

**TECNOLOGIAS
EMERGENTES NO ENSINO
DE LÍNGUA E LITERATURA:
INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL,
MULTILETRAMENTOS E
PRÁTICAS INTERCULTURAIS
NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**EMERGING TECHNOLOGIES IN LANGUAGE AND LITERATURE TEACHING:
ARTIFICIAL INTELLIGENCE, MULTILITERACIES, AND INTERCULTURAL
PRACTICES IN BASIC EDUCATION**

Ciências Humanas, Linguística & Letras e Artes • 28/08/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/787847709](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/787847709)

Anna Caroline Machado Guedes

Fernanda Freitas de Araújo

Humberto Henrique Chaves Faria

José Cordeiro Neto

Ricardo Augusto Sousa de Andrade

Roberto Lister Gomes Maia

Sérgio Messias Ferreira

RESUMO

Este artigo discute as relações entre tecnologias emergentes, ensino de língua e literatura e formação linguística na Educação Básica, com ênfase em três eixos complementares: inteligência artificial generativa, multiletramentos e práticas interculturais. Parte-se do entendimento de que a presença de plataformas digitais e sistemas de geração automática de linguagem altera as condições de produção, circulação e interpretação de textos, ao mesmo tempo em que amplia a necessidade de desenvolver autoria, criticidade, competência multimodal e sensibilidade para a diversidade linguística e cultural. O texto articula estudos brasileiros recentes sobre inteligência artificial no ensino de Português, produção textual mediada por tecnologias, gêneros digitais, formação docente, multiletramentos, plurilinguismo e educação intercultural. A análise sustenta que a incorporação de recursos emergentes não deve ser orientada pela novidade técnica, mas por finalidades pedagógicas claras, mediação docente, critérios de autoria e verificação, acessibilidade e compromisso com a pluralidade cultural. No ensino de literatura, as tecnologias podem ampliar repertórios, modos de leitura e formas de criação, desde que a experiência estética e a interpretação não sejam reduzidas a respostas automatizadas. Conclui-se que a integração entre inteligência artificial, multiletramentos e interculturalidade pode favorecer práticas de linguagem mais participativas e contextualizadas, desde que acompanhada de formação docente e de uma abordagem ética, crítica e situada.

Palavras-chave: Inteligência artificial; Multiletramentos; Interculturalidade; Ensino de língua; Literatura; Educação Básica.

ABSTRACT

This article discusses the relationships among emerging

technologies, language and literature teaching, and linguistic education in Basic Education, with emphasis on three complementary axes: generative artificial intelligence, multiliteracies, and intercultural practices. It assumes that digital platforms and automated language generation systems change the conditions under which texts are produced, circulated, and interpreted, while increasing the need to develop authorship, critical thinking, multimodal competence, and sensitivity to linguistic and cultural diversity. The paper articulates recent Brazilian studies on artificial intelligence in Portuguese language teaching, technology-mediated writing, digital genres, teacher education, multiliteracies, plurilingualism, and intercultural education. The discussion argues that emerging resources should not be incorporated because of technical novelty, but according to clear pedagogical purposes, teacher mediation, authorship and verification criteria, accessibility, and commitment to cultural plurality. In literature teaching, technologies may broaden repertoires, reading modes, and forms of creation, provided that aesthetic experience and interpretation are not reduced to automated responses. It concludes that the integration of artificial intelligence, multiliteracies, and interculturality can foster more participatory and contextualized language practices when accompanied by teacher education and by an ethical, critical, and situated approach.

Keywords: Artificial intelligence; Multiliteracies; Interculturality; Language teaching; Literature; Basic Education.

1. INTRODUÇÃO

As tecnologias emergentes passaram a integrar de forma intensa os modos pelos quais crianças e jovens leem, escrevem, pesquisam, narram experiências e interagem com diferentes linguagens. No

ensino de língua e literatura, esse cenário não se restringe à adoção de equipamentos ou aplicativos, pois envolve transformações nas práticas de autoria, nos gêneros discursivos, nos suportes de leitura e nas relações entre texto verbal, imagem, som, vídeo e recursos interativos. A expansão da inteligência artificial generativa acrescenta uma nova camada a esse ambiente, na medida em que sistemas capazes de produzir textos, resumir conteúdos e reorganizar informações se tornam acessíveis fora e dentro da escola. Discutir tecnologias emergentes na Educação Básica, portanto, significa pensar simultaneamente linguagem, cultura, ética, mediação pedagógica e formação crítica.

Ribeiro (2026) situa a inteligência artificial generativa como um desafio concreto para o ensino de Português na escola, sobretudo porque a produção automática de linguagem interfere em processos formativos nos quais erro, revisão, autoria e construção gradual da escrita possuem valor pedagógico. Nessa perspectiva, a questão educacional não pode ser reduzida à permissão ou à proibição do uso da IA. É necessário investigar em quais momentos a tecnologia pode apoiar a aprendizagem e em quais situações sua utilização tende a substituir operações cognitivas e discursivas que os estudantes ainda precisam desenvolver. Esse cuidado é particularmente importante na Educação Básica, etapa em que o trabalho com leitura e produção de textos organiza competências que serão mobilizadas em diferentes áreas do conhecimento.

