REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

AUTORIA E PENSAMENTO CRÍTICO NA ERA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: DESAFIOS ÉTICOS PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM

AUTHORSHIP AND CRITICAL THINKING IN THE AGE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE: ETHICAL CHALLENGES FOR TEACHING AND LEARNING

Ciências Humanas, Linguística & Letras e Artes • 10/11/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/794222335

Adriana do Nascimento Lira

Cinthia Salles Pereira

Erasmo Carlos da Silva

Heloísa Alves Alcântara

Laura Angélica da Silva Baldoíno

Leandro Grande Brandão

Maristela Alencar de Melo Bueno

Raquel Pricilla e Silva Viana

Reginaldo Nunes de Oliveira

Talis de Oliveira Sousa

RESUMO

A inteligência artificial generativa amplia as possibilidades de produzir textos, obter explicações e revisar argumentos, mas também exige repensar a autoria e a formação do pensamento crítico. Este artigo analisa os desafios éticos dessa relação no ensino e na aprendizagem, com atenção à responsabilidade intelectual, à verificação das informações e às condições de participação. Desenvolve uma revisão narrativa de 16 publicações acadêmicas de autores brasileiros, divulgadas entre 2023 e 2026, que abordam escrita, avaliação, formação docente e apropriação crítica da tecnologia. A análise aproxima pesquisas empíricas, revisões e reflexões teóricas, respeitando as diferenças entre seus métodos e resultados. A discussão mostra que a qualidade do uso educacional depende das atividades propostas, da compreensão das fontes e da participação dos estudantes nas decisões de escrita. Destaca problemas relacionados à reprodução de explicações genéricas, à fragilização da autoria, à dependência de respostas prontas e às desigualdades de acesso e formação. Como encaminhamento, apresenta possibilidades de acompanhamento que valorizam a formulação de perguntas, a leitura das fontes, a comparação de versões e a justificativa das escolhas. Conclui que preservar a autoria significa criar condições para que o estudante compreenda e sustente o que escreve. A mediação docente e a organização institucional são decisivas para que a assistência tecnológica participe da aprendizagem com responsabilidade e sentido pedagógico.

Palavras-chave: autoria; pensamento crítico; inteligência artificial generativa; ética educacional; avaliação da aprendizagem.

ABSTRACT

Generative artificial intelligence expands opportunities to produce

texts, obtain explanations, and revise arguments, while also requiring educators to reconsider authorship and the development of critical thinking. This article examines the ethical challenges of this relationship in teaching and learning, focusing on intellectual responsibility, information verification, and participation conditions. It develops a narrative review of 16 academic publications by Brazilian authors, published between 2023 and 2026, addressing writing, assessment, teacher education, and critical engagement with technology. The analysis brings empirical studies, reviews, and theoretical discussions into dialogue while respecting differences in their methods and findings. The discussion indicates that the educational value of these tools depends on task design, source comprehension, and students' participation in writing decisions. It highlights problems involving generic explanations, weakened authorship, dependence on ready-made answers, and inequalities in access and training. As a pedagogical response, the article presents approaches that value question formulation, source reading, comparison of drafts, and justification of choices. It concludes that preserving authorship requires conditions in which students can understand and substantiate what they write. Teacher mediation and institutional organization are essential for technological assistance to contribute to learning responsibly and meaningfully.
Keywords: authorship; critical thinking; generative artificial intelligence; educational ethics; learning assessment.

1. INTRODUÇÃO

A autoria e o pensamento crítico na era da inteligência artificial envolvem a maneira como as pessoas participam da produção do conhecimento e assumem responsabilidade pelo que escrevem. No ensino, isso significa observar quem formula a pergunta, seleciona

as fontes, interpreta as informações e decide como organizar o argumento. Receber um texto bem escrito não demonstra, por si, que essas operações foram compreendidas. A análise da responsabilidade enunciativa ajuda a explicar essa diferença: é necessário examinar como as vozes utilizadas no texto são relacionadas e que posição o estudante consegue sustentar a partir delas. Essa perspectiva permite discutir a assistência automatizada sem reduzir a autoria à simples presença de um nome na entrega de uma atividade (Bernardino & Guerra, 2024).

O debate se torna mais próximo da experiência dos estudantes quando considera os usos que eles fazem da tecnologia. Ao investigar práticas de estudo, os autores propõem a figura do leitor generativo, definido como “aquele que lê as obras que produz em coautoria humano-IA” (Carvalho & Pimentel, 2023, p. 1). A expressão chama atenção para uma relação entre leitura e escrita em que o sujeito também precisa examinar o material produzido com assistência. Para o ensino, a pergunta é o que ele faz com esse material: compara com as leituras, modifica a explicação e reconhece seus limites, ou apenas o aceita porque parece adequado? A resposta exige acompanhar as decisões, e não observar somente a aparência do texto final.

Essa atenção às práticas encontra apoio na defesa de uma apropriação crítica da tecnologia. A possibilidade de “potencializar o uso desses produtos com finalidade crítica” situa a inteligência artificial como objeto de decisão pedagógica, e não como solução que se justifica apenas por estar disponível (Rodrigues & Rodrigues, 2023, p. 1). O argumento prolonga a discussão anterior ao perguntar para que a ferramenta é utilizada e que participação humana permanece no processo. Uma resposta automatizada pode iniciar

uma investigação, mas o trabalho de compreender seu conteúdo e avaliar sua pertinência precisa ser ensinado. A qualidade do uso passa, portanto, a ser examinada pelas operações de leitura, análise e revisão que a atividade permite realizar.

O objetivo deste artigo é analisar os desafios éticos da autoria e do pensamento crítico no uso educacional da inteligência artificial generativa, articulando contribuições de autores brasileiros. A questão orientadora é como organizar o ensino e a avaliação para que a assistência tecnológica preserve a participação intelectual dos estudantes. O problema envolve tanto o planejamento das atividades quanto a formação necessária para compreender e discutir seus resultados. A pesquisa sobre avaliação no ensino superior oferece uma referência brasileira para essa análise, ao reunir percepções docentes sobre possibilidades de uso e dificuldades relacionadas à aprendizagem. Sua contribuição é tomada como ponto de partida para formular encaminhamentos pedagógicos, respeitando o contexto e o alcance dos dados produzidos (Garcia et al., 2026).

O problema também envolve a finalidade atribuída à escrita na educação. Quando uma atividade solicita apenas um texto correto sobre determinado tema, pode deixar pouco visível o percurso de compreensão do estudante. A discussão de Cavalcante et al. (2026) sobre integridade acadêmica permite formular uma interpretação para esse cenário: a avaliação precisa esclarecer o que se espera aprender durante a produção, além de anunciar o produto a entregar. Em uma redação argumentativa, por exemplo, é importante explicar que selecionar uma evidência, responder a uma objeção e revisar uma conclusão fazem parte do trabalho. Essa explicitação oferece ao estudante referências para reconhecer a

função de cada etapa e ao professor elementos para acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem.

A partir dessa preocupação, Kohls-Santos e Giraffa (2025) ajudam a compreender a formação crítica como um processo que precisa de orientação continuada. Neste artigo, assume-se que essa orientação pode se concretizar em perguntas simples: de onde vem a informação, o que permite aceitá-la e quais aspectos permanecem incertos? Tais perguntas aproximam o tema da rotina de estudo e permitem discutir a inteligência artificial com uma linguagem compreensível. Elas também evitam que a responsabilidade seja apresentada apenas como advertência sobre erros. O estudante passa a conhecer ações possíveis diante de uma resposta recebida, enquanto o professor pode analisar se essas ações foram mobilizadas e quais dificuldades ainda exigem explicação. Assim, a discussão ética se articula ao trabalho cotidiano de ensinar a ler e a argumentar.

2. PERCURSO METODOLÓGICO E COMPOSIÇÃO DO CORPUS

O trabalho constitui uma revisão narrativa, de abordagem qualitativa, com corpus de 16 publicações de autores brasileiros divulgadas entre 2023 e 2026. A seleção foi intencional, orientada pela relação dos textos com autoria, escrita, pensamento crítico, avaliação e formação docente. O conjunto reúne artigos empíricos, revisões, reflexões teóricas e uma resenha avaliativa, considerada como contribuição analítica, sem equipará-la a uma investigação de campo. A delimitação permite discutir a produção brasileira recente sem apresentar o levantamento como exaustivo. A revisão sobre a escrita acadêmica oferece um apoio para reconhecer que os usos e os problemas da inteligência artificial precisam ser examinados em

relação às práticas de leitura e produção do conhecimento (Silva et al., 2025).

