



A Linguística Textual e as Tecnologias no Ensino de Português

Publicado em acesso aberto sob uma licença [Creative Commons](#)

Resumo: Este trabalho analisa a relação entre a Linguística Textual, os multiletramentos e a Inteligência Artificial (IA) no ensino de Língua Portuguesa. Com base em Rojo (2012, 2013), Bakhtin (1988), Koch (2011), Marcuschi (2008), Lévy (1999), Moran (2015), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e outros, discute-se como a tecnologia digital e a IA automatizam a multiplicidade de semioses e a diversidade cultural, exigindo novas práticas pedagógicas. Defende-se a utilização de sequências didáticas como estratégia para sistematizar o ensino de gêneros multimodais e mediar a interação crítica com ferramentas tecnológicas. Ao reconhecer o texto digital como objeto legítimo de ensino e valorizar práticas situadas e colaborativas, o docente possibilita o desenvolvimento de competências cognitivas e discursivas essenciais na cultura digital. Conclui-se que o ensino de Língua Portuguesa, amparado por processos avaliativos contínuos e formativos, é fundamental para enfrentar os desafios da IA no campo educacional. Dessa forma, contribui-se para a formação de sujeitos críticos, autônomos e socialmente participativos, capazes de atuar de maneira ética, consciente e responsável em uma sociedade cada vez mais mediada por tecnologias de automação informativa.

Palavras-chave: linguística textual, TDIC, multiletramentos, língua portuguesa.

Abstract: This study analyzes the relationship between Text Linguistics, multiliteracy, and Artificial Intelligence (AI) in Portuguese teaching. Based on the works of Rojo (2012, 2013), Bakhtin (1988), Koch (2011), Marcuschi (2008), Pierre Lévy (1999), Moran (2015), Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), among others, it discusses how digital technology and AI automate the multiplicity of semiosis and cultural diversity, demanding new pedagogical practices. The use of didactic sequences is defended as a strategy to systematize the teaching of multimodal genres and mediate critical interaction with technological tools. By recognizing the digital text as a legitimate object of teaching and valuing situated and collaborative practices, the teacher enables the development of essential cognitive and discursive skills in digital culture. It is concluded that Portuguese teaching, supported by continuous and formative assessment processes, is fundamental to addressing the challenges of AI in the educational field. Thus, it contributes to the formation of critical, autonomous, and socially engaged individuals, capable of acting in an ethical, conscious, and responsible manner in a society increasingly mediated by information automation technologies.

Keywords: text linguistics, DICY, multiliteracy, portuguese.

¹ Ana Maria G. C. Aguilar · ² Evaldo Souza Leão · ³ Leonardo Júlio Ardaia

¹ Docente, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, Brasil

Doutorado em Linguística, Universidade de Brasília

<https://orcid.org/0000-0002-3465-1309> anaguilar@unir.br



² Docente, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, Brasil
Mestrado em Letras, Universidade Federal de Rondônia

 <https://orcid.org/0009-0008-4359-9451>  evaldogood@gmail.com

³ Docente, Secretaria da Educação do Estado de Rondônia, Porto Velho, RO, Brasil
Mestrado em Estudos Literários, Universidade Federal de Rondônia

 <https://orcid.org/0000-0002-2390-6687>  julioardaia@gmail.com

Recebido em 27/12/2026

Aceito em 18/02/2026

Publicado em 28/02/2026

Considerações Iniciais

O presente artigo tem como objetivo analisar de que maneira os pressupostos teóricos da Linguística Textual podem fundamentar e potencializar o uso pedagógico das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (doravante TDICs) no ensino de Língua Portuguesa, considerando as transformações sociotécnicas que atravessam as práticas contemporâneas de linguagem. Parte-se do entendimento de que a articulação entre teoria linguística e prática pedagógica constitui um elemento central para a compreensão crítica dos processos de leitura, escrita e produção de sentidos em ambientes digitais, permitindo superar abordagens que reduzem a tecnologia a um instrumento técnico ou acessório no contexto educacional.

Nesse sentido, defende-se que a incorporação das TDICs ao ensino de Língua Portuguesa deve estar ancorada em uma concepção de linguagem que a compreenda como prática social, interacional e historicamente situada. Tal perspectiva possibilita problematizar os modos pelos quais os textos se organizam, circulam e produzem sentidos na cultura digital, marcada pela multimodalidade, pela hipertextualidade e pela intensificação das práticas colaborativas de escrita e leitura. Assim, o diálogo com a Linguística Textual (doravante LT) mostra-se fundamental para a análise dos gêneros discursivos que emergem e se reconfiguram nos ambientes digitais, bem como para a compreensão dos processos de coesão, coerência, progressão temática e referenciação que sustentam a textualidade nesses contextos.

