

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CRISTIANO NICKEL JUNIOR

NARRATIVAS ALGORÍTMICAS: O USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA
CRIAÇÃO E EXPERIMENTAÇÃO DE GÊNEROS LITERÁRIOS NO ENSINO
FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS

Curitiba

2025

CRISTIANO NICKEL JUNIOR

NARRATIVAS ALGORÍTMICAS: O USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA
CRIAÇÃO E EXPERIMENTAÇÃO DE GÊNEROS LITERÁRIOS NO ENSINO
FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS

Artigo apresentado para obtenção do título de
Especialista em Mídias na Educação no Curso
de Pós-Graduação em Mídias na Educação,
Setor de Educação Profissional e Tecnológica,
Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Flavia Lucia Bazan
Bespalhok.

Curitiba

2025

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação Mídias na Educação da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Monografia de Especialização de **CRISTIANO NICKELE JUNIOR**, intitulada: **NARRATIVAS ALGORÍTMICAS: O USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA CRIAÇÃO E EXPERIMENTAÇÃO DE GÊNEROS LITERÁRIOS NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS**, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovação no rito de defesa.

A outorga do título de especialista está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 10 de Outubro de 2025.

Documento assinado digitalmente
FLÁVIA LUCIA BAZAN BESPALHOK  FLÁVIA LUCIA BAZAN BESPALHOK
Presidente da Banca Examinadora
Data: 08/12/2025 15:09:42-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Documento assinado digitalmente
ANA CAROLINA DE ARAUJO SILVA  ANA CAROLINA DE ARAUJO SILVA
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO P
Data: 08/12/2025 15:40:34-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

NARRATIVAS ALGORÍTMICAS: O USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA CRIAÇÃO E EXPERIMENTAÇÃO DE GÊNEROS LITERÁRIOS NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS

Cristiano Nickel Junior¹

RESUMO

Este artigo analisa como a inteligência artificial generativa (IAG) pode contribuir para a criação e a experimentação de gêneros literários no Ensino Fundamental – Anos Finais, sem apagar a autoria dos estudantes. A pesquisa parte da compreensão da IA (Inteligência Artificial) como um artefato histórico, social e discursivo, cujo uso na escola depende de escolhas pedagógicas. A revisão de literatura foi organizada em quatro eixos: fundamentos linguístico-textuais; gêneros do discurso e dialogismo; autoria e criatividade; e história e ética da IA na educação. A hipótese é que a IAG pode auxiliar em etapas da escrita, como ativação de conhecimentos prévios, planejamento e variação de formas textuais, mas não substitui a posição-autor do aluno. Quando utilizada sem mediação docente, tende a produzir pastiches — imitações de estilo com aparência de texto literário, mas pouco enraizadas em experiência e autoria. Para reduzir riscos de padronização, plágio e dependência, defende-se o uso de protocolos com rastreabilidade, avaliação processual e definição clara de destinatários. Além da revisão, apresenta-se um relato de experiência em que estudantes produziram autobiografias, depois transformadas em cordéis e, por fim, em canções com apoio de IA. O exercício mostrou ganhos de coesão e acabamento formal, mas também perdas na coerência global e na expressão do ethos discursivo. Como contribuição, o trabalho propõe diretrizes para integrar a IAG em sala de aula como mediação crítica, transparente e auditável, de modo a preservar a autoria discente, fortalecer a coerência macrotextual e estimular a reflexão metalinguística. Indica ainda caminhos para futuras pesquisas, como validação de rubricas, formação docente e estudos comparativos em diferentes níveis de ensino.

Palavras-chave: Inteligência artificial. Produção textual. Gêneros literários.

¹ Licenciado em Música pela UNESPAR-FAP (2014), especialista em Teologia Aplicada pela Faculdade Fidelis (2018), licenciado em Letras Português/Espanhol pela UEPG (2023). Professor de Língua Portuguesa. E-mail: nickelcnj@gmail.com.

ABSTRACT

This article analyzes how generative artificial intelligence (GAI) can contribute to the creation and experimentation of literary genres in the final years of elementary education, without erasing students' authorship. The study is grounded in an understanding of AI as a historical, social, and discursive artifact whose use in schools depends on pedagogical choices. The literature review is organized into four axes: linguistic-textual foundations; discourse genres and dialogism; authorship and creativity; and the history and ethics of AI in education. The guiding hypothesis is that GAI can support instrumental stages of writing—such as activating prior knowledge, macrotextual planning, and varying textual forms—yet it does not replace the student's authorial position. When used without teacher mediation, it tends to produce pastiches—stylistic imitations that resemble literary texts but are weakly grounded in experience and authorship. To mitigate risks of standardization, plagiarism, and technical dependence, the article argues for protocols that ensure traceability, process-based assessment, and clear definition of addresses. In addition to the review, an experience report is presented in which students produced autobiographies later transformed into cordel poems and, finally, into songs with AI support. The activity revealed gains in cohesion and formal refinement, alongside losses in overall coherence and in the expression of discursive ethos. As a contribution, the article proposes guidelines for integrating GAI in the classroom as critical, transparent, and auditable mediation, in order to preserve student authorship, strengthen macrotextual coherence, and foster metalinguistic reflection. It also indicates directions for future research, such as rubric validation, teacher education, and comparative studies across different educational levels.

Keywords: Artificial intelligence. Text production. Literary genres.

1 INTRODUÇÃO

A difusão recente de sistemas de inteligência artificial generativa (IAG) tem reconfigurado práticas de leitura e escrita em ambientes educacionais, sobretudo no Ensino Fundamental – Anos Finais. Longe de ser destino técnico inevitável, a IA deve ser compreendida como artefato histórico, social e discursivo, cuja adoção depende de escolhas pedagógicas e políticas de uso.