A composição do corpus envolveu a consulta a páginas dos periódicos, registros bibliográficos e arquivos das publicações. Foram priorizadas contribuições de pesquisadores vinculados a instituições brasileiras e estudos pertinentes às condições de ensino no país. A análise foi organizada em quatro eixos: responsabilidade autoral, verificação crítica, desafios éticos e acompanhamento da aprendizagem. As diferenças entre os métodos foram preservadas. Uma pesquisa que analisa percepções de licenciandos, por exemplo, informa como os participantes compreendem a tecnologia; ela não demonstra automaticamente efeitos sobre o desempenho de todas as turmas. Esse cuidado orienta o uso de experiências formativas como referências para a discussão pedagógica (Silva & Kampff, 2025).

A síntese buscou aproximar argumentos sem apagar suas diferenças e sem reunir os achados em uma medida quantitativa única. As paráfrases não recebem paginação, pois expressam uma síntese explicativa das contribuições utilizadas. A atenção ao modo de retomar o conhecimento alheio integra o próprio tema da pesquisa: identificar uma voz não é suficiente quando sua ideia é deslocada ou utilizada de forma incompatível com o argumento original. A discussão da responsabilidade enunciativa fundamenta essa preocupação e orienta a distinção entre os achados das fontes e as interpretações desenvolvidas no presente artigo (Bernardino & Guerra, 2024).

As publicações foram lidas conforme sua contribuição para a pergunta de pesquisa. Nos estudos empíricos, observaram-se

contexto, participantes, procedimentos e limites das análises; nas revisões, os temas discutidos e o alcance das sínteses; nos textos teóricos, os argumentos que sustentam a interpretação apresentada. A revisão da produção sobre inteligência artificial e formação docente ajuda a justificar essa atenção à diversidade do campo. O reconhecimento de possibilidades de uso não equivale à identificação de estratégias formativas já suficientemente investigadas. Por isso, as atividades sugeridas neste artigo são encaminhamentos elaborados a partir da discussão bibliográfica e precisam de avaliação em contextos concretos. Elas não são apresentadas como resultados de uma aplicação realizada pelos autores deste trabalho (Freitas Neto & Carius, 2026).

A opção por referências brasileiras permite situar a discussão nas experiências e nos problemas abordados por pesquisadores que atuam no país. Isso não torna o corpus representativo de todas as escolas e universidades, pois os estudos se concentram em contextos e públicos determinados. A análise crítica da dependência tecnológica no ensino superior oferece um fundamento para considerar diferenças regionais, culturais e sociais na interpretação das propostas. O presente trabalho não realizou entrevistas, questionários ou intervenções em sala de aula. Seu alcance está na articulação dos textos selecionados e na construção de possibilidades de planejamento, sem transformar recomendações em evidência de eficácia nem pressupor que uma atividade funcione da mesma forma em todas as situações.

3. AUTORIA COMO PARTICIPAÇÃO E RESPONSABILIDADE INTELECTUAL

A autoria acadêmica envolve escolhas que se tornam reconhecíveis na organização do argumento. Na perspectiva adotada neste artigo, essas escolhas incluem delimitar o problema, compreender as fontes e decidir quais interpretações podem ser sustentadas. A assistência automatizada pode participar de uma etapa desse percurso, mas o texto apresentado continua a exigir explicação e responsabilidade de quem o entrega. A discussão de Bernardino e Guerra (2024) é relevante porque examina a presença de vozes alheias e a construção de um posicionamento no texto produzido com assistência.

A autoria também precisa ser examinada no modo como um texto apresenta suas fontes. No experimento analisado pelos pesquisadores, certas escolhas recorrentes parecem configurar um "padrão mecânico de escrita" (Bernardino & Guerra, 2024, p. 1). A observação não deve ser transformada em regra para identificar automaticamente a origem de qualquer produção. Sua contribuição é mostrar que a presença de citações e de uma linguagem formal não assegura uma posição autoral elaborada. Para a prática pedagógica, isso significa perguntar como o estudante compreendeu as ideias que reuniu e por que decidiu utilizá-las. A análise pode considerar se as fontes sustentam o argumento, se uma divergência foi reconhecida e se a conclusão resulta da relação construída entre as leituras.

Carvalho e Pimentel (2023) acrescentam uma dimensão importante ao mostrar que estudantes atribuem diferentes papéis ao ChatGPT em suas práticas de estudo. Sua contribuição impede que toda interação seja reduzida à cópia. Entretanto, reconhecer usos inventivos não dispensa a análise da aprendizagem envolvida. Como interpretação pedagógica, pode-se considerar que uma sugestão

automatizada contribui para a autoria quando o estudante consegue explicar sua pertinência, confrontá-la com leituras e modificá-la segundo os objetivos do trabalho. Essa participação precisa aparecer na atividade proposta e no acompanhamento docente.

A responsabilidade pela escrita acadêmica envolve compreender as fontes consultadas e preservar o sentido das ideias utilizadas. Ao identificarem limitações como “lógica falha, respostas imprecisas e enviesamento”, Lima e Serrano (2024, p. 1) evidenciam a necessidade de examinar criticamente as respostas produzidas pela inteligência artificial. Uma explicação clara e bem organizada pode conter interpretações equivocadas ou atribuir a uma publicação afirmações que ela não sustenta. Por isso, conferir a existência de um DOI é apenas uma etapa da verificação: é preciso ler o estudo, compreender seu contexto e avaliar se seu conteúdo fundamenta o argumento apresentado. No ensino, esse cuidado pode ser desenvolvido por meio de atividades em que o estudante identifica a passagem que orientou sua interpretação e explica como ela contribui para o raciocínio construído. Dessa forma, a fundamentação deixa de ser apenas uma exigência formal e passa a integrar o exercício da leitura crítica e da autoria.

Essa compreensão permite aproximar autoria e aprendizagem sem exigir que toda produção surja de uma escrita isolada. O estudante pode receber sugestões, discutir alternativas e revisar sua linguagem, desde que os apoios sejam compatíveis com os objetivos da atividade e não ocultem a substituição do trabalho intelectual solicitado. A contribuição de Rodrigues e Rodrigues (2023) ajuda a situar essa apropriação como escolha pedagógica e social. O desafio consiste em definir práticas nas quais a tecnologia

amplie a participação do sujeito e em observar quando sua utilização reduz as oportunidades de compreender e decidir.

O contexto escolar brasileiro oferece situações em que essa discussão pode ser observada de perto. Adegas et al. (2025) analisam produções de poemas em uma turma do primeiro ano do ensino médio de uma escola pública de Mato Grosso do Sul. O estudo chama atenção para limitações ligadas à subjetividade e às escolhas de composição dos textos examinados. Para o presente artigo, o caso ajuda a compreender que autoria também envolve a relação do estudante com o tema e com as possibilidades de expressão. Pedir uma produção sobre um assunto significativo não assegura que essa relação aconteça. É necessário criar momentos para conversar sobre as escolhas realizadas e sobre os efeitos de sentido pretendidos. A experiência analisada não representa todas as escolas, mas oferece uma referência brasileira para discutir o problema.

A participação do estudante na construção do texto pode ser observada nas decisões que ele toma diante das sugestões da inteligência artificial. A discussão de Bernardino e Guerra (2024) sobre responsabilidade enunciativa ajuda a compreender que utilizar uma explicação exige assumir responsabilidade pelo sentido que ela apresenta. Se a ferramenta sugere uma definição de autonomia, por exemplo, o estudante precisa verificar se ela corresponde ao conceito discutido nas leituras e se contribui para responder à questão do trabalho. Substituir palavras por sinônimos não resolve uma interpretação inadequada, pois a ideia pode continuar incorreta. Como encaminhamento pedagógico, o professor pode pedir que o estudante explique por que aceitou, modificou ou recusou a definição, indicando a leitura que orientou

sua decisão. Assim, torna-se possível acompanhar a compreensão demonstrada e reconhecer a autoria nas escolhas que sustentam o argumento.

Essa atenção às decisões também permite compreender a reescrita como parte da aprendizagem. Carvalho e Pimentel (2023) discutem práticas em que os estudantes utilizam o ChatGPT para diferentes finalidades, o que permite examinar sua participação na transformação das respostas recebidas. Uma possibilidade pedagógica é comparar a primeira resposta da ferramenta com a versão elaborada pelo estudante, observando o que foi alterado e por quê. Acrescentar um exemplo relacionado ao tema, retirar uma informação sem fundamento ou reformular uma conclusão são mudanças que podem revelar compreensão, desde que o estudante consiga explicar suas razões. A comparação deve, portanto, ir além da identificação de palavras substituídas e considerar como a revisão tornou o argumento mais claro, preciso ou adequado. Quando essa explicação apresenta dificuldades, o professor encontra elementos para retomar a leitura e orientar a aprendizagem.

