

# USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL PARA DESENVOLVER A HABILIDADE ESCRITA EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Maria Eduarda Oliveira da Costa <sup>1</sup>

## RESUMO

A escrita em língua estrangeira envolve múltiplas competências, como o domínio lexical, gramatical, coesão e coerência textual, além de sensibilidade ao gênero discursivo e ao contexto comunicativo. Ken Hyland argumenta que a escrita não é apenas um produto linguístico, mas um processo social e interativo. Com o avanço das tecnologias digitais e o crescente interesse por metodologias inovadoras no ensino de línguas, a Inteligência Artificial (IA) tem se destacado como uma ferramenta promissora para o desenvolvimento de competências linguísticas, especialmente a produção escrita. No contexto do ensino de línguas estrangeiras, a IA pode oferecer suporte personalizado, correção automatizada e estímulo à criatividade dos aprendizes. Esta pesquisa bibliográfica tem como objetivo discutir como a IA pode ser utilizada para fomentar a habilidade escrita em línguas estrangeiras através de um relato de experiência docente no ensino universitário com estudantes de língua francesa e língua inglesa. A partir de referenciais teóricos como Hockly e Sejnowski e de exemplos práticos, propomos uma reflexão sobre as potencialidades e limites dessa tecnologia na sala de aula. Durante um semestre letivo, foram propostas atividades adaptadas das sugestões da autora Nicky Hockly e das autoras Szabó e Szoke nas quais estudantes utilizaram assistentes de escrita com IA para reescrever frases com diferentes níveis de formalidade, revisar textos, refletir sobre erros comuns apontados pela IA e discutir em grupo os motivos das correções. A IA foi tratada não como substituta do processo de escrita, mas como parceira crítica para aprimoramento da habilidade. Seu uso revela-se uma prática promissora, desde que, como alertam as pesquisadoras Szabó e Szoke, mediada por objetivos pedagógicos claros e por uma abordagem crítica, evitando dependência exagerada nas ferramentas.

**Palavras-chave:** Inteligência Artificial, Língua Inglesa, Língua Francesa, Habilidade Escrita.

## INTRODUÇÃO

Existe um aforismo bastante conhecido no meio educacional que diz “a tecnologia não vai substituir os professores, mas professores que usam tecnologias vão substituir quem não as utiliza” (COGO; PATSKO; SZOKE, 2024, p. 373). Com a emergência da Inteligência Artificial e da Inteligência Artificial Generativa, que parecem está em toda parte e terem tomado os debates atuais, será que esse aforismo poderia ser atualizado? Se sim, como nós, professores de línguas e educadores, poderemos desenvolver práticas de uso consciente dessas novas tecnologias?

---

<sup>1</sup> Doutoranda do Curso de Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP, [maria.eduarda@unicap.br](mailto:maria.eduarda@unicap.br);



Neste estudo, pensamos em um dos usos mais óbvios da IA e da IAG, que seria para auxiliar a produção escrita em línguas estrangeiras já que essas ferramentas parecem trabalhar bem com a escrita. A produção escrita em língua estrangeira representa um desafio, pois exige domínio de múltiplos aspectos linguísticos e discursivos, além de sensibilidade cultural e comunicativa. Tradicionalmente, a escrita foi trabalhada em contextos acadêmicos por meio de exercícios de tradução, composição e reescrita, mas, nas últimas décadas, com o desenvolvimento do método comunicativo e o avanço das tecnologias digitais, novas formas de mediação pedagógica passaram a ser exploradas.

Nesse cenário, a Inteligência Artificial (IA) – especialmente a Inteligência Artificial Generativa (IAG) – surge como ferramenta que poderia potencializar o processo de aprendizagem, especialmente a produção escrita em língua estrangeira. Isso porque a IAG conseguiria de corrigir textos, adaptar o vocabulário para diferentes níveis de formalidade, traduzir em diferentes línguas, entre outros auxílios linguísticos. Neste trabalho, buscamos um conceito de IA nos documentos da UNESCO (2022) bem como em autores que estudam o tema, como Caiado (2023) e Santaella (2023) na perspectiva dos letramentos digitais.