A noção de multiletramentos oferece uma base relevante para compreender esse contexto, pois desloca o ensino de uma concepção centrada apenas no texto impresso e na norma linguística para práticas que consideram multiplicidade de linguagens, mídias e culturas. Pereira (2021) relaciona os

multiletramentos ao ensino contemporâneo de Língua Portuguesa e à necessidade de trabalhar gêneros e práticas sociais de linguagem que circulam em diferentes espaços. Assim, quando a escola incorpora recursos digitais, o objetivo não deveria ser apenas modernizar a apresentação de conteúdos, mas possibilitar que o estudante compreenda como sentidos são produzidos por diferentes semioses, reconheça as condições de circulação dos discursos e desenvolva critérios para participar criticamente desses ambientes.

No interior dessa discussão, a interculturalidade acrescenta a exigência de compreender a linguagem como espaço de encontro, negociação e tensão entre repertórios culturais. A educação linguística não se limita ao domínio de estruturas, uma vez que ler, escrever, falar e interpretar implicam posicionar-se diante de modos diversos de representar o mundo. No ensino de língua inglesa, por exemplo, a abordagem intercultural pode problematizar a ideia de um modelo cultural único e ampliar o contato dos estudantes com diferentes vozes e experiências (Silva, 2019). Essa orientação também se mostra produtiva para o ensino de literatura, no qual a seleção das obras, a mediação de leitura e a comparação entre narrativas podem favorecer deslocamentos de perspectiva e reconhecimento da diversidade.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo discutir possibilidades e desafios da articulação entre inteligência artificial, multiletramentos e práticas interculturais no ensino de língua e literatura na Educação Básica. A discussão assume que essas dimensões se relacionam quando o trabalho pedagógico prioriza autoria, multimodalidade, diversidade cultural, leitura crítica e mediação docente. Em vez de tratar a tecnologia como solução

autônoma para problemas educacionais, considera-se que seu valor depende das condições concretas de uso, dos objetivos de aprendizagem e das escolhas curriculares que estruturam a experiência escolar, perspectiva coerente com a leitura crítica da tecnologia proposta por Rodrigues e Rodrigues (2023).

2. TECNOLOGIAS EMERGENTES E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Rodrigues e Rodrigues (2023) argumentam que a inteligência artificial precisa ser compreendida para além de uma visão tecnicista, uma vez que a tecnologia participa de relações sociais, escolhas institucionais e modos de vida. No campo da educação linguística, esse pressuposto impede que plataformas digitais sejam avaliadas somente pela velocidade com que produzem respostas ou pela quantidade de recursos oferecidos. Uma ferramenta pode favorecer exploração linguística, comparação de versões e reorganização de ideias, mas também pode estimular dependência de respostas prontas, uniformização discursiva ou apagamento das etapas de elaboração textual. O critério pedagógico, portanto, deve considerar o que o estudante aprende ao utilizar determinado recurso e quais capacidades deixa de exercer quando transfere integralmente a produção para um sistema automatizado.

A cultura digital modificou a própria configuração dos textos que circulam socialmente. Em mensagens, redes, plataformas de vídeo, ambientes virtuais e aplicativos, a construção de sentidos combina palavras, imagens, elementos gráficos, áudio, movimento e hiperlinks. Corrêa e Dias (2016), ao examinarem usos das tecnologias digitais com estudantes de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, apontam a relevância de projetos articulados ao conteúdo

curricular e associados ao desenvolvimento de autonomia, criatividade, pesquisa e seleção de informações. Essa perspectiva é especialmente produtiva para o ensino de língua porque desloca o recurso digital da condição de ornamento para a de ambiente em que práticas de leitura, escrita e produção multimodal podem ser planejadas com objetivos linguísticos e discursivos explícitos.

No ensino de Língua Portuguesa, os gêneros digitais oferecem possibilidades de aproximar práticas escolares de formas contemporâneas de comunicação, sem abandonar o trabalho sistemático com textualidade. Oliveira e Silva (2020) discutem narrativas digitais e microliteratura digital como estratégias pedagógicas relacionadas aos multiletramentos. A incorporação desses gêneros permite explorar concisão, progressão temática, escolhas lexicais, relação entre linguagem verbal e visual, efeitos de sentido e adequação ao suporte. Ao mesmo tempo, o professor pode problematizar a lógica de circulação desses textos, discutindo autoria, público, permanência dos registros, edição, remixagem e critérios de credibilidade. A tecnologia, nesse caso, funciona como contexto de produção discursiva e não apenas como canal de entrega de tarefas.

