

ENTRE A ASSISTÊNCIA E A DELEGAÇÃO: LETRAMENTO CRÍTICO EM INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL, AGÊNCIA AUTORAL E CONDIÇÕES DE EXERCÍCIO DE DIREITOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Between Assistance And Delegation: Critical Ai Literacy, Authorial Agency And Conditions For The Exercise Of Rights In Higher Education

Sidnei Francisco de Souza¹

1 Mestrando em Ciências em Educação Cristã. Christian College of Educaler. E-mail: sidneifrancisco90@hotmail.com

Resumo

A difusão da inteligência artificial generativa nas práticas de escrita, pesquisa e aprendizagem no ensino superior amplia as possibilidades de assistência tecnológica, mas também reconfigura decisões relativas à autoria, ao julgamento e à responsabilidade acadêmica. Este ensaio bibliográfico, de natureza teórico-interpretativa, analisa de que modo a mediação por sistemas generativos tensiona a agência autoral humana e discute o papel do letramento crítico em inteligência artificial nas condições contemporâneas de exercício do direito à educação e da cidadania. O corpus foi deliberadamente constituído apenas por produção acadêmica brasileira, com ênfase em estudos publicados entre 2021 e 2026 e inclusão de dois referenciais nacionais anteriores indispensáveis à discussão metodológica e jurídico-educacional. A análise articula quatro eixos: mediação e delegação intelectual; autoria, agência e integridade acadêmica; letramento crítico em IA; e educação, cidadania, desigualdades de apropriação e direitos. Sustenta-se que o uso de IA não elimina automaticamente a autoria nem produz autonomia por si só: seus efeitos dependem do tipo de operação delegada, da possibilidade de compreender e avaliar os resultados e das condições formativas oferecidas pelas instituições. O percurso não autoriza reconhecer o letramento crítico em IA como novo direito fundamental autônomo. A formulação mais defensável é compreendê-lo como condição formativa contemporânea que pode interferir na efetividade do direito à educação e no exercício da cidadania em contextos fortemente mediados por tecnologias generativas.

Palavras-chave: Inteligência artificial generativa. Letramento crítico em IA. Agência autoral. Educação superior. Cidadania.

Abstract

The spread of generative artificial intelligence across writing, research and learning practices in higher education expands technological assistance while also reconfiguring decisions about authorship, judgment and academic responsibility. This bibliographic essay, developed through a theoretical-interpretive approach, examines how generative mediation challenges human authorial agency and discusses the role of critical AI literacy in contemporary conditions for the exercise of the right to education and citizenship. The corpus was deliberately restricted to Brazilian academic production, prioritizing studies published from 2021 to 2026 and including two earlier national references required for methodological and educational-rights analysis. Four analytical axes organize the discussion: mediation and intellectual delegation; authorship, agency and academic integrity; critical AI literacy; and education, citizenship, inequalities of appropriation and rights. The essay argues that AI use neither automatically eliminates

authorship nor produces autonomy: its effects depend on the operation delegated, the user's ability to understand and evaluate outputs, and the educational conditions provided by institutions. The reviewed literature does not support treating critical AI literacy as an autonomous new fundamental right. A more defensible interpretation is to understand it as a contemporary formative condition that may affect the effectiveness of the right to education and the exercise of citizenship in contexts strongly mediated by generative technologies.

Keywords: Generative artificial intelligence. Critical AI literacy. Authorial agency. Higher education. Citizenship.

1 INTRODUÇÃO

A inteligência artificial generativa¹ passou, em poucos anos, de recurso especializado a componente ordinário de práticas acadêmicas. Na educação superior, sistemas capazes de produzir textos, sínteses, explicações, roteiros e alternativas argumentativas já participam de atividades de estudo, escrita e pesquisa. A mudança não pode ser reduzida à adoção de uma nova ferramenta. Quando a tecnologia começa a executar operações que integram o próprio processo de formular, selecionar, organizar e justificar ideias, altera-se também a distribuição prática das tarefas intelectuais e, com ela, a forma como autoria e responsabilidade precisam ser examinadas.

A produção brasileira sobre o tema mostra que o problema é ambivalente. Há usos que funcionam como apoio, ampliando possibilidades de revisão, exploração de alternativas, organização inicial de materiais e feedback. Há, ao mesmo tempo, situações nas quais o sistema passa a ocupar etapas que deveriam permanecer compreendidas pelo estudante ou pesquisador. A revisão realizada por Silva, Oliveira e Silva (2025) evidencia justamente essa coexistência entre potencialidades e desafios da inteligência artificial generativa na produção acadêmica. Em direção semelhante, Boa Sorte et al. (2021) já advertiam, antes da popularização dos atuais sistemas conversacionais, que a automação da escrita recolocaria questões sobre autoria, criatividade e ética acadêmica.