Alguns autores, como Hockly (2024) e Szabo & Szoke (2022) já sugerem atividades e sequências didáticas que utilizam essa nova tecnologia para oferecer feedback, sugerir vocabulário e corrigir erros gramaticais, auxiliando o estudante na construção de textos mais complexos. Tudo isso mediado e supervisionado pela professora.

Neste cenário, procuramos pensar maneiras de utilizar ferramentas de IA dentro de um contexto específico de ensino. Relatamos, no presente estudo, a experiência com oito estudantes de língua inglesa e francesa, em nível intermediário, sobre as atividades propostas durante um semestre letivo que envolveram o uso de IA para correção e feedback de textos. A importância existe, pois, a partir da emergência da IA e de sua popularização com o lançamento ao público do ChatGPT no final de 2022, esse debate surgiu em diversas áreas, inclusive no ensino de línguas.

O objetivo deste artigo é discutir, a partir de uma revisão bibliográfica e de um relato de experiência docente no ensino universitário, de que forma a IA (especialmente a IAG) pode contribuir para o desenvolvimento da habilidade escrita em línguas estrangeiras, especificamente no ensino de francês e inglês.

Esse estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico e exploratório, associada a um relato de experiência docente. A revisão



bibliográfica incluiu autores que discutem: o desenvolvimento da habilidade de produção escrita em língua estrangeira, como Hyland (2003); o conceito de letramentos e letramentos digitais em Soares (2003) e Dudley, Hockly e Pegrum (2016); o uso de IA na educação, como Sejnowski (2024), Sewlyn (2019) e Santaella (2023); o ensino de línguas mediado por tecnologia e aplicações de IA na educação, tais como Hockly, Szabó & Szoke (2022), Paiva (2019, 2014).

O relato de experiência foi desenvolvido em um contexto universitário, em duas turmas de disciplinas de língua estrangeira (inglês e francês), com oito estudantes de nível intermediário (B1-B2 do CEFR). Durante um semestre letivo, foram propostas atividades de produção escrita com o uso de ferramentas de IA (ChatGPT, Gemini, Grammarly, entre outras), inspiradas em sequências didáticas adaptadas de Hockly e de Szabó & Szoke e outras criadas pela autora. Os dados foram analisados de forma qualitativa, observando o engajamento dos estudantes, a qualidade da produção textual e a percepção crítica sobre o uso das ferramentas.

Os resultados obtidos ao longo do semestre indicaram que o uso pedagógico da IA contribuiu para o desenvolvimento da habilidade escrita em língua inglesa e francesa, promovendo também maior autonomia e reflexão crítica por parte dos estudantes. As atividades foram planejadas para que a IA atuasse como parceira de aprendizagem, e não como corretora automática. Em práticas inspiradas em ideias de Szabó & Szoke (2022), os estudantes copiaram seus textos em ferramentas de IA solicitando apenas que os erros fossem grifados, sem correção, o que estimulou a análise consciente e o processo de reescrita, conforme a concepção de Hyland (2003) da escrita como prática reflexiva. Outras práticas serão descritas mais adiante.

Observou-se, a partir dessas práticas, melhora na complexidade sintática, ampliação do repertório lexical e maior organização textual. Além disso, as discussões coletivas sobre as respostas da IA favoreceram a autoavaliação e o pensamento crítico sobre o processo de escrita e o uso dessas ferramentas. Apesar dos avanços, alguns desafios emergiram, por exemplo, parte dos estudantes aceitava as sugestões da IA de forma acrítica, o que reforçou a necessidade de desenvolver o letramento digital crítico apontado por Hockly (2024), Szabó & Szoke (2022) e Santaella (2023).

Também foram percebidas dificuldades na elaboração de prompts precisos, para evitar alterações indevidas no conteúdo dos textos, aspecto que evidencia a importância da formação docente para o uso consciente dessas ferramentas. Tais achados dialogam com as reflexões de Paiva (2014, 2019) sobre a autoria reflexiva em ambientes digitais e



com Kenski (2012), que compreende a mediação tecnológica como oportunidade de reorganização das práticas pedagógicas.

