

**EDUCAÇÃO MIDIÁTICA E
COMPETÊNCIA CRÍTICA
DIGITAL NA ERA DA
INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL:
DESENVOLVIMENTO DE
HABILIDADES PARA
IDENTIFICAR
DESINFORMAÇÃO,
COMPREENDER A
INFLUÊNCIA DOS
ALGORITMOS E ANALISAR
CRITICAMENTE
CONTEÚDOS DIGITAIS E
PRODUÇÕES GERADAS
POR IA**

**MEDIA LITERACY AND CRITICAL DIGITAL COMPETENCE IN THE AGE OF
ARTIFICIAL INTELLIGENCE: DEVELOPING SKILLS TO IDENTIFY
MISINFORMATION, UNDERSTAND THE INFLUENCE OF ALGORITHMS, AND
CRITICALLY ANALYZE DIGITAL CONTENT AND AI-GENERATED
PRODUCTIONS**

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas • 04/10/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/790781800](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/790781800)

Alessandra Mara da Silva

José Helder Cunha de Castro

Kátia Cilene Sousa Cavalcante Simião

Shirley Almeida de Aguiar

Felipe Bernardo Gomes da Silva

Geiziana dos Santos Silva

Tiago Piñero Martins

RESUMO

Este artigo examina como a competência crítica digital pode ajudar estudantes e professores a lidar com a desinformação, entender a influência dos algoritmos e avaliar conteúdos gerados por inteligência artificial (IA). O objetivo é reunir fundamentos e práticas de leitura que articulem verificação de fontes, compreensão da circulação das informações e responsabilidade na produção e no compartilhamento. A pesquisa é bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa, apoiada em estudos brasileiros recentes e na legislação sobre educação digital e proteção de dados. A análise mostra que identificar um erro factual é apenas parte do trabalho: também é preciso observar quem produziu a mensagem, o contexto em que ela aparece, como ganhou visibilidade e quais consequências pode provocar. No contexto escolar, a comparação de fontes, a investigação das recomendações digitais e a revisão de respostas de IA podem tornar esse raciocínio visível. Conclui-se que a formação crítica depende de mediação docente, práticas curriculares contínuas e cuidado com a privacidade.

Palavras-chave: competência crítica digital; educação midiática; desinformação; algoritmos; inteligência artificial generativa.

ABSTRACT

This article discusses the development of critical digital competence in the face of disinformation, algorithmic personalization, and content produced by generative artificial intelligence. It aims to analyze knowledge and practices that help people identify misleading information, understand platform visibility criteria, and evaluate synthetic texts, images, and videos ethically. This qualitative bibliographic and documentary study draws mainly on Brazilian research published between 2022 and 2024 and on national legislation on digital education and data protection. The analysis

addresses three connected dimensions: contextual verification, critical understanding of algorithmic mediation, and responsibility for content creation and circulation. It argues that fact checking alone is insufficient, since authorship, evidence, context, intent, distribution, and possible harm must also be considered. Schools can develop these capacities through source comparison, investigation of platform recommendations, and evidence-based review of AI outputs, with teacher guidance and attention to privacy. Critical digital competence thus combines technical, interpretive, and ethical abilities and requires continuing education, institutional support, and regular curricular practice.

Keywords: critical digital competence; media education; disinformation; algorithms; generative artificial intelligence.

INTRODUÇÃO

Quando uma pessoa abre uma rede social, procura uma informação ou pede a uma ferramenta de IA que escreva um texto, encontra conteúdos mediados por escolhas técnicas e humanas. Essas ferramentas facilitam o acesso, a organização e a produção de informações, mas também tornam mais difícil perceber de onde veio uma afirmação e por que ela apareceu naquele momento. Trindade e Oliveira (2024) mostram que usar IA de modo competente envolve examinar a necessidade de informação, a ferramenta escolhida e a resposta recebida. Essa preocupação se aproxima da proposta de Santos e Santos (2024): localizar e avaliar fontes é uma prática crítica, não apenas uma habilidade de clicar em resultados. Neste artigo, competência crítica digital designa justamente a capacidade de relacionar essas etapas à responsabilidade por aquilo que se lê, produz e compartilha.

O problema central, portanto, não se limita a distinguir uma notícia verdadeira de outra falsa. É preciso perguntar como conteúdos circulam, de que modo os algoritmos os destacam e por que uma produção automática pode parecer confiável mesmo quando contém erros. A questão que orienta o estudo é: quais habilidades ajudam a identificar desinformação, compreender a influência algorítmica e analisar eticamente produções geradas por IA na educação? Para responder, o texto aproxima pesquisas brasileiras recentes e marcos legais. A Política Nacional de Educação Digital reconhece o letramento digital e informacional como parte da formação escolar (Brasil, 2023), oferecendo um ponto de partida para pensar essas habilidades como trabalho pedagógico contínuo.

