

PROJETO DIVULGANDO CIÊNCIA, FORMANDO ESCRITORES NA ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA ESCRITA

SCIENCE COMMUNICATION AND STUDENT WRITING DEVELOPMENT AT SCHOOL: REFLECTIONS ON LITERACY PRACTICES IN THE TEACHING AND LEARNING OF WRITING

Sibely Oliveira Silva¹

<https://orcid.org/0000-0002-5782-0101>

Larissa Giacometti Paris²

<https://orcid.org/0000-0002-1472-0581>

Resumo:

Ações de divulgação científica têm sido recomendadas por diferentes grupos, visando ao desenvolvimento científico e educacional do país, dada a expressiva preocupação com o fenômeno da desinformação científica e suas possíveis consequências. Assim, este artigo objetiva descrever e discutir potencialidades de uma oficina de escrita (“Desafios e potencialidades da inteligência artificial e a importância da divulgação científica para a sociedade”), realizada no âmbito do projeto de extensão “Divulgado ciência, formando escritores na escola”, a qual foi promovida com a participação de estudantes do curso de Letras de uma universidade de Minas Gerais e de alunos dos anos finais da educação básica de um centro educacional da cidade de Lavras. Trata-se de uma pesquisa-ação que se ancora nas contribuições teóricas dos Novos Estudos do Letramento (Barton, 2007; Gee, 1996; Street, 1984), na concepção dialógica de língua e linguagem de Volochinóv/Bakhtin (2014), na perspectiva de escrita como processo e trabalho (Fiad, 2006; Geraldi, 1984) e em estudos de divulgação científica (De Grande; Oliveira, 2024; Komesu *et al.*, 2025). De um modo geral, os resultados apontaram que os participantes da oficina puderam, de um lado, compreender e refletir sobre o que é divulgação científica e o seu importante papel em meio a cenários de propagação de *fake news* e desinformação. De outro lado, os alunos da educação básica puderam se apropriar ainda mais do gênero resenha crítica e construir reflexões sobre o uso de IA generativa, e os estudantes universitários puderam realizar a almejada articulação entre teoria e prática na e para a formação inicial docente.

Palavras-chave: Divulgação científica. Ensino da escrita. Práticas de letramento.

¹ Professora do Departamento de Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Lavras (UFLA), Lavras/ Minas Gerais, Brasil.

² Professora da Faculdade de Letras (FALE) e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PosLin) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte/Minas Gerais, Brasil.

Abstract:

Science communication initiatives have been recommended by various groups as a means of fostering the country's scientific and educational development, particularly in light of growing concerns about scientific misinformation and its potential consequences. This article aims to describe and discuss the potentialities of a writing workshop ("Challenges and potentialities of artificial intelligence and the importance of science communication for society"). This workshop was carried out as part of an outreach project involving undergraduate students from a Portuguese Language and Literature teaching degree program at a university in Minas Gerais, as well as middle and high school students from an educational center in the city of Lavras. This study adopts an action research approach, grounded in the theoretical contributions of the New Literacy Studies (Barton, 2007; Gee, 1996; Street, 1984), the dialogic conception of language proposed by Volochinóv/Bakhtin (2014), the perspective of writing as process and labor (Fiad, 2006; Geraldi, 1984), and studies on science communication (De Grande; Oliveira, 2024; Komesu et al., 2025). Overall, the results indicate that workshop participants were able, on one hand, to understand and reflect on what science communication is and its crucial role in contexts marked by the spread of fake news and misinformation. On the other hand, middle and high school students were able to further appropriate the critical review genre and develop reflections on the use of generative AI, while undergraduate students were able to achieve the intended articulation between theory and practice within and for initial teacher education.

Keywords: Science communication. Writing instruction. Literacy practices.

INTRODUÇÃO

O contexto pandêmico que acometeu o mundo em 2019 impactou negativamente e, em alguns casos, ocasionou danos irreparáveis a vários segmentos e aspectos da sociedade, especialmente, no Brasil. Destaca-se, dentre eles, a massiva circulação de desinformação e fake news que, em diversos momentos, descredibilizou a ciência, como nunca antes se testemunhou e, ainda hoje, abala/refrata, em alguma medida, as escolhas, decisões e posicionamentos de boa parte da população.

Tal realidade exigiu (e ainda exige) que ações de formação em contexto escolar e universitário fossem (re)pensadas como uma resposta urgente ao enfretamento do problema, requerendo, assim, uma postura por parte da escola e da universidade ainda mais comprometida com a formação crítico-reflexiva tanto dos estudantes da educação básica quanto dos universitários. Assim, as discussões sobre a relação entre a divulgação científica e a formação docente emergem fortemente, no contexto atual, como necessárias e urgentes "sendo o papel do professor essencial nesse processo, uma vez que este, como mediador do conhecimento científico, pode vir a atuar na produção e disseminação do discurso da DC em múltiplos espaços educativos" (Costa; Oliveira, 2024, p. 03).

Em meio a esse cenário e considerando também a demanda de curricularização da extensão nos cursos de graduação do Ensino Superior, a primeira autora deste artigo concebeu³ o projeto⁴ de extensão “Divulgando ciência, formando escritores na escola”, implementado com a participação de estudantes do curso de Letras de uma universidade pública do Estado de Minas Gerais e de estudantes dos anos finais da educação básica do Centro Educacional para Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET) da cidade de Lavras.

O referido projeto resultou no planejamento e na execução de duas oficinas de escrita, mediadas pela temática da divulgação científica: a primeira, denominada “Os malefícios do consumo de alimentos ultraprocessados para a saúde e a importância da divulgação científica”, foi realizada no segundo semestre de 2023; já a segunda, intitulada “Desafios e potencialidades da IA e a importância da divulgação científica para a sociedade”, foi desenvolvida no primeiro semestre de 2025.

Neste artigo, o enfoque recai exclusivamente sobre a segunda oficina, em função do recorte analítico aqui adotado, conforme será explicitado ainda nesta seção de introdução.

Vale ressaltar que, à época do planejamento e desenvolvimento da segunda oficina, predominava um sentimento de certa inquietação e, ao mesmo tempo, insegurança e receio frente às potencialidades e aos limites da IA generativa, tendo-se em vista a sua relação com as práticas de ensino e aprendizagem em contexto universitário e escolar, e os desafios por ela (im)postos a nós professores. No que se refere ao ensino da escrita, havia alguns questionamentos por nossa parte e por parte dos alunos do curso de licenciatura em Letras: deveríamos utilizar esse tipo de ferramenta em nossas aulas ou apenas ignorar a sua existência? Se decidíssemos por empregá-lo em um contexto de ensino, com qual finalidade deveríamos orientar, por exemplo, o uso do *ChatGPT*? De que forma este uso deveria ser concretizado? Que tipo de orientação deveríamos propor? O *ChatGPT* poderia ser integrado a quais práticas de letramento? Como nós, formadoras de futuros professores, e como os nossos estudantes, em processo de formação inicial, deveríamos conduzir atividades a partir de um uso crítico e reflexivo da IA generativa?

À luz dessa problemática, o objetivo geral deste artigo é descrever e discutir algumas potencialidades da oficina “Desafios e potencialidades da IA e a importância da divulgação científica para a sociedade”, bem como examinar, em um recorte de análise, duas atividades planejadas e desenvolvidas no âmbito da oficina, as quais possuem como foco o uso de uma ferramenta de IA generativa para auxiliar no processo de produção textual. Como objetivos específicos, pretende-se investigar se e como a oficina favoreceu o desenvolvimento de práticas de letramento tanto dos alunos da escola quanto dos estudantes universitários, de forma a promover uma articulação entre educação básica e ensino superior.

³ Em seguida, convidou a segunda autora a firmar uma parceria a partir de uma coordenação conjunta desta ação extensionista. Naquele momento, ambas as docentes atuavam no curso de licenciatura em Letras/Português da mesma universidade.

⁴ O referido projeto está também vinculado ao projeto de pesquisa “Letramento acadêmico-científico e divulgação científica em contexto de desinformação: formação no ensino superior em diálogo com a sociedade” (Processo: 409249/2023-8, CNPq).

Em consonância com tais objetivos, este artigo está organizado em cinco seções, além desta introdução. Inicialmente, nas duas primeiras, apresentamos a fundamentação teórica, a saber, a concepção de escrita como processo em uma perspectiva de prática social de letramento e o papel da divulgação científica nas práticas de ensino contemporâneas. Em seguida, detalhamos o contexto de realização desta pesquisa, bem como a metodologia e os procedimentos metodológicos nela adotados. Posteriormente, passamos a analisar os dados (atividades 4 e 5) selecionados referentes à oficina. Finalizamos o texto com algumas considerações finais.

A CONCEPÇÃO DE ESCRITA COMO PROCESSO NAS PRÁTICAS SOCIAIS DE LETRAMENTO

Neste artigo, assumimos a concepção advinda dos Novos Estudos do Letramento (Barton, 2007 [1994]; Gee, 1996; Kleiman, 1995; Street, 1984), perspectiva teórica que compreende a leitura e a escrita como práticas sociais situadas em contextos específicos. A partir desse escopo, compreendemos o letramento como “prática de determinado grupo social, que está relacionada ao papel da escrita para tornar significativa essa interação social” (Kleiman, 1995, p. 18).

De acordo com Lillis (2021), enfatizar a noção de prática social é necessário porque o conceito aponta para situações concretas de usos da linguagem que não se constituem de forma isolada, ao contrário, se articulam ao que as pessoas fazem no mundo material e social.

Tendo em vista a concepção de letramentos como práticas situadas, adotada pelos Novos Estudos do Letramento, podemos considerar a existência de múltiplos letramentos vinculados a distintos campos e grupos sociais (Fiad, 2011), entre eles o acadêmico, que envolve usos particulares da escrita. Nesse cenário, pesquisadores passaram a se dedicar à investigação das práticas próprias desse contexto, consolidando a perspectiva dos Letramentos Acadêmicos (Lea; Street, 1998; 2014).