Assim, conclui-se que a IA, quando integrada a um planejamento intencional e crítico, pode fortalecer a autonomia e a qualidade da produção escrita em línguas estrangeiras. A experiência mostrou que a IA pode aumentar as oportunidades de prática escrita, fornecer feedback e estimular a autonomia dos estudantes. É importante considerar a concepção de Hyland (2003) numa perspectiva sociocultural (VYGOTSKY, 2007, 2019) em que os textos são socializados com momentos de reflexão e crítica em conjunto. Por fim, é necessário evitar a dependência e equilibrar o uso da IA com práticas mais tradicionais de escrita à mão, por exemplo.

## **METODOLOGIA**

Este é um estudo teórico, pois seu objetivo é compreender o que é a IA e como ela pode ser utilizada para desenvolver a habilidade escrita dos estudantes de língua estrangeira. Aliado ao conceito de IA, também achamos pertinente discutir o conceito de letramentos digitais, pois envolvem as habilidades necessárias para manejar canais de comunicação digital, sendo a IA um deles. Também explicamos como a produção escrita é abordada e desenvolvida em salas de aula regulares de ensino de língua estrangeira.

O tipo de estudo é exploratório, pois se buscou “manejar com maior segurança uma teoria” e, portanto, foi necessário realizar uma pesquisa bibliográfica, cujas perguntas estão direcionadas aos autores e cujas respostas puderam ser encontradas nas fontes bibliográficas conforme orienta Triviños (2015).

A pesquisa também envolve um relato de experiência da autora ao adaptar ao contexto e aplicar atividades propostas pelas autoras Hockly, Szabó & Szoke (2022) com oito estudantes brasileiros de língua inglesa e língua francesa em nível B1-B2 (intermediário) em contexto universitário durante um semestre letivo. As atividades foram aplicadas em algumas aulas do curso. Ao final das sessões, foram feitas perguntas para incentivar uma reflexão crítica do uso da IA para o desenvolvimento da habilidade escrita em língua estrangeira. Os relatos dos estudantes foram anotados pela autora e seus resultados também serão apresentados e discutidos neste artigo.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**



Segundo Hyland (2003), a escrita é um processo social e interativo que exige práticas reflexivas e de reelaboração contínua, além disso, ao ensinar a escrever em segunda língua, professores devem tomar decisões informadas sobre sua prática que e as possíveis abordagens para ensinar essa habilidade. O autor descreve alguns tipos de abordagens para ensinar a escrita: foco na estrutura; foco na função e no uso da linguagem; foco no autor e na criatividade; foco no processo de escrita e controle da técnica; foco no conteúdo; foco no gênero, no texto e em seu contexto. Elas são frequentemente utilizadas combinadas, pois, para ele “a escrita é uma atividade sociocognitiva que envolve habilidades de planejamento e reescrita, além de conhecimento da linguagem, contextos e interlocutores” (HYLAND, 2003, p. 23, tradução nossa).

Esse conceito de escrita em segunda língua implica em garantir que os estudantes tenham uma boa compreensão do processo, dos objetivos e de como expressá-los, e dos contextos nos quais cada texto é produzido e lido e que lhes conferem significados. Assim, nessa perspectiva, durante a correção e o feedback, o professor não deve se limitar ao nível formal da língua, mas considerar também a comunicação e o contexto. Essa visão será importante para considerar criticamente a correção realizada pelas IAs, ou seja, se a ferramenta vai tratar de todos esses aspectos, ou de apenas alguns deles.

Também tomamos como base para o desenvolvimento da habilidade escrita em línguas estrangeiras, o sociointeracionismo de Vygotsky, pois buscamos promover momentos de interação entre os estudantes, bem como de reflexão individual e coletiva sobre as atividades propostas, estimulando o pensar crítico sobre a IA. Sabe-se que, na teoria de Vygotsky, a interação enfatiza o papel do “outro” através do seu conceito de ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal) que seria a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial da formação das estruturas psicológicas. O primeiro nível, sendo o que a pessoa já consegue fazer de forma independente e o segundo nível, aquele “determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VYGOTSKY, 2007, p. 97). Em aquisição de língua estrangeira, a mediação do professor (e colegas) vai gradualmente se tornando cada vez menos explícita, até que o aluno se torne independente (PAIVA, 2014).