A construção da autoria também depende da capacidade de relacionar as ideias às situações em que elas fazem sentido. A perspectiva crítica de Rodrigues e Rodrigues (2023) permite questionar o uso de respostas genéricas, que apresentam soluções sem considerar as características do contexto educacional. Para trabalhar essa questão, o professor pode propor a análise de uma situação fictícia ou de um caso apresentado em material público, preservando a privacidade das pessoas. Ao discutir uma proposta de uso da inteligência artificial em uma escola com acesso limitado à internet, por exemplo, o estudante precisaria considerar quais recursos estão disponíveis e como todos poderiam participar. Esse

exercício exige explicar por que uma solução é pertinente, que dificuldades ela enfrenta e quais adaptações seriam necessárias. A autoria se fortalece quando o estudante utiliza os conceitos para construir uma interpretação fundamentada da situação analisada.

Considerar o contexto também ajuda a escrever afirmações mais precisas. Lima e Serrano (2024) discutem possibilidades e limitações do ChatGPT na educação, oferecendo fundamento para examinar com cuidado o alcance das conclusões. A afirmação de que a inteligência artificial melhora a aprendizagem, por exemplo, é abrangente e não esclarece em quais atividades, com quais estudantes ou sob que condições isso poderia ocorrer. Uma formulação mais cuidadosa deve indicar a contribuição específica identificada na fonte e preservar seus limites. Se o estudo aborda o apoio à revisão de textos em uma experiência determinada, sua conclusão não deve ser ampliada para todas as disciplinas e etapas de ensino. Ao fazer essa revisão, o estudante demonstra que compreendeu a evidência e consegue distinguir o que ela sustenta daquilo que ainda precisa ser investigado.

A reescrita reúne essas decisões e permite trabalhar a relação entre linguagem, argumentação e compreensão. Silva et al. (2024) aproximam desafios do ensino de língua portuguesa das possibilidades de uso do ChatGPT, mostrando a pertinência de discutir a leitura crítica e o apoio à reformulação textual. Nessa perspectiva, revisar envolve perguntar se a ideia está clara, se os argumentos se relacionam e se o leitor dispõe das informações necessárias para acompanhar o raciocínio. Uma frase pode estar gramaticalmente correta e, ainda assim, apresentar uma explicação incompleta ou alterar o sentido pretendido. Por isso, diante de uma sugestão da ferramenta, o estudante precisa avaliar se ela preserva

sua posição e melhora a comunicação do argumento. Ao justificar a mudança escolhida, ele transforma a revisão em exercício de compreensão e assume uma participação consciente na elaboração do texto.

4. PENSAMENTO CRÍTICO DIANTE DE RESPOSTAS CONVINCENTES

O pensamento crítico torna-se observável quando o estudante apresenta razões para aceitar, recusar ou revisar uma informação. No trabalho com sistemas generativos, isso exige distinguir a organização linguística de uma resposta da qualidade de suas evidências. Freitas Neto e Carius (2026) discutem possibilidades de uso e destacam a avaliação crítica e a formação de estudantes e professores. A partir dessa contribuição, propõe-se que o professor solicite a explicitação do caminho de verificação, para que a resposta obtida seja tratada como material a examinar, e não como conclusão já legitimada.

O uso de respostas automatizadas como se fossem fontes acadêmicas exige especial atenção. Nos testes e na revisão realizados pelos pesquisadores brasileiros, o conteúdo informacional produzido não se mostrou adequado como referência acadêmica, embora tenham sido identificadas possibilidades de apoio instrucional. A recomendação de uma “reflexão crítica entre a academia, as instituições e os alunos” ajuda a situar a questão como responsabilidade compartilhada (Celestino & Valente, 2024, p. 1). O estudante precisa aprender a diferenciar uma explicação obtida para estudo de uma evidência que pode sustentar seu trabalho. A resposta da ferramenta pode indicar uma dúvida a investigar, mas a

fundamentação depende da leitura de fontes cuja autoria, conteúdo e contexto possam ser examinados.

A formação crítica também envolve as condições sociais em que a tecnologia é utilizada. As pesquisadoras brasileiras identificam preocupações com “conscientização ética, propriedade intelectual e equidade” ao discutir percepções de docentes e estudantes de pós-graduação (Kohls-Santos & Giraffa, 2025, p. 1). O resultado amplia a discussão porque mostra que aprender a usar um recurso não se resume a formular comandos. É necessário compreender as responsabilidades envolvidas, as diferenças de acesso e os critérios empregados para avaliar uma informação. Como encaminhamento pedagógico deste artigo, essas questões podem ser trabalhadas em situações próximas da rotina acadêmica: conferir uma referência, explicar uma adaptação e discutir quais informações podem ser compartilhadas durante uma atividade.

A revisão da produção sobre escrita acadêmica acrescenta uma ressalva às expectativas de facilidade. As autoras destacam a importância de “maturidade acadêmica e capacidade crítica” para analisar o material gerado (Silva et al., 2025, p. 2). Essa exigência não pode ser utilizada apenas para responsabilizar o estudante por dificuldades que a instituição ainda não o ajudou a enfrentar. Ela também orienta uma pergunta sobre formação: que experiências de leitura, escrita e revisão estão sendo oferecidas para desenvolver essas capacidades? O uso pedagógico precisa considerar o que a turma já sabe fazer e quais apoios serão necessários. A assistência tecnológica não elimina a necessidade de ensinar a interpretar conceitos, relacionar fontes e justificar conclusões.

As promessas de solução rápida precisam ser relacionadas à complexidade dos problemas educacionais. Ao discutir a automação, as autoras lembram que muitos desses problemas são “complexos e historicamente enraizados” (Lima et al., 2024, p. 1). Essa leitura ajuda a evitar que uma dificuldade de aprendizagem seja tratada apenas como falta de uma ferramenta. Uma turma pode precisar de mais tempo de leitura, de explicações sobre o gênero solicitado ou de oportunidades para discutir conceitos. A tecnologia pode participar de uma dessas etapas, mas sua presença não substitui o diagnóstico pedagógico. A interpretação desenvolvida neste artigo é que a escolha do recurso deve nascer da compreensão da dificuldade e ser acompanhada por critérios que permitam avaliar sua contribuição.

As contribuições anteriores convergem para uma compreensão do pensamento crítico como prática acompanhada. Pedir genericamente ao estudante que tenha cuidado oferece pouca orientação sobre o que fazer. Uma atividade mais clara pode solicitar a identificação da tese de uma resposta, de uma evidência ausente e de uma conclusão que depende de verificação. Essa proposta traduz para o planejamento docente a preocupação com o uso complementar e com as limitações da ferramenta, destacada por Lima e Serrano (2024), articulando a leitura das fontes à revisão do argumento.

A verificação crítica começa pela compreensão do próprio problema. A discussão da formação crítica permite propor que o estudante explicite o que deseja investigar antes de utilizar uma ferramenta (Kohls-Santos & Giraffa, 2025). Antes de consultar o sistema, o estudante pode indicar o conceito que conhece, a dúvida que pretende esclarecer e o tipo de resposta que seria útil. Esse registro

torna mais fácil perceber se a resposta recebida realmente atende à pergunta. Também permite reconhecer que um comando detalhado não assegura, por si, correção. No planejamento aqui defendido, formular melhor a pergunta e avaliar a resposta são operações complementares. A primeira organiza a investigação; a segunda preserva a responsabilidade pelo conhecimento utilizado e impede que a aparência de adequação encerre a análise.

A distinção entre apoio ao estudo e fonte de conhecimento permite tornar a verificação mais concreta. Em diálogo com Celestino e Valente (2024), propõe-se trabalhar perguntas que exijam formas diferentes de conferência. Uma definição pede que se examine o uso do conceito; a interpretação de um texto exige retorno ao documento; uma conclusão baseada em dados requer a leitura dos valores e do procedimento utilizado. O estudante pode comparar essas situações e explicar por que uma resposta bem organizada ainda precisa de verificação. O objetivo é tornar visível que a adequação da linguagem não resolve todas as exigências de uma tarefa. Cada afirmação assume um compromisso com a evidência, e aprender a reconhecer esse compromisso faz parte da formação acadêmica.