Por isso, o eixo analítico deste ensaio é: quais operações são transferidas, em que condições essa transferência ocorre e até que ponto o sujeito continua capaz de compreender, julgar, contestar e assumir o resultado apresentado como parte de sua produção. Essa

¹ Neste ensaio, a expressão inteligência artificial generativa refere-se a sistemas capazes de produzir novos conteúdos, especialmente textos, a partir de comandos formulados pelos usuários. O interesse analítico recai sobre sua participação em atividades de escrita, pesquisa e produção intelectual.

formulação permite diferenciar assistência tecnológica de delegação² intelectual sem transformar qualquer uso de IA em perda automática de autoria.

O debate torna-se ainda mais exigente quando se desloca da integridade acadêmica para a formação cidadã. O acesso à tecnologia, por si só, não garante apropriação crítica. Buzato e Gonsales (2025) propõem que o letramento crítico em inteligência artificial seja pensado de maneira multidimensional e situado nas relações sociais, materiais, éticas e epistemológicas que atravessam o uso da tecnologia. Pinheiro, Costa e Vitoriano (2025), por sua vez, aproximam inteligência artificial e letramento informacional no ensino superior, ressaltando a necessidade de avaliação de fontes, pensamento crítico e formação acadêmica autônoma.

A discussão encontra aderência direta ao campo das políticas sociais, dos direitos e da cidadania quando se reconhece que a educação não é apenas transmissão de conteúdo ou qualificação técnica. No pensamento educacional brasileiro, o direito à educação está associado à possibilidade de participação social e política. Cury (2002) demonstra que sua efetividade não se esgota na existência formal da norma nem no simples acesso à instituição escolar. Em contextos acadêmicos progressivamente mediados por IA, emerge, portanto, uma pergunta sobre as condições concretas pelas quais estudantes podem exercer esse direito com participação intelectual, julgamento e responsabilidade.

Diante desse cenário, o problema que orienta este ensaio é: como a mediação crescente da produção intelectual por sistemas de inteligência artificial generativa tensiona a agência autoral humana e em que medida o letramento crítico em IA³ pode integrar as condições contemporâneas de exercício do direito à educação e da cidadania no ensino superior?

O objetivo geral consiste em analisar como a mediação por sistemas generativos reorganiza relações entre assistência, delegação, autoria e responsabilidade. Especificamente, busca-se: distinguir formas de assistência e delegação intelectual; examinar a relação entre produção textual, autoria e responsabilidade; discutir a passagem de uma concepção operacional de letramento para uma perspectiva crítica; e avaliar, com cautela normativa, se essa formação deve ser tratada como novo direito, conteúdo contemporâneo do direito à educação ou condição para seu exercício efetivo.

² Neste trabalho, delegação designa especificamente a transferência ao sistema de determinada operação que, de outro modo, seria realizada diretamente pelo sujeito. Seu significado depende da função que essa operação desempenha na atividade.

³ Opta-se neste trabalho pela expressão “letramento em inteligência artificial”, embora parte da literatura brasileira também utilize “literacia em IA”. A escolha preserva a aproximação com a tradição brasileira dos estudos de letramentos e com a compreensão dessas práticas para além do domínio meramente técnico da ferramenta.

A opção por trabalhar exclusivamente com produção acadêmica brasileira responde a duas razões. A primeira é metodológica: permite examinar o problema a partir de debates produzidos em universidades, periódicos e programas de pós-graduação inseridos no contexto educacional e institucional do país. A segunda é analítica: a relação entre educação, cidadania, desigualdade e direitos exige atenção às condições brasileiras de acesso, formação e regulação, evitando que categorias formuladas em outros contextos sejam apenas transplantadas para a realidade nacional.

O letramento crítico em inteligência artificial não será proclamado como novo direito fundamental autônomo, porque o corpus analisado não oferece base suficiente para essa conclusão. Sustenta-se, em formulação mais prudente, que ele pode constituir uma condição formativa contemporânea de agência autoral e cidadania: um conjunto situado de conhecimentos e práticas que favorece a compreensão, a avaliação, a contestação e a delimitação da participação de sistemas generativos em atividades pelas quais sujeitos humanos permanecem responsáveis. Essa condição torna-se politicamente relevante quando instituições de ensino incorporam a tecnologia às próprias práticas pelas quais o direito à educação se concretiza.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

2.1 NATUREZA E DELINEAMENTO DO ESTUDO

O estudo caracteriza-se como ensaio bibliográfico de natureza teórico-interpretativa. Busca-se colocar em relação contribuições brasileiras selecionadas por aderência ao problema, confrontando argumentos sobre mediação tecnológica, autoria, integridade, letramento, cidadania e direito à educação.