Nesse cenário, cresce o interesse por experiências de criação e experimentação de gêneros literários mediadas por IA, como contos, crônicas, fábulas, cordéis e poemas, tanto para ampliar repertórios quanto para apoiar processos de escrita e fomentar reflexão metalinguística sobre linguagem, estilo e gênero.

Coloca-se, assim, a questão central: de que maneira a IA pode contribuir para a experimentação e a criação de gêneros literários em contexto escolar, promovendo criatividade e desenvolvimento da escrita sem deslocar a autoria discente? Em outros termos, importa distinguir quais usos pedagógicos potencializam o aprendizado e quais, ao contrário, podem empobrecer a experiência de leitura e escrita por meio da padronização, da dependência técnica ou da desresponsabilização autoral.

Parte-se da hipótese de que a IA tende a apoiar etapas instrumentais da escrita — ativação de conhecimentos prévios, planejamento macrotextual, geração de alternativas formais —, mas não substitui a posição-autor, que implica responsabilidade ética, historicização da voz e tomada de posição crítica.

O objetivo geral deste artigo, portanto, é investigar como e em que condições a IA pode qualificar a criação e a experimentação de gêneros literários no Ensino Fundamental – Anos Finais, com foco no desenvolvimento da escrita e na preservação da autoria. Como objetivos específicos, busca-se mapear usos pedagógicos de IA que apoiem a exploração de traços composicionais, temáticos e estilísticos de diferentes gêneros; identificar ganhos e riscos associados à mediação algorítmica, como acesso lexical, organização de ideias, risco de pastiche ou dependência; propor diretrizes de uso e avaliação que valorizem autoria, coerência global e reflexão metalinguística; e delinear procedimentos de transparência e rastreabilidade compatíveis com a integridade acadêmica.

A pesquisa adota metodologia de revisão crítica de literatura, organizada em quatro eixos: fundamentos linguístico-textuais (textualidade, funções da linguagem e planos micro/meso/macro), gêneros do discurso e dialogismo (historicidade, responsividade, composição e estilo), autoria e criatividade (função-autor versus posição-autor, recombinação versus invenção) e história e ética da IA na educação (personalização, poder simbólico e protocolos de uso responsável).

Além da revisão, o trabalho inclui um relato de experiência didática desenvolvido com estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, no qual autobiografias foram transformadas em cordéis e, posteriormente, em canções geradas por IA. Esse procedimento não configura coleta empírica sistemática, mas funciona como estudo de caso exploratório que complementa a análise teórica, servindo de campo de verificação das hipóteses levantadas.

A relevância da investigação reside em qualificar o debate escolar sobre IA propondo critérios de integração pedagógica que preservem a autoria discente, favoreçam coerência macrotextual e fortaleçam a literacia crítica sobre linguagem, gênero e tecnologia. Ao mesmo tempo, oferece instrumentos práticos como protocolos de uso, rubricas de avaliação e diretrizes de rastreabilidade para orientar docentes em projetos que conciliem experimentação criativa com responsabilidade acadêmica.

2 REVISÃO DE LITERATURA

A revisão de literatura organiza-se em quatro eixos principais. O primeiro, linguístico-textual, mobiliza Adam e Jakobson para delimitar critérios de textualidade e funções da linguagem, essenciais à análise de produções mediadas por algoritmos. O segundo, voltado aos gêneros do discurso, retoma a perspectiva de Bakhtin, enfatizando a historicidade, a responsividade e a dimensão pedagógica da escrita escolar. O terceiro eixo, centrado na autoria e na criatividade, os limites entre simulação algorítmica e posicionamento autoral. O quarto, de caráter histórico e ético, aborda a inteligência artificial em suas condições sociais, riscos e protocolos pedagógicos de uso responsável.

2.1 FUNDAMENTOS LINGUÍSTICOS E TEXTUAIS

Nesse primeiro eixo, interessa destacar autores que oferecem instrumentos para avaliar criticamente os textos produzidos por sistemas generativos. Jean-Michel Adam, ao definir o texto como unidade fundamental da linguagem, fornece um quadro para analisar coesão, coerência e organização global. Em seguida, Roman Jakobson, ao sistematizar as funções da comunicação, abre espaço para pensar o papel estético e metalinguístico da linguagem na era digital.

2.1.1 Jean-Michel Adam e a noção do texto

A contribuição de Jean-Michel Adam para a linguística textual parte da premissa de que o texto é a unidade empírica básica de análise da linguagem, e não a frase isolada. Nessa perspectiva, a textualidade não se reduz a um somatório de enunciados gramaticalmente corretos: ela resulta da articulação de coerência (organização global de sentidos) e coesão (mecanismos formais que encadeiam segmentos) em situações concretas de produção e circulação (Adam, 2022). Esse deslocamento de foco — do nível frásico ao nível textual — é decisivo quando se examinam produções mediadas por sistemas de IA, pois impede confundir correção superficial com efetiva construção de sentido.

TABELA 1 – DIFERENÇA ENTRE O NÍVEL FRÁSICO E NÍVEL TEXTUAL EM ADAM (2022)

ASPECTO	NÍVEL FRÁSICO	NÍVEL TEXTUAL
Unidade de análise	A frase isolada.	O texto como totalidade.
Critério de correção	Gramaticalidade: concordância, regência, ordem sintática.	Textualidade: combinação de coerência (sentido global) e coesão (encadeamento entre partes).
Exemplo	“Os alunos estudam.” → frase correta, mas sem contexto ou ligação a outras.	“Os alunos estudam porque terão prova amanhã, mas também buscam compreender melhor o conteúdo.” → frases encadeadas que constroem sentido.
Limite da análise	Forma da sentença.	Situação de produção, circulação e recepção do texto.
Problema apontado por Adam	Reducir a linguagem a frases isoladas impede compreender sua função social.	O texto revela a linguagem em funcionamento, situado em práticas comunicativas concretas.

