ISSN: 2358-8829

PROCESSOS DE ESCRITA EM TEMPOS DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: IMPACTOS NA APRENDIZAGEM E NA FORMAÇÃO DO SUJEITO

Mariana Ramos Pimentel [1]

INTRODUÇÃO

O avanço acelerado das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) no século XXI reconfigurou profundamente as esferas sociais, culturais e educacionais. No centro dessa transformação, a emergência da Inteligência Artificial Generativa (IAGen), caracterizada por algoritmos avançados capazes de processar linguagem natural e produzir textos fluidos, coerentes e estruturados em segundos, provocou um impacto sem precedentes nas práticas de letramento e no ensino da língua materna. Diante de uma ferramenta que executa tarefas de síntese, redação e argumentação com rapidez, a escola e a universidade veem-se desafiadas a reavaliar o próprio conceito de produção textual e o papel da escrita na formação intelectual do sujeito.

Tradicionalmente compreendida pela Linguística Textual e pelas teorias sociointeracionistas da linguagem não como um ato mecânico de codificação, mas sim como um processo complexo, situado e dialógico de construção de sentidos (Marcuschi, 2008; Koch; Elias, 2008), a escrita exige do autor um investimento cognitivo e afetivo contínuo. Tal percurso engloba etapas cruciais como o planejamento das intenções comunicativas, a seleção léxico-gramatical, a elaboração do rascunho, a revisão crítica e a reescrita orientada para as necessidades do leitor. Trata-se de um movimento em que a subjetividade, a experiência vivida e a bagagem cultural do enunciador ganham corpo nas entrelinhas do discurso.

Contudo, a disseminação das ferramentas de IAGen no cotidiano escolar expõe e amplifica fragilidades históricas que há muito marcam a pedagogia da língua no Brasil. Quando a produção textual é reduzida pela tradição escolar ao mero cumprimento de uma tarefa formal e avaliativa, priorizando a entrega de um produto acabado em detrimento da vivência do processo, a facilidade proporcionada pela automação algorítmica torna-se tentadora. Ao

[1] Professora nos cursos de Pedagogia e de Análise e Desenvolvimento de Sistemas da Faculdade Rebouças de Campina Grande, Graduada em Letras-Inglês pela Universidade Federal de Campina Grande, em Comunicação Social – Jornalismo pela Universidade Estadual da Paraíba, e em Gestão Financeira, pela Faculdade Rebouças de Campina Grande. É Especialista em Comunicação Digital (CESREI) e em Docência do Ensino Superior e Metodologias Ativas pela Faculdade Rebouças de Campina Grande. ramospimentel@gmail.com

terceirizar a geração do texto à máquina, o estudante corre o risco de suprimir as etapas fundamentais de reflexão, problematização e autoavaliação, enfraquecendo o desenvolvimento de competências cognitivas superiores, tais como a autoria consciente, o pensamento crítico e a autonomia intelectual.

Discussões em torno do uso de IAs generativas por estudantes de forma ética e sem comprometer o desenvolvimento intelectual suscitam reflexões sobre como a ausência de uma orientação educacional pode agravar os riscos da criatividade da produção do conhecimento. Diante disso, Sampaio (2025) apresenta três riscos em áreas críticas do cognitivo, dentre eles, o risco que envolve o descarregamento cognitivo (*cognitive offloading*).

Ele afirma que a transferência de tarefas cognitivas para sistemas de inteligência artificial pode reduzir o envolvimento com o pensamento crítico e comprometer o desenvolvimento da aprendizagem autônoma. O uso dessas ferramentas sem estratégias de supervisão e orientação sugere uma dependência contínua do suporte tecnológico, prejudicando a capacidade de resolver problemas de forma independente.

No entanto, Silva; Sá (2024) contrapõem a visão proibitiva. Elas dizem que a IAGen não deve ser vista apenas como ameaça, mas como recurso pedagógico que possibilita a personalização do ensino de linguagem e a inclusão escolar. Nesse cenário, coloca-se a seguinte problemática central: em que medida o uso da Inteligência Artificial Generativa afeta o trabalho com a escrita no espaço educativo, e como alinhar práticas pedagógicas intencionais que transformem essa tecnologia em um recurso de apoio ao letramento, sem comprometer a dimensão constitutiva e emancipatória do sujeito?

