

RESPONDER NÃO É PENSAR: ÉDIPO, A ESFINGE E A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO DIANTE DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA

**ANSWERING IS NOT THINKING: OEDIPUS, THE SPHINX AND THE
FORMATION OF CRITICAL THINKING IN THE FACE OF GENERATIVE
ARTIFICIAL INTELLIGENCE**

Ciências Humanas • 05/10/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/791155592](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/791155592)

Narda Teles Yamane

RESUMO

O artigo examina a formação do pensamento crítico quando respostas elaboradas passam a ser obtidas por meio da inteligência artificial generativa, tomando como fio condutor o encontro de Édipo com a Esfinge e a investigação que se desenrola na tragédia de Sófocles. O objetivo é analisar a diferença entre o acesso à resposta e a elaboração da compreensão, propondo desdobramentos pedagógicos para a formulação de perguntas, o exame de evidências e a revisão de interpretações. Trata-se de ensaio teórico de base bibliográfica e orientação interpretativa, que articula a narrativa mítica à crítica do conhecimento em Nietzsche, à pedagogia da pergunta de Freire e Faundez e à concepção de pensamento crítico de Lipman, recorrendo ainda a uma orientação internacional e a dois estudos sobre usos de inteligência artificial no ensino superior para delimitar possibilidades e limites dessa aproximação. A análise sustenta que a resposta de Édipo ao enigma realiza a operação que Nietzsche descreve como igualação do não-igual, pois alcança o homem em geral e deixa fora aquele homem particular, e distingue três planos que a avaliação escolar tende a confundir: a correção da resposta, a compreensão de seus fundamentos e a disposição de submetê-la a exame. Conclui-se que a mediação tecnológica favorece a aprendizagem quando a resposta se torna objeto de investigação e a restringe quando dispensa o estudante de formular problemas, confrontar fontes e rever interpretações, o que exige tornar visível o percurso de compreensão sem confundir a qualidade do texto entregue com a aprendizagem de quem o apresenta.

Palavras-chave: pensamento crítico; inteligência artificial generativa; pedagogia da pergunta; Édipo; formação.

ABSTRACT

The article examines the formation of critical thinking when elaborated answers become available through generative artificial intelligence, taking as its guiding thread Oedipus's encounter with the Sphinx and the investigation developed in Sophocles' tragedy. Its objective is to analyze the difference between access to an answer and the elaboration of understanding, proposing pedagogical implications for formulating questions, examining evidence, and revising interpretations. This is a theoretical essay based on bibliographical research and interpretive orientation, articulating the mythical narrative with Nietzsche's critique of knowledge, Freire and Faundez's pedagogy of questioning, and Lipman's conception of critical thinking, while also drawing on an international guideline and two studies on the use of artificial intelligence in higher education to delimit the possibilities and limits of this approach. The analysis argues that Oedipus's answer to the riddle performs the operation Nietzsche describes as the equalization of the unequal, since it reaches the human being in general while leaving out that particular human being, and distinguishes three dimensions that school assessment tends to conflate: the correctness of the answer, the understanding of its grounds, and the willingness to subject it to examination. It concludes that technological mediation favors learning when the answer becomes an object of investigation and constrains it when it exempts the student from formulating problems, confronting sources, and revising interpretations, which requires making the path of understanding visible without confusing the quality of the submitted text with the learning of the person who presents it.

Keywords: critical thinking; generative artificial intelligence; pedagogy of questioning; Oedipus; formation.

1. INTRODUÇÃO

No caminho de Tebas, Édipo encontra uma pergunta da qual depende sua vida. A Esfinge submete os que se aproximam a um enigma, e aqueles que não conseguem decifrá-lo são mortos. É preciso reconhecer um ser que, conservando a mesma voz, anda sobre quatro, dois e três apoios. Édipo encontra a resposta no próprio homem: a criança que engatinha, o adulto que caminha sobre os dois pés e o velho que acrescenta a eles o apoio do bastão. Vencida, a Esfinge precipita-se do alto. A cidade é libertada, e aquele que soube responder recebe o reino e a mão de Jocasta, viúva de Laio, sem saber que se casava com sua própria mãe. É assim que Apolodoro (1921, livro III, 5, 8) reúne esses acontecimentos em sua narrativa.

O enigma parece encerrado. A vida de Édipo, porém, ainda guarda aquilo que sua resposta não alcançou. Em *Édipo Rei*, de Sófocles (1912), a ação se inicia quando uma peste já aflige Tebas, e o rei procura descobrir a causa da desgraça e encontrar o assassino de Laio. A investigação o conduz por testemunhos, lembranças e acontecimentos que, aos poucos, desfazem a distância entre quem procura e aquilo que é procurado, até que o homem capaz de reconhecer a humanidade na pergunta da Esfinge descubra desconhecer a história singular de sua própria existência. Seu saber não era falso. Era insuficiente para aquilo que agora precisava compreender.

Essa distinção nos interessa. Não retomamos o mito para desqualificar a inteligência de Édipo, nem para afirmar que a tragédia decorra simplesmente de uma falta de pensamento crítico, pois sua insistência em investigar impede semelhante redução. A

narrativa permite, antes, aproximar duas experiências que a educação não deveria confundir: encontrar uma resposta e compreender o que autoriza essa resposta, até onde ela vale e o que permanece fora de seu alcance. Acertar pode ser uma conquista do pensamento. Não é, entretanto, a prova de que todas as operações do pensamento tenham ocorrido.

A disponibilidade de sistemas de inteligência artificial generativa dá outra dimensão ao problema. Um aluno pode receber uma explicação, uma interpretação literária ou a solução comentada de uma atividade sem ter elaborado o percurso que aparece no texto, e pode igualmente utilizar esses mesmos recursos para comparar hipóteses e compreender uma dificuldade. A presença da ferramenta, por si só, não permite decidir entre uma situação e outra. É preciso olhar para a relação que se estabelece com aquilo que ela oferece e para o trabalho de aprendizagem que a atividade exige.