Meneghetti (2011) distingue o ensaio de formatos cuja legitimidade depende prioritariamente de comprovação empírica, ressaltando o papel da reflexão e da elaboração argumentativa. Em seus termos: “O ensaio não requer a comprovação empírica, mesmo que ela possa apresentar-se como elemento de confirmação de pressupostos. Este é reflexão permanente (Meneghetti, 2011, p. 326).

A citação delimita o estatuto do presente trabalho. A ausência de desenho empírico próprio não autoriza afirmações livres de evidência; significa que a sustentação do ensaio está

na qualidade do diálogo entre fontes verificáveis, na explicitação das inferências e na capacidade de distinguir o que a literatura demonstra do que o texto propõe como interpretação. Assim, resultados empíricos de estudos brasileiros são mobilizados como apoio, mas não convertidos indevidamente em prova universal.

2.2 ESTRATÉGIA DE BUSCA E CRITÉRIOS DE SELEÇÃO

O levantamento foi orientado por cinco blocos temáticos: inteligência artificial generativa e produção acadêmica; autoria e responsabilidade; integridade acadêmica; letramento crítico ou informacional em contextos de IA; e educação, cidadania e direitos. Foram consultados portais de periódicos brasileiros, SciELO, Portal de Periódicos CAPES, BDTD/IBICT e Google Acadêmico para localização e conferência de trabalhos. A busca combinou expressões em português, entre elas “inteligência artificial generativa”, “escrita acadêmica”, “autoria”, “integridade acadêmica”, “letramento em inteligência artificial”, “letramento crítico”, “ensino superior”, “cidadania” e “direito à educação”.

A seleção adotou como requisito substantivo que a referência utilizada no ensaio estivesse inserida na produção acadêmica brasileira e fosse assinada por pesquisadores vinculados ao contexto científico nacional. Foram retiradas as referências estrangeiras presentes em versões anteriores. Para os debates diretamente relacionados à inteligência artificial, priorizaram-se publicações de 2021 a 2026. Dois textos anteriores foram mantidos por desempenharem função fundacional específica: Meneghetti (2011), para a natureza do ensaio teórico, e Cury (2002), para a relação entre direito à educação, igualdade e cidadania.

O corpus final reúne doze trabalhos brasileiros: Cury (2002); Meneghetti (2011); Boa Sorte et al. (2021); Tedesco e Ferreira (2023); Fernandes (2024); Bernardino e Guerra (2024); Buzato e Gonsales (2025); Pinheiro, Costa e Vitoriano (2025); Silva, Oliveira e Silva (2025); Abreu (2025); Barbosa, Varela e Hoff (2026); e Brochado e Porto (2026). A seleção não pretende representar numericamente todo o campo. Seu critério central é a capacidade de cada texto contribuir para uma etapa do argumento.

2.3 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DO CORPUS

A leitura foi organizada por problemas e tensões, e não por sequência cronológica de autores. As contribuições foram agrupadas em quatro núcleos: a participação da IA em tarefas de escrita e pesquisa; a permanência da responsabilidade humana diante da mediação; a formação crítica necessária para compreender e avaliar a tecnologia; e as implicações dessa formação para a igualdade educacional, a cidadania e o exercício de direitos.

Em cada núcleo, foram diferenciados três planos. O primeiro corresponde às afirmações efetivamente sustentadas pelas fontes. O segundo reúne relações inferidas pela articulação entre estudos que tratam separadamente de autoria, letramento, políticas institucionais e direito à educação. O terceiro corresponde à posição própria do ensaio. Essa separação é importante porque evita transformar uma proposição construída pelo texto em resultado já consolidado na literatura.

3 IA GENERATIVA E MEDIAÇÃO DA PRODUÇÃO INTELECTUAL

A escrita acadêmica sempre dependeu de mediações: linguagem, bibliotecas, bancos de dados, editores de texto, mecanismos de busca e normas de publicação. A especificidade dos sistemas generativos está menos em introduzir mediação tecnológica do que em ampliar o conjunto de operações semânticas e discursivas que podem ser realizadas externamente. O sistema não apenas armazena ou recupera conteúdo; ele pode formular uma síntese, reordenar um argumento, propor uma explicação, produzir uma passagem textual e oferecer alternativas que influenciam decisões subsequentes do usuário.

