


**AUTORIA EM TEMPOS DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: PRÁTICAS DE LEITURA,
ESCRITA E PENSAMENTO CRÍTICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**AUTHORSHIP IN TIMES OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE: READING, WRITING AND
CRITICAL THINKING PRACTICES IN BASIC EDUCATION**

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.050-020>

Jarkleydson Alex Alves de Moura Silva

Pós-graduando em Ensino de Matemática
Centro de Ensino Superior de Arcoverde
Ibimirim-PE

E-mail: Jarkleydson@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6894893318107621>

Relinaldo Pinho de Oliveira

Doutor em Educação, Ciências e Matemática
IEMCI-UFPA. Belém/Pará/Brasil

E-mail: relinaldopinhodeoliveira@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2411869905100927>

Carlos Rigor Neves

Mestrando em Ciências da Educação
Universidad Autónoma de Asunción
Macapá/Amapá

E-mail: profcarlosrigor@gmail.com

Andréa de Melo Pequeno

Mestre em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para Inovação
IFPB - Instituto Federal da Paraíba
Campina Grande, PB

E-mail: andrea.pequeno@ifpb.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4936649296885607>

Luciano João da Silva

Mestrado

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
Recife/PE

E-mail: luciano.joao@ufpe.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7521338210112105>

Simone Batista Campos

Pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado/AEE
Centro Universitário FECAF (Faculdade Capital Federal)

UniFECAF

Rondonópolis - MT

E-mail: simonecamposs39@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0010520096978146>

Júlio Sousa da Costa

Especialista currículo e Práticas docentes
UFPI

E-mail: juliosousa.c@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2872192323899959>

Adriana Fernandes Oliveira

Ciências Licenciatura
Universidade Estadual do Maranhão (Uema)
São Luis/MA

E-mail: escolapresidentelula@hotmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3239143188358851>

Maria Elenice Pereira da Silva

Mestrado Profissional em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação –
PROFNIT –

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB

E-mail: maria.elenice@ufpi.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0921297025342763>

Renata de Matos Tonim

Especialização Educação Especial e Inclusiva
Faculdade Anhanguera graduação
Especialização - FAVENI

Rondonópolis - Mato Grosso

E-mail: renatatonim@hotmail.com

RESUMO

A expansão da Inteligência Artificial generativa tem produzido impactos significativos nas práticas escolares contemporâneas, especialmente nos processos de leitura, escrita e produção de conhecimento. Na Educação Básica, esse cenário exige reflexão crítica sobre autoria, mediação docente e formação discente diante de tecnologias capazes de produzir textos, imagens e respostas em linguagem natural. O presente capítulo analisa como a presença da IA reconfigura concepções tradicionais de autoria escolar e desafia modelos pedagógicos centrados apenas no produto final da aprendizagem. Sustenta-se que o uso pedagógico dessas tecnologias requer articulação entre inovação, ética e criticidade, evitando tanto posturas de rejeição absoluta quanto adesões acríticas. A discussão fundamenta-se em autores do campo da linguagem, da educação e da cultura digital, como Bakhtin, Freire, Rojo, Santaella, Holmes e Tuomi, além de documentos recentes da UNESCO e do Ministério da Educação. Defende-se que a escola precisa assumir papel ativo na formação de estudantes capazes de ler criticamente conteúdos produzidos por IA, escrever com responsabilidade e compreender limites, vieses e potencialidades desses sistemas. Ao final, propõem-se caminhos pedagógicos para integrar a IA às práticas escolares sem esvaziar a centralidade da experiência humana no ato de aprender, interpretar e produzir sentidos.

Palavras-chave: Autoria; Inteligência Artificial; Leitura; Escrita; Pensamento crítico.

ABSTRACT

The expansion of generative Artificial Intelligence has produced significant impacts on contemporary school practices, especially in reading, writing and knowledge production processes. In Basic Education, this scenario requires critical reflection on authorship, teacher mediation and student education in the face of technologies capable of producing texts, images and responses in natural language. This chapter analyzes how the presence of AI reconfigures traditional conceptions of school authorship and challenges pedagogical models centered only on the final product of learning. It is argued that the pedagogical use of these technologies requires articulation between innovation, ethics and critical awareness, avoiding both absolute rejection and uncritical adherence. The discussion is based on authors from the fields of language, education and digital culture, such as Bakhtin, Freire, Rojo, Santaella, Holmes and Tuomi, as well as recent documents from UNESCO and the Brazilian Ministry of Education. It argues that schools must take an active role in training students capable of critically reading AI-generated content, writing responsibly and understanding the limits, biases and potentialities of such systems. Finally, pedagogical paths are proposed to integrate AI into school practices without emptying the centrality of human experience in learning, interpreting and producing meaning.

