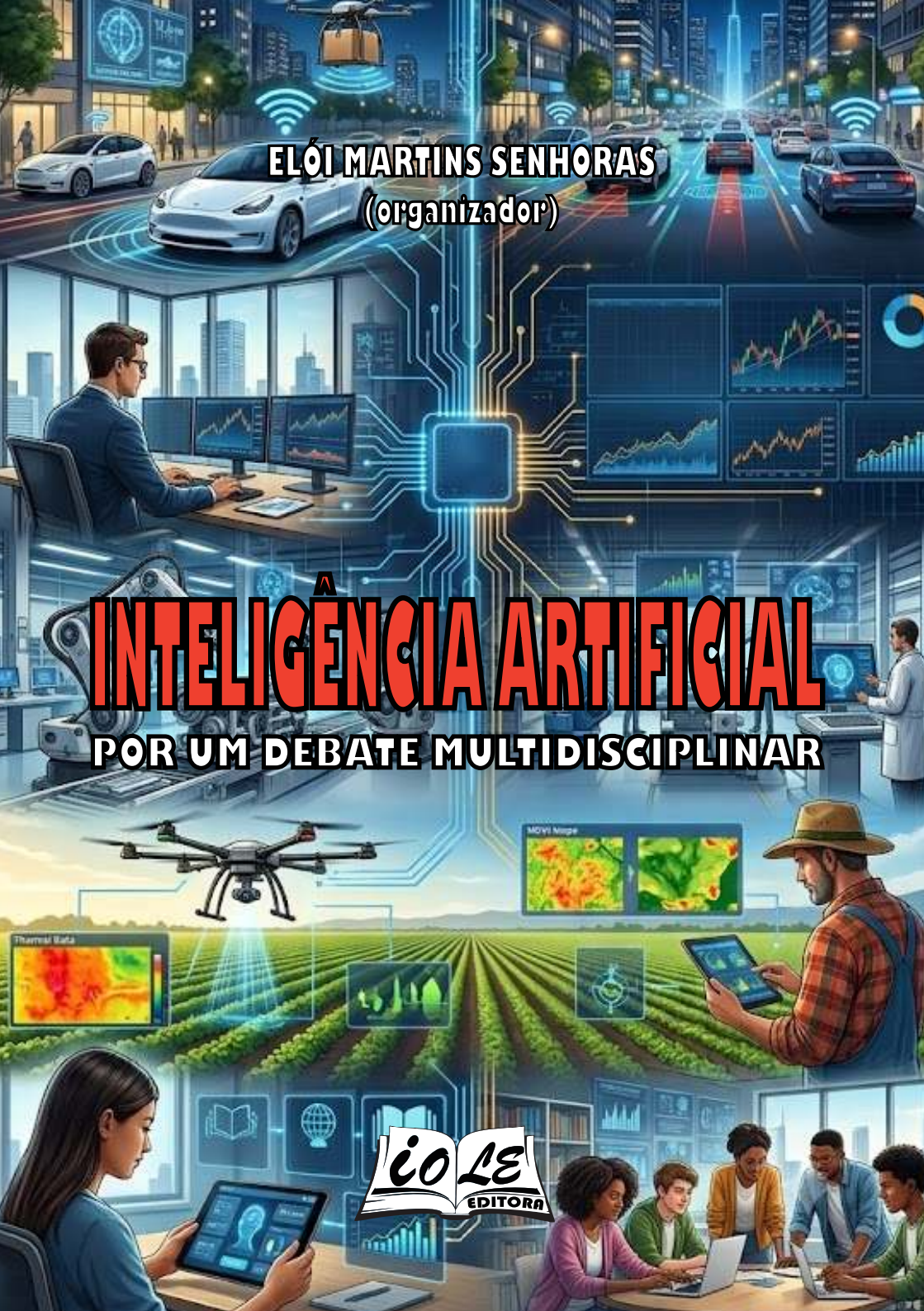
ELÓI MARTINS SENHORAS
(organizador)

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

POR UM DEBATE MULTIDISCIPLINAR



IOLE EDITORA

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Por um Debate Multidisciplinar

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Por um Debate Multidisciplinar

ELÓI MARTINS SENHORAS
(organizador)

BOA VISTA/RR
2026

Editora IOLE

Todos os direitos reservados.
A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei n. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.



EXPEDIENTE

Revisão
Elói Martins Senhoras
Geane Ribeiro Silva Monteiro

Capa
Alokike Gael Chloe Hounkonnou
Elói Martins Senhoras

Projeto Gráfico e Diagramação
Elói Martins Senhoras
Balbina Líbia de Souza Santos

Conselho Editorial
Abigail Pascoal dos Santos
Charles Pennaforte
Claudete de Castro Silva Vitte
Elói Martins Senhoras
Fabiano de Araújo Moreira
Julio Burdman
Marcos Antônio Fávaro Martins
Rozane Pereira Ignácio
Patrícia Nasser de Carvalho
Simone Rodrigues Batista Mendes
Vitor Stuart Gabriel de Pieri

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)

Se74 SENHORAS, Elói Martins (organizador).

Inteligência Artificial: Por um Debate Multidisciplinar. Boa Vista: Editora IOLE, 2026.

Série: Ciências Sociais. Editor: Elói Martins Senhoras.

ISBN: 978-65-977111-0-9

1 - Empiria. 2 - Estudos de Caso. 3 - Inteligência Artificial. 4 - Multidisciplinaridade. 5 - Teoria.
I - Título. II - Senhoras, Elói Martins. III - Ciências Sociais. IV - Série

CDD–300

A exatidão das informações, conceitos e opiniões é de exclusiva responsabilidade dos autores.
O presente livro contou com avaliação às cegas no sistema double-blind-review.



EDITORIAL

A editora IOLE tem o objetivo de divulgar a produção de trabalhos intelectuais que tenham qualidade e relevância social, científica ou didática em distintas áreas do conhecimento e direcionadas para um amplo público de leitores com diferentes interesses.