A aceitação imediata de uma resposta também pode ser discutida por meio das justificativas que o estudante oferece. Silva et al. (2025) discutem a responsabilidade crítica de quem utiliza assistência para escrever; a proposta deste artigo é transformar essa preocupação em uma pergunta observável na atividade: que razão levou à aceitação da sugestão? Respostas como estar bem escrita ou parecer completa podem iniciar uma conversa sobre critérios de validade. O professor pode solicitar a indicação de uma evidência, a reconstrução de uma etapa do raciocínio ou o reconhecimento de

uma condição não considerada. O importante é que a solicitação seja adequada ao conhecimento já trabalhado. Exigir justificativas sem oferecer oportunidades de aprendê-las pode converter a formação crítica em uma cobrança vaga, difícil de compreender e de atender.

Outra possibilidade é explorar uma discordância entre respostas sem pressupor que uma delas esteja inteiramente correta. A crítica ao solucionismo tecnológico oferece um ponto de apoio para examinar possibilidades e limites em relação aos problemas de ensino (Lima et al., 2024). Como proposta de ensino, dois textos sobre o mesmo assunto podem ser comparados quanto às premissas, às evidências e às conclusões. O estudante seria convidado a identificar uma aproximação e uma divergência, explicando quais leituras seriam necessárias para resolvê-la. A atividade permite discutir a dúvida como parte da investigação. O objetivo não é produzir desconfiança generalizada, mas ensinar a atribuir confiança de maneira fundamentada. Dessa forma, a revisão de uma resposta pode ser compreendida como avanço na aprendizagem, em vez de ser percebida apenas como correção de um erro.

5. DESAFIOS ÉTICOS E CONDIÇÕES DE PARTICIPAÇÃO

Os desafios éticos também dizem respeito à formação necessária para lidar com a tecnologia. A revisão brasileira aponta a necessidade de “avaliação crítica e de formação de alunos e professores” (Freitas Neto & Carius, 2026, p. 1). Esse entendimento aproxima responsabilidade e ensino: não basta anunciar que o uso deve ser ético sem explicar o que isso implica nas tarefas propostas. O professor pode discutir a relação com as fontes, a finalidade do

apoio utilizado e os cuidados com as informações inseridas no sistema. A interpretação aqui desenvolvida é que essas orientações precisam acompanhar situações reais de aprendizagem. Assim, a ética deixa de aparecer apenas como uma advertência ao final da atividade e passa a orientar as decisões desde o planejamento.

A privacidade merece integrar o planejamento de atividades desde o início. Como encaminhamento pedagógico relacionado à formação ética discutida por Kohls-Santos e Giraffa (2025), podem-se utilizar situações fictícias ou materiais públicos em exercícios de análise, evitando a exposição desnecessária de informações pessoais. O professor precisa explicar quais dados são pertinentes à atividade e por que determinados conteúdos não devem ser compartilhados. Essa orientação torna a responsabilidade compreensível para o estudante e permite discutir a relação entre uma decisão aparentemente individual e seus possíveis efeitos sobre outras pessoas.

A escuta dos estudantes ajuda a compreender dúvidas que nem sempre aparecem na entrega dos trabalhos. Em uma oficina com licenciandos, foram identificados usos para planejamento e organização de ideias, ao lado de receios sobre autoria e acomodação intelectual. A conclusão de incorporar a discussão à formação “de forma transversal, crítica e situada” oferece um encaminhamento coerente com esse contexto (Silva & Kampff, 2025, p. 2). O estudo descreve percepções dos participantes e não deve ser generalizado para todos os cursos. Sua contribuição é mostrar a importância de abrir espaços em que os estudantes possam discutir como utilizam os recursos e que conhecimentos lhes faltam para examinar os resultados com maior autonomia.

A equidade precisa ser considerada quando uma atividade depende de acesso a ferramentas, conexão e conhecimentos de uso. A análise de Monteiro e Ponte (2026) situa a incorporação da inteligência artificial nas condições sociais e tecnológicas do ensino superior brasileiro. A partir dessa perspectiva, este artigo propõe verificar se todos conseguem realizar a tarefa e se existem alternativas que preservem o mesmo objetivo de aprendizagem. Para comparar respostas, por exemplo, o professor pode oferecer materiais selecionados, sem exigir uma conta individual em determinado serviço. Essa decisão não resolve todas as desigualdades, mas evita transformar uma condição de acesso em critério implícito de desempenho. O planejamento deve tornar claros os apoios disponíveis e as formas de participação previstas.

O exame de uma produção também precisa respeitar a diferença entre uma característica do texto e uma conclusão sobre a conduta do estudante. Ao analisar trabalhos universitários, Cavalcante et al. (2026) discutem padrões de escrita e possibilidades de atividades que exijam participação ativa. A leitura aqui desenvolvida utiliza essa contribuição para orientar perguntas sobre a aprendizagem, sem converter um padrão de linguagem em prova isolada de uso indevido. Uma passagem genérica pode indicar necessidade de aprofundamento; uma referência inadequada pode exigir retomada da leitura. Em ambos os casos, o professor pode pedir explicações e revisão com base no problema identificado. O acompanhamento ganha clareza quando se refere a elementos que o estudante consegue compreender e trabalhar.

A justiça na participação também envolve reconhecer as diferenças entre instituições, territórios e trajetórias. A defesa de uma educação comprometida com a “justiça social e a autonomia do pensamento”

relaciona o uso da tecnologia às finalidades da formação (Monteiro & Ponte, 2026, p. 2). Essa preocupação amplia a discussão sobre autoria: não basta cobrar responsabilidade individual sem examinar as condições oferecidas para ler, escrever e receber orientação. Como interpretação pedagógica, propõe-se que os critérios da atividade sejam acompanhados de apoios proporcionais às dificuldades observadas. O professor pode disponibilizar fontes, organizar leitura compartilhada e esclarecer o enunciado. A exigência acadêmica permanece, mas passa a ser sustentada por oportunidades concretas de aprendizagem.

A discussão sobre privacidade pode ser aproximada de decisões simples de uma atividade escolar. Em continuidade às questões éticas discutidas por Kohls-Santos e Giraffa (2025), propõe-se que a turma analise quais informações seriam necessárias para resolver uma situação fictícia e quais seriam excessivas. Se o exercício pede a elaboração de uma orientação de estudo, por exemplo, não há necessidade de inserir nomes completos, documentos ou relatos identificáveis de colegas. Esse exemplo constitui uma proposta deste artigo para discutir o princípio de compartilhar somente o que é pertinente à tarefa. A conversa precisa apresentar razões compreensíveis e considerar que uma informação sobre outra pessoa não se torna disponível para uso irrestrito apenas porque foi mencionada em sala de aula.

As condições de participação pedem decisões que a turma consiga compreender. A discussão de Monteiro e Ponte (2026) sobre uma integração contextualizada fundamenta a atenção às características sociais e regionais do ensino. Neste artigo, essa preocupação se traduz na escolha de atividades que não pressuponham os mesmos recursos ou a mesma familiaridade tecnológica para todos. Uma

comparação de explicações pode utilizar materiais previamente selecionados, enquanto uma análise de referências pode ser desenvolvida em pequenos grupos com orientação docente. A alternativa precisa preservar o conhecimento que se pretende trabalhar; não basta oferecer uma tarefa diferente e chamá-la de equivalente. O planejamento deve explicar como cada caminho permite participar da discussão e demonstrar compreensão do conteúdo.

A forma de interpretar a escrita merece o mesmo cuidado. O estudo de Adegas et al. (2025), desenvolvido a partir da produção de poemas em uma escola pública de Mato Grosso do Sul, evidencia a relevância de discutir subjetividade e escolhas de linguagem. A contribuição desse caso não é estabelecer um método universal de identificação de textos, mas permitir perguntar o que uma produção revela sobre a participação do estudante. Na proposta deste artigo, a análise pode considerar como o tema foi desenvolvido, que escolhas foram justificadas e que possibilidades de revisão foram exploradas. O diálogo com a pessoa que escreveu deve ocorrer de forma respeitosa, evitando que uma dúvida pedagógica se transforme em exposição ou julgamento antecipado diante da turma.

Quando surgem dúvidas sobre um trabalho, é útil começar pelos elementos que podem ser examinados. A análise de Cavalcante et al. (2026) oferece um ponto de partida para discutir a participação dos estudantes em tarefas de escrita. Como encaminhamento deste artigo, uma fonte incompatível com a afirmação, um conceito mal explicado ou uma conclusão sem sustentação podem ser retomados em uma conversa sobre o percurso de elaboração. O estudante precisa ter oportunidade de esclarecer o que fez e de compreender o problema apontado. Se houver questão de integridade, a avaliação

deve considerar as regras comunicadas e os procedimentos institucionais pertinentes. O objetivo pedagógico é manter o vínculo entre responsabilidade, aprendizagem e critérios verificáveis, sem reduzir o acompanhamento a uma busca de sinais isolados.