Há, nessa aproximação, uma inversão que merece cuidado. A Esfinge dirige uma pergunta ao homem; diante da interface, é o homem quem pergunta à máquina e recebe uma resposta. Não pretendemos fazer das duas figuras equivalentes, nem atribuir aos sistemas atuais a estatura do monstro que se posta às portas da cidade. Interessa-nos o lugar de quem aprende, e a pergunta que dele decorre: o que acontece quando a obtenção da resposta passa a ser tomada como encerramento da investigação? E como a educação pode favorecer uma relação com a inteligência artificial na qual o estudante não apenas receba explicações, mas aprenda a examinar sua consistência?

Formulamos, assim, o problema deste artigo: em que condições o uso de respostas produzidas pela inteligência artificial generativa pode contribuir para a formação do pensamento crítico, em vez de dispensar seu exercício? A hipótese que orienta a leitura e a análise pode ser enunciada nos seguintes termos: uma resposta participa da formação quando permanece exposta ao exame, isto é, quando se pode perguntar por suas razões, reconhecer seus limites e modificá-la diante de uma objeção pertinente; e deixa de participar quando sua obtenção dispensa o estudante de formular o problema, confrontar fontes e rever interpretações. Trata-se de suposição provisória, cuja verificação empírica ultrapassa o alcance deste ensaio e cuja fecundidade se afere, aqui, pela consistência das distinções que ela permite estabelecer.

Nosso objetivo geral é analisar a diferença entre o acesso à resposta e a elaboração da compreensão no contexto do uso educacional da inteligência artificial generativa. Como objetivos específicos, propomo-nos a examinar, a partir da narrativa de Édipo, o que uma resposta correta pode deixar fora de seu alcance; a articular essa leitura à crítica nietzschiana da formação dos conceitos, à pedagogia da pergunta e à caracterização do pensamento crítico por critérios, autocorreção e sensibilidade ao contexto; a confrontar tais distinções com o que a literatura recente permite e não permite afirmar sobre usos da inteligência artificial no ensino superior; e a elaborar possibilidades pedagógicas coerentes com as distinções estabelecidas. O título nomeia a impossibilidade de tomar uma coisa como garantia da outra, sem negar que a resposta possa nascer de um pensamento exigente.

A justificativa do tema decorre de uma assimetria que a escola ainda não elaborou. Toda a arquitetura da avaliação escolar repousa sobre

a suposição de que o texto entregue guarda alguma relação confiável com o trabalho intelectual de quem o entrega, e essa suposição, que já era frágil, tornou-se inadministrável quando se generalizou o acesso a sistemas capazes de produzir, sob medida e a cada solicitação, um texto ajustado à tarefa proposta. A escolha do mito responde a uma segunda razão. Em lugar de servir de ornamento antigo a um diagnóstico do presente, a narrativa de Édipo apresenta a dificuldade já articulada, pois nela um homem responde corretamente ao enigma que ninguém decifrara, recebe por isso o reino e a glória e permanece, durante anos, sem alcançar aquilo que a própria resposta havia deixado de fora. Por pertencer ao pensamento mito-poético, a narrativa demonstra ainda ser esta uma preocupação antiga, anterior à separação entre o saber que se demonstra e o saber que compromete quem o possui.

Quanto ao percurso metodológico, detalhado na terceira seção, trata-se de ensaio teórico de base bibliográfica e orientação interpretativa, no qual a leitura do mito cumpre função heurística, os autores mobilizados operam como chaves de leitura estruturais e os estudos empíricos consultados delimitam o alcance das afirmações possíveis. O artigo organiza-se do seguinte modo: a segunda seção reúne os fundamentos conceituais, examinando a narrativa de Édipo, a crítica nietzschiana do conceito e as contribuições educacionais que sustentam a análise; a terceira explicita o percurso metodológico e seus limites; a quarta desenvolve a discussão e apresenta os resultados, distinguindo a resposta como ponto de chegada e como objeto de investigação, examinando o que os estudos autorizam afirmar e propondo situações pedagógicas; a quinta reúne as considerações finais.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Édipo e o Alcance de uma Resposta Correta

Convém distinguir as fontes da narrativa. O enigma da Esfinge, tal como o resumimos, encontra-se no relato de Apolodoro (1921, livro III, 5, 8); a tragédia de Sófocles (1912) pressupõe a vitória de Édipo e concentra sua ação na investigação posterior. Reunimos essas duas fontes porque elas permitem acompanhar a passagem entre uma resposta que identifica o homem em geral e uma descoberta que alcança a existência daquele homem particular. Consultamos as traduções inglesas de James George Frazer e de Francis Storr, respectivamente, e apresentamos a narrativa em português por meio de paráfrases. Essa leitura é uma aproximação interpretativa proposta neste ensaio, não uma intenção educacional que atribuamos aos autores antigos.

A história que antecede o enigma já organiza a dificuldade que nos ocupa. Advertidos pelo oráculo de que o filho que lhes nascesse mataria o pai, Laio e Jocasta entregam o recém-nascido, com os tornozelos perfurados, a um servo encarregado de abandoná-lo nas encostas do Citerão; o servo não cumpre a ordem e a criança é criada em Corinto, como filho de Pólibo e Mérope. Édipo cresce, portanto, sabendo de si aquilo que lhe foi dito, e é essa ignorância que o mantém vivo. Quando a dúvida sobre sua origem lhe é lançada num banquete e os pais a negam, ele parte para Delfos em busca da resposta que os homens lhe recusam; o oráculo, porém, não responde à pergunta que lhe foi feita e, em lugar de dizer-lhe de quem é filho, anuncia-lhe que matará o próprio pai e se casará com a própria mãe. Édipo conclui então o que lhe parece evidente, afastando-se da cidade que supõe sua, e é exatamente esse movimento, destinado a impedir o cumprimento do oráculo, que o

conduz à encruzilhada onde mata um ancião desconhecido e, adiante, às muralhas de Tebas.