Para além de aspectos relativos às habilidades de leitura e de escrita, o modelo dos Letramentos Acadêmicos contempla as construções de sentidos, as práticas institucionais, as relações de poder e autoridade e as questões identitárias relativas à escrita acadêmica (Lea; Street, 2014). Assim, essa perspectiva tornou visíveis dimensões que anteriormente permaneciam ocultas ou eram desconsideradas por docentes e pesquisadores do Ensino Superior. De acordo com Lea e Street (1998), essa abordagem entende as instituições em que se desenvolvem as práticas acadêmicas como formadas por – e ao mesmo tempo como espaços de – discurso e poder.

Como já ressaltamos anteriormente, o modelo dos Letramentos Acadêmicos assume a premissa de escrita como prática social, advinda dos Novos Estudos do Letramento. Essa concepção de prática social ressignifica o ensino-aprendizagem da escrita tanto no contexto escolar quanto no contexto acadêmico, uma vez que se passa a compreender a escrita como parte de um processo, conforme descrevemos a seguir.

Em relação ao ensino-aprendizagem da escrita, Geraldi (1984) é um dos principais pesquisadores que têm contribuído com estudos sobre essa temática. No livro “O texto na sala de aula” (Geraldi, 1984), considerado uma de suas obras seminais, o autor parte da premissa de que a prática de produção textual deve ser autêntica, sendo fundamental a interação entre um

enunciador (o aluno) e um interlocutor (um leitor que de fato irá ler o texto), concepção que compartilhamos nesta pesquisa. Assim, o autor argumenta que

Para produzir um texto (em qualquer modalidade), é preciso que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...];
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). (Geraldi, 1997, p. 137).

O pesquisador ainda distingue as atividades escolares de escrita em duas perspectivas: textos produzidos **para** a escola e textos produzidos **na** escola. Na primeira, também chamada de redação escolar por Geraldi (1984), o aluno escreve com o propósito exclusivo de ser avaliado pelo professor, já que esses textos têm como finalidade específica a correção feita pelo docente, com vistas à atribuição de nota. Nessa situação, o professor configura-se como o único destinatário do texto elaborado pelo estudante.

Não raro, nesse tipo de proposta, há um texto ideal a ser produzido, geralmente baseado em modelos de textos elaborados por profissionais (grandes autores, escritores, jornalistas, etc.). No entanto, enfatizamos que reproduzir modelos de escrita sem problematizar sua historicidade, seus contextos de produção e sua relação com o universo sociocultural dos estudantes pode contribuir para um distanciamento entre o ensino da escrita e as práticas sociais de linguagem vivenciadas fora da escola (Rojo, 2007).

Já na perspectiva assumida por nós nesta pesquisa, isto é, a de textos produzidos **na** escola (Geraldi, 1984), há um propósito definido para a escrita, entendida como prática social. Considera-se, então, a dimensão social e discursiva: para que se escreve (finalidades que extrapolam a avaliação), para quem se escreve (interlocutores reais, não restritos ao professor), sobre o que se escreve (temas contextualizados) e por que se escreve (motivações que mobilizam o estudante, ancoradas em sua realidade social).

Geraldi (1984) sustenta que, para que a produção textual tenha sentido para o aluno, é fundamental que o professor adote a segunda perspectiva de escrita. Em consonância com o pesquisador, Sartori (2019, p. 19) afirma que “ao contrário da redação, cujo processo de escrita tem seu fim decretado nas mãos do professor-corretor, o texto produzido na escola deveria ser lido por outros, porque para outros foi elaborado”, premissa que levamos em consideração durante todo o percurso de nossa oficina. A autora ainda destaca a relevância da autenticidade nas práticas de escrita, partindo do princípio de que todo texto é elaborado com um propósito definido e se dirige a um interlocutor efetivo (Sartori, 2019).

Nessa concepção, salientamos que a prática de produção de textos constitui-se como um processo que envolve escolhas e intencionalidades, além de adequação a gêneros discursivos, à situação de produção e a interlocutores específicos (Geraldi, 1997). O ensino da escrita, então, deixa de privilegiar o estudo do sistema linguístico e passa a privilegiar a língua em uso, no processo de interação social (Sartori, 2019). Dessa forma, nas abordagens contemporâneas de

ensino da escrita, o aluno é incentivado a escrever um texto vinculado a um determinado gênero discursivo e que esteja situado em um determinado contexto social.

Ao compreendermos a escrita como um processo, passamos a entendê-la como um trabalho que se desenvolve progressivamente ao longo do tempo (Fiad; Mayrink-Sabinson, 1993) e que se constrói a partir de diferentes etapas: planejamento, escrita da primeira versão, revisões e reescritas, entre outras. Por isso, um texto sempre é passível de ser reformulado, segundo esta concepção.

Fiad (2006) ressalta, ainda, que a ideia de que a reescrita é necessária apenas quando a versão inicial do texto apresenta problemas não se coaduna com a compreensão da escrita como trabalho. Concordamos com a autora quando defende que, ao se assumir a concepção de prática social, a reescrita passa a ser reconhecida como uma fase essencial e recorrente no processo de elaboração de textos. Reescrita, nessa perspectiva, refere-se à etapa em que o escritor se coloca no papel de leitor de seu próprio texto, analisando quais modificações são necessárias, o que é preciso substituir, suprimir ou incluir para que o texto cumpra os objetivos almejados em determinado contexto social (Sartori; Mendes, 2016).

Portanto, consideramos o texto “fruto de um trabalho deliberado, consciente, intencional e constantemente reelaborado” (Fiad; Mayrink-Sabinson, 1993, p. 63). É por essa razão que a escrita é concebida como um trabalho, “pois dá trabalho preparar, construir, revisar, reescrever e avaliar um texto” (Menegassi, 2022, p. 176).

Prosseguindo com o referencial teórico deste artigo, a seguir, apresentamos a perspectiva que orienta a nossa compreensão acerca da divulgação científica no ensino.

DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E O SEU PAPEL NAS PRÁTICAS DE ENSINO CONTEMPORÂNEAS

As práticas de ensino de leitura e escrita vêm passando, ao longo do tempo, por profundas rupturas de concepções que se estendem desde o papel a ser assumido pela escola e a sua fundamental relação com a efetiva formação crítica dos alunos, tendo-se em vista (forçosamente) a realidade que os cerca, ao redimensionamento do currículo escolar, da concepção de texto, língua, escrita e leitura, dentre outros aspectos.

Diante desse cenário e, para além dele, o discurso de divulgação científica ganha novos contornos na escola e para a sociedade, especialmente, nos últimos anos, em que testemunhamos o avanço de práticas deliberadas de disseminação de *fake news* e desinformação, intensificadas pela pandemia da COVID-19, as quais, dentre outras finalidades, colocaram sob suspeita a credibilidade da ciência, impactando negativamente as esferas política, social e cultural do país.

Tal fenômeno, conforme destacam De Grande e Oliveira (2024, p. 03), “nos possibilitou ver de maneira mais aclarada o funcionamento das bolhas e o papel dos algoritmos no consumo e disseminação de informações, falsas ou não”.

A esse respeito, Komesu *et al.* (2025) destacam que a realização de ações de divulgação científica é uma das principais recomendações para diferentes grupos apresentadas em um documento denominado “Desafios e estratégias na luta contra a desinformação científica”,

publicado em junho de 2024, pela Academia Brasileira de Ciências⁵ (ABC), voltada ao desenvolvimento científico e educacional do país, dada a expressiva preocupação com o fenômeno da desinformação científica e suas possíveis consequências, inclusive, irreparáveis em alguns casos.

Assim, se o desafio de formar criticamente os alunos é grande para a escola, em vista de tal realidade, na universidade não é diferente, uma vez que os estudantes dos cursos de licenciatura, principalmente do de Letras, deve(ria)m ser convocados a pensar sobre práticas de formação voltadas ao ensino da leitura e da escrita, na educação básica, para o enfrentamento do problema mencionado.

Sem perder de vista essa defesa é que o projeto “Divulgando ciência, formando escritores na escola”, como já sinalizado, foi desenvolvido com a participação de alunos do curso de Letras da Universidade Federal de Lavras e da educação básica, da cidade de Lavras, visando contribuir para as práticas de letramentos de ambos os participantes. Igualmente, é na esteira de tal defesa, que a seleção do documentário “O dilema das redes” (2020), dirigido por Jeff Orlowski e escrito por Orlowski, Davis Coombe e Vickie Curtis, foi realizada como ponto de partida para a exploração da temática da divulgação científica na oficina mencionada, por possibilitar a promoção de reflexões críticas suscitadas por especialistas acerca da manipulação de informações e comportamentos, por meio do uso de algoritmos que moldam determinadas escolhas, decisões, bem como alguns posicionamentos de usuários em diferentes redes sociais.

Alinhando-nos às ideias de Motta-Roth (2011), acreditamos que

a educação científica surge como necessidade para inserção social, tanto local quanto global, numa sociedade caracterizada por rápidos avanços da tecnologia e da ciência, que demanda dos sujeitos uma formação qualificada para o efetivo engajamento nos discursos em voga e nas decisões pertinentes a esses temas (Motta-Roth, 2011, p. 20).

Reconhecendo a não existência de uma definição monolítica acerca da noção de divulgação científica, já que esta é concebida a partir de diferentes perspectivas, neste artigo, consideramos, de saída, que, a depender da esfera em que se dá a divulgação científica (doravante DC), seu público e suas características se alteram, conforme defende Grillo (2006). A autora afirma que a DC pode assumir “características próprias, em razão das coerções sociodiscursivas de três campos/esferas: científico, educacional e da informação midiática. Cada um deles é formado por gêneros próprios, que representam um segundo nível de coerções ou de normas” (Grillo, 2006, p. 05). Noção que converge com e corrobora as ideias de Bakhtin (2016), ao considerar a estabilidade relativa dos gêneros discursivos e o fato de que todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem, que, por sua vez, assume caráter e formas multiformes refratadas por condições específicas e pelas finalidades de cada campo.

Ainda segundo a visão de Grillo (2013), a DC deve ser pensada à luz do papel da ciência na formação para a cidadania, posicionamento que acentua a importância da democratização do acesso ao conhecimento científico como forma de educação emancipadora e inclusão social.