Ao propor essa interface teórico-metodológica, o artigo busca contribuir para a consolidação de práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento de letramentos digitais críticos e reflexivos, voltados não apenas para o domínio técnico das ferramentas digitais, mas, sobretudo, para

a formação de sujeitos capazes de interpretar, produzir e avaliar textos de forma ética, autônoma e socialmente responsável.

Salientamos que essa ênfase nos letramentos digitais implica na importância da Pedagogia dos Multiletramentos na educação básica e sua aplicação no ensino de Língua Portuguesa, pois, é uma pedagogia que se volta para as atuais demandas desse mundo multimodal. Desta maneira, o foco é preparar o aluno para o Letramento Crítico e a Cidadania Digital. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) coloca o termo multiletramentos no centro das competências, especialmente na área de Linguagens.

Sob essa perspectiva, a tecnologia passa a ser concebida como meio para ampliar as possibilidades de leitura, produção textual e participação social dos estudantes, e não como um fim em si mesma, articulando-se a uma compreensão consistente e fundamentada dos processos discursivos que caracterizam a linguagem na contemporaneidade.

Assim, o papel do professor de Língua Portuguesa deixa de ser apenas o de ensinar a norma considerada de maior prestígio (também conhecida por “norma culta” e “norma padrão”), passando a atuar como mediador na formação de um leitor crítico diante da hibridez da linguagem multimodal. Ou seja, o professor como mediador do desenvolvimento de habilidades atua como um facilitador e orientador, visando a construção significativa do aprendizado.

Interfaces entre Linguística Textual, Multimodalidade e Significação

As transformações sociotécnicas decorrentes do avanço das TDICs têm promovido uma reconfiguração profunda das práticas sociais de linguagem, impactando diretamente os modos de produção, circulação e interpretação dos textos.

Uma destas transformações é o surgimento do ciberespaço e da cibercultura. Ciberespaço consiste no “território que surge da interconexão mundial dos computadores, a internet” (Sales, 2014, p. 232). Por sua vez, cibercultura é “o conjunto de práticas, de atitudes, de significados, de símbolos, de modos de pensamento e de valores produzidos, experimentados e compartilhados no ciberespaço” (Sales, 2014, p.232).

Conforme aponta Pierre Lévy, em *Cibercultura* (1999), a cibercultura instaura novas formas de interação simbólica e cognitiva, nas quais o conhecimento passa a ser construído de maneira coletiva, não linear e em constante reconfiguração.

Assim, as mudanças provocadas abalam os modos tradicionais de construção e transmissão de conhecimento, o processo de ensino-aprendizagem clássico, por exemplo, passa a vivenciar uma experiência mais dinâmica, com uma possibilidade de exploração de outros conhecimentos quase instantaneamente.

Nesse cenário, torna-se incontornável a necessidade de uma revisão crítica e criativa dos paradigmas que, historicamente, orientam o ensino de Língua Portuguesa, sobretudo aqueles ancorados em uma concepção estática e normativa da língua.

No contexto escolar, essa reconfiguração manifesta-se, sobretudo, pela centralidade crescente dos textos digitais, caracterizados por sua natureza multimodal e hipertextual. A multimodalidade refere-se à articulação integrada de diferentes modos semióticos — como o verbal, o visual e o sonoro — na produção de sentidos, o que desloca a centralidade exclusiva da linguagem escrita.

Esses artefatos culturais, próprios da cibercultura¹, não se reduzem, portanto, à mera adaptação de práticas analógicas a suportes tecnológicos, mas exigem uma redefinição das competências leitoras e produtoras de texto, bem como do papel do professor no processo de ensino-aprendizagem. Sob esse enfoque, superar uma concepção estritamente prescritiva da língua configura-se um imperativo para uma educação linguística comprometida com a formação de sujeitos críticos e socialmente participativos.

Conforme defende Koch (2011, p. 24), “A língua é concebida como atividade interacional, como forma de ação social, na qual os sentidos são construídos de maneira situada e negociada entre os interlocutores, e não como um sistema fechado de regras abstratas”.