É diante dessas muralhas que a resposta acontece, e ela não é fruto do acaso nem de astúcia qualquer. Decifrar o enigma exige reconhecer, sob a aparência monstruosa de um ser que muda de forma sem mudar de voz, a unidade de uma vida humana, e reunir numa só designação a criança, o adulto e o velho. A cidade é libertada e o decifrador recebe o trono e a rainha. Passam-se anos de governo estimado, nascem filhos, e então a cidade adoece uma segunda vez. Na tragédia, o rei Édipo não permanece indiferente ao sofrimento de Tebas: busca uma explicação, envia Creonte a Delfos, convoca Tirésias e interroga aqueles que podem conhecer o passado de Laio. Se o pensamento crítico se reduzisse à disposição de perguntar, Édipo seria seu exemplo acabado.

O movimento da investigação, contudo, encontra resistências no próprio investigador. Quando Tirésias o acusa, a acusação não é examinada, mas convertida em prova de uma conspiração, e o que poderia ter sido o fim da busca torna-se apenas mais um episódio da trama que Édipo julga desvendar. A informação recebida é confrontada com uma convicção anterior, a de que o rei libertador não poderia ser aquele que a cidade procura, e é recusada com energia tanto maior quanto mais se aproxima daquilo que ele não pode perder. Sófocles (1912) faz a descoberta avançar precisamente nesse conflito entre o desejo de saber e a dificuldade de acolher o que ameaça uma certeza. Não se trata, entretanto, de substituir a complexidade da tragédia por uma lição sobre como raciocinar corretamente, pois o percurso de Édipo envolve relações de parentesco, oráculos, poder e acontecimentos que ultrapassam um erro individual de avaliação. Ainda assim, podemos perguntar, a

partir dele, o que fazemos com uma informação que não cabe na interpretação à qual nos acostumamos, e se procuramos compreendê-la ou nos ocupamos apenas de afastá-la.

A narrativa também impede que tomemos o pensamento crítico como desconfiança permanente dos outros. A investigação só avança porque Édipo depende de palavras que não são suas: Jocasta, que pretendendo tranquilizá-lo menciona a encruzilhada onde três caminhos se encontram; o mensageiro de Corinto, que julgando trazer alívio revela a adoção; e o antigo pastor, que só fala sob ameaça. Nenhum deles oferece a descoberta inteira, e a contribuição de cada testemunho precisa ser relacionada às demais para que algo se esclareça. Em nossa leitura, essa composição permite pensar a aprendizagem como atividade que requer interlocução, sem transformar toda fala recebida em evidência suficiente. Há uma diferença entre escutar outra pessoa e simplesmente aderir ao que ela diz, assim como há uma diferença entre examinar uma afirmação e recusá-la porque ela contraria o que desejamos preservar; é nesse espaço, entre a aceitação imediata e a resistência sem exame, que situamos uma das dificuldades da formação crítica.

Resta considerar o ponto em que a tragédia resiste à moral pedagógica que dela se poderia extrair, e essa resistência nos parece formadora. Édipo investiga de modo exemplar, não interrompe a busca quando lhe pedem que a interrompa, e o resultado não é o esclarecimento sereno de quem corrigiu um erro, mas a morte de Jocasta e a cegueira do rei. Seria leviano converter tal desfecho em recomendação escolar, e não é isso que propomos. Retemos dele, contudo, algo que a literatura educacional raramente enuncia: o exame das próprias certezas não é operação indolor nem neutra,

pois atinge quem o realiza. Reconhecer que uma interpretação à qual nos habituamos não se sustenta implica alguma perda, ainda que modesta, e uma pedagogia que promete o exercício crítico como procedimento confortável promete aquilo que não pode cumprir. A escola não deve reproduzir a catástrofe, evidentemente; precisa, todavia, sustentar as condições em que alguém possa rever o que pensava sem que isso signifique humilhação ou fracasso, e essa exigência, como veremos, tem consequências práticas.

2.2. Nietzsche e a Igualação do Não-Igual

Em *Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral*, Nietzsche interroga o esquecimento das operações pelas quais organizamos o mundo em palavras e conceitos. Ao escrever que “Todo conceito nasce por igualação do não-igual” (Nietzsche, 2009, p. 534), chama a atenção para a passagem que reúne experiências singulares sob uma designação comum. O conceito permite reconhecer e comunicar; nessa mesma operação, deixa diferenças de lado. Sua estabilidade não elimina o trabalho de seleção que o tornou possível.

Essa formulação não comparece aqui como apoio geral de autoridade, mas oferece uma chave precisa para interpretar a operação realizada por Édipo diante da Esfinge. Para que o enigma se resolva, é preciso que a criança que engatinha, o adulto que caminha e o velho apoiado no bastão sejam tomados como momentos da mesma criatura, e que aquilo que os separa deixe de contar. A resposta mobiliza uma operação conceitual bem construída, pois identifica o homem sob a variação das formas. Daí decorre a ironia que sustenta toda a narrativa: embora correta no plano do enigma, a resposta não alcança a singularidade que a investigação posterior exigirá. Édipo diz o que é o homem e não

sabe quem é aquele homem. Alcança o gênero e perde o caso particular, que é o seu.

O acerto não é, portanto, incompleto por acidente, como se lhe faltasse uma informação que mais tarde se obteria. Ele é incompleto pela natureza mesma da operação que o produziu, uma vez que o enigma pedia uma igualação e a existência exigia uma distinção. Essa consideração não nos obriga a abandonar os critérios de verdade, nem autoriza tratar todas as afirmações como equivalentes. Suscita, antes, uma exigência mais delimitada: perguntar o que uma explicação reúne e o que ela apaga quando apresenta uma situação como já compreendida. Uma classificação pode ser útil e, mesmo assim, revelar-se insuficiente diante de um caso particular. Identificar esse limite não destrói o conhecimento; permite trabalhar sobre ele.