Keywords: Authorship; Artificial Intelligence; Reading; Writing; Critical thinking.

1 INTRODUÇÃO

A presença crescente da Inteligência Artificial no cotidiano social alterou formas de comunicação, acesso à informação e produção de textos em escala global. Ferramentas capazes de responder perguntas, sintetizar conteúdos, revisar redações e gerar textos completos passaram, em curto intervalo de tempo, a integrar rotinas profissionais, acadêmicas e escolares. Na Educação Básica, esse movimento tem provocado inquietações legítimas entre professores, gestores e famílias, sobretudo no que se refere aos impactos sobre a aprendizagem, a autoria estudantil e o desenvolvimento do pensamento crítico.

No campo da linguagem, a emergência de sistemas generativos desafia concepções historicamente consolidadas sobre leitura e escrita. Se antes a produção textual escolar era compreendida majoritariamente como resultado visível de processos internos de estudo, interpretação e elaboração pessoal, hoje passa a coexistir com produções mediadas por algoritmos capazes de organizar argumentos, estruturar gêneros discursivos e simular estilos de escrita. Tal cenário exige revisão conceitual cuidadosa. Como observa

Santaella (2023), as tecnologias inteligentes não apenas oferecem ferramentas, mas reorganizam ecossistemas cognitivos e comunicacionais.

A noção de autoria, nesse contexto, torna-se central. Em perspectiva bakhtiniana, todo texto nasce em diálogo com vozes sociais, discursos prévios e condições históricas de enunciação (Bakhtin, 2011). Contudo, a mediação algorítmica amplia a complexidade desse processo ao inserir sistemas estatísticos na cadeia de produção discursiva. O estudante que solicita comandos, seleciona respostas, revisa trechos e reorganiza sentidos participa de uma nova configuração autoral, distinta tanto da escrita integralmente individual quanto da simples cópia mecânica. A escola, portanto, precisa compreender essas zonas intermediárias.

Ao mesmo tempo, não se pode ignorar riscos pedagógicos concretos. A facilidade de obtenção de respostas prontas pode estimular dependência cognitiva, superficialidade interpretativa e redução do esforço intelectual quando não há intencionalidade pedagógica clara. O documento orientador do Ministério da Educação sobre Inteligência Artificial na Educação Básica afirma que toda utilização de IA precisa ser acompanhada do ensino sobre IA, garantindo formação crítica e decisões pedagógicas conscientes (Brasil, 2026). A orientação desloca o debate do “usar ou proibir” para “como, quando e por que utilizar”.

Sob outro enfoque, também emergem possibilidades relevantes. Sistemas inteligentes podem apoiar revisão textual, acessibilidade, personalização de atividades, ampliação de repertório e feedback inicial ao estudante. Quando mediados por professores, tais recursos podem favorecer processos metacognitivos e reescritas qualificadas. Freire (1996) já advertia que nenhuma tecnologia é neutra; seu valor educativo depende dos projetos humanos que a orientam.

Na experiência cotidiana da Educação Básica, especialmente nas aulas de Língua Portuguesa, percebe-se que muitos estudantes já acessam essas ferramentas espontaneamente, dentro e fora da escola. Ignorar esse fenômeno tende a ampliar a distância entre cultura escolar e cultura digital. Em contrapartida, incorporar a IA sem criticidade pode fragilizar objetivos formativos essenciais, como argumentação, autoria responsável, leitura aprofundada e autonomia intelectual.

Diante desse cenário, este capítulo discute como a Inteligência Artificial reconfigura práticas de leitura e escrita na Educação Básica, problematizando a noção de autoria escolar e a formação do pensamento crítico. Para tanto, organiza-se em quatro seções: inicialmente, analisa-se a transformação contemporânea do conceito de autoria em ambientes digitais; em seguida, examinam-se impactos da IA sobre práticas de leitura e escrita escolares; posteriormente, discutem-se riscos, limites e potencialidades pedagógicas dessas tecnologias; por fim, apresentam-se caminhos metodológicos e proposições didáticas para atuação docente crítica na Educação Básica.

