícita na ideia de simplesmente “coletar dados”.

desses passos se faz presente, tendo em vista que investigo as funcionalidades de geração e análise de textos do ChatGPT e sua relação com a redação do Enem, por meio de *prompts* específicos para esse fim, ou seja, participo ativamente do processo de geração de dados. Posteriormente, realizo a análise quali-quantitativa dos dados gerados e os articulo às teorias mobilizadas nesta investigação para posterior publicização das análises e dos resultados.

Por fim, ressalto que a pesquisa netnográfica, de base autonetnográfica, é realizada em conjunto com outros métodos. No presente estudo, além da junção com a pesquisa quali-quantitativa, de cunho exploratório e descritivo-interpretativista, utilizo também o método documental. Destaco, com base em Cellard (2012), que documento pode ser qualquer material que possui algum tipo de registro. Assim, considero que as interações realizadas com o ChatGPT, as quais foram documentadas por mim no Google Drive, são documentos, pois são registros que integram as análises propostas. Uma vez apresentada a descrição da pesquisa, prossigo para os critérios de seleção do ChatGPT e das redações.

3.2 A trilha das decisões: critérios de seleção do ChatGPT e das redações

Retomo, a seguir, os critérios de seleção que justificaram a escolha do ChatGPT e de seu funcionamento de geração e análise de textos como um dos objetos de análise, assim como a definição das redações do Enem incluídas nesta pesquisa. Em relação aos critérios para a seleção do ChatGPT, destaco: I) versão gratuita da ferramenta; II) funcionalidades para a geração e análise de textos verbais; III) autorização expressa em seus Termos de Uso para a utilização dos dados gerados; IV) ampla popularidade entre os usuários no período em que esta pesquisa foi realizada, em 2024 e V) por ser a tecnologia utilizada por meus estudantes no momento em que propus este estudo.

Saliento que, no início de 2024, especificamente nos meses de abril a agosto, além do ChatGPT, havia outras IAGs com versões gratuitas para a escrita textual, como: o Bard, da Google (hoje, Gemini) e o Bing Chat, da Microsoft (atualmente mais conhecido como Copilot), entre outras. No entanto, dentre essas ferramentas, o ChatGPT, em seus Termos de Uso, contém instruções explícitas sobre a cedência dos dados aos usuários por meio da seguinte menção:

Titularidade do conteúdo: Entre você e a OpenAI, na medida permitida pela legislação aplicável [não violar as regras de uso, como criação de conteúdo que incite qualquer tipo de violência etc.], você (a) mantém seus direitos de titularidade sobre as Contribuições e (b) é titular dos Resultados. Por meio deste Termo, cedemos a você todos os nossos direitos, titularidade e interesse, se houver, em relação aos Resultados. (OpenAI, 2025, s/p,

acréscimos meus).

Além da cessão dos dados, da versão gratuita utilizada – o ChatGPT-4o – e da capacidade de gerar conteúdos verbais, outro fator determinante para a escolha deste instrumento tecnológico foi sua ampla popularidade. Embora existam outras tecnologias de IAG com funcionalidades similares, como a geração de texto verbal a partir de comandos do usuário e de correção textual, o ChatGPT destaca-se como uma das mais utilizadas globalmente (Santaella, 2024). Nesse sentido, Vidal (2024) ressalta que, em 2024, o ChatGPT registrava cerca de 200 milhões de interações semanais, um número muito significativo na história das tecnologias digitais. Como mencionei, ainda que o ChatGPT não tenha sido desenvolvido especificamente para fins educacionais, seu uso na educação linguística – como na produção textual – demanda investigações mais aprofundadas, dada sua capacidade expressiva de gerar textos.

Em relação à redação do Enem, a escolha por analisá-la justifica-se pela minha experiência como professora em cursinhos preparatórios, conforme detalhado na introdução. Como exposto no início desta pesquisa, em 2023, percebi que algumas redações de meus alunos apresentavam diferenças sutis em relação ao estilo de escrita que eu acompanhava semanalmente. Ao investigar, identifiquei o uso do ChatGPT, o que despertou meu interesse em explorar a tecnologia com maior profundidade. Embora essas alterações fossem perceptíveis para mim, enquanto docente, não se mostravam tão evidentes quanto em textos narrativos, como contos e poemas, que exigiam maior subjetividade do autor (Adegas; Matias; Rocha, 2024). Julguei, portanto, que a eclosão das IAGs poderia servir como um alerta para a necessidade de repensar essa avaliação rígida, que chamo de mensuração⁴², evidenciando a urgência de novos critérios e gêneros discursivos, nesse exame, que valorizem a autoria e a reflexão textual e discursiva dos candidatos.

Além do exposto, destaco a relevância nacional da redação do Enem (Dering, 2021), uma vez que possui grande peso no exame para o acesso ao ensino superior. Reconheço que outros gêneros discursivos poderiam ser abordados nesta pesquisa, contudo, optei por esse em específico devido à possibilidade de um estudo mais criterioso, pela importância da prova em âmbito nacional e por estar diretamente relacionada às temáticas de minhas aulas.

Ademais, saliento que um dos cuidados que tive em relação ao uso do ChatGPT e das

⁴² Conforme tratado no capítulo 1, refiro-me ao termo mensuração, pois avaliar compreende aspectos mais amplos, como os momentos antes, durante e após a produção textual, o que integra também a correção. Além disso, o texto é considerado, na avaliação, como fruto de um processo, não apenas um produto para receber uma nota, isto é, ser mensurado sem considerar os entornos que envolvem sua escrita (Bunzen, 2007; Geraldi, 2013 [1997]; Suassuna, 2014).

redações disponíveis nos Guias do Participante (Brasil, 2012; 2013), nas Cartilhas do Participante (Brasil, 2016; 2017; 2018; 2019; 2020; 2022; 2023), nos *sites* G1.com⁴³ e Estratégia Vestibulares⁴⁴ foi a respeito da dispensabilidade de autorização do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da UFMS. Dessa forma, em abril de 2024, consultei o referido comitê, por meio de um *e-mail* e de um telefonema, a respeito da necessidade ou não de sua aprovação para utilizar os dados gerados, e a resposta foi positiva no que diz respeito à confirmação de que a pesquisa não precisaria ser submetida ao CEP para liberação do uso do material gerado durante a investigação. Acrescido disso, a equipe do CEP orientou-me sobre a Resolução nº 510, do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2016), que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Em seu artigo primeiro, há a menção de que não deverá passar pela apreciação do CEP “pesquisa com bancos de dados, cujas informações são agregadas, sem possibilidade de identificação individual” (Brasil, 2016, p. 1-2). Para tanto, os dados gerados no ChatGPT, ainda que estejam vinculados a um *login*, não contêm identificação pessoal e são de posse de quem os gerou, desde que não violem as políticas da OpenAI, como apresentado nos Termos de Uso, embora a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) NBR ISO/IEC 42001 (ABNT, 2024) determine que seja necessário indicar a empresa como autora dos conteúdos. No tocante às redações do Enem, destaco que estão disponíveis nos Guias do Participante (Brasil, 2012; 2013), nas Cartilhas do Participante (Brasil, 2016; 2017; 2018; 2019; 2020; 2022; 2023), nos *sites* G1.com e Estratégia Vestibulares, ambos de acesso público. Em suma, a confirmação vinda do CEP e dos Termos de Uso foram cruciais para o prosseguimento desta investigação.

Saliento, ainda, que nesta pesquisa o foco, portanto, recai sobre minha interação com a ferramenta a partir da análise de redações escritas por candidatos, nos anos de 2009 a 2023, veiculadas nos Guias do Participante (Brasil, 2012; 2013), nas Cartilhas do Participante do Inep (Brasil, 2016; 2017; 2018; 2019; 2020; 2022; 2023), nos *sites* G1.com e Estratégia Vestibulares, e corrigidas pelo ChatGPT, e redações do Enem geradas e corrigidas pela ferramenta. Além disso, em alguns momentos, cito experiências pessoais com meus alunos, sem identificá-los, a fim de enriquecer esta investigação. A seguir, discuto a respeito da coleta e da geração de dados da pesquisa.

⁴³ Link do *site*: <https://g1.globo.com/>.

⁴⁴ Link do *site*: <https://vestibulares.estrategia.com/>.

3.3 Traçando caminhos: a coleta e a geração de dados na pesquisa

Nesta pesquisa, ressalto que, simultaneamente, colete e gero dados, visto que, segundo Mattos e Jucá (2022), coletar é o ato de captar o que já existe, enquanto gerar refere-se a dados que são produzidos em um contexto específico. À vista disso, os dados desta pesquisa encaixam-se em ambas as situações, uma vez que utilizo redações do Enem dispostas nos Guias do Participante (Brasil, 2012; 2013), nas Cartilhas do Participante (Brasil, 2016; 2017; 2018; 2019; 2020; 2022; 2023), no *sites* G1.com e Estratégia Vestibulares, assim como gero dados por meio da minha interação com o ChatGPT. Diante disso, explico, a seguir, as etapas que compõem a pesquisa.

A primeira etapa refere-se à coleta e seleção das redações que fazem parte do escopo desta investigação. Para isso, recorri ao estudo do histórico do Enem e de sua redação, a fim de compreender as mudanças que ocorreram na prova ao longo dos anos. Sublinho que não é minha intenção dissertar sobre a trajetória da prova de forma exaustiva, mas faço um recorte específico nos pontos que versam sobre a redação.

O Enem foi criado em 1998 e reformulado em 2009, na gestão do ministro da educação Fernando Haddad. Desde sua criação, o Inep foi o responsável pela aplicação da prova. Em 1998, o Enem tinha como “objetivo avaliar o desempenho global de cada um dos participantes, oferecendo parâmetros para o prosseguimento dos estudos ou para o ingresso no mercado de trabalho” (Brasil, 1998, p. 5). Nesse período, o objetivo do MEC era avaliar a qualidade da educação básica e, a partir das notas, propor novas políticas educacionais. Naquele ano, por se tratar da primeira edição, a prova teve 157.221 mil inscrições, destes 115.575 mil compareceram ao exame, segundo dados retirados do *site* do Inep⁴⁵. Com relação à prova, havia 63 questões de múltipla escolha e uma redação dissertativa, cujo tema foi “viver e aprender” e teve a música “O que é o que é”, de Gonzaguinha, como único texto motivador. O tempo de realização de toda a prova (63 questões e uma redação) foi de 4h, em um domingo. Note-se que a redação era apenas “dissertativa”, isto é, o teor “argumentativo” ainda não integrava a prova, assim como não havia mais textos motivadores na proposta.

Em 2009, foi implantado o “novo Enem”, realizado em dois dias⁴⁶, que contou com 180 questões objetivas divididas por áreas do conhecimento e com uma redação dissertativa-argumentativa. Nessa fase, devido às mudanças no tamanho da prova, o Banco

⁴⁵ Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/historico>. Acesso em: 18 abr. 2025.

⁴⁶ Até 2016, o Enem era realizado em um final de semana, no sábado e no domingo. A partir de 2017, passou a ocorrer em dois domingos seguidos.

Nacional de Itens (BNI), do MEC, necessitou de maiores inserções de questões. Com isso, foram realizadas alterações na escrita da redação, que adquiriu diretrizes e critérios bem mais definidos, como o passo a passo acerca dos elementos necessários para a proposta de intervenção, o uso de repertórios, entre outros.

Além disso, a prova obteve a possibilidade de ser vinculada ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu), com o objetivo de utilizar a pontuação obtida para o ingresso no ensino superior público, fato que aumentou o número de inscrições, as quais alcançaram a marca de mais de 4 milhões de inscritos, segundo o Inep⁴⁷.

Especificamente em relação à redação, menciono que, com o passar dos anos, mais instruções foram adicionadas a “como fazer um bom texto”. No quadro a seguir, sumário alterações pontuais ocorridas, a fim de exibir o caráter que a prova adquiriu, sobretudo a partir de 2009, ano em que o Enem tomou a forma de hoje.

Quadro 4. Alterações da redação do Enem ao longo dos anos

Ano	Mudanças/instruções
1998	Texto apenas “dissertativo”.
1999	Texto dissertativo-argumentativo; ideia de argumentar por meio da seleção, organização e relação dos fatos e opiniões em defesa de um ponto de vista; solicitação de uma “proposta de ação social”.
2001	Proibição quanto à escrita em forma de poemas ou narrativas; texto dissertativo-argumentativo é posto como a única forma possível de ser corrigida no exame.
2002	Fuga ao tema pode levar nota 0.
2005	Respeito aos direitos humanos é colocado como parâmetro avaliativo.
2006	Mínimo de 15 linhas para o texto ser corrigido.
2007	O texto deve ter no mínimo 8 e no máximo 30 linhas.
2009	5 competências a serem observadas na matriz da prova; proposta de intervenção social que respeite os direitos humanos; modalidade padrão da língua portuguesa; cópias dos textos motivadores ou do caderno de questões serão penalizadas na correção.
2012	São trazidos guias/cartilhas do que o Enem entende por estrutura argumentativa; são solicitados para o projeto de texto: tema, tese, argumentos e proposta de intervenção.
2013	Critérios para nota zero: (1) ter até 7 (sete) linhas escritas, sendo consideradas

⁴⁷ Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/area-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/historico#:~:text=O%20Inep%20registrou%206.763.122%20inscri%C3%A7%C3%B5es.&text=O%20Enem%20ganhou%20um%20logotipo,sobre%20os%20bastidores%20do%20exame>. Acesso em: 21 abr. 2025.

	“insuficientes”; (2) fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo; (3) apresentar proposta de intervenção que desrespeite os direitos humanos; (4) apresentar parte do texto deliberadamente desconectada com o tema proposto. Além dessas mudanças relativas à nota zero, também destaco a alteração na apresentação no “guia do participante”, impondo, não somente a modalidade escrita formal da língua, assim como uma proposta de intervenção para o problema apresentado.
2016	O “guia” é chamado de “Cartilha do participante”.
2024	Motivos que levam a redação a receber nota 0: (1) fuga total ao tema; (2) não obediência à escrita do texto dissertativo-argumentativo; (3) parte deliberadamente desconectada do tema proposto; (4) texto escrito predominantemente em língua estrangeira; (5) texto ilegível; (6) empregar menos que 8 linhas; (7) folha em branco. Ademais, cito que, nesse ano, foi imposto maior rigor, no sentido de identificar o uso de repertórios considerados “coringas” e “de bolso”.

Fonte: elaboração própria (2025).

Como pôde ser observado, as instruções relativas à elaboração da redação do Enem sofreram modificações no que diz respeito à estrutura textual, de modo que, a partir de 2009, a escrita do texto passou a exigir mais requisitos⁴⁸ referentes ao que deve ser feito para alcançar êxito em sua escrita. Para elaborar o texto de acordo com a proposta e alcançar bons resultados, o candidato teve de levar em consideração o detalhamento dos critérios de pontuação estabelecidos. Esse aspecto favoreceu o treinamento de estratégias para atender requisitos, como a proposta de intervenção com determinados elementos, uso de conectivos considerados mais adequados, repertórios coringas, entre outros. Ademais, a matriz de correção em vigor foi estabelecida também em 2009, o que justifica sua escolha como marco inicial para a análise das redações nesta pesquisa.

Em virtude dos pontos expostos e considerando que a configuração atual do exame possui origem em 2009, optei por utilizar, nesta investigação, as redações do Enem nota máxima do ano de 2009 até 2023, disponíveis nos Guias do Participante (Brasil, 2012; 2013), nas Cartilhas do Participante (Brasil, 2016; 2017; 2018; 2019; 2020; 2022; 2023) e nos *sites* G1.com e Estratégia Vestibulares, com o objetivo de analisar como o ChatGPT corrige e mensura os textos, com base nas competências previstas pela matriz de correção, em comparação com o trabalho humano. Destaco que não considerei o ano de 2024, pois os dados desta pesquisa foram gerados antes de novembro de 2024 – mês em que o Enem foi aplicado. Saliento que nas edições 2009, 2010, 2011, 2014, 2015 e 2021 não houve a publicação da Cartilha, por parte do Inep, devido a isso, utilizo o G1.com para coletar as redações a partir de

⁴⁸ Destaco que, devido ao aumento no número de inscrições e, consequentemente, de redações para serem corrigidas, o Inep passou a adotar critérios mais padronizados, a fim de otimizar a correção dos textos.

2014, 2015 e 2021 e o *site* Estratégia Vestibulares para os anos de 2009 a 2011⁴⁹, uma vez que esses *sites* trazem as redações de cada período na íntegra e por serem de acesso público. Para cada ano, selecionei duas redações, totalizando 30, considerando o intervalo de tempo mencionado. Um dos critérios para a seleção dos textos foi a utilização de uma redação disponível no início da lista e a outra ao final, como forma de garantir mais heterogeneidade nas redações analisadas. Além disso, nesse momento, procurei, como já pontuado, apenas por redações de nota 1000 em cada um dos anos destacados, excluindo outras que tivessem pontuação distinta.

A segunda etapa, referente à geração dos dados, deu-se a partir da minha interação com o ChatGPT. Saliento que utilizei dois *logins* diferentes e em computadores distintos. Essa ação foi realizada com o propósito de verificar se os dados apresentariam muitas discrepâncias, visto que o ChatGPT possui capacidade de personalização de acordo com o perfil do usuário, o que condiciona, muitas vezes, a construção das respostas devolvidas (Buzato; Leite, 2024). Sobre isso, pontuo que meu *login* já possuía muitos conteúdos relacionados à temática da redação do Enem, enquanto o outro, não. Diante disso, pelo fato de que essa fase envolve três aspectos relacionados à interação com o ChatGPT, faço a explicação detalhada de cada um a seguir:

I) Tendo em vista que um dos objetivos desta pesquisa é analisar como, a partir dos critérios do exame, o ChatGPT corrige e mensura redações do Enem produzidas por humanos – as quais foram retiradas, como citado, dos Guias do Participante (Brasil, 2012; 2013), das Cartilhas do Participante (Brasil, 2016; 2017; 2018; 2019; 2020; 2022; 2023) e dos *sites* do G1.com e do Estratégia Vestibulares, a interação ocorreu por meio do seguinte *prompt*: “Oi, Chat, corrija esta redação do Enem do ano xxxx, do tema xxxx, com base nas competências dispostas na matriz de correção da prova”. Após esse comando, eu colocava o texto para que a ferramenta o corrigisse e atribuisse nota. Essa atividade foi feita com as redações nota 1000. Em cada troca, eu copiava integralmente o diálogo com a IAG e o armazenava em um arquivo no Google Drive, com o objetivo de documentar a comunicação com a tecnologia. Essas ações foram feitas com os dois *logins*, com a finalidade de observar se haveria divergências nas respostas dos perfis.

II) Após a correção e a mensuração dos textos pelo ChatGPT, eu realizei questionamentos em relação à nota atribuída, uma vez que, em sua maioria, eram diferentes dos corretores humanos. Para isso, utilizei este *prompt*: “Chat, você não se enganou na nota?”

⁴⁹ Optei por utilizar esse recorte temporal com base no *site* Estratégia Vestibulares, pois o G1.com disponibiliza redações apenas a partir de 2014, o que inviabilizou a unificação das bases de dados.

Não seria [valor]? Reveja com base na matriz de correção da redação e aponte as justificativas.”. Para cada uma das respostas, eu sugeri um valor para verificar se a ferramenta acataria minha sugestão. Isso foi realizado nas 30 redações de cada *login*, totalizando 60 respostas. Com o fito de organizar esses dados, desenvolvi duas tabelas, uma para cada perfil, para calcular o desvio da nota atribuída pelo humano em comparação com a do ChatGPT. Na mesma tabela, inseri os valores que consultei na ferramenta, indicando se ela aceitou ou não a nota que sugeri, além das justificativas com base nas competências consideradas. Isso foi fundamental para que eu pudesse verificar em quais competências da matriz de correção a IAG baseou-se para justificar a manutenção ou a alteração da nota indagada. Essa análise qualitativa e quantitativa permitiu-me identificar os pontos específicos que influenciaram a decisão do ChatGPT, oferecendo clareza sobre as competências mais consideradas pela tecnologia.

III) Depois de organizar os dados das redações feitas por humanos e corrigidas e mensuradas pelo ChatGPT, fiz outro processo: solicitei que a ferramenta, em cada *login*, escrevesse uma redação de cada um dos temas selecionados (2009 a 2023) e que atribuísse uma nota, com base na matriz de correção, totalizando 15 textos por perfil. Para essa atividade, escrevi este *prompt*: “Oi, Chat! Escreva uma redação do Enem do tema xxxx, do ano xxxx, e, posteriormente, me mostre a nota, bem como a correção por competência prevista pela matriz da prova”. Essa interação foi crucial para que eu pudesse verificar a manutenção da estrutura dos parágrafos, no sentido de ver os elementos que se repetiam em cada texto, além de observar as notas que a ferramenta atribuía a si mesma, baseada na matriz de correção do Enem. Todo esse processo foi documentado por meio de arquivos salvos no Google Drive, além de no próprio ChatGPT, visto que possui a função de “memória” do que já foi inserido em seu banco de dados.

Tendo apresentado as fases que envolveram a coleta e a geração de dados da pesquisa, prossigo, então, para a jornada analítica.

CAPÍTULO 4

JORNADA ANALÍTICA: UMA TRAVESSIA PELOS DADOS

Nos trilhos que seguem, apresento as análises desenvolvidas a partir dos dados coletados e gerados nesta pesquisa. Assim sendo, organizei a jornada em dois momentos, de acordo com o percurso analítico empreendido.

Inicialmente, apresento e analiso um recorte das redações do Enem nota 1000 feitas por pessoas e mensuradas pelo ChatGPT em dois *logins* – um com familiaridade com conteúdos relativos à redação do Enem, e outro não habituado com esse tipo de interação. Isso ocorre pelo fato de o ChatGPT devolver diferentes respostas, de acordo com o perfil do usuário que as solicitou. Logo, julgo relevante fazer essa análise em ambos os *logins*, a fim de verificar a discrepância entre os *outputs* devolvidos pela ferramenta.

No segundo momento, faço a análise de exemplares de redações escritas e corrigidas pelo próprio ChatGPT, em ambos os *logins*.

4.1 Entre vagões e palavras: as redações nota 1000 escritas por humanos na estação ChatGPT

Nestes vagões, exponho e analiso os dados coletados e gerados a partir da minha interação com o ChatGPT em dois *logins* distintos: utilizei meu *login*, que já é treinado com conteúdos relativos à redação do Enem, e um de outro usuário não habituado com interação relacionada a esse tema. Reitero, mais uma vez, que a escolha de utilizar o duplo perfil da ferramenta justifica-se pela sua capacidade de personalizar os resultados fornecidos, adaptando-os às características do usuário que solicitou os dados, como detalhado nas teorias sobre o funcionamento do ChatGPT (Buzato; Leite, 2024).

Por conseguinte, enfatizo que esse primeiro momento analítico foi feito mediante o uso das redações de nota 1000 coletadas nos Guias do Participante (Brasil, 2012; 2013), nas Cartilhas do Participante do Inep (Brasil, 2016; 2017; 2018; 2019; 2020; 2022; 2023), bem como nos *sites* G1.com e Estratégia Vestibulares, dos temas de 2009 a 2023. Os textos foram escritos por pessoas e as notas foram atribuídas pelo ChatGPT, conforme critérios estabelecidos pela matriz de correção do Enem. Essa ação possui o objetivo de verificar como a tecnologia corrige as redações, a fim de evidenciar se há distinções em relação à nota dada por um humano em cada critério considerado. Sobre isso, elenco, no quadro a seguir, as competências que o Enem se pauta para corrigir as redações dos candidatos, tendo em vista que esses parâmetros são fundamentais para as análises propostas nesta pesquisa:

Quadro 5. Competências consideradas na redação do Enem

Competência 1	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.
Competência 2	Compreender a proposta de redação e aplicar os conceitos de várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.
Competência 3	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
Competência 4	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
Competência 5	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado que respeite os direitos humanos.

Fonte: elaboração própria (2025), com base na Cartilha do Participante do Inep (Brasil, 2024).

Em relação à competência 1, temos a prevalência do uso da norma-padrão da língua portuguesa, de forma que os candidatos devem, ao máximo, apropriar-se da modalidade formal da língua. Avalio, apoiada em Dering (2021), que esse critério sufoca os diversos usos que podemos fazer da língua, de acordo com nossos propósitos interativos e comunicativos manifestados nos gêneros discursivos. Além disso, pauta modelos para serem seguidos. Prova disso são as palavras consideradas como “melhores” para usar no texto, as quais são passadas por professores em cursinhos preparatórios que funcionam como um treinamento para o Enem, ratificando o uso da língua enquanto um código apenas, longe de uma perspectiva sociointerativa e de um texto autoral e criativo, portanto.

Abro um espaço para compartilhar uma experiência pessoal: pelo fato de, desde 2022, ministrar aulas com o fim de preparar alunos para obterem êxito no Enem e em vestibulares, busco, nessa competência, passar o maior número possível de palavras sinônimas consideradas como formais, bem como estruturas da oração que demonstrem alto grau de formalidade na construção do período. Em dada aula, um aluno questionou-me: “professora, decorei todas essas palavras e frases, mas só as uso no Enem, até porque as acho muito forçadas”. A partir disso, pude refletir acerca de qual concepção de língua-linguagem eu estava colocando meus estudantes, por mais que a prova exigisse essa padronização. Percebi que tal prática estimulava uma educação nos moldes bancários (Freire, 2022 [1974]), ao esvaziar a oportunidade de o discente refletir sobre seus usos reais da língua por um viés crítico (Duboc, 2015b; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020; Monte Mor, 2015; Signorini, 2012) e de colocar sua identidade enquanto sujeito autor de seu texto. Por outro lado, com a eclosão das ferramentas de IAG, assevero que essa mecanização do uso da língua, por parte do Enem,

é um campo fértil para que essas tecnologias tomem espaço nas atividades de escrita, caso a postura do professor permaneça passiva, em vez de adaptativa, como postula Monte Mor (2015).

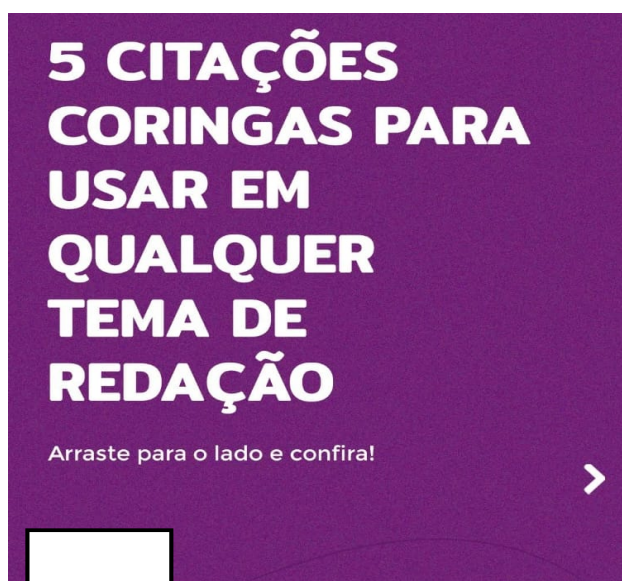
Sobre a competência 2 – Compreender a proposta de redação e aplicar os conceitos de várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa – a redação do Enem requer que o candidato escreva sobre o tema, utilizando repertórios variados que tenham alguma relação com as discussões estabelecidas e que obedeça à estrutura do texto dissertativo-argumentativo em prosa. Julgo que, nesse critério, pelo fato de a prova exigir o uso do repertório, também reside uma espécie de “cartas na manga”, ao observar, enquanto professora de redação do Enem, os chamados “repertórios coringas” ou “repertórios de bolso”, os quais podem ser utilizados em qualquer temática. Em páginas da rede social *Instagram*, também é muito comum vermos postagens com esse conteúdo, como as que seguem:

Figura 5. Repertórios coringas 1



Fonte: @redacaocomgarra - *Instagram* (2025).

Figura 6. Repertórios coringas 2



Fonte: @redacaonline - *Instagram* (2025).

Como pode ser observado, as publicações das redes sociais dos perfis preparatórios para o Enem @redacaocomgarra e @redacaonline trazem a ideia de mecanização e memorização das partes que compõem o texto, tratando-o como um jogo de quebra-cabeça. Nessa perspectiva, está presente a ideia de texto enquanto um produto (Bunzen, 2007) e não como um processo (Antunes, 2003; Geraldi, 2011 [1984]; 2013 [1997]), tendo em vista que, muitas vezes, não há uma reflexão crítica por trás dos usos desses elementos, apenas os encaixes dos trechos mais convenientes. Além disso, nessa competência são consideradas a estrutura do texto dissertativo-argumentativo e a abordagem do tema. Conforme é exposto adiante, a composição rígida dos três ou quatro, às vezes cinco, parágrafos preenchidos, em sua maioria, com os mesmos estilos de períodos ratificam minha premissa de que a redação do Enem, embora tenha temas e critérios, como a elaboração de uma proposta de intervenção, que abram espaço para a criticidade, afasta-se de uma prática que leva em conta a perspectiva autoral do candidato como parte constitutiva da produção de um texto. Com isso, o ChatGPT pode, frequentemente, desempenhar com destreza tais requisitos, pelo fato de ser um bom seguidor de padrões, mas também apresentar um conteúdo com viés crítico.

A competência 3 – Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista, por sua vez, solicita que o candidato organize suas ideias para defesa e argumentação de um ponto de vista. Avalio que esse critério seja o que, talvez, mais abre brechas para que os candidatos se coloquem enquanto sujeitos e autores de seus textos, uma vez que, ainda que existam as fórmulas prontas para argumentar,

eles devem explicar sua argumentação. Ou seja, considero que é necessária uma reflexão maior a respeito do que será escrito, afinal, nem todo tema pode ser dissertado com a mesma estrutura argumentativa, embora elementos, como os repertórios, possam ser previamente decorados.