PERCURSO METODOLÓGICO

Esta é uma pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa. Foram selecionados estudos brasileiros publicados em 2023 e 2024 que tratam de competência em informação, desinformação e IA na educação, além da Política Nacional de Educação Digital e da Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais. A seleção foi orientada pela relação direta de cada fonte com a pergunta do artigo e pela possibilidade de consultar seu texto integral. Ançanello et al. (2023) ajudam a situar a produção brasileira sobre desinformação; Trindade e Oliveira (2024) aprofundam as habilidades necessárias ao uso da IA. A leitura conjunta dessas contribuições sustenta uma análise interpretativa, sem pretensão de representar estatisticamente as escolas brasileiras.

A discussão foi organizada em torno de três movimentos que se encontram na experiência cotidiana: verificar uma informação, compreender como ela chega ao público e decidir o que fazer com

conteúdos produzidos ou mediados por IA. Essa organização permite passar dos conceitos às situações de sala de aula sem apresentar uma atividade sugerida como se fosse resultado de pesquisa de campo. Santos e Santos (2024) observam que ainda há espaço para investigar a formação informacional em contextos específicos. Por isso, as propostas didáticas deste artigo são possibilidades fundamentadas na literatura, abertas a adaptações e a estudos posteriores sobre sua aplicação.

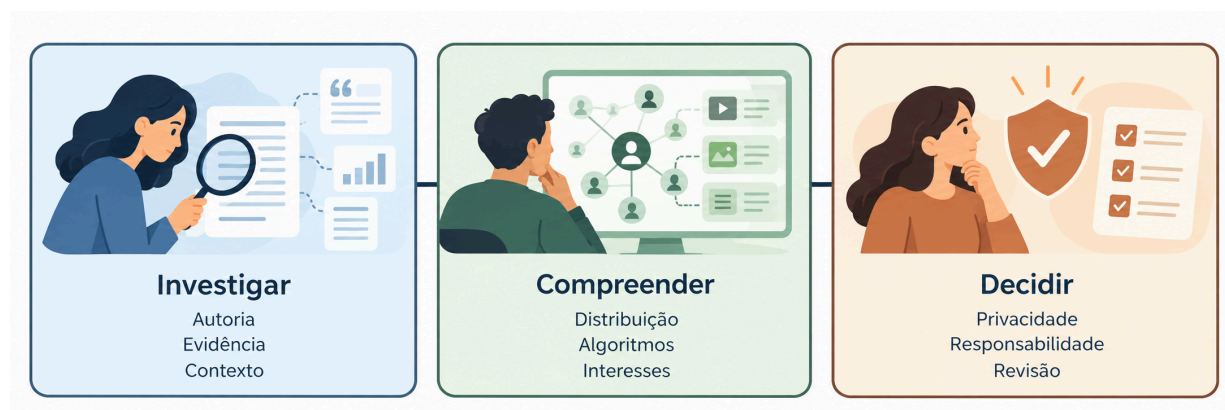
COMPETÊNCIA CRÍTICA DIGITAL E RESPONSABILIDADE ÉTICA

Saber utilizar um aplicativo não significa, por si só, compreender o que acontece nele. Uma pessoa pode publicar com facilidade e ainda assim não perceber que a mensagem omitiu a data de um acontecimento, que uma imagem foi retirada de outro contexto ou que um anúncio se apresenta como notícia. Ançanello et al. (2023) mostram que o encontro entre competência em informação e desinformação exige um olhar para as práticas sociais de circulação. Santos e Santos (2024) acrescentam que identificar, avaliar, organizar e comunicar informações são habilidades relacionadas. Tomadas em conjunto, essas ideias ajudam a definir competência crítica digital como a capacidade de investigar conteúdos e refletir sobre as consequências de seu uso.

Santos e Santos (2024,p.1) sintetizam o problema ao afirmar que “A desinformação contempla a distorção, a omissão de contexto, o enviesamento de notícias, o excesso de informação, entre outros”. Assim, uma informação pode induzir a erro mesmo quando contém um dado verdadeiro: basta associá-lo a uma fotografia de outro fato ou retirar uma condição essencial do estudo citado. A análise crítica precisa reconstruir essa relação entre afirmação e evidência.