A relação entre inovação e educação, portanto, deve ser orientada por intencionalidade pedagógica. A escola pode explorar novos dispositivos sem assumir que novidade tecnológica equivale a avanço educacional. Práticas significativas dependem da integração entre recursos, objetivos curriculares, mediação e condições de acesso, além da possibilidade de os estudantes compreenderem criticamente o papel das tecnologias em suas próprias práticas de linguagem. Essa orientação se aproxima da concepção de formação responsiva discutida por Oliveira e Szundy (2014), para quem a

educação em linguagens precisa dialogar com a multiplicidade de discursos, culturas e mídias da contemporaneidade, mantendo responsabilidade ética diante dos sentidos produzidos e das formas de participação social que a escola ajuda a construir.

3. INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA, AUTORIA E PRODUÇÃO TEXTUAL

Ribeiro (2026) chama atenção para o fato de que a inteligência artificial generativa chega à escola em um momento no qual estudantes ainda estão constituindo processos de autoria e aprendendo a lidar produtivamente com o erro. Essa observação é central para o ensino de escrita. Um texto gerado automaticamente pode apresentar organização formal satisfatória e vocabulário compatível com determinado gênero, mas sua obtenção não garante que o estudante tenha planejado argumentos, selecionado informações, revisado escolhas linguísticas ou desenvolvido consciência sobre o próprio processo de produção. Em vez de medir apenas a aparência final do texto, a prática pedagógica precisa valorizar etapas, versões, justificativas e decisões tomadas pelo autor em formação.

O uso de IA pode, por outro lado, ser planejado como atividade de comparação e reflexão. Uma proposta possível consiste em solicitar que estudantes escrevam uma primeira versão, analisem uma resposta gerada por IA sobre o mesmo tema e identifiquem diferenças de organização, repertório, precisão e estilo. Nessa dinâmica, o texto automático deixa de substituir a produção discente e passa a funcionar como material de análise linguística. A preocupação com protagonismo aparece no estudo de Jesus et al. (2025), realizado com estudantes do 8º ano em uma atividade de

retextualização de contos, no qual os autores problematizam impactos do uso da IA sobre saberes vinculados às vivências dos alunos. A comparação crítica pode preservar a experiência do estudante como referência para a autoria.

A possibilidade de feedback automatizado é uma das dimensões mais atraentes da IA no ensino de escrita, especialmente em contextos com grande número de estudantes. Sachete et al. (2025) apresentam a EnemIA como ambiente de apoio à correção de redações, com devolutivas relacionadas às competências avaliadas no Enem e aplicação em uma turma do terceiro ano de curso técnico integrado. Experiências dessa natureza indicam que sistemas computacionais podem apoiar ciclos de revisão quando integrados a critérios pedagógicos definidos. No entanto, o feedback automatizado não deve ser confundido com julgamento definitivo do texto. Aspectos de voz, pertinência cultural, originalidade, ironia e efeitos estilísticos exigem leitura contextualizada e podem escapar a padrões automatizados de avaliação.

Rodrigues e Rodrigues (2023) defendem uma compreensão crítica da tecnologia, o que implica reconhecer que sistemas generativos não operam como interlocutores neutros. Para o ensino de língua, esse reconhecimento permite problematizar escolhas lexicais, pressupostos, generalizações e silêncios presentes em respostas automáticas. Uma atividade de análise pode comparar diferentes prompts sobre um tema social e observar como pequenas alterações na formulação produzem respostas distintas. O estudante aprende, assim, que a linguagem utilizada para perguntar condiciona o horizonte do que será produzido. Esse tipo de trabalho articula conhecimento linguístico e letramento algorítmico, pois

evidencia que interagir com IA exige formular objetivos, avaliar resultados e compreender limites do processo de geração.

A avaliação escolar também precisa se adaptar a um cenário em que textos podem ser produzidos com assistência automatizada. Isso não significa abandonar atividades escritas, mas diversificar as evidências de aprendizagem. O professor pode articular produção em sala, defesa oral de escolhas, reescrita comentada, análise de fontes e tarefas de transformação de gêneros. Ribeiro (2026) reforça que o ensino de Português deve preservar situações em que o estudante efetivamente escreva, erre, revise e compreenda seu próprio percurso. Quando a avaliação observa o processo e não apenas o produto final, torna-se mais difícil reduzir aprendizagem a um texto pronto e mais viável utilizar a IA de maneira transparente, delimitada e formativa.

4. MULTILETRAMENTOS, MULTIMODALIDADE E GÊNEROS DIGITAIS

Pereira (2021) compreende os multiletramentos como perspectiva capaz de aproximar o ensino de Língua Portuguesa das práticas contemporâneas de linguagem, marcadas pela diversidade cultural e pela multiplicidade de modos semióticos. Essa concepção amplia a noção de texto mobilizada em sala de aula. Uma postagem, um vídeo curto, um infográfico, uma narrativa interativa ou um meme exige leitura que articule palavras, imagens, composição visual, referências culturais e condições de circulação. O trabalho pedagógico precisa ajudar o estudante a perceber como esses elementos cooperam para produzir sentidos. Dessa maneira, a multimodalidade não aparece como acréscimo decorativo, mas

como dimensão constitutiva de grande parte dos textos que circulam em ambientes digitais.