As publicações da editora IOLE têm o intuito de trazer contribuições para o avanço da reflexão e das práxis em diferentes áreas do pensamento e para a consolidação de uma comunidade de autores comprometida com a pluralidade do pensamento e com uma crescente institucionalização dos debates.

O conteúdo produzido e divulgado neste livro é de inteira responsabilidade dos autores em termos de forma, correção e confiabilidade, não representando discurso oficial da editora IOLE, a qual é responsável exclusivamente pela editoração, publicação e divulgação da obra.

Concebido para ser um material com alta capilarização para seu potencial público leitor, o presente livro da editora IOLE é publicado nos formatos impresso e eletrônico a fim de propiciar a democratização do conhecimento por meio do livre acesso e divulgação das obras.

Prof. Dr. Elói Martins Senhoras

(Editor Chefe)

Copyright © Editora IOLE
2026

CAPÍTULO 7

Inteligência Artificial Generativa e Autoria na Escola: Caminhos de Mediação Docente Para a Aprendizagem da Escrita

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA E AUTORIA NA ESCOLA: CAMINHOS DE MEDIAÇÃO DOCENTE PARA A APRENDIZAGEM DA ESCRITA

Maria Sílvia Bacila[1]

A expansão da Inteligência Artificial Generativa (IAG) acrescenta novas possibilidades ao repertório de práticas de ensino, aprendizagem e produção de linguagem. No cotidiano escolar, ferramentas capazes de formular enunciados, propor sequências argumentativas e sugerir versões de um texto participam de atividades antes realizadas com apoio de livros, materiais didáticos e interlocuções presenciais. Na área de Língua Portuguesa, sua presença alcança diretamente as etapas de planejamento, textualização, revisão, reescrita e circulação das produções. Esse cenário convida a compreender a escrita em sua dimensão educativa e a construir critérios pedagógicos que orientem a participação dos estudantes em cada etapa.

O ponto de partida desta reflexão é o reconhecimento da escrita como atividade social, cultural, discursiva e cognitiva. Cada texto representa uma possibilidade de organizar ideias, estabelecer relações, elaborar perguntas e comunicar posicionamentos a interlocutores reais. A aprendizagem da escrita se fortalece quando os estudantes experimentam diferentes gêneros, discutem escolhas linguísticas e exercitam a revisão de seus próprios argumentos. Nesse processo, o professor organiza contextos de interação e oferece instrumentos para que os sujeitos assumam

[1] Professora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). E-mail para contato: bacila@utfpr.edu.br

progressivamente maior responsabilidade pelos sentidos que produzem.

O capítulo investiga a seguinte questão: como a Inteligência Artificial Generativa pode integrar a mediação tecnológica da escrita escolar e contribuir para aprendizagens autorais no ensino de Língua Portuguesa? O objetivo geral consiste em interpretar as contribuições pedagógicas da IAG para a produção textual, considerando a aprendizagem da escrita, a autonomia intelectual e a ação do professor. Especificamente, busca compreender o texto como prática social, aprofundar os fundamentos histórico-culturais da mediação, discutir usos educacionais de recursos generativos e apresentar princípios para a organização de experiências de escrita acompanhadas pelo docente.

A discussão fundamenta-se em pesquisa qualitativa e bibliográfica de caráter teórico-interpretativo. São reunidas contribuições dos estudos da linguagem, das teorias de aprendizagem, da educação midiática e da pesquisa recente sobre ferramentas generativas. A aproximação entre esses campos permite interpretar a tecnologia como instrumento cultural situado, cujo significado educativo decorre das relações estabelecidas entre estudantes, professores, conhecimentos, objetivos curriculares e condições concretas de ensino. A abordagem escolhida valoriza tanto a consistência conceitual quanto as implicações para o planejamento pedagógico.

A produção científica examinada indica perspectivas promissoras para o ensino da escrita: levantamento de ideias, comparação de argumentos, ampliação de repertório vocabular, elaboração de perguntas, *feedback* e revisão consciente. Essas possibilidades ganham densidade quando o estudante explicita suas decisões, identifica contribuições recebidas e reelabora pessoalmente o texto. Assim, a incorporação da IAG à escola constitui oportunidade para qualificar a mediação docente, ampliar

os repertórios de formação digital e assegurar a centralidade da autoria humana no trabalho com a linguagem.

PERCURSO METODOLÓGICO

A elaboração deste capítulo parte de uma investigação de abordagem qualitativa, natureza bibliográfica e orientação teórico-interpretativa. Tal escolha corresponde ao propósito de compreender relações educacionais complexas que articulam linguagem, aprendizagem, cultura digital e mediação. A interpretação mobiliza referenciais clássicos e estudos contemporâneos, considerando a presença da Inteligência Artificial Generativa nas práticas escolares de escrita e as condições pedagógicas que favorecem sua utilização formativa.

A pesquisa qualitativa oferece fundamentos para examinar sentidos, relações e processos que acompanham a experiência educacional. Minayo (2014) destaca a importância de considerar os significados construídos pelos sujeitos, bem como os contextos e as relações sociais em que se desenvolvem. Essa orientação permite abordar as tecnologias generativas a partir das práticas que as envolvem, reconhecendo a intencionalidade pedagógica, as interações discursivas e a participação dos estudantes como dimensões decisivas da aprendizagem.

A pesquisa bibliográfica dialoga com Gil (2002), que situa a investigação em contato sistemático com produções científicas já elaboradas, incluindo livros e artigos de diferentes tradições. A leitura do material oferece condições de relacionar concepções de linguagem, aprendizagem, tecnologias educacionais e autoria. Severino (2016), por sua vez, contribui para compreender a análise bibliográfica como percurso de leitura, interpretação e síntese crítica, pelo qual as perspectivas mobilizadas são articuladas em torno de

uma pergunta de investigação.