⁵ Disponível em: https://www.abc.org.br/wp-content/uploads/2024/06/Livro_-_Desinformacao-Cientifica_-ABC.pdf. Acesso em 30 mar. 2026.

Relativamente à noção de DC, Rojo (2008) também adota uma posição simétrica à de Grillo (2006) e destaca a existência de três tipos de discurso de divulgação científica:

- a) os discursos primários, isto é, aqueles que os cientistas escrevem para seus colegas e que falam sem reservas a linguagem das ciências, publicados nas revistas especializadas e falados nas conferências;
- b) os discursos de divulgação científica, com diferentes níveis de especialização, destinados a leitores mais ou menos especializados, escritos por cientistas com a intenção de atingir público mais amplo, ou por jornalistas especializados em jornalismo científico;
- c) os discursos didáticos, que mais que divulgar achados científicos, destinam-se a ensinar os alunos certos conteúdos científicos; são escritos, em geral, por professores e seu leitor-modelo é um estudante; por isso, o texto inclui um número maior de explicações, além de exercícios para assimilação, revisão, avaliação (Rojo, 2008, p. 593).

Para além de tal categorização, importa ressaltar que a DC vem sendo adotada no ensino de práticas de leitura e escrita há algum tempo, como mostra a pesquisa de Rojo (2008). Nela, a autora ressalta que foram analisadas 36 coleções de Livro Didático de Língua Portuguesa avaliadas no PNLD/2005, e que os textos de divulgação científica constituíam, à época, 18% das coletâneas. No entanto, a pesquisadora tece duras críticas ao modo como a exploração dos gêneros de divulgação científica era conduzido, uma vez que, em suas palavras, raramente eram abordados como objetos de estudo⁶ ou de (re)produção, pois

eles circulam nas salas de aula e são apropriados pelos alunos numa situação de “imersão” nos discursos da interação de sala de aula, numa situação não reflexiva de uso para outras finalidades, em geral ligadas à construção dos conhecimentos e conceitos disciplinares (Rojo, 2008, p. 601).

Sem perder de vista a crítica apresentada pela autora e assumindo a perspectiva socioantropológica dos estudos dos letramentos, entendemos que o discurso de DC deve ser explorado, na escola, de modo a superar práticas de leitura e escrita inscritas no letramento puramente escolar. No caso especialmente do ensino da escrita a partir da temática da DC, foco do trabalho empreendido na oficina já mencionada, a nosso ver, os alunos, além de reconhecerem os gêneros e as estratégias discursivas adotadas na escrita de DC, como o uso de metáforas, analogias, comparações, infográficos, exemplificações, etc., devem compreender a relevante função social de tais gêneros. Isso implica abranger a sua forma arquitetônica, no sentido bakhtiniano, a sua importância para a sociedade e para a tomada de decisões na resolução de problemas do dia a dia, assim como compreender de que modo esses gêneros de DC desvelam valores sociais, culturais, ideologias e nos dão pistas sobre estruturas de poder estruturantes da esfera científica.

⁶ Relativamente à questão, Magalhães e Cristóvão (2018, p. 55) esclarecem que, em recente levantamento feito em Livros Didáticos de Língua Portuguesa, os resultados não apontaram um equilíbrio entre diferentes áreas do conhecimento, haja vista que em uma “breve análise sobre as temáticas abordadas nos gêneros da esfera científica, as maiores porcentagens dizem respeito a meio ambiente, saúde e tecnologias digitais (em torno de 80% dos textos), enquanto as temáticas relativas às ciências humanas estão sempre inferiores a 10% dos conteúdos temáticos dos gêneros encontrados”.

Portanto, em um contexto histórico-cultural como o vivenciado atualmente no país, a DC assume mais que o papel de democratizar o acesso, pela população, à informação científica, mas também figura como poderosa arma para o combate à manipulação de informações, desinformação e *fake news* a que toda sociedade está exposta em diferentes meios digitais e esferas sociais. Daí a sua relevante importância na e para as práticas de ensino, as quais devem estar em sintonia com as demandas requeridas nas e para as práticas sociais de linguagem em contextos diversos.

Após a exposição do referencial teórico deste artigo, na seção seguinte, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa.

METODOLOGIA: A ABORDAGEM E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS EMPREGADOS

Considerados os objetivos traçados e o objeto analisado/discutido, nossa pesquisa, de natureza qualitativa e interpretativa, está assentada sobre o pilar da pesquisa-ação. A nosso ver, trata-se de uma abordagem metodológica que espelha, ao mesmo tempo, uma postura e um estado de espírito do pesquisador e, por que não, uma dimensão política e/ou de militância? – afinal, como nos lembra Lüdke e André (2017), todo ato de pesquisa é um ato político, como já foi também defendido em Silva (2020).

Na esteira de tal pensamento, a pesquisa-ação, para Thiollent (2009), é um tipo de pesquisa social com base empírica, que é concebida e realizada em estreita articulação com uma ação ou resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e participantes, representativos da situação ou do problema, estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo, havendo, dentre outros aspectos, o acompanhamento das decisões e das ações de toda a atividade intencional dos atores durante o processo. Além disso, esse tipo de investigação, segundo o mesmo autor, não se limita a uma forma de ação, mas se pretende aumentar o conhecimento do pesquisador e o conhecimento ou nível de “consciência” das pessoas e grupos considerados.

Em sintonia com tal princípio, para a realização da investigação, foi produzida e implementada, por um grupo de estudantes do curso de licenciatura em Letras, sob nossa coordenação, uma oficina⁷ de escrita com a temática “Desafios e potencialidades da inteligência artificial e a importância da divulgação científica para a sociedade”, voltada para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio de um centro educacional que atende alunos da rede pública de ensino da cidade de Lavras. A escolha por tal temática está relacionada ao projeto de extensão intitulado “Divulgando ciência, formando escritores na escola”, de uma universidade do estado de Minas Gerais.

O referido projeto foi pensado com vistas a: i) aproximar estudantes do curso de licenciatura em Letras do seu futuro campo de atuação profissional, de modo que estes pudessem,

⁷ Ainda que, para este artigo, não tenhamos utilizado dados dos participantes (como textos produzidos pelos alunos da educação básica ou questionários respondidos pelos estudantes do ensino superior), julgamos relevante informar que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Lavras, sob o número de Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE - 67591823.2.0000.5148). Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizando a utilização e publicação dos dados.

de forma articulada, refletir sobre e apropriar-se de objetos de ensino apreendidos na universidade, para ensiná-los, efetivamente, na escola; ii) responder às demandas do contexto atual de nosso país, dentre as quais se destaca a centralidade da divulgação científica para a defesa e o fortalecimento de nossa democracia. Ao possibilitar o acesso da sociedade à informação científica, a DC contribui, conforme defendem Cristóvão, Braz e Belinelli (2024), para que a sociedade possa ser capaz de ler e compreender conhecimentos científicos a fim de mobilizá-los em seu cotidiano, de forma consciente e crítica, ao interagir em práticas sociais que demandam e/ou possibilitam sua participação cidadã.

Assim, a oficina foi desenvolvida no período de maio a junho de 2025, totalizando seis encontros, de 1 hora e 30 minutos cada, no centro educacional mencionado, tendo como culminância a produção, pelos alunos da educação básica, de uma vídeo-resenha sobre o documentário “O dilema das redes”, a qual foi apresentada/divulgada para todos os participantes e professores envolvidos no referido projeto, em momento especial, na universidade, além de circular efetivamente nas redes sociais do Grupo de Estudos em Linguagens, Letramentos e Ensino-aprendizagem (GELILE) e do centro educacional.

Para o planejamento e para a realização da oficina, os estudantes universitários foram organizados em grupos de duas ou três pessoas, devendo cada grupo deicineiros se responsabilizar pela execução de uma das atividades propostas relacionadas respectivamente aos encontros programados. Assim, cada grupo executou uma das atividades da oficina em um dos encontros de 1h30min. No entanto, todo o planejamento das atividades foi feito de forma colaborativa e cooperativa, por todos, anteriormente ao processo de realização, sob supervisão e mediação das docentes coordenadoras do projeto, as quais também são autoras deste artigo.

Cumpre-nos esclarecer que, antes do desenvolvimento das atividades previstas e também após cada etapa/encontro, nós nos reunimos com os oficineiros. O propósito era, de um lado, promover um alinhamento de ideias, discutir atividades, selecionar materiais, solucionar dúvidas e, por outro lado, obter um *feedback* sobre a condução dos encontros anteriores, de modo a estabelecer franco diálogo com o grupo de oficineiros, assim como propor sugestões diante dos desafios por eles apresentados. Dessa maneira, entendemos que tais momentos figuraram como um espaço legítimo para a formação acadêmico-profissional dos participantes.

Dadas as restrições de páginas deste artigo, na seção seguinte, foram selecionados dois recortes das atividades da oficina, cuja análise busca descrever e discutir as potencialidades destas, tendo-se em vista, especialmente, seus impactos no desenvolvimento de práticas de letramentos dos alunos da educação básica e dos estudantes universitários.