2 A TRANSFORMAÇÃO CONTEMPORÂNEA DO CONCEITO DE AUTORIA EM AMBIENTES DIGITAIS

A autoria constitui conceito histórico e socialmente construído. Não se trata de categoria fixa, mas de noção que acompanha transformações técnicas, culturais e institucionais da linguagem. Chartier (1998) demonstra que mudanças nos suportes materiais da escrita alteraram modos de leitura, circulação textual e reconhecimento autoral ao longo do tempo. A passagem do manuscrito ao impresso, por exemplo, reorganizou relações entre escritor, leitor e obra. De forma análoga, a cultura digital introduziu novas dinâmicas de produção colaborativa, remixagem, hipertextualidade e circulação acelerada de discursos.

Na contemporaneidade, plataformas digitais expandiram práticas em que escrever deixou de significar ato exclusivamente solitário. Fóruns, redes sociais, editores colaborativos e ambientes virtuais normalizaram textos construídos em interação contínua. Jenkins (2009) denomina esse cenário de cultura participativa, marcada pela atuação mais ativa de sujeitos que produzem, compartilham e reinterpretam conteúdos. Nesse contexto, a autoria passa a conviver com práticas coletivas, recombinações e múltiplas camadas de contribuição.

No espaço escolar, porém, ainda permanecem concepções tradicionais fortemente vinculadas à ideia de originalidade individual e produto final. Tal herança possui fundamento legítimo, pois a escola busca desenvolver autonomia intelectual, capacidade argumentativa e responsabilidade discursiva. Entretanto, a realidade digital exige ampliar esse entendimento. Conforme Lévy (1999), a inteligência coletiva desloca o foco do conhecimento isolado para redes de cooperação e circulação simbólica. Embora escrita no final do século XX, essa reflexão ganha atualidade diante das tecnologias algorítmicas.

Com a Inteligência Artificial generativa, a discussão torna-se mais complexa. Sistemas baseados em grandes modelos de linguagem produzem textos coerentes a partir de comandos formulados por usuários. Esses sistemas não pensam no sentido humano nem possuem experiência subjetiva; operam por padrões probabilísticos derivados de grandes bases de dados textuais. Ainda assim, entregam respostas linguisticamente sofisticadas, capazes de simular estilos, sintetizar informações e estruturar argumentos (Bender et al., 2021).

Desse modo, emerge uma zona híbrida entre criação humana e mediação técnica. O estudante que formula comandos detalhados, compara respostas, rejeita trechos, reescreve passagens e adapta o resultado final participa ativamente do processo. Já aquele que apenas copia integralmente respostas prontas abdica de etapas essenciais da aprendizagem. A diferença pedagógica entre um caso e outro é substantiva. Como observam Holmes e Tuomi (2022), a questão central não reside apenas na existência da ferramenta, mas nas formas sociais e educacionais de seu uso.

Bakhtin (2011) contribui para esse debate ao afirmar que todo enunciado responde a outros enunciados e antecipa respostas futuras. Nenhum texto nasce do vazio. A IA, nesse sentido, radicaliza algo já presente na linguagem humana: a constituição dialógica dos discursos. Contudo, há diferença decisiva entre dialogar com tradições discursivas e delegar integralmente a elaboração intelectual a um sistema automatizado. O papel da escola consiste justamente em tornar essa distinção visível aos estudantes.

Também Foucault (2009), ao discutir a “função autor”, mostra que autoria não se reduz ao indivíduo biográfico, mas envolve regimes de validação, responsabilidade e circulação social do discurso. Em ambiente escolar contemporâneo, essa função autoral precisa incorporar novos critérios: transparência quanto ao uso de ferramentas, responsabilidade sobre informações apresentadas e capacidade de justificar escolhas textuais.

No campo pedagógico, isso implica substituir debates simplistas sobre “texto humano versus texto artificial” por questões mais fecundas: Quem decidiu os argumentos? Quem verificou as fontes? Quem revisou inconsistências? Quem assume a responsabilidade ética pelo texto final? Quem aprendeu durante o processo? Essas perguntas recolocam a centralidade da formação intelectual.

A escola da Educação Básica, especialmente nas aulas de Língua Portuguesa, possui papel estratégico nesse movimento. Cabe ao professor ensinar que autoria não desapareceu, mas tornou-se mais exigente. Em vez de apenas produzir frases corretas, o estudante precisa selecionar informações, interpretar contextos, argumentar criticamente e explicitar o percurso de construção textual. A autoria passa a envolver consciência do processo, e não apenas posse do produto.