Por conseguinte, temos a competência 4 – Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação, a qual verifica o desenvolvimento da coesão da redação. Avalio que por mais que esse fenômeno efetive-se por meio de processos como a repetição, substituição, escolhas lexicais e conectivos, parece que este último ganha maior destaque na redação do Enem ao vermos textos com muitos (e decorados) conectivos entre os períodos e parágrafos. Por exemplo, em materiais destinados aos estudos desse gênero discursivo, é rotineira a orientação de que, nessa competência, deve-se evitar repetição e utilizar variedade de conectivos, que, inclusive, são direcionados a respeito de quais seriam os mais apropriados para cada parte do texto. Palavras como “outrossim”, “ademais”, “destarte”, “em primeiro plano”, “em suma”, “em primeira análise”, “nessa perspectiva”, “desse modo”, “dessa maneira”, “portanto”⁵⁰, entre outras, são consideravelmente presentes em redações próximas à nota 1000, o que ratifica minha premissa de que a coesão, nessa competência, é reduzida ao uso de conectivos eleitos como mais adequados. Logo, julgo, novamente, que a redação do Enem, por mais que em alguns momentos – como na competência 3 – abra mais possibilidades ao nível discursivo, é constantemente formatada a partir de peças que, majoritariamente, não são vistas de uma perspectiva crítica, mas sim de uma lógica para atender ao que a matriz de correção prevê.

Na competência 5 – Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado que respeite os direitos humanos – há também o passo a passo metódico para que se obtenha sucesso na atribuição de nota. Nesse critério, as perguntas que devem ser respondidas são muito claras, segundo a Cartilha do Participante do Inep: quem pode executar a ação sugerida, o que fazer, como, por que (finalidade) e um detalhamento de alguma das questões. Infiro que, nesse caso, reside uma perspectiva crítica pelo fato de o candidato ter que apresentar uma proposta de solução para o problema social abordado no texto. Contudo, a ideia de um *checklist* do que é necessário para que a determinação da nota ocorra de forma satisfatória tende a apagar a autoria do candidato, cuja redação pode conter conteúdo crítico, mas sem, no

⁵⁰ Eu, enquanto professora de redação, considero, inclusive, que o uso desses conectivos tende a ser resumido à redação do Enem, pois são palavras que, muitas vezes, não integram o cotidiano dos alunos, mas são forçadas pela matriz de correção do exame. Sobre isso, já recebi relatos de estudantes que mencionaram sentir que a utilização desses conectivos é artificial e que, fora do contexto da prova, eles não os utilizariam. No entanto, reconhecem a necessidade de empregá-los para garantir uma boa atribuição de nota na redação.

entanto, ser autoral e criativa (Coqueiro, 2025; Martins; Pacífico, 2020; Orlandi 2012). Isso ocorre pois trata-se de exercícios de encaixe de determinados elementos textuais, longe, portanto, de uma atividade textual pautada na análise linguística, reflexiva (Geraldí, 2011 [1984]; 2013 [1997]; Mendonça, 2006), crítica e aliada à educação linguística (Ferraz, 2024), bem como da ideia de avaliação como um processo (Ribeiro; Coscarelli, 2023).

A respeito da composição da nota da redação, destaco que cada competência vale de 0 a 200 pontos, com um intervalo de 40 pontos em cada critério, sendo:

- 0: desclassificado;
- 40: precário;
- 80: insuficiente;
- 120: mediano;
- 160: bom;
- 200: ótimo.

Assim, cada texto é corrigido por dois corretores independentes a partir da atribuição de notas a cada uma das competências. Caso haja discrepância significativa entre as notas – como uma diferença superior a 100 pontos no total ou mais de 80 pontos em qualquer uma das competências – um terceiro corretor é acionado. Diante disso, valores como 850 não são possíveis, tendo em vista que as possibilidades de nota são: 1000, 960, 920, 880 e assim por diante. Ou seja, só teríamos um valor como 900, por exemplo, se o primeiro corretor atribuísse 880 e o segundo 920, o que resultaria nessa média.

Tendo exposto essas considerações acerca das competências do Enem, prossigo a análise dos dados coletados e gerados nesta pesquisa.

4.1.1 Primeira parada: o que revelam os trilhos dos *logins* 1 e 2?

Nestes trilhos, analiso como se deu a atribuição de notas das redações produzidas por seres humanos, dispostas nos Guias do Participante (Brasil, 2012; 2013), nas Cartilhas do Participante (Brasil, 2016; 2017; 2018; 2019; 2020; 2022; 2023) e nos *sites* G1.com e Estratégia Vestibulares. Como pontuei no caminho metodológico, a interação com o ChatGPT ocorreu em dois *logins* para verificar as diferenças entre os *outputs*, uma vez que a ferramenta tende a personalizar os resultados de acordo com o usuário que os solicitou (Buzato; Leite, 2024), característica prevista, inclusive, nos Termos de Uso do ChatGPT. Assim, escrevi o seguinte *prompt*: “Oi, Chat, corrija esta redação do Enem do ano xxxx, do tema xxxx, com base nas competências dispostas na matriz de correção da prova [aqui, coloquei cada uma]”.

Isso foi feito com duas redações dos temas de 2009 a 2023, recorte também justificado no capítulo metodológico, nos dois perfis. No período indicado, tive 15 propostas de redação. Como apresentei duas redações para cada tema, somaram-se 30 textos por *login*, resultando em 60 redações. Antes de apresentar a tabela, explico os dados contidos nela.

Na primeira coluna, coloquei os temas de redação grafados com a letra “T” e o número sequencial ao qual pertencem, exemplo “T1” é relativo ao primeiro tema (2023) e assim sucessivamente. Como mencionei, para cada um dos temas, foram analisadas duas redações, as quais são representadas na segunda coluna como “R” + o número de sua sequência + o tema a que se refere. Para cada tema, temos duas redações: T1 → R1-T1 e R2-T1, por exemplo. Na coluna da nota, temos a atribuída por um corretor humano que, nesse primeiro momento da análise, é 1000. Na coluna “nota Chat 1”, elenco os valores que a ferramenta deu ao texto, os quais, em grande maioria, são diferentes do humano. Na coluna seguinte, exibo o número que eu, enquanto usuária e pesquisadora, questionei ao ChatGPT se a nota não poderia ser outra, bem como a justificativa que ele deu, com base nos critérios de correção previamente apresentados. Assim, na próxima coluna, temos a letra “N” representando a negatividade da ferramenta quanto ao meu questionamento, juntamente com as competências que ela julgou impossibilitar a alteração da nota para a minha sugestão, e “S” para “sim” em caso de aceite da minha proposição. Na coluna “nota Chat 2”, há o valor que o ChatGPT atribuiu após minha indagação. Por fim, nas duas últimas colunas, destaco: I) o desvio (diferença percentual) entre a nota conferida pelos corretores do Enem (humanos) e a nota atribuída pelo ChatGPT e II) em caso de alteração da nota, mostro o percentual de diferença entre a nota inicial, atribuída por um corretor, e a questionada.

Diante disso, temos:

I) desvio total entre as notas conferidas por corretores de redação do Enem (humanos) e as notas atribuídas pelo ChatGPT (IAG) 1 = 12,96%, obtido pela fórmula:

$Média\ desvio = \frac{soma\ \%}{total\ notas}$, em que temos o somatório de todos os desvios divididos pelo total de notas; e

II) desvio somente das notas atribuídas por corretores humanos em comparação com alteração (Chat 2) = 5,75%. O resultado foi obtido por meio da mesma fórmula expressa no

item I: $Média\ desvio = \frac{soma\ \%}{total\ notas}$.

Frente ao exposto, segue a tabela:

Tabela 1. Dados quantitativos de redações feitas por humanos e mensuradas pelo ChatGPT –
login 1

Tema	Redação	Nota corretor humano	Nota Chat 1	Valor questionado	Mudança na nota? Sim ou não	Nota Chat 2	Diferença (%) - nota corretor humano e ChatGPT 1	Diferença (%) - nota corretor humano e ChatGPT 2
T1 2023	R1-T1	1000	920	1000	N - C1, C4, C5	920	8%	-
T1 2023	R2-T1	1000	940	1000	N - C1, C4, C5	940	6%	-
T2 2022	R1-T2	1000	940	1000	S - C1, C5	970	6%	3%
T2 2022	R2-T2	1000	980	1000	N - C5	980	2%	-
T3 2021	R1-T3	1000	930	1000	N - C1, C5	930	7%	-
T3 2021	R2-T3	1000	840	1000	N - C1, C5	840	16%	-
T4 2020	R1-T4	1000	820	1000	N - C1, C4, C5	820	18%	-
T4 2020	R2-T4	1000	840	1000	S - C1, C2, C3, C4, C5	940	16%	6%
T5 2019	R1-T5	1000	1010	1000	S - C5	1000	-1%	0%
T5 2019	R2-T5	1000	1000	- ⁵¹	-	1000	0%	-
T6 2018	R1-T6	1000	960	1000	N - C1, C4, C5	960	4%	-
T6 2018	R2-T6	1000	920	1000	N - C1, C2, C4	920	8%	-
T7 2017	R1-T7	1000	940	1000	N - C1, C2, C4	940	6%	-
T7 2017	R2-T7	1000	940	1000	N - C2, C4	940	6%	-
T8 2016	R1-T8	1000	840	1000	N - C1, C2, C5	840	16%	-

⁵¹ Menciono que, quando a nota atribuída pelo ChatGPT é igual a do corretor humano, não faço o questionamento, como nos demais casos.

T8 2016	R2-T8	1000	840	1000	S - C2	860	16%	14%
T9 2015	R1-T9	1000	860	1000	N - C3, C5	860	14%	-
T9 2015	R2-T9	1000	850	1000	N - C1, C2, C5	850	15%	-
T10 2014	R1-T10	1000	910	1000	N - C1, C3, C5	910	9%	-
T10 2014	R2-T10	1000	910	1000	N - C1, C3, C5	910	9%	-
T11 2013	R1-T11	1000	840	1000	N - C1, C2, C4, C5	840	16%	-
T11 2013	R2-T11	1000	840	1000	N - C4, C5	840	16%	-
T12 2012	R1-T12	1000	800	1000	N - C2, C4, C5	800	20%	-
T12 2012	R2-T12	1000	800	1000	N - C2, C5	800	20%	-
T13 2011	R1-T13	1000	800	1000	N - C2, C5	800	20%	-
T13 2011	R2-T13	1000	800	1000	N - C2, C5	800	20%	-
T14 2010	R1-T14	1000	860	1000	N - C1, C2, C4, C5	860	14%	-
T14 2010	R2-T14	1000	760	1000	N - C1, C2, C3, C4	760	24%	-
T15 2009	R1-T15	1000	700	1000	N - C1, C3, C5	700	30%	-
T15 2009	R2-T15	1000	720	1000	N - C1, C2, C5	720	28%	-

Fonte: elaboração própria (2025).

Em relação à frequência das competências que mais aparecem para a justificativa da não alteração da nota destaque: **competência 1:** 17 vezes; **competência 2:** 13 vezes; **competência 3:** 4 vezes; **competência 4:** 12 vezes e **competência 5:** 21 vezes. Em suma, das 30 redações analisadas, apenas 4 foram alteradas a partir do meu questionamento da nota, enquanto 26 permaneceram com o mesmo valor, conforme as justificativas das competências. Infiro que isso ocorre pois o funcionamento ChatGPT baseia-se em padrões linguísticos e

estruturais, assim como grande parte das competências da redação do Enem. Nesse sentido, a ferramenta é treinada para aplicar e reconhecer critérios baseados em padronização, semelhante ao que ocorre no Enem a partir da matriz de correção da prova. Dessa maneira, a maioria das notas iniciais permanecem iguais, uma vez que o ChatGPT reconhece a presença dos elementos exigidos em cada competência da redação.

Em caso de alteração da nota, temos a prevalência das seguintes competências: **competência 1:** 2 vezes; **competência 2:** 2 vezes; **competência 3:** 1 vez; **competência 4:** 1 vez e **competência 5:** 3 vezes. Diante disso, pontuo que os critérios 1, 2 e 5 são os mais considerados para a revisão da nota a partir da minha indagação. Considero que essa diferença ocorre porque os itens 1 e 5 dizem respeito a aspectos mais estruturais do texto, ainda que o 5 tenha uma perspectiva crítica manifestada na proposta do candidato para o problema discutido na redação, como pontuei anteriormente. Acerca do estrutural residente no 5, saliento palavras-chave que compõem as perguntas que devem ser respondidas na proposta, segundo orientações do Inep, como: “a fim de” (finalidade), “por meio de” (modo), entre outras. Avalio que o item 2 pode ser justificado pela maior eficiência do ChatGPT na identificação de repertórios, especialmente se comparado a um corretor humano, que conta com tempo limitado para esse tipo de verificação, e também pelo fato de a ferramenta apresentar destreza na análise estrutural de textos padronizados. Já o item 3 – ligado à argumentação – foi apontado apenas uma vez, possivelmente por estar mais associado ao conteúdo discursivo do que a padrões formais, o que tende a ser menos priorizado pelo modelo. Em relação à competência 4 – relativa à construção da coesão do texto – avalio que ela também possui um olhar mais estrutural, em virtude de a redação do Enem apresentar determinados usos de conectivos, por exemplo, que tendem a se repetir nos temas. Contudo, na revisão de notas, foi destacada somente uma vez, embora nas justificativas de não alteração de nota seja uma das mais salientes, como exibido anteriormente.

Vejamos a mesma análise para os dados do segundo *login*:

Tabela 2. Dados quantitativos de redações feitas por humanos e mensuradas pelo ChatGPT – *login 2*

Tema	Redação	Nota corretor humano	Nota Chat 1	Valor questionado	Mudança na nota? Sim ou não	Nota Chat 2	Diferença (%) - nota corretor humano e ChatGPT 1	Diferença (%) - nota corretor humano e ChatGPT 2
T1	R1-T1	1000	900	1000	N - C5	900	10%	-

2023								
T1 2023	R2-T1	1000	980	1000	N - C5	980	2%	-
T2 2022	R1-T2	1000	980	1000	N - C5	980	2%	-
T2 2022	R2-T2	1000	980	1000	N - C5	980	2%	-
T3 2021	R1-T3	1000	980	1000	N - C5	980	2%	-
T3 2021	R2-T3	1000	1000	700	S - C1, C2, C4, C5	740	30%	26%
T4 2020	R1-T4	1000	740	1000	S - C1, C2, C3, C4, C5	940	26%	6%
T4 2020	R2-T4	1000	920	1000	N - C2, C4	920	8%	-
T5 2019	R1-T5	1000	840	1000	N - C5	840	16%	-
T5 2019	R2-T5	1000	840	1000	S - C1, C2	850	16%	15%
T6 2018	R1-T6	1000	880	1000	S - C2, C4, C5	1020 ⁵²	12%	-20%
T6 2018	R2-T6	1000	1000	600	S - C1, C2, C4, C5	670	0%	33%
T7 2017	R1-T7	1000	890	1000	S - C1, C2, C4	960	11%	4%
T7 2017	R2-T7	1000	960	1000	N - C2, C4	960	4%	-
T8 2016	R1-T8	1000	960	1000	N - C1, C2, C5	960	4%	-
T8 2016	R2-T8	1000	880	1000	N - C1, C5	880	12%	-
T9 2015	R1-T9	1000	890	1000	N - C1, C5	890	11%	-
T9 2015	R2-T9	1000	1000	900	S - C1, C2, C5	920	0%	8%

⁵² Como pode ser observado, o ChatGPT atribuiu uma nota superior aos 1000 pontos estabelecidos pela matriz de correção, demonstrando incapacidade de, em algumas vezes, realizar tarefas sem a devida explicitação no *prompt*.

T10 2014	R1-T10	1000	920	1000	N - C1, C5	920	8%	-
T10 2014	R2-T10	1000	940	1000	N - C2, C3, C4	940	6%	-
T11 2013	R1-T11	1000	730	1000	S - C1	740	27%	26%
T11 2013	R2-T11	1000	850	1000	N - C1, C2, C5	850	15%	-
T12 2012	R1-T12	1000	750	1000	N - C2, C4, C5	750	25%	-
T12 2012	R2-T12	1000	900	1000	N - C1, C2, C5	900	10%	-
T13 2011	R1-T13	1000	900	1000	N - C3, C5	900	10%	-
T13 2011	R2-T13	1000	900	1000	N - C3, C5	900	10%	-
T14 2010	R1-T14	1000	900	1000	N - C1, C4, C5	900	10%	-
T14 2010	R2-T14	1000	630	1000	N - C1, C2, C4, C5	630	37%	-
T15 2009	R1-T15	1000	660	1000	N - C1, C3	660	34%	-
T15 2009	R2-T15	1000	1000	800	S - C1, C5	830	0%	17%

Fonte: elaboração própria (2025).

Perante o exposto, temos: I) desvio total entre as notas determinadas por corretores humanos e as notas atribuída pelo ChatGPT 1 = 12%; e II) desvio somente das notas humanas em comparação com alteração (Chat 2) = 12,77%, ambos obtidos pela fórmula apresentada anteriormente.

Relativo à frequência das competências que mais aparecem para a justificativa da não alteração da nota, saliento: **competência 1:** 9 vezes; **competência 2:** 8 vezes; **competência 3:** 4 vezes; **competência 4:** 6 vezes e **competência 5:** 17 vezes. Para tanto, das 30 redações analisadas, 9 tiveram alterações na nota a partir do meu questionamento, enquanto 21 permaneceram com o mesmo valor, baseadas nas justificativas das competências. Avalio que essa diferença na aceitação da minha proposta de nota deve-se, justamente, ao fato de o *login* 2, como mencionei, não ser tão treinado com conteúdos específicos da redação do Enem –

diferentemente do perfil 1, que, embora também apresente variações, demonstra alterações menos frequentes.

Por fim, destaco que, em relação às competências presentes na modificação da nota, temos: **competência 1:** 8 vezes; **competência 2:** 7 vezes; **competência 3:** 1 vez; **competência 4:** 5 vezes e **competência 5:** 6 vezes. Assim como no primeiro *login*, assevero que os critérios 1, 2, 4 e 5 são os mais salientes na revisão do ChatGPT para mudança de nota, pelo fato de serem mais associados a padronizações e a modelos, diferente do 3, o qual exige uma argumentação que, muitas vezes, não segue modelos. Para tanto, isso reforça minha hipótese de que essa tecnologia tende a valorizar aspectos mais formais e estruturais em detrimento de elementos subjetivos e interpretativos da redação.

A fim de encapsular os dados das competências, em caso da **não** alteração e da alteração da nota, e dos desvios dos perfis, apresento as tabelas 3 e 4:

Tabela 3. Dados quantitativos das competências no caso de **não** alteração da nota e dos desvios dos *logins*

Competências	<i>Login 1</i>	<i>Login 2</i>
1	17 vezes	9 vezes
2	13 vezes	8 vezes
3	4 vezes	4 vezes
4	12 vezes	6 vezes
5	21 vezes	17 vezes
Desvio total	12,96%	12%
Desvio total das notas alteradas	5,75%	12,77%

Fonte: elaboração própria (2025).

Tabela 4. Dados quantitativos das competências no caso de alteração da nota e dos desvios dos *logins*

Competências	<i>Login 1</i>	<i>Login 2</i>
1	2 vezes	8 vezes
2	2 vezes	7 vezes
3	1 vez	1 vez

4	1 vez ⁵³	5 vezes
5	3 vezes	6 vezes
Desvio total	12,96%	12%
Desvio total das notas alteradas	5,75%	12,77%

Fonte: elaboração própria (2025).

É perceptível que, embora o *login 1*, como mencionado, seja treinado para esses conteúdos, ao contrário do 2, em que o usuário não é habituado com esse tipo de interação, os desvios percentuais de nota não apresentam diferenças fortemente acentuadas (12,96%, no *login 1*; 12%, no *login 2*). Todavia, ao analisar as competências mais consideradas por ambos os perfis, são notórias mais distinções, especialmente pelo fato de o *login 2* acatar, de forma mais abrangente, as sugestões de nota dadas por mim. Além disso, fica evidente que apesar de, na maioria das vezes, as notas do ChatGPT divergirem em comparação com as atribuídas por humanos, os valores não são tão distintos, fato comprovado pelo número percentual.

Outro ponto relevante a ser mencionado é o de que em algumas redações do *login 2*, como: redação 1 – tema 4 (R1-T4), redação 1 – tema 11 (R1-T11), redação 1 – tema 12 (R1-T12), redação 2 – tema 14 (R2-T14) e redação 1 – tema 15 (R1-T15), as notas do ChatGPT obtiveram diferença mais acentuada em relação ao corretor humano. Em sua maioria, isso se deu pelo fato de a ferramenta considerar quatro competências em vez de cinco, como é previsto na matriz de correção do exame, ou seja, houve uma alucinação na geração dos dados. Dessas, apenas duas aceitaram minha sugestão de mudança de nota, sendo que somente uma chegou próximo de 1000 pontos (940) – nota inicial atribuída por corretor humano – e as demais permaneceram como a mesma nota. Sublinho, a partir disso, que embora o ChatGPT desempenhe a correção da redação do Enem com destreza, ele não está imune a falhas e alucinações, o que pode ser um problema para todos os usuários, em especial os menos experientes com essa tecnologia que podem confiar irrefletidamente em todas as respostas recebidas. Ademais, ressalto que o fato de eu não ter explicitado para o ChatGPT as possibilidades de nota que a redação poderia alcançar também pode ter influenciado na ocorrência dessa alucinação.

Julgo que o aceite maior em relação à mudança de nota pelo *login 2* deve-se justamente ao menor treinamento e habitualidade com conteúdo relativo à redação do Enem,

⁵³ Como é perceptível, embora o ChatGPT utilize a competência 4 em suas justificativas, por vezes, ela é empregada em menor grau na correção da redação, quando comparada às demais.

fato que condiciona as respostas devolvidas pela ferramenta. Quanto a isso, elenco duas questões que avalio como pertinentes:

I) como observado nos Termos de Uso do ChatGPT (OpenAI, 2025, s/p), o *output* que a ferramenta oferece pode apresentar semelhanças e também diferenças entre os usuários, uma vez que o seu aprendizado ocorre a partir da alimentação dos dados que são previamente disponibilizados na internet e pela nossa interação enquanto usuários. Essa ação ocorre pelo uso de redes neurais artificiais que imitam o cérebro a fim de que o diálogo produzido seja o mais próximo possível do humano (Muthukrishnan, 2020; Taulli, 2020). Dessa forma, examino que, pelo fato de o *login 2* não conter esse treinamento mais expressivo com a redação do Enem, as respostas são mais voláteis no sentido de se adequarem àquilo que eu, enquanto usuária, desejo. Outrossim, há também um maior número de alucinações, haja vista que, em alguns momentos, as notas atribuídas foram superiores a 1000 pontos, algo não existente na matriz de correção da prova, assim como foram consideradas apenas 4 competências, em vez de 5 – que é o previsto pela matriz de correção da redação do Enem. Verifiquei também que algumas notas não correspondem ao Enem como, por exemplo, 850, dado que o intervalo em cada critério, como pontuado, é de 40 pontos, impossibilitando um valor como esse. Ressalto que no meu *prompt* fornecido à ferramenta não explicitarei quais eram as notas possíveis de ocorrer em cada competência, apenas solicitei que corrigisse conforme a matriz de correção da prova.

II) Diante do exposto, assevero que é necessária uma educação para as mídias (Buckingham, 2019) no sentido crítico e reflexivo (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020; Monte Mor, 2015; Signorini, 2012), e não apenas sobre elas na perspectiva técnica. Ou seja, são necessários letramentos para operacionalizar uma tecnologia como o ChatGPT, com o intuito de compreender o funcionamento por trás de sua arquitetura, considerada para alguns como “encantadora”, enquanto para outros, “apocalíptica” (Gualtiere, 2023). A IA, como visto, integra nosso cotidiano das mais variadas formas (Boa Sorte *et al.*, 2021, Kaufman, 2022; Russel; Norvig, 2021), fato que deve ser visto como uma possibilidade para (re)pensarmos nossa atuação docente em direção a uma educação linguística que se distancie do modelo bancário criticado por Freire (2022 [1974]) e que enxergue os textos como processos sociointerativos, não como meros produtos pré-formatados (Marcuschi, 2008; Ribeiro, 2018). É mister irmos além do sufocamento imposto pela redação do Enem entre nossos alunos em relação a outras possibilidades riquíssimas de produção de texto (Ribeiro, 2018; Ribeiro e Coscarelli, 2023).

Perante o exposto, apresento uma redação do primeiro *login*, juntamente com a correção do ChatGPT para cada competência, a fim de esmiuçar a análise. Destaco que a redação é do ano de 2020, quando ocorreu a pandemia da covid-19, cujo tema foi “O estigma associado às doenças mentais na sociedade brasileira”. Segundo informações do G1.com, a autora do texto é uma mulher do estado do Maranhão. Assim sendo, justifico a escolha por essa redação dentre as demais: I) como pôde ser observado na tabela 1, esse texto obteve 1000 pontos na correção feita por um humano e 840 pelo ChatGPT, o que resulta em um desvio de 16% na nota; II) ao questionar se o valor não seria 1000, a ferramenta acatou minha sugestão alterando a nota para 1020 – segundo o *output* gerado, porém, em conferência da soma, vi que o resultado era, na realidade, 940, ou seja, houve uma alucinação na soma do valor, por parte do ChatGPT e III) é uma redação que apresenta justificativas para a discrepância de nota com base nas quatro competências mais salientes em todas as redações: 1, 2, 4 e 5, o que ilustra, de forma mais significativa, como a ferramenta corrige e mensura o texto a partir dos critérios por ela considerados como mais pertinentes. Destaco que a competência 3 – voltada à construção da argumentação e, portanto, mais ligada ao nível de conteúdo – é a que aparece com menor frequência nas revisões. Isso se deve ao fato de o ChatGPT, conforme abordado no capítulo 2, operar com base em padrões e estruturas predefinidas. Por essa razão, tende a atribuir menor ênfase a aspectos discursivos, que são mais presentes nessa competência. Para tanto, segue a redação:

Quadro 6. Redação Enem 2020 nota 1000

No filme estadunidense “Coringa”, o personagem principal, Arthur Fleck, sofre de um transtorno mental que o faz ter episódios de riso exagerado e descontrolado em público, motivo pelo qual é frequentemente atacado nas ruas. Em consonância com a realidade de Arthur, está a de muitos cidadãos, já que o estigma associado às doenças mentais na sociedade brasileira ainda configura um desafio a ser sanado. Isso ocorre, seja pela negligência governamental nesse âmbito, seja pela discriminação desta classe por parcela da população verde-amarela. Dessa maneira, é imperioso que essa chaga social seja resolvida, a fim de que o longa norte-americano não mais reflita o contexto atual da nação.

Nessa perspectiva, acerca da lógica referente aos transtornos da mente, é válido retomar o aspecto supracitado quanto à omissão estatal neste caso. Segundo a OMS (Organização Mundial da Saúde), o Brasil é o país que apresenta o maior número de casos de depressão da América Latina e, mesmo diante desse cenário alarmante, os tratamentos às doenças mentais, quando oferecidos, não são, na maioria das vezes, eficazes. Isso acontece pela falta de investimento público em centros especializados no cuidado para com essas condições. Consequentemente, muitos portadores, sobretudo aqueles de menor renda, não são devidamente tratados, contribuindo para sua progressiva marginalização perante o corpo social. Este quadro de inoperância das esferas de poder exemplifica a teoria das Instituições Zumbis, do sociólogo Zygmunt Bauman, que as descreve como presentes na sociedade, mas que não cumprem seu papel com eficácia. Desse modo, é imprescindível que, para a refutação da teoria do estudioso polonês, essa problemática seja revertida.

Paralelamente ao descaso das esferas governamentais nessa questão, é fundamental o debate acerca da aversão de parte dos civis ao grupo em pauta, uma vez que ambos são impasses para sua completa socialização. Esse preconceito se dá pelos errôneos ideais de felicidade disseminados na sociedade como metas universais. Entretanto, essas concepções segregam os indivíduos entre os “fortes” e os “fracos”, em que tais fracos, geralmente, integram a classe em discussão, dado que não atingem essas metas estabelecidas, como a estabilidade emocional. Por conseguinte, aqueles que não alcançam os objetivos são estigmatizados e excluídos do tecido social. Tal conjuntura segregacionista – os que possuem algum tipo de transtorno, nesse caso – na teia social. Dessa maneira, essa problemática urge ser solucionada para que o princípio da alemã seja validado no país tupiniquim.

Portanto, são essenciais medidas operantes para a reversão do estigma associado às doenças mentais na sociedade brasileira. Para isso, compete ao Ministério da Saúde investir na melhora da qualidade dos tratamentos a essas doenças nos centros públicos especializados de cuidados, destinando mais medicamentos e contratando, por concursos, mais profissionais da área, como psiquiatras e enfermeiros. Isso deve ser feito por meio de recursos autorizados pelo Tribunal de Contas da União – órgão que opera feitos públicos – com o fito de potencializar o atendimento a esses pacientes e oferecê-los um tratamento eficaz. Ademais, palestras devem ser realizadas em espaços públicos sobre os malefícios das falsas concepções de prazer e da importância do acolhimento dos vulneráveis. Assim, os ideais inalcançáveis não mais serão instrumentos segregadores e, finalmente, a cotação de Fleck não mais representará a dos brasileiros.

Fonte: G1.com (2021).

Após colocá-la no ChatGPT e digitar o *prompt* “Oi, Chat, corrija esta redação do Enem do ano 2020, do tema ‘O estigma associado às doenças mentais na sociedade brasileira’, com base nas competências dispostas na matriz de correção da prova [aqui, coloquei cada uma]”, obtive a seguinte correção:

Competência 1:

Figura 7. Competência 1 corrigida pelo ChatGPT na redação selecionada do ano 2020

Domínio da norma padrão da língua escrita (0 a 200): 150

A redação demonstra um bom domínio da norma padrão, com uso correto da gramática e ortografia.

