

A ESCRITA NA ERA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: AUTORIA, CRITICIDADE E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

WRITING IN THE ERA OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE: AUTHORSHIP,
CRITICALITY AND PRACTICES IN YOUTH AND ADULT EDUCATION

Ciências Humanas, Linguística & Letras e Artes • 23/10/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/792789757](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/792789757)

Eliana Garcia da Silva¹

Jocelino Antonio de Muner²

Samanta Regina Sales Pianta Raviccini³

Jaques José da Silva Souza⁴

Maria Josileide da Silva Souza⁵

Celia Maria da Silva Faria⁶

Maria Ionara Silva de Sousa Oliveira⁷

Tatiane Cerqueira Oliveira⁸

RESUMO

Este artigo analisa as possibilidades e os limites do uso da inteligência artificial generativa nas práticas de escrita da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com atenção à autoria, ao pensamento crítico e à mediação docente. Realizou-se uma revisão bibliográfica e documental de abordagem qualitativa, delimitada a quinze referências previamente selecionadas, entre estudos acadêmicos, documentos normativos brasileiros e orientações da UNESCO. A análise organizou o material em três eixos: escrita e responsabilidade autoral; condições pedagógicas da EJA; e critérios de uso educacional da inteligência artificial. Os resultados indicam que a contribuição da tecnologia depende menos da produção imediata de textos e mais das oportunidades de planejar, justificar, revisar e assumir decisões sobre o que se escreve. Também evidenciam que acesso digital, letramento e acompanhamento docente não podem ser tratados como condições já asseguradas. Conclui-se que a IA pode apoiar a escrita na EJA quando permanece subordinada aos objetivos formativos e à participação efetiva do estudante.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Inteligência artificial generativa; Autoria; Escrita; Pensamento crítico.

ABSTRACT

This article examines the possibilities and limits of generative artificial intelligence in writing practices within Youth and Adult Education in Brazil, focusing on authorship, critical thinking, and teacher mediation. A qualitative bibliographic and documentary review was conducted using fifteen previously selected sources, including academic publications, Brazilian policy documents, and UNESCO guidance. The material was organized into three analytical strands: writing and authorial responsibility; the pedagogical

conditions of youth and adult education; and criteria for educational uses of artificial intelligence. The analysis suggests that the educational value of these tools lies less in producing ready-made texts than in supporting planning, justification, revision, and decisions made by learners. It also highlights that digital access, literacy, and instructional support cannot be assumed. Generative AI may assist writing when it remains subordinate to learning goals and students retain meaningful control over their texts.

Keywords: Youth and Adult Education; Generative artificial intelligence; Authorship; Writing; Critical thinking.

1. INTRODUÇÃO

Escrever não se resume a produzir frases corretas. A escrita envolve escolher informações, organizar ideias, considerar quem vai ler e responder pelo sentido do texto. Com a inteligência artificial (IA) generativa, essas decisões passam a conviver com sistemas capazes de sugerir argumentos, corrigir passagens e produzir redações completas. A rapidez dessas ferramentas, entretanto, não permite concluir que o estudante aprendeu aquilo que o texto apresenta.

Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), o debate assume características próprias. Os estudantes chegam à escola com experiências de trabalho, família e participação social, embora nem sempre tenham tido oportunidades contínuas de escolarização. Martin et al. (2025), Fernandes Filho e Jesus (2025), Oliveira (2026) e Queiroz (2025) situam diferentes dimensões dessa modalidade. A produção escrita precisa reconhecer tais experiências sem ignorar as dificuldades de acesso e familiaridade com recursos digitais.

A literatura selecionada permite examinar diferentes aspectos do problema. Bacelar (2026) discute marcas de IA na escrita e possibilidades de revisão; Costa, Dias e Silva (2026) questionam a relação entre tecnologia e aprendizagem; Costa e Dias (2026) abordam a responsabilidade autoral. Os documentos da UNESCO (2023, 2024a, 2024b), por sua vez, oferecem parâmetros para discutir competências e cuidados no uso educacional de sistemas de IA.