A pedagogia dos multiletramentos também reconhece que estudantes chegam à escola com repertórios de linguagem produzidos em diferentes comunidades, redes e experiências culturais. Silva et al. (2021) defendem uma formação docente capaz de articular diversidade de linguagens, culturas e hipermídias às práticas pedagógicas da Educação Básica. Em vez de considerar esses repertórios como distrações externas ao currículo, o professor pode transformá-los em objetos de análise, comparação e produção. Isso não significa aceitar de modo acrítico qualquer prática digital, mas compreender seus códigos, seus públicos e seus efeitos. A escola amplia o repertório dos estudantes quando parte do que eles conhecem e os conduz a modos mais complexos de interpretação e produção.

Em atividades com gêneros digitais, é possível trabalhar competências tradicionalmente associadas ao ensino de língua de forma integrada. Uma narrativa digital, por exemplo, exige planejamento temporal, seleção de recursos expressivos, coesão entre cenas e adequação entre texto verbal e imagem. Oliveira e Silva (2020) discutem o potencial de narrativas digitais e microliteratura no ensino de Língua Portuguesa, permitindo compreender que a produção multimodal pode articular conhecimentos de gênero, estilo e composição. O professor pode solicitar diferentes versões do mesmo conteúdo em suportes distintos e promover a análise das transformações necessárias. A mudança de suporte torna visíveis escolhas discursivas que, em exercícios descontextualizados, frequentemente permanecem implícitas.

Corrêa e Dias (2016) mostram que projetos com tecnologias digitais podem favorecer autonomia, criatividade, trabalho colaborativo e seleção de informações quando articulados ao conteúdo curricular. Essa condição é decisiva. Uma proposta de multiletramentos perde força quando a tecnologia se limita a transformar uma atividade tradicional em arquivo eletrônico, sem alterar as operações de leitura, produção ou colaboração. A criação de um podcast literário, por exemplo, pode envolver pesquisa, roteiro, oralidade, edição sonora, interpretação de obra e adequação ao público. A complexidade da tarefa está na integração desses componentes, e não no aplicativo utilizado para gravar. O recurso digital serve ao projeto linguístico e literário, e não o contrário.

A perspectiva dos multiletramentos, portanto, contribui para uma concepção ampliada de competência linguística. O estudante precisa saber ler e produzir textos verbais, mas também compreender relações entre semioses, reconhecer convenções de gêneros digitais, selecionar recursos adequados e refletir sobre seus próprios processos de produção. Essas competências se articulam à cidadania digital porque envolvem escolhas, responsabilidades e participação em espaços públicos de circulação discursiva. Ao situar os multiletramentos no ensino contemporâneo de Língua Portuguesa, Pereira (2021) reforça a necessidade de uma escola que reconheça mudanças nos modos de comunicar sem abandonar o papel de sistematizar conhecimentos linguísticos e formar leitores capazes de responder criticamente aos discursos que os cercam.

5. LITERATURA, CULTURA DIGITAL E FORMAÇÃO DO LEITOR

Oliveira e Silva (2020) oferecem uma contribuição importante para pensar o encontro entre literatura e cultura digital ao discutirem

narrativas digitais e microliteratura como gêneros potencialmente produtivos no ensino de Língua Portuguesa. O texto literário pode circular em múltiplos suportes e dialogar com práticas de remixagem, performance e produção audiovisual sem perder sua especificidade estética. A escola, entretanto, precisa evitar uma lógica na qual toda leitura seja convertida obrigatoriamente em produto tecnológico. Há momentos em que a leitura silenciosa, a conversa interpretativa e a releitura de passagens são insubstituíveis. O digital deve ampliar possibilidades de fruição e expressão, e não transformar a obra em mero ponto de partida para atividades técnicas.

A formação do leitor literário depende de contato com diversidade de obras, gêneros, épocas e vozes. Recursos digitais podem favorecer acesso a acervos, entrevistas, adaptações, performances e materiais contextuais, ampliando as relações que o estudante estabelece com o texto. Contudo, a abundância de informação exige curadoria. Cobucci (2022) observa que ambientes virtuais multifacetados podem sustentar novas práticas de ensino de Língua Portuguesa, o que inclui organizar percursos de aprendizagem e interação. No campo literário, essa organização pode combinar leitura da obra, perguntas abertas, espaços de comentário, materiais de contextualização e produções criativas, preservando a centralidade da interpretação e evitando que links e recursos paralelos fragmentem a experiência de leitura.