No entanto, algumas construções frasais e pontuações poderiam ser refinadas para melhorar a fluência do texto.

Fonte: OpenAI (2024).

Como justificativas, o ChatGPT escreveu o seguinte:

Figura 8. Competência 1 – justificativas do ChatGPT na correção

1. Problemas de regência verbal e nominal

- *"...sofre de um transtorno mental que o faz ter episódios de riso exagerado..."*
 - ♦ **Correção:** *"...sofre de um transtorno mental que lhe provoca episódios de riso exagerado..."*
 - ♦ **Explicação:** O verbo "fazer", no sentido de causar algo, não exige preposição. "Provocar" seria mais adequado.
- *"...com o fito de potencializar o atendimento a esses pacientes e oferecê-los um tratamento eficaz."*
 - ♦ **Correção:** *"...com o fito de potencializar o atendimento a esses pacientes e oferecer-lhes um tratamento eficaz."*
 - ♦ **Explicação:** O verbo "oferecer" é transitivo direto e indireto; exige "lhe(s)" para se referir a pessoas.

2. Problemas de pontuação

- *"Tal conjuntura segregacionista - os que possuem algum tipo de transtorno, nesse caso -- na teia social."*
 - ♦ **Correção:** *"Tal conjuntura segregacionista — os que possuem algum tipo de transtorno, nesse caso — contribui para a exclusão na teia social."*
 - ♦ **Explicação:** O trecho ficou incompleto e sem sentido. É necessário um verbo principal para concluir a ideia.

3. Uso inadequado de palavras e expressões

- *"...essa problemática urge ser solucionada para que o princípio da alemã seja validado no país tupiniquim."*
 - ♦ **Correção:** *"...essa problemática precisa ser solucionada para que o princípio defendido pela pensadora alemã seja validado no Brasil."*
 - ♦ **Explicação:** "Urge ser solucionada" é um uso incomum e pode soar forçado. Além disso, "princípio da alemã" não esclarece de quem se trata. O uso de "país tupiniquim" pode ser considerado inadequado para o contexto formal da redação.

4. Problemas de coesão e clareza

- *“Tal conjuntura segregacionista - os que possuem algum tipo de transtorno, nesse caso -- na teia social.”*
 - ♦ **Correção:** *“Essa conjuntura segregacionista dificulta a inclusão dos indivíduos com transtornos mentais na sociedade.”*
 - ♦ **Explicação:** A frase original está truncada e carece de um verbo principal que amarre a ideia.

5. Uso inadequado de pronomes

- *“Isso deve ser feito por meio de recursos autorizados pelo Tribunal de Contas da União - órgão que opera feitos públicos - com o fito de potencializar o atendimento a esses pacientes e oferecê-los um tratamento eficaz.”*
 - ♦ **Correção:** *“Isso deve ser feito por meio de recursos autorizados pelo Tribunal de Contas da União — órgão responsável pela fiscalização de gastos públicos — com o fito de potencializar o atendimento a esses pacientes e oferecer-lhes um tratamento eficaz.”*
 - ♦ **Explicação:** O pronome “lhes” deve ser usado no lugar de “os”, pois “oferecer” é um verbo transitivo direto e indireto.

Conclusão

Embora a redação apresente um bom nível gramatical, há **desvios de regência, pontuação, pronomes e coesão textual**, que poderiam comprometer a nota na **Competência 1** do Enem. Se corrigidos, esses pontos podem elevar a pontuação na norma culta e tornar o texto mais claro e formal.

Fonte: OpenAI (2024).

Ao analisar essa interação, é perceptível que o ChatGPT faz uma correção bastante direcionada a pontos de ordem gramatical, chegando, arrisco afirmar, a um nível de preciosismo, como pode ser visto na afirmativa de que o uso “tupiniquim” está inadequado. No primeiro tópico, há uma menção de que a utilização de preposição “de” com o verbo “fazer”, na frase “sofre de um transtorno mental que o faz ter episódios de grito exagerado” está incorreta. Contudo, no fragmento exposto, a preposição “de” relaciona-se ao verbo “sofrer”, no primeiro caso, e à especificação de “episódios” – “episódios de dor”. Desse modo, não está ligado ao verbo fazer. Na realidade, o que temos é o pronome “o”, ou seja, embora o ChatGPT tenda a obter êxito em correções gramaticais, também comete alucinações.

Por conseguinte, são perceptíveis ponderações a respeito da regência verbal e nominal de alguns períodos, questões de pontuação, julgamentos quanto ao uso de palavras que a ferramenta indica não serem adequadas e “forçadas”, assim como pontos de coesão e coerência e utilização incorreta de pronomes. Logo, examino que o ChatGPT, por ser uma

IAG que aprende com nossos dados e, a partir disso, formula as respostas mais próximas ao nosso perfil (Russel; Norvig, 2021; Spadini, 2023), faz afirmações que, de certo modo, direcionam as escolhas de um usuário leigo a respeito de seu funcionamento interno, considerando que esse indivíduo tende a acatar o que é devolvido pela tecnologia. Isso ocorre pois a ferramenta apresenta uma interface bastante intuitiva manifestada em um *chatbot*, além de a linguagem ser próxima aos seres humanos. Assim sendo, a correção da redação na competência 1, por ter sido operacionalizada de forma bastante criteriosa, pode levar o usuário a acatar o que foi sugerido sem maiores questionamentos e a enxergar o texto de um modo mais estruturalista. Por isso, é mister que a redação do Enem, ao ser trabalhada na escola – espaço propício para práticas aliadas à educação linguística (Ferraz, 2018; 2024) – seja objeto de reflexão, e não apenas de uma estruturação rígida do que deve ser feito para atender aos critérios impostos na matriz de correção.

Por conseguinte, abro espaço para uma análise qualitativa a partir da minha vivência enquanto professora de cursinho preparatório para Enem e vestibular. Primeiro, ao analisar a escrita do texto, noto palavras que eu, em contexto de treinamento para o Enem, incentivo meus alunos a utilizarem em virtude de serem consideradas como “cultas” e “formais”. Assim, vocábulos como “*inoperância*”, “*refutação*”, “*tecido social*”, “*conjuntura segregacionista*”, “*imperioso*”, “*chaga social*”, “*urge*”, “*país tupiniquim*”, dentre outras, não são de familiaridade da maioria dos alunos do ensino médio. Faço a ressalva de que não estou generalizando um grupo, mas, com base em minha prática docente e em uma pesquisa desenvolvida em coautoria (Adegas; Matias; Rocha, 2024), pontuo que há certos usos que parecem coibir a autoria e a criatividade do aluno em seu texto, a fim de atender a lógica do sistema (Suassuna, 2014), neste caso, do Enem. Acrescido disso, assevero que o ChatGPT escreveu que “*urge*”, por exemplo, é uma palavra “forçada”, como foi visto. Ressalto que, por tratarem-se de palavras pouco frequentes no uso cotidiano, é possível que apresentem menor saliência nos bancos de dados do ChatGPT, os quais são alimentados por informações disponíveis na internet. Portanto, julgo que a percepção de que certos vocábulos soam ‘forçados’ pode estar relacionada a esse fator.

Sobre a correção gramatical feita por meio da listagem de cinco pontos, os quais foram esmiuçados, teço considerações. Primeiramente, reitero que, embora a correção faça parte do processo avaliativo e seja necessária para que o aluno reflita sobre os pontos positivos e negativos de seu texto naquele contexto específico, ela não deve ser vista apenas como uma busca pelos erros (Antunes, 2006), quase sempre de ordem gramatical e estrutural. No entanto, essa prática é evidente na lógica do Enem, o qual, como já foi apontado, é um exame

de larga escala que atribui nota a essa competência com base na quantificação dos erros gramaticais.

Nesse sentido, noto que o ChatGPT, ao destrinchar as questões da gramática normativa, desconsidera o nível global do texto – assim como ocorre no critério 1, uma vez que funciona baseado em padrões e em estatísticas que preveem a melhor palavra naquela sequência (Buzato; Leite, 2024). Isso ocorre por meio da técnica “*hidden states*” – discutida no capítulo 2 – ou seja, muitas vezes, não há a visão do texto como uma unidade comunicativa (Marcuschi, 2008), mas sim como um depósito de peças, dado que se trata de uma inteligência artificial que desconhece o que está escrevendo. De forma semelhante, ocorre na correção feita por corretores humanos, uma vez que, nessa competência, há uma espécie de contagem dos equívocos de ordem gramatical para, posteriormente, ser atribuída uma nota⁵⁴. Com base em Antunes (2003; 2005), Cavalcante (2012) e Marcuschi (2008), destaco que a gramática deve ser compreendida no plano global do texto, e não restrita ao nível da frase isolada. Avalio que o problema, nesse sentido, recai sobre a competência 1 do Enem, que ainda opera com uma lógica centrada na identificação de erros gramaticais e estruturais, reduzindo a correção textual a uma espécie de “caça aos desvios”, em detrimento da visão do texto como unidade comunicativa.

Outrossim, enfatizo que o olhar aguçado do ChatGPT para a estrutura e para a gramática levam-me a refletir sobre outros pontos, considerando a redação do Enem. Como destaquei nos trilhos teóricos, é muito mais cômodo e rápido focar na busca por desvios na gramática do que no nível da análise linguística (Geraldí, 2011 [1984]; 2013 [1997]; Mendonça, 2006). Sendo assim, impera a ideia de que para que o texto seja corrigido é preciso que haja marcações (Geraldí, 2011 [1984]; Ruiz, 2010), se possível muitas, como foi feito pelo ChatGPT na redação analisada. Suassuna (2014), a esse respeito, destaca que o adestramento feito com a finalidade de que os estudantes sigam o que foi postulado, nesse caso pela matriz de correção do Enem, sucumbe a outras possibilidades de ler o que o aluno tem a escrever sobre determinado assunto numa perspectiva autoral. Logo, há o empobrecimento de uma atividade rica, que é a produção de um texto, dando espaço para uma redação que versa, predominantemente, sobre o que os critérios de correção preveem.

Examino, então, que o ChatGPT, ao apontar o que a redação precisa melhorar na gramática, ratifica minha premissa de que é uma ferramenta de IAG que faz com destreza a tarefa de corrigir erros – funcionamento semelhante à lógica da competência 1 da redação

⁵⁴ Sublinho que não estou afirmando que o corretor humano não conhece o que está fazendo, mas sim que é orientado a contabilizar os equívocos de ordem gramatical, assim como ocorre no ChatGPT.

dissertativa-argumentativa do Enem. Sabemos, como visto no início desta jornada analítica, que a matriz de correção da redação analisa outros pontos além do uso da norma-padrão e da estrutura. Todavia, a imposição de que “há modelo ideal de redação, estoque de frases, varal de pensamentos mágicos para dar sinais de erudição” (Suassuna, 2014, p. 10) afastam o olhar discursivo e autoral do texto, simplificando-o a uma redação que visa a atender aos critérios estabelecidos pela matriz de correção. Afirmando, ainda, que o tempo que os corretores do Enem dispõem para corrigir cada redação é de cerca de 2 min a 3 min, tendo relatos até de pessoas que gastam 1 min para corrigir o texto (Petrocilo; Palhares, 2023). Ademais, o alto volume de redações que precisam ser mensuradas, em média 100 por dia, também atua na precarização da análise linguística, abrindo lacunas para que tecnologias automatizadas, como a IAG, desempenhem essa função, talvez até com mais destreza, considerando que o ser humano se cansa, já a máquina, não. Nessa perspectiva, torna-se mais fácil a busca por padrões gramaticais do que discursivos, dado que esses já são elencados pela matriz de correção da prova, enquanto estes requerem uma leitura além do que está posto no nível textual visível. Reconheço que a ação de corrigir pontos gramaticais também suscita conhecimentos linguísticos e um processo formativo, como postula Marcuschi (2008). Entretanto, muitas vezes, demanda menor tempo e reflexão, se comparada a uma leitura reflexiva e crítica do conteúdo textual (Ribeiro, 2018; Ribeiro; Coscarelli, 2023). Ou seja, a correção da gramática e da estrutura possui sua relevância, mas não pode encerrar-se em si mesma.

Diante disso, assevero que o modo como o Enem trata o texto como um exercício de redação (Bunzen, 2007; Geraldi, 2013 [1997]; Ribeiro e Coscarelli, 2023), que é pautado na visão do texto como um produto a ser corrigido e mensurado em vez de avaliado, dá a possibilidade de uma ferramenta, como o ChatGPT, assumir a função do corretor humano. Isso ocorre pois a redação tende a focar na atribuição de uma nota a partir de padrões e de exercícios de repetição, assim como ocorre no funcionamento do ChatGPT. Além do que já foi exposto, destaco que uma IAG não possui a subjetividade humana, fato que pode tornar a correção mais assertiva em casos de verificação de padrões, como é o caso dos gramaticais e estruturais expostos na redação analisada. Nisso, Kaufman e Santaella (2020) postulam que, em algumas ocasiões, uma IA, e aqui estendo para a IAG, é mais precisa do que um ser humano para realizar tarefas que exigem mecanização e busca por padrões.

Logo, avalio que, caso a postura pensada para a redação, por parte do Inep e do MEC, não se altere, essas tecnologias poderão tanto gerar quanto corrigir esses textos, dado que os alunos poderão, por exemplo, solicitar uma redação antes da prova e decorá-la, assim como uma máquina poderá executar o trabalho de corrigir os textos com custos muito menores – o

que pode ser relevante para o governo. Esses fatos ocorrem porque, como podemos observar nas tabelas 3 e 4, os desvios percentuais de nota do humano e do ChatGPT não são consideravelmente exacerbados, fato que confirma minha hipótese de que a correção e a mensuração da redação do Enem são semelhantes a um algoritmo de PLN – feito em um tempo curtíssimo, quase automático, e com um funcionamento de “lupa”, isto é, buscando os modelos que garantam êxito na escrita da redação. Outrossim, nas tabelas 3 e 4 também é perceptível que a competência 1 é uma das mais salientes, quando eu questiono se a nota não poderia ser outra. Esse fato me leva a afirmar que o ChatGPT, por apresentar bom desempenho nessa busca por padrões gramaticais e estruturais, fica a esse nível da estrutura e da gramática ao ser questionado, uma vez que possui menor capacidade para analisar pontos de ordem discursiva, como será visto adiante.

Outra questão que chamo a atenção ainda para a competência 1 é o valor que o ChatGPT atribuiu a ela na redação aludida, que foi de 150 pontos. Como mencionei, a matriz de correção do Enem considera que cada um dos cinco critérios pode variar de 0 a 200⁵⁵ pontos, com um intervalo de 40 entre eles: 0, 40, 80, 120, 160 e 200, cada um com um peso para a nota⁵⁶. Nesse viés, quando o ChatGPT coloca 150 pontos para a competência, podemos ver sua incapacidade de compreensão total dos critérios sem a explicitação do comando. Reforço que não fiz a indicação dos intervalos de 40 pontos, apenas sinalizei as competências e a necessidade de atribuir notas de 0 a 200 pontos. Tal fato evidencia que o ChatGPT – uma IA do tipo fraca (Taulli, 2020) – executa com mais eficácia tarefas que são explicitamente detalhadas no *prompt*. Ou seja, sua capacidade de realizar buscas precisas tende a ser limitada, quando o comando não é suficientemente explicitado. Além desse caso, destaco outros em que o ChatGPT pontuou redações com mais de 1000 pontos ou ainda que fez a soma dos valores de modo incorreto, como na redação selecionada para análise. Isso coloca em xeque a confiança que alguns usuários depositam nessa ferramenta sem ao menos verificar o conteúdo produzido. Diante disso, é necessário exercer agência crítica perante ao que nos é apresentado.

Sobre a **competência 2**, temos que o candidato deve escrever a redação conforme a estrutura do texto dissertativo-argumentativo em prosa, tratar a temática de modo abrangente, sem tangenciar (sem fugir do tema de forma parcial ou total) e utilizar repertórios que

⁵⁵ Menciono que na competência 1, 200 pontos não significa ausência de erros, mas sim a presença de poucos desvios gramaticais.

⁵⁶ Destaco que, em alguns casos, a redação passa por mais de dois corretores, o que pode alterar a nota das competências, devido à média resultante entre as mensurações.

contribuam com o que está sendo apresentado na redação. À vista disso, vejamos o que o ChatGPT apontou para essa competência na redação analisada:

Figura 9. Competência 2 corrigida pelo ChatGPT na redação selecionada do ano 2020

Compreensão da proposta de redação (0 a 200): 150

O texto aborda a temática proposta de forma coerente, relevante e com uma boa argumentação. O tema das doenças mentais e o estigma social são explorados de maneira crítica e informada. No entanto, os elementos de repertório utilizados poderiam ser mais específicos. Exemplo: há o uso da OMS, porém não há a especificação exata do dado. Ao utilizar o sociólogo Bauman, há também um repertório de cunho geral, o que traz menos especificidade para a discussão proposta no texto.

Fonte: OpenAI (2024).

Ao analisar os pontos destacados nesse critério, deparo-me com algumas situações. Em primeiro plano, menciono que o ChatGPT considera que a abordagem do tema da redação foi feita de modo satisfatório, dado que os assuntos são tratados, segundo ele, de maneira crítica e informada. Sobre isso, coloco a questão a respeito do que seria um enfoque crítico em um texto produzido a partir de um treinamento para se encaixar as melhores peças, conforme os critérios de correção da prova. Concordo com Dering (2021) que as temáticas propostas pelo Enem abrem espaço para essa perspectiva crítica, uma vez que suscitam a discussão de problemas sociais, políticos, econômicos, culturais etc. No entanto, a forma como os conteúdos são escritos, visando a atender aos critérios da matriz de correção, traz a ideia de uma redação preenchida a partir da memorização de estruturas previamente treinadas, retirando a possibilidade de o candidato exercer maior autoria e criatividade (Coqueiro, 2025; Martins; Pacífico, 2020; Orlandi, 2012).

Acerca desse ponto, julgo relevante fazer um comentário de que a escrita, desde seu surgimento, foi tratada como um mecanismo de poder e dominação (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), utilizada para segregar e dominar as pessoas. Prova disso são as indulgências ocorridas na idade média a partir da leitura de trechos bíblicos, por parte do clero, os quais eram passados ao povo analfabeto, em sua maioria, visando à obtenção de lucros a partir da persuasão religiosa.

Somando com os estudos de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), Dering (2021) pontua que os critérios da redação do Enem são, mormente, de acesso àqueles candidatos que tiveram condições de arcar com cursinhos preparatórios para essa finalidade. Isso se dá pelo fato de que esses locais possuem profissionais que são treinados para esse fim, tendo em vista que a redação, como sinalizado, contém especificidades que somente um corretor pode analisar com

mais assertividade, além de cobrarem um alto valor para passar esses conteúdos aos estudantes. Logo, discentes da escola pública raramente terão o mesmo êxito se comparado ao outro grupo, afinal, não recebem o devido treinamento que, constantemente, é elitizado e excludente. Nesse ponto, avalio que a função de uma escola dialógica e para a vida não deveria ser, nem de longe, treinar seus alunos para uma prova que considera padrões, pois isso seria uma educação bancária (Freire, 2022 [1974]) e aliada à perspectiva neoliberal (Ball, 2014). Segundo essa racionalidade, um produto gerado a partir de modelos e desvencilhado de um olhar crítico é mais vantajoso em termos econômicos, de tempo e também por reduzir possibilidades de questionamentos referentes às estruturas cristalizadas na sociedade. Dessa forma, tende a ser mais simples replicar o que está posto do que fazer ressignificações com base em uma visão crítica. Entretanto, se esse é o meio de esses estudantes alçarem o ensino superior para tentar obter uma vida mais digna, avalio que a escola deva investir nesse gênero discursivo (e em outros), porém com um olhar dialógico, assim como desenvolvido na tese de Zacarias (2025), que considere o texto como um processo (Geraldí, 2013 [1997]; Marcuschi, 2008; Ribeiro; Coscarelli, 2023), em vez de uma redação treinada apenas para atender aos critérios de correção (Suassuna, 2014). Ou seja, a redação integra um exame de larga escala, contudo, nas instituições de ensino, penso ser o local para ir além dessa imposição prescritiva.

Diante dos pontos destacados, volto à redação. Podemos ver esses padrões manifestados por intermédio da composição dos parágrafos de desenvolvimento, nos quais temos:

I) retomada do tema e das teses apontadas na introdução – *“acerca da lógica referente aos transtornos da mente, é válido retomar o aspecto supracitado quanto à omissão estatal neste caso” e “ao descaso das esferas governamentais nessa questão, é fundamental o debate acerca da aversão de parte dos civis ao grupo em pauta...”*;

II) utilização de um repertório que, na teoria, contribui com a temática tratada – *“Segundo a OMS (Organização Mundial da Saúde), o Brasil é o país que apresenta o maior número de casos de depressão da América Latina...”, “Este quadro de inoperância das esferas de poder exemplifica a teoria das Instituições Zumbis, do sociólogo Zygmunt Bauman...” e “Esse preconceito se dá pelos errôneos ideais de felicidade disseminados na sociedade como metas universais.”*, embora neste último não haja maiores especificações;

III) explicação da causa de o problema ocorrer: *“Isso acontece pela falta de investimento público em centros especializados no cuidado para com essas condições.” e “Entretanto, essas concepções segregam os indivíduos entre os “fortes” e os “fracos”, em*

que tais fracos, geralmente, integram a classe em discussão, dado que não atingem essas metas estabelecidas, como a estabilidade emocional.”;

IV) colocação da consequência dos problemas abordados: “*Consequentemente, muitos portadores, sobretudo aqueles de menor renda, não são devidamente tratados, contribuindo para sua progressiva marginalização perante o corpo social*” e “*Por conseguinte, aqueles que não alcançam os objetivos são estigmatizados e excluídos do tecido social*” e

V) conclusão das ideias: “*Desse modo, é imprescindível que, para a refutação da teoria do estudioso polonês, essa problemática seja revertida*” e “*Dessa maneira, essa problemática urge ser solucionada para que o princípio da alemã seja validado no país tupiniquim.*”

Como observado, a maneira como o tema é enfocado segue ditames de uma estrutura predeterminada, a respeito do que deve ser feito para alcançar sucesso na redação. Por mais que, para diferentes propostas de redação do Enem, o conteúdo escrito não seja o mesmo, a forma como os períodos são estruturados revelam essa padronização característica do ChatGPT – no sentido de corrigir, gerar e analisar bem dados mecanizados. Nessa perspectiva, julgo que, ao escrever que o texto apresenta abordagem do tema “coesa, coerente, relevante, com boa argumentação, crítica e informada”, a ferramenta, ainda que observe os padrões mencionados anteriormente, também considera o âmbito discursivo. Isso ocorre tendo em vista que o comentário remete a questões além do nível puramente estrutural, como é o caso da avaliação da qualidade argumentativa e da coerência e da coesão, os quais são fenômenos que não se resumem apenas à linearidade da frase, mas também envolvem contextos extralinguísticos. Isso pode ser ratificado, por exemplo, por meio do trecho presente no segundo parágrafo de desenvolvimento, quando é escrito “*urge ser solucionada para que o princípio da alemã seja validado*” – no qual um ser humano certamente se perguntaria à qual alemã esse período está fazendo referência, visto que é uma informação não apresentada previamente. Apesar de, na competência 1, o ChatGPT ter feito um comentário acerca desse fragmento, nota-se que na 2 não houve observações, o que deixa uma lacuna no nível discursivo. Outrossim, temos no mesmo parágrafo esta frase “*Tal conjuntura segregacionista – os que possuem algum tipo de transtorno, nesse caso – na teia social.*”, que não possui um fechamento ou uma conclusão das ideias, ou seja, é como se fosse uma frase solta no texto. Pontuo que tal frase recebeu ponderações na competência 1 apenas, assim como a anterior exibida por mim, fato que, novamente, coloca um lapso no nível discursivo não observado na competência 2. Diante das considerações expostas, afirmo que o ChatGPT também consegue analisar o nível discursivo, porém apresenta maior desenvoltura na verificação de estruturas

que seguem padrões. Isso acontece pois ele é baseado em estatísticas e em uma abordagem conexionalista (Buzato; Leite, 2024) para prever as palavras mais adequadas em uma sequência, conforme tratado no capítulo 2.

Por conseguinte, chamo a atenção para a afirmação a respeito dos repertórios utilizados na redação. Conforme pode ser visto, o ChatGPT escreve que os elementos poderiam ser melhor especificados, como é o caso da OMS, em que não há o ano exato do dado, e sobre o uso do sociólogo Bauman, o qual ele rotula como de “cunho geral”. Nesse ponto, julgo que, pelo fato de a ferramenta ter acesso a uma gigantesca base de dados, a busca pela veracidade do repertório pode ser realizada com mais precisão, se comparada a um corretor humano com tempo altamente limitado para ler e atribuir notas a cada uma das cinco competências, como discorri nos trilhos teóricos sobre a IA (Petrocilo; Palhares, 2023). Assim sendo, avalio que aqueles repertórios considerados como “melhores” e “adaptáveis em todo texto” poderiam ser mais bem refinados, caso passassem por uma IAG, como o ChatGPT⁵⁷. Isso me leva novamente a asseverar que a maneira como a prova de redação do Enem é pensada hoje abre brechas largas para que tecnologias de IAG desempenhem com bastante engenhosidade a mensuração e a correção do texto. Afirmo isso, pois há pontos, como as padronizações e a busca pela veracidade de informações – como no caso dos repertórios verdadeiros e de suas fontes – que uma máquina pode ser mais precisa do que um ser humano que dispõe de tempo limitado, por exemplo (Kaufman; Santaella, 2020).

Nessa perspectiva, abro mais um espaço para compartilhar uma experiência pessoal que vem à tona nessa discussão. Muitas vezes, nós, professores de redação com foco no Enem e em vestibulares, estimulamos nossos estudantes a colocarem os repertórios que podem ser encaixados em vários ou em qualquer tema, como a Constituição Federal de 1988, devido aos diversos assuntos discutidos em seu texto. Ademais, quando tratamos de argumentos de provas concretas, que são baseados em números, damos a orientação para que os alunos utilizem fontes confiáveis, como órgãos públicos, jornais e revistas de ampla circulação e que discutam pontos relativos à temática da redação. Vou além: eu, enquanto professora, digo para os discentes evitarem colocar os dados precisos, com o objetivo de não se comprometerem, caso sejam falsos. Para isso, os modalizadores linguísticos, como o advérbio “aproximadamente” são ensinados, visando a “maquiar” o que seria escrito sem uma

⁵⁷ Nessa questão, trago que, no ano de 2024, o Enem estipulou, em sua correção, que os repertórios que fossem considerados “decorados” e “de bolso” deveriam ser punidos, fato que pode ser um avanço no sentido de estimular mais autoria nas redações. Inep: <https://g1.globo.com/educInep/enem/2024/noticia/2024/11/27/inep-orientou-descontar-pontos-de-redacoes-do-enem-2024-que-usaram-repertorio-forcado-ou-modelos-prontos-dizem-corretores.ghhtml>. Acesso em: 27 mar. 2025.

confirmação, contudo esse uso é frequentemente executado sem uma reflexão crítica e discursiva por trás dos elementos. Para tanto, considero que a atuação do ChatGPT frente aos repertórios representa seu caráter de ótimo “caçador de erros”, de “padrões”, como conectivos e palavras previstas pela estrutura da prova, e de informações, dado que ele tem tempo e condições de verificar esses recursos com precisão e habilidade, diferente de um corretor do Enem, na maioria das vezes.

Por conseguinte, faço um diálogo com a atividade de produção textual e avaliação, percorridas nos trilhos teóricos, e discuto três aspectos. Primeiro, ao considerar a língua-linguagem (Ferraz, 2024) na perspectiva dialógica e interativa (Volóchinov, 2018) e, portanto, o texto como fruto desse processo que envolve relações históricas, culturais, de poder e ideológicas entre os sujeitos que participam de determinada interação (Marcuschi, 2008; Street, 2014), não podemos jamais tratá-lo como um produto feito por retalhos, como um mosaico. Nesse contexto, a ideia de uma “gramática do texto” (Marcuschi, 2008), preceituada nos anos 80 e 90, e do letramento autônomo (Street, 2014), embora não sejam viáveis, dada a enorme complexidade que envolve a produção de um texto, parecem estar presentes e proliferadas na redação do Enem. A título de exemplo, temos, nesse exame, os “princípios” que levarão o candidato a obter uma excelente nota, caso sejam cumpridos à risca. Sobre isso, Marcuschi (2008, p. 73) afirma que “não é possível dar um conjunto de regras formais que possam gerar textos adequados”. Ou seja, seguindo a Linguística Textual, uma das vertentes à que me filio, é impossível considerar apenas aspectos componenciais, isso porque um texto é, antes de tudo, uma possibilidade que seu autor tem de se expressar e de se colocar enquanto sujeito. A respeito dos usos reais e identitários que menciono, pontuo que os temas da redação do Enem possuem potencial para contemplá-los, porém avalio que a busca por cumprir o que os critérios de correção preveem ocupa maior proporção nesse gênero discursivo. Portanto, o Enem, ao fixar normas cada vez mais rígidas para a boa formação do texto, ainda que oportunize espaço para letramentos críticos (Monte Mor, 2015; 2023), amassa o papel do enunciador em relação a como dizer algo nesse gênero discursivo, isto é, os usos autorais e criativos são, em alguns casos, oprimidos.