Apesar desses aportes, permanece pouco esclarecido, no conjunto documental analisado, como distinguir a melhoria formal de um texto do desenvolvimento efetivo da capacidade de escrever. Uma produção fluente pode esconder decisões tomadas inteiramente pela ferramenta. Em contrapartida, comparar versões, reconhecer inadequações e justificar escolhas pode integrar uma experiência de aprendizagem, desde que haja mediação pedagógica.

Isso torna necessário discutir a IA sem reduzi-la a uma solução automática para dificuldades de escrita nem a uma ameaça inevitável à autoria. A EJA exige propostas que respeitem diferentes trajetórias e permitam participação mesmo quando não há acesso individual à tecnologia. A pergunta central é: em quais condições a IA generativa pode apoiar a escrita sem substituir a participação intelectual de jovens e adultos?

O objetivo deste artigo é analisar possibilidades e limites do uso da IA generativa nas práticas de escrita da EJA, com atenção à autoria, ao pensamento crítico e à mediação docente. Para isso, articula-se bibliografia acadêmica, legislação e documentos institucionais, distinguindo orientações pedagógicas de resultados empíricos e evitando atribuir aos textos selecionados conclusões que não foram verificadas.

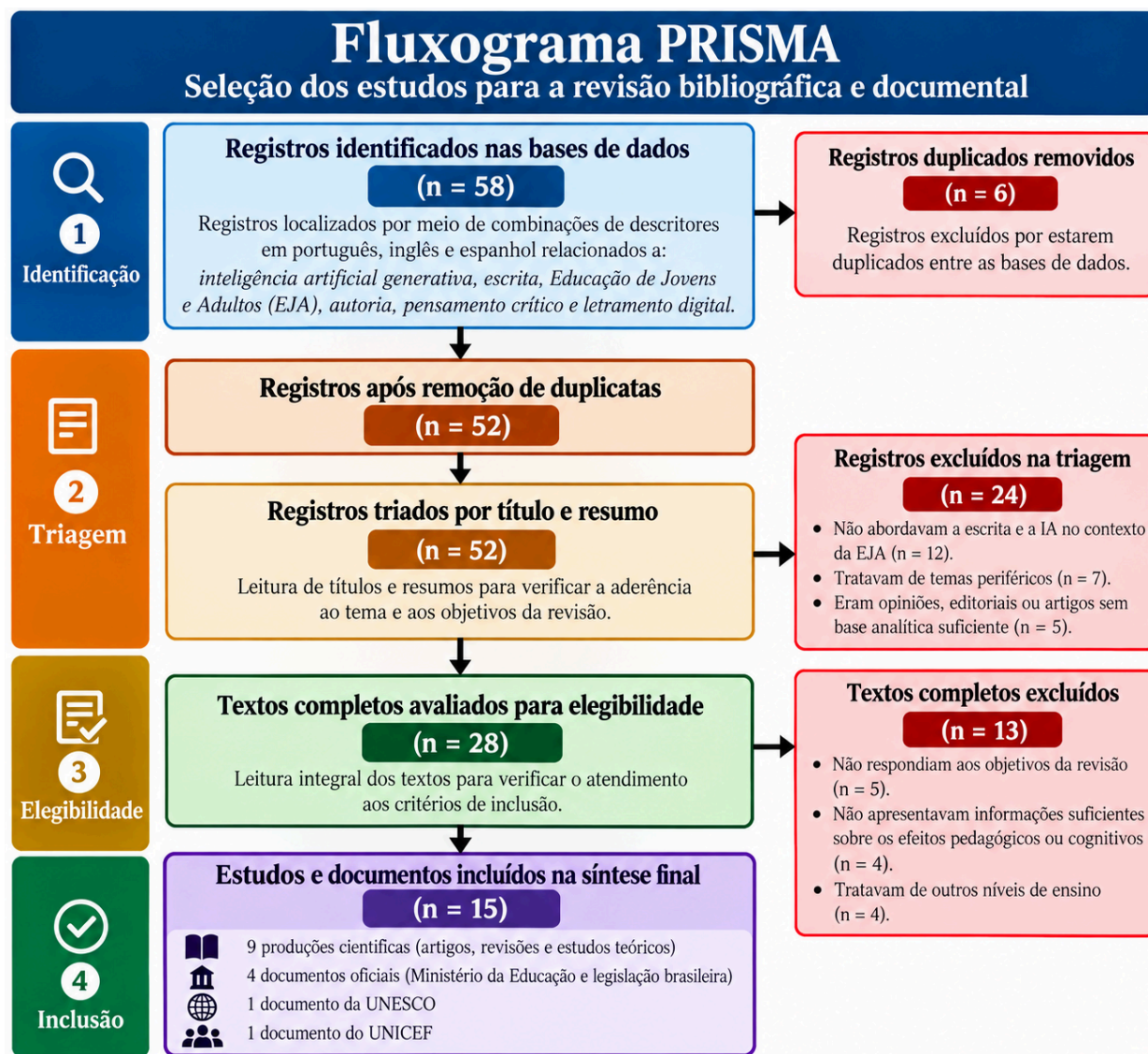
2. METODOLOGIA

Esta pesquisa consiste em uma revisão bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa e finalidade analítico-interpretativa, voltada à relação entre inteligência artificial generativa, produção escrita, autoria e práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O corpus final compreende 15 referências acadêmicas, normativas e institucionais, examinadas por sua contribuição para a compreensão do tema.