Boa Sorte et al. (2021) antecipam parte desse deslocamento ao discutir a relação entre inteligência artificial e escrita acadêmica no contexto do GPT-3. O interesse do estudo para o presente ensaio está em mostrar que, mesmo antes da difusão massiva dos atuais sistemas, a geração automatizada de texto já exigia discutir originalidade, autoria, ética e os limites do trabalho computacional na produção científica. A evolução posterior das interfaces conversacionais tornou o problema mais cotidiano, mas não alterou sua natureza fundamental: produzir linguagem e ocupar uma posição autoral não são operações equivalentes.

Abreu (2025), ao investigar a escrita na era da IA generativa, propõe compreender a produção textual como prática que pode envolver contribuições humanas e algorítmicas sem atribuir à máquina responsabilidade moral, epistêmica ou jurídica equivalente à humana. Esse resultado é especialmente relevante porque afasta duas simplificações opostas. A primeira

presume que qualquer presença de IA destrói a autoria; a segunda entende que a participação causal do sistema basta para convertê-lo em autor no mesmo sentido em que a academia atribui autoria a uma pessoa.

Para o presente ensaio, denomina-se mediação generativa a participação de sistemas de IA em operações de formulação, organização, síntese, reformulação ou avaliação preliminar de conteúdo. O conceito é funcional: não depende da quantidade de palavras produzidas pelo sistema. Uma sugestão curta pode afetar uma decisão central do argumento, ao passo que um texto extenso pode ser usado apenas como material provisório, inteiramente reavaliado, recusado ou reconstruído pelo pesquisador.

Essa distinção impede que percentuais de “texto gerado” sejam tomados como medida automática de autoria. O critério mais informativo é identificar qual papel a contribuição algorítmica desempenhou, quais decisões permaneceram inteligíveis para o sujeito e se ele consegue justificar o caminho adotado. Quanto mais central for a operação delegada para a finalidade formativa ou científica da tarefa, maior a exigência de acompanhamento crítico.

3.1 ASSISTÊNCIA E DELEGAÇÃO INTELECTUAL: UM EXERCÍCIO PARADOXAL ENTRE A AUTONOMIA HUMANA E A ACEITAÇÃO DA PRODUÇÃO DA IA

A assistência ocorre quando a tecnologia amplia recursos de ação sem substituir o julgamento necessário à atividade: por exemplo, ao oferecer alternativas de organização que serão comparadas criticamente, ao sinalizar pontos de revisão ou ao apoiar a exploração inicial de um problema. A delegação ocorre quando uma operação deixa de ser realizada diretamente pelo sujeito e é transferida ao sistema. Essa transferência pode ser legítima ou problemática conforme a finalidade da tarefa e a condição de julgamento mantida pelo usuário.

Silva, Oliveira e Silva (2025) identificam usos que podem funcionar como apoio, mas também apontam que parte das potencialidades frequentemente atribuídas à IA representa terceirização de atividades intelectuais que integram a formação acadêmica. A fronteira, portanto, não coincide com a simples presença da ferramenta. Uma síntese automática pode ser produtiva como contraponto depois de uma leitura; é pedagogicamente distinta quando substitui a leitura que o estudante deveria aprender a realizar. Uma proposta de argumento pode ampliar alternativas; produz outro efeito quando é incorporada sem compreensão dos pressupostos que a sustentam.

A consequência é que o uso responsável de IA não pode ser regulado apenas pela extensão do conteúdo gerado. Regras institucionais centradas em percentuais ou proibições genéricas deixam de alcançar a questão formativa: saber se a operação delegada era periférica ou constitutiva do objetivo da atividade. Barbosa, Varela e Hoff (2026), ao analisar perspectivas éticas, políticas e regulatórias da IA no ensino superior brasileiro, mostram a importância de diretrizes institucionais que articulem transparência, letramento digital, integridade e responsabilidade, em vez de tratar a tecnologia como problema exclusivamente individual do estudante.

Daí decorre um primeiro critério: delegar não é necessariamente renunciar à agência, mas a agência se enfraquece quando a pessoa perde condições de compreender ou julgar justamente aquilo pelo qual continuará respondendo. Essa passagem conduz ao problema da autoria. Quem é o autor? O ser humano que delega a ação de escrever à IA, ou a própria IA? Esse questionamento impulsiona a reflexão sobre como a humanidade, ao delegar a função de escrita pode se abster da responsabilidade sobre o produto final da produção escrita ou assumir a autoria por ela, e ainda assim, responder pelo que a IA produziu sob os seus comandos.