Pensemos no uso escolar da expressão aluno desinteressado. Ela parece explicar um comportamento, mas pode apenas renomear aquilo que ainda não compreendemos, pois a ausência de participação relaciona-se a situações bastante distintas, cuja identificação depende de investigação. Se a designação passa a ocupar o lugar da pergunta, corre-se o risco de encerrar o problema no próprio nome que lhe foi dado. Este exemplo é nosso: não o extraímos de Nietzsche, mas o formulamos a partir da atenção que sua crítica dirige à formação dos conceitos. O que se perde nessa conversão é exatamente aquilo que a igualação sempre custa, isto é, o caso particular, e o custo é tanto maior quanto mais o nome parece explicar.

O mesmo cuidado pode orientar a leitura de uma resposta produzida com inteligência artificial. Mais importante do que

procurar palavras sofisticadas é examinar se as categorias empregadas ajudam a compreender o objeto, perguntando que diferenças foram reunidas sob a mesma expressão, se o texto distingue uma ocorrência de uma tendência e se fala de estudantes como se todos estivessem submetidos às mesmas condições. Essas perguntas não exigem que o aprendiz renuncie às generalizações, e sim que aprenda a reconhecer quando elas precisam ser revistas. Reconhecer o que uma resposta iguala, e o que ao igualar deixa de fora, é operação que nenhum sistema realiza no lugar de quem aprende, porque depende de um conhecimento do caso que não está contido no texto recebido.

2.3. A Pergunta, os Critérios e a Aprendizagem do Pensamento Crítico

Freire e Faundez (1998) discutem uma educação em que perguntar não se reduza a cumprir uma etapa anterior à resposta esperada. No diálogo entre os autores, a curiosidade se vincula à experiência e à possibilidade de problematizá-la, e a pergunta do educando demanda escuta e elaboração, não ridicularização. O contraponto à pedagogia centrada em respostas prontas tampouco consiste em multiplicar interrogações sem relação com a vida: interessa aprender a perguntar sobre o que se vive e a acompanhar as consequências dessa atividade no conhecimento e na ação.

Para nosso argumento, isso significa que a pergunta dirigida à inteligência artificial não deve ser avaliada apenas por sua capacidade de produzir um resultado conveniente. Uma solicitação pode ser tecnicamente bem formulada e continuar assentada sobre uma suposição que mereceria exame, de modo que obter exatamente o que se pediu não esclarece, por si, se aquilo era o que

se precisava perguntar. O trabalho educacional começa a ganhar outra densidade quando a formulação inicial também pode tornar-se objeto de discussão. Reencontramos aqui, em terreno pedagógico, a advertência da seção anterior: o que uma pergunta já decidiu antes de ser respondida costuma permanecer invisível justamente porque a resposta chega bem formada.

Lipman (1988) acrescenta uma determinação importante a esse movimento ao caracterizar o pensamento crítico por sua relação com critérios, pela capacidade de autocorreção e pela sensibilidade ao contexto. A crítica não se define, portanto, pela intensidade da discordância: precisa tornar compreensíveis as razões de um julgamento, admitir sua revisão e considerar as circunstâncias às quais ele se aplica. Sua dimensão coletiva aparece na comunidade de investigação, em que o exame compartilhado dos argumentos pode favorecer a revisão do próprio pensamento. Lida ao lado da tragédia, essa caracterização permite nomear com precisão o que falta a Édipo no momento em que Tirésias fala, pois não lhe falta curiosidade nem disposição de investigar, e sim a possibilidade de rever a posição a partir da qual pergunta.

Consideramos fecunda a aproximação entre essas contribuições, sem pretender que os autores desenvolvam uma única teoria. Freire e Faundez ajudam a examinar o lugar da pergunta na relação educativa; Lipman permite qualificar o trabalho realizado sobre as respostas; a crítica nietzschiana do conceito mantém ambos os movimentos atentos àquilo que toda formulação deixa fora. Dessa articulação extraímos uma orientação para o artigo: não basta estimular o estudante a perguntar se a resposta está correta, sendo necessário ajudá-lo a compreender por quais razões a aceita, o que

poderia levá-lo a recusá-la e em que situações ela deixaria de ser adequada.

O exercício crítico tampouco acontece fora dos conteúdos. Quem desconhece um assunto pode não perceber o erro de uma explicação ou a fragilidade de um exemplo, razão pela qual não propomos uma habilidade abstrata que substituiria o estudo. O conhecimento de uma área fornece elementos para perguntar melhor; a pergunta, por sua vez, permite reorganizar esse conhecimento. A formação exige que o estudante possa circular entre ambos, com apoio, sem que sua dificuldade seja confundida com incapacidade de pensar.

3. METODOLOGIA

Este artigo constitui um ensaio teórico de base bibliográfica e orientação interpretativa, de abordagem qualitativa, organizado em torno de um problema educacional delimitado: a diferença entre obter uma resposta por meio da inteligência artificial generativa e participar das operações de compreensão que permitem examiná-la. A opção pela abordagem qualitativa decorre do escopo do objeto, que exige aprofundamento conceitual e não levantamento panorâmico, e do fato de que as distinções aqui propostas dizem respeito ao sentido das práticas, e não à sua distribuição. A leitura do mito desempenha função heurística, isto é, ajuda a formular o problema e a explorar suas relações, sem oferecer evidência empírica sobre os efeitos das tecnologias na aprendizagem.

A seleção das fontes foi intencional, orientada por sua contribuição para o argumento. O relato de Apolodoro e a tragédia de Sófocles sustentam a contextualização de Édipo e a distinção entre resolver

um enigma e investigar uma situação que envolve o próprio sujeito; foram consultadas as traduções inglesas de James George Frazer e Francis Storr, respectivamente, e a narrativa em português é apresentada por meio de paráfrases. O texto de Nietzsche permite interrogar a relação entre conceito e singularidade. Freire e Faundez e Lipman oferecem o apoio educacional para discutir a formulação de perguntas, os critérios de julgamento e a revisão das respostas. Cabe registrar que esses autores são tratados como chaves de leitura estruturais, e não como reforço retórico de teses já formadas, o que se verifica pelo fato de que a crítica nietzschiana do conceito altera a interpretação da cena do enigma em vez de apenas acompanhá-la.