Também envolve uma decisão ética: antes de publicar algo sobre outra pessoa, convém perguntar se o conteúdo é necessário, confiável e potencialmente prejudicial. Essa cautela se articula aos princípios de finalidade, necessidade e transparência previstos para o tratamento de dados pessoais (Brasil, 2018).

Figura 1. Dimensões da competência crítica digital



Nota: Elaborado pelos autores.

DESINFORMAÇÃO E VERIFICAÇÃO CONTEXTUAL

Uma mensagem que provoca medo ou indignação costuma convidar ao compartilhamento imediato. Justamente por isso, merece uma pausa. Uma captura de tela pode esconder o endereço da publicação original; uma manchete pode omitir o período da pesquisa; uma imagem pode mostrar um fato real acompanhado da legenda errada. Para Santos e Santos (2024), a desinformação inclui essas formas de deslocamento e distorção. A contribuição de Ançanello et al. (2023) amplia a pergunta: além de conferir a frase isolada, é preciso entender as condições em que ela circula. Verificar, então, significa reconstruir autoria, data, contexto e base documental antes de aceitar ou repassar uma conclusão.

Na escola, esse procedimento pode começar com uma pergunta simples: qual afirmação da mensagem precisa de prova? Depois, os

estudantes procuram a publicação original, identificam seu autor, verificam a data e consultam documentos independentes. Uma busca reversa pode ajudar a localizar usos anteriores de uma fotografia, mas nenhum resultado isolado confirma sua autenticidade. Também importa reconhecer se o material é notícia, opinião, publicidade ou sátira, pois os gêneros organizam de maneiras diferentes a relação com as evidências. Ao relacionar avaliação de fontes e comunicação responsável, Santos e Santos (2024) oferecem um fundamento para esse exercício de leitura.

A verificação perde força quando serve apenas para encontrar uma página favorável à opinião que o leitor já tinha. Comparar fontes implica observar métodos, documentos citados, correções publicadas e limites do que se pode concluir. Em uma aula, duas manchetes sobre o mesmo estudo podem levar os alunos de volta ao relatório original: uma talvez destaque o número absoluto, enquanto a outra mostre a proporção. Explicar essa diferença é mais formativo do que decorar um rótulo de verdadeiro ou falso. O letramento informacional previsto na Política Nacional de Educação Digital (Brasil, 2023) pode ganhar sentido pedagógico em tarefas desse tipo, nas quais cada conclusão vem acompanhada de sua justificativa.

ALGORITMOS E VISIBILIDADE DOS CONTEÚDOS

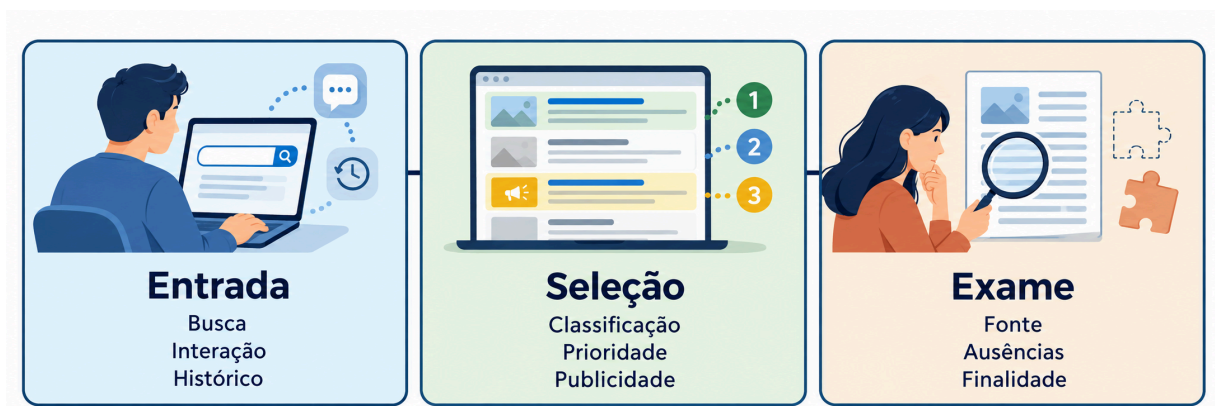
A informação que aparece primeiro numa plataforma não chegou ali necessariamente por ser a mais confiável. Sistemas computacionais ordenam e recomendam conteúdos conforme critérios que podem incluir histórico de interações, características das publicações e objetivos do serviço. Esses critérios variam e mudam com o tempo. Trindade e Oliveira (2024) ajudam a perceber

que a IA já participa de sugestões cotidianas, inclusive nos resultados e nos conteúdos apresentados em redes sociais. Para desenvolver uma leitura crítica, portanto, não basta examinar a mensagem: é preciso considerar o processo que lhe deu visibilidade.