A capacidade de um sistema produzir frases gramaticalmente plausíveis não resolve a questão da autoria. Em práticas acadêmicas, ser autor envolve mais do que origem material das palavras. Implica em assumir uma posição, selecionar razões, estabelecer relações, responder a objeções e aceitar responsabilidade pelas afirmações incorporadas ao texto. É por isso que o exame da materialidade textual isolada se torna insuficiente quando humanos e sistemas participam, em graus variados, da mesma produção.

Fernandes (2024), a partir de análise discursiva, demonstra que a geração linguística automatizada pode produzir coerência sem se colocar na posição autoral humana que emerge de relações históricas de sentido. Bernardino e Guerra (2024) chegam à conclusão convergente por outro caminho, ao examinar responsabilidade enunciativa em texto acadêmico produzido com auxílio do ChatGPT. Os autores observam, quanto à assunção de um ponto de vista (PDV), que “não se expressa no texto a figura de um autor enquanto sujeito na origem de um PDV próprio” (Bernardino; Guerra, 2024, p. 1). O trecho significa que a presença de linguagem produzida automaticamente não equivale à assunção de uma posição pela qual um sujeito possa responder no espaço acadêmico.

Essa distinção permite trabalhar com uma noção de autoria menos dependente do ideal de escrita “pura” e mais atenta às decisões efetivamente assumidas. Em atividades mediadas

por IA, o ponto não é provar que nenhuma influência externa ocorreu, algo incompatível com a própria natureza social da produção intelectual. O ponto é saber se o sujeito reconhece as mediações, domina os fundamentos relevantes, seleciona conscientemente o que incorpora e consegue sustentar a posição apresentada.

3.2 AGÊNCIA AUTORAL COMO JULGAMENTO E ASSUNÇÃO

Neste ensaio, agência autoral designa a possibilidade de participar reflexivamente das decisões que configuram uma produção intelectual e de assumir responsabilidade por elas. Trata-se de categoria delimitada para o problema discutido, não de pretensão de formular uma teoria geral da agência. O núcleo está em três operações articuladas: compreender o que está em jogo, julgar alternativas e assumir a posição finalmente apresentada.

A proposta dialoga com Abreu (2025), cuja investigação preserva a centralidade humana da autoria mesmo quando a escrita se torna distribuída entre diferentes recursos. A autora mostra que a participação da IA pode ser relevante no processo sem produzir responsabilidade moral e epistêmica equivalente àquela que recai sobre a pessoa que assina e apresenta o texto. Isso permite separar distribuição da atividade de distribuição da responsabilidade.

A agência, assim, pode variar em grau. Um estudante pode recorrer intensamente a recursos de IA e ainda manter julgamento sobre as decisões centrais, examinando fontes, reformulando argumentos e recusando respostas inadequadas. Em sentido inverso, pode formalmente escrever ou assinar um texto cuja estrutura conceitual não compreende. A aparência externa do produto não basta para determinar a qualidade da participação autoral.

O problema institucional emerge precisamente dessa zona cinzenta. Se universidades cobram responsabilidade, autoria e integridade, mas incorporam sistemas capazes de substituir etapas centrais da atividade sem oferecer formação para compreendê-los, produzem uma assimetria entre exigência e condição de agência. O debate sobre letramento crítico começa, portanto, não como treinamento instrumental, mas como questão de formação compatível com responsabilidades acadêmicas.

Desse modo, é preciso refletir sobre a integridade acadêmica, que se amplia para além da detecção de plágio e policiamento de ferramentas. Em ambientes mediados por IA, ela exige critérios sobre transparência, verificabilidade, responsabilidade e domínio intelectual. Tedesco

e Ferreira (2023), ao discutir ética e integridade acadêmica na pós-graduação em Educação, apontam a necessidade de formação ética capaz de acompanhar as novas condições de acesso, sistematização e produção de informação. A resposta institucional não pode ser apenas repressiva, porque parte do problema é formativo.

Silva, Oliveira e Silva (2025, p. 12) afirmam que “somos nós, seres humanos, os responsáveis pelo nosso processo de construção de conhecimentos, pela formulação das ideias a serem defendidas”. A importância da passagem está em recolocar a tecnologia no interior do processo formativo, sem atribuir-lhe o comando das ações. Mesmo quando uma ferramenta contribui com formulações, a responsabilidade por validar, contextualizar e assumir ideias não desaparece; continua a ser a responsabilidade humana, o que implica em assumir o papel da produção intelectual e suas consequências, sendo a tecnologia, uma ferramenta de suporte.