Antes, porém, apresentamos um quadro-síntese que ilustra todas as atividades realizadas, de modo a propiciar uma visão panorâmica do processo de sua realização, dos materiais adotados e das ações realizadas. Veja-se:

Quadro 1 – Descrição das atividades realizadas na oficina

Atividade 1	Materiais adotados	Ações realizadas
Momento 1: Compreendendo a importância da divulgação científica na e para a sociedade	Verbetes sobre o que é divulgação científica (versão gerada por uma ferramenta de IA generativa) e inteligência artificial (disponível em: https://www.dicio.com.br/inteligencia-artificial/ Acesso em 06 mar. 2025)	Realização de discussão inicial a partir das seguintes perguntas motivadoras: - Vocês sabem o que é divulgação científica? Qual a sua importância? De que forma ela pode se caracterizar do ponto de vista da linguagem e das formas de circulação? - O que sabem sobre Inteligência Artificial (IA)? Vocês acham que ela surgiu recentemente? Quais seriam algumas de suas potencialidades e alguns dos desafios que ela nos impõe? - Vocês sabem o que é um verbete, para que esse gênero é usado e onde podemos encontrá-lo?
Momento 2: Conhecendo algumas potencialidades da IA	Manchetes e trechos de notícias sobre potencialidades da IA: a) Robô elimina plantas invasoras e insetos-praga que prejudicam a lavoura desenvolvida por empresa nacional (Revista FAPESP, 2024); b) IA ajuda a detectar pressão alta crônica pela voz com até 84% de precisão (CNN Brasil, 2024); c) De forma mais geral, a IA pode contribuir para o desenvolvimento de soluções inovadoras para combater as alterações climáticas. (Revista USP, 2024).	Projeção, no <i>datashow</i> , de uma nuvem de notícias/informações sobre as potencialidades da inteligência artificial, de modo a ressaltar a importância da IA para diferentes segmentos (saúde, agricultura, clima, etc.).
Momento 3: Assistindo ao documentário “O Dilema das redes”	Documentário “O Dilema das redes” (2020), dirigido por Jeff Orlowski e escrito por Orlowski, Davis Coombe e Vickie Curtis (Duração: 1h34min).	Exibição do documentário “O Dilema das redes” e orientações sobre a participação dos alunos durante a exibição: - Observar e anotar algumas temáticas que perpassam o documentário; - Identificar algumas potencialidades e alguns desafios que recobrem o uso da IA; - Apresentar brevemente um comentário crítico/reflexivo sobre um dos aspectos do documentário, conforme suas escolhas; - Avaliar o nível de credibilidade dos personagens e sua relação com a divulgação científica da temática central abordada.
Atividade 2	Materiais adotados	Ações realizadas
Momento 1: Refletindo sobre a influência das redes sociais na	Quadro-pesquisa “Perfil de usuários das redes sociais”	Preenchimento do quadro-pesquisa pelos alunos, com posterior tabulação e compartilhamento dos dados obtidos, junto com a turma. Questões norteadoras:

vida da sociedade		- Como me comporto quando compartilho algum conteúdo nas redes sociais? - Quando estou navegando em alguma rede social e surgem propagandas de produtos que já pesquisei, eu...
Momento 2: Divulgando conhecimento científico, compartilhando reflexões	Reportagem “Querem sua atenção! Como redes sociais usam a dopamina para te viciar...” (Disponível em: https://www.uol.com.br/tilt/noticias/redacao/2019/10/01/a-dopamina-nos-deixou-viciado-em-tecnologia.htm?cmpidcopiasecola Acesso em 06 mar. 2025) e artigo de DC “Publicidade comportamental e manipulação” (Disponível em: https://redelideres.com/2024/11/11/publicidade-comportamental-e-manipulacao/ Acesso em 06 mar. 2025).	Leitura de textos sobre a mesma temática do documentário “Dilema das redes”, discussão posterior a partir das seguintes perguntas norteadoras: - Hoje em dia, você participa de atividades que lhe são prazerosas fora das redes sociais? Quais atividades você faz que ativam a dopamina em seu organismo? - Você já vivenciou uma situação em que passou muito tempo em suas redes sociais e somente se deu conta da quantidade de tempo depois que ficou “offline”? O que isso implica para a qualidade de vida das pessoas em nossa sociedade, em sua opinião? - Você já sentiu que caiu em uma “cilada” ao começar a assistir a um vídeo de um <i>influencer</i> de quem gosta muito e perceber, somente ao final, de que se trata de uma publicidade? Como você se sente quando este tipo de situação acontece? - Você já chegou a adquirir um produto somente pelo fato de ele ter sido indicado por alguém que você segue nas redes sociais? O algoritmo de suas redes sociais já indicou publicidades a você após você ter realizado uma pesquisa sobre uma mercadoria? Quais são seus sentimentos e impressões em relação a isso? - Em sua visão, qual é a relação entre o desenvolvimento da IA e o vício das pessoas nas redes sociais? De que forma estão conectados? - No documentário “O dilema das redes”, é apresentada a seguinte frase: “Se você não está pagando pelo produto, então você é o produto”. De que maneira essa frase se relaciona com aquilo que está sendo discutido nos textos 1 e 2?
Atividade 3	Materiais adotados	Ações realizadas
Momento 1: Estudando o gênero resenha crítica	Três excertos de definições sobre o gênero resenha crítica. Fontes: a) <i>ChatGPT</i> ; b) BALTAR, M.; CERUTTI-RIZZATTI, M. E.; ZANDOMENEGO, D. Leitura e produção textual acadêmica I . Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2011, p. 72; c) COSTA-HÜBES, <i>et al.</i> A dimensão social e verbal de um	Realização de discussão inicial a partir das seguintes perguntas motivadoras: - Você já leu uma resenha crítica sobre um filme/série/livro? - Você já assistiu a um vídeo que faz uma resenha crítica sobre uma obra, seja no <i>Youtube</i>, <i>Instagram</i> ou <i>TikTok</i>? - Qual é o principal objetivo de uma resenha crítica, em sua opinião?

	texto do gênero resenha crítica. Revista Thêma et Scientia , v. 7, n. 1, 2017, p. 17.	- Quem geralmente escreve uma resenha crítica? - Onde uma resenha crítica geralmente circula? Comparação das três definições presentes nos textos (aproximações e diferenças), produção coletiva de uma síntese sobre o gênero resenha crítica, a partir de expressões ou palavras-chave, na lousa.
Momento 2: Lendo uma resenha crítica	Resenha crítica do filme “Her/Ela”, ficção científica que aborda a temática da inteligência artificial. Fonte: Omelete. Disponível em: https://www.omelete.com.br/filmes/criticas/ela-critica Acesso em 06 abri. 2025.	Identificação, na resenha crítica lida, das partes descritivas e opinativas sobre o filme “Her/Ela”; exploração do estilo, do gerenciamento de vozes e do uso de adjetivos e advérbios no texto; apresentação da estrutura composicional do gênero resenha crítica, enfatizando que a estrutura é flexível e pode ser adaptada a depender do contexto.
Atividade 4	Materiais adotados	Ações realizadas
Momento 1: Conhecendo e refletindo sobre o <i>ChatGPT</i>	Verbete sobre o que é o <i>ChatGPT</i> . Fonte: Guia da Unesco.	Realização de discussão inicial a partir das seguintes perguntas motivadoras: - Vocês usam o <i>ChatGPT</i>? Sabem do que se trata? - Em que situações o utilizam? Reflexão coletiva a partir das temáticas: a relação dos resultados das respostas vs. o modo como as perguntas (comandos/<i>prompts</i>) é feito; a importância da averiguação das informações e de suas fontes; a questão ética no uso do aplicativo para fins de trabalhos escolares (por exemplo: devo buscar sempre minha autonomia e não virar refém do aplicativo?).
Momento 2: Utilizando o <i>ChatGPT</i> para auxiliar na produção de uma resenha crítica	Computadores para a escrita da resenha e versão gratuita do <i>ChatGPT</i> disponível à época da oficina.	Apresentação de uma proposta de produção textual de uma resenha crítica sobre o documentário “O dilema das redes”, a qual servirá de base para a gravação de uma vídeo-resenha que circulará nas redes sociais; escrita individual do texto; adoção do <i>ChatGPT</i> para o auxílio parcial nesta produção; orientação de possíveis comandos/ <i>prompts</i> a serem utilizados.
Atividade 5	Materiais adotados	Ações realizadas
Momento 1: Refletindo sobre a importância da reescrita textual	Primeira versão do texto escrito pelos alunos.	Realização de discussão inicial a partir das seguintes perguntas motivadoras: - Vocês têm o hábito de reescreverem os textos que produzem na escola? - Vocês sabiam que os textos que circulam em jornais e revistas, como artigos de opinião, notícias ou artigos científicos, passam sempre

		por revisão, antes de serem divulgados/publicados? - Vocês sabiam que, na universidade, vocês devem normalmente escrever, por exemplo, o trabalho de conclusão de curso, relatórios de iniciação científica? Sabiam que esses textos são inicialmente avaliados pelo professor, que os corrige e solicita a reescrita, quase sempre, com adequações, revisões linguísticas, acréscimos de informações, etc.? Apresentação dos critérios de correção textual para a reescrita das resenhas críticas.
Momento 2: Utilizando o <i>ChatGPT</i> para revisão textual	Primeira versão do texto escrito pelos alunos; versão gratuita do <i>ChatGPT</i> disponível à época da oficina.	Conscientização dos alunos sobre as potencialidades e os desafios do <i>ChatGPT</i> para a realização de revisões no texto; apresentação de comandos/ <i>prompts</i> para este fim.
Momento 3: Realizando uma correção textual compartilhada das resenhas críticas	Primeira versão do texto escrito pelos alunos. Dispositivo com critérios definidos para a correção da resenha, elaborado pelosicineiros.	Realização de correção textual coletiva de ao menos uma das resenhas, tomando como base os seguintes critérios: contextualização do documentário, síntese das principais partes, gerenciamento de vozes, posicionamento crítico e consistência argumentativa, organização da forma composicional, recomendação ou não recomendação justificada e adequação linguístico-textual.
Momento 4: Reescrevendo a resenha crítica	Primeira versão do texto escrito pelos alunos; revisão realizada pelo <i>ChatGPT</i> , correção realizada coletivamente pela turma.	Reescrita individual, pelos alunos da educação básica, da resenha crítica, adotando as sugestões do <i>ChatGPT</i> , caso as julguem pertinentes, e, também, as sugestões advindas da correção compartilhada.
Atividade 6	Materiais adotados	Ações realizadas
Momento 1: Refletindo sobre a importância da circulação social de uma resenha crítica	Versão final da resenha crítica escrita pelos alunos.	Reflexão sobre a importância da efetiva circulação das resenhas críticas produzidas pelos alunos ao longo da oficina; esclarecimento de que as informações obtidas a partir das discussões sobre o documentário assistido podem alcançar outras pessoas e conscientizá-las acerca dos desafios que os usos das redes sociais impõem à sociedade.
Momento 2: Gravando a vídeo-resenha do documentário “O Dilema das Redes”	Versão final da resenha crítica escrita pelos alunos, computadores e/ou celulares para a produção da vídeo-resenha.	Realização de discussão inicial acerca das semelhanças e diferenças entre uma resenha escrita e uma vídeo-resenha; retomada da proposta inicial de circulação social das vídeo-resenhas (redes sociais do grupo de pesquisa ao qual se vincula o projeto e do centro educacional); orientações para a elaboração da vídeo-resenha; dicas para a gravação.