De modo que, a língua, enquanto atividade interacional, ocorre de maneira significativa nos ciberespaços, tornando-o um lugar específico da construção de sentidos entre os interlocutores que, por sua vez, deve ter espaço no processo de ensino-aprendizagem.

Todavia, embora a sociedade brasileira vivencie um cenário de acelerado desenvolvimento tecnológico, intensificado mais recentemente pela incorporação de sistemas de inteligência artificial (IA), segundo Leão e Aguilar (2018, p. 1), “a escola pública brasileira se mantém presa aos moldes do século XIX, onde o aluno ficava horas pesquisando em uma biblioteca e em livros essencialmente físicos”.

¹ Cibercultura é o conjunto de práticas, de atitudes, de significados, de símbolos, de modos de pensamento e de valores produzidos, experimentados e compartilhados no ciberespaço.

Tais modelos, centrados na transmissão vertical do conhecimento e no predomínio de materiais impressos, contrastam significativamente com as práticas sociais contemporâneas de leitura e escrita, amplamente mediadas por dispositivos digitais.

Moran (2015, p. 23) observa que “a escola ainda ensina como se todos os alunos vivessem em um mundo analógico, enquanto fora dela predominam linguagens e práticas digitais”, o que evidencia um descompasso estrutural entre a cultura escolar e as dinâmicas sociotécnicas do século XXI.

A distância entre uma sociedade amplamente digitalizada e uma escola que avança de forma lenta e desigual na incorporação pedagógica das tecnologias revela uma realidade educacional marcada por entraves históricos e estruturais. Entre eles, destacam-se a insuficiência de recursos materiais, as desigualdades no acesso às TDICs e, sobretudo, a fragilidade das políticas públicas voltadas à formação inicial e continuada dos professores.

Como apontam Kenski (2012) e Valente (2014), a simples presença da tecnologia digital no ambiente escolar não garante inovação pedagógica, ao contrário, sem uma formação crítica e reflexiva, os recursos digitais tendem a reproduzir práticas tradicionais, limitando seu potencial formativo. As consequências desse cenário refletem-se diretamente no desenvolvimento de competências essenciais para a atuação crítica, ética e autônoma dos estudantes em ambientes digitais complexos e informacionalmente saturados.

Diante desse conjunto de desafios, a Linguística Textual consolida-se como um campo teórico privilegiado para a compreensão e o enfrentamento das demandas educacionais contemporâneas. Ao deslocar o foco da análise da frase isolada para o texto em uso, concebido como evento comunicativo situado, essa área do conhecimento oferece um aparato analítico robusto para a leitura dos fenômenos textuais em sua complexidade. Sobre essa questão, Koch (2009, p. 23) afirmar que:

Os fatores de textualidade — coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade — são responsáveis pela caracterização de um texto como tal. É a articulação desses fatores que garante a construção de sentidos na interação comunicativa.

Nessa mesma perspectiva, Mondada e Dubois (2003) concebem o texto como produto de práticas sociais e interacionais, nas quais os sentidos são continuamente construídos e reconstruídos.

De modo que, ao integrar dimensões linguísticas, cognitivas, interacionais e socioculturais, a LT permite compreender os textos digitais não como objetos excepcionais, mas como manifestações

específicas de práticas discursivas socialmente situadas. Nesse sentido, Bakhtin (1988, p.31) afirma que:

Toda linguagem é um produto ideológico que faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas ao contrário destes ele também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo, em outros termos tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia.

Sob essas perspectivas, compreendem-se os mecanismos de interpretação das múltiplas linguagens que conformam o ciberespaço e fundamentam as práticas de significação nele desenvolvidas.

De maneira visionária, Bakhtin (1988, p.31) já apontava para o surgimento de uma semântica de natureza hipermodal². Assim afirma o autor:

Todo sistema de signos (isto é, qualquer língua), por mais que sua convenção se apoie em uma coletividade estreita, em princípio sempre pode ser decodificado, isto é traduzido para outros sistemas de signos (outras linguagens); conseqüentemente, existe uma lógica geral dos sistemas de signos, um potencial linguagem das linguagens única (que evidentemente, nunca pode vir a ser uma linguagem única concreta, uma das linguagens).

Desse modo, a compreensão de que todo sistema de signos é, em princípio, passível de tradução e decodificação em outros sistemas permite reconhecer a linguagem como um campo dinâmico, relacional e aberto à multiplicidade de sentidos.