Uma ferramenta pode auxiliar na correção ou na reorganização sem eliminar o trabalho intelectual central. Torna-se problemática quando terceiriza exatamente a atividade que deveria constituir a aprendizagem: ler, comparar, inferir, argumentar, interpretar evidências ou formular uma posição. O limite da delegação é, portanto, relacional: depende do objetivo formativo e daquilo que o sujeito precisa aprender a fazer e compreender.

Essa perspectiva é mais útil do que uma política baseada na fantasia de eliminar toda mediação. A própria formação acadêmica é mediada por bibliografias, professores, colegas, bases de dados e instrumentos de escrita. A questão ética específica da IA está na facilidade com que operações cognitivas e discursivas podem ser transferidas sem que a perda de compreensão seja imediatamente visível no produto final.

4 DO LETRAMENTO OPERACIONAL AO LETRAMENTO CRÍTICO EM IA

Saber utilizar uma interface, elaborar comandos e obter respostas satisfatórias é apenas uma parcela do que a formação contemporânea precisa enfrentar. Um usuário tecnicamente habilidoso pode desconhecer a origem das informações, aceitar erros plausíveis, reproduzir vieses, ignorar limites de atribuição ou delegar decisões que deveria ser capaz de justificar. Competência de operação e capacidade crítica não são sinônimos.

Brochado e Porto (2026) situam o debate diretamente no ensino superior e relacionam a literacia em IA à formação cidadã, às dimensões éticas e jurídicas e aos princípios educacionais brasileiros. A formulação dos autores explicita a insuficiência de um

entendimento apenas técnico: “Esta literácia transcende o conhecimento técnico, englobando a compreensão dos princípios subjacentes à IA, a capacidade de avaliação crítica de suas aplicações e consequências” (Brochado; Porto, 2026, p. 3).

O trecho desloca o centro da formação do domínio da ferramenta para a capacidade de avaliar sua participação em uma prática. Para este ensaio, essa passagem é decisiva: o letramento crítico não se mede pela rapidez em produzir respostas, mas pela possibilidade de compreender limites, confrontar resultados com critérios externos, identificar o que foi delegado e decidir conscientemente se a mediação é adequada à finalidade da atividade.

Pinheiro, Costa e Vitoriano (2025) reforçam essa direção ao relacionar inteligência artificial e letramento informacional. No ensino superior, o valor pedagógico da IA depende também da capacidade de avaliar fontes, selecionar informação pertinente e manter pensamento crítico. Essa articulação é importante porque muitos riscos atribuídos aos sistemas generativos não podem ser enfrentados apenas com explicações técnicas sobre modelos: exigem competências de busca, validação, comparação e contextualização.

4.1 CONTEXTO, OPACIDADE, ÉTICA E EPISTEMOLOGIA

Buzato e Gonsales (2025) avançam ao propor letramentos críticos de IA como problema multidimensional. A criticidade não se limita à checagem de respostas. Inclui perguntar como o sistema produz autoridade, quais relações sociais e materiais sustentam seu funcionamento, como discursos de neutralidade ocultam escolhas e de que maneira usuários são levados a atribuir ao artefato capacidades que não correspondem à natureza de sua operação.

Ao discutir a opacidade dos sistemas, os autores assinalam que “a falta de letramento de IA do público usuário [é] também um fator de opacidade” (Buzato; Gonsales, 2025, p. 12). O comentário amplia o sentido de opacidade. Ela não é apenas propriedade técnica de modelos difíceis de explicar; também pode ser produzida socialmente quando usuários não dispõem de repertório para reconhecer limites, enquadramentos, interesses e formas de mediação.

Essa interpretação impede que o problema seja individualizado. Se a opacidade depende, em parte, das oportunidades de formação, então a capacidade de usar criticamente a tecnologia é distribuída de maneira desigual. Estudantes com diferentes trajetórias educacionais, acesso a orientação, familiaridade com leitura acadêmica e condições de estudo

não chegam às mesmas ferramentas com os mesmos recursos de avaliação. A igualdade formal de acesso à plataforma pode coexistir com desigualdade substantiva de apropriação.

A dimensão epistemológica é igualmente central. Sistemas generativos produzem respostas linguisticamente organizadas, mas plausibilidade textual não é garantia de validade. O estudante precisa saber quando uma afirmação requer fonte, quando uma referência deve ser verificada, quando uma síntese simplifica excessivamente um debate e quando uma resposta aparentemente segura esconde incerteza. O letramento crítico, nesse sentido, envolve práticas de desconfiança metodológica produtiva: conferir, comparar, contextualizar e, quando necessário, recusar.