A organização das fontes contemplou quatro eixos: produção textual escolar; mediação pedagógica e tecnológica; Inteligência Artificial Generativa na educação; e atuação docente na construção da autoria. Esses eixos permitiram acompanhar a passagem de uma concepção de escrita centrada no resultado textual para uma compreensão do percurso de elaboração, leitura, diálogo e reescrita. Cada eixo orientou a escolha de textos pertinentes à discussão e ofereceu categorias para o diálogo entre autores de diferentes áreas.

No campo da linguagem, a fundamentação contempla Bakhtin, Geraldi, Marcuschi, Leal e Brandão. As contribuições de Vygotsky orientam a interpretação histórico-cultural dos instrumentos e signos envolvidos na aprendizagem. Para examinar educação e cultura digital, são mobilizados Kenski, Lévy, Feenberg, Selwyn, Buckingham e Vicari. Também integram o corpus pesquisas recentes sobre autoria, escrita escolar, formação de professores, avaliação e interação com modelos generativos, entre elas as de Fernandes, Gonçalves e Bodolay, Albuquerque e Jesus, Soares e Ribeiro.

A análise foi conduzida em três movimentos articulados. Inicialmente, a leitura exploratória identificou conceitos e perspectivas recorrentes sobre autoria, produção textual e mediação. Em seguida, a leitura analítica aproximou argumentos, metodologias e resultados apresentados nas publicações selecionadas. Por fim, a interpretação teórica organizou as contribuições em categorias: escrita como prática social; tecnologia como instrumento cultural; mediação docente; autoria estudantil; qualidade das interações com a IAG; e possibilidades de planejamento, revisão e reescrita.

Para a composição do conjunto bibliográfico, receberam prioridade estudos relacionados à escrita escolar, ao trabalho pedagógico, aos letramentos e às práticas educacionais com

inteligência artificial. A seleção valorizou materiais com fundamentação conceitual ou investigação acadêmica, capazes de sustentar uma leitura contextualizada das potencialidades pedagógicas em discussão. Essa delimitação permite construir um percurso argumentativo coerente e estabelecer relações entre os achados da literatura e o cotidiano do ensino de Língua Portuguesa.

O enfoque teórico-interpretativo adotado busca reunir evidências e conceitos em uma compreensão pedagógica compartilhável. A análise enfatiza a participação ativa do estudante na organização do pensamento, a importância do diálogo para a revisão textual e a função do docente na mediação das experiências de aprendizagem. As seções seguintes desenvolvem essas relações, articulando fundamentos da escrita e possibilidades de intervenção pedagógica qualificada com o apoio da Inteligência Artificial Generativa.

A ESCRITA ESCOLAR COMO PRÁTICA SOCIAL, AUTORIA E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

O ensino da produção textual encontra fundamentos consistentes nas abordagens que concebem a linguagem como ação social. A Linguística Textual, o sociointeracionismo e as teorias dos gêneros discursivos permitem considerar o texto como realização concreta de interlocuções situadas. Nesse horizonte, aprender a escrever envolve compreender finalidades comunicativas, produzir sentidos para destinatários e selecionar recursos linguísticos adequados a diferentes situações. A formação escritora amplia-se quando a escola integra essas experiências aos conhecimentos gramaticais e à reflexão sobre o funcionamento da língua.

Leal e Brandão (2007) oferecem contribuições importantes para organizar a didática da produção textual. As autoras chamam

atenção para o planejamento de situações de escrita em que leitura, oralidade, análise linguística e revisão se articulem. O professor pode selecionar gêneros relevantes, apresentar interlocutores, construir critérios de qualidade com a turma e acompanhar os processos de elaboração. Essas decisões tornam a atividade mais significativa e oferecem ao estudante apoio para desenvolver estratégias próprias de planejamento, textualização e reescrita.

A concepção dialógica da linguagem apresentada por Bakhtin (2016) fortalece essa perspectiva. Os enunciados surgem em contextos históricos e respondem a discursos que circulam socialmente, orientando-se para interlocutores concretos. Ao escrever, o sujeito dialoga com diferentes vozes, mobiliza valores, estabelece posições e realiza escolhas expressivas. A escola pode explorar esse caráter dialógico por meio da produção de textos destinados a leitores definidos, da discussão de versões e da análise de como argumentos se transformam segundo a situação comunicativa.

A autoria escolar desenvolve-se em experiências que convidam o estudante a sustentar pontos de vista. Escrever uma carta pública, produzir uma reportagem sobre o território ou elaborar uma argumentação baseada em evidências são situações em que a finalidade do texto mobiliza decisões linguísticas e discursivas. A mediação pedagógica contribui para que cada estudante reconheça o que pretende comunicar, por quais motivos escolhe determinada organização e como poderá aprimorar o efeito de sentido produzido.

Marcuschi (2008) compreende os gêneros textuais como formas de atuação social, relacionadas a propósitos, participantes e contextos comunicativos. Essa contribuição ajuda a organizar propostas diversificadas de produção: relatos, resenhas, artigos de opinião, textos de divulgação científica e narrativas podem oferecer oportunidades distintas de participação. A aprendizagem da escrita torna-se mais consistente quando as atividades explicitam a

circulação social desses gêneros, suas características composicionais e os conhecimentos necessários para produzir textos adequados a cada contexto.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) orienta o ensino de Língua Portuguesa por práticas de leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística e semiótica. Nessa organização, o desenvolvimento da competência escritora relaciona-se às situações reais de uso da linguagem. O trabalho com diferentes campos de atuação, gêneros e mídias favorece uma experiência curricular integrada e aproxima o estudante de práticas contemporâneas de comunicação, incluindo ambientes digitais em que a escrita circula e se transforma.