A personalização torna esse processo pouco evidente. Duas pessoas podem pesquisar o mesmo assunto e encontrar sequências distintas, sem perceber que ações anteriores contribuíram para essa diferença. Uma recomendação pode facilitar a busca, mas também restringir o contato com outras perspectivas ou privilegiar conteúdos capazes de manter a atenção. Isso não significa que um algoritmo determine sozinho a opinião de alguém. Significa que a ordem de apresentação interfere nas oportunidades de leitura e comparação. A discussão de Trindade e Oliveira (2024) permite formular perguntas úteis: o que foi destacado, o que ficou de fora e quais interesses podem estar associados a essa escolha?

Uma atividade possível é comparar resultados de busca preparados pelo professor em condições diferentes, sem exigir que alunos exponham seus perfis. A turma pode identificar anúncios, observar a posição das fontes e discutir quais documentos importantes não apareceram na primeira tela. O objetivo não é adivinhar o funcionamento interno de cada plataforma, mas compreender que classificação e destaque não são neutros. Essa investigação precisa respeitar a privacidade: registros de navegação, nomes e contas pessoais não são necessários para analisar exemplos selecionados coletivamente. Desse modo, a aprendizagem sobre algoritmos caminha junto aos cuidados previstos na LGPD (Brasil, 2018).

Figura 2. Leitura crítica de uma recomendação



Nota: Elaborado pelos autores.

IA GENERATIVA E AVALIAÇÃO DE PRODUÇÕES SINTÉTICAS

A IA generativa acrescenta uma nova camada a esse cenário porque produz textos, imagens e outros materiais com aparência de resposta pronta. A fluência do texto pode ser útil para organizar ideias iniciais, mas não assegura que nomes, datas ou referências estejam corretos. Para Trindade e Oliveira (2024), a competência em informação também requer “avaliá-la e usá-la de forma crítica, ética e consciente” (p. 4). O estudo propõe um percurso que começa pela definição da necessidade informacional, passa pela escolha da ferramenta e termina na análise e no uso do conteúdo produzido. O percurso recoloca o usuário em posição ativa: a ferramenta oferece uma possibilidade de resposta; cabe à pessoa examinar se ela atende à pergunta e se pode ser sustentada por fontes verificáveis.

Ao revisar uma resposta de IA, o primeiro passo é separar sugestões de afirmações que podem ser conferidas. Uma explicação geral pode ajudar a iniciar uma pesquisa, mas uma lei, um número ou uma referência bibliográfica exigem consulta ao documento original. Se a ferramenta indicar um artigo, é preciso localizar a publicação e confirmar autoria, título, ano e pertinência antes de citá-la. Rodrigues e Rodrigues (2023, p.2) afirmam que “as práticas sociais, suas relações com novos meios e mídias, é que moldam novas linguagens e novas relações”. Assim, a educação precisa

discutir os usos da IA de forma crítica, em vez de tratar sua presença apenas como um problema disciplinar. Uma comparação orientada entre a resposta automática e fontes identificadas pode transformar o erro em oportunidade de investigação.

Com imagens e vídeos, a cautela precisa ser ainda maior. Detalhes estranhos podem levantar suspeitas, mas sua ausência não comprova que o material seja autêntico. A investigação deve procurar a origem da publicação, registros anteriores, coerência temporal e confirmação independente. O cuidado aumenta quando a peça atribui uma fala ou ação a uma pessoa, pois um compartilhamento precipitado pode causar dano mesmo antes da confirmação. A análise proposta por Trindade e Oliveira (2024) para conteúdos sintetizados, combinada à atenção à privacidade expressa na LGPD (Brasil, 2018), ajuda a situar a pergunta ética: temos evidência suficiente e uma razão legítima para divulgar?

AUTORIA, TRANSPARÊNCIA E DADOS PESSOAIS

Quando a IA participa da escrita escolar ou acadêmica, surge uma questão de autoria: quem escolheu os argumentos, conferiu os dados e assume a responsabilidade pelo resultado? A ferramenta pode sugerir um roteiro ou oferecer uma primeira formulação, mas não responde pelo texto diante do leitor. Trindade e Oliveira (2024) associam o uso acadêmico da IA a preocupações com integridade, confiabilidade, direitos autorais e vieses. Assim, declarar o auxílio recebido é apenas uma parte da prática responsável; a outra é demonstrar que as fontes foram lidas e que as afirmações passaram por revisão humana.