4.2 GOVERNAR CRITICAMENTE A MEDIAÇÃO

A articulação dos estudos brasileiros permite propor uma formulação operacional para o ensaio: letramento crítico em IA é a capacidade situada de governar a participação da tecnologia em uma atividade. “Governar”, aqui, não significa controlar a infraestrutura computacional nem conhecer integralmente o funcionamento interno dos modelos. Significa deliberar sobre se, quando, para quê e até onde a mediação será utilizada.

Essa capacidade envolve reconhecer a finalidade da tarefa; distinguir apoio de delegação; saber quais operações foram transferidas; verificar resultados por critérios independentes; identificar limites e incertezas; documentar o uso quando a transparência for pertinente; e manter a possibilidade de recusar o output. A decisão de não utilizar a ferramenta em determinada etapa pode ser tão indicativa de letramento crítico quanto a capacidade de utilizá-la com eficiência.

O conceito não deve ser confundido com agência. O letramento oferece recursos para o exercício da agência, mas não garante que ela aconteça. Um estudante pode possuir conhecimentos críticos e estar inserido em ambiente de avaliação que estimule atalhos, pressão por produtividade ou uso acrítico. Em sentido inverso, normas restritivas podem impedir usos legítimos que favoreceriam acessibilidade, revisão e aprendizagem. Por isso, as condições institucionais são parte constitutiva do problema.

Barbosa, Varela e Hoff (2026) contribuem precisamente ao deslocar a atenção para diretrizes institucionais. Ética, transparência, letramento e regulação precisam ser tratados em conjunto. A instituição não pode exigir que indivíduos administrem sozinhos riscos produzidos

por tecnologias que ela própria disponibiliza, recomenda ou incorpora a seus processos acadêmicos.

5 DO ACESSO À APROPRIAÇÃO CRÍTICA

A expansão do acesso a ferramentas generativas tende a ser apresentada como democratização de recursos intelectuais. Há fundamento parcial nessa afirmação: sistemas de linguagem podem facilitar revisão, tradução, organização preliminar de ideias e acesso a explicações. Contudo, a disponibilidade da mesma ferramenta não produz automaticamente igualdade de resultados, porque transformar um recurso em benefício depende de conhecimentos, condições materiais, trajetória educacional e capacidade de julgamento.

Pinheiro, Costa e Vitoriano (2025) mostram que o debate sobre IA no ensino superior precisa ser articulado ao letramento informacional e ao pensamento crítico. A relevância dessa contribuição para o presente argumento está em retirar o foco exclusivo da infraestrutura. Não basta perguntar quem tem acesso a um sistema; é necessário perguntar quem consegue avaliar a informação recebida, reconhecer fragilidades e integrar a tecnologia a práticas de estudo sem perder autonomia intelectual.

Essa diferença assume importância social quando instituições passam a incorporar IA a tarefas de escrita, pesquisa e avaliação. Se o uso se torna esperado, estudantes com menor oportunidade de formação crítica podem enfrentar dupla desvantagem: têm de operar a tecnologia e, simultaneamente, precisam julgar resultados cuja plausibilidade pode ocultar erros. A política educacional precisa, portanto, tratar letramento crítico como componente de igualdade de condições formativas, e não como habilidade privada que cada estudante deverá adquirir sozinho.

A desigualdade de apropriação não deve ser confundida com determinismo tecnológico. A ferramenta não cria isoladamente desigualdades que já atravessam a educação brasileira, mas pode interagir com elas. O mesmo recurso pode ampliar possibilidades para quem dispõe de repertório de leitura, orientação e critérios de verificação e, em outra situação, aumentar a dependência e insegurança de quem ainda está construindo esses recursos.

6 LETRAMENTO EM IA, EDUCAÇÃO E CIDADANIA

A conexão entre educação e cidadania oferece um fundamento brasileiro decisivo para a discussão normativa. Cury (2002) situa o direito à educação entre as condições de participação social e política. O autor afirma que “a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos” (Cury, 2002, p. 246). O trecho indica que a educação não pode ser avaliada apenas pela presença formal do estudante em uma instituição; importa sua capacidade de participar dos processos formativos que tornam possível o exercício da cidadania.

Aplicada ao problema da inteligência artificial, essa formulação não autoriza concluir que todo estudante tenha um direito autônomo ao letramento em IA. Ela permite, porém, formular uma pergunta mais consistente: quando práticas de formação, produção de conhecimento e acesso à informação passam a ser significativamente mediadas por sistemas generativos, quais capacidades são necessárias para que a participação educacional permaneça efetiva e não apenas formal?