Outro conceito que buscamos para servir de base teórica seria o da “aprendizagem colaborativa de línguas” que, segundo Figueiredo (2019, p. 64), “ênfatisa o papel da interação e da colaboração em trabalhos realizados em pares ou em grupos de



alunos no intuito de envolvê-los na coconstrução do conhecimento”. Nas sessões de escrita propostas, os estudantes tiveram momentos de interação com a IA, mas também com os colegas para avaliar criticamente os resultados obtidos através das atividades propostas e das correções feitas pela ferramenta.

Esses momentos de interação são importantes, pois, na sala de aula de línguas estrangeiras, eles maximizam a aprendizagem da língua-alvo ao “promover oportunidades tanto para a recepção de *input* quanto para a produção de *output*” (Figueiredo, 2019, p. 64). Isso porque, no nosso contexto monolíngue onde todos os estudantes da sala são falantes do português brasileiro, essas oportunidades são cruciais para usar a língua de forma significativa. Em Swain e Lapkin (1998 *apud* Figueiredo, 2019, p. 65), são nos diálogos colaborativos onde ocorre a aprendizagem de línguas.

De acordo com a UNESCO (2022), não se busca uma definição única de Inteligência Artificial, pois se entende que essa definição precisaria se adaptar com o tempo e os desenvolvimentos tecnológicos. Em vez disso, a opção é por abordar os aspectos dos sistemas de IA que possuem relevância ética central. Assim, nessa concepção, os sistemas de IA são compreendidos como:

- Sistemas que têm a capacidade de processar dados e informações de forma que se assemelha ao comportamento inteligente.
- Normalmente, incluem aspectos de raciocínio, aprendizagem, percepção, previsão, planejamento ou controle.
- São tecnologias de processamento de informações que integram modelos e algoritmos.
- Esses modelos e algoritmos produzem a capacidade de aprender e realizar tarefas cognitivas, o que leva a resultados como previsão e tomada de decisões em ambientes reais e virtuais.
- São projetados para operar com vários graus de autonomia por meio da modelagem e representação de conhecimento, além da exploração de dados e cálculo de correlações.

Em seu artigo, Caiado (2023, p. 4) busca um conceito de IA no documento da UNESCO: “a IA é compreendida como máquinas capazes de simular certas habilidades típicas da inteligência humana, como percepção, aprendizado, raciocínio, solução de problemas, interação por meio da linguagem e atividades criativas”. Segundo a autora, é



uma definição que procura refletir essa expansão dos usos e contextos em que a IA pode ser utilizada.

A essas ideias, podemos acrescentar a compreensão de Sampaio (2024, p. 13) da IA que explicam que essas ferramentas exibem comportamentos inteligentes, sendo capazes de prover textos, respostas, imagens, análises e sugestões. Essa capacidade de “mímica de um comportamento inteligente” é fortemente baseada na forma como foram construídas e treinadas com grandes volumes de dados para tomar decisões semelhantes às humanas, embora dependam de um alto poder computacional.

Saber definir e compreender o funcionamento da IA é fundamental para professores, pois, além de promover nosso uso crítico, também podemos informar nossos alunos para que a utilizem com consciência e responsabilidade. Conforme Santaella (2023, p. 38) nos lembra: “as conversações com o Chat são feitas a dois e é substantivo o papel nelas desempenhado pelo humano propriamente dito”, ou seja, a IA só vai gerar aquilo que for solicitada por uma pessoa. Por isso, é preciso sempre lembrar que o ChatGPT, por exemplo, é apenas algo que simula o humano, mas que não possui a capacidade de compreensão que nós temos.