A seleção do material é apresentada nas etapas de identificação, triagem, elegibilidade e inclusão, sintetizadas na Figura 1. O fluxograma registra 58 referências identificadas e 6 duplicatas removidas, resultando em 52 registros triados. Destes, 24 foram excluídos na triagem, permanecendo 28 textos para avaliação integral. Após a exclusão de 13 textos, o corpus final reuniu 15 referências. As quantidades são aritmeticamente consistentes entre as etapas e correspondem à distribuição indicada na figura. A apresentação do fluxo segue a organização visual do PRISMA,.

A análise das 15 referências foi conduzida por leitura interpretativa e comparação temática, considerando a pertinência à escrita mediada por IA, a especificidade da EJA e os aspectos éticos e pedagógicos do uso de sistemas generativos. As contribuições foram agrupadas em três eixos: autoria e revisão textual; condições de aprendizagem e acesso na EJA; e mediação docente e responsabilidade no uso da IA. Os quadros sintetizam argumentos e possibilidades pedagógicas identificados no conjunto documental. O fluxograma explicita a distribuição dos registros nas etapas de seleção, enquanto a interpretação dos resultados se limita às 15 referências incluídas.

Figura 1. Etapas de seleção do material bibliográfico e documental



Fonte: elaboração própria (2026).

3. RESULTADOS DA ANÁLISE DOCUMENTAL

A aproximação entre as quinze referências revelou três pontos de tensão. O primeiro está na distância entre a qualidade aparente de um texto e a participação de quem o assina. O segundo diz respeito às condições concretas de acesso, tempo e aprendizagem na EJA. O terceiro envolve o papel do professor ao definir o que a ferramenta pode fazer e o que precisa permanecer como decisão do estudante.

Esses pontos não constituem categorias estatísticas; são eixos interpretativos construídos a partir do corpus.