Embora o Enem aborde temas de cunho social, os sujeitos que estão no centro dessas discussões – ainda que sejam autores das redações – muitas vezes são os que menos integram o ensino superior. Isso ocorre porque nem sempre dispõem das mesmas condições para atender aos critérios da prova, uma vez que, em sua maioria, provêm de contextos sociais historicamente desfavorecidos (Dering, 2021). Sobre isso, cito o exemplo do tema de 2024, que foi “Desafios para a valorização da herança africana no Brasil” e coloco em discussão: os

negros, em sua maioria, têm as mesmas oportunidades de acesso e permanência em espaços privilegiados no Brasil, como as universidades? As propostas e discussões dispostas nas redações ocorrem na prática ou seria algo somente para cumprir os critérios da matriz de correção? Os negros são incluídos verdadeiramente na sociedade? Menezes de Souza (2019) sobre essas questões menciona que os negros são constantemente marginalizados, o que demanda de nós, educadores linguísticos, uma educação que seja, de fato, decolonial. Para tanto, avalio que as temáticas da redação possuem potencial para uma discussão crítica, porém são propensas a serem resumidas à construção de um mosaico do que os critérios da matriz de correção determinam, algo que esvazia o potencial discursivo e autoral que reside nessa atividade.

Então, uma redação que poderia ser um espaço de denúncia de situações a que os candidatos são submetidos acaba por findar-se a ser um campo minado, onde qualquer passo errado pode decidir o ingresso ou não no ensino superior brasileiro. Acrescido disso, trago o estudo dos Letramentos para o qual “é a “situação de enunciação” ou a “situação social de produção do enunciado/texto” que determina a “criação” pelo escrevente “de uma base de orientação geral” para a atividade de linguagem que é produzir um texto escrito (ou mesmo, outra atividade de linguagem qualquer)” (Rojo, 2009, p. 195). Em outras palavras, quando pensamos em texto, o social é o que deveria estar em primazia, haja vista que é a partir dele que se darão as demais variáveis que contornam o processo de escrevê-lo. Assim, “o Enem e sua “redação” tiram o fôlego para fazer projetos preocupados com outros gêneros [discursivos] e outras modulações da linguagem [...]. A produção textual tem muito mais alcance, quanto mais diversificada e refletida ela é.” (Ribeiro, 2018, p. 96, *acréscimo meu*).

O próximo ponto diz respeito à atribuição de nota. Assevero que o ChatGPT contribuiu de maneira significativa para que reflitamos acerca do que queremos averiguar em um texto. Se queremos focar mais no nível estrutural e gramatical e, em menor proporção no discursivo, essa ferramenta poderá facilmente, como vimos nos dados, ocupar nossa função. Assim, a redação Enem, que possui, em grande parte das vezes, temas relacionados a problemas sociais, finda-se no objetivismo da segregação de quem sabe mais e de quem sabe menos, até porque é um exame de larga escala.

Por fim, pontuo que, nessa competência, o ChatGPT atribuiu 150 pontos, valor que, como citei anteriormente, não faz parte das possibilidades de notas dadas pela matriz de correção do exame. Todavia, como não explicitiei essa informação no *prompt*, o ChatGPT, por se tratar de uma IA fraca (Taulli, 2020), não é plenamente capaz de inferi-la por conta própria e tende a seguir fielmente as instruções fornecidas, mesmo que isso o leve a cometer

equivocos. Além disso, destaco que, assim como ocorreu na competência 1, a correção foi mais detalhada, visto que são critérios que ele executa com bastante aptidão, diferente do que veremos na 3. Julgo, desse modo, que isso ocorre devido à maior habilidade que ele possui de olhar para esses critérios que podem seguir padrões⁵⁸, o que tende a ocorrer em menor proporção com os discursivos, como vimos e como vemos adiante. Assim, após discussões sobre a competência 2 analisada na redação, sigo para a 3. Sobre ela, o ChatGPT mencionou o seguinte:

Figura 10. Competência 3 corrigida pelo ChatGPT na redação selecionada do ano 2020

Seleção, organização e interpretação de informações (0 a 200): 180

As informações são bem organizadas e pertinentes, mas algumas transições entre os parágrafos poderiam ser mais suaves, o que ajudaria a fortalecer a conexão entre as ideias.

Fonte: OpenAI (2024).

Como podemos ver, nessa competência o ChatGPT faz suas considerações de forma superficial quanto aos pontos avaliados, a saber: seleção, organização e interpretação das informações, fatos, opiniões e argumentos para defesa do ponto de vista do autor. Nesse sentido, é perceptível que a ferramenta faz afirmações bastante genéricas, como “transições mais suaves entre os parágrafos”, o que me leva a questionar, enquanto professora e pesquisadora, o que seria esse fato apontado. Como suavizar uma passagem de um parágrafo a outro? Como esse comentário auxilia na compreensão do critério de correção, bem como na coesão e na coerência entre as ideias e partes da redação e também nela como um todo? Reconheço que não é função do ChatGPT oferecer esse auxílio, contudo, se observarmos as competências 1 e 2, isso foi feito, o que ratifica minha hipótese acerca da propensão ao olhar estrutural por essa tecnologia em detrimento do discursivo.

Diante disso, saliento que muitas outras ponderações poderiam ser realizadas pelo ChatGPT, porém, assim como no Enem, a finalidade é atribuir uma nota com base em critérios, sem maior detalhamento quanto ao processo da correção. Entretanto, em virtude de estarmos frente a uma IAG que realiza conexões entre as palavras, com base em cálculos de probabilidade e estatística (Buzato; Leite, 2024; Russel; Norvig, 2021), os comentários do ChatGPT prendem-se mais ao nível da estrutura e da gramática, como podemos observar nessa competência. Nesse ponto, expandindo as reflexões desta pesquisa para um contexto de

⁵⁸ Avalio que os repertórios, por mais que sejam também relacionados ao âmbito discursivo, podem ser escritos a partir da memorização de acordo com a temática da redação. Diante disso, considero que existe a padronização estrutural.

sala de aula, destaco que a correção é uma parte fundamental do processo de produção de um texto, tendo em vista que é um momento no qual há a compreensão, de forma mais abrangente, dos pontos positivos e de outros que precisam de maiores ajustes para a produção de um texto adequado ao contexto de circulação. No entanto, essa atividade não pode se prender em si mesma (Antunes, 2003; 2006; Geraldi, 2013 [1997]; Ribeiro, 2018; Ribeiro; Coscarelli, 2023), caso contrário o texto se resumiria apenas à superfície textual e às marcações rasas que, poucas vezes, levam o candidato a compreender o que ocorreu em seu texto (Suassuna, 2014) – semelhante ao que o ChatGPT fez para essa competência.

Por conseguinte, cito que, ao observar as tabelas 3 e 4, vemos que a competência 3 é a que menos aparece nas justificativas para a (não) alteração da nota em ambos os *logins*. Nesse contexto, assevero que, pelo fato de o funcionamento do ChatGPT ocorrer mediante a padrões estatísticos, há uma maior propensão para olhar os critérios que versam sobre questões estruturais e gramaticais, como foi visto nas competências 1 e 2 analisadas anteriormente, embora o nível discursivo também seja considerado. Assim, a ideia de “caça aos erros” (Antunes, 2006) e da busca por sistematizações, como se o texto fosse uma colcha de retalhos, se faz presente quando o ChatGPT atua como o corretor da redação, como pode ser visto nos dados analisados. Nesse viés, afirmo que a visão do texto enquanto unidade significativa (Koch; Elias, 2011; Marcuschi, 2008), e não apenas no domínio da frase, esvai-se, uma vez que, como visto, a competência 3 possui bem menos direcionamentos do que a 1 e a 2.

Para tanto, ressalto que o ChatGPT, nesse ponto, apresenta uma brecha bastante acentuada ao dar mais primazia aos aspectos estruturais e gramaticais e deixar os discursivos expostos em dimensão reduzida, como ocorre, muitas vezes, na redação do Enem. Reconheço que nesse exame há competências que tratam de ambos, embora, muitas vezes, o nível discursivo possa ser escrito a partir de memorização, renegando, assim, a autoria e a criatividade do candidato.

Seguindo a análise da competência 3 dessa redação, pontuo que a argumentação e a organização das ideias textuais circunscrevem-se em torno das teses selecionadas na introdução e em repertórios socioculturais, os quais oferecem sustentação àquilo que o candidato deseja escrever. Assim, vemos que a autora⁵⁹ do texto seleciona a “negligência governamental” e a “discriminação das pessoas com problemas de saúde mental por parcela da população verde-amarela” como os dois fatores que contribuem para a perpetuação da problemática em torno do “estigma associado às doenças mentais na sociedade brasileira” – tema da redação. Para desenvolver a argumentação, são utilizados a OMS, a teoria das

⁵⁹ Sublinho que, no *site* G1.com, há a informação do nome da autora e de seu local de origem.

Instituições Zumbis, do sociólogo Zygmunt Bauman, e os “errôneos ideais de felicidade disseminados na sociedade”, os quais são tratados como metas universais. A partir deles, a argumentação se dá pelas explicações das causas e das consequências para os problemas apresentados, como uma espécie de acoplamento dos ligamentos que o Enem espera que a redação tenha. Para esmiuçar essa análise, vejamos o primeiro parágrafo de desenvolvimento:

Quadro 7. Primeiro parágrafo de desenvolvimento – redação 2020 nota 1000

Nessa perspectiva, acerca da lógica referente aos transtornos da mente, é válido retomar o aspecto supracitado quanto à omissão estatal neste caso. Segundo a OMS (Organização Mundial da Saúde), o Brasil é o país que apresenta o maior número de casos de depressão da América Latina e, mesmo diante desse cenário alarmante, os tratamentos às doenças mentais, quando oferecidos, não são, na maioria das vezes, eficazes. Isso acontece pela falta de investimento público em centros especializados no cuidado para com essas condições. Consequentemente, muitos portadores, sobretudo aqueles de menor renda, não são devidamente tratados, contribuindo para sua progressiva marginalização perante o corpo social. Este quadro de inoperância das esferas de poder exemplifica a teoria das Instituições Zumbis, do sociólogo Zygmunt Bauman, que as descreve como presentes na sociedade, mas que não cumprem seu papel com eficácia. Desse modo, é imprescindível que, para a refutação da teoria do estudioso polonês, essa problemática seja revertida.

Fonte: G1.com (2021).

Primeiro, há a menção da tese que será defendida em relação ao tema da redação, a qual é a omissão do governo para o entrave discutido. Pontuo que a autora utiliza sinônimos, uma vez que esse é um dos critérios solicitados pela matriz de correção da redação do Enem para que a prova seja bem mensurada perante a banca. Sobre essa tese, destaco que, como será visto adiante, ela é uma das mais presentes quando o ChatGPT escreve a redação e a corrige, ou seja, trata-se de um tópico consideravelmente explorado nos textos do Enem, devido à facilidade de sua argumentação. Entenda-se “facilidade” como volatilidade para as diversas possibilidades de temas que possam surgir. Nesse ponto, compartilho uma vivência enquanto professora de redação de Enem e vestibulares: assim como há elementos de repertórios que consideramos coringas, isto é, aptos a serem utilizados em qualquer temática, há também as teses que julgamos como de fácil adaptação seja para qual for o tema da redação. Em relação à negligência estatal, é rotineiro entre os cursinhos de redação, até mesmo entre os alunos, ouvir a frase “coloca a culpa no governo que dá bom”. Para tanto, este é um tópico bastante explorado pela sua alta versatilidade e por ser comum nas redações bem avaliadas próximas de 1000 pontos, isto é, do modelo ideal esperado pela banca.

Seguindo: temos o uso da OMS para justificar que o Brasil é a nação com mais casos de depressão na América Latina – que é uma doença associada ao estigma mental. Nesse

sentido, menciono que seria muito mais rico ler o que o candidato tem a escrever sobre esse impasse pensando em sua realidade local, sem a obrigatoriedade de inserir repertórios considerados mais produtivos pela matriz de correção, os quais, muitas vezes, não são de seu conhecimento, mas apenas de sua repetição automatizada. Destaco que, com a nova orientação do Inep, implementada em 2024, a respeito da utilização não produtiva de repertórios provenientes de modelos prontos ou “de bolso”, o uso desses elementos em perspectiva local tende, agora, a ser mais valorizado. Sobre isso, Geraldi (2013, [1997]) escreve que seria mais relevante se nas aulas de produção textual os docentes tivessem a oportunidade ouvir e ler o que os discentes pensam sobre os temas das redações, assim como o porquê eles julgam que tais problemas ocorrem, como isso impacta no local onde vivem etc. Embora o contexto tratado pelo autor seja a sala de aula, diferente do Enem, que é uma prova de larga escala, avalio que a redação do Enem como gênero discursivo pode receber um tratamento dialógico na escola (Zacarias, 2025), para que a prática de mecanização do texto não continue se alastrando entre os estudantes. Com isso, certamente, teríamos produções mais autênticas e significativas, já que os temas do Enem possuem o intuito de discutir problemáticas sociais.

Dessa forma, julgo que o ChatGPT é bastante reducionista em sua análise da competência 3, haja vista que é mais treinado para aspectos sintáticos do que semânticos. E é aqui que avalio que o professor adaptativo e crítico (Monte Mor, 2015) não perderá seu papel para uma IAG, caso sua postura consolide-se em torno de uma pedagogia crítica (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020; Menezes de Souza, 2019; Signorini, 2012). Afinal, uma máquina jamais terá a capacidade de olhar e refletir sobre questões que estão à nossa volta com a mesma visão autoral que um ser humano que vive tal realidade (Santaella, 2023), uma vez que existem diferentes contextos. Logo, a competência 3 analisada pelo ChatGPT ratifica minha premissa de que ele apresenta boa performance para o lado estrutural, enquanto se reduz para os níveis discursivo e pragmático que integram todo e qualquer texto.

De maneira análoga funciona o Enem, o qual analisa o conteúdo escrito com base no que o manual do corretor impõe. Isso coloca em evidência a necessidade de a redação do Enem ser repensada como uma escrita que seja “histórica e socialmente situada, ou seja, não há *a* ou *uma* escrita. Ela é viva [...], pois escrever hoje [...] é ter a chance de manejar mais ferramentas para ampliar formas de expressão” (Ribeiro, 2018, p. 97). Não há, portanto, texto que se sustente apenas por frases construídas por meio de um encadeamento, do mesmo modo que não há atividade de produção textual, e aqui estendo para exame de larga escala, que seja válida/o sem que se considere a subjetividade, a autoria e a posição do autor em seu lugar de

enunciador, isto é, caso estejamos preocupados com uma educação linguística (Ferraz, 2024) crítica (Signorini, 2012).

Ainda nesse parágrafo, temos que uma das causas para a problemática ocorrer deve-se à ausência de investimentos públicos que, conseqüentemente, colocam muitos indivíduos portadores de patologias associadas à mente, sobretudo os de menor renda, à margem da sociedade. Para substantiar essa afirmação acerca da inoperância do Estado, a candidata escreve a respeito da teoria do sociólogo Zygmunt Bauman, de forma a traçar um paralelo. Ao final, conclui as ideias dissertadas no parágrafo. Novamente, afirmo que essa argumentação poderia ser realizada de modo muito mais significativo, caso a concorrente explicasse os óbices a partir de sua realidade, visto que isso evidenciaria o contexto de uma dada comunidade e de um grupo de pessoas representado por ela. Teríamos a oportunidade de, por meio da redação do Enem, conhecer, mesmo que de longe, cenários que necessitam de maior atenção por parte das políticas públicas governamentais.

Julgo, diante do exposto, que a postura de um professor de produção textual precisa se desprender da ideia de que a escrita é uma habilidade mecânica, desvinculada dos usos reais que fazemos da língua-linguagem. A redação do Enem precisa ser, antes de tudo, um espaço de interação com o mundo (Rojo, 2009), senão, uma tecnologia, como o ChatGPT, pode gerá-la, corrigi-la e analisá-la, sem que necessite de um ser humano por trás dessa ação. Para tanto, mais uma vez destaco que a pedagogia crítica é mais do que necessária no contexto em que estamos inseridos, dado que “envolve os estudantes como atores sociais, levantando questões de interesse tanto local ou pessoal, quanto global ou público, fazendo com que possam identificar problemas e desafios atuais” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 141).

Chamo a atenção, ainda, para o fato de o ChatGPT, nessa competência, ter atribuído 180 pontos, sem destrinchar os motivos que levaram à redução da nota. Diferentemente do que ocorreu nos critérios 1 e 2 analisados anteriormente, notamos que aqui não houve maiores informações a respeito do que a ferramenta considerou para chegar ao valor de 180 pontos, tampouco sugeriu aspectos que a redação poderia melhorar. Saliento que não é obrigação da ferramenta fazer essa ação, inclusive porque não foi solicitado no *prompt*. Todavia, nas competências 1 e 2 houve essas indicações, as quais atribuo, novamente, ao enfoque nos critérios mais voltados ao nível estrutural, ainda que haja a análise do discursivo.

Outrossim, devido à melhor habilidade para o lado sintático das construções, afirmo que o olhar do ChatGPT para a competência 3 apresenta menor desembaraço, tanto que, na tabela 3, é possível notar que é o critério menos considerado pela ferramenta quanto à reavaliar sua atribuição de nota. Isso me leva a afirmar, mais uma vez, que é uma tecnologia

que, embora gere textos, não os vê como frutos de um processo sociointerativo, semelhante à redação do Enem – que, em muitos casos, se preocupa mais em buscar os padrões requeridos pela matriz de correção do que olhar o que o candidato tem a escrever sobre um determinado assunto, dado que é um exame de larga escala.

Seguimos para a **competência 4**, a qual o ChatGPT apontou o seguinte:

Figura 11. Competência 4 corrigida pelo ChatGPT na redação selecionada do ano 2020

Demonstração de conhecimento dos mecanismos linguísticos (0 a 200): 170

O uso de conectores é adequado e há uma boa variedade de estruturas, mas a redação poderia se beneficiar de um maior uso de recursos linguísticos para enriquecer ainda mais a argumentação.

Fonte: OpenAI (2024).

Nesse critério, é esperado que o candidato demonstre conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação, isto é, que se aproprie de elementos que garantam coesão e coerência ao texto. Assevero que é uma competência que possui a visão mais para o lado linguístico do que para o discursivo e pragmático, embora a coerência e a coesão sejam fatores de textualidade importantíssimos que garantem a compreensão do texto (Antunes, 2003; Cavalcante, 2012; Marcuschi, 2008). Sobre isso, Marcuschi (2008), ao explorar os fatores de textualidade sob a ótica da Linguística Textual – uma das vertentes teóricas à que me filio – escreve que não se trata de princípios de boa formação do texto, mas de acesso ao sentido, uma vez que o texto é um tecido que forma unidade significativa. Assim, ao analisar a redação em questão, é possível visualizar uma utilização bastante rotineira de conectivos no início e no interior dos parágrafos, como: “*dessa maneira*”, “*nessa perspectiva*”, “*segundo*”, “*consequentemente*”, “*desse modo*”, “*paralelamente*”, “*entretanto*”, “*por conseguinte*”, “*portanto*”, “*ademais*”, “*assim*”, “*uma vez que*”, “*dado que*” etc. Ou seja, trata-se de uma redação que possui um número considerável e diversificado de conectores, algo que o Enem requer em sua matriz de correção.

Abro espaço para contribuir com mais uma experiência pessoal enquanto professora de redação do Enem. Em relação a essa competência, é rotineiro que muitos de nós, docentes, passemos uma lista de conectivos considerados como “melhores” e “mais apropriados”, em determinados contextos, para nossos alunos utilizarem em suas redações. Mais: são incentivados a escreverem esses elementos em todos os parágrafos e períodos para que o texto receba uma mensuração mais alta, próxima ao padrão esperado pela banca. Para isso,

aplicamos uma técnica quantitativa, no sentido de contar quantos conectores o estudante utilizou e se são diversificados, a fim de evitar a famosa “repetição” de palavras tão estigmatizada nessa redação. Recorrentemente, elencamos também quais conectores o aluno deve escrever no início de cada parágrafo, como uma espécie de “trato” que precisa ser seguido à risca para que se obtenha êxito ao final da competição. Por exemplo: é comum incentivarmos o uso de “em primeiro plano”, “em primeiro lugar”, “primeiramente”, entre outros, para o primeiro parágrafo de desenvolvimento, bem como “além disso”, “outrossim” e “ademais”, no segundo, e “portanto”, “logo”, “destarte”, na conclusão. Julgo, diante disso, que a função de um conectivo, que é de contribuir para a construção e manutenção de sentido no texto, resume-se a um cumprimento das regras do jogo da redação do Enem.

Como pode ser observado nas tabelas 3 e 4, tanto no *login* 1, quanto no 2, a competência 4 é uma das mais sobressalentes para a justificativa do ChatGPT quanto à (não) alteração da nota para o meu questionamento. Isso se deve à técnica “*hidden states*” (Buzato; Leite, 2024), como já pontuei, que verifica qual palavra melhor se encaixa na sequência textual proposta, assim como procura por itens previstos com base no contexto em questão, ou seja, atua como uma memória artificial. Dessa forma, afirmo que o Enem, ao buscar pelo uso de elementos conectivos como se fosse uma lista de conferência, abre um hiato para que tecnologias de IAG executem a tarefa de analisar textos seguindo essa linha estruturalista de correção. Sendo assim, coloco em xeque o modo como a redação do Enem é corrigida, que é em torno de 2 a 3 minutos por texto, conforme apontei nos trilhos teóricos. Menciono que esse tempo restrito tende a ocorrer em virtude do alto volume de textos (em média 100 por dia) que são destinados a cada corretor, segundo entrevistas realizadas pela CNN Brasil⁶⁰ com corretores anônimos. Julgo que essa situação representa uma abertura para que o ChatGPT, e outras ferramentas de IAG, efetuem a correção da redação. Na competência 4, bem como na 1 e na 2, avalio que existe uma propensão para o olhar aos critérios de ordem estrutural, os quais, como visto, são analisados como se fossem tópicos de uma lista de checagem. Para tanto, julgo que a concepção de texto enquanto um processo sociointerativo esvai-se, tornando-o apenas um produto (Bunzen, 2007; Geraldi, 2013 [1997]; Ribeiro; Coscarelli, 2023), ou melhor, um arsenal para passar no algoritmo.

Diante do exposto, afirmo que o efeito retroativo da redação do Enem (Ribeiro, 2018; Vicentini, 2019) vai muito além da redação em si, dado que influencia nossas salas de aula em

⁶⁰ Disponível em:

<https://www.cnnbrasil.com.br/educacao/redacao-do-enem-perguntas-e-respostas-sobre-a-correcao/>. Acesso em: 01 out. 2025.

relação à concepção de um texto ideal. Para mim, enquanto docente focada nesse texto, é rotineiro ouvir dos alunos que “texto bom tem que ser recheado de conectivos”, como se o contrário não fosse válido. Ou seja, cria-se a ideia de que a produção do texto é feita com o único, e raso, objetivo de atender às solicitações de uma matriz de correção, quando, na realidade, produzir um texto é uma oportunidade de nos colocarmos como sujeitos sócio-históricos inseridos em um determinado tempo, cultura e contexto (Antunes, 2003; Marcuschi, 2008; Ribeiro; Coscarelli, 2023; Suassuna, 2014).

Outrossim, a respeito dessa competência, destaco que é corriqueiro que ela seja resumida ao uso de conectivos, como se esse fosse o processo coesivo de maior relevância em um texto. Em virtude disso, redações com notas próximas de 1000 pontos são carregadas de palavras que, como pontuei, parecem resumir-se somente à escrita desse gênero discursivo, uma vez que, em determinados casos, podem soar artificiais, como “outrossim”, “destarte”, “ademais” etc. Avalio, dessa maneira, que essa imposição quanto à utilização desses termos também abre espaço para que uma tecnologia, como o ChatGPT, tenha condições de corrigir tal critério com aptidão, devido aos padrões já esperados nas partes que compõem o texto. Diante disso, é perceptível, que essa competência é uma das mais presentes nas justificativas de não alteração de nota pelo ChatGPT, mesmo que em diferentes proporções nos dois *logins*.

Em decorrência da imposição maior sobre o nível linguístico em detrimento do discursivo e pragmático, há um apagamento das possibilidades de trabalho com outros elementos coesivos nesse gênero discursivo. Recursos como a repetição, a reiteração, a associação lexical, a elipse, entre outros, poderiam ser explorados, visando a estabelecer elos de sentido no texto em conjunto com os conectivos.

Portanto, menciono que os efeitos retroativos que a redação do Enem tem gerado na escola já são de conhecimento de uma parcela de professores (Vicentini, 2019), porém julgo que com a eclosão de tecnologias de IAG, como o ChatGPT, isso parece ganhar novas formas e maior destaque, conforme apresento nesta pesquisa. Afinal, estamos diante de uma ferramenta que ao passo de *prompt* gera textos, de certo modo, convincentes para um público leigo e mais experiente. Especificamente em relação à redação do Enem, como elenquei nos dados quantitativos, temos um desvio pequeno de diferença entre a correção humana e a do ChatGPT, fato que substantia o caráter mecanizado que esse texto possui.

Destaco, ainda, que a nota atribuída a essa competência foi de 170 pontos, algo que, como já escrito anteriormente, não é previsto na matriz de correção, porém não foi especificado no meu *prompt*. Além disso, como orientações é escrito que o candidato deveria utilizar mais variedade de conectivos, a fim de enriquecer a argumentação. Julgo que isso

ocorre pela aptidão em verificar padrões, os quais, quanto mais salientes, mais bem avaliados serão “aos olhos” da tecnologia.

Vamos, agora, em direção à **competência 5**, para a qual o ChatGPT apontou o seguinte:

Figura 12. Competência 5 corrigida pelo ChatGPT na redação selecionada do ano 2020

Proposta de intervenção (0 a 200): 190

A proposta de intervenção é clara, relevante e apresenta ações concretas que poderiam ser implementadas para enfrentar o estigma associado às doenças mentais, o que demonstra uma boa compreensão do problema. São respondidos todos os pontos necessários: agente, ação, meio, finalidade e detalhamento.

Fonte: OpenAI (2024).

Nessa competência, é esperado que o candidato elabore uma proposta de intervenção para o problema abordado na redação e que respeite os direitos humanos. Para isso, na matriz de correção da prova, é requerido que sejam explicitados o agente – quem irá executar as medidas propostas; a ação – o que efetivamente será feito; o meio – explicitação de como serão realizadas as atividades; a finalidade das proposituras e, por fim, um detalhamento para alguma das questões destacadas, sempre mantendo atenção aos direitos humanos. Nesse sentido, é perceptível que há um passo a passo exato do que deve ser feito para lograr êxito nesse critério específico. Além disso, há também um contexto favorável para a criticidade, pois o candidato deve pensar em soluções para questões sociais.

Em análise aos dados quantitativos, menciono que essa competência é uma das mais presentes como justificativa para a (não) alteração de nota a partir do meu questionamento. Infiro, com isso, que o ChatGPT-4o, por ser uma IAG que opera com modelos conexionistas de geração de dados, redes neurais profundas de aprendizado e cerca de um trilhão de parâmetros, é uma tecnologia que lida de maneira satisfatória com padronizações presentes em textos. Diante disso, ao buscar pelos termos correspondentes a cada um dos cinco passos definidos pela matriz de correção da redação do Enem, o processo de correção pela máquina torna-se automatizado e facilitado. Trago, a seguir, o parágrafo de conclusão, a fim de esmiuçar essa análise:

Quadro 8. Proposta de intervenção – redação 2020 nota 1000

Portanto, são essenciais medidas operantes para a reversão do estigma associado às doenças mentais na sociedade brasileira. Para isso, compete ao Ministério da Saúde investir na

melhora da qualidade dos tratamentos a essas doenças nos centros públicos especializados de cuidados, destinando mais medicamentos e contratando, por concursos, mais profissionais da área, como psiquiatras e enfermeiros. Isso deve ser feito por meio de recursos autorizados pelo Tribunal de Contas da União – órgão que opera feitos públicos – com o fito de potencializar o atendimento a esses pacientes e oferecê-los um tratamento eficaz. Ademais, palestras devem ser realizadas em espaços públicos sobre os malefícios das falsas concepções de prazer e da importância do acolhimento dos vulneráveis. Assim, os ideais inalcançáveis não mais serão instrumentos segregadores e, finalmente, a cotação de Fleck não mais representará a dos brasileiros."

Fonte: G1.com (2021).

Primeiramente, temos a especificação do agente responsável por executar as medidas propostas, a saber: o *Ministério da Saúde*; depois, é indicada a ação que será feita: “*investir na melhora da qualidade dos tratamentos a essas doenças nos centros públicos especializados de cuidados, destinando mais medicamentos e contratando, por concursos, mais profissionais da área, como psiquiatras e enfermeiros.*”. Após isso, é explicitada a forma como a propositura deve ser realizada: “*Isso deve ser feito por meio de recursos autorizados pelo Tribunal de Contas da União – órgão que opera feitos públicos*”. Em seguida, temos a finalidade: “*com o fito de potencializar o atendimento a esses pacientes e oferecê-los um tratamento eficaz*”. Posteriormente, é descrito um detalhamento acerca das intervenções sugeridas: “*palestras devem ser realizadas em espaços públicos sobre os malefícios das falsas concepções de prazer e da importância do acolhimento dos vulneráveis*”. Ao final, o repertório utilizado no decorrer do texto é retomado – padrão muito presente em redações nota 1000, inclusive.

Frente aos pontos destacados, afirmo que essa competência também possui elementos considerados como mais apropriados para integrar o corpo textual, os quais são verificados pelos corretores a fim de atribuir uma nota. Sendo assim, julgo que um espaço que é dedicado para analisar o que os candidatos avaliam como solução pertinente para os impasses abordados no texto tende a ser resumido ao modelo ideal do que deve ser escrito, com base no que é esperado pela matriz de correção do exame. Ou seja, há a presença de uma criticidade, a qual, muitas vezes, é desvincilhada da posição de autoria do candidato com o intuito de seguir os ditames da estrutura imposta pelo exame.