Para responder a esse questionamento, o artigo tem por objetivo geral refletir criticamente sobre as práticas de escrita na era da inteligência artificial generativa, analisando seus impactos no processo de aprendizagem, nos modos de autoavaliação e no desenvolvimento da autoria. Especificamente, busca-se: a) caracterizar a escrita como processo social e cognitivo complexo fundamentado na concepção sociointeracionista; b) examinar os riscos da automação e do atalho cognitivo para a formação do sujeito leitor e escritor; c) discutir estratégias pedagógicas intencionais que integrem a IAGen como mediadora da revisão, do planejamento e do aprimoramento textual.

Metodologicamente, este trabalho constitui uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter exploratório e procedimento técnico bibliográfico (Gil, 2008). A fundamentação teórica ancora-se nos estudos da Linguística Textual e da Sociolinguística Interacional, destacando-se os pressupostos de Ingedore Villaça Koch, Luiz Antônio Marcuschi, Ângela Kleiman e Irandé Antunes, como também em Pierry Lèvy, Lúcia Santaella e Ana Elisa Ribeiro, pensando sobre

ISSN: 2358-8829

escrita, autoria, linguagens líquidas e letramento digital. A articulação entre essa base conceitual sólida e as demandas contemporâneas trazidas pelas tecnologias digitais possibilita compreender que a escrita transcende a simples fabricação de enunciados, pois ela representa um sentido vital para a constituição do sujeito no mundo.

METODOLOGIA

Para responder ao problema de pesquisa e atingir os objetivos traçados, este estudo adota uma abordagem de natureza qualitativa, com delineamento bibliográfico e caráter exploratório, isso porque busca proporcionar maior familiaridade com o fenômeno emergente da IA Generativa na produção textual escolar, auxiliando no esclarecimento de conceitos (como autoria, letramento digital e descarregamento cognitivo) e no desenvolvimento de novas hipóteses pedagógicas para o ensino da língua materna.

A pesquisa qualitativa em educação, conforme sustentam Gil (2008) e Minayo (2009), é essencialmente adequada para a compreensão de fenômenos complexos e subjetivos que envolvem atitudes, valores, práticas discursivas e processos de ensino-aprendizagem, permitindo ir além da mensuração numérica para captar os significados construídos pelos sujeitos.

O caráter bibliográfico fundamentou-se em um levantamento sistemático da literatura científica nacional e internacional dedicada à Linguística Aplicada, à Teoria do Texto, ao Letramento Digital e à Educação Tecnológica, além de estudos sobre IA generativa, Formação do Professor, Processos de Escrita. De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 183), a pesquisa bibliográfica “não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”.

Para tanto, percorreram-se as etapas de identificação, compilação, leitura reflexiva e interpretação crítica das obras, articulando referenciais teóricos do ensino de língua e letramento digital à problematização do uso consciente das novas tecnologias na educação, sendo o corpus teórico da pesquisa estruturado a partir da articulação entre obras clássicas de referência no estudo do texto e da linguagem e publicações científicas recentes (artigos, ensaios e relatórios acadêmicos) que investigam os impactos da Inteligência Artificial Generativa nas salas de aula.

ISSN: 2358-8829

REFERENCIAL TEÓRICO

A compreensão do fenômeno da escrita sofreu uma evolução teórica na segunda metade do século XX. Historicamente, a tradição escolar tratou a linguagem sob uma ótica formalista ou instrumental, encarando o texto como uma superfície plana destinada a transmitir informações pré-existentes na mente do emissor (Marcuschi, 2008). Sob essa concepção, escrever resumia-se ao domínio de regras gramaticais e ortográficas, e ler equivalia à extração passiva de significados fixados nas estruturas superficiais do papel. Tal postura pedagógica gerava um ensino engessado e mecânico, focado na correção pontual de erros e na exigência de redações descontextualizadas.