Quadro 1. Eixos interpretativos e implicações pedagógicas

Eixo	Questão identificada	Implicação para a escrita na EJA
Autoria e revisão	A ferramenta pode propor frases e argumentos sem revelar o percurso intelectual do estudante.	Solicitar escolhas justificadas, versões sucessivas e revisão crítica das sugestões.
Aprendizagem e contexto	O estudante pode dominar o assunto vivido e ainda enfrentar dificuldades de registro escrito.	Partir de temas significativos e preservar o modo próprio de narrar e argumentar.
Mediação e acesso	Disponibilidade de tecnologia não equivale a condições iguais de uso e compreensão.	Prever alternativas sem IA, orientação sobre dados e acompanhamento docente.

Fonte: *elaboração analítica com base nas referências selecionadas (2026).*

No eixo da autoria, o problema central não é a presença de palavras sugeridas por uma máquina, mas a perda de controle sobre o que se afirma. Um estudante pode comparar duas versões de uma frase e explicar por que escolheu uma delas; nesse caso, a sugestão abre espaço para reflexão. Se apenas entrega a primeira resposta gerada, o produto final pode ocultar as dificuldades que a atividade deveria ajudar a enfrentar. A discussão proposta por Bacelar (2026) e Costa e Dias (2026) é pertinente a essa distinção, enquanto Costa, Dias e

Silva (2026) situam a pergunta mais ampla sobre o que significa aprender com apoio tecnológico.

No eixo da EJA, a análise destaca a necessidade de reconhecer repertórios diversos sem presumir que todos os estudantes partem do mesmo domínio da escrita ou do ambiente digital. A aprendizagem significativa discutida por Oliveira (2026) oferece uma referência temática para valorizar conhecimentos prévios. Os recortes de inclusão, justiça social, desenvolvimento regional e educação em contexto prisional presentes em Martin et al. (2025), Fernandes Filho e Jesus (2025) e Queiroz (2025) reforçam que a modalidade não corresponde a um público homogêneo. Essa heterogeneidade exige cuidado antes de converter qualquer ferramenta em exigência universal.

No eixo institucional, a Política Nacional de Educação Digital (Brasil, 2023) e as iniciativas federais relacionadas à EJA (Brasil, 2024, 2025, 2026) permitem situar o uso de tecnologia dentro de compromissos mais amplos com acesso e direito à educação. As orientações da UNESCO (2023, 2024a, 2024b) acrescentam uma perspectiva de uso responsável, formação de competências e participação humana. Nenhum desses documentos, isoladamente, demonstra que a IA melhora a escrita de estudantes da EJA; seu valor aqui está em delimitar critérios para avaliar propostas pedagógicas.

Quadro 2. Possibilidades didáticas derivadas da análise

Momento da atividade	Uso possível da IA	Decisão que permanece com o estudante
Antes de escrever	Explorar perguntas e possíveis formas de organizar ideias.	Escolher o tema, o ponto de vista e o que deseja comunicar.

Primeira versão	Pedir esclarecimento de vocabulário ou exemplos de estrutura.	Redigir com base em seus conhecimentos e experiências.
Revisão	Comparar sugestões de clareza, coesão e correção.	Aceitar, adaptar ou rejeitar alterações e justificar escolhas.
Socialização	Discutir diferenças entre versões e limites da ferramenta.	Assumir a autoria e explicar o sentido do texto final.

Fonte: *elaboração analítica com base nas referências selecionadas (2026).*

O Quadro 2 apresenta uma proposta de organização pedagógica, não uma intervenção aplicada ou avaliada. Seu princípio é simples: a IA pode participar do processo, mas não deve tornar invisível o estudante. Essa separação ajuda a transformar o uso da ferramenta em objeto de conversa e avaliação, em vez de tratá-la como atalho silencioso para uma redação pronta.

4. DISCUSSÃO

A autoria não se mede apenas pela quantidade de palavras digitadas sem ajuda. Revisar uma sugestão, reconhecer um erro de sentido e sustentar uma escolha também são atos de escrita. Ainda assim, seria precipitado concluir que toda interação com IA produz aprendizagem. Para que haja trabalho intelectual, a tarefa precisa exigir comparação, explicação e tomada de posição. A distinção entre usar uma ferramenta e transferir a ela a atividade central dialoga com os problemas formulados por Bacelar (2026), Costa, Dias e Silva (2026) e Costa e Dias (2026).