A inteligência artificial introduz uma questão específica para o ensino de literatura: sistemas generativos podem resumir obras, sugerir interpretações, imitar estilos ou produzir textos que aparentam pertencer a determinados gêneros. Essas possibilidades podem ser exploradas como objeto de crítica, desde que o

estudante não terceirize a experiência de leitura. Ribeiro (2026) destaca a importância de preservar autoria, erro e senso crítico na formação de crianças e jovens diante da IA generativa. Em literatura, uma atividade possível é confrontar uma interpretação automática com evidências do texto e pedir que os estudantes identifiquem simplificações, ausências ou generalizações. O exercício desloca a IA da função de fornecedora de resposta para a condição de texto a ser analisado.

A criação literária assistida por tecnologia também pode ser trabalhada como processo de reflexão sobre estilo e autoria. Estudantes podem comparar uma continuação escrita por eles com uma versão gerada por IA e discutir escolhas de narrador, ritmo, vocabulário, coerência de personagens e originalidade. Jesus et al. (2025), ao analisarem retextualização e IA na Educação Básica, chamam atenção para o risco de silenciamento de saberes e vivências dos alunos quando a ferramenta ocupa o lugar do protagonismo. A produção criativa ganha valor pedagógico quando o estudante consegue reconhecer o que deseja dizer, justificar suas escolhas e perceber que o texto literário se constitui por uma relação singular entre linguagem, experiência e imaginação.

6. PRÁTICAS INTERCULTURAIS, PLURILINGUISMO E DIVERSIDADE

Silva (2019) defende a relevância de uma perspectiva intercultural no ensino de língua inglesa, na qual aprender uma língua envolve compreender diferenças, negociar sentidos e problematizar representações culturais. Essa orientação contrasta com práticas que apresentam culturas de forma folclorizada ou reduzem o ensino a modelos idealizados de falantes e países. Na Educação Básica, uma abordagem intercultural pode colocar em diálogo diferentes

variedades linguísticas, experiências locais, textos de autores de origens diversas e situações de comunicação em que os estudantes precisem considerar posições sociais distintas. A tecnologia amplia o acesso a essas vozes, mas também exige curadoria para que diversidade não se transforme em coleção superficial de imagens ou curiosidades.

O plurilinguismo amplia a compreensão de que repertórios linguísticos são dinâmicos e podem incluir diferentes línguas, variedades, registros e práticas semióticas. Lins et al. (2024), ao analisarem diálogos entre interculturalidade e plurilinguismo em diretrizes educacionais brasileiras, mostram a relevância dessas categorias para pensar políticas e práticas de educação linguística. Em sala de aula, isso pode se traduzir em atividades que comparem formas de dizer, observem empréstimos, analisem legendas e traduções, investiguem variações e reconheçam línguas presentes na comunidade escolar. O objetivo não é dissolver o ensino sistemático de uma língua, mas situá-lo em um ambiente social no qual sujeitos mobilizam repertórios diversos para construir sentido.

Melo e Dias (2024) relacionam multiletramentos plurilíngues na Educação Básica a perspectivas anticoloniais e emancipatórias. Essa contribuição é especialmente importante quando tecnologias digitais tornam conteúdos globais imediatamente disponíveis, mas não garantem equilíbrio entre vozes. Plataformas podem reproduzir hierarquias linguísticas e culturais, privilegiando línguas de maior circulação e padrões dominantes de representação. Uma prática intercultural crítica pode questionar essas assimetrias, selecionar materiais produzidos em diferentes contextos e incentivar estudantes a analisar quem fala, de onde fala e quais perspectivas permanecem pouco visíveis. Assim, a diversidade cultural não é

tratada como celebração abstrata, mas como questão relacionada a poder, representação e participação.

No ensino de literatura, a interculturalidade pode estruturar sequências de leitura baseadas em aproximações e contrastes. Textos que tematizam migração, território, memória, pertencimento, preconceito ou contato entre culturas permitem construir relações entre experiências históricas e contemporâneas. Andrade e Dias (2025) apresentam uma proposta intercultural vinculada aos multiletramentos, o que reforça a possibilidade de articular diversidade cultural e diferentes modos de produção de sentido. O estudante pode comparar narrativas, produzir respostas multimodais, pesquisar contextos e refletir sobre como a linguagem representa sujeitos e comunidades. A tecnologia amplia o repertório de fontes, mas a mediação docente continua necessária para evitar simplificações e leituras descontextualizadas.

Ao integrar plurilinguismo, multiletramentos e interculturalidade, a escola pode construir uma educação linguística mais coerente com a heterogeneidade social. O ensino de línguas e literatura deixa de organizar-se apenas em torno de códigos abstratos e passa a considerar sujeitos, repertórios, mídias e relações de poder. Melo e Dias (2024) reforçam essa perspectiva ao relacionar práticas plurilíngues a horizontes emancipatórios. As tecnologias emergentes podem contribuir quando ampliam acesso, produção e diálogo, mas precisam ser subordinadas a um projeto pedagógico que reconheça diferenças e garanta condições de participação. Sem essa orientação, a conectividade pode ampliar circulação de discursos sem necessariamente ampliar compreensão ou justiça cultural.