Geraldi (2013) apresenta a produção textual como espaço de constituição do sujeito e de elaboração de conhecimentos. A escrita convida a selecionar informações, antecipar perguntas do leitor, estabelecer conexões e revisar escolhas. Ao acompanhar essas operações, o professor pode promover a consciência sobre a própria linguagem e oferecer experiências em que escrever também seja investigar, compreender e formular respostas. Nessa perspectiva, a qualidade do processo passa a compor os critérios de acompanhamento pedagógico.

Leal e Brandão (2007) igualmente evidenciam a dimensão cognitiva da escrita. Planejamento, textualização, revisão e reescrita podem ser organizados como movimentos complementares, retomados sempre que novas ideias, leituras e interlocuções enriquecem o texto. A revisão ganha destaque como ocasião de avaliar coerência, clareza, pertinência dos argumentos e adequação ao gênero, contribuindo para a construção de procedimentos que o estudante poderá utilizar progressivamente com autonomia.

A formação da autoria envolve o reconhecimento de escolhas próprias e a capacidade de justificar decisões. O estudante aprende

ao comparar versões, acolher contribuições, reconstruir argumentos e assumir responsabilidade pelo texto que publica. As atividades escolares podem criar espaço para essa aprendizagem por meio de portfólios, registros de revisão, rodas de leitura e produção colaborativa. Cada recurso permite observar o percurso realizado e valoriza o pensamento que sustenta o texto final.

Com a ampliação de recursos digitais, a produção textual passa a ocorrer em ambientes de interação mais diversificados. Sistemas generativos podem sugerir alternativas de introdução, propor perguntas ao autor, apresentar possibilidades de organização e apoiar a revisão de um parágrafo. A incorporação dessas funcionalidades ao trabalho pedagógico convida o professor a explicitar a finalidade de cada uso e a acompanhar a maneira pela qual as sugestões são compreendidas, avaliadas e transformadas pelo estudante.

Os estudos contemporâneos sobre IAG e escrita reforçam a relevância desse acompanhamento. O uso de sugestões de planejamento e de *feedback* pode contribuir para ampliar o repertório textual, especialmente quando associado a tarefas de comparação, argumentação e justificativa. A autoria se fortalece em situações nas quais a experiência do estudante, suas leituras e seus posicionamentos oferecem a matéria principal da elaboração, enquanto os recursos tecnológicos ampliam as alternativas para pensar e revisar o texto.

Dessa forma, compreender a escrita como prática social constitui fundamento para um trabalho educacional orientado pela reflexão e pela autonomia. A tecnologia participa de um processo já estruturado pela intencionalidade docente, pelas relações entre sujeitos e pelos objetivos da aprendizagem. O avanço pedagógico reside na qualidade das experiências oferecidas e nas possibilidades de tornar visíveis os movimentos de elaboração do pensamento, participação discursiva e construção autoral.

MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA E DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA: FUNDAMENTOS HISTÓRICO-CULTURAIS

As tecnologias digitais participam de transformações amplas nas formas de acessar informações, construir relações e produzir conhecimento. Na educação, elas podem ampliar os ambientes de interlocução e oferecer novas possibilidades de acompanhamento das aprendizagens. A perspectiva histórico-cultural de Vygotsky fornece um referencial relevante para interpretar essas transformações, uma vez que compreende o desenvolvimento humano a partir de relações sociais mediadas por instrumentos e signos historicamente produzidos.

Segundo Vygotsky (2007), as funções psicológicas superiores desenvolvem-se em processos de interação e apropriação de instrumentos culturais. O sujeito aprende em relações mediadas, por meio das quais amplia suas formas de agir, comunicar-se e organizar o pensamento. A escrita constitui um exemplo expressivo desse movimento: ao elaborar um texto, o estudante mobiliza signos, reelabora experiências e participa de uma tradição cultural que permite registrar, comparar e transformar conhecimentos.

A atividade escritora articula diferentes operações intelectuais. Planejar uma argumentação, estabelecer critérios de pertinência, selecionar evidências, antecipar interpretações e revisar escolhas são movimentos que favorecem a reflexão. A mediação docente organiza condições para que essas operações se desenvolvam em práticas contextualizadas. Por essa razão, o ensino da escrita ganha potência quando a produção textual se apresenta como atividade dialógica, integrada a situações sociais e a objetivos formativos explícitos.

Geraldi (2015) contribui ao situar a aula como acontecimento, espaço de encontro entre sujeitos e de produção de

sentidos. Marcuschi (2008) amplia essa leitura ao relacionar textos a práticas de ação social. Em conjunto, essas perspectivas ajudam a reconhecer que uma ferramenta digital adquire significado educacional na relação com as finalidades comunicativas, os interlocutores e os processos de reflexão. O professor pode organizar propostas que aproveitem as possibilidades digitais para favorecer a interlocução e a construção coletiva de conhecimentos.

Leal e Brandão (2007) destacam a importância da intervenção didática em todas as etapas da produção textual. A mediação envolve apresentar desafios de escrita, acompanhar os planos iniciais, discutir versões, formular perguntas e apoiar decisões de reescrita. Essa organização favorece a aprendizagem progressiva e oferece condições para que o estudante reconheça os critérios de qualidade de uma produção. A IAG pode integrar esse percurso como recurso adicional de diálogo, comparação e experimentação linguística.

A presença de sistemas generativos amplia o conjunto de instrumentos culturais disponíveis aos sujeitos. O estudante pode solicitar exemplos de estruturas textuais, confrontar diferentes formas de organizar um argumento e observar como pequenas escolhas produzem efeitos de sentido. Essas interações se tornam formativas quando a turma discute suas finalidades e quando cada estudante registra o modo pelo qual utilizou as sugestões recebidas. Assim, a tecnologia é incorporada a um processo de aprendizagem que valoriza o pensamento e as escolhas do autor.

Na pesquisa de Gonçalves e Bodolay (2025), realizada com estudantes do Ensino Médio, o uso do ChatGPT foi associado a contribuições para a organização textual e o esclarecimento de dúvidas. A investigação também destacou a importância da orientação do professor para a exploração crítica da ferramenta. O estudo oferece fundamento para atividades nas quais a IAG participa de momentos definidos de planejamento ou revisão, acompanhados

por discussão dos resultados, explicitação de critérios e reelaboração pelos estudantes.