3 INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E IMPACTOS NAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA ESCOLARES

A leitura e a escrita ocupam lugar estruturante na formação escolar. Ler não corresponde apenas à decodificação gráfica, mas à produção de sentidos em diálogo com conhecimentos prévios, contextos históricos e intenções discursivas. Escrever, por sua vez, mobiliza planejamento, seleção lexical, organização argumentativa e revisão constante. Koch e Elias (2018) ressaltam que texto é espaço interativo de construção de sentidos, dependente de competências linguísticas e sociocognitivas.

A inserção da IA nesse cenário altera práticas já consolidadas. Em relação à leitura, estudantes passam a recorrer a resumos automáticos, explicações instantâneas e respostas sintetizadas. Tais recursos podem apoiar compreensão inicial de conteúdos complexos, especialmente quando há dificuldades de vocabulário ou organização do estudo. Contudo, também podem reduzir o contato direto com textos integrais e empobrecer experiências interpretativas quando substituem a leitura aprofundada.

Wolf (2019) alerta que ecossistemas digitais orientados pela rapidez tendem a fragilizar modos de leitura lenta, reflexiva e inferencial. Quando o estudante se acostuma apenas a respostas prontas, corre o

risco de perder tolerância cognitiva diante da complexidade textual. Na Educação Básica, isso é especialmente sensível, pois a formação leitora depende de continuidade, repertório e esforço interpretativo progressivo.

No caso da escrita, os impactos são ainda mais visíveis. Ferramentas de IA corrigem ortografia, sugerem estruturas argumentativas, reorganizam parágrafos e produzem textos completos em segundos. Para estudantes inseguros, isso pode representar apoio inicial importante. Para docentes sobrecarregados, pode auxiliar na elaboração de atividades, rubricas e materiais. O problema emerge quando a automação substitui processos intelectuais que deveriam ser aprendidos.

Hayes e Flower (1980), em modelo clássico da escrita, demonstram que produzir textos envolve planejamento, textualização e revisão. Quando a IA entrega produto acabado sem participação reflexiva do aluno, essas etapas tendem a ser abreviadas ou anuladas. Em consequência, a aparência de desempenho pode mascarar ausência de aprendizagem efetiva.

Por outro lado, se bem conduzida, a IA pode fortalecer tais etapas. O estudante pode comparar versões, identificar fragilidades argumentativas, revisar coesão textual e ampliar repertório lexical. Nessa perspectiva, a ferramenta atua como apoio metacognitivo, não como substituta da autoria. Segundo Luckin (2018), tecnologias educacionais produzem melhores resultados quando ampliam capacidades humanas, e não quando tentam eliminá-las.

Na realidade escolar brasileira, essa discussão assume contornos concretos. Muitos estudantes já utilizam sistemas generativos fora do olhar docente, seja para pesquisas, seja para tarefas domiciliares. O documento do Ministério da Educação reconhece esse cenário e enfatiza a necessidade de formação crítica, ética e curricularmente orientada sobre IA (Brasil, 2026). Isso significa que a escola precisa trazer o tema para o centro da pedagogia, e não mantê-lo na clandestinidade.

Nas aulas de Língua Portuguesa, por exemplo, torna-se produtivo solicitar que estudantes comparem um texto literário original com um resumo automatizado, analisem perdas de nuance, identifiquem inferências ausentes e discutam escolhas linguísticas. Em produção textual, pode-se propor revisão crítica de texto gerado por IA, exigindo justificativas para cada alteração realizada. Nessas situações, ler e escrever continuam sendo atos humanos de interpretação e decisão.

Rojó e Moura (2019) argumentam que os multiletramentos exigem práticas pedagógicas capazes de lidar com múltiplas linguagens, mídias e culturas. A IA amplia esse desafio, pois adiciona interlocutores algorítmicos ao ecossistema comunicacional. Assim, formar leitores e escritores hoje implica também formar sujeitos capazes de dialogar criticamente com sistemas automatizados.

Dessa maneira, os impactos da IA nas práticas escolares não são unívocos. Há riscos de superficialidade e dependência, mas também oportunidades de mediação qualificada. O fator decisivo

permanece sendo o trabalho docente, a intencionalidade pedagógica e a defesa da aprendizagem como processo humano complexo.

4 RISCOS, LIMITES E POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A incorporação da Inteligência Artificial ao cotidiano escolar exige análise equilibrada. Discursos excessivamente entusiastas tendem a apresentar a tecnologia como solução imediata para problemas históricos da educação. Em sentido oposto, abordagens exclusivamente alarmistas ignoram possibilidades reais de apoio ao ensino e à aprendizagem. Entre esses extremos, torna-se necessário examinar riscos, limites e potencialidades à luz de fundamentos pedagógicos consistentes.