7. CONVERGÊNCIAS ENTRE IA, MULTILETRAMENTOS E INTERCULTURALIDADE

Andrade e Dias (2025) mostram que multiletramentos e interculturalidade podem ser articulados em propostas escolares, o que oferece uma base fértil para incorporar a inteligência artificial sem isolá-la das práticas de linguagem. Uma sequência didática sobre narrativas de pertencimento, por exemplo, pode envolver leitura de textos de diferentes contextos culturais, produção de relato autoral, análise de versões multimodais e uso controlado de IA para comparar possibilidades de reorganização. O centro da atividade continua sendo a experiência discursiva do estudante. A tecnologia atua em momentos definidos, acompanhada de perguntas sobre autoria, representação e escolhas de linguagem. Essa integração evita a fragmentação em que cada recurso aparece como novidade desconectada dos objetivos curriculares.

A convergência entre os três eixos também pode ocorrer por meio de projetos de investigação. Estudantes podem selecionar um tema cultural presente na comunidade, coletar relatos, pesquisar fontes digitais, produzir textos em diferentes gêneros e utilizar IA para levantar hipóteses ou organizar questões que depois serão verificadas. Corrêa e Dias (2016) destacam o potencial de projetos tecnológicos integrados ao currículo para promover pesquisa, seleção de informações e criatividade. O componente emergente não precisa substituir a investigação; pode funcionar como provocação ou apoio inicial. A aprendizagem se consolida quando os estudantes confrontam respostas automáticas com dados coletados, fontes qualificadas e vozes locais, percebendo diferenças entre informação genérica e conhecimento contextualizado.

No ensino de produção textual, uma proposta convergente pode combinar retextualização, multimodalidade e diálogo intercultural. Jesus et al. (2025) discutem impactos da IA em retextualizações produzidas por estudantes do 8º ano, chamando atenção para a preservação do protagonismo. A partir dessa preocupação, o professor pode propor que uma narrativa seja transformada em outro gênero e, somente depois da primeira versão, comparar o resultado com uma sugestão gerada por IA. Os estudantes avaliam quais elementos culturais, estilísticos e experienciais foram mantidos ou apagados. A atividade permite discutir que a adequação formal de um texto não é suficiente para garantir pertencimento, voz autoral ou fidelidade aos sentidos construídos pela comunidade de origem.

A análise de gêneros digitais oferece outro ponto de encontro. Memes, vídeos curtos, posts e narrativas digitais circulam por redes transnacionais, reutilizando referências culturais e linguísticas de origens diversas. Pereira (2021) associa o ensino de Língua Portuguesa à necessidade de trabalhar gêneros contemporâneos e multiletramentos. A IA pode ser incorporada como objeto de análise na produção desses gêneros, por exemplo, quando imagens ou textos são gerados automaticamente. O estudante precisa identificar autoria, finalidade, relações intertextuais e possíveis estereótipos. A interculturalidade amplia a pergunta: que repertórios culturais foram mobilizados e de que maneira certos grupos aparecem representados ou invisibilizados?

A síntese dos três eixos conduz, portanto, a uma concepção de tecnologia como mediação e objeto de reflexão. IA, multimodalidade e interculturalidade não constituem conteúdos independentes, pois todos dizem respeito a como sentidos são

produzidos, circulam e ganham legitimidade. Ao defender uma educação responsiva às múltiplas linguagens da contemporaneidade, Oliveira e Szundy (2014) oferecem um fundamento para que a escola trate essas práticas com responsabilidade e criticidade. O objetivo não é antecipar toda inovação tecnológica, tarefa impossível, mas formar estudantes capazes de aprender novos recursos, questionar seus efeitos e mobilizá-los de maneira ética em situações de linguagem que continuarão se transformando.

8. FORMAÇÃO DOCENTE, ÉTICA, AUTORIA E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

Silva et al. (2021) situam a formação docente como dimensão indispensável para práticas de multiletramentos na Educação Básica, sobretudo porque a diversidade de linguagens e hipermídias exige mais do que domínio operacional de ferramentas. O professor precisa compreender como recursos digitais reorganizam os modos de ler, escrever, interagir e avaliar. Com a IA generativa, essa necessidade se intensifica: torna-se necessário discutir formulação de prompts, verificação, autoria, limites de uso, proteção de dados e adequação às etapas de desenvolvimento dos estudantes. A formação continuada deve, portanto, combinar experimentação técnica, fundamentos de linguagem e análise pedagógica de situações reais, evitando cursos reduzidos a tutoriais de aplicativos.