6. ENSINO E AVALIAÇÃO QUE TORNAM A APRENDIZAGEM VISÍVEL

Avaliar a aprendizagem na presença da inteligência artificial exige esclarecer o que cada tarefa pretende observar. Se o objetivo é examinar a capacidade de construir uma interpretação, o estudante deve demonstrar como relacionou fontes e chegou a uma conclusão. Se a atividade pretende analisar criticamente respostas automatizadas, a ferramenta pode constituir parte explícita do exercício. Cavalcante et al. (2026) discutem questões éticas e atividades acadêmicas que solicitem participação ativa dos estudantes. Essa contribuição permite relacionar a avaliação ao percurso de elaboração do trabalho.

As atividades universitárias brasileiras mostram a importância de tornar a participação do estudante necessária ao próprio desenho da tarefa. Cavalcante et al. (2026) discutem experiências de leitura e produção acadêmica em três turmas da UFMG e apresentam caminhos para propor atividades mais desafiadoras. A contribuição é pertinente porque permite deslocar a atenção da simples entrega de um texto para as decisões envolvidas em sua elaboração. Neste artigo, essa perspectiva fundamenta a proposta de solicitar uma análise que dependa da leitura de materiais trabalhados em aula e de uma justificativa sobre a interpretação escolhida. A tarefa precisa oferecer condições para essa participação e indicar como ela será observada. Seu valor não está em criar uma atividade supostamente

impossível de automatizar, mas em ampliar as oportunidades de compreender e argumentar.

A pesquisa com docentes de universidades do Grande ABC Paulista mostra como o tema da avaliação reúne expectativas e hesitações. Entre as preocupações identificadas, destaca-se a “necessidade de desenvolver o julgamento avaliativo” (Garcia et al., 2026, p. 2). O estudo reúne entrevistas e dados de questionário, descrevendo percepções daquele contexto. Sua contribuição para o presente artigo está em sustentar a discussão sobre os critérios que orientam o uso da tecnologia. Uma ferramenta pode ajudar a formular uma atividade, mas o professor precisa examinar se ela permite observar o conhecimento pretendido. A avaliação também depende do modo como os estudantes compreendem o enunciado e utilizam as orientações recebidas durante o processo.

A decisão sobre o que avaliar permanece ligada ao trabalho docente. Arruda (2024), em uma resenha avaliativa sobre transformações provocadas pela inteligência artificial generativa, discute possibilidades de apoio e tensões relacionadas à substituição de atividades profissionais. Essa contribuição é utilizada aqui como reflexão, e não como teste empírico de uma estratégia. O argumento permite considerar que automatizar parte de uma tarefa não elimina a necessidade de interpretar a aprendizagem. A correção de um texto precisa levar em conta o objetivo da atividade, o que foi discutido em aula e as dificuldades que pedem orientação. Por isso, uma resposta produzida pelo sistema para auxiliar o professor também deve ser examinada antes de ser incorporada ao retorno oferecido ao estudante.

O acompanhamento do processo oferece possibilidades de observar a participação intelectual. A partir das preocupações de Cavalcante et al. (2026) com a integridade, propõe-se uma entrega em etapas: delimitação do problema, seleção comentada de fontes, primeira argumentação e versão revisada. Cada etapa precisa produzir informação útil para a aprendizagem e para o retorno docente. O objetivo dessa organização é tornar possível identificar mudanças de compreensão e orientar a revisão, sem transformar o registro do percurso em uma tarefa burocrática ou em presunção permanente de desonestidade.

A declaração de uso pode compor esse acompanhamento de forma breve e específica. A responsabilidade de quem organiza as vozes de um texto permite discutir a necessidade de reconhecer os apoios recebidos (Bernardino & Guerra, 2024). Como proposta deste artigo, o estudante pode informar a ferramenta utilizada, sua finalidade e as partes do trabalho em que houve assistência. Uma descrição que mencione revisão linguística, comparação de explicações ou planejamento inicial oferece mais informação que uma declaração genérica. Ainda assim, a declaração precisa ser lida junto ao trabalho: ela explica um procedimento e não substitui a qualidade das fontes, a correção das afirmações nem a demonstração de compreensão.

O planejamento da avaliação pode começar pela explicação do que cada tarefa pretende tornar visível. Em diálogo com Garcia et al. (2026), este artigo propõe diferenciar uma atividade destinada à elaboração inicial de um argumento de outra voltada à revisão crítica de uma resposta. Na primeira, pode ser pertinente reservar uma etapa de escrita independente; na segunda, o material automatizado pode integrar o exercício. Essas escolhas precisam ser

comunicadas junto aos critérios de avaliação, para que o estudante compreenda sua finalidade. A autorização de uso deixa de ser uma instrução separada do conteúdo e passa a fazer parte da explicação sobre a aprendizagem esperada. O professor pode rever o procedimento quando perceber que ele dificulta a participação ou não oferece informações úteis sobre o conhecimento trabalhado.

Os critérios precisam ser traduzidos em ações reconhecíveis. A discussão de Cavalcante et al. (2026) sobre integridade acadêmica fundamenta a importância de orientações claras; como desdobramento, este artigo propõe explicar o que se espera quando se solicita um texto fundamentado. O estudante deve conseguir relacionar uma afirmação a uma fonte pertinente e demonstrar que a leitura foi compreendida. Não basta acrescentar um sobrenome ao final de um parágrafo cujo conteúdo permaneça genérico. Para tornar o critério compreensível, o professor pode comentar dois exemplos elaborados para a atividade: um em que a fonte apenas aparece e outro em que sua contribuição é explicada. O exercício ajuda a diferenciar presença formal de referência e uso efetivo de conhecimento na construção do argumento.

O retorno docente também precisa indicar como o trabalho pode avançar. A formação crítica discutida por Kohls-Santos e Giraffa (2025) permite propor que a correção formule perguntas sobre as decisões de escrita, além de apontar problemas de linguagem. Ao encontrar uma conclusão abrangente, o professor pode perguntar quais dados a sustentam e que limite deveria ser explicitado. Diante de uma definição pouco compreendida, pode solicitar um exemplo explicado com as palavras do estudante. Essas intervenções procuram tornar visível a operação intelectual necessária à revisão. Para que tenham função formativa, precisam ser acompanhadas de

tempo e de condições para reescrever. Uma devolutiva extensa que não pode ser utilizada pelo estudante corre o risco de registrar dificuldades sem oferecer um caminho de aprendizagem a partir delas.

A compreensão dos critérios pode ser desenvolvida em atividades de leitura entre colegas. A reflexão sobre ensino de língua e reescrita permite reconhecer a importância de trabalhar a relação entre o texto e seus leitores (Silva et al., 2024). Como proposta deste artigo, uma turma pode examinar pequenos trechos a partir de perguntas previamente discutidas: qual é a ideia principal, o que a sustenta e que passagem precisa de explicação? A leitura deve orientar a revisão do argumento e não solicitar julgamentos sobre a suposta origem da produção. O professor precisa acompanhar o retorno oferecido e retomar dúvidas comuns. Assim, a troca de textos pode ampliar oportunidades de explicação, sem pressupor que a colaboração se estabeleça apenas porque os estudantes receberam a tarefa de comentar o trabalho de outra pessoa.

7. POSSIBILIDADES DE ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Apresenta-se, a seguir, uma proposta didática derivada da discussão bibliográfica, e não o relato de uma intervenção já realizada. O ponto de partida é solicitar uma resposta inicial do estudante a um problema relacionado ao conteúdo da disciplina, antes da consulta à inteligência artificial. Essa resposta pode ser breve e apresentar uma justificativa provisória. O procedimento visa criar uma referência para a reflexão posterior, em consonância com a preocupação de Kohls-Santos e Giraffa (2025) de articular uso da tecnologia e desenvolvimento do pensamento crítico.

Em seguida, a turma pode examinar uma resposta automatizada ao mesmo problema, disponibilizada pelo professor ou obtida em condições previamente combinadas. O foco seria identificar a afirmação principal, uma explicação convincente e uma passagem que exige comprovação. Essa organização aproveita a possibilidade de assistência discutida por Freitas Neto e Carius (2026), mas mantém a análise sob responsabilidade dos estudantes. Não se pressupõe que todos disponham de uma conta ou de recursos equivalentes, pois o material de comparação pode ser compartilhado como parte da atividade.