Com a emergência da Linguística Textual e a consolidação dos estudos sociointeracionistas, o texto passou a ser teorizado como um evento comunicativo complexo, histórico e situado. Conforme Marcuschi (2008, p. 61), a língua não deve ser reduzida a um código abstrato nem a um reflexo espelhado da realidade, mas sim concebida como uma atividade sociointerativa realizada por sujeitos dotados de intenções, memórias e conhecimentos partilhados:

> A língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas. Podemos dizer que as línguas são objetivações históricas do que é falado. Tomo a língua como um sistema de práticas cognitivas abertas, flexíveis, criativas e indeterminadas quanto à informação ou estrutura. Em suma, a língua é um sistema de práticas com o qual os falantes/ouvintes (escritores/leitores) agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância (Marcuschi, 2008, p. 61).

A partir desse pensamento, a escrita deixa de ser considerada uma habilidade natural ou um mero dom artístico individual para se firmar como uma prática social regida pelo controle de convenções socioculturais e domínios discursivos. O ato de escrever pressupõe, necessariamente, a presença de um interlocutor real ou projetado, a adoção de um gênero textual adequado ao contexto de circulação e a mobilização articulada de múltiplos sistemas de conhecimento (Koch; Elias, 2008).

Uma das contribuições mais expressivas da linguística contemporânea para a didática das línguas consiste na afirmação da escrita como um processo recursivo e não linear. Ao contrário da ilusão de que um texto de excelência nasce pronto da caneta ou do teclado do autor, a verdadeira atividade redacional demanda esforço continuado, desdobrando-se em etapas interligadas: planejamento, textualização, revisão e reescrita.

ISSN: 2358-8829

No momento do planejamento, o sujeito define seus objetivos discursivos, mapeia os conhecimentos do leitor pretendido, seleciona os tópicos a serem desenvolvidos e escolhe a estrutura composicional do gênero textual almejado (Marcuschi, 2008). Na etapa de textualização ou elaboração do rascunho, o escritor transforma seus esquemas conceituais e intenções em sequências verbais na superfície do papel ou da tela. É nesse estágio que buscamos recursos coesivos e de referenciação capazes de assegurar a progressão temática e criar pistas para a interpretabilidade. Colocamos subjetividade e intenção naquilo que queremos, intencionalmente ou não, elucidar para o leitor.

Por sua vez, a revisão e a reescrita constituem os momentos mais densos de reflexão metacognitiva e aprendizagem. Não se trata de uma simples correção ortográfica ao final do trabalho, mas de um olhar crítico retrospectivo e prospectivo sobre o próprio texto. A correção e a revisão são passos significativos e pontos de partida para o processo de reescrita, sobretudo quando supõe a mediação do professor, este também visando uma correção para além da "higienização da escrita" (focado na superfície textual, como ortografia, pontuação e concordância), mas pensando a reescrita como aperfeiçoamento de categorias textuais, semânticas e discursivas (Bernardino, 2018).

Como pondera Marcuschi (2008, p. 218), "o trabalho de escrita é também um trabalho de reescrita [...] O produto final é o resultado de um processo que pode passar por muitas revisões". A reescrita permite ao autor distanciar-se de seu enunciado, colocar-se na posição de leitor de si mesmo, avaliar a coerência das ideias, preencher lacunas informacionais e reestruturar arranjos sintáticos inadequados.

Aprofundando a compreensão da coerência textual, Koch e Travaglia (2001) ressaltam que o sentido de um texto não se encontra impresso de forma estática nas palavras, mas resulta de um trabalho conjunto de construção e interpretação:

> A coerência não é uma simples propriedade formal do texto, nem algo que nele se encontra definitivamente inscrito. Ela é, antes, um princípio de interpretabilidade do discurso, fruto de uma complexa rede de fatores linguísticos, cognitivos, pragmáticos e interacionais que permitem aos interlocutores atribuir sentido àquilo que é lido ou escrito em dada situação comunicativa (Koch; Travaglia, 2001, p. 45).

A vivência completa de cada uma dessas etapas de produção textual é rigorosamente indispensável para que o indivíduo desenvolva seu raciocínio crítico, sua maturidade linguística e sua autonomia. Pular tais fases implica privar o estudante do próprio desenvolver intelectual que consolida a aprendizagem significativa.