A noção de uma “linguagem das linguagens”, ainda que não se concretize como sistema único, aponta para a existência de princípios gerais que orientam os processos de significação e tornam possível a comunicação entre diferentes formas simbólicas. Tal perspectiva revela-se particularmente fecunda para a análise das práticas discursivas contemporâneas, marcadas pela coexistência e pela articulação de múltiplas linguagens, como as que ocorrem no ciberespaço.

Assim, ao encerrar esta seção, reafirma-se que compreender a linguagem como um sistema traduzível, relacional e interconectado constitui um fundamento teórico indispensável para a análise das práticas discursivas contemporâneas. Tal compreensão permite avançar na reflexão sobre a multimodalidade, a hipertextualidade e as dinâmicas de produção de sentidos que caracterizam os ambientes digitais, aspectos centrais para a discussão acerca das TDICs, dos gêneros digitais e de

² Hipermodal refere-se à capacidade de sistemas de hiperídia permitirem interação com diversos modos de linguagem (texto, som, imagem, vídeo) de forma integrada e não linear.

suas implicações para o ensino de Língua Portuguesa, temática que será desenvolvida na seção seguinte.

Texto, Gêneros Digitais e Multimodalidade na Cultura Digital

As TDICs compreendem, na contemporaneidade, um conjunto amplo de recursos que ultrapassam o simples acesso, armazenamento e circulação de textos. Incluem-se nesse escopo sistemas digitais avançados, como aqueles baseados em doravante IA, capazes de produzir, reorganizar, classificar e analisar discursos de maneira automatizada, influenciando diretamente os processos de leitura, escrita e interação social.

Tais tecnologias reconfiguram as práticas de linguagem, ampliando as formas de produção e circulação textual e possibilitando o surgimento, a estabilização e a ressignificação de gêneros digitais, como blogs, postagens em redes sociais, comentários, podcasts, vídeos e outros formatos multimodais, frequentemente mediados por algoritmos e sistemas inteligentes.

Nesse contexto, Lévy (1999, p. 17) argumenta que a emergência da cibercultura redefine profundamente as relações entre linguagem, conhecimento e tecnologia, instaurando novas formas de sociabilidade e comunicação. Para o autor, “o ciberespaço não é apenas um novo suporte de comunicação, mas um espaço de produção de saberes e de reorganização das práticas sociais”. Esse entendimento evidencia que o domínio das TDICs implica o desenvolvimento de competências comunicativas que vão além da alfabetização tradicional, exigindo letramentos múltiplos e digitais. Segundo Dudeney; Hockly; Pegrum, (2016, p. 18):

Língua e letramento estão fortemente aglutinados um no outro: por uma parte porque a verdadeira noção de letramento se baseia na língua; por outra, porque todos os letramentos se conectam com a comunicação de sentido, seja por meio da linguagem, seja por outros canais frequentemente complementares.

No campo educacional, Kenski (2012, p. 44) destaca que o uso das tecnologias digitais deve superar uma visão meramente instrumental ou tecnicista, sendo integrado de modo crítico e reflexivo às práticas pedagógicas. Segundo a autora, “as tecnologias precisam ser compreendidas como linguagens que estruturam novas formas de pensar, agir e aprender”. De modo convergente, Moran (2015) afirma que a inserção das TDICs na educação demanda mudanças metodológicas e

epistemológicas, uma vez que ensinar e aprender em ambientes digitais requer a valorização da autonomia, da colaboração e da construção significativa do conhecimento.

Ensinar e aprender em ambientes digitais exige mudanças metodológicas e epistemológicas, pois não se trata apenas de incorporar tecnologias, mas de valorizar a autonomia do estudante, a colaboração entre pares e a construção significativa do conhecimento. (Moran, 2015, p. 23)

No ensino de Língua Portuguesa, essa abordagem implica trabalhar com textos que circulem efetivamente no cotidiano dos estudantes, reconhecendo os gêneros digitais como objetos legítimos de ensino e aprendizagem. Marcuschi (2008) ressalta que os gêneros textuais se configuram como formas relativamente estáveis de ação social e que sua análise deve considerar os contextos de uso, os propósitos comunicativos e as condições de produção.

Os gêneros textuais são formas relativamente estáveis de enunciados, que se configuram como ações sociais, historicamente situadas, e cuja análise deve levar em conta os contextos de uso, os propósitos comunicativos e as condições de produção (Marcuschi, 2008, p. 23).

Assim, os gêneros digitais, marcados pela multimodalidade, pela hipertextualidade e pela interatividade, exigem do professor práticas pedagógicas que contemplem essas especificidades discursivas.