A etapa de verificação consiste em procurar uma fonte acadêmica pertinente e examinar a correspondência entre a afirmação e o documento encontrado. O estudante deve conferir título, autoria e DOI, quando existente, e localizar o argumento utilizado. Inspirada nas limitações examinadas por Celestino e Valente (2024), essa tarefa torna explícita uma diferença essencial: a existência de uma referência não confirma automaticamente a interpretação atribuída a ela. O produto esperado seria uma breve justificativa sobre o que foi confirmado, corrigido ou mantido como dúvida.

Na reescrita, o estudante pode integrar a análise ao seu argumento e explicar uma decisão de revisão. Pode, por exemplo, abandonar uma generalização, acrescentar uma ressalva ou reorganizar uma relação entre conceitos. Essa proposta dialoga com Carvalho e Pimentel (2023) ao reconhecer a atividade do sujeito na leitura e na transformação do material produzido com assistência. A autoria torna-se observável na relação entre as versões e na justificativa das mudanças, sem depender apenas da aparência de originalidade do texto final.

O fechamento da atividade pode reunir uma conversa sobre o conteúdo e uma reflexão breve sobre o uso da ferramenta. A avaliação deve considerar critérios anunciados: pertinência das fontes, consistência do argumento, qualidade da verificação e capacidade de explicar as decisões. A discussão de Garcia et al. (2026) sobre julgamento avaliativo fundamenta a atenção aos critérios de acompanhamento aqui propostos. Sua aplicação precisa ser ajustada à disciplina, à turma e às condições de acompanhamento; as etapas sugeridas constituem possibilidades de planejamento, cuja eficácia demanda investigação empírica.

A primeira etapa dessa proposta merece ser adaptada ao conhecimento da turma. Em diálogo com Kohls-Santos e Giraffa (2025), sugere-se que o problema inicial seja acompanhado de uma breve retomada dos conceitos necessários. Se o estudante ainda não possui referências suficientes para interpretar a pergunta, a comparação posterior pode se limitar à escolha do texto que parece mais completo. O professor pode preparar uma leitura curta, explicar os termos centrais e convidar a turma a formular dúvidas. Esse apoio não elimina a necessidade de pensar; cria condições para que a análise tenha um ponto de partida. O registro inicial deve ser entendido como uma hipótese de trabalho, que poderá ser revista após a leitura e a discussão, e não como uma resposta definitiva pela qual o estudante será penalizado.

A leitura de fontes pode ser organizada de modo a tornar a localização das evidências uma tarefa compartilhada. A revisão de Lima e Serrano (2024) oferece fundamento para o cuidado com informações imprecisas; como aplicação, propõe-se que pequenos grupos examinem um mesmo artigo a partir de perguntas diferentes. Um grupo pode localizar o objetivo, outro identificar os

procedimentos e outro explicar o alcance dos resultados. Na socialização, a turma relacionaria essas partes à afirmação que pretende utilizar. Essa divisão não dispensa a compreensão do conjunto, mas pode apoiar a leitura de textos mais exigentes. O professor precisa retomar as conexões entre as partes para evitar que um resultado seja separado das condições em que foi produzido e transformado em conclusão geral.

A declaração de uso pode ser construída com apoio de um exemplo curto. A discussão de Bernardino e Guerra (2024) sobre responsabilidade enunciativa ajuda a problematizar o reconhecimento dos apoios recebidos; o encaminhamento deste artigo é solicitar uma descrição do que foi feito, em vez de uma fórmula padronizada que pouco informa. Uma declaração poderia explicar que a ferramenta foi utilizada para sugerir perguntas de revisão, que as respostas foram comparadas com as leituras e que a redação final foi revista pelo estudante. Esse exemplo é uma possibilidade de registro, cuja adequação depende das regras da atividade. Sua função é ajudar a relatar procedimentos reais. Uma declaração pronta não deve ser reproduzida quando não corresponde ao percurso efetivamente realizado, pois isso retiraria justamente a informação que se pretende tornar visível.

O registro do percurso precisa ser proporcional à tarefa. A reflexão sobre atividades de escrita universitária permite colocar a participação efetiva do estudante no centro do acompanhamento (Cavalcante et al., 2026). Com esse fundamento, sugere-se selecionar poucos registros que ajudem o professor a orientar a aprendizagem: uma fonte comentada, uma primeira formulação e uma justificativa de revisão, por exemplo. Em um trabalho mais longo, pode ser necessário acompanhar a construção do problema e uma versão

intermediária. O importante é explicar por que cada registro foi solicitado e como será utilizado. Quando os documentos apenas se acumulam, o processo pode gerar trabalho sem ampliar a compreensão. O tempo de acompanhamento deve ser organizado para permitir leitura e retorno sobre as dificuldades identificadas.

8. FORMAÇÃO DOCENTE PARA UMA MEDIAÇÃO COMPREENSÍVEL

A formação docente precisa partir das dúvidas que aparecem no ensino e no acompanhamento da escrita. A revisão de Freitas Neto e Carius (2026) identifica a importância dessa formação e a necessidade de aprofundar pesquisas sobre estratégias e políticas. Essa contribuição orienta a proposta de estudar situações concretas em equipe, com espaço para leitura, experimentação e análise dos resultados. Um professor pode examinar uma resposta sobre um conteúdo que domina e explicar aos colegas os critérios utilizados para avaliá-la. A atividade permite reconhecer conhecimentos já presentes na prática e identificar pontos que precisam de estudo. A formação ganha sentido quando a operação da ferramenta se relaciona a perguntas pedagógicas: para que utilizar, que dificuldade se deseja enfrentar e como observar se a atividade ajudou os estudantes a compreender o assunto?

Esse trabalho formativo precisa de condições institucionais. A reflexão de Arruda (2024) sobre a transformação da docência ajuda a situar o problema além da iniciativa individual de experimentar ferramentas. Neste artigo, propõe-se reservar momentos de planejamento para discutir dúvidas e elaborar orientações comuns. Isso não significa exigir que todas as disciplinas utilizem a tecnologia da mesma forma, pois os objetivos e as atividades podem variar. O que precisa ser compartilhado é a explicação dos critérios e dos

meios de comunicar as decisões. Quando essa conversa não ocorre, o estudante pode encontrar regras diferentes sem compreender as razões de cada uma. A organização coletiva pode tornar essas diferenças mais claras e criar espaço para rever procedimentos que não estejam contribuindo para a aprendizagem.

A revisão dessas orientações pode partir de problemas identificados em trabalhos reais, observados com os cuidados necessários de privacidade. Em diálogo com Cavalcante et al. (2026), sugere-se que a equipe analise dificuldades recorrentes de fundamentação, de declaração de uso e de compreensão dos enunciados. O foco da discussão deve ser aquilo que precisa ser ensinado ou esclarecido, sem expor estudantes. Se muitas produções apresentam referências desconectadas do argumento, por exemplo, pode ser necessário retomar como uma fonte é lida e utilizada. Se as declarações são vagas, pode faltar uma explicação sobre o nível de detalhamento esperado. Esse encaminhamento permite que a política de integridade dialogue com a prática pedagógica e com as dúvidas observadas, em vez de permanecer apenas como um documento conhecido quando surge um problema.

A escuta dos estudantes pode enriquecer esse processo de revisão. A pesquisa de Silva e Kampff (2025) com licenciandos fundamenta a importância de conhecer suas percepções; a proposta aqui apresentada é organizar momentos breves em que a turma possa explicar quais apoios utiliza e quais orientações considera pouco claras. As respostas precisam ser interpretadas como informações sobre aquele contexto, sem presumir que descrevam todas as práticas estudantis. O professor pode diferenciar uma dúvida sobre autorização de uma dificuldade de conteúdo, pois cada situação pede um tipo de intervenção. Quando a regra está clara, mas o

estudante não compreende a fonte, é necessário ensinar a leitura. Quando o conteúdo é compreendido, mas o uso permitido não foi explicitado, o enunciado precisa ser revisto. Essa distinção torna a mediação mais precisa e compreensível.