A ética do uso de IA na escola começa pela transparência. Estudantes precisam saber quando o uso da ferramenta é permitido, para qual finalidade e como devem indicar sua participação no processo de produção. Rodrigues e Rodrigues (2023) defendem uma abordagem crítica para a inteligência artificial, que reconheça

questões sociais e regulatórias e evite tanto rejeição automática quanto entusiasmo acrítico. Em atividades de escrita, a transparência pode assumir formas simples, como registrar ferramentas utilizadas, prompts principais e alterações realizadas pelo estudante. Esse procedimento não resolve todos os problemas de autoria, mas transforma o uso invisível em objeto de reflexão e responsabilidade.

A autoria precisa ser compreendida como processo e não apenas como propriedade de um produto final. Ribeiro (2026) chama atenção para a importância do desenvolvimento autoral na produção textual de crianças e jovens, especialmente diante de sistemas capazes de gerar textos com rapidez. Uma pedagogia da autoria pode solicitar planejamento, rascunhos, justificativas, escolhas lexicais e comentários sobre revisões. Em projetos literários, pode incluir diário de leitura, registro de referências e discussão sobre influência e intertextualidade. A IA, quando utilizada, deve aparecer dentro desse percurso, permitindo que o estudante reconheça o que foi sugerido pela ferramenta e o que decorreu de sua própria elaboração.

A formação docente também precisa contemplar avaliação. Se sistemas generativos conseguem produzir respostas a tarefas convencionais, avaliações centradas apenas em produtos facilmente automatizáveis perdem parte de seu poder diagnóstico. O estudo de Sachete et al. (2025) mostra que a própria IA pode ser empregada como apoio à devolutiva de redações, mas isso não elimina a necessidade de julgamento pedagógico. Professores podem diversificar instrumentos, integrar oralidade, revisão comentada, análise de fontes, produção em etapas e tarefas situadas. O objetivo é obter evidências do que o estudante compreende e consegue

fazer com linguagem, e não apenas verificar a existência de um texto formalmente adequado.

Por fim, a formação docente deve criar comunidades de prática nas quais experiências, dificuldades e critérios possam ser compartilhados. A velocidade de atualização das tecnologias torna inviável imaginar que cada professor resolverá isoladamente questões de ética, autoria, acessibilidade e avaliação. Silva et al. (2021) valorizam processos colaborativos de pesquisa-formação, nos quais docentes refletem sobre a própria prática e constroem conhecimento profissional coletivamente. Esse modelo é particularmente adequado para IA e multiletramentos, porque permite testar propostas em pequena escala, discutir resultados, revisar protocolos e produzir orientações institucionais conectadas à realidade das escolas.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tecnologias emergentes modificam o cenário do ensino de língua e literatura porque alteram práticas de produção, circulação e interpretação de textos. A inteligência artificial generativa torna visível a necessidade de repensar autoria, revisão, avaliação e verificação; os multiletramentos ampliam o foco para a diversidade de mídias, semioses e gêneros; e a interculturalidade coloca em primeiro plano a pluralidade de repertórios, identidades e modos de representar o mundo. Esses três eixos se fortalecem quando são tratados de forma articulada, como dimensões de uma educação linguística comprometida com participação crítica e produção responsável de sentidos.

A incorporação da inteligência artificial à Educação Básica não deve ser guiada pela ideia de substituição do trabalho intelectual. Seu uso pedagógico se torna mais consistente quando o estudante permanece responsável por formular problemas, ler fontes, escrever, revisar, justificar decisões e avaliar respostas. A ferramenta pode apoiar comparação, experimentação e feedback, mas precisa ser inserida em percursos que valorizem o processo de aprendizagem. A transparência sobre seu uso e a diversificação das formas de avaliação são condições importantes para preservar autoria e tornar visíveis as competências efetivamente desenvolvidas.

Os multiletramentos contribuem para aproximar o currículo das práticas contemporâneas de linguagem sem reduzir o ensino à tecnologia. A leitura e a produção multimodais permitem explorar relações entre palavra, imagem, som e movimento, ao mesmo tempo em que criam oportunidades para trabalhar gêneros digitais e formas atuais de circulação literária. O desafio está em garantir que esses recursos sejam integrados a objetivos linguísticos e literários claros, com acessibilidade, curadoria e critérios de qualidade. A inovação pedagógica não está no número de ferramentas utilizadas, mas na qualidade das operações de leitura, interpretação e produção que elas ajudam a construir.

A interculturalidade amplia esse horizonte ao reconhecer que práticas de linguagem são atravessadas por diferenças culturais, linguísticas e sociais. A escola pode utilizar tecnologias para ampliar o acesso a vozes, obras e repertórios, mas precisa problematizar hierarquias, estereótipos e apagamentos que também circulam nos ambientes digitais. Projetos de autoria situada, comparação de narrativas e investigação de repertórios locais podem transformar a tecnologia em espaço de diálogo e reconhecimento, mantendo o

estudante como produtor de conhecimento e não apenas consumidor de conteúdos gerados ou recomendados por plataformas.