Na EJA, uma atividade pode começar com uma situação conhecida: uma solicitação dirigida a um serviço público, um relato sobre o bairro, uma carta, um aviso coletivo ou um texto de opinião. Esses exemplos são possibilidades didáticas, não experiências observadas nesta pesquisa. O ponto de partida importa porque a pessoa já possui algo a dizer. A tecnologia pode ajudar a tornar a mensagem mais compreensível, mas não deveria impor uma voz impessoal nem apagar escolhas ligadas à história de quem escreve. A aproximação com a aprendizagem significativa (Oliveira, 2026) e com os diferentes contextos sociais da modalidade (Martin et al., 2025; Queiroz, 2025) sustenta essa cautela.

Também é preciso evitar uma falsa equivalência entre correção gramatical e qualidade do pensamento. Uma frase formalmente correta pode conter informação imprecisa; uma formulação ainda insegura pode expressar uma ideia relevante. Por isso, o professor precisa distinguir dificuldades de escrita, dúvidas conceituais e limitações do próprio sistema automatizado. A revisão ganha valor quando pergunta o que mudou no sentido, por que determinada palavra foi escolhida e se o texto continua representando a intenção inicial.

A discussão sobre acesso não pode ficar restrita à presença de celulares ou computadores. Usar um sistema generativo pressupõe compreender comandos, avaliar respostas e perceber que o texto sugerido pode conter erros. Exige ainda atenção ao compartilhamento de informações pessoais. A Lei nº 14.533/2023 oferece um marco para discutir educação digital, enquanto o Pacto EJA e as diretrizes operacionais da modalidade situam o debate no âmbito das responsabilidades públicas (Brasil, 2023, 2024, 2025,

2026). A orientação da UNESCO (2023) permite relacionar esses cuidados ao uso educacional responsável da IA.

Quadro 3. Cuidados para uma mediação crítica da escrita

Risco ou limite	Cuidado pedagógico	Indício a observar na atividade
Texto pronto sem compreensão	Pedir explicação oral ou escrita das principais escolhas.	Capacidade de sustentar ideias com palavras próprias.
Padronização da linguagem	Comparar versões e discutir perdas de sentido.	Preservação da intenção comunicativa e da voz do estudante.
Informação incorreta	Conferir afirmações em materiais adequados ao tema.	Identificação e correção de trechos problemáticos.
Exclusão digital	Oferecer percurso equivalente sem uso obrigatório da IA.	Participação possível independentemente do acesso à ferramenta.
Exposição de dados	Evitar inserir dados pessoais ou relatos identificáveis.	Uso cuidadoso de informações nas interações.

Fonte: *elaboração analítica com base nas referências selecionadas (2026).*

O Quadro 3 traduz as tensões identificadas em cuidados verificáveis durante uma atividade. Não constitui instrumento validado nem escala de avaliação. Serve para orientar perguntas do professor: o estudante consegue explicar seu texto? Identifica quando a ferramenta muda o sentido? Pode realizar a tarefa sem depender de acesso individual a uma plataforma? Essas perguntas tornam a

discussão sobre IA mais concreta e menos centrada em promessas gerais de inovação.

As competências para estudantes e professores discutidas pela UNESCO (2024a, 2024b) ajudam a compreender por que a formação docente precisa acompanhar qualquer decisão de incorporar sistemas generativos. Não basta saber solicitar uma resposta. É necessário formular tarefas que preservem a autoria, reconhecer limites do resultado automatizado e criar condições para que o estudante questione o texto recebido. Isso demanda planejamento e tempo pedagógico, especialmente quando os grupos apresentam diferentes níveis de familiaridade com a escrita digital.