Abro espaço novamente para compartilhar uma análise qualitativa baseada em uma experiência pessoal nesse âmbito. Assim como existem repertórios e palavras consideradas como mais apropriadas para utilizar na redação, há os melhores elementos para se colocar na proposta de intervenção, os quais, em grande medida, são adaptáveis a qualquer temática. A título de exemplo, cito que os órgãos públicos, como os Ministérios Governamentais, são

bastante utilizados como agente, devido ao grande escopo de atuação frente aos problemas sociais possíveis de serem cobrados nos temas da redação. Ou seja, assevero que, em grande maioria, não existe uma proposta relevante e pensada para os imbróglis destacados, mas sim um completar de itens esperados pela matriz de correção.

Outrossim, palavras como “por meio de” para explicitar o modo como as ações serão feitas, bem como “com a finalidade de”, “a fim de que”, “com o fito de” para explicar o objetivo das ações são consideravelmente comuns na estrutura desse parágrafo nas redações 1000 analisadas nesta pesquisa. Tais fatos revelam a presença da sistematização na escrita da redação, no sentido de haver palavras, de certa forma, mais previstas para compor o parágrafo, as quais são facilmente identificáveis por um corretor que atua pautado na busca por padrões. Embora estejamos diante de um exame de larga escala (Vianna, 2000 *apud* Kanashiro, 2012), o qual tende a ser padronizado, avalio que é preciso considerar as especificidades que regem o ato de produzir um texto (Antunes, 2003; 2006; Bunzen, 2007; Geraldi, 2013 [1997]; Ribeiro; Coscarelli, 2023), tendo em vista que é um processo que não pode se resumir a simplesmente decorar estruturas para se obter êxito na nota.

Prosseguindo: ressalto que nessa competência o ChatGPT aponta que a proposta de intervenção possui todos os elementos esperados para enfrentar os problemas abordados no texto. Infiro que isso acontece devido à presença dos itens que permitem a ferramenta atestar que, de fato, o candidato escreveu os termos-chave de cada um dos pontos requeridos pela redação. A partir disso, destaco que a redação do Enem pode tornar-se um empecilho para um professor que deseja trabalhar com um viés autêntico e crítico de produção textual, caso seja vista como um exercício de redação apenas. Logo, os alunos são privados de uma educação linguística, ficando reféns, conseqüentemente, de uma educação bancária (Freire, 2022 [1974]) – que os trata como depósitos de conteúdos prontos e padronizados, sem que haja reflexão crítica – aliada ao neoliberalismo (Ball, 2014), a qual coloca o texto como um produto para atender a um conjunto de critérios.

No caso da produção textual, urge que as perspectivas da Linguística Textual (Koch; Elias, 2011; Marcuschi, 2008), que consideram os textos como processos sociointerativos, e a dos Letramentos (Rojo, 2009; Street, 2014), a qual postula o caráter altamente social das nossas práticas de língua-linguagem, sejam tomadas como diretrizes que orientem as atividades de produzir textos na escola e, conseqüentemente, em exames de larga escala, como é o caso do Enem. Afirmo, ainda, que o ChatGPT, junto com outras tecnologias de IAG, veio para ratificar a necessidade de o texto ser visto como um local em que os aspectos social,

discursivo e pragmático sejam tomados com maior destaque do que apenas os estruturais e gramaticais.

Assevero que a redação do Enem ainda mantém o status de que a escrita desempenha posição de poder e de segregação, “que serve para separar aqueles considerados dignos de serem herdeiros do ensino superior e da cultura superior” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 150). Assim, aquele candidato que, porventura, não saiba que a competência 5 exige certos elementos para que seja bem avaliada são punidos com notas mais baixas, mesmo que tenha propostas relevantes para o problema discutido. O mesmo ocorre com as competências 1, 2 e 4 (em menor proporção na 3), haja vista que preconizam determinados modelos para que a redação seja digna de uma pontuação elevada. Consequentemente, quem não se encaixa nesse padrão tende a continuar a ser estigmatizado.

Portanto, ao analisar o critério 5 – um dos mais sobressalentes nos dados quantitativos dos dois *logins*, quanto à justificativa para a não alteração da nota da redação, avalio que há um modelo que o ChatGPT, por operar a partir de padrões estatísticos (Buzato; Leite, 2024), consegue mensurar com destreza.

Compartilho, nesse contexto, uma experiência enquanto professora e usuária da ferramenta: em uma dada interação, escrevi um conteúdo que violava os direitos humanos, que atua como um dos requisitos previstos pela matriz de correção da redação, a fim de verificar como o ChatGPT agiria frente a isso. Assim, ele fez o apontamento de que algumas questões deveriam ser revistas para garantir uma nota mais alta, no entanto o valor ainda se manteve entre 800 pontos, ou seja, o fator discursivo de violar esses direitos foi considerado, contudo de modo não tão enfático, quanto aspectos de ordem gramatical e estrutural. Reitero, com isso, que a redação do Enem, com sua proposta de intervenção, uso de repertórios, entre outros, coloca a criticidade no ato de o candidato escrever o texto. Entretanto, a estrutura mecanizada ofusca, muitas vezes, a autoria e a criatividade do candidato – algo que deve ser revisto, pensando no texto como uma unidade sociointerativa (Marcuschi, 2008).

Outrossim, essa competência foi mensurada com 190 pontos, devido ao cumprimento de todos os requisitos previstos. No entanto, não são dadas maiores justificativas do porquê do valor não ser 200, e, mais uma vez, 190 não é um número possível na grade de correção da redação. Embora a ferramenta demonstre destreza na análise desse critério, ainda comete equívocos – aspecto que deve ser considerado com cautela pelos usuários que nela depositam sua confiança. Após discussões a respeito de cada uma das competências, pontuo que o valor final da mensuração feita pelo ChatGPT foi de 840 pontos, enquanto a nota dada por um corretor humano foi 1000, o que coloca um desvio de 16% entre os dois valores. Como

expliquei anteriormente, fiz o questionamento à ferramenta se a nota não poderia ser 1000 e obtive a seguinte resposta:

Figura 13. Mudança de nota da redação para o meu questionamento

Você está certa! Aqui está a avaliação correta da redação:

Avaliação da Redação

Domínio da norma padrão da língua escrita (0 a 200): 180
A redação demonstra um ótimo domínio da norma padrão, com poucas falhas de gramática e ortografia. As construções frasais são, em sua maioria, bem formuladas.

Compreensão da proposta de redação (0 a 200): 200
A proposta é abordada de maneira clara e pertinente. O texto se mantém fiel ao tema das doenças mentais e do estigma, apresentando uma visão crítica e fundamentada.

Seleção, organização e interpretação de informações (0 a 200): 180
As informações são bem selecionadas e organizadas, contribuindo para a argumentação. A sequência lógica das ideias é clara, mas algumas transições poderiam ser mais suaves.

Demonstração de conhecimento dos mecanismos linguísticos (0 a 200): 180
O uso de conectores e a variedade de vocabulário são adequados. No entanto, mais recursos estilísticos poderiam ser utilizados para enriquecer a redação.

Proposta de intervenção (0 a 200): 200
A proposta de intervenção é bem estruturada e apresenta soluções concretas e viáveis para o problema discutido.

Notas Finais

Nota Total: 1020/1000 (considerando a perspectiva otimista de que a redação está muito bem construída)

Distribuição por Competência:

Domínio da norma padrão: 180
Compreensão da proposta: 200
Seleção e organização: 180
Mecanismos linguísticos: 180
Proposta de intervenção: 200

Assim, levando em conta as competências e a qualidade do texto, a redação poderia realmente ser considerada como uma das melhores, alcançando uma nota máxima. Se precisar de mais alguma coisa ou quiser discutir outro texto, é só avisar!

Fonte: OpenAI (2024).

Como pode ser observado, o ChatGPT, nessa redação, acatou minha sugestão de nota, alterando o valor de todas as competências, com exceção da 3, a qual manteve o mesmo número – 180. Avalio que isso ocorreu devido, como mencionei, à melhor desenvoltura da ferramenta para os aspectos de ordem gramatical e estrutural manifestados nas demais

competências. Ou seja, julgo que, com o fito de atender à minha solicitação, a tecnologia revisou os critérios considerados e alterou aqueles que operam com base na padronização de modelos de estruturas, algo menos propenso de ocorrer na competência 3, embora, como vimos, haja também lacunas nesse quesito.

Diante disso, o ChatGPT alterou a nota para 1020 – uma alucinação significativa, tendo em vista que é impossível um valor maior que 1000 pontos na redação. Contudo, ao realizar a soma dos valores, constatei que, na realidade, a nota modificada é de 940 pontos, ou seja, o ChatGPT, além de alucinar em um dado inexistente na matriz de correção da redação, ainda indicou uma soma incorreta. Assevero, a partir disso, alguns pontos: I) a confiabilidade da ferramenta é colocada à deriva, na medida em que apresenta volatilidade quanto aos resultados gerados, os quais são, em alguns momentos, modificáveis a partir de um *prompt*; II) como afirmei, na maioria dos casos, a nota questionada não foi reformulada, utilizando as competências 1, 2, 4 e 5 como principais justificativas. Todavia, nessa redação analisada, a qual teve sua nota ajustada, nota-se que os critérios para a alteração são os mesmos: 1, 2, 4 e 5, ou seja, são aqueles que, embora tenham aspectos discursivos, são regidos, de forma mais contundente, pela ordem estrutural e gramatical. Julgo, perante essa situação, que, em ambos os casos, a visão estruturalista do texto para o ChatGPT prevalece, enquanto o nível discursivo é deixado em segundo plano, de maneira análoga ao que ocorre no Enem.

Diante do que foi exposto, sigo para os próximos trilhos desta jornada analítica. Os vagões, nesta parte da viagem, apresentam o outro lado das análises: as redações geradas e corrigidas pelo ChatGPT. Meu objetivo com a próxima seção é evidenciar que a maneira de o Chat gerar redações do Enem assemelha-se ao modo humano, colocando em xeque o caráter mecanizado que esse gênero discursivo adquiriu ao longo dos anos. Ressalto que não tenho o propósito de defender que o ChatGPT possa ser um escritor e corretor de redação, mas busco expor que sua estrutura pouco flexível abre espaço para que uma IAG possa desempenhar sua escrita e correção – algo a ser discutido e revisto pelo Inep e pelos demais órgãos competentes. Continuemos a viagem nos próximos trilhos.

4.2 Nos trilhos da máquina: redações do ChatGPT sob seu próprio julgamento

Nestes próximos trilhos, apresento a outra face desta jornada analítica que diz respeito às redações geradas e corrigidas pelo ChatGPT. Isso é feito a fim de problematizar os padrões presentes na construção dos textos, os quais são previstos na matriz de correção da redação do Enem, e de estabelecer comparações críticas e reflexivas com as redações feitas pelos seres humanos, previamente analisadas. O intuito dessas análises, portanto, está diretamente

alinhado aos objetivos específicos II e III, apresentados na introdução, que consistem em investigar como o ChatGPT corrige e mensura as redações feitas por ele mesmo e em problematizar as semelhanças entre as redações nota 1000 do Enem, produzidas e corrigidas por humanos, e aquelas geradas e corrigidas pelo ChatGPT. Como hipótese, sublinho que a redação do Enem apresenta uma estrutura engessada e pouco flexível. Tal característica tornou-se mais evidente ao longo do tempo, sobretudo nas redações próximas da nota máxima que seguem os critérios previstos na matriz de correção (Ribeiro; Coscarelli, 2023). Em razão disso, considero que há uma significativa similaridade entre os textos produzidos por candidatos humanos e aqueles gerados pelo ChatGPT, como será demonstrado nos próximos trilhos desta jornada analítica.

Somado a isso, reitero que o ChatGPT é uma IAG que, conforme expus no capítulo 2, aprende com dados disponíveis na internet e a partir da interação com o usuário. Nesse sentido, avalio que a apropriação de redações do Enem nota 1000 já dispostas na internet e a correspondência temática também favorecem a escrita dessas redações pela IAG.

Ressalto, desse modo, que, caso os critérios da matriz de correção da redação dissertativa-argumentativa do Enem permaneçam como estão, tecnologias de IAG poderão tanto gerar quanto corrigir esse texto. Assevero que outros gêneros discursivos, como receitas e *e-mails*, apresentam uma estrutura recorrente, passível de repetição e de adaptação por meio de ajustes específicos. Nesses casos, o ChatGPT também poderia gerar os textos de forma que fossem análogos aos escritos por pessoas, em virtude da menor flexibilidade estrutural desses gêneros. Entretanto, considero que gêneros discursivos mais flexíveis, que apresentam maior subjetividade, exigem criatividade e não estão sujeitos a critérios de correção tão formatados e não são tão facilmente escritos pela IAG, no estágio em que essa tecnologia se encontra até a escrita dessa dissertação, em 2025⁶¹. Por isso, destaco a necessidade de termos novos gêneros discursivos que oportunizem mais autoria e criatividade ao candidato ou mesmo a redação do Enem com critérios que possibilitem mais flexibilidade na escrita.

Diante do exposto, sublinho que, assim como ocorreu nos primeiros vagões desta jornada analítica, realizo a interação em dois *logins* distintos, devido ao fato de o ChatGPT personalizar os resultados de acordo com o perfil do usuário a partir da técnica *hidden states* (Buzato; Leite, 2024), algo previsto também nos Termos de Uso da tecnologia. Sendo assim, a ferramenta, a depender do *login* utilizado, altera o modo de gerar e corrigir as redações, o que

⁶¹ Faço essa ressalva, tendo em vista que a IAG é uma tecnologia em constante desenvolvimento e aprimoramento; portanto, é possível que, em alguns meses ou anos, ela seja capaz de gerar textos literários, por exemplo, com a mesma desenvoltura de uma redação do Enem.

abre espaço para discussões a respeito do nível de confiabilidade que tal tecnologia possui, especialmente entre usuários com menor experiência e letramento, como tratei no capítulo 2. Pontuo, dessa maneira, que foram analisadas 15 redações em cada perfil, totalizando 30. Conforme explicitado nos trilhos metodológicos, a escolha dos textos foi pautada no intervalo dos temas de redação de 2009 a 2023, uma vez que, em 2009, ocorreram mudanças no formato da prova do Enem que imperam até hoje. Com relação a 2024, menciono que a coleta e geração de dados feitas por mim ocorreram no período antes de novembro de 2024 – mês de aplicação da prova, então, em virtude das questões mencionadas, considero as temáticas de 2009 a 2023.

Tendo feito considerações iniciais a respeito destes trilhos, sigo rumo às análises.

4.2.1 Segunda parada: o percurso das redações nos *logins* 1 e 2

Como ponderei nos trilhos anteriores, nesta continuação da viagem, seguimos rumo ao caminho das redações do Enem que o ChatGPT gerou e corrigiu. Meu propósito com isso é evidenciar que a forma como essas redações são feitas pela ferramenta assemelha-se consideravelmente com as escritas por pessoas, como analisado no tópico 4.1.1. Além disso, busco expor as correções que o Chat fez em seus próprios textos, destacando as competências mais valorizadas nas análises. Isso é especialmente relevante, pois, em grande maioria, as redações não recebem a nota máxima, ainda que isso não tenha sido solicitado por mim de modo explícito. Entretanto, assevero que, na maior parte das vezes, ao requisitar algo ao ChatGPT (ou a qualquer outra IAG de texto e de imagem), o usuário tende a esperar um resultado o mais confiável possível.

Nesse contexto, sublinho que o fato de a ferramenta, em alguns momentos, não atribuir nota máxima às suas redações oferece um ponto de reflexão: a necessidade de os usuários adotarem uma postura crítica em relação ao conteúdo gerado pela IAG (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020; Monte Mor, 2023; Signorini, 2012). Isso ocorre tendo em vista que o ChatGPT, como já mencionado, não está imune a falhas e não compreende os conteúdos gerados, apenas é programado para realizar cálculos estatísticos para prever as melhores palavras da sequência (Buzato; Leite, 2024). Outrossim, é fundamental analisar quais competências da prova de redação do Enem tendem a ser priorizadas pelo ChatGPT, uma vez que, a depender dessas competências, o foco da geração textual pode recair sobre aspectos estruturais ou discursivos. Logo, tal distinção exerce influência direta nos textos gerados pela tecnologia.

Considerando os pontos levantados, menciono que analisei uma redação de cada tema selecionado (2009 a 2023), totalizando 15 em cada perfil e 30 ao total, dado que utilizo dois *logins*. O *prompt* digitado no ChatGPT naquele momento foi: “Oi, Chat! Escreva uma redação do Enem do tema xxxx, do ano xxxx, e, posteriormente, me mostre a nota, bem como a correção por competência prevista pela matriz da prova [aqui, listei cada uma]”. Saliento que, assim como nas interações evidenciadas no tópico 4.1.1, não expus as possibilidades de notas que as redações poderiam adquirir em cada competência, fato que condiciona os *outputs* devolvidos, tendo em vista que quanto mais detalhado for o *prompt*, maior a possibilidade de respostas precisas. No entanto, meu objetivo era justamente testar o nível de confiabilidade do ChatGPT, por isso apresentei somente os critérios da matriz de correção da prova, sem os valores de notas possíveis.

A partir disso, apresento, primeiramente, nas tabelas a seguir, as notas de cada redação dos temas nos dois *logins*, bem como as competências mais enfatizadas pela ferramenta para a redução da nota, semelhante ao que fiz na seção 4.1.1. Antes, esclareço que a coluna “tema” contém a sigla “T”, referente ao tema de redação, seguido do ano. Então, “T-2023” concerne à temática da redação de 2023 e assim por diante. Na coluna “nota”, exponho os valores atribuídos pelo ChatGPT a cada texto. Devido à recorrente presença de inconsistências na soma das notas atribuídas às redações⁶² – verificadas por mim durante a conferência dos dados – incluo a coluna “nota verificada”, que apresenta o valor correto calculado por mim. Em seguida, na coluna “competências”, destaco quais competências da matriz de correção da redação do Enem foram mais detalhadas pela tecnologia, em especial nos casos em que a nota da redação não equivale a 1000 pontos. Sublinho que essa ação baseia-se na hipótese de que as competências mais frequentemente apontadas como motivo para a diminuição da nota são justamente aquelas em que o ChatGPT demonstra maior capacidade de análise e correção, tal como evidenciado no tópico 4.1.1. Ou seja, examino que tanto nos testes feitos com redações escritas por pessoas, quanto nas geradas pelo ChatGPT, a priorização dos critérios que julgo serem mais alinhados ao nível estrutural tende a ocorrer. Feito essas considerações preliminares, apresento as tabelas com os dados relativos às redações:

Tabela 5. Dados quantitativos de redações feitas e corrigidas pelo ChatGPT – *login* 1

Tema	Nota	Nota verificada	Competências
------	------	-----------------	--------------

⁶² Sobre essa questão, ressalto que, na maioria das vezes, o ChatGPT erra ao calcular a soma das notas das redações, mesmo tratando-se de uma operação matemática lógica. Esse fato evidencia que o nível de confiabilidade da ferramenta deve ser sempre revisado de forma crítica

T-2023	860	Correta	1,2,5
T-2022	820	840	1,2,4,5
T-2021	1010	910	1,2,4,5
T-2020	1010	910	1,2,4,5
T-2019	1010	910	1,2,4,5
T-2018	1010	910	1,2,4,5
T-2017	1030	940	1,2,3,4,5
T-2016	1030	930	1,2,4,5
T-2015	1030	930	1,2,4,5
T-2014	1020	920	1,2,4,5
T-2013	1020	940	1,4,5
T-2012	1020	940	1,4,5
T-2011	1020	940	1,4,5
T-2010	1020	940	1,4,5
T-2009	1020	950	1,4,5

Fonte: elaboração própria (2025).

Tabela 6. Dados quantitativos de redações feitas e corrigidas pelo ChatGPT – *login 2*

Tema	Nota	Nota verificada	Competências
T-2023	1000	Correta	x ⁶³
T-2022	1000	Correta	x
T-2021	1000	Correta	x
T-2020	1000	Correta	x
T-2019	1000	Correta	x
T-2018	1000	Correta	x
T-2017	1000	Correta	x
T-2016	1000	Correta	x

⁶³ No caso de redações com nota 1000, não faço a listagem de competências, pois todas foram pontuadas com valor máximo.

T-2015	1000	Correta	x
T-2014	1000	Correta	x
T-2013	740 - 4C	Correta	1,2,4
T-2012	900	920	1,2,4,5
T-2011	900	920	1,2,4,5
T-2010	900	920	1,2,4,5
T-2009	900	920	2,3,4,5

Fonte: elaboração própria (2025).

Como é possível observar nas tabelas expostas, no primeiro *login*, das 15 redações geradas e corrigidas pelo ChatGPT, apenas a primeira possui nota correta, enquanto nas demais houve alucinações por parte da ferramenta, pois a tecnologia erra nos cálculos das notas das competências. Já no segundo *login*, quatro redações receberam nota de maneira incorreta, sendo que as 10 corretas correspondem aos textos mensurados com nota máxima (1000). Cumpre destacar também que, nesse mesmo perfil, a redação T-2013 foi corrigida baseada em quatro competências, ainda que eu tenha explicitado as cinco nos *prompts*, fato que, mais uma vez, coloca em xeque o nível de precisão que essa tecnologia possui, conforme versão utilizada⁶⁴. Avalio, diante disso, que é necessária, por parte dos usuários, uma ação crítica (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020; Signorini, 2012) perante ao que é devolvido pelo ChatGPT, caso contrário estaremos replicando dados que, nem sempre, são fidedignos. Ou seja, é preciso exercer uma postura crítica frente aos conteúdos apresentados, os quais, como previsto pelos Termos de Uso do ChatGPT, podem conter erros e discrepâncias entre diferentes usuários, como já mencionado. Além disso, menciono que essa ação de checagem de informações dispostas em ambiente digital deve ser uma prática constante, independentemente de terem sido produzidas por IAG ou não, uma vez que qualquer fonte está suscetível a falhas e/ou informações incorretas.

Em relação às competências mais consideradas pelo ChatGPT para redução das notas, no caso das redações que não obtiverem pontuação máxima, temos no primeiro *login*: **competência 1:** 15 vezes; **competência 2:** 10 vezes; **competência 3:** 1 vez; **competência 4:** 14 vezes; **competência 5:** 15 vezes. É perceptível que, nesse *login*, nenhuma das 15 redações

⁶⁴ Ressalto que, conforme indicado nos trilhos metodológicos, a versão do ChatGPT utilizada por mim para a geração e coleta dos dados, em 2024, foi a 4o. Em 2025, já está disponível a versão 5.0, mais aprimorada, o que pode implicar a redução dos níveis de ocorrência de alucinações cometidas pela ferramenta.

geradas e corrigidas pelo ChatGPT obteve nota 1000, embora, como pontuei, eu não tenha solicitado explicitamente isso no *prompt* concedido. Todavia, as notas que a tecnologia atribuiu para suas redações não apresentam variações consideravelmente significativas, tanto que a mais distante é a da redação T-2022, com 840 pontos, enquanto as demais verificadas seguem na faixa dos 900-950 pontos. Desse modo, a divergência observada nesses casos não ultrapassa 200 pontos, o que indica que, embora o ChatGPT não tenha atribuído a nota máxima (1000 pontos), os valores concedidos não se distanciam significativamente desse patamar.

No *login* 2, que possui menor ligação com conteúdos relativos à redação do Enem, das 15 redações geradas e corrigidas pelo ChatGPT, 10 receberam nota máxima (1000). Além disso, uma redação (T-2013) apresentou a nota final correta, ainda que não tenha considerado as cinco competências da matriz de correção do Enem. Por outro lado, as quatro redações restantes não alcançaram 1000 pontos. Assim, observa-se que 10 textos obtiveram nota 1000, enquanto cinco não. Desses cinco, temos as seguintes ocorrências: **competência 1:** 4 vezes; **competência 2:** 5 vezes; **competência 3:** 1 vez; **competência 4:** 5 vezes; **competência 5:** 4 vezes. Da mesma forma que no primeiro *login*, as redações que não foram mensuradas com 1000 pontos, com exceção da T-2013, não tiveram um intervalo fortemente acentuado, dado que receberam 920 pontos, uma diferença de 80 pontos, portanto.

A partir da apresentação dos dados quantitativos expostos nas tabelas, faço considerações. Em primeiro lugar, avalio que o fato de o ChatGPT no *login* 1 – caracterizado por uma maior frequência de interações com conteúdos relacionados à redação do Enem – gerar e corrigir redações, as quais ele mesmo não atribui nota 1000, ocorre em virtude de a ferramenta adequar suas respostas ao padrão de usuário (Buzato; Leite, 2024). Nesse caso, trata-se de um usuário que possui um histórico de interações no tema em questão, o que leva a tecnologia a condicionar seus *outputs* a partir de uma postura mais criteriosa.

Além disso, aponto que, durante minhas interações com o ChatGPT (que não se resumem somente as que exponho nesta dissertação), explícito que sou professora de redação e pesquisadora na temática⁶⁵. Avalio, então, que esse posicionamento declarado atua como um

⁶⁵ Sobre isso, cito um exemplo executado por mim que diz respeito a uma pesquisa sobre o tema “língua neutra”. Em um primeiro momento, perguntei de forma direta, sem muitos incrementos, o que seriam esses termos e as respostas obtidas foram simplificadas e ligadas ao senso comum, como se o conceito fosse relacionado a pronúncias sem muitas marcas de expressão etc. Posteriormente, fiz a mesma pergunta, contudo deixei explicitada minha formação em Letras e atuação como professora e pesquisadora na área. A partir disso, os resultados foram significativamente mais aprimorados, tendo em vista o perfil declarado por mim para que o ChatGPT formulasse suas respostas. Logo, sublinho que, a depender do modo como os *prompts* são construídos, a interação pode ser bastante distinta – fato que exige ainda mais atenção, reflexão e criticidade por parte dos usuários.

dos responsáveis por, no caso dessas redações geradas e corrigidas pelo ChatGPT, a ferramenta não aplicar nota máxima aos textos. Isso ocorre devido a técnicas, como a *generative adversarial network* e a *hidden states*, tratadas no capítulo 2, que direcionam os resultados produzidos por IAG de texto e de imagem (Buzato; Leite, 2024; Spadini, 2023), de acordo com o usuário que solicitou.

Diante dos pontos expostos, especificamente nas redações do Enem solicitadas por mim para que o ChatGPT gere e corrija, julgo que as notas não são 1000 em virtude da adaptação ao meu perfil de professora e pesquisadora na temática, isto é, ao meu nível de letramento com a tecnologia. Assim, pontuo que o ChatGPT, perante as condições expostas nos *prompts*, tende a abrir mais lacunas no *output* a fim de que eu, enquanto docente e pesquisadora nas temáticas, possa intervir criticamente frente ao que foi apresentado e, conseqüentemente, oferecer dados para que ele se aprimore. A respeito desse aprimoramento, saliento que ele é uma ação prevista nos Termos de Uso do ChatGPT, e basicamente significa que a ferramenta pode se apropriar de nossas interações para aprender com elas e melhorar seu funcionamento continuamente. Entretanto, não há qualquer previsão de resguardo de direitos autorais ou remuneração por esses dados coletados, colocando problemáticas de cunho ético nessa tecnologia.

Por conseguinte, trago à baila discussões acerca do *login 2*, o qual, como pode ser visto na tabela 6, contém 10 redações com nota 1000 das 15 mensuradas, e as demais com valores próximos, exceto a T-2013 que foi corrigida com quatro competências. Nesse sentido, destaco que esse perfil, como indiquei nos trilhos metodológicos no capítulo 3, não possui a mesma familiaridade com conteúdos relativos à redação dissertativa-argumentativa do Enem, diferentemente do *login 1*. Em decorrência disso, avalio que há a maior propensão de o ChatGPT gerar e corrigir redações com nota 1000, visto que o perfil que requereu esse material não possui o mesmo histórico de interações com tal conteúdo, o que, como destacado no capítulo 2, condiciona significativamente os *outputs* devolvidos. Nesse ponto, evoco a atenção para a questão de usuários com menor nível de letramento nos assuntos solicitados estarem mais sujeitos a replicarem respostas que nem sempre passaram por um afunilamento crítico e reflexivo. Examino, com isso, que o fato de esse perfil ter apresentado mais redações do Enem com nota 1000 reflete um funcionamento do ChatGPT para atender ao usuário com menor conhecimento no assunto, fornecendo uma resposta teoricamente completa e precisa, o que tende a reduzir os níveis de questionamento a respeito do resultado entregue.

Frente às questões abordadas e aos dados quantitativos previamente expostos, apresento, a seguir, a redação do Enem do ano 2020 (T-2020), gerada e corrigida pelo

ChatGPT no *login 1*, por meio do *prompt*: “Oi, Chat! Escreva uma redação do Enem do tema ‘O estigma associado às doenças mentais na sociedade brasileira’, do ano de 2020, e, posteriormente, me mostre a nota, bem como a correção por competência prevista pela matriz da prova [aqui, listo cada uma]”. Justifico a escolha desta redação em específico:

I) Nos trilhos 4.1.1, nos quais tratei de redações escritas por pessoas e corrigidas pelo ChatGPT, analiso uma redação do Enem também do tema de 2020. Pelo fato de um dos meus objetivos com a presente seção ser evidenciar as semelhanças existentes entre uma redação do Enem feita por uma candidata e uma pelo ChatGPT, escolhi o mesmo tema, a fim de traçar comparações analíticas mais precisas;

II) Esta redação recebeu nota 910 no *login 1*, ou seja, não foi corrigida com nota máxima, o que abre pontos para discussões a respeito da correção que a ferramenta fez de seu próprio texto, a partir das competências previstas pela matriz de correção; e

III) Trata-se de uma redação que segue os padrões observados nas 30 analisadas, no que diz respeito à estrutura e aos elementos componenciais. Assim, constitui uma amostra fidedigna para o objetivo da análise proposta. Para tanto, segue a redação:

Quadro 9. Redação Enem 2020 gerada pelo ChatGPT

A saúde mental é um tema de grande relevância no Brasil, especialmente em um momento em que o país enfrenta uma crise de saúde pública, acentuada pela pandemia de COVID-19. Apesar de avanços na discussão sobre a importância da saúde mental, o estigma associado às doenças mentais ainda persiste e se configura como um desafio significativo. Esse preconceito, que afeta não apenas os indivíduos que sofrem com transtornos mentais, mas também suas famílias e a sociedade em geral, é resultado de desinformação, tabus culturais e falta de representatividade.