Um dos riscos mais recorrentes refere-se à dependência cognitiva. Quando estudantes recorrem continuamente a sistemas automatizados para responder questões, resumir textos ou estruturar redações, podem reduzir o exercício de operações mentais fundamentais, como inferência, comparação, síntese e argumentação. Carr (2011), ao discutir efeitos de ambientes digitais sobre atenção e memória, adverte que a delegação constante de tarefas intelectuais pode alterar hábitos cognitivos e diminuir a persistência diante de problemas complexos.

Na Educação Básica, tal risco merece atenção especial porque muitas competências ainda estão em consolidação. Crianças e adolescentes necessitam praticar leitura extensa, escrita autoral, cálculo, organização lógica e resolução de problemas. Se a automação substitui etapas formativas precocemente, pode haver prejuízo ao desenvolvimento da autonomia intelectual. O documento do Ministério da Educação enfatiza que decisões sobre uso de IA devem priorizar habilidades cognitivas e sociais, evitando dependência desses sistemas (Brasil, 2026).

Outro limite relevante envolve confiabilidade informacional. Modelos generativos podem produzir respostas plausíveis, porém incorretas, desatualizadas ou sem base verificável. Esse fenômeno, frequentemente denominado “alucinação algorítmica”, decorre do modo probabilístico como sistemas linguísticos operam. Conforme Bender et al. (2021), tais modelos geram sequências textuais convincentes sem compromisso intrínseco com verdade factual. Em ambiente escolar, isso exige práticas permanentes de checagem, comparação de fontes e validação crítica.

Também merecem destaque os vieses algorítmicos. Sistemas treinados em bases de dados desiguais tendem a reproduzir estereótipos sociais, assimetrias linguísticas e invisibilizações culturais. Noble (2018), ao analisar mecanismos digitais de busca e classificação, demonstra que tecnologias aparentemente neutras podem reforçar discriminações históricas. Na escola, isso significa que respostas automatizadas podem carregar preconceitos de raça, gênero, classe social ou visão de mundo, demandando leitura crítica constante.

A proteção de dados constitui outro ponto sensível. Muitas plataformas coletam informações de uso, textos digitados, padrões comportamentais e metadados. Quando se trata de crianças e adolescentes, a questão torna-se ainda mais delicada. A Lei Geral de Proteção de Dados brasileira e documentos recentes sobre direitos digitais reforçam a necessidade de cautela institucional quanto ao uso de sistemas externos em contextos escolares. UNESCO (2023) recomenda políticas claras de privacidade, supervisão humana e centralidade do interesse público.

No campo docente, há ainda o risco da intensificação do trabalho. Embora frequentemente vendida como mecanismo de economia de tempo, a IA pode gerar novas demandas: revisão constante de materiais automatizados, monitoramento de usos inadequados, necessidade de atualização tecnológica e elaboração de novos formatos avaliativos. Sem condições adequadas de formação e trabalho, a inovação tende a deslocar problemas em vez de resolvê-los.

Apesar desses limites, as potencialidades pedagógicas são concretas quando inseridas em projetos formativos claros. Uma delas diz respeito à personalização responsável da aprendizagem. Sistemas inteligentes podem oferecer trilhas diferenciadas, exercícios graduados e feedback inicial, respeitando ritmos diversos de estudo. Luckin (2018) observa que tecnologias adaptativas podem ampliar oportunidades quando subordinadas a decisões pedagógicas humanas.

Outra contribuição importante encontra-se na acessibilidade. Ferramentas de síntese de voz, legendagem automática, tradução, simplificação textual e descrição de imagens podem favorecer inclusão de estudantes com diferentes necessidades. Em escolas comprometidas com equidade, esse aspecto possui grande relevância. A tecnologia, nesse caso, atua como apoio à participação e não como filtro excludente.

Na produção textual, a IA também pode auxiliar processos de revisão. Estudantes podem identificar redundâncias, melhorar organização de ideias, comparar versões e ampliar vocabulário. Contudo, para que isso produza aprendizagem, o professor precisa exigir justificativas, escolhas conscientes e reescrita autoral. Não basta aceitar sugestões automáticas; é preciso compreender por que determinadas mudanças melhoram ou prejudicam o texto.