A aproximação com a inteligência artificial inclui a orientação de Miao e Holmes (2023), publicada pela Unesco, e dois estudos sobre sua utilização no ensino superior: Essel *et al.* (2024) e Fischer *et al.* (2024). Esses trabalhos foram escolhidos por abordarem aspectos da atividade cognitiva e do exame crítico de respostas em situações educacionais concretas. Sua leitura considera os contextos, os instrumentos e o alcance dos resultados, sem reuni-los como se medissem o mesmo fenômeno. Não se realizou busca exaustiva, metanálise ou revisão sistemática da literatura, e o conjunto tampouco pretende representar a totalidade das pesquisas sobre o tema.

A análise desenvolve três movimentos articulados: a delimitação conceitual do problema, o confronto com situações descritas na literatura e a elaboração de possibilidades pedagógicas coerentes com as distinções estabelecidas. Os resultados apresentados têm natureza argumentativa, e as atividades de aprendizagem que propomos são exemplos hipotéticos, não intervenções aplicadas ou avaliadas, razão pela qual não lhes atribuímos eficácia demonstrada.

Sua pertinência é discutida à luz do referencial adotado, e sua realização exigiria investigação situada, atenta à etapa de ensino, aos conteúdos e às condições de trabalho docente.

4. DISCUSSÃO E RESULTADOS

4.1. A Resposta como Ponto de Chegada ou como Objeto de Investigação

Da articulação desenvolvida até aqui emerge uma primeira distinção: a qualidade de uma resposta e a aprendizagem de quem a apresenta não são a mesma coisa. Um texto pode explicar adequadamente determinado assunto e, ainda assim, não permitir saber se o estudante compreendeu a explicação; inversamente, uma formulação incompleta pode revelar uma tentativa de relacionar ideias que merece ser acompanhada pelo professor. Essa diferença não surgiu com a inteligência artificial, pois livros, trabalhos de colegas e modelos de resolução já tornavam possível apresentar uma resposta sem dominar seu fundamento. A mediação generativa recoloca o problema ao permitir que o texto seja produzido em resposta à solicitação particular de cada usuário, sem conservar vestígio do percurso que não foi percorrido.

Não podemos, por isso, decidir a questão examinando apenas a presença ou a ausência da ferramenta. Interessa perguntar o que o aluno faz com o material recebido: se identifica a ideia central, se percebe uma afirmação que precisa de sustentação, se consegue explicar por que um exemplo é pertinente, ou se apenas ajusta o texto às exigências formais da tarefa. Essas operações diferem entre si, embora possam resultar em trabalhos de aparência igualmente organizada. Uma resposta se torna ponto de chegada quando seu

recebimento dispensa a investigação que a atividade pretendia suscitar, e torna-se objeto de investigação quando o aluno precisa trabalhar sobre ela, identificando pressupostos, buscando evidências e respondendo a uma objeção. A distinção que propomos diz respeito a essa relação pedagógica, não a duas propriedades fixas dos sistemas, e uma mesma explicação pode participar de ambos os movimentos conforme o objetivo da tarefa e as formas de acompanhamento.

A orientação de Miao e Holmes (2023) situa o uso educacional da inteligência artificial generativa em uma perspectiva centrada na ação humana e na validação pedagógica, o que desloca a atenção do simples acesso à tecnologia para as finalidades e as condições de sua utilização. Em diálogo com essa orientação, entendemos que oferecer a ferramenta não equivale a definir uma experiência formativa: é preciso decidir quais operações intelectuais o estudante deverá realizar e por que a participação da inteligência artificial pode contribuir para elas.

O cuidado vale também para a confiança na aparência do texto, e é aqui que a lição da Esfinge se mostra mais atual. Uma explicação clara facilita a leitura, mas sua clareza não demonstra que as informações sejam suficientes ou que as conclusões decorram das evidências apresentadas. Ao trabalhar com uma resposta, o estudante precisa aprender a separar a organização da exposição da consistência do argumento. O texto bem escrito merece ser compreendido; continua, porém, sujeito a perguntas. Essa exigência não transforma toda leitura em uma suspeita interminável, pois o exame pode levar à aceitação fundamentada da resposta. Pensar criticamente não significa encontrar um defeito a qualquer custo, nem prolongar a dúvida quando já existem razões adequadas para

uma conclusão, e sim saber distinguir o que está sustentado do que apenas parece estar, reconhecendo o momento em que uma informação adicional se torna necessária.

4.2. O que os Estudos Permitem Afirmar e o que Ainda Não Permitem

As pesquisas sobre usos educacionais da inteligência artificial ajudam a evitar tanto a promessa de um aperfeiçoamento automático do pensamento quanto a previsão de seu desaparecimento. Em um estudo com cento e vinte e cinco universitários em Gana, Essel *et al.* (2024) relataram resultados favoráveis ao grupo que utilizou ChatGPT em atividades de um curso de pesquisa quantitativa, empregando, entre outras medidas, uma escala de disposições para o pensamento crítico. Esse dado é relevante, mas precisa permanecer ligado ao que foi medido: diferenças nos escores, naquele contexto, não demonstram por si mesmas a capacidade de investigar qualquer problema, nem a permanência da aprendizagem em outras situações.

Fischer *et al.* (2024), por sua vez, analisaram produções de cento e dezoito estudantes de pós-graduação em gestão no Reino Unido, contrastando suas declarações sobre o uso da inteligência artificial com a avaliação dos trabalhos. Vinte estudantes afirmaram ter realizado crítica ou avaliação, enquanto os avaliadores identificaram evidências dessa categoria de uso em doze trabalhos. A diferença chama a atenção para a distância possível entre declarar uma prática crítica e torná-la observável, sem autorizar a afirmação de que os demais alunos fossem incapazes de pensamento crítico, pois a análise se refere à atividade e aos registros examinados.