Essa compreensão permite deslocar a atenção da disponibilidade técnica para a qualidade da experiência educativa. Planejamento didático, objetivos de aprendizagem, conhecimento do repertório da turma e avaliação formativa orientam a seleção das funcionalidades tecnológicas. O mesmo recurso pode ser mobilizado em propostas diferentes: explorar hipóteses de título, comparar argumentos ou analisar a coerência de um parágrafo. O significado formativo surge da relação entre o desafio proposto, a intervenção docente e o trabalho intelectual realizado pelo estudante.

Fernandes (2024) investiga a autoria em textos elaborados por inteligência artificial e por estudantes a partir de uma perspectiva discursiva. Sua análise evidencia características próprias da produção automatizada, associadas à recomposição de enunciados e à repetição parafrástica, e valoriza a historicidade e a posição do sujeito na construção dos sentidos. Essas contribuições ajudam a estruturar práticas de leitura crítica de textos gerados digitalmente, destacando o lugar da experiência humana, da responsabilidade discursiva e da produção de posicionamentos singulares.

Ao organizar uma atividade de comparação entre versões humanas e automatizadas, o professor pode convidar os estudantes a identificar escolhas argumentativas, marcas de interlocução, uso de exemplos e relações com o contexto. A discussão torna perceptível a diferença entre a correção linguística de uma frase e a densidade de um posicionamento autoral. A mediação docente promove a passagem da observação para a elaboração: cada estudante pode revisar sua própria escrita a partir dos critérios construídos coletivamente e explicar as mudanças que realizou.

As contribuições de Feenberg (2002), Selwyn (2022) e Kenski (2010) ajudam a compreender as tecnologias em relação com

valores, instituições e práticas sociais. A perspectiva crítica reafirma a relevância das escolhas pedagógicas na definição dos usos digitais. Na escola, isso significa considerar as condições de acesso, as oportunidades de formação, a transparência das atividades e a participação dos estudantes na discussão dos critérios que orientam a utilização da inteligência artificial.

A IAG pode ser compreendida, portanto, como instrumento cultural incorporado a redes de interação entre professor, estudante, linguagem e conhecimento. Sua presença amplia as formas de interlocução e convida a reorganizar práticas de planejamento e acompanhamento. Os efeitos pedagógicos mais relevantes emergem quando o professor define objetivos, seleciona estratégias, acompanha processos e cria oportunidades para que o estudante realize escolhas conscientes em sua escrita.

Os letramentos digitais passam a integrar esse cenário formativo. Compreender como uma ferramenta sugere respostas, examinar sua pertinência e verificar informações constituem práticas que podem ser ensinadas. A escola oferece condições para que os estudantes desenvolvam critérios próprios de leitura e produção na cultura digital, articulando conhecimentos linguísticos, repertórios sociais e responsabilidade ética. Nesse percurso, a mediação docente ganha amplitude e consolida o caráter educativo das interações tecnológicas.

A investigação de Nicolodi (2005) sobre a mediação do professor na escrita de estudantes do Ensino Médio aproxima-se da perspectiva histórico-cultural e da zona de desenvolvimento proximal. A intervenção docente propõe desafios ajustados às possibilidades dos estudantes e oferece apoios capazes de favorecer avanços. Esse princípio orienta o uso pedagógico da IAG: a ferramenta pode participar da elaboração de hipóteses e da comparação de alternativas, enquanto o professor acompanha o desenvolvimento de estratégias de escrita progressivamente mais

autônomas.

Em aulas de produção textual, a ação mediadora se distribui ao longo do percurso de aprendizagem. O professor organiza o planejamento, acompanha a argumentação, orienta a consulta a fontes, promove a revisão e propõe novas versões. A interação com sistemas generativos pode integrar etapas específicas, mediante perguntas bem construídas e análise compartilhada das respostas. A escrita se desenvolve, desse modo, como prática de elaboração intelectual em diálogo com diferentes instrumentos culturais e interlocutores.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA E EXPERIÊNCIAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Os modelos de linguagem generativa ampliam as formas de interação entre sujeitos e sistemas digitais. Diferentes de ferramentas dedicadas a tarefas pontuais, eles podem responder a perguntas, apresentar estruturas argumentativas, sugerir alternativas expressivas e comentar versões de um texto. Sua utilização educacional permite articular atividades de leitura, planejamento, escrita e revisão em um percurso integrado. Para o ensino de Língua Portuguesa, essas funcionalidades oferecem oportunidades de investigação da linguagem e de fortalecimento de práticas autorais.

Vicari (2021) destaca o caráter multidisciplinar da inteligência artificial, construído em diálogo com a computação, a matemática, a filosofia e as ciências cognitivas. Na educação, os sistemas associados ao processamento de linguagem natural, aos ambientes virtuais e à análise de textos oferecem possibilidades de acompanhamento e personalização. Essas contribuições apontam para a importância de uma formação docente que integre fundamentos técnicos, intencionalidade pedagógica e reflexão ética,

favorecendo a utilização consciente das ferramentas.

A mediação pedagógica pode transformar a consulta a um sistema generativo em atividade de investigação. Em vez de solicitar somente uma versão acabada de texto, o estudante pode examinar exemplos de argumentos, comparar estruturas, identificar perguntas que contribuam para aprofundar um tema e revisar a clareza de sua escrita. O professor pode estabelecer momentos para registro do processo, análise das sugestões e tomada de decisão. Dessa forma, os recursos digitais participam de experiências que desenvolvem pensamento crítico e responsabilidade pela produção textual.