Momento 3: Compartilhando as vídeo- resenhas	Vídeo-resenha, <i>datashow</i> .	Culminância da oficina “Desafios e potencialidades da inteligência artificial e a importância da divulgação científica para a sociedade” e do Projeto de extensão “Divulgando ciência, formando escritores na escola”; socialização das vídeo-resenhas em um encontro presencial realizado na universidade, com a participação dos graduandos/oficineiros, dos alunos da educação básica, da professora do centro educacional e da docente líder do grupo de pesquisa; compartilhamento das vídeo-resenhas nas redes sociais do grupo de pesquisa e do centro educacional.
---	----------------------------------	--

Fonte: As autoras.

ANÁLISE DA PROPOSTA DE ENSINO DE ESCRITA: REFLETINDO SOBRE O USO DO *CHATGPT* COMO FERRAMENTA DE APOIO PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL

Como já sinalizado, ao longo do artigo, esta seção é dedicada à descrição e à discussão das potencialidades da oficina realizada, considerando-se, igualmente, os impactos desta para o desenvolvimento de práticas de letramento dos alunos da educação básica e também dos universitários.

Para a análise a seguir e tendo em conta a temática da oficina (“Desafios e potencialidades da inteligência artificial e a importância da divulgação científica para a sociedade”), selecionamos a atividade 4 (Momento 2 “Utilizando o ChatGPT para auxiliar na produção de uma resenha crítica”) e a atividade 5 (Momento 2 “Utilizando o ChatGPT para revisão textual” e Momento 3 “Realizando uma correção textual compartilhada das resenhas críticas”), ambas voltadas à construção de uma reflexão crítica sobre o uso do *ChatGPT* e a sua incorporação às práticas de escrita.

Importa ressaltar, ainda, que o planejamento de uma atividade de escrita envolvendo tal ferramenta se deu em função do contexto histórico vivenciado à época, já que a oficina foi realizada em 2025, sob a efervescência do surgimento do *ChatGPT*, em 2022, o qual ocupou e ainda ocupa as agendas de inúmeras discussões no cenário educacional.

A atividade 4, inicialmente, visava à realização de uma sondagem sobre os conhecimentos dos alunos da educação básica a respeito do *ChatGPT*. Para isso, no Momento 1, foi apresentada e discutida uma definição do aplicativo, adotada pelo Guia da Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), com base em pesquisa realizada no próprio *ChatGPT*, seguida de algumas perguntas norteadoras cujas respostas poderiam sinalizar o nível de conhecimento de tais alunos sobre o aplicativo, para quais finalidades estes o utilizavam e como o adotavam.

Na sequência, eles deveriam refletir criticamente sobre o uso ético e consciente do *ChatGPT*, além de compreender que a consistência das respostas obtidas por meio dele pode variar conforme o modo como os *prompts* (também denominados “comandos”) são elaborados. Assim, no Momento 2, os alunos da educação básica foram orientados pelosicineiros a produzirem uma

resenha crítica a partir do documentário “O Dilema das Redes”, com o auxílio de tal ferramenta. Veja-se um recorte da proposta:

Quadro 2 – Recorte da atividade 4

- Depois de certificar que todos os alunos têm acesso ao *ChatGPT*, osicineiros deverão esclarecer os passos da atividade:

1. Dividir a turma em dois grupos.

2. Cada grupo deverá adotar um comando para solicitar auxílio ao aplicativo, por meio do celular.

2.1. Após os alunos consultarem as respostas dadas pelo *ChatGPT*, osicineiros deverão comparar as respostas coletivamente, levantar reflexões e orientar os alunos sobre os resultados das respostas obtidas por meio do aplicativo. Alguns aspectos podem ser mencionados:

Comando 1: sou estudante do Ensino Médio, preciso escrever uma resenha crítica sobre o documentário “O Dilema das Redes” e gostaria de dicas para estruturar o texto.

Comando 2: preciso escrever uma resenha crítica sobre o documentário “O dilema das redes” e gostaria de 3 argumentos sobre as potencialidades da IA e 3 argumentos sobre os desafios que ela impõe.

- Vocês notaram alguma articulação consistente entre as respostas obtidas e o documentário?

- É preciso avaliar quais aspectos das respostas podem ser levados em consideração para a produção da resenha?

- Os argumentos apresentados pelo *ChatGPT* são bons ou vocês preferem apostar em outros?

2.2. Em seguida, feitas as avaliações precedentes, osicineiros deverão orientar os alunos a fazerem um *print* das repostas obtidas para a utilizarem na produção da resenha.

Fonte: atividade extraída da oficina realizada durante a pesquisa.

Como é possível observar, a atividade desenvolvida configura-se como um evento de letramento (Heath, 1982) que envolve o uso reflexivo do *ChatGPT* para o auxílio no processo de planejamento da escrita do gênero solicitado (resenha crítica). Esse evento possibilita práticas de letramento como, por exemplo, o desenvolvimento de uma avaliação crítica, a apropriação da forma composicional do gênero resenha crítica, a seleção de argumentos e a construção de posicionamento argumentativo, o desenvolvimento da capacidade de síntese e comparação.

Além disso, abordou-se o reconhecimento de que a produção textual a ser desenvolvida não deve/não pode ser atribuída integralmente ao aplicativo adotado, devendo os alunos assumirem, nos termos bakhtinianos, uma atitude responsiva e responsável, na tomada de decisões acerca da tessitura do texto que será produzido. Noutras palavras, a atividade ora analisada demonstra aos estudantes que o processo de escrita não deve ser “terceirizado” para o *ChatGPT*, pois, nesse caso, assumir-se-ia uma concepção de escrita como produto, com foco no resultado

(texto finalizado). Defendemos, de maneira oposta, que a IA generativa não deve substituir a posição autoral dos alunos, a quem deve ser atribuída a responsabilidade pelo processo e pelo trabalho da escrita (Fiad; Mayrink-Sabinson, 1993), que envolve escolhas e tomadas de decisões de diferentes ordens, como: tom do texto, seleção lexical, de argumentos e ideias, estilo do autor, entre outras.

Desse modo, os alunos da educação básica puderam perceber que o aplicativo pode contribuir potencialmente para o processo de escrita, desde que usado de forma ética, crítica e moderada, haja vista que os comandos 1 e 2 apresentados na proposta de atividade recorrem ao auxílio da IA generativa sobre: i) dicas para a estruturação do texto, ou seja, não é solicitado ao *ChatGPT* a produção integral do gênero. Cabe ao aluno avaliar criticamente a forma composicional do gênero sugerida, bem como a ordenação e o teor das ideias, o que envolve o reconhecimento hierárquico destas e a sua validade, tendo em vista a melhor orientação discursiva a ser adotada; ii) sugestão de argumentos sobre as potencialidades da IA generativa e sobre os desafios que ela impõe. Nesse caso, seria preciso avaliar criticamente tais argumentos, de forma articulada às informações do documentário – o que requer ações de textualização, como a síntese e também a comparação de informações, sem perder de vista, inclusive, a veracidade destas.

Ainda que as interações ocorridas durante a oficina bem como as produções textuais dos estudantes da educação básica não sejam objeto de análise deste artigo, julgamos ser importante ressaltar que algumas tensões relativas ao uso do *ChatGPT* foram observadas pelosicineiros. Os graduandos informaram que os alunos, inicialmente, não demonstraram um olhar crítico e avaliativo para as respostas que a IA generativa forneceu, havendo a tendência de apenas reproduzirem, em suas falas, os argumentos apresentados pelo *ChatGPT*. Foram necessárias intervenções orais dosicineiros, por meio de questionamentos e reflexões, a fim de que os alunos da educação básica efetivamente comesçassem a questionar e problematizar as respostas obtidas. Dessa maneira, assim como em toda etapa do processo de ensino e aprendizagem da oficina, o desenvolvimento de uma avaliação crítica acerca dos argumentos fornecidos pela IA generativa também precisou ser mediado pelosicineiros, dada a inexperiência dos alunos em adotar tal postura quanto ao uso da ferramenta.

Outro aspecto a ser observado é o fato de que a atividade sob análise permite que os alunos compreendam que os *prompts* adotados para a realização de pesquisas no *ChatGPT* devem ser bem contextualizados, já que a consistência dos resultados/das respostas das pesquisas está atrelada ao detalhamento das orientações/perguntas a ele apresentadas. Ou seja, a própria elaboração de comandos para a IA generativa configura-se também como uma prática social de letramento, conforme argumentamos a seguir.

Note-se que, no comando 1, por exemplo, “sou estudante do Ensino Médio, preciso escrever uma resenha crítica sobre o documentário “O Dilema das Redes” e gostaria de dicas para estruturar o texto”, o *prompt* informa que se trata de aluno do Ensino Médio. Essa informação orienta/refrata a formulação da resposta dada pelo *ChatGPT*, que levará em consideração o interlocutor e o conteúdo adequado ao nível de escolaridade apresentado, ou seja, o nível de complexidade/profundidade desse conteúdo é regulado por tal informação. Os comandos utilizados na atividade, portanto, foram elaborados de forma situada e contextualizada, alinhando-

se à perspectiva adotada no planejamento e na elaboração das atividades da oficina, isto é, de escrita como prática social situada (Street, 1984; 2014).

De outro lado, redimensionando a lupa da análise, ressaltamos que o planejamento e a realização da atividade, pelos estudantes universitários, possibilitaram-lhes o desenvolvimento de algumas práticas de letramento acadêmico. É importante considerar que foi necessário, por parte deles, um investimento em leituras e em pesquisas sobre os desafios e as potencialidades do uso da IA generativa para o ensino da escrita, de modo que a compreensão sobre tais usos e funções do *ChatGPT* a serviço da prática de escrita na escola e na universidade foi, possivelmente, ressignificada. Isso porque tratava-se de uma novidade não apenas para nós, professoras do Ensino Superior que trabalham com formação inicial de professores, mas, também, para os nossos alunos do curso de licenciatura em Letras. Consideramos que houve, de fato, um processo contínuo de ação-reflexão que possibilitou instrumentalizar a *práxis* docente (Pimenta; Lima, 2006).