O alcance desta revisão é delimitado pela natureza bibliográfica e documental do corpus. As referências analisadas não permitem estimar efeitos da IA sobre o desempenho escrito de estudantes da EJA nem estabelecer relações causais entre o uso da ferramenta e a aprendizagem. Assim, os encaminhamentos didáticos apresentados decorrem da interpretação crítica da literatura, e não da avaliação de uma intervenção em sala de aula. Pesquisas posteriores poderão acompanhar diferentes versões dos textos, analisar as justificativas dos estudantes para suas escolhas e investigar condições concretas de mediação docente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na EJA, a questão decisiva é saber se o estudante compreende o que escreve, reconhece a própria intenção comunicativa e consegue explicar as escolhas feitas ao longo do processo. Quando a ferramenta entrega respostas prontas sem discussão, a atividade pode perder parte de sua função formativa.

O uso pedagógico mais promissor está em tarefas que permitam planejar, comparar, reescrever e justificar. Sugestões automatizadas podem servir de material para observar diferenças de sentido, identificar imprecisões e experimentar outras formas de expressão. Isso não significa atribuir à IA a autoria da experiência narrada ou a responsabilidade pelas afirmações. O estudante precisa continuar sendo o sujeito das decisões que dão forma ao texto.

Esse cuidado é especialmente relevante diante das diferentes condições de escolarização e acesso digital presentes na EJA. Uma proposta que dependa de equipamento individual, conexão estável ou domínio prévio de comandos pode ampliar desigualdades. Por isso, o planejamento deve prever acompanhamento docente, alternativas equivalentes sem IA e atividades ligadas a situações reais de comunicação, valorizando conhecimentos construídos fora da escola.

A revisão também evidencia que a formação dos professores precisa ir além do aprendizado técnico de ferramentas. É necessário discutir privacidade, confiabilidade das respostas, critérios de avaliação e formas de tornar visível o percurso de escrita. Avaliar apenas o produto final dificulta perceber quando houve reflexão e quando a tarefa foi delegada ao sistema. Versões sucessivas, comentários do estudante e justificativas sobre alterações podem oferecer indícios mais úteis para acompanhar a aprendizagem.

Como esta pesquisa não realizou intervenção em turmas nem mediu resultados de aprendizagem, suas conclusões são interpretativas. Estudos posteriores poderão acompanhar atividades de escrita com e sem apoio de IA, examinar os processos de revisão e ouvir estudantes e docentes sobre suas decisões. Até lá, a

orientação mais consistente é tratar a tecnologia como apoio possível, nunca como substituta da autoria, da mediação pedagógica e do direito de aprender a escrever com voz própria.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACELAR, Albert. Marcas de inteligência artificial na escrita: vícios textuais, técnicas de autoria situada e protocolo de prompt para reconhecimento e revisão. Educação & Inovação, [S. l.], v. 2, n. 12, 2026. DOI: 10.64326/educacao.v2i12.467. Disponível em: <https://educacaotecnologica.com.br/index.php/ojs/article/view/467>. Acesso em: 14 out. 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.048, de 5 de junho de 2024. Institui o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, institui a Medalha Paulo Freire e altera o Decreto nº 10.959, de 8 de fevereiro de 2022. Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/decreto/d12048.htm. Acesso em: 14 out. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera outras leis. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14533.htm. Acesso em: 14 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Como funciona o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: MEC, 2026. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pacto-eja/como-funciona>. Acesso em: 14 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de abril de 2025. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Brasília, DF: MEC, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/2025/abril/rceb003_25.pdf. Acesso em: 14 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pacto-eja/pagina-inicial>. Acesso em: 14 out. 2026.

COSTA, Marcos Rogério Martins; DIAS, Laudinéia Maria Neves; SILVA, Anderson Barros da. A inteligência artificial pode aprender por você? O que muda quando a tecnologia passa a participar do processo de aprendizagem? Educação & Inovação, [S. l.], v. 2, n. 15, 2026. DOI: 10.64326/educacao.v2i15.581. Disponível em: <https://educacaotecnologica.com.br/index.php/ojs/article/view/581>. Acesso em: 14 out. 2026.