Impacto na análise de textos de IA	A IA tende a produzir frases corretas, com aparência de fluência.	Muitas vezes, falta unidade temática e lógica global, revelando fragilidade na construção de sentido.
---	---	---

Fonte: O autor (2025) e adaptado de Adam (2022).

Para operacionalizar a análise, Adam propõe três planos complementares: microtextual, mesotextual e macrotextual.

No plano microtextual, observam-se conexões locais que ligam uma frase à outra. Incluem-se referênciação (*Maria comprou um livro. Ela começou a lê-lo à noite*), substituições lexicais (*aluno/estudante/discente*), elipses (*Ele gosta de música; ela, [de] pintura*), conectores (*portanto, mas, além disso*) e paralelismos (*estudou com afinco, trabalhou com dedicação*). Esses mecanismos mostram se o texto se sustenta frase a frase, garantindo fluidez.

Textos de IA geralmente se destacam nesse plano, com frases corretas e bem encadeadas, mas isso não assegura coerência global, isto é, em produções algorítmicas, é comum observar repetições, desvios de tópico ou conclusões pouco relacionadas ao desenvolvimento anterior, o que evidencia a diferença entre fluência local e consistência discursiva em níveis mais amplos (Arruda, 2024).

No plano mesotextual, analisam-se os movimentos discursivos que estruturam parágrafos e seções, como progressões narrativas, explicativas ou argumentativas, mudanças de tópico e gestão de vozes (citações e paráfrases). Em produções de IA, as fragilidades se tornam visíveis: repetições de ideias, diluição de tópicos e uso superficial de vozes, que surgem citadas de forma genérica, sem integração crítica (Catelão, 2024). O resultado é um texto aparentemente fluido, mas pobre em densidade.

No plano macrotextual, avalia-se a arquitetura global do texto, isto é, como os temas avançam, como as macroproposições se articulam e se o gênero escolhido é respeitado. Adam (2022) observa que esse nível é decisivo para verificar se o texto cumpre sua função comunicativa, seja em artigos, que pedem a sequência introdução–desenvolvimento–conclusão, seja em narrativas, que exigem a progressão situação inicial–conflito–desfecho. Em produções de IA, contudo, aparecem problemas recorrentes: as etapas se misturam, os limites entre partes ficam pouco definidos e as sínteses se tornam vagas (Catelão, 2024).

Bertucci, Assis e Fuão (2024) explicam que isso decorre do uso predominante de paráfrases, que dão aparência de unidade, mas não consolidam uma autoria real. Já Pimenta, Lopes, Almeida e Stein (2024) alertam que, nesse regime, a escrita acadêmica e literária perde seu valor formativo, pois não promove o exercício crítico de planejar, relacionar e concluir ideias. Nesse sentido, a IA pode imitar a forma de um texto, mas dificilmente sustenta uma coerência global capaz de expressar propósito e responsabilidade autoral.

2.1.2 Roman Jakobson – linguística e comunicação

Roman Jakobson ocupa lugar central nos estudos linguísticos por ter articulado uma teoria da comunicação que vincula os elementos estruturais da língua às funções sociais e estéticas da linguagem. Em *Linguística e comunicação*, o autor sistematiza seis funções — referencial, emotiva, conativa, fática, metalinguística e poética —, cada qual associada a um fator constitutivo do processo comunicativo (emissor, receptor, mensagem, canal, código e contexto) (Jakobson, 1973).

A função poética merece destaque, pois desloca a atenção para a forma da mensagem. Jakobson (1973) mostra que ela se manifesta tanto em textos literários quanto em usos cotidianos (provérbios, *slogans*, jogos de palavras), sem eliminar a referência, mas mencionando-a por meio de ritmo, paralelismo e ambiguidade. Esse princípio é fértil para pensar a IA: os modelos generativos exploram repetições e padrões estatísticos que produzem efeito de literariedade, embora sem intencionalidade estética.

Outro eixo crucial é a distinção entre metáfora (similaridade, substituição) e metonímia (contiguidade, combinação), entendidas como operações estruturantes da linguagem. Jakobson (1973) as associa, respectivamente, ao eixo paradigmático (seleção) e ao eixo sintagmático (combinação). Essa concepção se aproxima do funcionamento da IA generativa, que opera por associação probabilística de elementos semelhantes e por recombinações em sequência. Assim, a máquina simula processos criativos humanos, mas sem consciência semiótica de suas escolhas.

Por fim, a função metalinguística — ativada quando a linguagem tematiza o próprio código — é decisiva para o trabalho pedagógico com IA. Jakobson

(1973) lembra que todo ato comunicativo depende de um código partilhado, cuja explicitação se torna necessária em contextos de aprendizagem. No espaço escolar, produções de IA podem servir como gatilho para reflexão crítica sobre como se escreve, quais recursos de coesão e coerência são mobilizados e como escolhas linguísticas afetam o sentido. Assim, a ferramenta deixa de ser apenas um “atalho” de escrita e se torna objeto de análise sobre a própria linguagem.