ISSN: 2358-8829

Com a rápida popularização de modelos de linguagem de grande escala (Large Language Models – LLMs), como o ChatGPT e correlatos, o cenário escolar agora possui uma ferramenta tecnológica dotada de alta capacidade de síntese e geração textual. Mediante simples comandos em linguagem natural (*prompts*), essas redes produzem em questão de segundos ensaios, resumos, artigos e pareceres sintaticamente escorreitos e estilisticamente apurados.

Do ponto de vista computacional, a IA generativa opera por meio de modelos estatísticos probabilísticos. A partir de um vasto *corpus* de dados textuais, o algoritmo calcula a probabilidade de ocorrência das palavras subsequentes, articulando cadeias de enunciados que simulam com elevado grau de verossimilhança a escrita humana. O texto assim gerado exibe uma coesão superficial frequentemente impecável e uma aparência de alta informatividade.

Entretanto, é imperativo explicitar a distinção fundamental entre a geração estatística de linguagem realizada pela máquina e a verdadeira atividade enunciativa exercida pelo sujeito humano. A máquina não possui experiência no mundo, não vivencia afetos, não compartilha valores socioculturais e não detém intenção comunicativa genuína. Sua produção apoia-se em um "mecanismo de simulação sintático-semântica" que prescinde do engajamento existencial e ético característico da autoria (Koch; Elias, 2008).

Surge, assim, a ilusão da "escrita instantânea": a crença de que é possível obter um texto pronto sem passar pelo árduo percurso de reflexão e tomada de decisões que constitui a gênese do pensamento autônomo. A capacidade da IA Generativa de produzir textos em segundos não criou do zero os desafios atuais da aprendizagem.

Na verdade, ela apenas tornou mais visíveis lacunas históricas do ensino no Brasil. Como aponta Regina Zilberman (1991), o ensino de língua e literatura costuma focar no cumprimento mecânico de tarefas, na entrega da "redação valendo nota", em vez de incentivar a vivência da escrita como um processo crítico, autoral e criativo.

> Quando a escola reduz o texto a um mero instrumento de avaliação e cobrança burocrática, desprovido de função comunicativa real e alheio aos interesses do aluno, o ato de escrever perde seu sentido vital. O estudante passa a buscar apenas o cumprimento formal da obrigação escolar, sem se apropriar da linguagem como meio de inserção social e emancipação intelectual. (Zilberman, 1991, p. 78).

Para que a mediação tecnológica seja produtiva, faz-se indispensável reconfigurar o papel do professor e a arquitetura das atividades didáticas. A avaliação focada exclusivamente no produto final (o texto impresso) tornou-se obsoleta na era da IA. O foco do trabalho pedagógico deve deslocar-se para o acompanhamento do processo de produção em sala de aula.

ISSN: 2358-8829

Nesse contexto marcado pela escolarização superficial da escrita, a inteligência artificial surge para o estudante como o "atalho cognitivo" perfeito. Se o objetivo atribuído à tarefa escolar é tão somente entregar três páginas redigidas sobre um tema abstrato, o aluno recorre à IA para cumprir a exigência burocrática com o mínimo esforço. É nesse quesito que pode existir o risco, que não reside na tecnologia em si, mas na supressão do trabalho mental do sujeito.

Ao delegar integralmente o planejamento, a articulação das ideias e a redação ao algoritmo, o estudante pula as etapas nas quais ocorrem os conflitos cognitivos, as hipóteses interpretativas, as hesitações e as descobertas. O sujeito como escritor e autor é responsável pelo que produz na sua escrita, já que tem consciência do que pode alterar posteriormente. Assim, ele toma ciência da importância do processo de retextualização. No online, o escritor vai produzir, editar, reeditar, alterar, publicar, apagar, tudo em tempo real, gerando a sensação de tarefa fácil.

Kleiman (2004) explica que o desenvolvimento dos letramentos exige o engajamento ativo do indivíduo em práticas sociais reais. A ausência de letramento digital crítico leva ao uso indiscriminado e acrítico da ferramenta, gerando a atrofia da capacidade de autoavaliação e comprometendo o desenvolvimento cognitivo e a formação integral do sujeito.