Dessa forma, esses estudantes tiveram a oportunidade de repensar sobre os limites éticos que envolvem a incorporação do aplicativo às próprias práticas de escrita acadêmica e profissional, refletindo não apenas sobre o uso de IA generativa para o ensino da escrita na educação básica, mas, também, sobre essa utilização em suas próprias produções escritas no âmbito universitário. Assim, o desenvolvimento da oficina oportunizou que os licenciandos se conscientizassem acerca da autonomia necessária para o uso da ferramenta, haja vista que foi trabalhada com eles a ideia de que a validade/credibilidade das informações dadas pelo *ChatGPT* deve ser sempre verificada. Para tanto, durante o planejamento da atividade, os estudantes universitários testaram previamente os *prompts* no *ChatGPT*, a fim de avaliarem criticamente as respostas obtidas.

Sob a mesma tônica, vale lembrar que o planejamento e a execução da atividade, pelos estudantes do curso de licenciatura em Letras, propiciaram a apreensão de concepções que orbitam tanto objetos (concepção de escrita, texto, gênero discursivo, plágio, etc.) quanto estratégias voltadas para o ensino de língua portuguesa. Tem-se, nessa medida, um deslocamento de papéis, modelado pelo entrelugar assumido (Valsechi; Kleiman, 2014), qual seja: estudante-professor em formação inicial. Tal deslocamento requer a compreensão de valores e princípios que podem nortear determinadas escolhas teóricas e metodológicas para o ensino, assim como o reconhecimento da existência de relações de poder e de diferentes identidades (Lea; Street, 1998; 2014), as quais balizam o contexto de ensino e aprendizagem.

Na sequência, seguimos com a análise de outro recorte da oficina. Trata-se da atividade 5 (Momento 2 “Utilizando o ChatGPT para revisão textual”). Porém, a título de esclarecimento, antes disso, veja-se a proposta de produção textual que foi apresentada pelos estudantes universitários aos alunos da educação básica, da qual resultou a resenha crítica.

Quadro 3 – Proposta de produção textual

Proposta de produção: gênero resenha crítica

Após assistir ao documentário “O dilema das redes”, participar das discussões acerca das temáticas nele exploradas e de realizar pesquisas no *ChatGPT* para o aprofundamento da análise do documentário, sua tarefa será escrever uma resenha crítica sobre ele. Essa resenha

crítica servirá de base para você gravar, posteriormente, uma vídeo-resenha que irá circular nas redes sociais do GELILE (Grupo de Estudos em Linguagens, Letramentos e Ensino-aprendizagem) e do CEDET (Centro Educacional para Desenvolvimento do Potencial e Talento).

Para isso, você deverá seguir as seguintes instruções:

- ✓ Realizar inicialmente uma contextualização do documentário de modo a apresentar: título, direção, ano de lançamento, visão geral do assunto central.
- ✓ Apresentar, brevemente, uma síntese das partes principais abordadas.
- ✓ Tecer avaliações críticas sobre o documentário, articulando, pelo menos, dois temas explorados nele.
- ✓ Realizar o gerenciamento de vozes, ou seja, demonstrar que a resenha é feita sobre o documentário. Para isso, usar expressões como: **no documentário, segundo o documentário, para o personagem X, na visão de X**, etc., principalmente, ao descrever as partes principais do documentário.
- ✓ Recomendar ou não o documentário, justificando criticamente a posição defendida.
- ✓ Evitar desvios linguísticos no texto (erros de pontuação, concordância, paragrafação, etc.).
- ✓ O texto deverá ser feito individualmente e apresentado em sala. Após, depois de revisado, deverá ser publicado de forma criativa, por meio de uma vídeo-resenha, na página do *Instagram* do GELILE e também na do CEDET.

Fonte: atividade extraída da oficina realizada durante a pesquisa.

Notadamente, a proposta está assentada sob as bases da perspectiva de escrita como prática social (Street, 1984; 2014), processo e trabalho (Fiad; Mayrink-Sabinson, 1993), uma vez que, aos alunos da educação básica, são apresentadas todas as condições de produção do texto a ser escrito, como propõe Geraldi (1997). Além disso, coloca em evidência as etapas referentes ao processo de que resultará a produção, conforme aponta Fiad (2006): planejamento, escrita, revisão e reescrita/adaptação do gênero, transformando-o em uma vídeo-resenha, que ganhará efetivamente uma função social, isto é, a circulação nas redes sociais indicadas na atividade, para fins de divulgação das informações relacionadas ao documentário assistido. Há, inclusive, intencionalidade pedagógica ao propormos a circulação social, no *Instagram* do GELILE e do centro educacional, das vídeo-resenhas sobre o documentário “O dilema das redes”, pois, a nosso ver, trata-se de uma ação de divulgação científica que visa ao combate à desinformação (Komesu *et al.*, 2025).

Passemos à análise da Atividade 5 (Momento 2 “Utilizando o *ChatGPT* para revisão⁸ textual” e Momento 3 “Realizando uma correção textual compartilhada das resenhas críticas”).

⁸ Importa esclarecer que, antes da realização do Momento 2 da atividade 5, os alunos foram conscientizados a respeito da importância da reescrita como parte constitutiva do processo de escrita. Assim, foi dedicado um momento na atividade para que algumas reflexões fossem suscitadas sobre a concepção de escrita como processo (Fiad, 2006).

Quadro 4 – Recorte da atividade 5**Momento 2 - Utilizando o *ChatGPT* para revisão textual**

2.1 Osicineiros deverão conscientizar os alunos sobre as potencialidades do aplicativo para a realização de revisões linguísticas do texto e esclarecer que eles deverão utilizá-lo com esse objetivo.

Instruções:

- Individualmente, os alunos deverão escolher trechos dos textos produzidos ou usá-los integralmente para que o *ChatGPT* faça as revisões. Para isso, poderão adotar *prompts* como:

Comando 1 - Sou estudante do Ensino Médio, escrevi uma resenha crítica sobre o documentário “O dilema das redes” e gostaria de uma revisão linguística e discursiva do texto e/ou trecho “[...]”.

Comando 2 - Sou estudante do Ensino Médio, escrevi uma resenha crítica sobre o documentário “O dilema das redes” e gostaria de uma revisão da avaliação crítica do texto ou trecho “[...]”.

- Os resultados das revisões deverão ser printados⁹ pelos alunos, devendo estes compartilhá-los com osicineiros preliminarmente.

Momento 3 - Realizando uma correção textual compartilhada das resenhas críticas

3.1 Osicineiros deverão utilizar a versão 1 da resenha produzida pelos alunos e realizar uma correção compartilhada com toda a turma. Para tanto, deverão selecionar uma das resenhas feitas pelos alunos.

3.2 Após a seleção da resenha, osicineiros deverão explorar, analisando, oralmente, aspectos como:

- O texto apresenta, logo no início, dados contextuais do documentário (título, ano de lançamento, assunto central, etc.)?
- É possível identificar uma síntese das partes principais do documentário resenhado?
- Há gerenciamento de vozes, isto é, expressões que fazem menção aos personagens, ao documentário, as quais demonstram que a resenha é sobre o documentário?
- Existem avaliações críticas que demonstram um posicionamento do resenhista frente aos temas abordados?
- Tais avaliações críticas são consistentes do ponto de vista argumentativo?
- O texto apresenta introdução, desenvolvimento e conclusão?
- Há recomendação ou não recomendação do documentário, com justificativa pertinente?
- Existem problemas de natureza linguística (pontuação, concordância, ortografia, paragrafação, etc.)?

3.3 Após o momento de discussão anterior, os alunos deverão reescrever suas resenhas, adotando as sugestões do *ChatGPT*, caso as julguem pertinentes, e, também, a partir da correção compartilhada pelosicineiros.

Fonte: atividade extraída da oficina realizada durante a pesquisa.

⁹ O termo “printados”, adotado na proposta, refere-se à expressão “fazer um *print* da tela”, ou seja, realizar uma fotografia digital a partir de uma captura de tela.

Em princípio, a atividade em tela possibilitou aos alunos da educação básica a comparação da revisão textual feita pelo *ChatGPT* e a correção adotada pelos oficineiros, devendo eles (re)assumirem a sua posição autoral, nesse momento, como leitores-avaliadores dos textos produzidos, para, no momento da reescrita, lançarem mão de ambas, visando ao aprimoramento de seus textos. Acreditamos que se trata de um movimento importante para o processo de apropriação da escrita e para o próprio desenvolvimento de uma posição autoral, pois é no processo de escrituras/reescritas que o sujeito é interpelado pelas escolhas, reavaliações, reposicionamentos e metaoperações (reflexões) que faz no decurso do ato particular de escrever, como defende Silva (2020).

A primeira tarefa consistia na elaboração de *prompts* para a obtenção de revisão linguística e/ou discursiva do texto, por intermédio do *ChatGPT*. Tal tarefa exigia duas ações dos alunos: i) a seleção de trechos ou a decisão de solicitar revisão integral do texto produzido. Essa escolha implicava julgar quais partes apresentavam algum problema – o que requer dos alunos certa consciência sobre a qualidade do excerto e/ou do texto, ou seja, envolve o reconhecimento acerca de problemas no nível linguístico, mas também, discursivo (como a fragilidade da argumentação ou da avaliação crítica, entre outros); ii) o uso do *ChatGPT* para fins de revisão textual, a partir da elaboração de *prompts* contextualizados, de modo a mobilizar conhecimentos já adquiridos na atividade anterior.