Freire (2011) oferece um horizonte ético importante para essa discussão ao relacionar a prática educativa ao diálogo, à curiosidade e à construção de autonomia. Uma pedagogia comprometida com a participação dos estudantes reconhece que ensinar envolve criar condições para a produção de conhecimentos. Em atividades mediadas por IAG, esse princípio se traduz na valorização das perguntas formuladas pelos estudantes, no reconhecimento de seus repertórios e na discussão coletiva dos sentidos produzidos em cada texto.

Kenski (2010) analisa a capacidade das tecnologias de transformar relações, práticas e formas de circulação da informação. No ensino, a inovação adquire densidade quando acompanhada pela reorganização dos processos pedagógicos. Uma sequência didática que integre leitura, produção e revisão apoiada em ferramentas generativas pode ampliar os momentos de feedback e de reescrita, especialmente quando as propostas consideram as necessidades e os objetivos de aprendizagem da turma.

Lévy (1999) contribui para pensar as tecnologias digitais como ambientes propícios à inteligência coletiva e ao compartilhamento de saberes. Nas práticas de escrita escolar, esse princípio pode orientar oficinas de leitura entre pares, discussão de

diferentes versões e produção colaborativa. A IAG pode apoiar a comparação de argumentos ou a síntese de perguntas levantadas por grupos, enquanto os estudantes assumem a responsabilidade pelo conteúdo, pela revisão e pela circulação dos textos produzidos.

Selwyn (2022) reforça a importância de interpretar o uso das tecnologias educacionais em relação às desigualdades, às instituições e às condições de participação. Essa perspectiva sugere que o planejamento das atividades considere acesso, infraestrutura, competências digitais e diversidade das experiências dos estudantes. Uma proposta comprometida com a equidade organiza alternativas de participação e oferece recursos diversos para que todos possam desenvolver a escrita e acompanhar criticamente os processos mediados por tecnologia.

A atividade de produzir textos envolve decisões cognitivas e discursivas que podem ser explicitadas durante a aula. Uma proposta de escrita argumentativa, por exemplo, pode começar pela leitura de fontes, continuar com a elaboração de um posicionamento e incluir uma etapa de consulta a sugestões alternativas geradas digitalmente. A turma compara as possibilidades, avalia a pertinência de cada argumento e redige uma versão autoral. O uso da IAG participa do processo como ocasião para reflexão sobre a construção textual.

A amplitude dos recursos generativos também permite trabalhar com micro decisões da linguagem. O professor pode propor a análise de conectores, escolhas lexicais, referências intertextuais e efeitos de modalização. Ao observar diferentes formulações, os estudantes desenvolvem consciência sobre o modo como um texto conduz o leitor e apresenta um ponto de vista. As sugestões recebidas tornam-se material de análise linguística, com potencial para enriquecer o vocabulário e aprofundar a adequação discursiva.

Gonçalves e Bodolay (2025) identificaram contribuições do uso de ChatGPT para a organização das ideias, a coerência temática

e a elaboração de textos por estudantes do Ensino Médio. Os melhores aproveitamentos da ferramenta, conforme discutido pelas autoras, relacionam-se a situações de esclarecimento de dúvidas e apoio reflexivo. Esse achado fortalece a pertinência de atividades em que o estudante justifica a aceitação ou a reformulação de sugestões e reconhece critérios para avaliar a qualidade de sua própria produção.

Albuquerque (2026), ao estudar uma proposta de formação continuada de professores de Língua Portuguesa voltada ao ensino e à avaliação da redação do Enem, destacou o potencial da IA para apoiar planejamento, diagnósticos iniciais e devolutivas pedagógicas. A formação contribuiu para ampliar a compreensão docente sobre as ferramentas e seu uso crítico e ético. Na prática escolar, essas possibilidades podem favorecer maior diversidade de intervenções e qualificar o acompanhamento individualizado dos percursos de escrita.

A realização de *feedback* com apoio tecnológico pode ser organizada em diferentes etapas. Primeiro, o professor define os objetivos e os critérios de observação. Em seguida, os estudantes produzem versões iniciais e analisam devolutivas construídas a partir desses critérios. Por fim, cada autor decide quais mudanças realizar, justifica escolhas e registra os avanços percebidos. Esse procedimento preserva a dimensão formativa da revisão e amplia a capacidade de avaliação consciente da própria escrita.

Jesus, Soares e Ribeiro (2025) analisam relações entre produção textual, retextualização e inteligência artificial na Educação Básica, destacando a importância da subjetividade e das marcas autorais. A leitura desses resultados convida a organizar propostas nas quais a voz do estudante permaneça visível, reconhecida e valorizada. Situações de escrita que dialoguem com experiências culturais, problemas do território e interesses reais da turma oferecem condições favoráveis para ampliar a singularidade

dos textos produzidos.

O trabalho com autoria pode incluir a comparação de uma proposta textual feita por um sistema generativo com versões formuladas pelos estudantes. Ao identificar diferenças, a turma discute o papel da experiência pessoal, da pesquisa, das escolhas discursivas e da responsabilidade pelo que se afirma. O professor acompanha a discussão e valoriza as justificativas apresentadas. A atividade, assim, permite compreender a escrita como espaço de construção de conhecimento e de expressão de posicionamentos sustentados em evidências.

A contribuição educacional da IAG se torna mais expressiva quando as decisões de uso fazem parte do projeto pedagógico. A seleção dos momentos de consulta, a orientação sobre autoria e fontes, a apresentação de critérios de avaliação e o acompanhamento do processo constituem elementos de uma proposta coerente. Dessa maneira, tecnologias generativas podem apoiar planejamento, leitura e revisão, fortalecendo a autonomia intelectual dos estudantes e a qualidade das experiências de produção textual.