Em primeiro lugar, a desinformação e a falta de educação sobre saúde mental contribuem para a perpetuação do estigma. Muitas pessoas ainda acreditam que transtornos mentais são fraquezas de caráter ou resultados de escolhas pessoais, o que alimenta o preconceito. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), cerca de 20% da população brasileira apresenta algum tipo de transtorno mental, mas, em vez de receber apoio, muitas vezes são vítimas de discriminação e exclusão social. Essa falta de compreensão impede que os indivíduos busquem tratamento adequado e apoio emocional, contribuindo para a deterioração de sua saúde.

Além disso, a cultura brasileira ainda possui tabus relacionados à saúde mental, que são reforçados pela mídia. Retratações sensacionalistas de pessoas com transtornos mentais em filmes e programas de televisão frequentemente perpetuam estereótipos negativos, como a ideia de que essas pessoas são perigosas ou incapazes de contribuir para a sociedade. Essas representações distorcidas geram medo e desconfiança, afastando o público em geral do entendimento real das doenças mentais e de seus efeitos na vida das pessoas.

Portanto, é essencial que o governo e a sociedade civil trabalhem juntos para combater o estigma associado às doenças mentais. Campanhas educativas nas escolas e na mídia, abordando a saúde mental de maneira responsável e empática, podem ajudar a desmistificar os preconceitos e a promover uma compreensão mais profunda das questões relacionadas a esse tema. Além disso, é fundamental garantir que as políticas públicas de saúde mental sejam ampliadas e que o acesso a tratamentos adequados seja facilitado para todos os cidadãos, independentemente de sua condição socioeconômica.

Em síntese, o estigma associado às doenças mentais na sociedade brasileira é um problema complexo que demanda atenção e ação. Somente por meio da educação, da conscientização e da promoção de políticas inclusivas será possível superar esse preconceito, garantindo que todos tenham acesso ao tratamento e ao apoio de que precisam. Assim, a sociedade brasileira poderá construir um futuro mais justo e solidário, onde a saúde mental seja tratada com a seriedade e a dignidade que merece.

Fonte: OpenAI (2024).

Como pode ser observado, a redação apresenta cinco parágrafos, sendo uma introdução, dois parágrafos de desenvolvimento, uma proposta de intervenção e um parágrafo de síntese do que foi escrito. Além disso, contém as teses que serão discutidas, repertórios socioculturais para complementar o tema, conectivos entre os períodos e parágrafos e elementos que integram as ações propostas para enfrentar os problemas trabalhados no decorrer da redação. Em comparação à redação do mesmo tema analisado no tópico 4.1.1, há diferença no número de parágrafos, contudo a estruturação e os componentes da redação seguem a mesma linha de padronização.

Considerando os pontos discutidos, realizo uma análise detalhada dos elementos que compõem a redação, comparando-a de forma crítica e reflexiva com outra versão do mesmo tema, escrita por uma pessoa e analisada nos trilhos 4.1.1, com o objetivo de evidenciar a padronização adotada em ambas. Meu propósito com isso é salientar que, devido à lógica padronizada da redação do Enem imposta, principalmente, pelos critérios da matriz de correção, bem como pela apropriação de dados disponíveis na internet e pela proximidade temática, uma tecnologia de IAG, como o ChatGPT, pode tanto gerar quanto corrigi-la. Saliento que isso pode ocorrer com outros gêneros discursivos que também seguem a lógica da padronização, como as receitas, *e-mails*, resumos etc., os quais possuem menor flexibilidade em sua estrutura. Logo, reitero a necessidade de contemplar gêneros discursivos, o que inclui a redação dissertativa-argumentativa, com critérios que oportunizem maior criatividade e autoria (Coqueiro, 2025; Martins; Pacífico, 2020; Orlandi, 2012), por parte do candidato, com o propósito de termos, de fato, produções textuais que sejam espaço de protagonismo e voz, não apenas exercício de treinamento de redação (Geraldi, 2013 [1997]; Ribeiro, 2018; Ribeiro; Coscarelli, 2023), conforme tratado no capítulo 1.

Para tanto, segue a análise, inicialmente, da introdução de ambas as redações, sendo a primeira gerada pelo ChatGPT e a segunda, escrita por uma candidata – padrão que repito em todos os parágrafos ulteriormente analisados:

Quadro 10. Introdução 1 – ChatGPT

A saúde mental é um tema de grande relevância no Brasil, especialmente em um momento em que o país enfrenta uma crise de saúde pública, acentuada pela pandemia de COVID-19. Apesar de avanços na discussão sobre a importância da saúde mental, o estigma associado às doenças mentais ainda persiste e se configura como um desafio significativo. Esse preconceito, que afeta não apenas os indivíduos que sofrem com transtornos mentais, mas também suas famílias e a sociedade em geral, é resultado de desinformação, tabus culturais e falta de representatividade.

Fonte: OpenAI (2024).

Quadro 11. Introdução 2 – Candidata

No filme estadunidense “Coringa”, o personagem principal, Arthur Fleck, sofre de um transtorno mental que o faz ter episódios de riso exagerado e descontrolado em público, motivo pelo qual é frequentemente atacado nas ruas. Em consonância com a realidade de Arthur, está a de muitos cidadãos, já que o estigma associado às doenças mentais na sociedade brasileira ainda configura um desafio a ser sanado. Isso ocorre, seja pela negligência governamental nesse âmbito, seja pela discriminação desta classe por parcela da população verde-amarela. Dessa maneira, é imperioso que essa chaga social seja resolvida, a fim de que o longa norte-americano não mais reflita o contexto atual da nação.

Fonte: G1.com (2021).

No início do parágrafo, há a contextualização do tema, por intermédio do uso de elementos de repertório. No caso da introdução 1, foi utilizada a pandemia da covid-19 como exemplo de situação que afeta a saúde mental – temática da redação. Já no segundo excerto, temos o filme *Coringa* como um caso de problemática envolvendo a saúde mental e seus estigmas. A respeito desses repertórios, saliento que a pandemia da covid-19 tende a ser de cunho mais geral, se comparada ao filme, tendo em vista que, para construir a relação entre o tema e uma obra cinematográfica como a exposta, é necessária maior habilidade de concatenação das ideias. Isso é especialmente relevante, pois, embora eu julgue que a forma de escrever redações do Enem nota 1000 por humanos e por IAG seja similar, o ser humano, muitas vezes, ainda possui uma maior destreza e um nível de detalhamento que, por mais avançada que seja a IAG, ela ainda não consegue replicar completamente, uma vez que não compreende o conteúdo gerado (Buzato; Leite, 2024; Russel; Norvig, 2021).

Posteriormente, há a colocação do tema da redação como um desafio a ser solucionado: I) “o estigma associado às doenças mentais ainda persiste e se configura como um desafio significativo.” e II) “o estigma associado às doenças mentais na sociedade brasileira ainda configura um desafio a ser sanado.”. Nesta parte, é explícita a semelhança entre os períodos, o que corrobora minha premissa de que a redação do Enem, com uma pontuação próxima de 1000 pontos, escrita por uma pessoa e a gerada pelo ChatGPT,

apresenta semelhanças consideráveis em virtude: I) da estrutura bem delimitada do gênero, por meio dos critérios previstos na matriz de correção; II) do aprendizado da IAG com os materiais publicados na internet, os quais corroboram com o treinamento dessa tecnologia e III) dos temas da redação serem iguais. Ao final, temos as teses, que são os assuntos a serem discutidos nos desenvolvimentos: I) “[...] *é resultado de desinformação, tabus culturais e falta de representatividade.*” e II) *“Isso ocorre, seja pela negligência governamental⁶⁶ nesse âmbito, seja pela discriminação desta classe por parcela da população verde-amarela.”*. Acerca das teses, eu, como professora de redação, menciono que, em uma redação do Enem nota 1000, o mais comum é utilizar duas – sendo cada uma em cada parágrafo de desenvolvimento. Todavia, neste caso, o ChatGPT destacou três, divergindo do usual. Ademais, ressalto que ambos os parágrafos possuem um número correlato de períodos e as palavras utilizadas são de cunho formal, dado as características do gênero discursivo em questão.

Sigamos, agora, para os parágrafos de desenvolvimento:

Quadro 12. Desenvolvimento 1 – ChatGPT

Em primeiro lugar, a desinformação e a falta educação sobre saúde mental contribuem para a perpetuação do estigma. Muitas pessoas ainda acreditam que transtornos mentais são fraquezas de caráter ou resultados de escolhas pessoais, o que alimenta o preconceito. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), cerca de 20% da população brasileira apresenta algum tipo de transtorno mental, mas, em vez de receber apoio, muitas vezes são vítimas de discriminação e exclusão social. Essa falta de compreensão impede que os indivíduos busquem tratamento adequado e apoio emocional, contribuindo para a deterioração de sua saúde.

Fonte: OpenAI (2024).

Quadro 13. Desenvolvimento 1 – Candidata

Nessa perspectiva, acerca da lógica referente aos transtornos da mente, é válido retomar o aspecto supracitado quanto à omissão estatal neste caso. Segundo a OMS (Organização Mundial da Saúde), o Brasil é o país que apresenta o maior número de casos de depressão da América Latina e, mesmo diante desse cenário alarmante, os tratamentos às doenças mentais, quando oferecidos, não são, na maioria das vezes, eficazes. Isso acontece pela falta de investimento público em centros especializados no cuidado para com essas condições. Consequentemente, muitos portadores, sobretudo aqueles de menor renda, não são devidamente tratados, contribuindo para sua progressiva marginalização perante o corpo social. Este quadro de inoperância das esferas de poder exemplifica a teoria das Instituições Zumbis, do sociólogo Zygmunt Bauman, que as descreve como presentes na sociedade, mas que não cumprem seu papel com eficácia. Desse modo, é

⁶⁶ Essa tese relacionada à culpabilidade do Estado é consideravelmente comum, visto que apresenta grande versatilidade para ser abordada em distintas temáticas. Eu, como professora de redação, ouço muito de meus alunos, e também leio em páginas de *Instagram* focadas na redação do Enem, a frase “coloca a culpa no governo que dá bom”. Ou seja, mais uma vez, fica evidente o caráter menos flexível e padronizado que a redação do Enem adquiriu no decorrer dos anos a partir da matriz de correção da prova.

imprescindível que, para a refutação da teoria do estudioso polonês, essa problemática seja revertida.

Fonte: G1.com (2021).

Nesses desenvolvimentos, há um conectivo inicial responsável por indicar o começo da argumentação dos parágrafos – “*em primeiro lugar*” e “*nessa perspectiva*” e, em seguida, há a retomada das teses que foram explicitadas em cada introdução, juntamente ao tema da redação: I) “*a desinformação e a falta educação sobre saúde mental (tese) contribuem para a perpetuação do estigma.*” (tema implícito) e II) “*acerca da lógica referente aos transtornos da mente (tema), é válido retomar o aspecto supracitado quanto à omissão estatal neste caso*” (tese). Posteriormente, temos o uso de um elemento de repertório para dar mais consistência ao que está sendo dissertado, o qual, em ambos os parágrafos, é a Organização Mundial da Saúde (OMS), ainda que com informações distintas. Sobre esse repertório, menciono que ele é classificado também como de cunho sociocultural geral, visto que apresenta uma gama de possibilidades para ser utilizado em temas relacionados à saúde, ou seja, é facilmente moldável e replicável.

Depois do detalhamento do repertório, há a explicação de uma causa e/ou consequência acerca da tese trabalhada no desenvolvimento: I) “*Essa falta de compreensão impede que os indivíduos busquem tratamento adequado e apoio emocional, contribuindo para a deterioração de sua saúde (consequência)*” e II) “*Isso acontece pela falta de investimento público em centros especializados no cuidado para com essas condições. (causa). Consequentemente, muitos portadores, sobretudo aqueles de menor renda, não são devidamente tratados, contribuindo para sua progressiva marginalização perante o corpo social.*” (consequência). Pontuo que a redação escrita pela candidata apresentou mais detalhamento da argumentação, o que ratifica, novamente, a supremacia do ser humano frente ao ChatGPT no caso de uma redação próxima de 1000 pontos⁶⁷, ainda que estejamos lidando com um gênero discursivo padronizado e, portanto, gerado com destreza pela IAG. No primeiro parágrafo – escrito por uma pessoa – há ainda um fechamento das ideias discutidas a partir do uso de outro repertório: “*teoria das Instituições Zumbis, do sociólogo Zygmunt Bauman*” – o qual, inclusive, é bastante utilizado nos temas de redação do Enem, em virtude de também ser adaptável a um conjunto amplo de temáticas. Mais uma vez, menciono a existência de uma estrutura engessada nos dois parágrafos, revelando que ambos seguem a

⁶⁷ Destaco que, em comparação com uma redação do Enem com nota mais baixa, como 200 ou 300 pontos, haveria, possivelmente, a supremacia da IAG.

mesma lógica estrutural e componencial.

Exponho, a seguir, o segundo parágrafo de desenvolvimento:

Quadro 14. Desenvolvimento 2 – ChatGPT

Além disso, a cultura brasileira ainda possui tabus relacionados à saúde mental, que são reforçados pela mídia. Retratações sensacionalistas de pessoas com transtornos mentais em filmes e programas de televisão frequentemente perpetuam estereótipos negativos, como a ideia de que essas pessoas são perigosas ou incapazes de contribuir para a sociedade. Essas representações distorcidas geram medo e desconfiança, afastando o público em geral do entendimento real das doenças mentais e de seus efeitos na vida das pessoas.

Fonte: OpenAI (2024).

Quadro 15. Desenvolvimento 2 – Candidata

Paralelamente ao descaso das esferas governamentais nessa questão, é fundamental o debate acerca da aversão de parte dos civis ao grupo em pauta, uma vez que ambos são impasses para sua completa socialização. Esse preconceito se dá pelos errôneos ideais de felicidade disseminados na sociedade como metas universais. Entretanto, essas concepções segregam os indivíduos entre os “fortes” e os “fracos”, em que tais fracos, geralmente, integram a classe em discussão, dado que não atingem essas metas estabelecidas, como a estabilidade emocional. Por conseguinte, aqueles que não alcançam os objetivos são estigmatizados e excluídos do tecido social. Tal conjuntura segregacionista – os que possuem algum tipo de transtorno, nesse caso – na teia social. Dessa maneira, essa problemática urge ser solucionada para que o princípio da alemã seja validado no país tupiniquim.

Fonte: G1.com (2021).

Inicialmente, temos a colocação do conectivo que marca o começo do desenvolvimento: “além disso” e “paralelamente”, ambos indicando a continuação da argumentação. Em seguida, assim como no primeiro parágrafo de desenvolvimento, há a recapitulação das teses da introdução: I) “a cultura brasileira ainda possui tabus⁶⁸ relacionados à saúde mental, que são reforçados pela mídia.” e II) “é fundamental o debate acerca da aversão de parte dos civis ao grupo em pauta”. Depois, há, novamente, o uso de repertórios socioculturais para reforçar a argumentação a ser desenvolvida: I) “Retratações sensacionalistas de pessoas com transtornos mentais em filmes e programas de televisão frequentemente perpetuam estereótipos negativos, como a ideia de que essas pessoas são perigosas ou incapazes de contribuir para a sociedade.” e II) “Esse preconceito se dá pelos errôneos ideais de felicidade disseminados na sociedade como metas universais”. Sublinho que, nesses dois casos, não há a indicação explícita dos nomes dos repertórios, apenas

⁶⁸ Como apresentei na análise da introdução, essa tese relacionada aos tabus é a segunda mencionada. Logo, em uma redação do Enem, e em textos em geral, é esperado que o candidato siga a ordem dos fatos apresentados, a fim de garantir a coesão textual, algo que, especificamente nesse ponto, o ChatGPT cometeu uma alucinação ao não seguir a linha sequencial das teses expostas.

menções vagas, como “filmes” sem mencionar quais. Tal constatação corrobora, mais uma vez, minha hipótese de que tanto a redação do Enem, elaborada por um candidato, quanto aquela gerada pelo ChatGPT, fundamentam-se em uma estrutura genérica e adaptável, a qual pode ser desmembrada, visando a adequar as peças corretas⁶⁹. Conforme já pontuei, tal estrutura assemelha-se a um jogo de quebra-cabeça, cuja eficácia depende, constantemente, do encaixe estratégico de elementos discursivos – preferencialmente versáteis – capazes de se adequar a distintas temáticas.

Em seguida, há a explicação da consequência do que foi exposto: I) *“Essas representações distorcidas geram medo e desconfiança, afastando o público em geral do entendimento real das doenças mentais e de seus efeitos na vida das pessoas.”* e II) *“Entretanto, essas concepções segregam os indivíduos entre os “fortes” e os “fracos”, em que tais fracos, geralmente, integram a classe em discussão, dado que não atingem essas metas estabelecidas, como a estabilidade emocional. Por conseguinte, aqueles que não alcançam os objetivos são estigmatizados e excluídos do tecido social.”*. É perceptível que, nesse período, o parágrafo escrito por uma candidata foi consideravelmente mais detalhado, se comparado à redação do ChatGPT. Todavia, essa situação pode não se repetir sempre, uma vez que a IAG é uma tecnologia em constante desenvolvimento e aprimoramento, fator que pode, em poucos meses ou anos, mudar o cenário de escrita. Isso se deve ao fato de dispor de inteligência e senso crítico próprios, ao passo que a tecnologia citada apenas baseia-se em conteúdos previamente produzidos por indivíduos humanos, reproduzindo e recombinaando tais dados a partir dos padrões aprendidos (Buzato; Leite, 2024).

Em relação à conclusão dos parágrafos, temos na redação escrita por uma pessoa o seguinte trecho: *“Tal conjuntura segregacionista – os que possuem algum tipo de transtorno, nesse caso – na teia social. Dessa maneira, essa problemática urge ser solucionada para que o princípio da alemã seja validado no país tupiniquim.”*. Como professora de redação, cito que conclusões com afirmações de que a tese abordada necessita de soluções são comuns, tendo em vista que um dos critérios explicitados na matriz de correção da redação do Enem é a produção de uma proposta de intervenção para os problemas destacados. Assim, escrever uma prévia dessa proposta tem se apresentado como um elemento relativamente habitual, revelando, reiteradamente, a presença de uma fórmula textual. Contudo, no primeiro período dessa conclusão, não houve um fechamento das ideias, deixando uma lacuna de sentido.

⁶⁹ Sobre isso, compartilho uma experiência pessoal, enquanto professora de redação: é comum que meus alunos construam o texto por partes, conforme o grau de facilidade que têm com cada etapa. Em outras palavras, há um desmembramento inicial da redação, seguido pela reorganização de suas partes, o que confirma a ideia de que esse gênero discursivo assemelha-se a um mosaico.

Depois, há a menção do princípio de uma alemã que não foi anteriormente citado, evidenciando, portanto, problemas coesivos, algo, inclusive, destacado pelo ChatGPT, como mostrei nos trilhos 4.1.1. No parágrafo gerado pelo ChatGPT, a conclusão é a explicação da própria consequência, ou seja, não houve outros aprofundamentos, diferentemente do primeiro parágrafo que apresentou um maior desdobramento. Sigamos para as propostas de intervenção:

Quadro 16. Proposta de intervenção – ChatGPT

Portanto, é essencial que o governo e a sociedade civil trabalhem juntos para combater o estigma associado às doenças mentais. Campanhas educativas nas escolas e na mídia, abordando a saúde mental de maneira responsável e empática, podem ajudar a desmistificar os preconceitos e a promover uma compreensão mais profunda das questões relacionadas a esse tema. Além disso, é fundamental garantir que as políticas públicas de saúde mental sejam ampliadas e que o acesso a tratamentos adequados seja facilitado para todos os cidadãos, independentemente de sua condição socioeconômica.

Em síntese, o estigma associado às doenças mentais na sociedade brasileira é um problema complexo que demanda atenção e ação. Somente por meio da educação, da conscientização e da promoção de políticas inclusivas será possível superar esse preconceito, garantindo que todos tenham acesso ao tratamento e ao apoio de que precisam. Assim, a sociedade brasileira poderá construir um futuro mais justo e solidário, onde a saúde mental seja tratada com a seriedade e a dignidade que merece.

Fonte: OpenAI (2024).

Quadro 17. Propostas de intervenção – Candidata

Portanto, são essenciais medidas operantes para a reversão do estigma associado às doenças mentais na sociedade brasileira. Para isso, compete ao Ministério da Saúde investir na melhora da qualidade dos tratamentos a essas doenças nos centros públicos especializados de cuidados, destinando mais medicamentos e contratando, por concursos, mais profissionais da área, como psiquiatras e enfermeiros. Isso deve ser feito por meio de recursos autorizados pelo Tribunal de Contas da União – órgão que opera feitos públicos – com o fito de potencializar o atendimento a esses pacientes e oferecê-los um tratamento eficaz. Ademais, palestras devem ser realizadas em espaços públicos sobre os malefícios das falsas concepções de prazer e da importância do acolhimento dos vulneráveis. Assim, os ideais inalcançáveis não mais serão instrumentos segregadores e, finalmente, a cotação de Fleck não mais representará a dos brasileiros.

Fonte: G1.com (2021).

Nas conclusões, chamadas pela matriz de correção do Enem de “proposta de intervenção”, temos, primeiramente, o conectivo que, em ambos os textos, é “*portanto*”, trazendo a ideia de conclusão, seguido da retomada do tema da redação: I) “*é essencial que o governo e a sociedade civil trabalhem juntos para combater o estigma associado às doenças mentais*” e II) “*são essenciais medidas operantes para a reversão do estigma associado às doenças mentais na sociedade brasileira*”. Sublinho que no primeiro caso, juntamente ao

tema, já foi explicitado o agente que executará as medidas indicadas – governo e sociedade civil. Na sequência, na redação gerada pelo ChatGPT, há as ações que serão realizadas: *“Campanhas educativas nas escolas e na mídia, abordando a saúde mental de maneira responsável e empática, podem ajudar a desmistificar os preconceitos e a promover uma compreensão mais profunda das questões relacionadas a esse tema. Além disso, é fundamental garantir que as políticas públicas de saúde mental sejam ampliadas e que o acesso a tratamentos adequados seja facilitado para todos os cidadãos, independentemente de sua condição socioeconômica.”*. É perceptível que houve um detalhamento das ações, haja vista que foram desmembradas. Na redação feita por uma candidata, temos o agente juntamente com as ações: *“Para isso, compete ao Ministério da Saúde investir na melhora da qualidade dos tratamentos a essas doenças nos centros públicos especializados de cuidados, destinando mais medicamentos e contratando, por concursos, mais profissionais da área, como psiquiatras e enfermeiros.”*. Nas duas redações, o governo – que pode ser utilizado em várias temáticas – é o agente responsável, embora na segunda esteja mais especificado a partir da citação do Ministério da Saúde.

Na redação escrita por ser humano, há ainda a explicação de como as ações serão executadas e a finalidade disso: *“Isso deve ser feito por meio de recursos autorizados pelo Tribunal de Contas da União – órgão que opera feitos públicos – com o fito de potencializar o atendimento a esses pacientes e oferecê-los um tratamento eficaz”*. Novamente, destaco a presença de um aprofundamento maior e também do cumprimento dos requisitos previstos pela matriz de correção, a qual determina os elementos necessários para uma proposta de intervenção, a saber: agente, ação, meio, finalidade e detalhamento. Assim, nota-se que o ChatGPT, ao gerar essa conclusão, não segue todos os critérios da matriz da prova. Todavia, na correção exibida no tópico 4.1.1, há a menção de que alguns desses itens necessários não foram delimitados, revelando a falta de linearidade da ferramenta ao formular e corrigir esse parágrafo nas interações realizadas por mim em distintos momentos.

Ao final da proposta de intervenção gerada pelo ChatGPT, temos uma síntese dos assuntos discutidos: *“Em síntese, o estigma associado às doenças mentais na sociedade brasileira é um problema complexo que demanda atenção e ação. Somente por meio da educação, da conscientização e da promoção de políticas inclusivas será possível superar esse preconceito, garantindo que todos tenham acesso ao tratamento e ao apoio de que precisam. Assim, a sociedade brasileira poderá construir um futuro mais justo e solidário, onde a saúde mental seja tratada com a seriedade e a dignidade que merece.”*. Nesse excerto, há a presença de como essas ações serão feitas, cumprindo com mais um requisito previsto na

matriz de correção da redação do Enem: “*por meio da educação, da conscientização e da promoção de políticas inclusivas*”. Chamo ainda a atenção para o uso do pronome relativo ‘onde’ do parágrafo analisado, empregado incorretamente, segundo a gramática normativa, já que este deve ser usado apenas para retomar lugares fixos ou permanentes. Essa questão é relevante, dado que o ChatGPT, por ser uma IAG de texto que funciona por meio de cálculos estatísticos para prever a melhor palavra da sequência, conforme tratado no capítulo 2, tende a ser um bom verificador de gramática, haja vista que é um tópico padronizado. No entanto, também pode cometer erros, como o apresentado anteriormente.

Ao final da conclusão escrita por uma candidata, temos outras ações e uma síntese com a recapitulação do repertório utilizado na introdução: “*Ademais, palestras devem ser realizadas em espaços públicos sobre os malefícios das falsas concepções de prazer e da importância do acolhimento dos vulneráveis. Assim, os ideais inalcançáveis não mais serão instrumentos segregadores e, finalmente, a cotação de Fleck não mais representará a dos brasileiros.*”. Diante do exposto, avalio que, apesar de as propostas de intervenção possuírem diferenças, a estruturação básica de ambas segue a mesma lógica determinada na matriz de correção, colocando em xeque o nível de proximidade entre uma redação do Enem escrita por uma pessoa e outra gerada por uma IAG, algo que não se resume apenas a esse gênero específico, como mencionei anteriormente.

Feita a análise dos parágrafos da redação, lanço a reflexão se uma pessoa leiga na redação do Enem conseguiria perceber diferenças significativas nos textos ao ponto de julgar que uma foi feita por um ser humano e a outra por uma IAG⁷⁰. Nesse contexto, destaco que um estudante que não possui condições de arcar com cursinhos preparatórios focados na redação Enem poderia utilizar o ChatGPT para estudar o gênero discursivo, tendo em vista a similaridade entre a escrita e a correção realizadas pela IAG, que podem ser comparadas à correção feita por um corretor humano. Isso ocorre devido à padronização e ao engessamento presente na estrutura textual desse gênero discursivo, resultantes das delimitações impostas pela matriz de correção, cujos critérios funcionam como um *prompt*. Ademais, destaco também o papel do aprendizado operacionalizado pela IAG, que se baseia nos dados disponíveis na internet e na correlação entre os temas das redações.

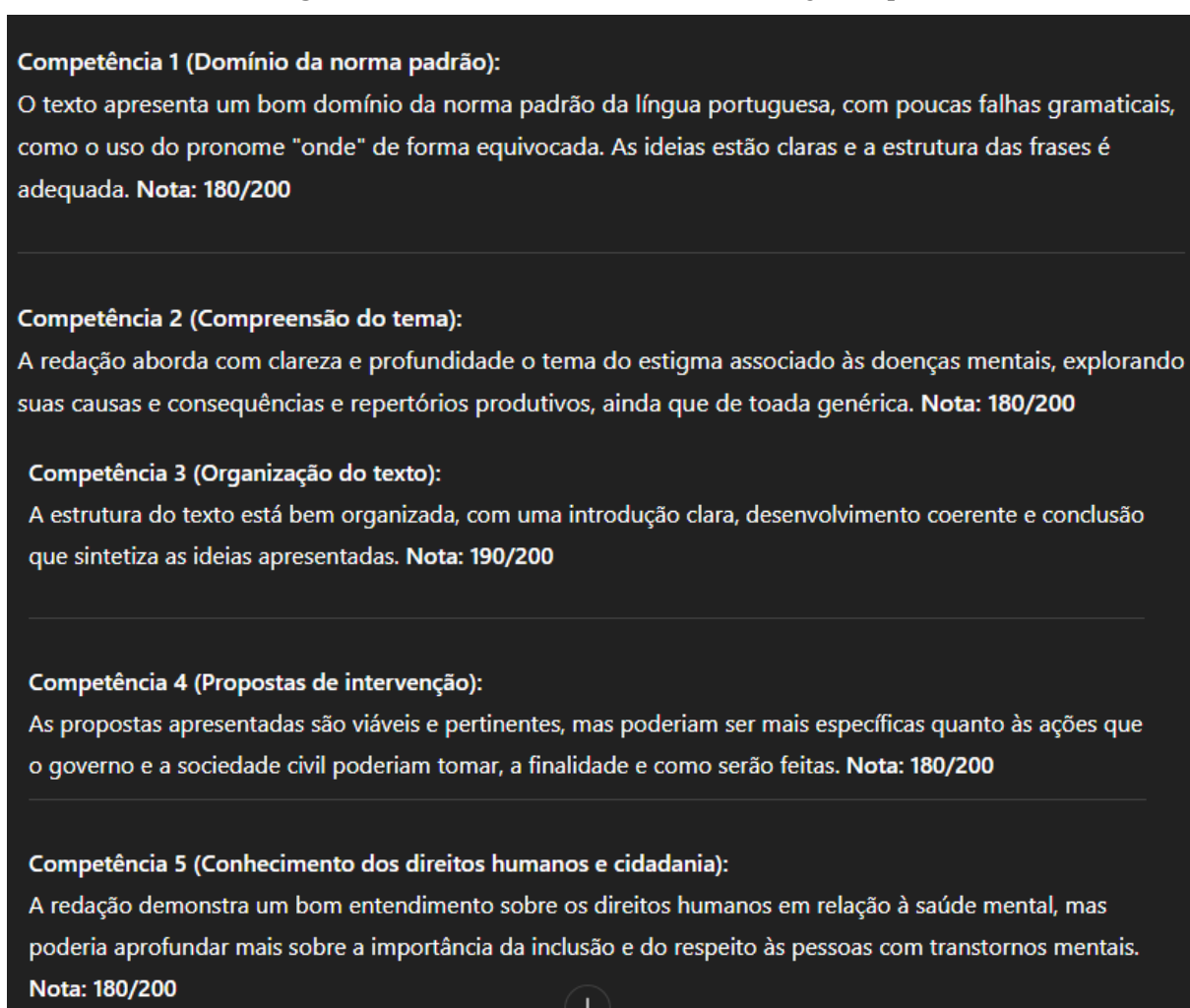
Diante disso, assevero que, muitas vezes, não é preciso refletir sobre a escrita da redação do Enem, apenas conhecer os critérios da matriz e memorizar fórmulas para, posteriormente, aplicá-las. Por isso, defendo que o Inep contemple outros gêneros discursivos,

⁷⁰ Avalio que se fosse um texto do cânone literário, essa afirmação seria mais categórica, como mostro em uma pesquisa realizada em coautoria (Adegas; Matias; Rocha, 2024).

que propiciem espaço para maior criatividade e autoria (Coqueiro, 2025; Martins; Pacífico, 2020; Orlandi, 2012) do candidato, de modo a desvencilhar do que é padronizado e passível de memorização. Ou ainda que a redação dissertativa-argumentativa do Enem tenha critérios mais flexíveis que afastem a fixação e o treinamento de sua estrutura, o que, muitas vezes, retira a reflexão sobre o que se escreve para dar lugar a um encaixe de peças do modelo (Suassuna, 2014), visando a alcançar a uma pontuação alta.