TABELA 2 – ANÁLISE DA IA GENERATIVA NA PERSPECTIVA DE JAKOBSON (1973)

Função / Eixo em Jakobson	Definição	Operação na linguagem humana	Manifestação em textos de IA
Referencial	Foco no contexto	Transmite informação objetiva	Correta em nível factual, mas sujeita a distorções ou invenções ou, no jargão da área, “alucinações”.
Emotiva	Foco no emissor	Expressa atitude ou emoção	Simula marcas emocionais, mas sem experiência afetiva
Conativa	Foco no receptor	Orienta interlocutor (ordens, apelos)	Gera instruções e respostas, mas sem intenção pragmática própria
Fática	Foco no canal	Testa/abre contato (saudações, checagens)	Produz fórmulas de interação (“Olá!”, “Tudo bem?”) sem situação comunicativa real
Metalinguística	Foco no código	Explicita regras do sistema linguístico	Útil pedagogicamente: IA descreve gramática, mas sem reflexão crítica autônoma
Poética	Foco na forma da mensagem	Ritmo, paralelismo, ambiguidade, literariedade	Explora padrões estatísticos que criam efeito de estilo
Metáfora (seleção)	Similaridade, substituição	Escolha entre termos próximos	Algoritmo seleciona palavras por probabilidade de associação
Metonímia (combinação)	Contiguidade, sequência	Ordena unidades no discurso	Algoritmo concatena elementos conforme frequência de coocorrência

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Jakobson (1973), Adam (2022), Leal e Brandão (2007), Bertucci, Assis e Fuão (2024), Catelão (2024), Fiúza (2024), Pimenta *et al.* (2024), Hessel e Lemes (2023) e Lima e Serrano (2023).

2.2 GÊNEROS DO DISCURSO E PRODUÇÃO ESCOLAR: UMA ANÁLISE EM BAKHTIN

A teoria dos gêneros discursivos, formulada por Mikhail Bakhtin, constitui uma das chaves mais férteis para compreender a produção textual e suas ressignificações em tempos de inteligência artificial. Ao contrário de perspectivas formalistas que reduzem a análise à palavra ou à frase, Bakhtin (2016) desloca

a unidade para o enunciado concreto, concebido como acontecimento comunicativo situado, dotado de autoria, destinatário e intencionalidade. Todo enunciado é histórico, responsável e valorativo: não surge no vazio, mas dialoga com enunciados anteriores e antecipa réplicas futuras. Esse princípio de responsividade é decisivo para pensar os textos mediados por IA, que, embora gerados por algoritmos, só ganham sentido quando apropriados e interpretados por sujeitos humanos (Catelão, 2024).

No interior desse quadro, Bakhtin distingue gêneros primários (formas espontâneas da vida cotidiana, como diálogos e cartas) e gêneros secundários (formas complexas, como o romance ou o artigo científico). A escola atua como espaço de transposição entre ambos, transformando práticas cotidianas em reflexão sistemática e trabalho orientado (Bakhtin, 2016; Leal e Brandão, 2007).

O ensino da escrita, portanto, não deve limitar-se a exercícios artificiais, mas promover a consciência das relações entre gêneros simples e complexos, favorecendo a inserção crítica do estudante na cultura escrita. Essa reflexão é atualizada pela emergência da escrita algorítmica: a IA amplia o repertório discursivo disponível, mas não substitui a autoria e a intencionalidade humana, pois carece de posicionamento responsável (Bertucci; Assis; Fuão, 2024).

Outro aspecto central é a historicidade dos gêneros. Cada gênero é relativamente estável, mas se transforma conforme as mudanças sociais, tecnológicas e culturais (Bakhtin, 2016). A escrita mediada por IA confirma esse dinamismo, mas também revela limites: os modelos gerativos imitam padrões formais, porém de maneira homogênea, muitas vezes estereotipada (Fiuza, 2024). O enunciado algorítmico só adquire relevância quando recontextualizado e ressignificado pelo professor e pelo aluno, o que reforça a função da escola como espaço de curadoria e de crítica (Pimenta *et al.*, 2024).

Essa perspectiva é aprofundada por Maria Helena Pistori (2018), que revisita o Círculo de Bakhtin e destaca o dialogismo como categoria-chave. Todo enunciado é essencialmente dialógico porque se inscreve em um interdiscurso acumulado. Assim, mesmo textos gerados por IA não emergem do nada: são resultado da recombinação de discursos preexistentes.

O trabalho pedagógico deve tornar visíveis essas relações, ajudando os estudantes a perceber que a IA não é autora, mas mediadora de vozes (Hessel e Lemes, 2023). Pistori (2018) também retoma a tríade bakhtiniana de conteúdo

temático, construção composicional e estilo, sublinhando a importância de explicitar esses traços na escola. Isso é fundamental diante da IA, que consegue reproduzir padrões, mas frequentemente de forma repetitiva e pouco criativa.

A crítica de Leal e Brandão (2007) reforça essa perspectiva: a escrita é prática social e atividade cognitiva, e não pode ser reduzida a técnica escolar. Produzir textos envolve inserção em práticas comunicativas reais, mobilizando leitura e escrita como processos interdependentes.

Nesse sentido, a presença da IA pode agravar o risco de artificialização da escrita escolar, oferecendo textos prontos sem interlocutores reais. Mas também pode ser oportunidade pedagógica: quando problematizados em sala de aula, os textos algorítmicos funcionam como objetos de análise crítica, permitindo discutir traços compostacionais, estilísticos e temáticos (Catelão, 2024).

A escola, portanto, deve integrar criticamente a mediação algorítmica, não como substituto da autoria, mas como oportunidade de análise, comparação e ressignificação. O desafio pedagógico está em preservar a historicidade, a responsividade e a autoria como condições irredutíveis da linguagem, mesmo diante da simulação algorítmica.

2.3 AUTORIA, CRIATIVIDADE E SUBJETIVIDADE

O debate contemporâneo sobre autoria encontra em Bertucci, Assis e Fuão (2024) uma contribuição decisiva para compreender os impactos da inteligência artificial na produção textual. A partir da Análise do Discurso, os autores retomam a distinção entre função-autor e posição-autor: a primeira corresponde ao efeito discursivo que assegura unidade e reconhecimento social ao texto; a segunda implica assumir responsabilidade ética e histórica pelo que é enunciado. A IA pode simular a função-autor, organizando textos coesos e adequados a determinados gêneros, mas não ocupa a posição-autor, pois não responde pelo que diz nem se inscreve em tradições discursivas. Essa diferença é pedagógica e politicamente decisiva: sem uma posição-autor, não há sujeito, apenas simulacro de autoria.