Os dois estudos não devem ser apresentados como respostas opostas a uma pergunta única, uma vez que seus instrumentos e objetos de observação são distintos, e uma medida de disposição não é intercambiável com uma análise de evidências presentes em trabalhos acadêmicos. Lidos em conjunto, ajudam a delimitar um problema para a educação: como reconhecer o que foi aprendido quando o estudante utiliza uma ferramenta capaz de participar da elaboração do produto que será avaliado? A inferência que fazemos é circunscrita, pois não extraímos desses resultados uma lei sobre o efeito da inteligência artificial, e consideramos apenas que eles reforçam a necessidade de distinguir acesso ao recurso, percepção do usuário e demonstração de aprendizagem. Se a pergunta de uma pesquisa é se os alunos pensam criticamente, o modo de observar esse pensamento precisa ser explicitado; o mesmo cuidado se aplica à sala de aula, pois pedir um texto crítico não basta para esclarecer que trabalho deverá ser realizado nem quais evidências permitirão reconhecê-lo.

Essa leitura também impede que resultados obtidos no ensino superior sejam estendidos, sem mediações, a crianças, adolescentes ou a todas as escolas brasileiras, pois as condições de leitura, os conhecimentos anteriores e o acompanhamento disponível integram o problema. As propostas apresentadas a seguir devem ser compreendidas como possibilidades a adaptar e investigar, não como procedimentos cuja validade universal já estaria estabelecida.

4.3. Quando é a Própria Pergunta que Precisa Mudar

Imaginemos uma atividade, em um curso de formação de professores, sobre a permanência dos estudantes na escola. Um grupo consulta a inteligência artificial perguntando por que os

alunos abandonam os estudos por falta de interesse. A solicitação parece clara e é tecnicamente irrepreensível; contém, entretanto, já formulada, uma explicação para aquilo que pretende investigar, pois supõe que o abandono tenha como causa o desinteresse. Antes de examinar a resposta, seria necessário perguntar se essa relação está demonstrada e a que alunos, escolas e circunstâncias o grupo se refere.

Aqui, a dificuldade não se resolve apenas com uma resposta mais longa, porque o problema está, em parte, na formulação que a antecede. Se o estudante aprende somente a aperfeiçoar a solicitação para receber um texto mais completo, pode continuar sem perceber que o ponto de partida restringiu o campo de investigação. Propomos que o professor torne essa passagem visível, convidando o grupo a distinguir o que sabe, o que supõe e o que ainda precisa conhecer. A pergunta poderia então ser reformulada: que condições estão relacionadas à interrupção dos estudos no contexto que se pretende examinar, e que evidências permitem caracterizá-las? A mudança não oferece uma conclusão pronta; abre possibilidades de investigação que a formulação anterior havia reduzido.

Para avançar, o grupo precisaria delimitar o contexto, consultar estudos e documentos pertinentes e verificar se as categorias neles utilizadas correspondem à situação em análise. A inteligência artificial poderia participar desse percurso sugerindo hipóteses ou ajudando a organizar questões de leitura, cabendo confrontar tais sugestões com fontes efetivamente consultadas, pois solicitar que o sistema confirme a própria resposta não equivaleria a uma verificação independente. Mesmo uma lista de referências só contribuiria para o trabalho depois de localizadas as publicações e

examinada sua pertinência, uma vez que a existência de uma fonte e o apoio que ela oferece a determinada afirmação são problemas diferentes.

O exercício permitiria trabalhar uma distinção adicional. Encontrar duas situações que ocorrem juntas não demonstra, sem outros elementos, que uma seja a causa da outra, e um aluno pode empregar corretamente a palavra causa sem compreender o tipo de evidência necessário para sustentar uma relação causal. O professor teria então um ponto concreto de intervenção: examinar o raciocínio que liga os dados à conclusão, em vez de solicitar apenas a substituição de uma expressão por outra. Retomamos, nesse exemplo hipotético, a pergunta sobre o que os conceitos deixam de fora, pois ao designar alguém como desinteressado podemos converter uma interpretação em característica da pessoa antes de conhecer as condições de sua experiência. Não afirmamos que o interesse seja irrelevante para a aprendizagem; questionamos o uso de uma explicação antes do trabalho necessário para sustentá-la.

A pergunta inicial não seria descartada como erro vergonhoso, e sim preservada ao lado da nova formulação, para que o estudante pudesse explicar o que mudou e por quê. Nessa comparação, o professor encontraria algo que o texto final, sozinho, talvez não mostrasse: a transformação do modo de compreender o problema. É a esse deslocamento que atribuímos importância, sem supor que ele ocorra espontaneamente pela simples interação com a máquina.

4.4. Examinar Razões com os Outros

O pensamento crítico não precisa ser apresentado ao estudante como uma prova solitária de independência. Na proposta que

desenvolvemos, a possibilidade de aprender com outra pessoa não diminui a participação de quem aprende, e o que precisa tornar-se compreensível é a forma dessa participação: como uma explicação recebida foi relacionada ao problema, em que ponto suscitou dúvida e por que se decidiu aceitá-la ou modificá-la. Podemos imaginar a continuidade da atividade anterior em pequenos grupos, cada qual escolhendo uma afirmação de sua resposta provisória e apresentando a fonte que julga sustentá-la, enquanto outro grupo examina a relação entre ambas. A tarefa não seria produzir uma objeção qualquer, mas verificar se a evidência efetivamente corresponde à afirmação, se foi considerada no contexto adequado e se admite outra interpretação, podendo o professor introduzir um caso diferente para discutir até onde a conclusão seria aplicável.