MEDIAÇÃO DOCENTE, PARTICIPAÇÃO AUTORAL E FORMAÇÃO CRÍTICA NA CULTURA DIGITAL

O avanço da Inteligência Artificial Generativa amplia o conjunto de decisões envolvidas no ensino da escrita. O professor passa a organizar experiências de aprendizagem em que textos, fontes, interlocuções humanas e sugestões produzidas por sistemas digitais participam do mesmo percurso formativo. Essa configuração cria oportunidades para desenvolver competências de análise, comparação e escolha, ao mesmo tempo em que reafirma o lugar do planejamento pedagógico na garantia de uma aprendizagem da linguagem significativa.

Bakhtin (2016), Geraldi (2015) e Marcuschi (2008) contribuem para compreender a escrita como atividade discursiva, social e cognitiva. Planejar uma produção, dialogar com interlocutores, estabelecer relações entre enunciados e revisar argumentos são experiências que desenvolvem a autoria. O valor formativo da escrita se expressa nos conhecimentos mobilizados durante o processo e nas oportunidades de o estudante tornar explícitas suas decisões. A mediação docente permite reconhecer esses movimentos e transformá-los em objeto de aprendizagem.

Atividades que integram IAG podem ser organizadas para favorecer o envolvimento intelectual dos estudantes em cada etapa. A elaboração de um roteiro próprio antes da consulta digital, o registro das sugestões examinadas, a comparação entre alternativas e a justificativa das alterações realizadas são possibilidades concretas. Esses procedimentos estimulam a metacognição e permitem acompanhar a construção do texto de maneira processual. O professor dispõe, assim, de informações relevantes para intervenções ajustadas às necessidades de aprendizagem.

Gonçalves e Bodolay (2025) evidenciam a relevância do acompanhamento docente em atividades de escrita realizadas com ChatGPT. Os resultados da pesquisa sugerem que a compreensão dos critérios de qualidade textual e das finalidades da ferramenta favorece uma participação mais reflexiva. A escola pode desenvolver essa dimensão ao oferecer orientação continuada sobre planejamento, coerência, argumentos, fontes de informação e procedimentos de reescrita, integrando recursos tecnológicos a experiências compartilhadas de aprendizagem.

Freire (2011) aproxima essa discussão da autonomia e do diálogo como dimensões da prática educativa. O estudante participa ativamente quando é convidado a formular perguntas, interpretar situações, confrontar ideias e produzir respostas fundamentadas. A tecnologia adquire pertinência pedagógica no interior dessa relação,

como apoio à curiosidade e à investigação. A mediação docente oferece um horizonte ético para as atividades e cria condições para que os sujeitos se reconheçam como produtores de conhecimento.

A IAG também pode apoiar o desenvolvimento de capacidades metalinguísticas. Ao comparar duas versões de um mesmo parágrafo, os estudantes podem analisar organização sintática, relações de coesão, precisão vocabular e efeitos de sentido. A discussão com colegas e professor transforma essas observações em aprendizagens compartilhadas. A reescrita realizada depois dessa análise oferece oportunidade para aplicar critérios e reconhecer o próprio progresso, consolidando estratégias de trabalho com a linguagem.

Buckingham (2022) destaca o papel da educação midiática na formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente os meios digitais e suas relações sociais. Essa contribuição amplia a educação para o uso de inteligência artificial, incluindo o conhecimento sobre produção automatizada de enunciados, circulação da informação, interesses institucionais e procedimentos de verificação. Nas aulas de Língua Portuguesa, o letramento digital pode ser desenvolvido em conexão direta com leitura crítica, análise argumentativa e autoria.

A verificação de informações geradas por sistemas inteligentes constitui prática pedagógica relevante. O professor pode propor que os estudantes identifiquem afirmações passíveis de conferência, busquem fontes confiáveis e comparem interpretações. Ao registrar o caminho percorrido, cada estudante amplia a compreensão das relações entre evidência, argumento e responsabilidade discursiva. A atividade articula competências de pesquisa, letramento informacional e produção textual, contribuindo para uma participação cidadã mais consciente na cultura digital.

Jesus, Soares e Ribeiro (2025) oferecem elementos para

discutir a singularidade das produções escolares e a relevância das marcas de autoria. Suas análises convidam a valorizar propostas de escrita em que o estudante assume um posicionamento, mobiliza experiências e elabora relações próprias entre informações. A escola pode favorecer esse percurso por meio de gêneros que expressem interlocução real, discussão de problemas significativos e oficinas de revisão centradas na qualidade da elaboração individual e coletiva.

Albuquerque (2026) destaca, a partir da formação de docentes de Língua Portuguesa, possibilidades de apoio ao diagnóstico, à avaliação e ao planejamento com recursos de inteligência artificial. O desenvolvimento profissional contínuo fortalece a capacidade de formular critérios claros para o uso pedagógico das ferramentas e de construir experiências que ampliem a criatividade e a autonomia. Nesse contexto, a formação docente pode integrar estudo conceitual, experimentação acompanhada e reflexão coletiva sobre práticas realizadas na escola.

A mediação pedagógica na cultura digital demanda uma organização intencional das experiências de escrita. Cabe ao professor escolher situações em que a IAG contribua para ampliar repertórios argumentativos, apoiar a revisão e promover análise crítica das escolhas linguísticas. O planejamento pode incluir produção inicial, momentos de consulta, discussão coletiva, reescrita autoral e autoavaliação. Essa sequência oferece visibilidade ao percurso do estudante e permite que a avaliação considere tanto a qualidade textual quanto o processo de aprendizagem.

A ampliação das possibilidades de interação com tecnologias generativas também fortalece a necessidade de práticas pedagógicas colaborativas. Docentes de Língua Portuguesa podem construir projetos integrados a outras áreas, trabalhando gêneros diversos e perguntas socialmente relevantes. Ao reunir pesquisa, leitura de fontes, elaboração textual e devolutivas, essas experiências valorizam os conhecimentos disciplinares e a capacidade dos

estudantes de produzir sentidos em diferentes contextos. A IAG pode participar como apoio cuidadosamente orientado nesse percurso interdisciplinar.