A partir desse questionamento, exibo a correção da redação feita pelo ChatGPT para cada competência:

Figura 14. Correção do ChatGPT na redação gerada por ele



Fonte: OpenAI (2024).

Ao analisar a correção realizada pelo ChatGPT em sua própria redação, é notável que houve uma alucinação quanto às competências – ainda que eu tenha feito a listagem de cada uma – visto que houve erros na competência 4 e na 5, as quais, respectivamente, tratam de

elementos coesivos e de proposta de intervenção, conforme explicitarei no início desta jornada analítica. Além disso, o valor da pontuação nas competências e, consequentemente, da nota final também apresentou equívocos, pois o intervalo possível em cada uma é de 40 pontos, como já mencionei. Contudo, não elenquei as possibilidades de nota, a fim de verificar a desenvoltura do ChatGPT. Logo, isso mostra que, por ser uma IA do tipo fraca (Taulli, 2020), somente executa com precisão o que foi bem delimitado no *prompt* e, mesmo assim, é suscetível a erros.

Em relação às competências mais priorizadas para a redução de nota da redação, percebe-se que foram as de número 1, 2, 4 e 5, as quais julgo serem de caráter mais estrutural⁷¹, embora a 5, por exemplo, tenha uma perspectiva crítica e discursiva ao solicitar que o candidato pense em formas de resolver os problemas da temática. Nesse sentido, avalio que, assim como nas redações escritas por candidatos e corrigidas pelo ChatGPT, há a prevalência para os aspectos estruturais e padronizados, os quais podem ser verificados por meio de uma checagem de itens, diferentemente do nível discursivo, o qual exige uma análise além do nível puramente da estrutura, como demonstrei no tópico 4.1.1.

Perante os pontos discutidos, faço considerações. Ao analisar os parágrafos de ambas as redações, é notável a similaridade estrutural, em decorrência: I) das características delimitadas que o gênero discursivo adquiriu ao longo dos anos a partir de sua matriz de correção que opera como um verdadeiro *prompt*; II) das condições impostas pelo exame de larga escala, que, por ser aplicado em âmbito nacional, requer uma forma mais ágil e automatizada de corrigir as redações; e III) dos conteúdos, em razão do aprendizado com dados hospedados na internet e da correspondência temática. Tais fatos confirmam minha hipótese de que a redação do Enem, devido à sua flexibilidade reduzida, imposta pela matriz de correção, abre brechas largas para que uma IAG, como o ChatGPT, gere e corrija esse texto⁷². Destaco, frente a isso, que já se discute há um tempo sobre os efeitos retroativos que a redação do Enem impõe às salas de aula (Dering, 2021; Ribeiro, 2018; Vicentini, 2019), porém, com a eclosão da IAG, considero que é o momento mais do que oportuno para repensarmos nossa atuação enquanto educadores linguísticos (Ferraz, 2024).

Caso fiquemos apenas ao nível da redação (Geraldini, 2011 [1984]; 2013 [1997];

⁷¹ Saliento que as competências 2 e 5, como apresentei, podem ser contempladas a partir da memorização de estruturas consideradas como mais apropriadas. Por isso, nesta dissertação, descrevo-as como de caráter estrutural, assim como as competências 1 e 4.

⁷² Ressalto que essa comparação também poderia ser feita entre redações do Enem nota 1000 escritas exclusivamente por pessoas, pois, devido à padronização e rigidez estrutural previstas pelos critérios da matriz de correção, tendem a ser semelhantes. Isso coloca em xeque a lógica padronizada desse texto, presente também em outros gêneros discursivos, conforme já destaquei. Diante disso, é fundamental repensarmos propostas que valorizem menos a memorização de modelos e critérios e mais a autoria e a criatividade dos estudantes.

Suassuna, 2014), a qual se resume à escrita de um texto que, na realidade, é um produto pronto para receber uma nota e ser, posteriormente, engavetado e utilizado como meio de comercialização, se estivermos em um contexto de cursinho privado, no qual nota e aprovação são dinheiro, uma IAG, como o ChatGPT, poderá exercer esse papel. Ademais, para o governo pode ser mais relevante em quesitos econômicos colocar uma tecnologia para corrigir os textos, uma vez que é uma solução mais barata e rápida, se comparado a um corretor humano que precisa ser treinado mais exaustivamente para exercer a atividade, receber pelo trabalho prestado e é vulnerável a imprevistos próprios do corpo humano, como o cansaço e doenças, por exemplo – algo que uma tecnologia não é suscetível. No entanto, destaco que a tecnologia é vulnerável a problemas técnicos, como panes no sistema ou interrupções de funcionamento, e também não possui a capacidade de desenvolver senso crítico tal qual um ser humano. Portanto, tanto os agentes humanos quanto os recursos tecnológicos estão expostos a limitações e vulnerabilidades.

Nessa perspectiva, reside a lógica neoliberal (Ball, 2014) que vem sendo imposta na educação. Ao termos uma redação que pode ser corrigida em um tempo extremamente curto, cerca de 2 min a 5 min, e ensinada por um processo de memorização de estruturas e de elementos considerados como mais apropriados pela matriz de correção, já estamos, de certo modo, replicando o mesmo funcionamento de uma IAG, a qual não considera o texto como uma produção, mas como um produto para atender ao que foi solicitado, sem maiores desdobramentos dos entornos que o regem (Marcuschi, 2008). Ademais, em razão da estrutura rigidamente delineada que caracteriza esse modelo de redação, considero que ele opera como um verdadeiro *prompt*, cuja apropriação adequada por parte dos candidatos tende a resultar na elaboração de textos que atendem ao preceituado pela matriz de correção do Enem. Tal lógica vai ao encontro de uma educação nos moldes bancários (Freire, 2022 [1974]), a qual eu estendo nesta dissertação para “escrita nos moldes bancários”. Menciono também o caso de professores e profissionais sem formação na área de Letras ministrarem aulas de redação do Enem, como é o exemplo de influenciadores digitais que obtiveram notas altas nesse texto e, com isso, reproduzem o modelo aprendido para um grande público (Rocha; Ribeiro, 2024). Essa questão enfatiza como essa redação é formada de peças para serem encaixadas e, portanto, quem as conhece, independentemente da formação, consegue replicar suas especificidades, sem maior reflexão sobre seu conteúdo e composição.

Por conseguinte, cito que a semelhança existente entre as redações nota máxima escritas por um ser humano e as geradas pelo ChatGPT coloca em evidência a necessidade de o Inep trabalhar com outros gêneros discursivos que deem espaço para maior criatividade do

candidato, algo que poderia ser feito com a própria redação do Enem, caso não houvesse tantos critérios fechados estabelecidos na matriz de correção. Como destaquei no capítulo 1, o vestibular da Unicamp, por exemplo, apresenta a cada ano um gênero discursivo diferente, o que reduz a possibilidade de um treinamento massivo em cima de um modelo, como ocorre na redação do Enem. Outrossim, pontuo que a BNCC (Brasil, 2018) prevê o trabalho com variados gêneros discursivos, até porque nos comunicamos por uma infinidade deles (Bakhtin, 2016 [1997]; Marcuschi, 2008).

Enfatizo, também, que a análise das redações do Enem geradas e corrigidas pelo ChatGPT coloca em destaque a questão do olhar mais voltado ao âmbito estrutural em detrimento do discursivo. É notório que as competências 1, 2, 4 e 5, as quais, como já pontuei no tópico 4.1.1, julgo serem mais alinhadas a padrões, são as mais presentes na redução das notas da redação, enquanto a 3 – com um viés mais discursivo – é a menos saliente nas justificativas das notas. Diante disso, questiono se essa prática de valorizar mais aquilo que é padronizado, como a gramática, por exemplo, já não vem sendo proliferada há um bom tempo em nossas salas de aula. Aponto isso tendo em vista que, muitas vezes, corrigir um texto soa como sinônimo de fazer muitos riscos vermelhos com apontamentos do tipo “corrija a crase”, “cuidado com a vírgula”, “olha o número de linhas etc.”, deixando de lado o potencial discursivo do texto. Amplio essa reflexão ao considerar, por exemplo, a competência 5 da redação do Enem, que, embora preveja uma perspectiva crítica por parte do candidato, segue modelos previamente estabelecidos quanto ao que deve constar em sua estrutura, a fim de atender aos critérios da matriz de correção. Antunes (2006), Ribeiro e Coscarelli (2023) e Suassuna (2014) discutem a respeito de que, constantemente, a atividade de produzir um texto acaba se resumindo a uma espécie de caça aos erros, quase sempre de ordem estrutural, uma vez que é muito mais fácil focar em padrões do que realizar uma leitura mais exaustiva no nível da análise linguística e discursiva. Assim, ao pensar especificamente na redação do Enem, assevero que o passo a passo muito bem delimitado do que a redação precisa conter para ser bem mensurada acaba por simplificar sua correção e sua escrita – aos que têm acesso a conteúdos mais específicos desse gênero – tanto que uma IAG consegue desempenhar essas funções com destreza, conforme apresento nos dados desta jornada analítica.

Ademais, abro espaço para compartilhar uma experiência pessoal, enquanto professora de redação do Enem. É rotineiro ouvir dos estudantes que a redação só foi bem corrigida caso contenha orientações vermelhas, se possível muitas, especialmente a respeito de pontos gramaticais que podem levar o texto a possuir um tom o mais formal possível. Ou ainda indicações de coesivos mais rebuscados ou acerca de repertórios que podem ser replicados em

várias temáticas, a fim de “facilitar o trabalho de decorar”. Ou seja, são raras as vezes que um aluno me questiona a respeito do que poderia ser aprimorado no conteúdo do seu texto, pois o que se prioriza é decorar as estruturas que serão mais bem vistas pela matriz de correção do Enem, visando a uma excelente nota.

Afirmo que o ChatGPT gera e corrige a redação do Enem com certa habilidade, ainda que cometa falhas e alucinações. Avalio que isso se deve: I) à menor flexibilidade da estrutura do gênero discursivo; II) aos elementos preceituados pela matriz de correção, que posso chamar de “*prompt* de redação”; III) ao aprendizado da IAG, fundamentado nas redações publicadas na internet e IV) ao fato de o tema e o gênero discursivo serem os mesmos. Contudo, é preciso considerar que, nesta dissertação, conforme destaco nos trilhos metodológicos, utilizei o ChatGPT-4o para a coleta e geração dos dados em 2024. Em 2025, foi lançado o ChatGPT-5.0, o qual apresenta um desempenho superior ao seu antecessor. Ou seja, a cada novo lançamento, essa tecnologia ganha mais robustez, fato que avalio ser mais uma razão para nós, professores e pesquisadores da linguagem, repensarmos nossas formas de lidar com os textos em sala de aula e, de forma específica, com a redação do Enem, foco desta dissertação.

Diante das questões levantadas, destaco que meu objetivo com esses trilhos analíticos foi provocar reflexões e despertar ações concretas na forma como trabalhamos com textos, sobretudo com a redação do Enem, frente à eclosão do ChatGPT e de outras tecnologias de IAG. Como foi visto, o ChatGPT consegue corrigir e gerar uma redação do Enem em poucos segundos, ainda que com algumas falhas. Essa questão coloca em evidência a necessidade de atuarmos, de fato, como educadores linguísticos em uma perspectiva crítica e dialógica que enxergue a língua-linguagem e o texto como fenômenos sociointerativos. As tecnologias de IAG, ao ampliarem o acesso à escrita automatizada, colocam em xeque uma crise dos modelos prescritivos e reforçam a necessidade de repensarmos os objetivos formativos que podem ser explorados na redação do Enem e no ensino de produção textual como um todo. É preciso, portanto, formar produtores de texto, não apenas treinar replicadores de modelos previstos por uma matriz de correção, senão a IAG está a postos para executar tais funções.

Sigo em direção ao desembarque final e reflexivo desta viagem.

DESEMBARQUE FINAL E REFLEXIVO

Início o desembarque final desta viagem relembro o contexto que me levou a trilhar os caminhos apresentados. Como mencionei nas primeiras incursões nas Letras, desde criança, sempre nutri uma paixão pelo ato de escrever e, conseqüentemente, pelos estudos que envolviam a Língua Portuguesa. Posteriormente, passei a compreender o universo mais amplo das linguagens e, com isso, novas possibilidades foram sendo apresentadas a mim. No ensino médio, o contato com a área da informática levou-me à Linguística Aplicada – linha teórica que caminha lado a lado de minhas pesquisas envolvendo a Língua Portuguesa e suas interfaces com as tecnologias digitais. Além disso, a experiência enquanto aluna de cursinho de redação do Enem e como professora desse gênero discursivo levou-me a pesquisar essa temática com mais afinco. Logo, com a eclosão da IAG de texto, em especial do ChatGPT, a união dos estudos da tecnologia com seus desdobramentos na produção textual em língua materna, sobretudo da redação do Enem, é algo que representa minha identidade enquanto professora e pesquisadora preocupada em investigar e melhorar minha prática docente (Bortoni-Ricardo, 2013).

Após retomar os pontos que me trouxeram para esta pesquisa, cujo objetivo foi analisar e compreender como a redação do Enem é gerada e mensurada pelo ChatGPT, identificando a padronização de sua estrutura e sua relação com o funcionamento da ferramenta baseada em padrões e em dados estatísticos, trago novamente os objetivos estabelecidos na introdução:

I) examinar como o ChatGPT corrige e mensura redações do Enem escritas por seres humanos, disponíveis, em sua maioria, no Guia do Participante (Brasil, 2012; 2013) e na Cartilha do Participante (Brasil, 2016; 2017; 2018; 2019; 2020; 2022; 2023) e nos *sites* G1.com e Estratégias Vestibulares;

II) investigar como o ChatGPT corrige e mensura redações do Enem elaboradas por ele mesmo;

III) problematizar os padrões presentes nas redações feitas por candidatos e pela tecnologia mencionada; e

IV) discutir os reflexos que a redação do Enem, na forma que está posta, pode ter na educação linguística, frente à eclosão de tecnologias de IAG, como o ChatGPT, as quais poderão ocupar o papel de um corretor, caso a prova permaneça como está.

Retomando os trilhos que compuseram esta dissertação, destaco que no capítulo 1. *Pelos trilhos do texto: discussões e problematizações*, composto por quatro tópicos e dois

subtópicos, apresentei, primeiramente, a concepção de língua-linguagem defendida por mim, que é a da interação (Bakhtin, 2003 [1979]; Ferraz, 2024; Volóchinov, 2018, entre outros). A partir dessa explicitação, percorri os trilhos do que vem a ser texto, caminho diretamente relacionado à problematização de produção textual *versus* redação, e também discuti a redação do Enem enquanto gênero discursivo (Bunzen, 2007; Dering, 2021; Geraldi, 2011 [1984]; 2013 [1997]; Koch; Elias, 2011; Marcuschi, 2008; Oliveira, 2021; Ribeiro, 2018; Ribeiro; Coscarelli, 2023 etc.). Posteriormente, dissertei a respeito das questões que envolvem as noções de avaliação e de correção e mensuração textual (Antunes, 2006; Kanashiro, 2012; Ribeiro; Coscarelli, 2023; Suassuna, 2014, entre outros) e suas intersecções com a redação do Enem. Pontuo que, a partir deste capítulo, é possível estabelecer a urgência em enxergar a língua-linguagem como fenômenos que se estabelecem, prioritariamente, na interação, ideia que também se faz presente no conceito de texto como produto ou como uma produção textual. Além disso, a eclosão da IAG, que gera textos verbais e multimodais de forma instantânea acentua, ainda mais, a necessidade de compreender a língua-linguagem e os textos (aqui, coloco a redação do Enem – gênero discursivo estudado nesta pesquisa) como frutos de um processo interativo e dinâmico, os quais devem ser avaliados, não somente corrigidos e mensurados.

No capítulo 2. *Além do código: as facetas da Inteligência Artificial*, propus trilhos reflexivos por intermédio de dois tópicos principais e quatro subtópicos. Inicialmente, estabeleci discussões acerca da educação linguística e dos letramentos críticos em um contexto marcado pela presença da IAG em diversos grupos sociais, dentre eles, a educação (Ferraz, 2024; Kalantzis, Cope e Pinheiro, 2020; Monte Mor, 2015; 2023; Signorini, 2012, entre outros). Em seguida, faço a definição do que é IA e, com isso, detalho seu contexto histórico, apresento o que é IAG – foco desta pesquisa – para, assim, chegar ao ChatGPT, um produto que utiliza IAG (Barbosa; Bezerra, 2020; Boa Sorte *et al.*, 2021; Buzato; Leite, 2024; Kaufman, 2022; Kaufman; Santaella, 2020; McCarthy, 2007; Russel; Norvig, 2021; Santaella, 2019; 2023; 2024 etc.). Destaco que, com base no capítulo 2, a IA é uma tecnologia que existe na sociedade há um tempo, conforme exposto, e que já é uma área de estudo consolidada e em constante e rápida evolução. Isso traz, para nós pesquisadores das linguagens, problemas e inquietações, afinal, estamos lidando com uma tecnologia que é integralmente formada por linguagens materializadas em textos verbais e multimodais. Ademais, cito também que a IAG, por contemplar questões relacionadas ao campo de estudos de linguagens e por afetar a vida dos usuários, e também dos que ainda não a utilizam, precisa estar no cerne das pesquisas em Linguística Aplicada, uma vez que os problemas do mundo real são de interesse dessa área.

Logo, não há como desvincular a pesquisa sobre a IAG e seus efeitos sociais dos estudos de linguagens, ainda que ela apresente facetas negativas, como é o caso dos danos causados ao meio ambiente decorrentes de sua utilização. Frente a esse cenário, menciono que temos que escolher de qual lado estamos: permanecer entre aqueles que fecham os olhos para a presença e a influência da IAG na sociedade ou assumir uma postura crítica, comprometida com seu estudo, compreensão e utilização consciente, reconhecendo essa tecnologia como objeto legítimo de investigação acadêmica, analisando-a de forma responsável, ética e socialmente engajada.

No capítulo 3. *Caminho Metodológico: nos trilhos da pesquisa*, descrevo, precipuamente, a pesquisa, que é de abordagem quali-quantitativa (Bortoni-Ricardo, 2013, Paiva, 2019), de cunho exploratório, descritivo-interpretativista e documental (Gil, 2002; Moita-Lopes, 1994; Paiva, 2019), de perspectiva netnográfica (Kozinets, 2007; 2014), de base autonetnográfica (Amaral, 2009). Após isso, explico os critérios de seleção das redações analisadas e do ChatGPT como tecnologia investigada. Por fim, discuto os procedimentos para coleta e geração dos dados da pesquisa a partir das interações com o ChatGPT. Saliento que o caminho metodológico empregado neste trabalho pode ser utilizado em futuras pesquisas que investiguem outras IAGs que não são tão presentes na América, e mesmo no Brasil, como é o caso da Deepseek. Isso é relevante, pois existem muitas IAGs que podem suscitar diversas questões relacionadas às linguagens e aos seus usos em outros locais do mundo. Além disso, sublinho que a metodologia proposta nesta dissertação pode direcionar pesquisas que trabalhem com o texto em sala de aula, a partir da utilização da IAG, ou seja, trata-se de questões novas que suscitam novos modos de pensar a pesquisa como um todo. Avalio também que, pelo fato de a IAG ser um tema recente, ainda não temos uma abordagem metodológica que contemple especificamente pesquisas sobre essa tecnologia, o que nos faz alargar conceitos já existentes, como é o caso da netnografia apresentada nesta dissertação. Ou seja, é necessário percorrer e transgredir (Pennycook, 2006) caminhos e trilhos, bem como romper fronteiras disciplinares, a fim de construir novas pontes do conhecimento (Moita-Lopes, 2006).

Já no capítulo 4. *Jornada analítica: uma travessia pelos dados*, o qual possui dois tópicos e subtópicos, por meio de diálogos com o arcabouço teórico apresentado, faço a análise das redações escritas por seres humanos e mensuradas pelo ChatGPT, bem como das geradas e mensuradas pela própria ferramenta. Diante disso, pude observar um desvio de nota pequeno entre as redações escritas e corrigidas por candidatos e as mesmas mensuradas pelo ChatGPT, o que me leva a afirmar que a matriz de correção bem delimitada favorece a

correção desse gênero discursivo por uma IAG, como o ChatGPT. Além disso, verifiquei que as competências mais priorizadas pela tecnologia em sua correção são aquelas mais alinhadas a elementos que podem ser previamente memorizados, tendo em vista que seguem a lógica da padronização. Tal fato coloca em destaque, mais uma vez, o caráter pouco flexível que a redação do Enem adquiriu ao longo dos mais de 20 anos de existência do exame. Assim, pontuo que a maneira como a matriz de correção estabelece o que é preciso conter no texto faz com que este, ainda que possua temas que oportunizem criticidade, possa ser escrito por intermédio de uma memorização de seus elementos, os quais são altamente previsíveis. Na parte da análise que diz respeito às redações geradas e corrigidas pelo ChatGPT, averigui alta semelhança entre uma redação escrita por uma pessoa e outra pela tecnologia. Sublinho que a delimitação imposta pela matriz de correção da redação do Enem para textos com notas próximas de 1000 pontos – que funciona como um *prompt* – somada ao aprendizado com os dados dispostos na internet e com a proximidade temática faz com que o ChatGPT, uma ferramenta de IAG de texto, gere essa redação com maestria. Para tanto, a partir das discussões teóricas empreendidas por mim, busquei problematizar a redação do Enem diante do ChatGPT, além de estabelecer elos com a educação linguística.

Em relação às perguntas de pesquisa e hipóteses que aguçaram minha curiosidade e interesse pela temática, destaco que a maneira como a redação dissertativa-argumentativa do Enem é pensada pela matriz de correção da prova abre brechas para que uma IAG como o ChatGPT possa tanto gerar quanto corrigir esse texto, devido à pouca flexibilidade estrutural e componencial que ele possui. Desse modo, o ChatGPT, em virtude de ser programado para funcionar baseado em padrões conexionistas e em cálculos estatísticos para prever a melhor palavra da sequência textual (Buzato; Leite, 2024) tende a executar a verificação de textos padronizados, como é o caso da redação do Enem, com uma boa desenvoltura. Assim, parto da hipótese de que o modo como esse texto é pensado hoje oferece espaço para que a IAG execute o papel de corretora e geradora textual. Portanto, defendo que são necessários gêneros discursivos, como artigo de opinião, resenhas críticas, cartas abertas, crônicas, entre outros, que oportunizem mais autoria e criatividade (Coqueiro, 2025; Martins; Pacífico, 2020; Orlandi, 2012) ao candidato e que, de certa forma, minimizem as possibilidades de treinamento do texto e de nossas práticas de linguagem. Ressalto que essa ação pode ser feita também com o texto dissertativo-argumentativo, desde que os critérios para sua correção oportunizem mais autoria e criatividade e que diminuam as possibilidades de memorização de suas estruturas. Pontuo, ainda, que não defendo a substituição do ser humano por uma IAG, mas a utilização dessa tecnologia de maneira crítica, ética e responsável, preservando a

centralidade do humano no processo.

Diante do exposto, avalio que o objetivo específico I foi cumprido e traz resultados para reflexão acerca da redação do Enem enquanto gênero discursivo (Oliveira, 2021), bem como da atividade de redação (Geraldi, 2013 [1997]) e de produção textual (Marcuschi, 2008) como um todo. Nesse sentido, menciono que, como pode ser verificado na jornada analítica, o ChatGPT, na maior parte das interações, fundamenta-se nas competências 1, 2, 4 e 5 para justificar a diminuição da nota da redação escrita por um ser humano e disposta nos Guias do Participante (Brasil, 2012; 2013), nas Cartilhas do Participante (Brasil, 2016; 2017; 2018; 2019; 2020; 2022; 2023) e nos *sites* G1.com e Estratégias Vestibulares, conforme expus nos trilhos metodológicos. Além disso, embora haja diferença entre os dois *logins* – um com maior familiaridade com conteúdos que envolvem a redação do Enem, e outro com menos – nota-se que, ainda assim, prevalecem as competências expostas, salientando o padrão presente na correção operacionalizada pelo ChatGPT.

Outro ponto a ser ressaltado a respeito da divergência entre os *logins* é a de que o segundo – com menor habitualidade com interações sobre a redação do Enem – tende a acatar com mais frequência a minha sugestão de nota questionada. Isso exhibe a necessidade de nós, educadores linguísticos (Ferraz, 2024), exercitarmos a agência crítica de nossos estudantes, frente ao que é apresentado por uma tecnologia que, em poucos segundos, devolve respostas bem estruturadas e convincentes para um público majoritariamente leigo. Para tanto, tal resultado coloca em evidência a necessidade de exercermos uma postura crítica (Duboc, 2015b; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020; Monte Mor, 2015; 2023; Signorini, 2012) ao lidar com o ChatGPT e com outras IAGs.

Ainda a respeito do objetivo específico I, avalio que o fato de o ChatGPT corrigir as redações do Enem escritas por pessoas, apresentando pouco desvio entre as notas, evidencia a similaridade com correções realizadas por corretores humanos, devido ao passo a passo bem delimitado do que é preciso constar na redação próxima de 1000 pontos. Cito que esse resultado demonstra que o engessamento da estrutura da redação do Enem, que tende a limitar a autoria e a criatividade do candidato (Coqueiro, 2025; Martins; Pacífico, 2020; Orlandi, 2012), abre um hiato para que tal redação seja corrigida por uma IAG, a qual, como apontei no capítulo 2, em alguns casos, pode ser mais precisa do que um ser humano que se cansa e pode cometer equívocos. Outrossim, para o governo pode ser uma proposta relevante, uma vez que haveria redução de custos e também de tempo, já que uma tecnologia, como o ChatGPT, desempenha a correção de uma redação em poucos segundos. Esse resultado também expõe a presença da lógica neoliberal (Ball, 2014) na educação, visto que o formato

pouco flexível que a redação adquiriu com o passar do tempo pode ser gerado e corrigido por uma IAG treinada para esse fim. Acrescido disso, há ainda os efeitos retroativos (Ribeiro, 2018; Ribeiro; Coscarelli, 2023; Vicentini, 2019) que circulam nas salas de aula, os quais tendem a levar estudantes e professores a enxergarem essa redação como a única possibilidade de gênero discursivo a ser trabalhado sobre uma lógica de treinamento individual, competitivo e excludente, visando à ascensão ao ensino superior brasileiro digno de alguns e indigno para outros (Dering, 2021).

Menciono também que os resultados concernentes ao objetivo específico I mostram que embora o ChatGPT consiga verificar questões discursivas nas redações analisadas, seu foco reside naquelas que podem ser averiguadas a partir de padrões, ainda que tenham uma perspectiva crítica e discursiva. Assim, em ambos os *logins*, a competência 1 – ligada à gramática – é umas das mais recorrentes, confirmando minha hipótese de que o ChatGPT é um ótimo examinador de questões gramaticais e estruturais. A competência 2 – relacionada aos repertórios socioculturais e à estrutura do texto dissertativo-argumentativo – também é destacada com frequência pelo ChatGPT, pois ele consegue verificar com mais desenvoltura a veracidade dos repertórios, enquanto um corretor com um alto volume de textos para serem corrigidos tende a não ter tempo de pesquisar tal fidedignidade. A competência 4 – bastante presente na correção do ChatGPT – diz respeito aos elementos coesivos do texto. Considero que, novamente, reside a lógica da busca pelos conectivos considerados como mais apropriados ou melhores, como uma espécie de lupa, semelhante ao que ocorre na correção humana na busca e contagem dos conectivos. A competência 5 – que analisa a proposta de intervenção – por mais que exija um posicionamento crítico do candidato, pode ser corrigida no sistema de caça aos erros, preconizado por Antunes (2006), tendo em vista que possui determinados componentes que precisam constar no parágrafo para que ele receba uma boa nota. Já a competência 3, relativa à construção argumentativa do candidato, é a de menor frequência nas correções do ChatGPT. Avalio que esse resultado decorre do fato de que a ferramenta tende a priorizar os modelos que podem ser detectados como padrões, como é o caso dos demais critérios – algo mais difícil de ser aplicado nesta competência, conforme apresentei na jornada analítica.