Esse procedimento permite dar consequência educacional à sensibilidade ao contexto destacada por Lipman (1988), pois uma conclusão não precisa ser inteiramente falsa para exigir revisão: pode ter sido estendida além das condições nas quais se sustenta. Ao perceber isso, o aluno aprende que corrigir um argumento nem sempre significa abandoná-lo, e que por vezes é necessário delimitar sua abrangência, qualificar uma expressão ou reconhecer uma exceção relevante.

A interlocução exige, contudo, mais do que distribuir os alunos em grupos. Se a discussão recompensa quem fala mais depressa ou transforma a objeção em constrangimento, o aluno passará a proteger sua resposta em vez de examiná-la, e reencontraremos, em escala escolar, o gesto de Édipo diante de Tirésias. Seria importante, na atividade proposta, admitir pedidos de esclarecimento, registrar dúvidas e permitir que uma posição fosse revista sem que isso significasse fracasso, cabendo ao professor acompanhar a qualidade

das razões e as condições em que elas podem ser apresentadas. A contribuição de Freire e Faundez (1998) reaparece aqui como atenção à relação educativa em que perguntar se torna possível, pois não basta anunciar que todas as perguntas são bem-vindas se, na prática, apenas a formulação já sofisticada recebe reconhecimento. O aluno que ainda não sabe nomear sua dificuldade precisa encontrar ajuda para elaborá-la; caso contrário, poderemos exigir pensamento crítico e, ao mesmo tempo, afastar da discussão aqueles que mais necessitam desse exercício acompanhado.

Também o uso da inteligência artificial deve permanecer subordinado ao problema em estudo, não havendo razão para empregá-la em todas as etapas. Em certos momentos, pode ser pertinente ler uma fonte sem sua mediação, reconstruir um argumento coletivamente ou explicar uma relação com palavras ainda provisórias. Não se trata de buscar uma experiência livre de qualquer auxílio, e sim de escolher os apoios em função da aprendizagem que se pretende favorecer, observando quando eles deixam de ajudar a compreender.

4.5. Avaliar o Percurso sem Convertê-lo em Nova Resposta Pronta

Se pretendemos formar o pensamento crítico, precisamos criar condições para que ele deixe marcas reconhecíveis no trabalho do aluno. O texto final continua importante, mas pode ser acompanhado por um registro breve do percurso: a pergunta de partida, uma fonte decisiva, a objeção considerada e a explicação de uma revisão. Esse registro não precisaria reproduzir todas as interações com a ferramenta, devendo selecionar momentos que permitissem compreender as decisões intelectuais realizadas. Uma

conversa sobre o trabalho também poderia contribuir, na qual o professor pedisse que o estudante explicasse por que determinada evidência foi escolhida ou como sua conclusão mudaria diante de uma situação diferente. O objetivo não seria descobrir uma palavra que denunciasse o uso de inteligência artificial, e sim examinar a compreensão da relação construída entre pergunta, fonte e argumento, de modo que a avaliação se aproximasse do que o aluno consegue fazer com o conhecimento, e não apenas da origem material de cada frase.

Uma objeção, contudo, se impõe a essa proposta, e enfrentá-la é condição de sua honestidade. Se um bom texto não prova aprendizagem, um bom registro do percurso tampouco prova, pois também ele é um artefato entregável e pode ser produzido pelos mesmos meios, com a mesma verossimilhança. Um sistema generativo é perfeitamente capaz de redigir a pergunta de partida plausível, a objeção considerada e a revisão justificada que dela decorreria. Deslocar a exigência do produto para o registro do processo apenas transfere o problema de lugar, e seria ingênuo supor que um novo formulário resolva aquilo que o anterior não resolvia.

Daí decorre, a nosso ver, o resultado mais incômodo desta análise: o reconhecimento da aprendizagem não se assegura por nenhum artefato isoladamente, porque nenhum artefato, tomado por si só, conserva em si o percurso que o gerou. O que permite distinguir a compreensão de sua imitação não é apenas um documento, e sim uma relação que se estende no tempo, na qual o professor conhece aquele estudante, acompanha suas dificuldades, ouve-o explicar em situação nova e percebe a coerência ou a descontinuidade entre o que ele registra, o que diz e o que consegue fazer. O

reconhecimento da aprendizagem é, nesse sentido, relacional, e não apenas documental. Essa constatação tem consequências que não são técnicas, mas institucionais, pois o tempo de acompanhamento, o número de estudantes por professor e a continuidade do vínculo deixam de ser condições acessórias e passam a ser a condição mesma de possibilidade da avaliação formativa. Uma escola sem tempo para conhecer seus alunos não terá como distinguir o pensamento de sua aparência, e essa impossibilidade não decorre da inteligência artificial, embora ela a torne finalmente visível.

Propomos considerar, nessas atividades, a pertinência da pergunta, a correspondência entre evidência e afirmação, a adequação dos critérios ao contexto e a justificativa das revisões. Essas dimensões derivam do argumento desenvolvido e não constituem escala validada, de modo que seu emprego exigiria esclarecimento prévio aos estudantes e adaptação ao conteúdo e à etapa de ensino, já que não seria razoável avaliar aquilo que não se ofereceu oportunidade de aprender. As condições concretas importam: turmas numerosas, restrições de acesso e diferenças nas possibilidades de expressão exigem escolhas pedagógicas cuidadosas, e uma explicação oral breve pode ser combinada com registros escritos ou outras formas acessíveis de apresentação, sem tomar a facilidade de falar em público como medida suficiente de compreensão. A participação no exercício não deveria depender de assinatura paga de uma ferramenta, podendo o professor selecionar previamente um material comum para análise e concentrar o trabalho naquilo que os estudantes fazem com ele.