Em Língua Portuguesa, Literatura e áreas afins, há ainda possibilidades de análise crítica de linguagem. Pode-se comparar estilos de autores com textos gerados por IA, discutir marcas de subjetividade, examinar simplificações argumentativas e refletir sobre o valor da experiência humana na criação estética. Tais propostas fortalecem repertório cultural e pensamento crítico.

Holmes e Tuomi (2022) defendem que o futuro da IA na educação depende menos da sofisticação técnica e mais das escolhas pedagógicas e políticas realizadas pelas instituições. Essa perspectiva é decisiva. Não existe efeito automático da tecnologia sobre a aprendizagem. Há, sim, usos situados, mediados por professores, currículos, condições materiais e finalidades educacionais.

Dessa forma, a questão central não é perguntar se a IA é boa ou ruim para a escola. Pergunta mais produtiva consiste em investigar quais usos ampliam formação humana e quais usos a empobrecem. A resposta passa por critérios éticos, planejamento docente e compromisso com a aprendizagem significativa. Em última instância, a tecnologia precisa servir à educação, e não o contrário.

5 CAMINHOS METODOLÓGICOS E PROPOSIÇÕES DIDÁTICAS PARA ATUAÇÃO DOCENTE CRÍTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Se a Inteligência Artificial já integra práticas sociais de leitura, escrita e busca de informação, a escola precisa responder pedagogicamente a essa realidade. Tal resposta, contudo, não se resume à adoção instrumental de plataformas nem à proibição generalizada de seu uso. O desafio consiste em construir metodologias capazes de inserir a tecnologia em processos formativos orientados pela criticidade, pela autoria responsável e pelo desenvolvimento intelectual dos estudantes.

Freire (1996) recorda que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção. Essa premissa mantém plena atualidade diante da IA. Sempre que a tecnologia entrega respostas prontas e o professor apenas as aceita ou rejeita, empobrece-se o espaço pedagógico. Em contrapartida, quando o docente transforma a ferramenta em objeto de problematização, comparação, análise e reconstrução, amplia-se o potencial educativo.

Um primeiro caminho metodológico consiste em trabalhar a IA como objeto de estudo. Antes de utilizá-la como recurso didático, estudantes precisam compreender, em nível adequado à faixa etária, como esses sistemas funcionam, de onde retiram padrões, quais limites possuem e por que podem errar. O documento orientador do Ministério da Educação sustenta que aprender com IA deve caminhar junto ao aprender sobre IA (Brasil, 2026). Essa diretriz é decisiva para evitar uso ingênuo.

Na prática, isso pode ocorrer por meio de sequências didáticas investigativas. Em turmas finais do Ensino Fundamental ou Ensino Médio, o professor pode propor perguntas distintas a um sistema generativo e solicitar análise das respostas: há contradições? faltam fontes? há generalizações? qual linguagem foi utilizada? quais informações precisam ser verificadas? Tais atividades fortalecem leitura crítica, checagem informacional e argumentação.

Um segundo eixo metodológico refere-se à escrita processual. Em vez de avaliar apenas o texto final, torna-se produtivo valorizar etapas de planejamento, rascunho, revisão e justificativa de escolhas linguísticas. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) defendem o ensino de gêneros textuais por meio de sequências didáticas estruturadas, com foco no processo de aprendizagem. Esse modelo adapta-se bem ao contexto atual.

Assim, o estudante pode utilizar IA em momentos delimitados, desde que registre como a utilizou, quais sugestões aceitou, quais recusou e por quê. A avaliação desloca-se da simples entrega textual para a compreensão do percurso autoral. Tal prática reforça responsabilidade intelectual e reduz usos mecânicos.

Outra possibilidade relevante envolve oficinas comparativas de linguagem. O professor pode apresentar um poema, crônica ou artigo de opinião produzido por autor reconhecido e contrastá-lo com texto gerado por IA sobre tema semelhante. A turma analisa marcas de estilo, profundidade argumentativa, nuances semânticas, recursos expressivos e originalidade. Em Língua Portuguesa e Literatura, essa estratégia fortalece repertório estético e percepção crítica da linguagem.

No campo da leitura, pode-se propor atividades de confronto entre texto integral e resumo automatizado. Estudantes identificam informações omitidas, mudanças de tom, simplificações indevidas e perdas interpretativas. Wolf (2019) destaca a importância da leitura profunda para empatia, inferência e pensamento analítico. Tais propostas ajudam a preservar essas competências em tempos de aceleração digital.