A partir do exposto, saliento que o modo como o ChatGPT lida com as redações do Enem escritas por humanos apresenta muitas semelhanças com a maneira como a prova é pensada. Nessa perspectiva, percebemos que os percentuais de desvio entre as notas, em ambos os *logins*, é pequeno, confirmando minha hipótese de que a redação do Enem funciona como um algoritmo de PLN baseado em IAG, sendo construída, dessa maneira, mediante a

padronizações. Portanto, é preciso ir além de exercícios de treinamento que resumem uma produção textual a uma redação apenas (Geraldi, 2013 [1997]; Ribeiro, 2018; Suassuna, 2014).

A respeito do objetivo II, é perceptível que o ChatGPT, ao corrigir e mensurar suas redações, nas quais não é atribuída nota máxima, baseia-se também, na maioria das vezes, nas competências 1, 2, 4 e 5 para justificar a redução das notas. Avalio que esse resultado traz a reflexão se essa ação de corrigir textos buscando com mais saliência padrões, ainda que discursivos, já não vem perpetuando há um tempo em nossa prática de sala de aula. Reconheço que existem fatores que contribuem para isso, como o pouco tempo de aula disponível, a grande quantidade de estudantes por turma e a ausência de formações continuadas para esse fim. Todavia, procurei discutir que o modo como a produção textual é frequentemente abordada na escola se assemelha, em grande medida, ao funcionamento de uma IAG de texto – ainda que esta pesquisa se concentre exclusivamente nas interações com a tecnologia e na redação do Enem. Logo, cabe a reflexão, para futuras pesquisas, acerca de qual será o papel do corretor diante das IAGs automatizadas, considerando, inclusive, a possibilidade de que o próprio governo disponibilize ferramentas de IAG para auxiliar no processo de correção da redação. Contudo, saliento que tais tecnologias não devem substituir o julgamento pedagógico do professor, que precisa utilizá-las de forma crítica, ética e agentiva, assegurando a centralidade e a supremacia da atuação docente frente à tecnologia.

Ainda no objetivo II, friso que o ChatGPT, em alguns momentos, cometeu alucinações ao realizar a soma das notas das redações, fato que coloca em xeque o nível de confiabilidade que muitos usuários depositam na ferramenta. A partir disso, sublinho que é preciso exercer agência crítica ao utilizar o ChatGPT, ou qualquer tecnologia, uma vez que as informações geradas podem conter erros e inadequações. Para tanto, julgo que esse resultado evidencia possibilidades de futuras pesquisas quanto à relevância de problematizar o uso da IAG em sala de aula, exibindo seus limites e potencialidades, de forma crítica e reflexiva, a fim de formar usuários críticos e não apenas passivos em relação ao uso da tecnologia.

Sobre o objetivo III, o qual possui relações com o II, menciono que houve a confirmação parcial de que a forma de o ChatGPT gerar e corrigir suas próprias redações assemelha-se com aquelas escritas por seres humanos. Nesse viés, destaco que, além da estrutura engessada e bem delimitada que a redação do Enem – especialmente aquelas próximas da pontuação máxima – passou a apresentar ao longo dos anos por meio da matriz de correção, outro fator que aproxima os textos produzidos por humanos e pelo ChatGPT é o processo de aprendizado da ferramenta, previsto em seus Termos de Uso, a partir de dados

amplamente disponíveis na internet. Além disso, a correlação temática também favorece a proximidade entre os conteúdos escritos nas redações. Avalio, diante dos aspectos expostos, que uma lacuna concernente a este objetivo reside na falta de um estudo mais exaustivo de outros gêneros discursivos gerados pelo ChatGPT que não seguem uma estrutura rígida, a fim de verificar se a desenvoltura permaneceria nesses casos. Julgo que o resultado alcançado no objetivo III apresenta a necessidade de o Inep considerar gêneros discursivos, inclusive a redação dissertativa-argumentativa, com matrizes para atribuir notas que proporcionem condições para o candidato exercer mais autoria e criatividade na redação, a fim de desvencilhar a ideia de um texto padronizado e decorado. Friso que o surgimento de tecnologias de IAG cada vez mais potentes para criar textos em questão de segundos oferece mais fôlego para a necessidade de o Enem contemplar outros gêneros discursivos, mas também de a escola – local propício para a educação linguística (Ferraz, 2024) – trabalhar a redação do Enem em uma perspectiva interativa, dialógica e crítica, assim como na tese de Zacarias (2025).

Considero também que a premissa de que a redação do Enem, gerada e corrigida pelo ChatGPT, é similar àquela escrita por uma pessoa traz à tona a discussão sobre a necessidade de a escola incentivar aproximações com usos autênticos da língua, como preceitua Bunzen (2007), os quais dificilmente seriam replicados por uma IAG. Nesse ponto, avalio que esta dissertação abre caminhos para pesquisas futuras que investiguem o impacto do ChatGPT ou de outras IAGs em contexto de letramento escolar – contemplando também a perspectiva dos estudantes – nas atividades de produção textual que investiguem variados gêneros discursivos, não apenas a redação do Enem. Isso é relevante pois, pelo fato de esta pesquisa não ter sido realizada diretamente na escola, há conclusões que ficam em aberto, por exemplo, formas de a IAG ser usada como uma tecnologia que traga contribuições para um ensino de produção textual crítico, dialógico e interativo, o qual pode ter a redação do Enem e outros gêneros como objetos de análise.

Sobre o objetivo IV, avalio que ele foi atendido, ainda que haja brechas para futuras discussões, justamente pelo fato de esta pesquisa, por mais que eu atue como professora de redação, não ter sido realizada com dados provenientes da escola e/ou da academia. Nesse sentido, posso afirmar que o contexto de treinamento, no qual a redação do Enem é constantemente ensinada, favorece sua escrita e correção por uma IAG que opera com destreza com padrões. Sobre isso, é relevante frisar que não estou defendendo que o ChatGPT deva ocupar o papel de um corretor ou de um professor, mas sim que a redação possa ser vista nas instituições de ensino sob a perspectiva da produção textual (Marcuschi, 2008), focada em

um processo interativo, e não apenas no produto desvencilhado de suas condições de produção (Antunes, 2003; Geraldi, 2013 [1997]; Ribeiro; Coscarelli, 2023). Além disso, defendo o uso da IAG por humanos, desde que acompanhado de criticidade, flexibilidade e agência frente ao conteúdo gerado. Menciono isso devido ao fato de utilizarmos, por exemplo, dicionários on-line para auxiliar na correção textual. Ou seja, a centralidade permanece no humano, o qual pode vir a utilizar tecnologias como coadjuvantes, desde que em uma perspectiva crítica, responsável e ética.

Outrossim, sustento que a redação do Enem, presente há mais de 20 anos no exame, seja revisitada quanto à sua matriz de correção, com o fito de incorporar critérios que proporcionem maior autoria e criatividade. Defendo, ainda, que outros gêneros discursivos possam ser considerados, objetivando colocar em evidência mais contextos sociais e comunicativos que nos cercam. Destaco também que se houvesse uma matriz de correção que oportunizasse mais autoria e criatividade ao candidato, a chance de haver a memorização de suas estruturas seria, talvez, reduzida, algo que ocorre em vestibulares de universidades, como a Unicamp. Isso porque não haveria apenas um gênero que se repete a cada ano, dando brechas para que cursinhos estudem seu modelo e “munam” seus alunos com as estruturas esperadas. Com isso, julgo que o ChatGPT não assumirá nosso papel docente, mas atuará como um coadjuvante e um parceiro, visto que possui funcionalidades com potenciais para serem explorados em sala de aula de produção textual.

Encerro, portanto, a viagem nestes trilhos com o desejo e a expectativa de que esta pesquisa possa, de alguma forma, contribuir com os educadores linguísticos que, como eu, se dedicam a ensinar a produção textual na escola frente à eclosão da IAG na sociedade. Além disso, anseio que as provocações registradas nesta dissertação possam trazer reflexões a respeito da redação do Enem e do ato de escrever como um todo, para que o texto seja, de fato, um evento sociointerativo, e não um mero instrumento de comunicação e uma redação que, muitas vezes, inibe a autoria e a criatividade de seu autor.

Por fim, quebro o protocolo acadêmico e agradeço pelos diálogos estabelecidos nesta dissertação e nos que ainda virão a partir da leitura de cada leitor. Assim, faço meu desembarque final. Obrigada!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABNT - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR ISO/IEC 42001:2024 – Tecnologia da informação - Sistemas de gestão de inteligência artificial - Requisitos**. Rio de Janeiro: ABNT, 2024.

ADEGAS, Fernanda Victória Cruz; MATIAS, Luclecia Silva de Almeida; DA ROCHA, Patrícia Graciela. O ChatGPT e a morte da honestidade criativa na produção textual na sala de aula da Educação Básica: um estudo de caso com alunos/as do primeiro ano do EM. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 16, n. 3, p. 172-194, 2024. DOI: 10.46230/lef.v16i3.13561. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/13561>. Acesso em: 31 mar. 2025.

ADEGAS, Fernanda. Victória. Cruz; BURLAMAQUI, Diogo. Vieses codificados: o racismo algorítmico sob a lente da análise crítica do discurso. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, v. 18, n. 4, e16972, 2025. DOI: <https://doi.org/10.55905/revconv.18n.4-135>.

AIDAR, Laura. **Abaporu**: pintura de Tarsila do Amaral. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/abaporu/>. Acesso em: 27 jan. 2025.

AMARAL, Adriana. Autonetnografia e inserção online: o papel do pesquisador–insider nas práticas comunicacionais das subculturas da Web. **Revista Fronteiras - Estudos Midiáticos**, v. 11, n. 1, p. 14-24, jan./abr. 2009.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ANTUNES, Irandé. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, Clecio.; MENDONÇA, Márcia. (orgs). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

ARAÚJO, Júlio; ARAÚJO, Júlio. Racismo algorítmico e inteligência artificial: uma análise crítica multimodal. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 16, n. 2, p. 89-109, 2024. DOI: 10.46230/lef.v16i2.13108. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/13108>. Acesso em: 06 maio 2025.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas Paulo de Bezerra; notas da edição russa Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016 [1997].

BALL, Stephen John. **Educação Global S.A.: novas políticas do imaginário neoliberal**. Tradução de Janet Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BARBOSA, Xênia de Castro; BEZERRA, Ruth. Ferreira. Breve Introdução À História Da Inteligência Artificial. **Jamaxi**, UFAC, ISSN 2594-5173, v. 4, n. 2, 2020.

BEAUGRANDE, Robert-Alain. **New Foundations for a Science of Text and Discourse: Cognition, Communication, and the Freedom of Access to Knowledge and Society**. Norwood: Ablex, 1997.

BOA SORTE, Paulo *et al.* Inteligência artificial e escrita acadêmica: o que nos reserva o algoritmo GPT-3?. **Revista EntreLinguas**, Araraquara, v. 7, n. 00, p. e021035, 2021.

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

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2013.

BRASIL ESCOLA. **DeepSeek: o que é a inteligência artificial chinesa e seus diferenciais**. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/noticias/deepseek-o-que-e-inteligencia-artificial-chinesa-seus-efeitos/3132097.html>. Acesso em: 01 fev. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **A redação do Enem 2012 - Guia do participante**. Brasília: Inep, 2012. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/guia_participante_redacao_enem2012.pdf. Acesso em: 06 maio, 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **A redação do Enem 2013 - Guia do participante**. Brasília: Inep, 2013. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2013/guia_de_redacao_enem_2013.pdf. Acesso em: 06 maio, 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Redação no Enem 2016 - Cartilha do Participante** - Brasília: Inep, 2016. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2016/manual_de_redacao_do_enem_2016.pdf. Acesso em: 06 maio, 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Redação no Enem 2017 - Cartilha do Participante**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2017/manual_de_redacao_do_enem_2017.pdf. Acesso em: 06 maio, 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Redação no Enem 2018 - Cartilha do Participante**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2018/manual_de_redacao_do_enem_2018.pdf. Acesso em: 06 maio, 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **A redação no Enem 2019 - Cartilha do Participante**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2019/redacao_enem2019_cartilha_participante.pdf. Acesso em: 06 maio, 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **A redação**

no Enem 2020 - Cartilha do Participante. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/a_redacao_do_enem_2020_-_cartilha_do_participante.pdf. Acesso em: 06 maio, 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **A redação no Enem 2022 - Cartilha do Participante.** Brasília: Inep, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/enem/cartilha_do_participante_enem_2022.pdf. Acesso em: 06 maio, 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **A redação no Enem 2023 - Cartilha do Participante.** Brasília: Inep, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/a_redacao_no_enem_2023_cartilha_do_participante.pdf. Acesso em: 06 maio, 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **A redação no Enem 2024 - Cartilha do Participante.** Brasília: Inep, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/a_redacao_no_enem_2024_cartilha_do_participante.pdf. Acesso em: 06 maio, 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a base.** Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 02 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Prova de Redação do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM 1998.** Brasília, DF: Inep, 1998. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 14 fev. 2025.

BRASIL. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016.** Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 24 mai. 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/acesso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view>. Acesso em: 15 jan. 2025.

BROWN, James Dean. Research Methods for Applied Linguistics: Scope, Characteristics, and Standards In: DAVIS, Allan.; ELDER, Catherine. (Orgs.). **The Handbook of Applied Linguistics.** Blackwell Publishing, 2004, p. 476-500.

BRUNS, Axel. From Prosumer to Produser: Understanding User-Led Content Creation. In: **Transforming Audiences** 2009, 3-4 Sep, London, 2009. Disponível em: <http://eprints.qut.edu.au/27370/>. Acesso em: 19 jul. 2024.

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

BUNZEN, Clecio. Da era da composição à era dos gêneros: O ensino de produção de texto no Ensino Médio. In: BUNZEN, Clecio.; MENDONÇA, Márcia. (orgs.). **Português no Ensino Médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BUZATO, Marcelo El Khouri; LEITE, Ana Luisa Marrocos. Escrita generativa algorítmica e universidade pós-humanista: a redação do ENEM na grande assemblagem cognitiva. **Forum**

lingüístic., Florianópolis, Dossiê, v.21, n.1, p. 10092-10111, jan./mar. 2024.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.

CELLARD, André. A análise documental. In: Vários autores. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução: Ana Cristina Nasser. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012, p. 295-316.

CHOMSKY, Noam. **Entrevista sobre inteligência artificial e ChatGPT**. 2023. Disponível em: https://chomsky.info/20230503-2/?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 12 jan. 2025.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary; SEARSMITH, Dirk. Artificial intelligence for education: knowledge and its assessment in AI-enabled learning ecologies. **Educational Philosophy and Theory**, v. 53, n. 12, p. 1229-1245, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1728732>. Acesso em: 11 jan. 2025.

CORDEIRO, Mirella. **Redação do Enem: perguntas e respostas sobre a correção**. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/educacao/redacao-do-enem-perguntas-e-respostas-sobre-a-correcao/>. Acesso em: 01 out. 2025.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

COQUEIRO, Suellen Mathias. **A autoria na redação do Enem: uma análise discursiva**. 2025. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2025.

DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K., LINCOLN, Yvonna S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DERING, Renato de Oliveira. **A prova de redação do Enem: manutenção da colonialidade por meio do ensino de produção textual**. 2021. 220 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

DOMINGOS, Pedro. A few useful things to know about machine learning. **Communications of the ACM**, v. 55, n. 10, p. 78-87, out. 2012.

DUBOC, Ana Paula Martinez. Avaliação da aprendizagem de línguas e os multiletramentos. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 664-687, set./dez. 2015a.

DUBOC, Ana Paula. Letramento crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco M. (Orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015b.

FERRAZ, Daniel de Mello. Educação linguística e transdisciplinaridade. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MOR, Walkíria. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês**. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018, p. 103-117.

FERRAZ, Daniel de Mello. **Língua-linguagem, educação e educação linguística**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

FIRAT, Mehmet. **How ChatGPT Can Transform Autodidactic Experiences and Open Education?**. ResearchGate, 2023. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/367613715_How_Chat_GPT_Can_Transform_Auto_didactic_Experiences_and_Open_Education>. Acesso em: 01 jan. 2025.

FLORIDI, Luciano. AI as agency without intelligence: on ChatGPT, large language models, and other generative models. **SSRN Electronic Journal**, 2023. Disponível em: <https://www.ssrn.com/abstract=4358789>. Acesso em: 14 jan. 2025.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática Educativa. 53.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 84. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022 [1974].

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011 [1984].

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011 [1984].

GERALDI, João Wanderley. No espaço do trabalho discursivo, alternativas. In: **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013 [1997].

GERALDI, João. Wanderley. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1996.

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

GOODFELLOW, Ian; BENGIO, Yoshua; COURVILLE, Aaron. **Deep Learning**. Cambridge: MIT Press, 2016.

GUALTIERE, André. **A inteligência artificial salvará o mundo?** Reflexões sobre o artigo de Marc Andreessen, 2023. Disponível em: <https://andregualtieri.substack.com/p/a-inteligencia-artificial-salvara?>. Acesso em: 01 jan. 2025.

HARAWAY, Donna; KUNZRU, Hari; TADEU, Tomaz (Org. e trad.). **Antropologia do ciborgue**: as vertigens do pós-humano. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Flores, 2013.

INEP. **Enem**: sua porta de entrada para a educação superior - apresentação. Disponível em:

<https://www.gov.br/Inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>.

Acesso em: 07 jan. 2025.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. **Portal Brasileiro de Dados Abertos. Brasília.** 2025. Disponível em <https://dados.gov.br/signin>. Acesso em: 12 fev. 2025.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco?. In: HILSDORF, Cláudia; MACIEL, Ruberval (Orgs.). **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: por entre discursos e prática.** Campinas: Pontes Editores, 2013.

JORDAN, Michael; MITCHELL, Tom. Machine learning: trends, perspectives, and prospects. **Science**, v. 349, p. 255-260, 2020.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos.** Tradução: Petrilson Pinheiro. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

KANASHIRO, Daniela Sayuri Kawamoto. **As linhas e as entrelinhas: um estudo das questões de língua espanhola no ENEM.** 2012. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

KAUFMAN, Dora. **Desmistificando a inteligência artificial.** Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

KAUFMAN, Dora; SANTAELLA, Lucia. O papel dos algoritmos de inteligência artificial nas redes sociais. **Revista Famecos**, Porto Alegre, v. 27, p. 1-10, jan./dez. 2020.

KNIGHT, Will. **A New Attack Impacts ChatGPT-and No One Knows How to Stop It.** Wired, 1 Ago. 2023. Disponível em: <https://www.wired.com/story/ai-adversarial-attacks/>. Acesso em: 16 jan. 2025.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: Estratégias de produção textual.** 2.ed. São Paulo: Contexto, 2011.

KOZINETS, Robert V. “Netnography 2.0”. In: BELK, Russell (ed.). **Handbook of qualitative research methods in marketing.** Northampton: Edward Elgar Publishing, 2007. p. 302.

KOZINETS, Robert V. **Netnografia: realizando pesquisa etnográfica online.** Tradução de Daniel Bueno. Revisão técnica de Tatiana Melani Tosi e Raúl Ranauro Javales Júnior. Porto Alegre: Penso, 2014.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images: The grammar of visual design.** 2. ed. London: Routledge, 2006.

KRESS, Gunther Rolf. **Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication.** London & New York: Routledge, 2010.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. Sampling “the New” in New Literacies. In: LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele (Orgs.). **A new literacies sampler.** New York:

Peter Lang Publishing, 2007.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa Pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LIPPOLD, Walter; FAUSTINO, Deividson. Colonialismo digital, racismo e acumulação primitiva de dados. **Germinal: marxismo em debate**, v. 14, n. 2, p. 56-78, 2022.

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo: crônicas**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, Noilma Alves; PACÍFICO, Soraya Maria Romano. Criatividade, Autoria e Argumentação na Escola: subjetividade em discurso. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 1, e91070, 2020.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida; JUCÁ, Leina C. V. Metodologia de pesquisa na Linguística Aplicada ao ensino de línguas. In: RIBEIRO, Fernanda. (Org.). **Práticas de ensino de inglês**. vol. 3. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 40-61.

McCARTHY, John. **What is Artificial Intelligence?** 2007. Disponível em: <http://www-formal.stanford.edu/jmc/whatisai.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2025.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um novo objeto. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação de professores**. 3. ed. Brasília: Editora Parábola, 2006. p. 199-226.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. Educação linguística: repensando os conceitos de língua e linguagem. In: FERRAZ, Daniel de Mello; KAWACHI-FURLAN, C. J. (Orgs.). **Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 244-258.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-383, 1994.

MOITA-LOPES, Luiz. Paulo. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematizações dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA-LOPES, Luiz. Paulo. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 13-42.

MONTE MOR, Walkyria. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, Claudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. (Orgs.). **Língua estrangeira e Formação cidadã: Ponte entre discursos e práticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 31-50.

MONTE MOR, Walkyria. A Profissionalização do Professor de Línguas Estrangeiras e o Projeto Educacional. In: TONELLI, Juliana Reichert Assunção; BRUNO, Fátima Aparecida Teves Cabral. (Orgs.). **Ensino-Aprendizagem de Inglês e Espanhol no Brasil: Práticas, Desafios e Perspectivas**. Coleção NPLA, vol. 43, 2015, p. 21-41.

MONTE MOR, Walkyria. Crítica e Letramentos Críticos nos Estudos Linguísticos. In: HARKOT-de-LA-TAILLE, E.; IZARRA, L. P. Z.; ILARI, M. D. S.; CASS, T. R. B. (Orgs.) **Estudos Linguísticos e Literários em Inglês**. 50 anos na USP. São Paulo: Timo, 2023. p. 84-103.

MUTHUKRISHNAN, Nikesh. *et al.* Brief History of Artificial Intelligence. **Neuroimaging Clinics of North America**, v. 30, n. 4, p. 393-399, nov., 2020.

NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies**: Designing social futures. Harvard Educational Review, v. 66, n. 1, 1996.

OLIVEIRA, Ivone Ferreira de Alcantara. Subsídios para o trabalho com o gênero discursivo redação do ENEM. **Revista Interfaces**, v. 12, n. 01, p. 242-258, 2021.

OPENAI. **Termos de Uso do ChatGPT**. 2023. Disponível em: <https://openai.com/policies/terms-of-use>. Acesso em: 12 jan. 2025.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e leitura**. 9. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012.

ORLOWSKI, Jeff (Direção). **O Dilema das Redes**. Produção: Larissa Rhodes. [S.l.]: Exposure Labs, 2020. 1 vídeo (94 min), son., color. Disponível em: <https://www.netflix.com>. Acesso em: 03 jan. 2025.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PÊCHEUX, Michel. Papel da Memória. In: ACHARD, Pierre. **Papel da Memória**. Campinas: Pontes, 1999. p. 49-58.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA-LOPES, Luiz. Paulo. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-83.

PETROCILO, Claudia; PALHARES, Isabel. Revisores que fazem correção da redação do Enem estão sem pagamento. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 4 maio, 2023. Educação. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/05/revisores-que-fazem-correcao-daredacao-d-o-enem-estao-sem-pagamento.shtml>. Acesso em: 20 dez. 2024.

POLIVANOV, Beatriz. Brandão. Etnografia virtual, netnografia ou apenas etnografia? Implicações dos conceitos. **Esferas**, v. 1, n. 3, 2014.

POSSENTI, Sírio. Indícios de autoria. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, 1-20, n.01, p. 105-124, jan./ jun. 2002.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Escrever hoje**: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

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

ROCHA, Lilian K.; RIBEIRO, Maria Clara M. de Araújo. Os imaginários sociodiscursivos do

ensino de escrita da redação do Enem de influenciadores digitais. **Revista Texto Livre**, Belo Horizonte, v.17, e46657, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tl/a/dHVF5yrnRH5WbyZspyHpqGq/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 23 out. 2025.

RÖHE, Anderson; SANTAELLA, Lucia. IAs Generativas: a importância dos comandos para texto e imagem. **Aurora: revista de arte, mídia e política**, São Paulo, v.16, n.47, p. 76-94, maio-setembro de 2023.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola**. São Paulo: Contexto, 2010.

RUSSELL, Stuart Jonathan; NORVIG, Peter. **Artificial Intelligence: A Modern Approach**. 4. ed. New Jersey: Prentice Hall, 2021.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Agir, 2009.

SANTAELLA, Lucia. A onipresença invisível da inteligência artificial. In: SANTAELLA, Lucia (Org.). **Inteligência artificial & redes sociais**. São Paulo: EDUC, 2019. p. 11-26.

SANTAELLA, Lucia. Balanço Crítico Preliminar Do Chatgpt. **Revista FAMECOS**, v.30, n.1, e44380, 2023.

SANTAELLA, Lucia. **Há como deter a invasão do ChatGPT?** – 1. ed. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2023.

SANTAELLA, Lucia. A IA generativa: dilemas e desafios da educação. In: PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa; BOTTENTUIT JR., João Batista (org.). **ChatGPT e outras inteligências artificiais: práticas educativas na Cibercultura**. São Luís: EDUFMA, 2024. p. 16-36.

SANTO, Eniel do Espírito *et al.* Um mosaico de ideias sobre a inteligência artificial generativa no contexto da educação. In: ALVES, Lynn (Org.). **Inteligência artificial e educação: refletindo sobre os desafios contemporâneos**. Salvador: EDUFBA; Feira de Santana: UEFS Editora, 2023. p. 51-69.

SANTOS, Emily; TENENTE, Luiza. **Inep orientou descontar pontos de redações do Enem 2024 que usaram repertório 'forçado' ou modelos prontos, dizem corretores**. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/enem/2024/noticia/2024/11/27/Inep-orientou-descontar-pontos-de-redacoes-do-enem-2024-que-usaram-repertorio-forcado-ou-modelos-prontos-dizem-corretores.ghtml>. Acesso em: 27 mar. 2025.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL. **Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: Etapa do Ensino Médio**. Campo Grande: SED/MS, 2022. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2022/01/Curriculo-Novo-Ensino-Medio-v1.1.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2025.

SIGNORINI, Inês. Letramentos multi-hipermidiáticos e formação de professores de língua. In: Inês Signorini; Raquel Salek Fiad. (Org.). **ENSINO DE LÍNGUA: das reformas, das inquietações e dos desafios**. 1. ed. Belo Horizonte-MG: Editora da UFMG, v.1, 2012.

SILVA, Anderson. Racismo Algorítmico: Inteligência Artificial e discriminação nas redes sociais. **Em favor de igualdade racial**, Rio Branco - Acre, v. 6, n.3, p. 188-192, set-dez. 2023.

SILVA, Agostinho; CAVALCANTE, Francisco. O gênero redação do ENEM. **Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, v. 23, n. 2, p. 51-70, 13 out. 2023.

SINÂNI, Marília Claudia Favreto; ACCORSSI, Aline. Colonialismo digital e processos de disputas: as mídias como ‘sistemas educativos’ da população. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, e6646, novembro, 2023.

SOUZA, Lynn Mário Trindade Menezes de; MONTE MOR, Walkyria. É proibido proibir: Ambiguidades e Enfrentamentos na/pela Linguagem. **REVISTA X**, v. 15, p. 6-12, 2020.

SPADINI, Allan. **O que é IA Generativa? GPT, ChatGPT e Midjourney**. Alura, 20 jun. 2023. Disponível em: <https://www.alura.com.br/artigos/inteligencia-artificial-ia-generativa-chatgpt-gpt-midjourney>. Acesso em: 02 jun. 2024.

STREET, Brian. What’s “new” in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. Current Issues. In: **Comparative Education**. New York: Teachers College / Columbia University, v.5, n.2, 2003, p. 77-91.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SUASSUNA, Livia. Avaliador ou corretor? Que tipo de professor você quer ser? In: **Rev. Na Ponta do Lápis**, ano x, n. 24, maio/2014.

TAKAKI, Nara Hiroko. Critical Literacy with (Freire) and for the Other (Levinas): Ethics/Social Justice as Enigmatic Becoming. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 21, n. 2, p. 627-655, abr. 2021

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

TENENTE, Luiza. **Robô “ChatGPT” escreve redação do Enem em 50 segundos; saiba quanto ele tiraria na prova**. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/01/07/robo-chatgpt-escreve-redacao-do-enem-e-m-50-segundos-saiba-quanto-eletiraria-na-prova.ghtml>. Acesso em: 12 jan. 2025.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliação educacional**: teoria, planejamento, modelos. São Paulo, IBRASA, 2000.

VICENTINI, Monica Panigassi. Efeito retroativo da prova de redação do Enem nas percepções e atitudes de alunos do terceiro ano do ensino médio. **Em Aberto**, Brasília, v. 32, n. 104, p. 103-115, jan./abr. 2019.

VIDAL, Felipe. **ChatGPT alcança o dobro de usuários e chega a 200 milhões por semana**. TecMundo, 3 set. 2024. Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/software/289066-chatgpt-alcanca-dobro-usuarios-chega-200-milhoes-semana.htm>. Acesso em: 15 fev. 2025.

VIDON, Luciano. A proposta de redação do ENEM e a velha dissertação: uma relação problemática. **Raído**, v. 11, n. 25, p. 78-88, 2017. DOI: 10.30612/raido.v11i25.6465. Disponível em: <https://doi.org/10.30612/raido.v11i25.6465>. Acesso em: 19 fev. 2025.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo - São Paulo: Editora 34, 2018.

ZACARIAS, Vinicius da Silva. **As interações em práticas de revisão e de reescrita textuais realizadas por meio do modelo de rotação por estações no ensino médio integrado**. 2025. 296 f. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagens) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2025.

ZUBOFF, Shoshana. **A era do capitalismo de vigilância**: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder. Tradução de André Fontenelle. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021.