Mais uma vez, o uso do *ChatGPT* foi adotado de modo a estimular o protagonismo dos alunos no seu processo de aprendizagem, especialmente, da escrita. Partiu-se da compreensão de que caberia a eles a tomada de decisões sobre em que medida o aplicativo poderia contribuir para o aprimoramento dos textos. Isso envolve tanto uma avaliação crítica sobre as respostas dadas pela IA generativa à pesquisa solicitada quanto o reconhecimento acerca dos limites éticos que deveriam balizar a atividade, para que se evitasse o plágio. Além disso, os estudantes poderiam investir na reelaboração dos *prompts* a fim de refinarem a revisão dada pelo *ChatGPT*, ao mesmo tempo em que poderiam ajustar os próprios parâmetros de pesquisa, o que novamente ressalta a importância de tratar a escrita como prática social situada.

Relativamente à atividade de correção compartilhada da resenha crítica, feita pelos oficineiros universitários e descrita no momento 3, é necessário esclarecer, a princípio, que a atividade foi inspirada na perspectiva defendida por Ruiz (2021) *apud* Banzarin e Caiado (2021). Nessa abordagem, o termo “correção” refere-se ao trabalho de intervenção, por escrito e em geral à distância, que o professor faz de forma sobreposta ao texto do aluno, visando a estabelecer com ele uma interlocução sobre a sua produção textual, para que esse aluno possa, a partir de tal interlocução, revisar o seu texto. Nessa direção, para Ruiz (2021, *apud* Banzarin; Caiado, 2021), com cuja perspectiva nos alinhamos, o termo “revisão” parece apropriado para se referir ao trabalho de retomada do texto pelo próprio autor – no caso em questão da atividade ora discutida, o aluno da educação básica – com vistas a uma reescrita.

Nesta ótica, as perguntas elaboradas e apresentadas na proposta de correção compartilhada, pelos oficineiros, para fins de auxílio à revisão textual a ser feita pelos alunos, permitiram que estes pudessem relançar o olhar avaliativo sobre suas produções, de modo direcionado. Nesse sentido, possibilitou, de igual maneira, que os estudantes da educação básica articulassem saberes

que envolvem tanto a forma composicional do gênero discursivo solicitado, como também a adequação do estilo e de seu conteúdo temático, isto é, o reconhecimento das coerções a que estava submetida a produção do gênero resenha crítica, em vista dos objetivos da proposta de produção textual que lhes foi apresentada.

Com tal prática, os alunos da educação básica, portanto, tiveram a oportunidade de enxergar problemas em suas produções que ultrapassam os desvios linguísticos da norma padrão, o que, como se sabe, comumente é bastante valorizado nas práticas de ensino da escrita na escola. Em nossa análise, as perguntas elaboradas na atividade de correção compartilhada configuraram-se como um norte que pôde orientar os discentes nas etapas de revisão e reescrita, explicitando quais foram os critérios adotados.

Pode-se dizer que tais saberes, igualmente, foram acionados pelos oficinairos, os quais necessitaram conjugá-los para a elaboração da proposta de correção, ao mesmo tempo em que se (re)apropriaram dos conhecimentos acerca do referido gênero. Some-se a isso o fato de que tal processo lhes permitiu construir parâmetros, por exemplo, de comparação entre ações de textualização requeridas para o gênero resenha crítica e resenha acadêmica, de modo a construir, também, relações e distinções entre aspectos que envolvem as esferas de circulação de ambos os gêneros. Isso porque, por exemplo, a resenha crítica sobre o documentário “O dilema das redes”, produzida pelos estudantes da educação básica no âmbito da oficina, diferentemente de uma resenha acadêmica, foi proposta para circular em redes sociais. Tal contexto de circulação requer o (re)conhecimento e a mobilização de uma linguagem adequada ao público leitor e à esfera em questão, assim como a compreensão do propósito/função social do gênero, ou seja, o combate à desinformação e à *fake news* e a conscientização dos usuários das redes sociais do Grupo de Estudos (GELILE) e do centro educacional acerca do problema.

A prática de correção compartilhada, a partir de tal proposta, oportunizou ainda aos estudantes universitários: i) valorizar o *feedback* como ação relevante e necessária no processo de ensino e aprendizagem da escrita; ii) buscar uma aproximação mais estreita com o seu futuro campo de atuação profissional e, portanto, a construção de uma identidade docente no próprio processo de correção das produções textuais dos alunos da educação básica. Tal processo exigiu uma performance especial na elaboração de ponderações a respeito da resenha crítica analisada coletivamente, em sala, envolvendo o reconhecimento de aspectos passíveis de aprimoramentos, seguidos de sugestões pertinentes para isso, bem como a adoção de uma conduta ética e responsável no desenvolvimento da atividade, em consonância com valores imanescentes à relação professor-aluno e ao ensino da escrita.

Por fim, a atividade discutida possibilitou tanto aos alunos da educação básica quanto aos universitários, como bem esclarece Menegassi (2022), compreender que a revisão e a reescrita desempenham um papel central no aprimoramento dos textos produzidos, na medida em que os estudantes passam a entender a produção textual como resultado de um trabalho. O autor enfatiza, ainda, que os alunos passam a reconhecer que a elaboração de textos não se dá de forma imediata ou desprezível, mas exige ensino, intencionalidade, persistência, acompanhamento, comprometimento, esforço contínuo, prática e sucessivas tentativas — isto é, tempo e dedicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo descrever e discutir algumas potencialidades da oficina “Desafios e potencialidades da IA e a importância da divulgação científica para a sociedade”, com ênfase analítica em duas atividades concebidas e realizadas, voltadas ao ensino da escrita e ao uso de IA generativa como ferramenta de suporte para auxílio no processo de produção textual.

Em relação às atividades analisadas neste artigo, no que se refere ao uso de IA generativa no processo de escrita, vale destacar que priorizamos a centralidade na pessoa humana, tal como preconizado por Sampaio, Sabbatini e Limongi (2024), no livro “Diretrizes para o uso ético e responsável da inteligência artificial generativa”. Na oficina, não houve um movimento de delegar ao *ChatGPT* a autoria do texto, ao contrário, almejamos incorporar a ferramenta ao processo de escrita e não como substituição a ele. Isso porque assumimos a noção de que apenas seres humanos são sujeitos autores que possuem intencionalidade e responsabilidade pelo que está sendo dito/escrito. A esse respeito, respaldamo-nos em um consenso já existente na comunidade acadêmica, de que ferramentas de IA generativa não podem ser listadas como autoras de textos, na medida em que “IAs são incapazes de assumir responsabilidade moral ou legal pela originalidade, precisão e integridade do trabalho” e “somente humanos podem garantir que o conteúdo reflita as ideias dos autores e esteja livre de plágio, fabricação ou falsificação” (Sampaio; Sabbatini; Limongi, 2024, p. 19).

Reconhecemos, pois, que o uso de ferramentas de IA generativa, como o *ChatGPT*, no processo de ensino da escrita, quer seja em contexto escolar, quer seja no contexto acadêmico, abriga tensões, limites e desafios metodológicos. Relativamente à problemática que envolve a autoria, por exemplo, consideramos que “a presença da tecnologia não elimina a possibilidade de autoria, mas exige redefinição de critérios. A autoria tende a deslocar-se do ato de gerar enunciados para o ato de tomar decisões sobre o texto, isto é, definir objetivos comunicativos, selecionar informações, organizar argumentos, revisar com criticidade e justificar escolhas” (Freitas *et al.*, 2026, p. 06), como foi proposto, em alguma medida, na oficina em discussão.

Um dos desafios que se pode destacar quanto ao uso de tal ferramenta incorporado às práticas de ensino da escrita é, justamente, a necessidade de que tais práticas sejam mediadas por critérios claros para o uso de IA generativa, definindo o que é permitido, o que deve ser declarado, para que o processo de produção textual se efetive de forma transparente e ética, e como avaliar produções que envolvam apoio tecnológico. Caso contrário, “o uso de IA generativa sem critérios pode fragilizar a autonomia, estimular a terceirização da escrita e produzir distorções avaliativas, tornando necessário reorganizar práticas, protocolos e diretrizes” (Freitas *et al.*, 2026, p. 10).

Além disso, é importante considerar, conforme lembram Freitas *et al.* (2026), que o uso da IA generativa pode ampliar desigualdades e gerar percepções de injustiça, pois estudantes com maior familiaridade com *prompts* e estratégias de interação com a ferramenta podem obter melhores resultados em suas pesquisas, ainda que sem aprendizado proporcional.

No decorrer da oficina, observamos que a experiência de utilização do *ChatGPT* para auxiliar na produção da resenha crítica sobre o documentário “O dilema das redes” contribuiu para o uso consciente e responsável deste, além de propiciar reflexões sobre a relação autonomia *versus* escrita, ética, plágio, importância da verificação da credibilidade/veracidade de informações e

fontes, entre outras. Nesse sentido, argumentamos que é papel da escola e da universidade conscientizar os alunos – da educação básica e do ensino superior – sobre os usos éticos, críticos e reflexivos da IA generativa e alertar para os usos indiscriminados, pouco produtivos e automatizados.

Embora reconheçamos a existência de resultados positivos com a realização da oficina proposta, julgamos que uma de suas limitações foi a ausência de uma etapa específica na atividade de revisão (feita com o auxílio do *ChatGPT*), em que os alunos pudessem registrar, por escrito, e não oralmente, as razões de terem aceitado ou rejeitado determinadas sugestões, além de justificarem suas escolhas/decisões. Esse tipo de atividade pode permitir que o professor acompanhe de forma mais precisa o processo de que resulta a produção textual do aluno, feita com o auxílio de IA generativa, ao mesmo tempo em que favorece o desenvolvimento de uma postura crítica e autônoma por parte do estudante, podendo reduzir o uso indevido da ferramenta. Em função do tempo reduzido para a realização da oficina, não foram adotados protocolos de comparação, pelos estudantes, entre as versões escritas da resenha crítica, a partir dos quais eles pudessem (re)avaliar suas produções de forma a relançar o olhar para as alterações e os efeitos de sentido gerados por meio delas.