Também são promissoras metodologias baseadas em resolução de problemas. Em vez de pedir respostas prontas, o professor apresenta situações complexas em que a IA é apenas uma fonte entre várias. O grupo consulta livros, artigos, entrevistas, dados locais e ferramentas digitais, comparando perspectivas. Moran (2018) observa que metodologias ativas produzem melhores resultados quando combinam investigação, protagonismo discente e mediação qualificada.

No plano ético, torna-se indispensável construir pactos pedagógicos claros. A escola precisa definir, com linguagem acessível, quando o uso de IA é permitido, quando deve ser declarado e quando compromete objetivos avaliativos. Transparência reduz conflitos e forma cultura de integridade acadêmica desde cedo. Mais que punir, importa educar para responsabilidade.

Quanto à avaliação, recomenda-se diversificação de instrumentos. Produções orais, debates, escrita em sala, portfólios processuais, seminários, diários reflexivos e projetos colaborativos dificultam terceirizações automáticas e valorizam competências amplas. Luckesi (2011) lembra que avaliar deve servir ao crescimento do estudante, não apenas à classificação. Em contexto de IA, essa compreensão torna-se ainda mais necessária.

Nada disso será consistente sem formação docente continuada. Professores precisam de tempo institucional, espaços colaborativos e apoio técnico para compreender tecnologias emergentes sem submissão a modismos. Nóvoa (2022) ressalta que valorização docente envolve reconhecer professores como intelectuais da profissão, capazes de interpretar criticamente mudanças sociais e educacionais.

Na Educação Básica, portanto, o papel do professor não diminui com a IA; torna-se mais sofisticado. Cabe-lhe selecionar objetivos, organizar experiências, problematizar respostas fáceis, cultivar rigor

intelectual e preservar a dimensão humana da aprendizagem. Em tempos de automação textual, ensinar passa também por mostrar que pensar exige tempo, dúvida, escuta, revisão e responsabilidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença crescente da Inteligência Artificial nos espaços escolares representa uma das transformações mais relevantes do tempo presente para a Educação Básica. Diferentemente de tecnologias anteriores, restritas muitas vezes à busca de informações ou ao armazenamento de conteúdos, os sistemas generativos passaram a interferir diretamente em práticas centrais da vida escolar: ler, escrever, pesquisar, resumir, argumentar e resolver problemas. Isso significa que a discussão sobre IA não pode ser tratada como tema periférico ou exclusivamente técnico. Trata-se de questão pedagógica, ética, cultural e curricular.

Ao longo deste capítulo, sustentou-se que a noção de autoria escolar atravessa processo de reconfiguração. Se, historicamente, a escola valorizou a produção individual como evidência visível da aprendizagem, hoje emergem processos híbridos em que estudantes interagem com sistemas automatizados na construção de textos e respostas. Tal cenário exige revisão de critérios avaliativos e conceituais. A questão já não se resume a identificar se houve uso ou não de tecnologia, mas compreender como ocorreu esse uso, quais decisões intelectuais permaneceram com o estudante e que aprendizagens efetivamente foram produzidas.

Nesse sentido, a autoria não desaparece diante da Inteligência Artificial. Ao contrário, torna-se mais complexa e mais exigente. Ser autor, em tempos de mediação algorítmica, implica selecionar informações, problematizar respostas automáticas, revisar argumentos, posicionar-se criticamente e assumir responsabilidade ética pelo que se publica ou entrega. A escola precisa explicitar essa mudança aos estudantes, mostrando que autoria não corresponde apenas à posse de um texto final, mas ao percurso reflexivo de sua construção.

Também se evidenciou que práticas de leitura e escrita sofrem impactos ambivalentes. Ferramentas inteligentes podem apoiar acessibilidade, revisão textual, organização inicial de ideias e personalização de estudos. Contudo, quando utilizadas sem mediação pedagógica, podem estimular dependência cognitiva, empobrecimento interpretativo, superficialidade argumentativa e distanciamento do esforço intelectual necessário à aprendizagem duradoura. Em razão disso, o problema central não reside na existência da tecnologia, mas nas condições sociais, didáticas e éticas de sua incorporação.

O papel docente, nesse contexto, amplia-se em relevância. Em vez de perder espaço, o professor torna-se mediador ainda mais necessário para orientar critérios de uso, promover análise crítica de respostas automatizadas, redesenhar processos avaliativos e preservar a centralidade da formação humana. Cabe ao educador organizar experiências em que a IA seja objeto de reflexão, e não mera fornecedora de soluções

instantâneas. Isso exige políticas consistentes de formação continuada, tempo institucional de estudo e valorização profissional.