Após entender o funcionamento da IA, é preciso pensar o que isso implica para a noção de Letramentos Digitais. Ainda, se seria necessário expandir esse conceito para “Letramentos em IA”. A noção de letramento ultrapassa a simples aquisição da leitura e da escrita, sendo entendida como prática social. Nas palavras de Soares (2003), “letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Assim, o letramento envolve não apenas o domínio do código escrito, mas a capacidade de interagir criticamente com os textos, compreendendo seus usos e sentidos nos diversos contextos sociais.

Trazendo essa visão para o ensino de línguas, adotar essa perspectiva implica considerar a escrita como uma prática comunicativa viva, vinculada a propósitos, gêneros, interlocutores e contextos específicos. O desenvolvimento da habilidade escrita em línguas estrangeiras, portanto, não se dá apenas pelo aprendizado de estruturas linguísticas, mas pela inserção dos estudantes em práticas discursivas significativas e relevantes.

Com a expansão dos ambientes digitais desde o primeiro registro de uso de computador para o ensino no Brasil em 1992, o tempo todo surgem novas formas de produzir, distribuir e consumir textos. As tecnologias digitais no presente são utilizadas



para ampliar o acesso à informação, promover a interação e colaboração, diversificar as práticas pedagógicas e integrar a camada digital à educação formal, tanto presencial quanto online (PAIVA, 2019, p.19). Isso exigirá que os professores aprendam a “dançar novos ritmos”, ou seja, a se adaptar e a incorporar novas formas de ensinar, interagir e produzir conhecimento em camadas digitais sobrepostas à estrutura física tradicional da escola, sem perder o foco em nenhuma dessas camadas.

Os letramentos digitais dizem respeito às “[...] habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (Dudney; Holckly; Pegrum, 2016, p. 17). Isso inclui a leitura multimodal, a navegação em hipertextos, a produção colaborativa de conhecimento e o uso crítico das tecnologias digitais na construção de sentidos.

No caso do ensino-aprendizagem de línguas, essas competências tornam-se fundamentais para que os estudantes se tornem usuários autônomos e reflexivos da língua-alvo em contextos digitais. A escrita em inglês passa a ser exercitada não apenas em papel, mas em blogs, plataformas colaborativas, redes sociais, e, mais recentemente e dentro do interesse deste estudo, em ambientes mediados por Inteligência Artificial.

Diante da popularização de ferramentas baseadas em Inteligência Artificial, como os chatbots generativos (ChatGPT, Gemini, Claude), torna-se urgente promover práticas educativas que desenvolvam letramentos específicos para o uso crítico e responsável dessas tecnologias. Imaginamos que seria importante elaborar um conceito de letramentos em IA para articular os saberes técnicos, críticos, éticos e contextuais necessários para lidar com essas ferramentas de maneira significativa. Então, os letramentos em IA poderiam ser compreendidos como um conjunto de competências técnicas, críticas, éticas e contextuais que possibilitam aos usuários e às usuárias compreender, utilizar, avaliar e integrar interfaces de IA de forma crítica, responsável e eficaz em diferentes contextos de uso garantindo o protagonismo humano na produção e compartilhamento do conhecimento.

Esse conceito reforça que o uso da IA não deve substituir o processo de aprendizagem, mas sim apoiá-lo. Ao interagir com essas ferramentas, os estudantes são convidados a analisar as respostas recebidas, refletir sobre as correções sugeridas e tomar decisões conscientes sobre o que incorporar ou não em seus textos. Essa postura ativa frente à tecnologia fortalece a autonomia e a autoria dos aprendizes, além de ampliar sua consciência linguística. É importante lembrar que “a escolha de determinado tipo de





tecnologia altera profundamente a natureza do processo educacional e a comunicação entre os participantes” (KENSKI, 2012, p. 45), ou seja, o uso das ferramentas de IA é uma opção da professora que vai impactar no processo de aprendizagem dos alunos.