Sabendo dos limites desta pesquisa a partir de seu recorte específico, propomos, para futuros trabalhos, alguns possíveis encaminhamentos para ampliar o debate sobre o ensino da escrita em um contexto permeado por diferentes tecnologias digitais e por ampla divulgação de desinformação e *fake news*. Listamos, como exemplo, algumas questões relativas à necessidade de i) transparência no uso da IA generativa (explicitar como foi empregada, em quais trechos do texto, a partir de quais *prompts*, com qual versão de determinada ferramenta, em que contexto e para qual objetivo, etc.); ii) conscientização da existência de enviesamento ideológico nas fontes dos dados que alimentam os aplicativos, em um cenário de controle dos algoritmos pelas chamadas *Big Techs*¹⁰; iii) curadoria e controle dos dados fornecidos a essas plataformas, especialmente considerando a privacidade, o sigilo e a segurança de tais dados que, não raro, são utilizados para o treinamento desses Grandes Modelos de Linguagem (conhecidos como LLMs – *Large Language Models*, em inglês).

Por fim, a título de conclusão deste artigo, tecemos algumas breves considerações sobre o lugar social ocupado pela oficina no âmbito do projeto de extensão “Divulgando ciência, formando escritores na escola”. Para os alunos da educação básica, apontamos a importância do contato com práticas de correção, revisão e reescrita que de fato valorizem a concepção de escrita como processo, de forma situada, inclusive com propósito, função e circulação sociais bem definidos. Concordamos com a afirmação de Sartori (2019, p. 66) de que “se reescrever é tarefa de quem escreve, deveria ser prática de quem aprende a escrever”. Os estudantes que participaram da oficina também puderam compreender e refletir sobre o que é divulgação científica e o seu importante papel em meio a cenários de propagação de *fake news* e desinformação (De Grande; Oliveira, 2024), além de tomarem consciência acerca da forma como os algoritmos tendem a

¹⁰ O termo *Big Techs*, originário da língua inglesa, faz referência às grandes empresas de tecnologia que exercem enorme influência econômica, social e cultural em escala global, especialmente por meio de plataformas digitais, dados e inovação tecnológica.

influenciar as decisões dos usuários de diferentes redes sociais – tópico amplamente abordado no documentário “O dilema das redes”.

Já para os discentes do curso de licenciatura em Letras, concluímos que essa ação extensionista possibilitou a almejada articulação entre teoria e prática na e para a formação inicial, configurando-se como um entrelugar posicionado na fronteira entre as esferas acadêmica e profissional (Valsechi; Kleiman, 2014). Os oficinairos foram convidados a refletir não apenas sobre as suas próprias práticas de letramento acadêmico permeadas pelos usos de IA generativa, mas, também, a pensar sobre como mobilizar os conhecimentos que possuem acerca do ensino de escrita na escola em um contexto de surgimento e ampliação desse tipo de ferramenta. Portanto, acreditamos no potencial que oficinas desta natureza possuem em reconfigurar “identidades, do ser, sentir e agir aluno para o ser, sentir e agir professor” (Valsechi; Kleiman, 2014, p. 28). Assim, reafirmamos a relevância de iniciativas formativas que direcionem ações pedagógicas para o ensino da escrita, bem como para a compreensão dos gêneros de divulgação científica, e que promovam uma atuação docente crítica e reflexiva.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da tradução russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016. 164 p.
- BANZARIN, Milene; CAIADO, Roberta Varginha Ramos. A correção de textos escolares como prática e como objeto de pesquisa: entrevista com Eliana Donaio Ruiz. **Revista Letras Raras**, v. 10, n. 2, p. 155-169, 2021. Disponível em: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/RLR/article/view/1988>. Acesso em 30 mar. 2026.
- BARTON, David. **Literacy: an introduction to the ecology of written language**. 2nd ed. Oxford: Blackwell Publishing, 2007. 245 p.
- COSTA, Willian Guimarães de Carvalho; OLIVEIRA, Jane Raquel Silva de. Divulgação científica e formação docente: perfil das pesquisas na área de educação em ciências. **Revista Dynamis**. Furb, Blumenau, v. 30, p. 02-20, 2024. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/dynamis/article/view/11691/6117>. Acesso em 30 abr. 2026.
- CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes; BRAZ, Bruna Oliveira; BELINELLI, Gabriela Pepis. Ciência, Linguística e Divulgação Científica: entendimentos de estudantes brasileiros/as e Portugueses/as. **Raído**, v. 18, n. 46, p. 121-147, 2024. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/Raído/article/view/18091>. Acesso em 01 mai. 2026.
- DE GRANDE, Paula Baracat; OLIVEIRA, Gustavo André. Novos desafios em se fazer divulgação científica na contemporaneidade. **Prolíngua**, v. 19, n. 2, p. 01-07, ago-dez./2024. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/view/72447/40954>. Acesso em 11 fev. 2026.
- FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade A escrita como trabalho. In: MARTINS, Maria Helena (Org.). **Questões de linguagem**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 1993, p. 54-63.

FIAD, Raquel Salek. Escrever é reescrever. In: **Coleção Alfabetização e Letramento**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2006.

FIAD, Raquel Salek. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369, 2011. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1116> Acesso em 01 mai. 2026.

FREITAS *et al.* IA e ensino de escrita: revisão, autoria e aprendizagem de linguagem. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação — REASE**. São Paulo, v. 12, n. 5, maio. 2026. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/26859>. Acesso em: 09 jul. 2026.

GEE, James Paul. **Social linguistics and literacies**: ideology in discourses. 2nd ed. London; Bristol, PA: Taylor and Francis, 1996. 218 p.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. Cascavel/Campinas: Assoeste/Unicamp, 1984. 125 p.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 252 p.

GRILLO, Sheila Vieira de Camargo. Divulgação científica na esfera midiática. **Revista Intercâmbio**, v. XV, São Paulo: LAEL/ PUC-SP, 2006. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/intercambio/article/view/3691/0> Acesso em 20 fev. 2026.

GRILLO, Sheila Vieira de Camargo. **Divulgação científica**: linguagens, esferas e gêneros. Tese para obtenção do título de livre-docente na área de Filologia e Língua Portuguesa. Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo, 2013. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/8/tde-04112015-181038/publico/2013_SheilaVieiraDeCamargoGrillo.pdf. Acesso em 24 fev. 2026.

HEATH, Shirley Brice. What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. **Language in society**, v. 11, p. 49-76, 1982.

KLEIMAN, Angela Del Carmen Bustos Romero. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela Del Carmen Bustos Romero (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

KOMESU, Fabiana; ALEXANDRE, Gabriel Guimarães; FLUCKIGER, Cédric; ASSIS, Juliana Alves; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes; ARAÚJO, Nukácia Meyre Silva. Educação científica vs. desinformação: contribuição para professores numa conjuntura de inteligência artificial generativa. **Revista da Anpoll**, v. 56, e2037, p. 02-14, 2025. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/2037>. Acesso em 20 fev. 2026.

LEA, Mary.; STREET, Brian. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, v. 23, n. 2, p. 157-171, 1998. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075079812331380364> Acesso em 01 mai. 2026.

LEA, Mary; STREET, Brian. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. Tradução de Fabiana Komesu e Adriana Fischer. **Filologia e Linguística Portuguesa**, v. 16, n.

2, p. 477-493, 2014. Disponível em: https://revistas.usp.br/flp/pt_BR/article/view/79407 Acesso em 01 mai. 2026.

LILLIS, Theresa. Prefacio: Principios para construir una pedagogía inclusiva de la escritura. In: NAVARRO, Federico. (Org.). **Escritura e inclusión en la universidad**: herramientas para docentes. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 2021, p. 19-44.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E.P.U., 2017. 112 p.

MAGALHÃES, Tânia Guedes; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. Letramento científico, gêneros textuais e ensino de línguas: uma contribuição na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo. **Raído**, v. 12, n. 30, p. 52-72, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/9382>. Acesso em 20 fev. 2026.

MENEGASSI, Renilson José. A revisão de textos na formação docente inicial. In: GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene. (Orgs.). **Interação, gêneros e letramento**: a (re)escrita em foco. 3ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022, p. 171-202.

MOTTA-ROTH, Désirée. Letramento científico: sentidos e valores. **Notas de Pesquisa**, Santa Maria, RS, v.1, p. 12-25, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/nope/article/view/3983/2352> Acesso em 20 fev. 2026.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, v. 3, n. 3 e 4, p. 05-24, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/10542> Acesso em 01 mai. 2026.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. O texto no ensino-aprendizagem de línguas hoje: desafios da contemporaneidade. In: TRAVAGLIA, Luiz Carlos; FINOTTI, Luísa Helena Borges; MESQUITA, Elisete Maria de Carvalho. (Orgs.). **Gêneros de texto**: caracterização e ensino. Uberlândia: EDUFU, 2007, p. 09-43.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. O letramento escolar e os textos da divulgação científica – a apropriação dos gêneros de discurso na escola. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, n. 3, p. 581-612, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/hZy3yNBcGjdn4Mp7jjMQYjf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2026.

SAMPAIO, Rafael Cardoso; SABBATINI, Marcelo; LIMONGI, Ricardo. **Diretrizes para o uso ético e responsável da inteligência artificial generativa**: um guia prático para pesquisadores. São Paulo: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação - Intercom, 2024.

SARTORI, Adriane Teresinha; MENDES, Lucíola Zacarias. A reescrita como processo: as vantagens de uma segunda versão tardia. **Revista do GEL**, v. 13, n. 3, p. 130-157, 2016. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/1462> Acesso em 01 mai. 2026.

SARTORI, Adriane Teresinha. **O processo de produção de textos escritos na escola**: teorias e práticas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 142p.

SILVA, Sibely Oliveira. **O desabrochar da posição autoral no processo de escrita orientada**: incursões de universitários da área de Letras na escrita acadêmica. 2020. Tese

(Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - Programa de Pós-graduação em Letras,
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

STREET, Brian. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. 243 p.

STREET, Brian. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240 p.

THIOLLENT, Michel Jean Marie. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009. 136 p.

VALSECHI, Marília Curado; KLEIMAN, Angela Del Carmen Bustos Romero. O estágio supervisionado e a voz social do estagiário. **Raído**, v. 8, n. 15, p. 13-32, 2014. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/Raído/article/view/3146> Acesso em 01 mai. 2026.

Recebido em: 14 de maio de 2026

Aprovado em: 22 de agosto de 2026