O resultado conceitual que reunimos nessas propostas é a distinção entre três planos: a correção da resposta, a compreensão de seus fundamentos e a possibilidade de revê-la. Eles podem se apoiar, mas

não devem ser confundidos, pois uma resposta correta pode ter sido apenas reproduzida, a compreensão pode ainda estar em elaboração e a revisão pode aprimorar uma posição inicialmente defensável. Avaliar o pensamento exige reconhecer essas diferenças, sem reduzir a aprendizagem a uma celebração do erro ou a uma contagem de acertos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Édipo respondeu à Esfinge. A resposta libertou Tebas e revelou sua capacidade de reconhecer, na figura enigmática, o percurso da vida humana, e não precisamos diminuir essa conquista para perceber que ela não lhe ofereceu um saber completo sobre si nem sobre a cidade que passou a governar. A investigação posterior o alcança justamente onde a vitória anterior já não podia orientá-lo sozinha, e é nessa distância que encontramos uma imagem fecunda para pensar a educação de um tempo em que a obtenção de respostas se tornou a operação mais barata de todas.

O objetivo de analisar a diferença entre o acesso à resposta e a elaboração da compreensão foi perseguido em três movimentos que agora se podem reunir. A leitura da narrativa mostrou que uma resposta correta pode deixar fora de seu alcance exatamente aquilo que importaria compreender, e a crítica nietzschiana do conceito permitiu nomear a operação responsável por esse limite, uma vez que decifrar o enigma exige reunir sob uma designação comum o que a existência mantinha separado. O confronto com a literatura consultada delimitou o que é possível afirmar, distinguindo acesso ao recurso, percepção do usuário e demonstração de aprendizagem. A elaboração das situações pedagógicas, por fim, mostrou que a resposta participa da formação quando se torna objeto de

investigação, o que confirma, no plano argumentativo, a hipótese enunciada na introdução.

O resultado que reputamos mais relevante é a distinção entre a correção de uma resposta, a compreensão de seus fundamentos e a disposição de submetê-la a exame, três planos que a avaliação escolar tende a confundir e cuja separação permite formular com outra precisão o problema posto pela mediação generativa. A ele se acrescenta um segundo resultado, de natureza mais desconfortável: como nenhum artefato, isoladamente, conserva em si o percurso que o produziu, o reconhecimento da aprendizagem depende de uma relação que se estende no tempo, e não apenas de um documento adicional exigido do estudante. A contribuição do artigo consiste, assim, em deslocar a atenção da aparência crítica do texto para as condições em que a resposta pode ser examinada, e dessas condições para as circunstâncias institucionais que as tornam ou não possíveis.

As limitações do estudo decorrem de sua natureza. Trata-se de ensaio teórico, cujas proposições pedagógicas são exemplos hipotéticos e não intervenções avaliadas, e cujo conjunto de fontes empíricas é reduzido e circunscrito ao ensino superior, o que impede estender suas conclusões a outras etapas de ensino ou afirmar a eficácia das atividades propostas. A leitura do mito, por sua vez, é aproximação interpretativa e não pretende autoridade filológica. Permanece, portanto, uma tarefa de investigação: acompanhar como estudantes de distintos contextos justificam suas escolhas e revisam interpretações em atividades com e sem mediação de inteligência artificial, observando não somente o desempenho imediato, mas a possibilidade de retomar o conhecimento em outra situação. Interessaria igualmente examinar em que condições

institucionais o acompanhamento relacional aqui defendido se torna praticável, questão que a pesquisa educacional brasileira tem elementos para enfrentar.

A escola não precisa devolver o estudante ao desamparo diante do que não sabe. Precisa oferecer-lhe condições para que a ajuda recebida se converta em compreensão, o que exige professores, conhecimentos, interlocutores e oportunidades de experimentar a dúvida sem permanecer abandonado a ela. Diante da resposta que chega pronta, alguma pergunta ainda pode começar, e a mais formativa será, provavelmente, aquela que modifica o modo como estávamos olhando para o problema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APOLODORO. **The library**. Tradução de James George Frazer. Cambridge, MA: Harvard University Press; London: William Heinemann, 1921. v. 1. Disponível em: <https://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus:text:1999.01.0022:text=Library:book=3:chapter=5:section=8>. Acesso em: 05 set. 2026.

ESSEL, Harry Barton; VLACHOPOULOS, Dimitrios; ESSUMAN, Albert Benjamin; AMANKWA, John Opuni. ChatGPT effects on cognitive skills of undergraduate students: receiving instant responses from AI-based conversational large language models (LLMs). **Computers and Education: Artificial Intelligence**, v. 6, 100198, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100198>.

FISCHER, Isabel; SWEENEY, Simon; LUCAS, Matthew; GUPTA, Neha. Making sense of generative AI for assessments: contrasting student claims and assessor evaluations. **The International Journal of**

Management Education, v. 22, n. 3, 101081, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2024.101081>.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/15.-Por-uma-Pedagogia-da-Pergunta.pdf>. Acesso em: 07 set. 2026.

LIPMAN, Matthew. **Critical thinking: what can it be?** Upper Montclair, NJ: Institute for Critical Thinking, Montclair State College, 1988. (Resource Publication Series, n. 1). Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED352326.pdf>. Acesso em: 08 set. 2026.

MIAO, Fengchun; HOLMES, Wayne. **Guidance for generative AI in education and research**. Paris: Unesco, 2023. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/articles/guidance-generative-ai-education-and-research>. Acesso em: 10 set. 2026.

NIETZSCHE, Friedrich. Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral. In: MARÇAL, Jairo (org.). **Antologia de textos filosóficos**. Curitiba: SEED, 2009. p. 530-541. Disponível em: <https://formaelementar.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/08/nietzsche-verdade-e-mentira-no-sentido-extramoral-trad-rubens-torres-filho.pdf>. Acesso em: 12 set. 2026.

SÓFOCLES. Oedipus the King. In: SÓFOCLES. **Sophocles: with an English translation**. Tradução de Francis Storr. London: William Heinemann; New York: Macmillan, 1912. v. 1, p. 2-139. Disponível em: <https://classics.mit.edu/Sophocles/oedipus.html>. Acesso em: 12 set. 2026.