A transparência deve explicar o que a ferramenta fez, sem confundir-la com uma fonte de evidência. Se ela ajudou a reorganizar uma redação ou criar uma imagem, o registro desse uso permite compreender o processo; as informações factuais continuam dependendo de documentos consultáveis. Há ainda uma questão anterior à escrita do comando: quais dados podem ser fornecidos ao serviço? Relatos de alunos, avaliações, fotografias e informações familiares pedem atenção especial. Os princípios de finalidade e necessidade da LGPD (Brasil, 2018) orientam uma escolha simples: utilizar exemplos fictícios ou anonimizados sempre que os dados reais não forem indispensáveis.

Mesmo uma resposta gramaticalmente correta pode carregar pressupostos injustos. Isso ocorre quando dados usados no desenvolvimento, escolhas do sistema ou comandos reproduzem estereótipos de gênero, raça, território ou deficiência. Em vez de aceitar ou rejeitar o texto inteiro, a turma pode localizar essas generalizações, procurar evidências e propor uma redação mais precisa. Rodrigues e Rodrigues (2023) situam a reflexão coletiva como caminho para discutir as possibilidades e os limites da IA na educação. A competência crítica ganha, assim, uma dimensão social: revisar uma resposta também é observar quem ela representa, quem ignora e que efeitos pode produzir.

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA NO CURRÍCULO

A educação midiática não precisa aparecer como uma aula isolada sobre notícias falsas. Em Língua Portuguesa, estudantes podem investigar títulos, autoria e estratégias persuasivas; em Ciências, comparar afirmações com dados; em História, conferir a origem de imagens; em Matemática, observar escalas e proporções de gráficos.

O que aproxima essas práticas é a exigência de explicar como se chegou a uma conclusão. A Política Nacional de Educação Digital (Brasil, 2023) dá respaldo ao trabalho com letramento digital e informacional, enquanto Santos e Santos (2024) ajudam a compreender por que avaliar e comunicar informações são partes de uma mesma formação.

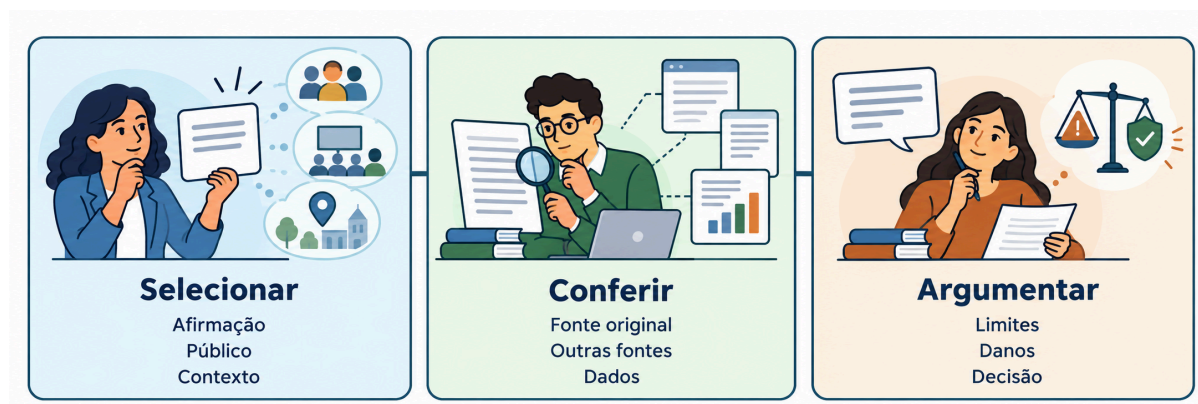
Ao inserir a educação digital no ensino fundamental e no ensino médio, a Lei nº 14.533/2023 reforça que essas aprendizagens fazem parte do currículo (Brasil, 2023). A previsão legal, porém, precisa ser traduzida em objetivos adequados à idade dos estudantes e às condições de cada escola.

Essa tradução aparece nas tarefas concretas. Uma rede pode propor que os estudantes expliquem a fonte original de uma notícia, mostrem o que faltou em uma imagem recortada ou indiquem como verificaram uma resposta de IA. O professor, então, observa o raciocínio e não apenas o acerto final. Santos e Santos (2024) defendem a avaliação crítica de fontes; a legislação orienta a presença curricular da educação digital (Brasil, 2023). Juntas, essas contribuições sugerem uma aprendizagem em que localizar, comparar, justificar e corrigir se tornam hábitos de estudo, e não apenas respostas a um episódio de desinformação.