Essa problemática conecta-se ao ensino. Se um estudante entrega uma redação gerada por IA, o resultado pode parecer formalmente adequado, mas

carece de posicionamento subjetivo e histórico. Nesse caso, cabe ao professor explicitar a distinção entre simulação técnica e autoria efetiva, incentivando práticas que reintroduzam o sujeito no texto, como comentários críticos, reescritas ou explicitação das escolhas de edição (Pimenta *et al.*, 2024). A escola, portanto, não deve apenas fiscalizar o uso da IA, mas assumir o desafio de ensinar os alunos a não se deixarem substituir por ela, preservando a autoria como exercício de subjetividade e responsabilidade.

A discussão sobre criatividade é igualmente complexa. Hessel e Lemes (2023) observam que a IA opera essencialmente por recombinação estatística, capaz de gerar textos originais na superfície, mas sempre derivados. A autora propõe três critérios de avaliação da criatividade computacional: originalidade (distância em relação ao corpus de treinamento), utilidade (adequação à situação comunicativa) e recombinação (capacidade de rearranjar elementos em novas configurações). Esses parâmetros permitem deslocar a dicotomia simplista entre “criativa” e “não criativa”. Uma fábula gerada por IA pode ser considerada criativa em certo grau, se combina elementos inéditos com pertinência comunicativa; no entanto, trata-se de uma criatividade procedural, não experiencial, pois não nasce de uma subjetividade ou de um projeto estético consciente (Fiuza, 2024).

No espaço escolar, essa reflexão deve ser problematizada. A IA pode surpreender pela fluidez narrativa, mas o professor precisa explicitar que não há intencionalidade discursiva nem valores projetados. A comparação entre produções humanas e algorítmicas pode estimular a consciência crítica dos estudantes sobre o que caracteriza a criatividade autêntica, entendida como invenção situada historicamente, e não como mera recombinação técnica (Catelão, 2024).

Esse debate ressoa em Bakhtin (1997), para quem a autoria se enraíza em uma experiência estética e ética do sujeito. A relação entre autor e herói ilustra esse ponto: o herói é visto de fora, pelo olhar exotópico do autor, que confere acabamento e totalidade. Transposta para a textualidade algorítmica, a metáfora é clara: o texto gerado por IA pode ser considerado um “herói” sem consciência, que só adquire sentido quando o sujeito humano — professor ou aluno — o interpreta e reinscreve responsivamente. Pistori (2018) reforça essa leitura ao destacar o dialogismo como chave hermenêutica: mesmo textos de IA

não emergem do nada, mas de um interdiscurso acumulado, cuja apropriação crítica cabe ao sujeito.

A perspectiva pedagógica de Leal e Brandão (2007) também é decisiva. Para as autoras, escrever é simultaneamente prática social e atividade cognitiva. Isso significa que a escrita escolar só ganha sentido quando vinculada a práticas comunicativas reais e à leitura de modelos discursivos diversos. A presença da IA, nesse cenário, pode intensificar o risco de artificialização da escrita, oferecendo textos prontos e desprovidos de interlocutores reais. Contudo, se devidamente problematizada, a IA pode se tornar objeto pedagógico produtivo: seus textos funcionam como materiais de análise crítica, permitindo discutir traços composicionais, estilísticos e temáticos, bem como seus limites (Hessel e Lemes, 2023; Pimenta *et al.*, 2024).

Em síntese, a reflexão sobre autoria, criatividade e subjetividade aponta para um desafio: a IA pode emular formas, mas não historicizar experiências; pode simular função-autor, mas não assumir posição-autor; pode recombinar padrões, mas não criar a partir de uma intencionalidade situada. Para a escola, isso implica deslocar a IA do lugar de ameaça para o de objeto pedagógico, integrando-a como material de análise e comparação crítica. A tarefa formativa permanece a de cultivar sujeitos capazes de assumir sua exotopia autoral — histórica, ética e criativa — diante do simulacro algorítmico.

2.4 HISTÓRIA E ÉTICA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

A inteligência artificial (IA) deve ser interpretada como artefato histórico, social e discursivo, e não como destino técnico inevitável. A história não é pano de fundo, mas condição de possibilidade: avanços técnicos emergem de regimes de financiamento, agendas militares, disputas culturais e viradas científicas. Tal leitura, proposta por Barbosa e Bezerra (2020), previne o determinismo e sustenta um debate educacional ancorado em escolhas normativas e pedagógicas, não apenas em promessas de eficiência.

2.4.1 IA como campo histórico e social

Barbosa e Bezerra (2020) descrevem a trajetória da IA como marcada por ciclos de euforia e “invernos”, mudanças de paradigma — do simbólico baseado em regras ao conexionista das redes neurais e, hoje, ao modelo *datacenter* do aprendizado profundo. Longe de progresso linear, esse percurso é descontínuo e influenciado por guerras, políticas públicas, investimentos corporativos e pela disponibilidade de dados. Cada virada redefine o que se entende por raciocínio, linguagem e criatividade, impactando diretamente o que a escola deve ensinar. O princípio metodológico daí decorrente é substituir narrativas de inevitabilidade por mapas de contingência, que tornem visíveis as redes de poder e os regimes de verdade que sustentam a IA.

2.4.2 Transformações no ensino-aprendizagem

Na literatura educacional, destacam-se benefícios aparentes de personalização (adaptação de trilhas, retorno imediato, apoio a diferentes ritmos), mas também riscos de desumanização (automatização do juízo pedagógico, padronização discursiva, enfraquecimento da relação educativa). Barbosa (2023) chama isso de paradoxo da personalização algorítmica: quanto mais a plataforma ajusta o ensino, maior o risco de reduzir a formação a mero desempenho. Para evitar esse dilema, o professor é insubstituível não por reserva corporativa, mas por função epistemológica e ética: cabe a ele a curadoria das tarefas, a explicitação crítica do uso da IA e a avaliação processual que privilegie autoria e revisão.