A perspectiva crítica de Rodrigues e Rodrigues (2023) também permite discutir a responsabilidade docente diante de soluções apresentadas como prontas. Como aplicação dessa perspectiva, o planejamento pode incluir a pergunta sobre quem define a finalidade do recurso na atividade. Uma ferramenta capaz de gerar exercícios não determina quais exercícios são pertinentes à turma, nem conhece por si as relações construídas durante as aulas. Cabe ao professor examinar a linguagem, a complexidade e a relação do material com os objetivos de ensino. Essa análise pode levar à adaptação de uma proposta ou à decisão de não utilizá-la. A escolha precisa ser explicada por critérios pedagógicos, sem que a adoção da tecnologia seja tratada como obrigação de atualização. O compromisso profissional permanece relacionado às condições de aprendizagem e à participação dos estudantes.

O lugar do professor nessa organização não pode ser reduzido ao de conferir respostas. Arruda (2024) discute a transformação do trabalho docente diante da inteligência artificial generativa e permite refletir sobre as escolhas que continuam a exigir interpretação educacional. Conhecer uma turma envolve acompanhar dúvidas, reconhecer obstáculos e decidir como retomar o conteúdo. Uma sugestão automática pode auxiliar uma etapa de preparação, mas não oferece, por si, compreensão das relações construídas no processo de ensino. A leitura proposta neste artigo é que a formação docente precisa preservar esse espaço de decisão. Isso inclui examinar o material gerado, adaptá-lo quando

necessário e reconhecer situações em que seu uso não atende à finalidade da aula. A autonomia profissional se relaciona à possibilidade de explicar e revisar essas escolhas.

A formação pode, ainda, discutir o uso de assistência na própria escrita docente. Bernardino e Guerra (2024) oferecem um fundamento para refletir sobre transparência e responsabilidade em procedimentos de escrita. Como desdobramento, propõe-se que os professores analisem como conferir um material preparado com apoio automatizado antes de apresentá-lo à turma. É necessário verificar se as explicações são adequadas, se as referências correspondem ao conteúdo e se a atividade permite observar o que se pretende ensinar. Esse trabalho de revisão pode ser compartilhado em equipe quando houver condições para isso. A coerência entre aquilo que se solicita ao estudante e os cuidados adotados pelo professor fortalece a compreensão da responsabilidade como prática comum de produção de conhecimento. A exigência de verificar informações passa a ser acompanhada de exemplos concretos de como fazê-lo.

9. AUTORIA EM DIFERENTES SITUAÇÕES DE ESCRITA

As possibilidades discutidas podem ser aproximadas de uma atividade de produção argumentativa. Em diálogo com Freitas Neto e Carius (2026), propõe-se que o uso de assistência seja delimitado a uma função anunciada, como sugerir perguntas para revisão de uma primeira versão. O estudante escreveria o argumento inicial a partir das leituras da disciplina e examinaria quais perguntas recebidas ajudam a perceber uma dificuldade. Na entrega, poderia explicar uma alteração realizada e uma sugestão que decidiu recusar. Essa situação é ilustrativa e não corresponde a uma

intervenção avaliada neste artigo. Sua finalidade é mostrar como uma função específica da ferramenta pode ser integrada a um percurso no qual o estudante mantém decisões reconhecíveis. A avaliação consideraria o argumento produzido e a capacidade de explicar sua revisão, conforme os critérios apresentados no enunciado.

Uma segunda situação pode trabalhar a relação entre uma afirmação e sua evidência. A revisão de Lima e Serrano (2024) fundamenta a atenção às respostas imprecisas; a proposta deste artigo é oferecer uma explicação que contenha uma generalização a ser examinada pela turma. Os estudantes receberiam uma fonte pertinente e seriam convidados a verificar se ela autoriza aquela conclusão. O professor poderia orientar a leitura do objetivo, do contexto e dos resultados, ajudando a delimitar o alcance do estudo. O exercício não depende de localizar um erro espetacular. Uma alteração pequena, como reconhecer que o resultado se refere a determinado grupo, já pode modificar significativamente o argumento. A aprendizagem esperada consiste em compreender essa relação e justificar a formulação escolhida, em vez de apenas substituir uma frase pela redação considerada correta.

Uma terceira situação envolve a interpretação de pontos de vista diferentes. Em continuidade à crítica das soluções tecnológicas apresentadas como universais (Lima et al., 2024), sugere-se apresentar à turma dois pequenos argumentos sobre uma possibilidade de uso da inteligência artificial. Um deles pode enfatizar a facilidade de obter explicações; o outro, o risco de aceitar respostas sem reflexão. O trabalho do estudante seria identificar a condição em que cada preocupação faz sentido e formular uma posição que considere o objetivo da atividade. Essa proposta procura

evitar uma escolha apressada entre concordar integralmente e rejeitar integralmente a tecnologia. O professor pode perguntar o que muda quando a tarefa pretende explorar um tema, revisar uma redação ou demonstrar elaboração independente. A qualidade da resposta dependeria da explicação dessas condições e da pertinência das evidências mobilizadas para sustentar a decisão.

A observação da autonomia pode ser favorecida por momentos de reconstrução de uma explicação. Silva et al. (2025) destacam a importância da capacidade crítica na análise de textos gerados; como aplicação, propõe-se que o estudante retome um conceito após a discussão e o explique em uma situação próxima, mas diferente da utilizada anteriormente. Essa retomada pode ser escrita, oral ou organizada em outro formato pertinente ao objetivo e às condições de participação. A intenção é observar se o conhecimento pode ser mobilizado sem depender da reprodução imediata da resposta recebida. Uma dificuldade nessa etapa não demonstra, por si, uso indevido de inteligência artificial. Ela informa que determinada relação ainda precisa ser trabalhada. O professor pode utilizar esse dado para propor uma nova explicação, comparar exemplos e oferecer oportunidades adicionais de elaboração.

A avaliação das situações propostas precisa mostrar o que conta como avanço. Em diálogo com Garcia et al. (2026), este artigo sugere valorizar a pertinência da fonte, a qualidade da justificativa e a capacidade de rever uma conclusão. O estudante deve compreender que reconhecer uma limitação pode demonstrar aprendizagem e que uma resposta inicial incompleta pode ser aperfeiçoada ao longo do percurso. Isso não elimina as exigências de correção e de fundamentação; permite que elas sejam trabalhadas por meio de orientações que possam ser utilizadas. O professor pode

comentar uma mudança entre versões e explicar por que ela tornou o argumento mais preciso. Esse retorno ajuda a reconhecer um procedimento de estudo que poderá ser mobilizado em outras tarefas, para além da entrega específica.

O conjunto dessas possibilidades precisa permanecer ajustável. Celestino e Valente (2024) discutem possibilidades de apoio e limites do conteúdo gerado para educação e pesquisa; a interpretação pedagógica aqui desenvolvida é que nenhuma sequência deve ser aplicada como receita independente do conteúdo. Uma turma pode precisar de maior apoio para ler as fontes, enquanto outra demanda acompanhamento na construção de conclusões. A atividade também deve considerar o tempo disponível e a possibilidade de retorno docente. Se a proposta solicita muitos registros sem oportunidade de discuti-los, sua finalidade pode se perder. Selecionar poucas operações e acompanhá-las com clareza permite preservar a relação entre esforço solicitado e aprendizagem pretendida. A decisão sobre o uso da inteligência artificial passa a integrar o planejamento habitual da aula e pode ser revista a partir das dificuldades encontradas.

10. DISCUSSÃO DOS ALCANCES E DOS LIMITES

O diálogo entre os estudos permite identificar uma convergência: integrar a inteligência artificial ao ensino exige decisões sobre a atividade intelectual que se deseja preservar e desenvolver. Rodrigues e Rodrigues (2023) enfatizam a apropriação crítica da tecnologia. Em relação aos riscos discutidos anteriormente, essa perspectiva permite considerar as condições de uso como parte decisiva da análise. Essa leitura sustenta a hipótese pedagógica de

que a relação entre assistência e autonomia depende da forma como perguntas, verificação e revisão entram no trabalho proposto.

As diferenças entre os estudos impedem que suas conclusões sejam tratadas como equivalentes. Uma oficina com licenciandos informa sobre experiências e percepções de um grupo, enquanto uma revisão reúne interpretações produzidas em diferentes publicações. O estudo de Silva e Kampff (2025) ajuda a tornar essa distinção concreta, pois seus resultados precisam ser lidos em relação à atividade formativa realizada e aos participantes. A síntese do presente artigo utiliza essas contribuições para formular problemas e possibilidades de planejamento. Ela não mede um efeito único da inteligência artificial sobre a aprendizagem. Respeitar esse alcance também é uma forma de pensamento crítico: a leitura precisa reconhecer o que o método permite conhecer e quais perguntas permanecem sem resposta.