Essa realidade evidencia a urgência do letramento digital, compreendido como a apropriação consciente das tecnologias digitais para as práticas de leitura e escrita na tela. Esse processo exige que o sujeito vá além do domínio da língua (mecanismos linguísticos), desenvolvendo também a habilidade de interpretar os elementos visuais, interativos e contextuais (mecanismos extralinguísticos) que estruturam a comunicação digital. Conforme Lèvy (1999, p.7), "novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática".

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A chegada da Inteligência Artificial Generativa desencadeia um profundo tensionamento nas concepções tradicionais de ensino de escrita. Os resultados indicam que, longe de tornar a mediação docente obsoleta, a automação algorítmica exige o fortalecimento da prática pedagógica intencional, focada no desenvolvimento da consciência metalinguística e do pensamento crítico dos educandos.

Conforme revelam os estudos de Marcuschi (2008), a linguagem humana deve ser concebida como uma forma de ação social situada e interativa. A escrita, enquanto modalidade discursiva, não consiste em um ato automático ou instantâneo, mas sim em uma atividade

ISSN: 2358-8829

trabalhosa e intencional que se desenrola ao longo de um percurso bem delimitado por fases interconectadas.

Na etapa de planejamento, o autor define a finalidade do texto, o interlocutor pretendido, o gênero discursivo adequado e seleciona os conteúdos de seu repertório cognitivo. A fase do rascunho envolve a primeira materialização verbal dessas ideias, exigindo o esforço de estruturação sintática e organização tópica. Nas etapas de revisão e reescrita, ao revisar o próprio texto, o estudante assume um olhar analítico sobre sua produção, testando hipóteses de coerência e coesão.

Isso implica que dizer que determinado texto possui um autor não significa apenas registrar quem produziu uma mensagem comum, mas conferir a esse escrito um status diferenciado na sociedade. A autoria funciona como um selo social e cultural que determina como certos discursos existem, circulam e são valorizados em uma comunidade.

> O tratamento dado aos textos, os traços estabelecidos como pertinentes, as continuidades admitidas e as exclusões praticadas. são operações que variam com o tempo e o tipo de discurso. mas, sob essas variações, existe uma invariância nas regras de construção do autor. assim, o nome como marca individual não basta, pois o autor se define como um certo nível constante de valor, um certo campo de coerência conceitual e teórica, como uma unidade estilística (Santaella, 2007, p. 74).

A autoria transcende o simples ato de assinar um texto ou registrar nele uma marca individual. No contexto contemporâneo da educação e do surgimento da IAGen, essa conceituação ganha especial relevância para o ensino da língua. Embora os modelos de linguagem consigam estruturar sintaticamente um texto em poucos segundos e o estudante possa assinar o trabalho final, a automação por si só não produz a intencionalidade, o repertório vivido e a coerência reflexiva que definem a função autoral.

Assim, a verdadeira autoria em tempos de tecnologia generativa exige do sujeito um papel ativo de curadoria, crítica e reescrita, garantindo que a ferramenta funcione apenas como suporte ao planejamento e à revisão, sem substituir a voz, o estilo e o pensamento crítico do autor.

Nessa linha de raciocínio, Koch e Travaglia (2001) apontam que a coerência textual não se reduz a uma qualidade intrínseca do texto ou à mera ausência de contradições gramaticais na superfície da frase. A coerência é um fenômeno de ordem pragmática e cognitiva, construído na interação entre quem escreve e quem lê. Ela demanda o acionamento de conhecimentos compartilhados, a realização de inferências e o acompanhamento do fluxo informacional.

ISSN: 2358-8829

Quando o escritor se dedica à tarefa da reescrita, ele exercita a autoavaliação contínua de seu discurso, aprendendo a identificar ambiguidades, lacunas argumentativas e desvios de adequação vocabular. Pular essas etapas fundamentais por meio de atalhos mecanizados compromete a formação de esquemas mentais essenciais para o raciocínio abstrato e para a resolução de problemas complexos.