Conclui-se que o trabalho com tecnologias emergentes no ensino de língua e literatura exige uma mediação docente que combine conhecimento linguístico, sensibilidade literária, competência digital, ética e atenção à diversidade. A formação continuada precisa apoiar professores na construção de critérios para selecionar, limitar e avaliar usos tecnológicos, reconhecendo que nenhuma plataforma substitui o planejamento pedagógico. Uma educação linguística adequada à contemporaneidade será aquela capaz de integrar novos recursos sem perder de vista a autoria, a leitura profunda, o diálogo intercultural e a formação de sujeitos capazes de compreender e transformar criticamente os discursos que circulam em sua vida social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andrade, E. L. de M., & Dias, A. V. M. (2025). Multiletramentos na escola: uma proposta intercultural. *Entretextos*, 25(1), 128–148. <https://doi.org/10.5433/1519-5392.2025v25n1p128-148>

Boa Sorte, P., Farias, M. A. de F., Santos, A. E. dos, Santos, J. do C. A., & Dias, J. S. dos S. R. (2021). Inteligência artificial e escrita acadêmica: o que nos reserva o algoritmo GPT-3? *Revista EntreLínguas*, 7, e021035. <https://doi.org/10.29051/el.v7i00.15352>

Cobucci, P. (2022). Novas práticas de ensino de língua portuguesa em ambientes virtuais multifacetados de aprendizagem. *Linguagem em (Dis)curso*, 22(1), 105–124. <https://doi.org/10.1590/1982-4017-220108-9621>

Corrêa, H. T., & Dias, D. R. (2016). Multiletramentos e usos das tecnologias digitais da informação e comunicação com alunos de cursos técnicos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 55(2), 241–261. <https://doi.org/10.1590/010318134964176471>

Jesus, L. M. de, Soares, J. de P. V., & Ribeiro, A. E. (2025). Retextualização e IA na produção de textos: impactos da tecnologia digital na Educação Básica. *Gláuks: Revista de Letras e Artes*, 25(2), 87–106. <https://doi.org/10.47677/gluks.v25i02.541>

Lins, Y. B. S., Santos, Y. A. B., & Cavalcante Filho, U. (2024). Diálogos entre interculturalidade e plurilinguismo em diretrizes educacionais no Brasil. *Redis: Revista de Estudos do Discurso*, 15, 136–167. <https://doi.org/10.21747/21833958/red15a5>

Melo, S. de O., & Dias, R. (2024). Multiletramentos plurilíngues na educação básica: perspectivas contemporâneas anticoloniais e emancipatórias. *Entretextos*, 24(3), 1–22. <https://doi.org/10.5433/1519-5392.2024v24n3p01-22>

Oliveira, J. V. dos S., & Silva, S. B. B. da. (2020). Os gêneros textuais digitais como estratégias pedagógicas no ensino de língua portuguesa na perspectiva dos (multi)letramentos e dos multiletramentos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 59(3), 2162–2182. <https://doi.org/10.1590/010318137997811520200921>

Oliveira, M. B. F. de, & Szundy, P. T. C. (2014). Práticas de multiletramentos na escola: por uma educação responsiva à contemporaneidade. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, 9(2), 184–205. <https://doi.org/10.1590/S2176-45732014000200012>

Pereira, L. G. (2021). Multiletramentos e ensino de língua portuguesa na contemporaneidade. *Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação*, 6(1), 100–110. <https://doi.org/10.17648/2596-058X-recite-v6n1-7>

Ribeiro, A. E. (2026). Definições atualizadas e uso com moderação: um ensaio sobre inteligência artificial na Educação Básica. *Texto Livre*, 19, e62700. <https://doi.org/10.1590/1983-3652.2026.62700>

Rodrigues, O. S., & Rodrigues, K. S. (2023). A inteligência artificial na educação: os desafios do ChatGPT. *Texto Livre*, 16, e45997. <https://doi.org/10.1590/1983-3652.2023.45997>

Sachete, A. dos S., Loiola, A. V. de S. de F., Pereira, Â. M., Rossi, F. D., & Gomes, R. S. (2025). EnemIA: correção de redações do Enem com Inteligência Artificial. *Texto Livre*, 18, e58426. <https://doi.org/10.1590/1983-3652.2025.58426>

Silva, F. M. (2019). O ensino de língua inglesa sob uma perspectiva intercultural: caminhos e desafios. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 58(1), 158–176. <https://doi.org/10.1590/010318138654189491701>

Silva, J. N., Oliveira, R. T., & Silva, E. M. da. (2025). Potencialidades e desafios do uso de inteligência artificial generativa na produção de textos acadêmicos: uma revisão sistemática. *Revista Docência do Ensino Superior*, 15, 1–23. <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2025.58835>

Silva, O. S. F., Anecleto, Ú. C., & Santos, S. P. N. dos. (2021). Educação, formação docente e multiletramentos: articulando projetos de pesquisa-formação. *Educação e Pesquisa*, 47, e221083. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147221083>