Para que isso aconteça, a formação docente precisa acompanhar as mudanças das ferramentas e as necessidades da turma. O professor não precisa conhecer o código de todos os sistemas, mas precisa de tempo e apoio para selecionar materiais, compreender limites, proteger dados e conduzir debates sobre incerteza. Trindade e Oliveira (2024) detalham etapas de análise das respostas geradas; a PNED prevê formação docente em tecnologias digitais (Brasil, 2023).

A aproximação das duas fontes deixa claro que a habilidade individual do professor depende também de condições institucionais para planejar e avaliar experiências de investigação.

Figura 3. Sequência de investigação em sala de aula



Nota: Elaborado pelos autores.

PROPOSTA DE HABILIDADES FORMATIVAS

As habilidades discutidas podem começar por um gesto pequeno: transformar uma mensagem em uma pergunta verificável. Em vez de dizer que tudo nela é verdadeiro ou falso, o estudante identifica a afirmação principal, rastreia sua origem e confere se a legenda, a data e a imagem pertencem ao mesmo acontecimento. Santos e Santos (2024) mostram por que o contexto altera o sentido de uma informação. Ançanello et al. (2023), ao mapear pesquisas brasileiras, reforçam a relação entre competência informacional e enfrentamento à desinformação. Essas contribuições ajudam a construir uma sequência de investigação que parte da dúvida e chega a uma justificativa documentada.

Depois de examinar a mensagem, é preciso considerar sua circulação. O estudante pode perguntar por que ela apareceu em destaque, se há publicidade e quais fontes ficaram ausentes. Quando o conteúdo foi produzido por IA, acrescentam-se a

conferência de afirmações, o registro da participação da ferramenta e a avaliação de possíveis danos. Trindade e Oliveira (2024) articulam a análise da ferramenta à do conteúdo sintetizado. A PNED e a LGPD acrescentam, respectivamente, a finalidade formativa e o cuidado com dados pessoais (Brasil, 2018; Brasil, 2023). Assim, verificar, compreender e decidir deixam de ser tarefas separadas.

Um dossiê breve pode tornar essas habilidades observáveis: a afirmação inicial, a fonte original, outras fontes, o que ainda não foi esclarecido e a decisão de compartilhar ou não. Em outra atividade, os alunos revisam uma resposta de IA e marcam trechos confirmados, imprecisos ou sem apoio documental. A avaliação valoriza a justificativa e a disposição para corrigir uma conclusão, não apenas o acerto de um rótulo. Trata-se de uma proposta derivada da discussão de Santos e Santos (2024) sobre avaliação da informação e das etapas de uso crítico descritas por Trindade e Oliveira (2024); seus efeitos precisam ser estudados em situações reais de ensino.

LIMITES E IMPLICAÇÕES

Essas práticas não ocorrem em condições iguais para todos. Há escolas com conexão instável, estudantes sem dispositivos próprios e professores com pouco tempo para preparar materiais. Exigir conta pessoal em uma plataforma pode, além disso, ampliar a exposição de dados. Uma versão impressa de resultados de busca ou uma análise coletiva projetada na sala permite trabalhar a mesma pergunta crítica sem depender do acesso individual. A prioridade dada a populações vulneráveis na Política Nacional de Educação Digital (Brasil, 2023) lembra que desenvolver autonomia digital exige também condições materiais para participar.

Há outro limite: nem sempre é possível conhecer os critérios internos de uma recomendação ou determinar com certeza se uma imagem foi gerada por IA. Ferramentas de detecção podem falhar. Por isso, uma formação responsável ensina a graduar a confiança, registrar o que foi possível conferir e atualizar uma conclusão diante de novas evidências. Trindade e Oliveira (2024) ressaltam a análise crítica das ferramentas e de suas respostas; Santos e Santos (2024) apontam a necessidade de aprofundar estudos em contextos formativos específicos. A incerteza, quando bem explicada, faz parte do trabalho intelectual.

Por ser bibliográfico e documental, este artigo organiza argumentos e propostas, mas não mede a aprendizagem de uma turma. Pesquisas futuras podem observar como estudantes justificam decisões sobre notícias, imagens e textos sintéticos, que adaptações facilitam a participação de todos e como escolas registram o uso de IA sem transformar o registro em punição automática. Essas questões respondem às lacunas apontadas por Ançanello et al. (2023) e se relacionam às exigências de educação digital e proteção de dados expressas na legislação brasileira (Brasil, 2018; Brasil, 2023).