2.4.3 Eixos éticos: discurso, poder e responsabilidade

Fairclough (2001) lembra que mudanças tecnológicas na linguagem são também reconfigurações de poder simbólico. No caso da escrita algorítmica, dois pontos são estratégicos: transparência (explicitar dados, vieses e procedimentos) e combate à naturalização de padrões que se apresentam como neutros. No domínio da escrita acadêmica, Pimenta *et al.* (2024) defendem que a IA não elimina o sujeito, mas exige sua reinscrição: alguém responde pelo

texto, decide como usá-lo e assume responsabilidade final. Três dilemas decorrem disso: (i) autoria e plágio, exigindo rastreabilidade de prompts e versões; (ii) viés e equidade, demandando mecanismos de detecção e correção; (iii) direitos e circulação, já que textos algorítmicos podem reforçar padronizações e desinformação, exigindo literacia crítica.

2.4.4 Protocolo pedagógico de uso responsável

Da convergência desses debates resulta um protocolo mínimo de uso responsável da IA em sala de aula (Barbosa, 2023; Pimenta *et al.*, 2024; Martins; Viana, 2022; Fairclough, 2001):

- a) Justificativa formativa. Todo uso da IA em sala de aula deve ser acompanhado de uma explicação clara do objetivo pedagógico. Não basta “usar porque existe”: é necessário indicar o que os alunos aprendem sobre linguagem a partir do recurso. Barbosa (2023) sugere que o foco não esteja apenas em “resolver tarefas” mais rápido, mas em ampliar a compreensão dos processos de escrita, leitura e revisão.
- b) Delimitação de tarefas. A IA pode desempenhar papéis instrumentais (exemplos, contraexemplos, sugestões de estrutura), mas a autoria substantiva (tese, posicionamento, argumentação, síntese crítica) deve permanecer com os estudantes. Pimenta *et al.* (2024) alertam que essa divisão é essencial para que os alunos não confundam simulacro de autoria com autoria efetiva.
- c) Transparência e rastreabilidade. Registrar comandos, versões e edições garante integridade acadêmica. Fairclough (2001) lembra que a opacidade tecnológica naturaliza escolhas ideológicas; nesse sentido, rastrear prompts e edições permite identificar como o texto final foi produzido, prevenindo plágio e reforçando a responsabilidade do aluno.
- d) Explanação crítica. O texto gerado por IA deve ser analisado em sala como objeto de debate: quais marcas de coesão e coerência aparecem? Quais vieses culturais ou estilísticos se evidenciam? Essa prática reforça a literacia crítica e evita que a máquina seja vista como “autor”. Martins e Viana (2022) destacam que o uso pedagógico só ganha sentido quando os alunos compreendem os limites do algoritmo.

- e) Avaliação processual. Mais do que verificar se o texto “ficou bom”, o professor deve valorizar o processo: planejamento, versões, revisões, justificativas de escolha. Isso desloca o foco da fluência superficial (que a IA pode simular bem) para a construção de autoria e argumentação (Barbosa, 2023; Pimenta *et al.*, 2024).
- f) Equidade e cuidado. É preciso monitorar como diferentes perfis de estudantes lidam com a IA. Martins e Viana (2022) lembram que há risco de exclusão (alunos sem acesso ou com menor letramento digital) e de dependência (alunos que passam a terceirizar o raciocínio). O papel da escola é equilibrar: garantir acesso crítico a todos e evitar que o recurso se torne muleta em vez de instrumento formativo.

3 RELATO DE EXPERIÊNCIA

Este capítulo analisa um experimento didático realizado com estudantes do 8º ano na disciplina de Língua Portuguesa:

- a) escrita manual de uma autobiografia no caderno;
- b) transformação desse texto em poema de cordel por meio de um sistema gerativo (ChatGPT 4o); e
- c) conversão do cordel em canção utilizando um gerador de música (Suno IA).
- d) Ao final, parte da turma avaliou o resultado como “artificial”, “frio” e “distante”.

Toma-se esse juízo como dado pedagógico e problema teórico: o que, exatamente, “soou artificial”? Em que medida tal percepção confirma ou tensiona o referencial adotado?

3.1 DO RELATO PESSOAL AO CORDEL: O QUE SE GANHOU E O QUE SE PERDEU

A autobiografia, como enunciado concreto, nasce situada — endereçada a interlocutores reais (colegas, professor) e atravessada por uma memória vivida (Bakhtin, 2016). Ao migrar esse relato para um gerador de cordel, os estudantes viram o sistema ativar marcadores composticionais e estilísticos reconhecíveis

(rimas, cadências, fórmulas de abertura e fecho). No plano microtextual, a coesão e a fluência foram preservadas; no mesotexto, havia progressão em estrofes; porém, no macrotexto, parte dos sentidos autobiográficos se diluiu — repetições, generalidades e conclusões pouco motivadas surgiram, apesar do bom acabamento de superfície (Adam, 2022). Essa dissociação — coesão “bem-educada” com coerência global vacilante — costuma ser típica de saídas generativas e ajuda a explicar a sensação de “distanciamento”.

Do ponto de vista funcional, a conversão para cordel intensificou a função poética (atenção à forma, paralelismo, ritmo), mas rebaixou a função emotiva (voz singular) e a função referencial (densidade factual da biografia). Em outras palavras, a forma ganhou relevo, enquanto a singularidade do sujeito recuou (Jakobson, 1973). Como o cordel possui historicidade, circulação e valores próprios, a simples adoção de seus traços formais não garante a incorporação de seu ethos e de sua voz social (Bakhtin, 2016; Pistori, 2018).