Desde Paulo Freire, a educação vem sendo repensada na maneira como transformar a aprendizagem mais significativa e interacionista, considerando a bagagem trazida pelo aluno. Hoje, o educador busca inovar em sala de aula e é desafiado a planejar uma aula mais dinâmica, participativa e coletiva.

A aprendizagem significativa ocorre quando o conhecimento novo se integra de forma não arbitrária e substancial à estrutura cognitiva do estudante. A escrita reflexiva é o veículo por excelência dessa integração. Ao redigir, o sujeito reorganiza seus pensamentos, confronta suas vivências com conceitos teóricos e imprime sua voz singular nas entrelinhas do papel.

Quando a tecnologia é utilizada com letramento adequado, ela não anula a autoria; ao contrário, potencializa a capacidade humana de criar, argumentar e transformar a realidade. Mas, caso o educando não possua um letramento digital e crítico desenvolvido, ele assimilará as falhas da máquina sem contestação, enfraquecendo a integridade de sua formação intelectual e acadêmica.

De todo modo, como adverte Selwyn (2019), a escola não pode fechar os olhos às transformações tecnológicas de seu tempo. Cabe-lhe, antes, desmitificar essas ferramentas e ensinar a utilizá-las de modo ético, reflexivo e emancipatório. Assim, podemos afirmar com este estudo que a IAGen pode ser convertida em um poderoso recurso pedagógico de apoio ao ensino da escrita, desde que integrada de forma intencional às diferentes etapas do trabalho textual.

O professor pode orientar os alunos a utilizarem a IA na fase inicial para mapear diferentes ângulos sobre um problema, gerar perguntas norteadoras ou organizar mapas conceituais, servindo como um parceiro de *brainstorming* que expande horizontes sem substituir a reflexão autoral. Em vez de pedir à IA que “escreva o texto”, o estudante submete o seu próprio rascunho autoral à ferramenta e solicita que ela identifique possíveis inconsistências de coesão, redundâncias ou repetições.

A partir do retorno do programa, o aluno assume a postura de editor chefe, analisando criticamente cada sugestão oferecida e decidindo quais alterações trazem ganho de qualidade ao seu projeto de texto. Outra possibilidade pedagógica é propor atividades de desmontagem

de textos gerados por IA, incentivando os estudantes a identificar clichês, falta de densidade argumentativa, ausência de marcas de subjetividade e eventuais erros conceituais, desenvolvendo a percepção das limitações inerentes à linguagem automatizada.

A implementação dessas práticas requer o desenvolvimento contínuo do letramento digital crítico (Kleiman, 2004). Trata-se de capacitar os educandos não apenas para operar a tecnologia do ponto de vista técnico, mas para interrogar os limites éticos, os viéses ideológicos e as implicações sociais do uso dos algoritmos na cultura escrita.

A avaliação da aprendizagem precisa acompanhar essa mudança paradigmática. O foco do trabalho docente deve deslocar-se do exclusivo exame do produto final para o acompanhamento processual da escrita. Lèvy (1996) diz que um texto digitalizado permite novos tipos de leitura, uma vez que se conectam a outros por meio de hipertextos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão empreendida ao longo deste artigo buscou examinar as profundas reconfigurações que a IAGen impõe às práticas de escrita no contexto educacional contemporâneo. Longe de representar o fim da produção textual humana, a emergência dessa tecnologia disruptiva coloca a escola e a universidade diante de um espelho, revelando que a verdadeira ameaça não reside nos algoritmos, mas na manutenção de concepções arcaicas que reduzem o ato de escrever a uma tarefa mecânica, burocrática e desprovida de sentido.

Ficou evidente que o processo de escrita constitui um percurso insubstituível de desenvolvimento cognitivo, social e emocional. As etapas de planejamento, elaboração de rascunhos, revisão e reescrita não são etapas acessórias ou dispensáveis, são a própria matéria-prima em que se molda o pensamento crítico, a capacidade argumentativa e a autonomia do sujeito. A tentativa de atalhar esse caminho por meio do uso acrítico da IAGen compromete a formação intelectual e atrofia a habilidade de autoavaliação dos estudantes.