A LT oferece importantes aportes teóricos para compreender tais fenômenos, ao conceber o texto como um evento comunicativo construído na interação e condicionado por fatores linguísticos, cognitivos e socioculturais. Segundo Koch (2004, p. 23) enfatiza que o “texto não é um produto acabado, mas um processo dinâmico de construção de sentidos, no qual atuam mecanismos como coesão, coerência, inferenciação e referenciação”. Nesse sentido, mesmo em textos digitais e multimodais, os princípios da textualidade permanecem fundamentais para a análise e a produção discursiva.

Além disso, Koch e Elias (2011) destacam que: “A compreensão textual envolve a ativação de diversos tipos de conhecimentos: linguísticos, enciclopédicos e interacionais, que se articulam na construção de sentidos”. A LT, portanto, contribui para a formação de leitores e produtores de texto capazes de interpretar criticamente discursos que articulam linguagem verbal, imagens, sons e recursos tecnológicos.

Nesse cenário de transformações sociotécnicas que atravessam as práticas contemporâneas de linguagem, a seção a seguir dedica-se à análise da articulação entre a Linguística Textual, as

Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e a Inteligência Artificial no âmbito da prática pedagógica.

O leitor encontrará uma discussão voltada à compreensão de como esses campos teóricos e tecnológicos se inter-relacionam, evidenciando seus impactos nos processos de leitura, produção textual e construção de sentidos no ensino de Língua Portuguesa, bem como as implicações dessa interface para a formação crítica e reflexiva dos estudantes.

Linguística Textual e Tecnologias na Prática Pedagógica

A integração progressiva de sistemas de IA no contexto educacional tem introduzido desafios teóricos e metodológicos relevantes para o ensino de Língua Portuguesa, sobretudo no que se refere à compreensão dos processos textuais que sustentam a produção e a interpretação de sentidos. Ferramentas como corretores gramaticais inteligentes, assistentes de escrita, sistemas de recomendação de conteúdos e ambientes de aprendizagem adaptativos passaram a intervir diretamente nos processos de leitura, produção textual, revisão e reescrita, incidindo sobre mecanismos centrais da textualidade, tais como a coesão, a coerência, a referenciação e a progressão temática.

Desse modo, a relação dos sujeitos com a linguagem é reconfigurada, uma vez que tais tecnologias passam a mediar escolhas linguísticas e discursivas tradicionalmente atribuídas ao autor do texto. Segundo Rojo (2012, p. 25), os textos digitais, multimodais e interativos, mediados por tecnologias, exigem novas práticas de leitura e escrita, nas quais os sujeitos precisam negociar sentidos em ambientes cada vez mais complexos e dinâmicos.

No âmbito do letramento digital, torna-se imprescindível analisar criticamente as transformações promovidas pela IA no ensino da língua portuguesa, considerando que a construção da criticidade constitui um dos pilares fundamentais dessa competência, esse conceito é defendido por Rojo (2012, p. 25) ao afirmar:

Os letramentos digitais exigem que os sujeitos desenvolvam competências críticas para lidar com textos multimodais e hipermediáticos, nos quais a construção de sentidos depende da articulação de diferentes recursos semióticos em contextos específicos (2012, p. 25).

Sob a perspectiva da LT, a produção de sentidos não se reduz à aplicação de regras gramaticais ou à organização linear de enunciados, mas resulta da articulação entre elementos

linguísticos, cognitivos e interacionais em contextos específicos de uso, como salienta Koch, (2011, p. 24) “A produção de sentidos não se reduz à aplicação de regras gramaticais, mas resulta da articulação entre elementos linguísticos, cognitivos e interacionais, situados em práticas discursivas concretas.” Nesse sentido, o emprego recorrente de ferramentas de IA em sala de aula exige que os currículos de formação inicial e continuada de professores de Língua Portuguesa incorporem reflexões sistemáticas sobre o funcionamento textual dessas tecnologias, de modo a possibilitar a análise de como operam os mecanismos de referência, de encadeamento temático e de construção da coerência global nos textos gerados ou mediados por sistemas inteligentes.

Além disso, faz-se necessário examinar de maneira aprofundada os impactos das TDICs e da IA nos processos de ensino e aprendizagem, especialmente no que diz respeito às práticas de leitura e escrita desenvolvidas pelos discentes. De acordo com Durso (2025, p. 3), “a utilização pelos discentes das diversas ferramentas de IA, especialmente a IA generativa, como *ChatGPT*, *DeepSeek*, *Copilot*, *Connected Papers* e *NotebookLM*, provoca alterações na forma como o processo educacional acontece”.