PRÁTICAS DE INVESTIGAÇÃO EM SALA DE AULA

Manchetes e dados

Uma primeira sequência pode partir de uma manchete sobre saúde acompanhada de um gráfico. Antes de discutir se a frase é correta, a turma identifica exatamente o que ela afirma e procura o relatório em que se baseou. A leitura do período pesquisado, da amostra e da unidade de medida pode mostrar que o título generalizou um resultado limitado. Santos e Santos (2024) ajudam a compreender

que omitir contexto também desinforma. Depois, cada grupo reescreve a manchete de modo mais fiel aos dados e explica sua escolha. A atividade une investigação de fontes e responsabilidade na comunicação, objetivos próximos ao letramento informacional previsto na PNED (Brasil, 2023).

O registro da atividade pode ter três partes: afirmação, documento consultado e limite da conclusão. Se duas fontes apresentam números diferentes, a turma procura saber se analisaram períodos ou populações distintos. Nem sempre haverá elementos para uma resposta definitiva; reconhecer essa falta de evidência também demonstra aprendizagem. Ançanello et al. (2023) relacionam competência informacional e enfrentamento à desinformação, enquanto Santos e Santos (2024) chamam atenção para distorções e omissões. O diálogo entre as autoras mostra que verificar é explicar o caminho percorrido até a conclusão, inclusive quando ela permanece provisória.

Recomendação e perspectivas

Uma segunda proposta utiliza páginas de resultados de busca e recomendações previamente selecionadas pelo professor. A turma distingue anúncios, notícias, opiniões e documentos institucionais, observa sua posição na tela e pergunta quais elementos chamam a atenção primeiro. Miniaturas, títulos e indicadores de popularidade podem influenciar a leitura antes mesmo de o conteúdo ser aberto. Trindade e Oliveira (2024) ajudam a situar os sistemas de sugestão como parte da experiência informacional cotidiana. A atividade não pretende descobrir uma regra permanente da plataforma; ela permite perceber que há critérios de seleção entre a busca feita e o resultado exibido.

Em seguida, os estudantes procuram fontes relevantes que não estavam entre os primeiros resultados. A comparação inclui qualidade das evidências, autoria e finalidade, evitando tratar toda perspectiva como igualmente fundamentada. Se uma página oferece dados verificáveis e outra apenas uma afirmação, a diferença precisa aparecer na justificativa. Essa ampliação da busca aproxima a análise do conteúdo da compreensão de sua distribuição. Como os exemplos podem ser preparados sem contas individuais, a turma também aprende que investigar plataformas não exige expor históricos e dados pessoais, cuidado coerente com a LGPD (Brasil, 2018).

Respostas sintéticas e revisão

Uma terceira sequência compara uma resposta produzida por IA com uma fonte identificada sobre o mesmo tema. Os alunos separam afirmações verificáveis de sugestões gerais, procuram os documentos citados e reescrevem o trecho com correções e ressalvas. Trindade e Oliveira (2024) propõem passar da formulação da pergunta à análise do conteúdo sintetizado; Rodrigues e Rodrigues (2023) defendem que os desafios da IA sejam discutidos criticamente na educação. Lidas em conjunto, as duas pesquisas permitem transformar a resposta automática em objeto de estudo, sem tratá-la como autoridade nem reduzir a atividade à caça de erros isolados.

No encerramento, cada estudante pode escrever uma nota curta: qual parte veio da ferramenta, quais informações foram conferidas e que escolhas couberam à pessoa. Isso torna visível a responsabilidade pela versão final. Quando o exemplo envolve uma situação escolar, é preferível criar personagens e dados fictícios, pois

nomes, avaliações e relatos de colegas não são necessários para praticar a revisão. O cuidado com privacidade previsto na LGPD (Brasil, 2018) passa, assim, a integrar a própria aprendizagem sobre autoria e uso de IA, em diálogo com a competência informacional descrita por Trindade e Oliveira (2024).

PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO

Antes de escolher um recurso digital, o professor pode começar pela aprendizagem pretendida: o que os estudantes deverão conseguir explicar ao final? Em seguida, verifica quais documentos permitirão sustentar a investigação, que dados pessoais a atividade poderia expor e como todos participarão, inclusive quem tem dificuldades de acesso ou leitura. Esses critérios evitam que a ferramenta dite o objetivo da aula. A PNED orienta o desenvolvimento de competências digitais (Brasil, 2023), enquanto a LGPD oferece princípios para limitar o tratamento de dados ao necessário (Brasil, 2018). Planejar significa aproximar essas duas responsabilidades de uma tarefa pedagógica concreta.