Assim como utilizamos as tecnologias para aprender mais, também precisamos da educação para entender melhor as tecnologias. Entretanto, ainda segundo Kenski, a diferença no aproveitamento da tecnologia está na capacidade das pessoas envolvidas no processo educativo de bem utilizá-las para atingir os objetivos de aprendizagem (2012, p. 46). Segundo Kenski, “o uso de recursos das tecnologias digitais como simulações, telepresença, realidade virtual e inteligência artificial instala um novo momento no processo educativo” (2012, p. 48-49) e, para nós, esse novo momento permite que os conhecimentos circulem num fluxo aberto, contínuo e que se reorganizam conforme os objetivos e os contextos.

Hockly (2019) destaca que a inserção de tecnologias digitais no ensino de línguas deve ser acompanhada de objetivos pedagógicos claros, para que o aprendiz não dependa exclusivamente da ferramenta, mas desenvolva autonomia e senso crítico. Sobre este tema, Paiva (2019) enfatiza que o uso de tecnologias digitais no ensino de línguas amplia práticas de autoria e participação, promovendo novos letramentos que não podem ser ignorados no processo educativo. Kenski (2012), por sua vez, ressalta que a mediação tecnológica deve ser entendida como transformadora, pois reorganiza práticas e ensino-aprendizagem, criando novos cenários de interação.

Já Sejnowski (2024) argumenta que a Inteligência Artificial, ao tentar simular processos cognitivos humanos, pode ampliar as oportunidades de aprendizagem personalizada, ajustando feedbacks de acordo com o perfil do estudante. Nessa mesma perspectiva, Szabó & Szoke (2022) ressaltam que, embora a IA seja eficaz para corrigir erros e propor melhorias linguísticas, cabe ao professor criar condições para que os estudantes compreendam os limites das sugestões automatizadas e aprendam a negociar sentidos, evitando a passividade diante da máquina.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os objetivos do projeto de uso da IA foram: desenvolver a habilidade escrita em língua inglesa e língua francesa; promover o uso consciente e crítico de ferramentas de IA na produção e revisão de textos; estimular a autonomia, autoavaliação e pensamento reflexivo sobre os próprios processos de aprendizagem. Para isso, foram propostas



algumas atividades durante o semestre e, após a finalização de cada prática, a turma era convidada a refletir sobre as seguintes questões:

- O que a IA mudou em sua escrita?
- Você concorda com as alterações?
- A IA ajudou mais na forma (gramática, vocabulário) ou no conteúdo (ideias)?

Durante o semestre, em algumas das práticas escritas, os estudantes foram convidados a realizar tarefas que envolviam copiar o texto para alguma IA de sua preferência e pedir que ela grifasse os erros, mas sem corrigi-los. Essa foi uma das propostas de Szabó & Szoke (2022), pois, segundo as autoras, essa ideia não deixaria os estudantes em estado de passividade em relação à IA. Além disso, nessa proposta, está implicada a concepção de Hyland (2003) da habilidade escrita como uma prática também de reflexão e de reescrita. Só depois da primeira ou segunda tentativas de reescrita, os estudantes poderiam pedir à IA para explicar os erros.

Em outras práticas, os estudantes puderam utilizar a IA para gerar listas de vocabulário relacionadas a determinado tema do gênero Essay (Redação), conforme a proposta de Hockly (2024, p. 55). Assim, os textos apresentaram um nível lexical melhor em relação às primeiras versões.

Os estudantes também trabalharam com produção de frases utilizando determinados tempos verbais, por exemplo, para compreender melhor as diferenças de uso do Passé Composé e do Imparfait em língua francesa. Desta forma, o prompt solicitava que a IA desse feedback específico para a utilização desses tempos verbais. Entretanto, observamos que a IA foi além, corrigindo e explicando erros de pontuação, ortografia e acentuação, bastante comuns para estudantes brasileiros aprendendo a língua francesa.

Os resultados observados na execução e debate das atividades indicaram que a integração da IA às práticas de escrita promoveu ganhos significativos na qualidade textual dos estudantes. Houve um aumento da complexidade sintática, maior variedade lexical e melhor organização textual. Além disso, os estudantes passaram a refletir mais sobre seus próprios erros, uma vez que o feedback da IA era discutido em grupo e comparado com as orientações docentes. Outro ponto relevante foi a motivação. A turma relatou sentir mais confiança para escrever em inglês e francês quando apoiados pelas ferramentas, especialmente porque recebiam respostas imediatas às suas dúvidas linguísticas.