Dessa forma, influencia não apenas a maneira de produzir textos, mas também as estratégias de organização discursiva, de seleção referencial e de progressão temática. Ignorar a presença e a influência dessas tecnologias no contexto escolar pode comprometer a formação linguística dos estudantes, resultando em egressos que não desenvolvem plenamente as competências textuais e discursivas esperadas para seus respectivos níveis de escolaridade, especialmente aquelas relacionadas à construção de sentidos de forma crítica, consciente e contextualizada.

Essa reflexão estende-se a diferentes contextos educacionais e encontra ressonância direta no debate acadêmico contemporâneo sobre a inserção da IA nos processos formativos. Conforme assinalam Rodrigues e Rodrigues (2023, p. 12):

A inteligência artificial na educação, exemplificada pelo *ChatGPT*, apresenta desafios significativos para o ensino e a aprendizagem, exigindo reflexão crítica sobre sua utilização e sobre os impactos na produção textual e na formação discursiva dos estudantes.

Esse enquadramento teórico confirma-se na prática, uma vez que se observa o uso crescente de ferramentas de IA generativa, como o *ChatGPT* e o *DeepSeek*, por profissionais da área de educação, especialmente para a elaboração, depuração e otimização de textual.

Diante desse cenário, compete às instituições de ensino, em um contexto marcado pela expansão e intensificação do uso da IA, organizar e orientar o processo de ensino-aprendizagem de

modo a assegurar o desenvolvimento das competências fundamentais, articulando criticamente a presença dessas tecnologias às exigências formativas e cognitivas que sustentam a construção do conhecimento.

Segundo Rojo (2013), a tecnologia digital unifica diversos suportes informativos por meio de um código binário, base técnica que permite que diferentes linguagens sejam editadas e misturadas com facilidade, tornando a produção de conteúdos nas mídias digitais um processo de constante recombinação. Nesse contexto, emergem dois tipos de múltiplos fundamentais para a significação: a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de textos multimodais contemporâneos, e a pluralidade e a diversidade cultural trazida pelos autores e leitores. Essa articulação demonstra que o sentido do texto hoje não é apenas técnico, mas um reflexo da interação entre a automação digital e a diversidade humana.

Sob essa perspectiva, a Inteligência Artificial (IA) atua como o estágio mais avançado dessa automação, operando diretamente sobre esses dois tipos de múltiplos. Por um lado, a IA processa e gera a multiplicidade de semioses ao integrar textos, imagens e sons de forma instantânea; por outro, ela se alimenta da pluralidade cultural presente nos vastos bancos de dados digitais. Na prática pedagógica, essa capacidade da IA exige que a Linguística Textual não apenas analise o produto final, mas oriente o estudante a compreender criticamente como essas novas ferramentas articulam significados e replicam — ou transformam — a diversidade cultural no ambiente escolar.

Diante dessa complexidade, torna-se imperativo que o professor de Língua Portuguesa estruture sua atuação por meio de sequências didáticas que contemplem os multiletramentos. Conforme propõem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a sequência didática permite organizar o ensino de gêneros discursivos de forma sistemática e gradual, o que, no contexto atual, é essencial para mediar a transição entre a teoria e a prática tecnológica. Ao adotar esse procedimento, o docente possibilita que o aluno explore a IA e as mídias digitais não como ferramentas isoladas, mas como recursos articulados para a produção de sentidos, garantindo que o aprendizado seja crítico e orientado pelos princípios da Linguística Textual.

Nesse sentido, a aplicação de uma Sequência Didática demonstra que o papel do professor de Língua Portuguesa migra da simples correção gramatical para a curadoria e mediação crítica. Ao seguir as etapas de Dolz et al. (2004), o docente garante que o aluno utilize a IA para potencializar os multiletramentos defendidos por Rojo (2013), tornando-o um produtor de sentidos consciente em

uma sociedade hiperconectada. Vejamos, no Quadro 1, a seguir, um exemplo de sequência didática incluindo "Multiletramentos e IA".