A avaliação deve observar o caminho percorrido. Um aluno pode acertar a conclusão por acaso; outro pode reconhecer que faltam provas e justificar cuidadosamente sua dúvida. Uma rubrica pode examinar como cada um localizou a autoria, comparou fontes, interpretou o contexto e explicou a decisão de publicar ou não. Santos e Santos (2024) fundamentam a importância da avaliação crítica da informação; Trindade e Oliveira (2024) acrescentam a revisão das respostas geradas por IA. A devolutiva docente, portanto, aponta o trecho sem evidência, a imagem fora de contexto ou a referência não localizada e oferece uma oportunidade de correção.

O grau de complexidade pode crescer ao longo da escolarização. Nos anos iniciais, comparar títulos e distinguir notícia de anúncio já abre espaço para perguntar quem produziu uma mensagem. Nos anos finais, gráficos, fontes originais e resultados de busca ampliam a investigação. No ensino médio, podem entrar dados de treinamento, vieses, autoria e consequências públicas de conteúdos sintéticos. Essa progressão é uma proposta de organização, não uma sequência obrigatória. Cabe à escola ajustá-la à idade e às condições dos estudantes, mantendo o compromisso curricular com a educação digital estabelecido pela Lei nº 14.533/2023 (Brasil, 2023).

SÍNTESE DA DISCUSSÃO

As pesquisas reunidas apontam para uma ideia comum: autonomia digital depende de compreender tanto o conteúdo quanto o caminho pelo qual ele foi produzido e apresentado. Santos e Santos (2024) tornam visíveis as distorções que surgem quando faltam contexto e avaliação de fontes. Trindade e Oliveira (2024) mostram que a mesma atenção deve alcançar a ferramenta de IA e a resposta sintetizada. Rodrigues e Rodrigues (2023), por sua vez, situam o debate na educação, onde o uso pode ser examinado coletivamente. Dessa conversa entre autores decorre uma orientação prática: investigar antes de confiar, explicar antes de compartilhar e revisar antes de publicar.

Essa orientação também distribui responsabilidades. O estudante aprende a justificar suas escolhas; o professor cria situações de investigação e oferece devolutivas; a escola estabelece condições de acesso, privacidade e transparência. A Política Nacional de Educação Digital apoia a formação dessas competências (Brasil, 2023), enquanto a LGPD orienta o cuidado com dados pessoais (Brasil,

2018). As leis não substituem o julgamento pedagógico, mas ajudam a formular perguntas concretas: que informação é necessária para a atividade, quem terá acesso a ela e como os alunos poderão participar sem exposição desnecessária?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A competência crítica digital se desenvolve quando investigar uma informação, compreender sua circulação e decidir sobre seu uso passam a fazer parte do mesmo raciocínio. Identificar uma distorção exige voltar à fonte e ao contexto; interpretar uma recomendação exige perceber que a ordem dos conteúdos resulta de escolhas; avaliar uma produção de IA exige conferir evidências, autoria e consequências. Na escola, essas ações ganham sentido em atividades nas quais os estudantes explicam suas dúvidas, mostram o que verificaram e podem revisar suas conclusões.

As perguntas que orientam esse trabalho são acessíveis: quem fez a afirmação, com base em quê, por que este conteúdo apareceu e o que pode acontecer se for compartilhado? Repetidas em diferentes componentes curriculares, elas favorecem hábitos de leitura e produção responsáveis. Sua continuidade depende de tempo para planejar, formação docente, condições de acesso e acordos claros sobre privacidade e transparência. O artigo oferece uma articulação teórica e propostas de atividade; observar seus resultados em turmas concretas permanece uma tarefa para pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ançanello, J. V., Casarin, H. C. S., & Furnival, A. C. (2023). Competência em informação, fake news e desinformação: Análise das pesquisas

no contexto brasileiro. Em Questão, 29, e125782.
<https://doi.org/10.1590/1808-5245.29.125782>

Brasil. (2018). Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018: Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais.
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm

Brasil. (2023). Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023: Institui a Política Nacional de Educação Digital.
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14533.htm

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>

Santos, L. R. dos, & Santos, E. O. dos. (2024). Competência em informação no combate a desinformação na educação profissional e tecnológica: Estado da arte. Perspectivas em Ciência da Informação, 29, e48062. <https://doi.org/10.1590/1981-5344/48062>

Trindade, A. S. C. E. da, & Oliveira, H. P. C. de. (2024). Inteligência artificial (IA) generativa e competência em informação: Habilidades informacionais necessárias ao uso de ferramentas de IA generativa em demandas informacionais de natureza acadêmica-científica. Perspectivas em Ciência da Informação, 29, e47485.
<https://doi.org/10.1590/1981-5344/47485>