O recorte de 2023 a 2026 permite situar o debate na produção brasileira recente, mas não abrange todas as pesquisas disponíveis nem descreve todas as versões dos sistemas. O fato de reunir autores brasileiros também não elimina diferenças entre escolas, universidades e regiões. A análise de Monteiro e Ponte (2026) reforça a importância de considerar especificidades culturais e sociais na incorporação da tecnologia. Com esse fundamento, o presente artigo compreende suas propostas como caminhos de planejamento que precisam ser ajustados e investigados localmente. O conhecimento produzido no ensino superior não pode ser transferido de forma automática a todas as etapas da educação. A participação da turma e as condições de acompanhamento devem orientar cada adaptação.

A discussão também permite reconhecer uma relação entre autoria e possibilidade de revisão. Em diálogo com Carvalho e Pimentel (2023), compreende-se que ler o material produzido com assistência implica uma participação que precisa ser examinada em seus sentidos. Neste artigo, essa participação é traduzida em perguntas sobre o que foi aceito, transformado e recusado. A proposta não resolve, de maneira definitiva, o problema de reconhecer a origem de um texto, mas oferece um caminho para observar o entendimento demonstrado pelo estudante. Esse deslocamento tem uma consequência importante para a prática: o professor pode orientar a elaboração de um argumento e trabalhar suas dificuldades mesmo quando o processo envolve diferentes apoios. O centro da análise permanece na relação entre decisões de escrita e compreensão do conteúdo.

A discussão institucional se relaciona às condições em que os sujeitos conseguem exercer responsabilidade. A contribuição de Monteiro e Ponte (2026) situa a apropriação da inteligência artificial em questões de autonomia e justiça social. Neste artigo, essa perspectiva fundamenta a defesa de orientações compreensíveis, oportunidades de formação e apoio à leitura das fontes. Se a cobrança aparece apenas na entrega, o estudante pode não ter recebido condições para aprender os procedimentos exigidos. Cabe à instituição explicitar critérios, apoiar o trabalho docente e criar espaços para discutir dúvidas. As decisões precisam permanecer abertas à revisão, considerando o conteúdo, o público e os recursos disponíveis. O compromisso comum é preservar a participação intelectual e tornar compreensível como cada apoio pode integrar a aprendizagem.

11. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A autoria na era da inteligência artificial exige atenção à participação intelectual de quem escreve. Preservá-la envolve formular perguntas, compreender as fontes, avaliar sugestões e assumir responsabilidade pelas afirmações apresentadas. A assistência automatizada pode integrar esse percurso quando sua finalidade é clara e quando o estudante consegue explicar o conteúdo e as decisões que constituem o trabalho.

O pensamento crítico precisa ocupar um lugar concreto no planejamento pedagógico. Comparar respostas, conferir referências, reconhecer limitações e justificar mudanças são operações que podem ser ensinadas e acompanhadas. Assim, a qualidade da aprendizagem passa a ser examinada também no processo de elaboração, permitindo que o professor ofereça retorno sobre dificuldades e avanços que o produto final, isoladamente, pode ocultar.

Os desafios éticos incluem a transparência, a proteção de informações e a equidade nas condições de participação. Regras compreensíveis e critérios previamente discutidos favorecem decisões responsáveis. A apuração de possíveis irregularidades requer contextualização e oportunidade de esclarecimento, pois uma classificação automatizada não descreve, por si, o percurso de aprendizagem de uma pessoa.

A revisão desenvolvida sustenta a importância de aproximar formação crítica e organização institucional. As propostas apresentadas constituem caminhos de planejamento e precisam ser investigadas em contextos educacionais concretos. O compromisso central é criar condições para que estudantes e professores compreendam os limites da assistência tecnológica e mantenham a

responsabilidade humana pelas escolhas que dão sentido ao ensino e à aprendizagem.

O alcance deste trabalho está na articulação de estudos e na apresentação de possibilidades de planejamento. As situações propostas precisam ser investigadas em contextos concretos, com observação dos efeitos sobre a compreensão, a participação e a capacidade de argumentar. Estudos futuros podem examinar como diferentes formas de orientação interferem na qualidade da verificação e da revisão da escrita. Também podem acompanhar o modo como estudantes e professores compreendem as regras de uso ao longo do tempo. Essa continuidade permitirá avaliar os caminhos sugeridos e aperfeiçoá-los segundo as necessidades educacionais identificadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adegas, F. V. C., Matias, L. S. A., & Rocha, P. G. (2025). O ChatGPT e a morte da honestidade criativa na produção textual na sala de aula da Educação Básica: Um estudo de caso com alunos/as do primeiro ano do EM. *Revista Linguagem em Foco, 16*(3), 172–194. https://doi.org/10.46230/lef.v16i3.13561

Arruda, E. P. (2024). Inteligência artificial generativa no contexto da transformação do trabalho docente. *Educação em Revista, 40*, Artigo e48078. https://doi.org/10.1590/0102-469848078

Bernardino, R. A. S., & Guerra, Z. P. (2024). Questões de responsabilidade enunciativa e autoria em texto acadêmico produzido com auxílio do ChatGPT. *Domínios de Lingu@gem, 18*, Artigo e1838. https://doi.org/10.14393/DLv18a2024-38

Carvalho, F., & Pimentel, M. (2023). Estudar e aprender com o ChatGPT. *Revista Educação e Cultura Contemporânea, 20*, 1–21. https://doi.org/10.5935/2238-1279.20230016

Cavalcante, A. A. M. M., Barbosa, P. R., Abrantes, V. V., Coscarelli, C. V., & Amaral, L. L. (2026). Inteligência artificial e produção de trabalhos acadêmicos na universidade. *Texto Livre, 19*, Artigo e61030. https://doi.org/10.1590/1983-3652.2023.61030

Celestino, M. S., & Valente, V. C. P. N. (2024). O uso da ferramenta ChatGPT no suporte à educação e à produção acadêmica. *ETD — Educação Temática Digital, 26*, 1–20. https://doi.org/10.20396/etd.v26i00.8673464

Freitas Neto, M. M., & Carius, A. C. (2026). Inteligência artificial na educação: Possibilidades, desafios e ética na formação de professores. *Revista Docência do Ensino Superior, 16*, Artigo e058911. https://doi.org/10.35699/2237-5864.2026.58911

Garcia, P. S., Santos, P. R. R., Silva, P. C., & Costa, N. V. (2026). Entre inovações e ceticismo: Professores do ensino superior diante da avaliação com o uso da inteligência artificial. *Revista Docência do Ensino Superior, 16*, Artigo e058840. https://doi.org/10.35699/2237-5864.2026.58840

Kohls-Santos, P., & Giraffa, L. (2025). Inteligência artificial na educação: A urgência da formação crítica. *Revista Educação em Questão, 63*(77), Artigo e41035. https://doi.org/10.21680/1981-1802.2025v63n77ID41035

Lima, C. B., & Serrano, A. (2024). Inteligência Artificial Generativa e ChatGPT: Uma investigação sobre seu potencial na Educação.

Transinformação, 36, Artigo e2410839. https://doi.org/10.1590/2318-0889202436e2410839

Lima, G. M., Ferreira, G. M. S., & Carvalho, J. S. (2024). Automação na educação: Caminhos da discussão sobre a inteligência artificial. *Educação e Pesquisa, 50*, Artigo e273857. https://doi.org/10.1590/S1678-46342024502738 57por

Monteiro, G. G., & Ponte, N. M. (2026). Inteligência artificial generativa: Desafios, limites e perspectivas para o ensino superior no Brasil. *Revista Docência do Ensino Superior, 16*, Artigo e058903. https://doi.org/10.35699/2237-5864.2026.58903

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

Silva, C. C., Vaz, A. M., & Baumgärtner, C. T. (2024). De "O texto na sala de aula" ao ChatGPT: Desafios no ensino de língua portuguesa. *Revista Educação e Linguagens, 13*(25), 263–284. https://doi.org/10.33871/22386084.2024.13.25.263-284

Silva, D. S., & Kampff, A. J. C. (2025). Licenciatura em tempos de inteligência artificial: Desafios formativos e percepções discentes. *Revista Docência do Ensino Superior, 15*, Artigo e058845. https://doi.org/10.35699/2237-5864.2025.58845

Silva, J. N., Oliveira, R. T., & Silva, E. M. (2025). Potencialidades e desafios do uso de inteligência artificial generativa na produção de textos acadêmicos: Uma revisão sistemática. *Revista Docência do Ensino Superior, 15*, Artigo e058835. https://doi.org/10.35699/2237-5864.2025.58835