Quadro 1

Sequência Didática: O Algoritmo e a Cultura

Público-alvo: Ensino Médio.	Gênero Discursivo: Artigo de Opinião Multimodal (Texto + Card para Redes Sociais).	Ferramenta de IA: Chatbots de texto (ChatGPT/Gemini) e Geradores de Imagem.
Etapa da SD	Descrição da Atividade	Foco nos Multiletramentos (Rojo, 2013)
Apresentação da Situação	Definição do tema: "O impacto da IA na cultura local". Discussão sobre como a IA utiliza o código binário para recombinar informações.	Conscientização: Entender a base técnica da automação digital.
Produção Inicial	Alunos produzem um texto/artigo de opinião e uma ilustração manual sobre o tema, sem auxílio tecnológico.	Diagnóstico: Avaliação do repertório cultural e semiótico prévio do aluno.
Módulo 1: Multiplicidade de Semioses	Uso da IA para converter o texto inicial em diferentes formatos (post de rede social, podcast ou infográfico).	Multimodalidade: Análise de como o sentido muda ao transitar entre diferentes linguagens e mídias.
Módulo 2: Pluralidade Cultural	Investigação de vieses na IA: pedir que a IA gere imagens de "brasileiros típicos" e discutir se ela respeita a diversidade real ou replica estereótipos.	Diversidade Cultural: Crítica sobre como a IA "recombina" a cultura a partir de bancos de dados globais.
Produção Final	Criação de um Artigo de Opinião Multimodal final, utilizando a IA como ferramenta de apoio à coautoria e curadoria.	Autoria Crítica: Integração da técnica (IA) com a sensibilidade humana e ética.

Fonte: Produzido pelos autores (2026)

A implementação desta sequência didática demonstra que, ao sistematizar o uso da IA através do procedimento de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), o professor de Língua Portuguesa deixa de ser um mero transmissor de normas para se tornar um mediador de multiletramentos. Esta prática assegura que a 'manipulação automatizada' descrita por Rojo (2013) seja submetida ao crivo crítico do aluno, promovendo uma aprendizagem que une a eficiência da tecnologia à riqueza da pluralidade cultural.

Assim, a presença cada vez mais significativa de recursos de IA nas práticas estudantis assume caráter incontestável na educação contemporânea, demandando dos docentes um redimensionamento crítico de suas práticas pedagógicas, especialmente no que se refere à reconfiguração dos processos e estratégias de avaliação.

No contexto assim delineado, embora não haja um modelo avaliativo único capaz de responder, de forma plena, às transformações atualmente em curso, diferentes encaminhamentos apontam para a reafirmação de princípios já consolidados no campo educacional. Nesse sentido, a avaliação deve ser concebida como um processo contínuo, longitudinal e formativo, construído por meio de uma interação sistemática, dialógica e reflexiva entre professores e estudantes, com vistas a promover, ao longo do percurso formativo, o desenvolvimento de competências cognitivas, discursivas e críticas.

Considerações Finais

A partir das discussões desenvolvidas ao longo deste artigo, torna-se possível afirmar que a articulação entre Linguística Textual, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e Inteligência Artificial constitui um eixo teórico-metodológico indispensável para a compreensão das práticas contemporâneas de linguagem e para a ressignificação do ensino de Língua Portuguesa. As transformações sociotécnicas analisadas evidenciam que os textos que circulam na contemporaneidade são marcados pela multimodalidade, pela hipertextualidade e pela mediação tecnológica, exigindo do campo educacional uma revisão crítica dos paradigmas tradicionais que ainda sustentam concepções normativas, lineares e descontextualizadas da língua.

Sob esse enfoque, a Linguística Textual revelou-se um aporte teórico privilegiado ao possibilitar a análise do texto como evento comunicativo situado, construído na interação e atravessado por fatores linguísticos, cognitivos, sociais e ideológicos. Ao enfatizar mecanismos como coesão, coerência, referenciação, progressão temática e intertextualidade, esse campo permite compreender que a produção de sentidos não se reduz à correção gramatical ou à linearidade discursiva, mas resulta de processos dinâmicos de negociação de significados, especialmente intensificados nos ambientes digitais. Tal compreensão mostrou-se fundamental para a análise dos gêneros digitais e das práticas discursivas emergentes no ciberespaço, conforme discutido a partir de autores como Koch, Marcuschi, Rojo, Mondada e Dubois e Bakhtin.