Outro elemento formativo consiste em promover transparência sobre as ferramentas utilizadas. Relatos breves de processo, registros das perguntas realizadas aos sistemas e justificativas de revisão ajudam a acompanhar as escolhas do estudante. Esses procedimentos integram uma cultura de responsabilidade autoral e tornam o trabalho com inteligência artificial mais compreensível para toda a comunidade escolar. A clareza dos critérios fortalece a confiança pedagógica e favorece avaliações comprometidas com a aprendizagem.

A principal contribuição desta reflexão está em compreender a IAG como mediação cultural articulada à atuação do professor. A tecnologia participa da reorganização das relações entre estudante, linguagem e conhecimento, enquanto a ação docente define finalidades, propõe desafios e acompanha a elaboração intelectual. Essa articulação abre caminhos para experiências de escrita mais dialógicas, investigativas e autorais, ampliando as possibilidades formativas do ensino de Língua Portuguesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo examinou a presença da Inteligência Artificial Generativa na produção textual escolar a partir de fundamentos histórico-culturais, concepções dialógicas de linguagem e pesquisas sobre educação e tecnologias digitais. A análise permitiu reconhecer a IAG como instrumento cultural que participa das interações entre estudantes, docentes e conhecimentos, oferecendo possibilidades para reorganizar o planejamento, a revisão e a circulação de textos. Sua inserção em projetos educativos intencionais amplia as

oportunidades de reflexão e de desenvolvimento da autoria.

A escrita foi compreendida como prática social, discursiva, cognitiva e cultural, na qual os estudantes constroem sentidos e desenvolvem capacidades intelectuais. Planejamento, textualização, revisão e reescrita constituem momentos relevantes da formação escritora e podem integrar experiências de aprendizagem contextualizadas. A participação de instrumentos digitais nessa trajetória oferece novas interlocuções e reforça a importância do acompanhamento pedagógico dos caminhos de elaboração do pensamento.

Na perspectiva da Educação Tecnológica, a IAG adquire significado como mediação situada, associada a valores, práticas sociais e finalidades formativas. Essa compreensão favorece a construção de critérios de uso responsáveis e permite integrar letramento digital, reflexão ética e aprendizagem da linguagem. O potencial educacional dos sistemas generativos se realiza quando seu emprego fortalece o diálogo, a participação ativa dos estudantes e o desenvolvimento progressivo de autonomia intelectual.

No ensino de Língua Portuguesa, as possibilidades identificadas incluem organização de ideias, comparação de argumentos, ampliação de repertórios, revisão linguística e *feedback* formativo. Essas estratégias podem enriquecer sequências didáticas em que o estudante planeja, experimenta, analisa, escolhe e reescreve. Ao tornar as decisões visíveis, o professor acompanha aprendizagens e amplia as oportunidades de participação dos sujeitos nos processos de construção textual.

As pesquisas examinadas também contribuem para estabelecer critérios pedagógicos de qualidade: clareza das finalidades, valorização da singularidade autoral, verificação de informações e atenção ao envolvimento cognitivo dos estudantes. A construção dessas condições favorece práticas de escrita criativas e

conscientes, nas quais a tecnologia participa como apoio à investigação, à reflexão sobre a linguagem e à elaboração de posicionamentos próprios.

A mediação docente assume, nesse cenário, papel formativo ampliado. O professor organiza experiências, propõe perguntas significativas, acompanha o desenvolvimento das ideias e favorece a reflexão metalinguística. A formação continuada e o trabalho colaborativo entre educadores oferecem condições para o desenvolvimento dessas práticas, articulando fundamentos pedagógicos, conhecimento técnico e critérios éticos de utilização dos recursos digitais.

A contribuição central do capítulo consiste em afirmar que a inovação educativa se realiza na qualidade das relações de aprendizagem construídas com a tecnologia. Ao integrar Inteligência Artificial Generativa, autoria humana e ação docente, a escola pode cultivar experiências de escrita orientadas pela curiosidade, pelo diálogo, pela pesquisa e pela participação social. Formar estudantes capazes de criar, avaliar e comunicar sentidos de maneira crítica e responsável representa um horizonte fecundo para a educação contemporânea.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, A. M. “Inteligência Artificial na formação docente: desenvolvimento e avaliação de uma proposta para o ensino e a avaliação da redação do ENEM”. **Revista Tópicos**, vol. 4, n. 36, 2026.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 12/09/2026.

BUCKINGHAM, D. **Manifesto pela educação midiática**. São Paulo: Editora Sesc São Paulo, 2022.

FEENBERG, A. **Transforming technology**: a critical theory revisited. New York: Oxford University Press, 2002.

FERNANDES, C. "A autoria em textos produzidos por inteligência artificial e por alunos em uma perspectiva discursiva". **Revista da ABRALIN**, vol. 23, n. 2, 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2011.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2015.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GONÇALVES, S. S.; BODOLAY, A. N. "Análise comparativa entre textos produzidos com e sem auxílio de inteligência artificial no Ensino Médio". **Revista Aracê**, vol. 7, n. 10, 2025.

JESUS, L. M.; SOARES, J. P. V.; RIBEIRO, A. E. "Retextualização e IA na produção de textos: impactos da tecnologia digital na Educação Básica". **Gláuks: Revista de Letras e Artes**, vol. 25, n. 2, 2025.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Editora Papirus, 2010.

LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. A. (orgs.). **Produção de textos na escola**: reflexões e práticas no Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2007.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Editora Hucitec, 2014.

NICOLODI, E. **A mediação do professor na atividade de produção de textos de alunos concluintes do Ensino Médio** (Dissertação de Mestrado em Ciências Humanas). Goiânia: PUCGoiás, 2005.

SELWYN, N. **Education and technology**: key issues and debates. London: Bloomsbury Academic, 2022.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Editora Cortez, 2016.

VICARI, R. M. "Influências das tecnologias da inteligência artificial no ensino". **Estudos Avançados**, vol. 35, n. 101, 2021.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2007.