3.2 “SOOU ARTIFICIAL”: A CRÍTICA DOS ESTUDANTES COMO DADO DE PESQUISA

A percepção de “frieza” e “distância” tem valor diagnóstico. Em termos de autoria, o sistema entregou algo que simula a função-autor (unidade e estilo), mas não assume posição-autor — não historiciza nem responde pelo dizer (Bertucci; Assis; Fuão, 2024). Em termos de criatividade, houve recombinação competente de padrões (originalidade superficial, utilidade contextual moderada), mas pouca invenção experiencial — não há projeto subjetivo, apenas procedimento (Hessel e Lemes, 2023). Em termos de gênero, a escola rearticulou um gênero secundário (cordel em circulação letrada) a partir de um relato primário (autobiografia escolar), mas a mediação algorítmica tendeu a estabilizar fórmulas, reduzindo a responsividade do enunciado ao contexto vivo da turma (Bakhtin, 2016).

Ao migrar o cordel para canção com o Suno IA, a sensação de “distância” se acentuou. Musicalmente, a ferramenta recombina assinaturas estilísticas (andares rítmicos, cadências harmônicas, timbragens), mas, novamente, não dispõe de exotopia — o olhar de fora que confere acabamento ético-estético à obra —, tarefa que, no processo educativo, cabe ao estudante e ao professor

(Bakhtin, 1997). O produto, coerente de superfície, souu “não-presente” porque carecia de situação: faltavam as marcas contextuais que ligam texto, corpo e performance na cultura do cordel (Fiuza, 2024).

3.3 EMULAÇÃO ESTILÍSTICA E ETHOS: POR QUE A FORMA NÃO BASTA

A emulação de estilo evidencia um limite estrutural: os modelos reproduzem traços salientes (léxico, rimas, cadências), mas tendem a falhar na visão de mundo que dá coerência profunda ao gênero e ao autor — o que Fiuza (2024) descreve como efeito de *pastiche*. Em cordel, a “assinatura” não está apenas na rima e na métrica; ela envolve um horizonte valorativo, um modo de narrar a vida cotidiana, tensionar desigualdades, ironizar o poder e inscrever o corpo na fala. Quando o sistema recolhe sinais formais, mas não reencena esse horizonte, o resultado aproxima, mas não chega — daí o “frio”.

Esse diagnóstico não invalida o uso pedagógico; ao contrário, orienta-o. O ponto não é pedir que a IA “escreva como” X, e sim explicitar o que faz o estilo de X (recursos, efeitos), transferir procedimentos para um projeto autoral (sem copiar a voz) e documentar escolhas (nota crítica de processo) (Fiuza, 2024). Essa virada transforma o gerador de texto/música em objeto de análise e gatilho de criação, não em atalho.

3.4 MEDIAÇÃO DOCENTE E DESENHO DA TAREFA: QUANDO A IA POTENCIALIZA (E QUANDO EMPOBRECE)

A literatura aponta para o paradoxo da personalização: quanto mais um sistema automatiza escolhas, maior o risco de reduzir a experiência formativa a desempenho, empobrecendo-a (Barbosa, 2023). No estudo de caso, o desenho pedagógico mostrou-se potente ao articular escrita manual, contextualização do cordel e migração multimodal. Ainda assim, dois fatores explicam a sensação de artificialidade: (i) baixa rastreabilidade das decisões entre o rascunho humano e a versão algorítmica; (ii) ausência de destinatários bem definidos para a performance final (Barbosa, 2023; Martins; Viana, 2022).

Do ponto de vista didático, isso sugere alguns ajustes: incluir registro explícito do processo (*prompts*, edições, escolhas), definir cenas de circulação

(recital, roda de leitura, publicação escolar) e exigir uma versão autoral que reinscreva o cordel em sua musicalidade e em marcas biográficas (Mendonça; Saturnino; Gonçalves, 2025).

A percepção docente reforça esse ponto. Ganhos como acessibilidade, engajamento e *feedback*, já relatados em outros estudos, aparecem quando existem salvaguardas: tarefas ancoradas na experiência, avaliação processual, transparência no uso e momentos offline para consolidar práticas não terceirizadas (Araújo; Santos; Sabino, 2025). O sentimento de “frieza” tende a diminuir quando a apresentação final envolve corpo, voz e público, devolvendo ao texto sua dimensão responsiva e situada (Leal; Brandão, 2007).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso realizado neste estudo permitiu reconhecer que a inteligência artificial, ao mediar processos de leitura e escrita, não substitui o gesto autoral do estudante, mas pode atuar como recurso didático estratégico quando situada em práticas intencionais, críticas e transparentes.

As análises evidenciaram que o potencial formativo da IA emerge sobretudo quando é tratada como objeto de reflexão, e não apenas como ferramenta de produção: ao explicitar seus limites de autoria, estilo e historicidade, a escola fortalece a consciência crítica dos alunos e amplia sua capacidade de ler e escrever em diálogo com diferentes tradições discursivas.

Entretanto, a investigação também revelou lacunas e tensões que merecem continuidade. Ainda é necessário aprofundar estudos empíricos sobre como professores e estudantes se apropriam, em situações reais de sala de aula, dos protocolos de uso responsável aqui delineados. Igualmente, abrem-se possibilidades para analisar comparativamente a percepção de diferentes níveis de ensino — do Ensino Fundamental ao Superior — quanto à presença da IA em práticas de produção textual.

Nesse sentido, esta pesquisa não pretende encerrar a discussão, mas oferecer um marco conceitual inicial que pode ser expandido em novas frentes: (i) experimentações didáticas com diferentes gêneros literários, (ii) construção de rubricas avaliativas validadas em campo, (iii) formação docente para a integração crítica da IA em práticas de escrita e leitura, e (iv) análise das

percepções dos próprios estudantes sobre autoria e criatividade diante do simulacro algorítmico. Cada um desses desdobramentos pode enriquecer a reflexão e consolidar caminhos inovadores para a educação linguística em tempos de mediação digital.