Do mesmo modo, a reflexão acerca das TDICs e da Inteligência Artificial evidenciou que essas tecnologias não podem ser concebidas como instrumentos neutros ou meramente auxiliares do ensino, mas como linguagens que reconfiguram profundamente as formas de ler, escrever, interagir e produzir conhecimento. A presença crescente de sistemas de IA generativa no contexto educacional incide diretamente sobre processos centrais da textualidade, influenciando escolhas lexicais, encadeamentos temáticos, estratégias de referência e construções de coerência global. Ignorar tais impactos, como se argumentou, pode comprometer a formação linguística e discursiva dos estudantes, distanciando a escola das práticas sociais efetivamente vivenciadas fora de seus muros.

À luz desse cenário, o estudo reforça a necessidade de uma integração crítica e reflexiva das tecnologias digitais e da Inteligência Artificial às práticas pedagógicas, especialmente no ensino de Língua Portuguesa. Tal integração demanda investimentos consistentes na formação inicial e continuada de professores, de modo que estes possam compreender o funcionamento textual dessas tecnologias, explorar pedagogicamente seus potenciais e, ao mesmo tempo, problematizar seus limites. Ademais, torna-se imprescindível repensar os processos avaliativos, concebendo a avaliação como prática contínua, formativa e dialógica, capaz de acompanhar o desenvolvimento das competências cognitivas, discursivas e críticas dos estudantes em contextos mediados por tecnologias.

Por fim, conclui-se que compreender a linguagem como sistema dinâmico, relacional e interconectado, conforme propõe a Linguística Textual, constitui um fundamento teórico essencial para enfrentar os desafios impostos pela cultura digital e pela Inteligência Artificial no campo educacional. Ao reconhecer o texto digital como objeto legítimo de ensino e ao valorizar práticas de leitura e produção textual situadas, colaborativas e multimodais, o ensino de Língua Portuguesa pode contribuir de forma mais efetiva para a formação de sujeitos críticos, autônomos e socialmente participativos, capazes de atuar de maneira consciente e responsável em uma sociedade cada vez mais mediada por tecnologias.

Referências

- Bakhtin, M. (1988). *Marxismo e filosofia da linguagem* (9ª ed.). Hucitec.
- Beaugrande, R., & Dressler, W. (1981). *Introdução à linguística textual*. Cultrix.
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. In B. Schneuwly & J. Dolz, *Gêneros orais e escritos na escola* (pp. 95-128). Mercado de Letras.
- Dudenev, G., Hockly, N., & Pegrum, M. (2016). *Letramentos digitais* (1ª ed.). Parábola Editorial.
- Durso, S. O. (2025). O uso da inteligência artificial na educação e o desenvolvimento de competências dos estudantes. *Educação em Revista*, 41, e57645. <https://doi.org/10.1590/e57645>
- Kenski, V. M. (2012). *Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação* (4ª ed.). Papirus.
- Koch, I. G. V. (2004). *Desvendando os segredos do texto*. Cortez.
- Koch, I. G. V., & Elias, V. M. (2011). *Ler e compreender: Os sentidos do texto*. Contexto.
- Koch, I. V. (2009). *A coerência textual* (17ª ed.). Contexto.
- Koch, I. V. (2011). *O texto e a construção dos sentidos* (10ª ed.). Contexto.
- Leão, E. S., & Aguilar, A. M. G. C. (2019). *Letramento digital na escola do século XXI: Desafios, perspectivas e possibilidades no ensino de língua portuguesa*. Universidade Federal de Rondônia (UNIR).
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. Editora 34.
- Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. Parábola Editorial.
- Mondada, L., & Dubois, D. (2003). Construção dos objetos de discurso e categorização: Uma abordagem dos processos de referenciação. In M. M. Cavalcante et al. (Orgs.), *Referenciação*. Contexto.
- Moran, J. M. (2015). *A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá*. Papirus.
- Rodrigues, O. S., & Rodrigues, K. S. (2023). A inteligência artificial na educação: Os desafios do ChatGPT. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, 16, e45997. <https://doi.org/10.1590/e45997>
- Rojó, R. (2012). *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. Parábola Editorial.
- Rojó, R. (2013). Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In R. Rojo (Org.), *Escola conectada: Os multiletramentos e as TICs* (pp. 13-36). Parábola Editorial.
- Sales, S. R. (2014). Tecnologias digitais e juventude ciborgue: Alguns desafios para o currículo do ensino médio. In C. V. L. Maia, J. T. Dayrell, & P. Carrano (Orgs.), *Juventude e ensino médio: Sujeitos e currículos em diálogo* (pp. 229-248). Editora UFMG.
- Valente, J. A. (n.d.). Blended learning e as mudanças no ensino superior: A proposta da sala de aula invertida. *Educar em Revista*, 52.