Contudo, também se identificaram riscos. Alguns estudantes demonstraram tendência a aceitar passivamente as sugestões de correção, sem questionar as alterações.

Esse dado confirma a importância de desenvolver letramento digital crítico, conforme defendem Hockly (2024), Szabó & Szoke (2022), Santaella (2023), entre outros autores.

Nas produções textuais corrigidas, também foi percebida a necessidade de se elaborar prompts claros, para que a IA não alterasse o texto dos estudantes, mantendo-se fiel ao original e corrigindo apenas o que foi solicitado. Isso mostra a necessidade de práticas pedagógicas que incentivem a análise crítica, alinhando-se ao que Kenski (2012) define como reorganização das práticas educacionais diante da mediação tecnológica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso da Inteligência Artificial no desenvolvimento da habilidade escrita em línguas estrangeiras mostra-se uma prática promissora, desde que mediada por objetivos pedagógicos bem definidos e por uma postura crítica diante das ferramentas. A experiência relatada com os estudantes universitários no presente estudo pode confirmar que a IA pode ampliar as oportunidades de prática escrita, fornecer feedback imediato e estimular a autonomia de cada aprendiz.

No entanto, é fundamental que professores se apropriem e orientem o uso dessas tecnologias de modo reflexivo e crítico, a fim de evitar a dependência automática e incentivar a análise consciente das sugestões oferecidas. Para pesquisas futuras, recomenda-se investigar o impacto da IA em diferentes níveis de proficiência, bem como em gêneros textuais específicos, a fim de aprofundar a compreensão sobre seu papel no desenvolvimento da habilidade escrita em línguas estrangeiras.

## REFERÊNCIAS

CAIADO, Roberta Varginha Ramos. **O Uso do ChatGPT no Ensino-Aprendizagem: benefícios, riscos e desafios.** In: Tecnologia, Inovação e Pesquisa, 2023.

COGO, Alessia; PATSKO, Laura; SZOKE, Joanna. Generative artificial intelligence and ELT. In: **ELT Journal**, v. 28, n. 4, p. 373-377, out. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/elt/ccae051>. Acesso em: 24 jan. 2025.

DUDENEY, G; HOCLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais.** São Paulo: Parábola, 2016.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. **Correção com os pares: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa.** 2001. 340 f. Tese (Doutorado em Letras: Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo



Horizonte, 2001. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/EQMA-652P5L> Acesso em: 15 jul. 2025.

\_\_\_\_\_. **Vygotsky**: a interação no ensino/aprendizagem de línguas. São Paulo: Parábola, 2019.

HOCKLY, Nicky. **Nicky Hockly's 30 Essentials for Using Artificial Intelligence**. Croydon: Cambridge University Press and Assessment, 2024.

HYLAND, Ken. **Second Language Writing**. New York: Cambridge University Press, 2003.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2012.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Aquisição de Segunda Língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

\_\_\_\_\_. Tecnologias digitais no ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista da Abralín**, v. 18, n. 1, p. 02-26, 2019.

SAMPAIO, Rafael Cardoso; SABBATINI, Marcelo; LIMONGI, Ricardo. **Diretrizes para o uso ético e responsável da Inteligência Artificial Generativa**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação – Intercom, 2024.

SANTAELLA, Lucia. **Há como deter a invasão do ChatGPT?** São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2023.

SEJNOWSKI, Terrence J. **ChatGPT and the Future of AI: The Deep Language Revolution**. Cambridge: MIT Press, 2024.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SZABÓ, Fruzsina; SZOKE, Joanna. How does generative AI promote autonomy and inclusivity in language teaching? In: **ELT Journal**, v. 28, n. 4, p. 478-488, out. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/elt/ccae052>. Acesso em: 23 jan. 2025.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2015.

Recomendação sobre a Ética da Inteligência Artificial. Paris: UNESCO, 2022. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137_por) Acesso em: 24 jun. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