Cabe às futuras pesquisas tensionar ainda mais esse campo, explorando possibilidades de integração crítica que preservem a autoria discente e preparem os estudantes para atuarem, de modo criativo e responsável, em uma cultura escrita cada vez mais atravessada por algoritmos.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. **A noção de texto**. Natal: EDUFRN, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/server/api/core/bitstreams/8dfd0633-a64c-4abc-84ee-1a6e48f86ce0/content>. Acesso em: 12 abr. 2025.

ARAÚJO, Helen Cristina; SANTOS, Audrey Teles dos; SABINO, Geruza de Fátima Tomé. Percepção docente sobre o uso da IA na educação básica: revisão da literatura. **SciELO Preprints**, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.12454>. Acesso em: 2 out. 2025.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Inteligência artificial generativa no contexto da transformação do trabalho docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, e848078, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469848078>. Acesso em: 2 out. 2025.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARBOSA, Carlos Roberto de Almeida Corrêa. Transformações no ensino-aprendizagem com o uso da inteligência artificial: revisão sistemática da literatura. **Recima21 - Revista Científica Multidisciplinar**, v. 4, n. 5, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.47820/recima21.v4i5.3103>. Acesso em: 28 jul. 2025.

BARBOSA, Xênia de Castro; BEZERRA, Ruth Ferreira. Breve introdução à história da inteligência artificial. *Jamaxi: Revista de História e Cultura da Amazônia Ocidental*, Rio Branco: Universidade Federal do Acre, v. 4, n. 2, p. 90–97, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/jamaxi/article/view/4730>. Acesso em: 28 jul. 2025.

BERTUCCI, Roberlei Alves; ASSIS, Emanoel Cesar Pires de; FUÃO, Rebeca Schumacher Eder. A autoria em textos produzidos por inteligência artificial e por alunos em uma perspectiva discursiva. *Revista da Abralin*, v. 23, n. 3, 2024. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/download/2183/2805/17966>. Acesso em: 21 set. 2025.

CATELÃO, Evandro de Melo. Explorando a capacidade de produção textual e sentidos entre humanos e IA: estudo comparativo de resumos acadêmicos. *Domínios de Linguagem*, Uberlândia, v. 18, p. e1835, 2024. DOI: 10.14393/DLv18a2024-35. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/74192>. Acesso em: 21 set. 2025.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FIUZA, Ana Moema Targino. **Inteligência artificial e Literatura**: emulando Augusto dos Anjos e Ariano Suassuna através do ChatGPT-3.5. 2024. 58 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, João Pessoa, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/33192/1/Ana%20Moema%>

HESSEL, Ana Maria Di Grado; LEMES, David de Oliveira. Criatividade da inteligência artificial generativa. **TECCOGS – Revista Digital de Tecnologias Cognitivas**, n. 28, p. 119-130, 2023. DOI: <https://doi.org/10.23925/1984-3585.2023i28p119-130>. Acesso em: 21 set. 2025

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. 6. ed. São Paulo: Cultrix, 1973.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (org.). **Produção de textos na escola**: reflexões e práticas no Ensino Fundamental. 1. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LIMA, Cleosanice Barbosa; SERRANO, Agostinho. Inteligência Artificial Generativa e ChatGPT: uma investigação sobre seu potencial na Educação. **Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade**, v. 9, n. 1, p. 63–80, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2318-0889202436e2410839>. Acesso em: 30 ago. 2025.

MARTINS, Rodrigo Henrique; VIANA, Helena Brandão. Inteligência artificial na educação: uma revisão integrativa da literatura. **Internet Latent Corpus Journal, Aveiro**, v. 12, n. 2, p. 125-137, 2022. DOI: <https://doi.org/10.34624/ilcj.v12i2.31227>. Acesso em: 21 set. 2025.

MENDONÇA, Lincoln Henriques de; SATURNINO, Vanuza Muniz Araújo; GONÇALVES, Lilia Aparecida Costa. Uso de inteligência artificial no ensino de literatura. **Revista Educação, Cultura e Comunicação**, n. 58, p. 108-120, 2024.2. Disponível em: <https://orcid.org/0000-0002-6806-8314>. Acesso em: 21 set. 2025.

PIMENTA, Alexandre Marinho; LOPES, Carlos; ALMEIDA, Cássia Elen Nunes de; STEIN, Sabrina. A inteligência artificial na escrita acadêmica: ainda existe lugar para o sujeito na escrita? **Educação em Análise**, Londrina, v. 9, n. 2, p. 594-608, abr./jun. 2024. DOI: <https://doi.org/10.5433/1984-7939.2024v9n2p594>. Acesso em: 27 jul. 2025.

PISTORI, Maria Helena Cruz. Bakhtin, o círculo e os gêneros do discurso. In: AZEVEDO, Isabel Cristina Martins de (org.). **Práticas dialógicas de linguagem**: possibilidades para o ensino de língua portuguesa. Ilhéus: Editus, 2018. p. 17–42. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788574554945.0001>. Acesso em: 27 jul. 2025.

SANTOS, Elisabete Amaral; SILVA, Gutemberg Gomes. Revolucionando a escrita acadêmica com inteligência artificial: uma exploração das ferramentas de reescrita. **Cadernos da Fucamp**, v. 29, p. 1-19, 2024. Disponível em: <https://orcid.org/0000-0002-7592-0691> Acesso em: 27 jul. 2025.

SILVA, Maria Juliana Farias; PAULA, Marlúbia Corrêa de. Perspectivas da inteligência artificial como ferramenta de apoio para análise textual discursiva. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 12, n. 30, p. 1-26, abr. 2024. DOI: <https://doi.org/10.33361/RPQ.2024.v.12.n.30.727>. Acesso em: 27 jul. 2025.