Por outro lado, evidenciou-se o imenso potencial da IA quando integrada a práticas pedagógicas intencionais e sociointeracionistas. Atuando como recurso de apoio nas fases de *brainstorm,* na expansão de repertórios e na mediação da revisão linguística, a tecnologia pode enriquecer o trabalho escolar, desde que a decisão final, a responsabilidade enunciativa e o projeto de dizer permaneçam firmemente nas mãos do autor humano. “Aprender sobre IAG é, hoje, importante para evitar o alheamento dos / as jovens, num mundo já profundamente afetado por essas tecnologias” (Ribeiro, 2026, p. 2).

Assim, a IAGen não deve ser banida da sala de aula, tampouco aceita como substituta da mente humana. Seu papel legítimo é o de um poderoso recurso tecnológico de apoio às etapas do processo de escrita. Conclui-se, portanto, que a experiência da escrita transcende amplamente a mera confecção de cadeias verbais. Escrever é um sentido vital do sujeito no mundo, um ato de liberdade e de afirmação da cidadania. Urge que os educadores e as instituições promovam o letramento digital crítico de forma transversal, criando condições para que as novas gerações utilizem a inteligência artificial com ética, discernimento e responsabilidade, fortalecendo a autoria consciente e promovendo uma aprendizagem verdadeiramente significativa.

Palavras-chave: Inteligência Artificial Generativa, Escrita, Tecnologias digitais e Ensino, Aprendizagem, Autoria.

REFERÊNCIAS

RIBEIRO, A. E. Definições atualizadas e uso com moderação: um ensaio sobre inteligência artificial na Educação Básica. Texto Livre, FapUNIFESP (SciELO), Belo Horizonte, v. 19, 2026. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tl/a/Pf43xCtKTWh5PVd9QX7Mvzd/abstract/?lang=pt. Acesso em: 28 out. 2026.

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

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

BERNARDINO, R. A. S; et all. Escrita e reescrita de textos acadêmicos: reflexão sobre os apontamentos de correção do professor. Diálogo das Letras, Pau dos Ferros, v. 03, n. 02, p. 39-58, jul./dez. 2014.

BRONCKART, Jean-Paul. Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

COELHO, Iandra Maria Weirich da Silva. O uso da inteligência artificial generativa na pesquisa e escrita acadêmica:: aplicações, ferramentas e questões éticas. Revista Informação na Sociedade Contemporânea, Natal, v. 10, n. 1, p. e42709, 2026. DOI: 10.21680/2447-0198.2026v10n1ID42709. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/informacao/article/view/42709. Acesso em: 28 out. 2026.

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.

FREIRE, Lígia de Farias; SILVA, Eliane de Moura; SILVEIRA, Alessandro Frederico da (orgs.). Tecnologias e Educação. Campina Grande: EDUEPB, 2016.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KLEIMAN, Ângela B. Abordagens da leitura. Scripta, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Ler e compreender: os sentidos do texto. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. A coerência textual. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos da metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003

LÈVY, P. O que é virtual? São Paulo: Editora 34, 1996

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos. Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido (orgs.). 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

SAMPAIO, R. C. Escrita acadêmica ética, responsável e humana com inteligência artificial. Revista de Sociologia e Política, FapUNIFESP (SciELO), 2025. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rsocp/a/rg8Gm7HwCQ9Gpw4VZt6yvJM/?lang=pt Acesso em: 28 out. 2026.

SANTAELLA, Lucia. Linguagens líquidas na era da mobilidade. São Paulo: Paulus, 2007.

SILVA, J. S.; SÁ, C. A. A. de. Inteligência Artificial Generativa Aplicada ao Ensino Inclusivo de Linguagens. Revista Exitus, Universidade Federal do Oeste do Pará, v. 14, p. e024054, Novembro 2024. Disponível em: https://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2237-94602024000100234&script=sci_arttext Acesso em: 28 out. de 2026.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143–160, dez. 2002. Disponível em: Acesso em: 13 ago. de 2026.

ZILBERMAN, R. A leitura e o ensino da literatura. São Paulo: Contexto, 1991.