No plano curricular, a Educação Básica precisa avançar para além de respostas emergenciais. O debate sobre IA demanda inserção articulada aos multiletramentos, à cidadania digital, à ética informacional e ao pensamento crítico. Ensinar estudantes a conviver com algoritmos implica também ensiná-los a reconhecer vieses, verificar fontes, proteger dados pessoais, compreender interesses econômicos das plataformas e defender valores democráticos no ambiente digital. Trata-se de formação para a cidadania contemporânea.

Outro aspecto decisivo refere-se à desigualdade educacional. O acesso às tecnologias, às conexões estáveis e às oportunidades de uso qualificado permanece distribuído de forma desigual entre escolas públicas e privadas, regiões e grupos sociais. Portanto, qualquer política educacional voltada à Inteligência Artificial precisa considerar infraestrutura, inclusão digital e justiça social. Sem isso, corre-se o risco de ampliar distâncias já existentes.

A escola, contudo, não deve assumir postura reativa diante dessas mudanças. Há oportunidade histórica de renovar práticas pedagógicas, fortalecer metodologias investigativas, valorizar produção processual e reconstruir sentidos da avaliação escolar. A IA pode servir como espelho crítico que obriga a educação a perguntar o que realmente deseja formar: repetidores de respostas prontas ou sujeitos capazes de interpretar, criar, argumentar e agir com responsabilidade.

Em síntese, defende-se que a resposta educacional mais consistente diante da Inteligência Artificial não é a proibição automática nem a adoção acrítica, mas a integração intencional, ética e pedagogicamente situada. Ler continuará sendo interpretar mundos possíveis. Escrever continuará sendo ato de posicionamento e criação de sentidos. Pensar criticamente continuará sendo competência insubstituível. Em tempos de automação textual, a missão da escola permanece profundamente humana: formar consciências autônomas, sensíveis e intelectualmente responsáveis.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BENDER, Emily M.; GEBRU, Timnit; MCMILLAN-MAJOR, Angelina; SHMITCHELL, Shmargaret. On the dangers of stochastic parrots: can language models be too big? In: ACM CONFERENCE ON FAIRNESS, ACCOUNTABILITY, AND TRANSPARENCY, 2021. Proceedings [...]. New York: ACM, 2021. p. 610-623.

BRASIL. Ministério da Educação. *Inteligência Artificial na Educação Básica: documento orientador sobre caminhos curriculares e práticas éticas de uso de IA nas escolas*. Brasília: MEC, 2026.

- CARR, Nicholas. *A geração superficial: o que a internet está fazendo com os nossos cérebros*. Rio de Janeiro: Agir, 2011.
- CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: UNESP, 1998.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.
- FOUCAULT, Michel. O que é um autor? In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos III: estética – literatura e pintura, música e cinema*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. p. 264-298.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HAYES, John R.; FLOWER, Linda S. Identifying the organization of writing processes. In: GREGG, Lee W.; STEINBERG, Erwin R. (org.). *Cognitive processes in writing*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1980. p. 3-30.
- HOLMES, Wayne; TUOMI, Ilkka; PORAYSKA-POMSTA, Kaśka et al. *Artificial intelligence and education: critical perspectives and practices*. Brussels: European Commission, 2022.
- JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LUCKIN, Rose. *Machine learning and human intelligence: the future of education for the 21st century*. London: UCL Institute of Education Press, 2018.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MORAN, José Manuel. *Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda*. Porto Alegre: Penso, 2018.
- NOBLE, Safiya Umoja. *Algorithms of oppression: how search engines reinforce racism*. New York: New York University Press, 2018.
- NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola*. Lisboa: Educa, 2022.
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2019.
- SANTAELLA, Lucia. *Humanos hiper-híbridos: linguagens e cultura na inteligência artificial*. São Paulo: Paulus, 2023.
- UNESCO. *Guidance for generative AI in education and research*. Paris: UNESCO, 2023.

Jarkleydson Alex Alves de Moura Silva | Relinaldo Pinho de Oliveira | Carlos Rigor Neves | Andréa de Melo Pequeno | Luciano João da Silva | Simone Batista Campos | Júlio Sousa da Costa | Adriana Fernandes Oliveira | Maria Elenice Pereira da Silva | Renata de Matos Tonim

WOLF, Maryanne. *O cérebro no mundo digital: os desafios da leitura na nossa era*. São Paulo: Contexto, 2019.