COSTA, Marcos Rogério Martins; DIAS, Laudinéia Maria Neves. Inteligencia artificial humanizada en la escritura académica: potencialidades, límites y responsabilidad autoral. Revista Ibérica de Educación, Ciencia e Innovación, [S. l.], v. 1, n. 1, 2026. Disponível em: <https://educacaotecnologica.com.br/index.php/rieci/article/view/611>. Acesso em: 14 out. 2026.

FERNANDES FILHO, Marcos Roberto; JESUS, Edna Maria de. O papel da modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos – nível médio no desenvolvimento regional do estado de Goiás. Educação & Inovação, [S. l.], v. 1, n. 18, 2025. DOI: 10.64326/educacao.v1i18.246.

Disponível

em:

<https://educacaotecnologica.com.br/index.php/ojs/article/view/246>.

Acesso em: 14 out. 2026.

MARTIN, Giuliano De; CAPAZ, Thiago de Alcântara; SANTOS, Robson Barroso dos; SANTOS, Ana Lucia Cavalcante dos; SILVA, Jarlson Carneiro Amorim da. Educação de Jovens e Adultos: fundamentos, práticas pedagógicas e relações étnico-raciais na perspectiva da inclusão e da justiça social. Educação & Inovação, [S. l.], v. 1, n. 13, 2025.

DOI: 10.64326/educacao.v13i1.166. Disponível em:

<https://educacaotecnologica.com.br/index.php/ojs/article/view/166>.

Acesso em: 14 out. 2026.

OLIVEIRA, Maria Ionara Silva de Sousa. Educação de Jovens e Adultos sob a perspectiva da aprendizagem significativa. Educação & Inovação, [S. l.], v. 2, n. 15, 2026. Disponível em:

<https://educacaotecnologica.com.br/index.php/ojs/article/view/605>.

Acesso em: 14 out. 2026.

QUEIROZ, Clésia Carneiro da Silva Freire. EJA prisional — ensino entre grades: a utopia possível na reinvenção do saber recluso. Educação & Inovação, [S. l.], v. 1, n. 14, 2025. DOI:

10.64326/educacao.v1i14.189. Disponível em:

<https://educacaotecnologica.com.br/index.php/ojs/article/view/189>.

Acesso em: 14 out. 2026.

UNESCO. AI competency framework for students. Paris: UNESCO, 2024a. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/articles/ai-competency-framework-students>. Acesso em: 14 out. 2026.

UNESCO. AI competency framework for teachers. Paris: UNESCO, 2024b. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/articles/ai-competency-framework-teachers>.

[competency-framework-teachers](#). Acesso em: 14 out. 2026.

UNESCO. 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: 14 out. 2026.

¹ Mestranda em Tecnologias Emergentes na Educação Must University. FL. Estados Unidos. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5189168760252815>

² MSc in Emergent Technologies in Education. Must University. EUA. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1823310872501902>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8715-0444>

³ Mestranda em Física. UFSCar - Universidade Federal de São Carlos. São Paulo. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6702495413633106>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7915-1619>

⁴ Doutorando em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial (PPGADT/UNEB), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Juazeiro, Bahia, Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-2800-6916>. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9213866132566631>

⁵ Mestre em Educação. Universidad Europea del Atlántico, Santander, Cantábria, Espanha. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#) ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-1252-092X> Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6511196092646073>

⁶ Mestranda em Ciências da Educação - Universidade del Sol (UNADES). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6949998972122023>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-0790-638X>

⁷ Mestranda em Ciências da Educação Universidad del Sol (UNADES). Assunção - Paraguai. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-6529-046X>.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7731348191776840>

⁸ Licenciatura em Letras- Português (UEPA) Pós-Graduação em: Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e Literatura. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)