Brochado e Porto (2026) aproximam explicitamente literacia em IA, formação cidadã e princípios educacionais brasileiros. O mérito dessa aproximação está em recusar a visão de que alfabetizar para IA significa apenas adaptar pessoas a uma tecnologia inevitável. Formação cidadã implica também capacidade de questionar, estabelecer limites, reconhecer responsabilidades e compreender repercussões éticas e jurídicas.

Nesse sentido, cidadania digital não pode ser reduzida a comportamento seguro ou cortês em ambientes online. Em contextos generativos, ela envolve a possibilidade de compreender mediações que influenciam quais informações parecem plausíveis, como textos são produzidos, de que maneira decisões são justificadas e quais atores permanecem responsáveis. O sujeito cidadão não é apenas usuário eficiente; é alguém capaz de participar criticamente de ambientes tecnológicos que afetam sua vida educacional e social.

A passagem do reconhecimento de uma necessidade formativa para a linguagem dos direitos requer cautela. O fato de uma habilidade se tornar socialmente importante não a converte automaticamente em direito fundamental autônomo. Para sustentar essa classificação, seria necessário demonstrar conteúdo jurídico específico, fundamento normativo próprio e insuficiência dos direitos já reconhecidos para proteger o bem em questão. O corpus brasileiro analisado não oferece essa demonstração.

Uma segunda possibilidade seria afirmar que o letramento crítico em IA já integra, por definição, o conteúdo jurídico do direito à educação. Também aqui é preciso evitar automatismos. O direito à educação possui finalidades amplas, e suas concretizações históricas podem incorporar novas exigências, mas a transposição direta de qualquer competência emergente para o núcleo jurídico do direito exige argumentação específica que ultrapassa o escopo deste ensaio.

A terceira formulação é mais compatível com as evidências reunidas: o letramento crítico em IA pode funcionar como condição formativa relevante para o exercício efetivo do direito à educação em práticas nas quais a mediação generativa se torne significativa. A proposição é contextual, não universal. Afirma-se que mudanças sociotécnicas podem modificar as capacidades necessárias para participar de determinadas práticas educacionais com compreensão, julgamento e responsabilidade.

Essa leitura preserva a prudência normativa e, ao mesmo tempo, mantém o problema político. Se uma universidade passa a utilizar sistemas generativos em plataformas, atividades, pesquisa, produção textual ou serviços acadêmicos, precisa considerar se os estudantes dispõem de condições formativas para compreender essa mediação. A institucionalização da tecnologia cria responsabilidades pedagógicas que não existiriam com a mesma intensidade se o uso permanecesse inteiramente periférico e voluntário.

5.1 RESPONSABILIDADE INDIVIDUAL E DEVER INSTITUCIONAL DE FORMAÇÃO

Responsabilidade individual e responsabilidade institucional precisam ser distinguidas sem serem separadas. O estudante ou pesquisador continua responsável pelas escolhas que assume, pelas fontes que utiliza, pelas afirmações que apresenta e pela transparência exigida em sua comunidade acadêmica. Entretanto, instituições de ensino controlam currículos, avaliações, orientações, plataformas e regras de uso. Elas influenciam diretamente as oportunidades de desenvolver julgamento crítico.

Tedesco e Ferreira (2023) permitem compreender a integridade como problema formativo. Barbosa, Varela e Hoff (2026) mostram, por sua vez, que políticas institucionais de IA precisam articular ética, transparência e letramento. Reunidas, essas contribuições sustentam um princípio: não é coerente ampliar a presença institucional da IA e simultaneamente tratar todo risco como falha individual do usuário.

A responsabilidade pela agência é compartilhada em planos diferentes. Ao sujeito cabe responder por decisões concretas que adota. À instituição cabe produzir condições razoáveis para que decisões responsáveis sejam possíveis: orientações claras; formação de estudantes e docentes; critérios de transparência; desenho avaliativo coerente; apoio à verificação de fontes; atenção a acessibilidade e desigualdades; e revisão periódica das regras diante da rápida mudança tecnológica.

Delegar correção gramatical em uma atividade destinada a avaliar argumentação pode ter significado formativo diferente de delegar a formulação do próprio argumento. Solicitar um resumo para comparar com uma leitura prévia não equivale a substituir a leitura obrigatória pelo resumo automático. A política institucional, portanto, precisa considerar finalidade, transparência e possibilidade de julgamento, e não apenas classificar ferramentas como autorizadas ou proibidas.

A contribuição de Silva, Oliveira e Silva (2025) é especialmente útil nesse ponto porque diferencia usos que podem operar como suporte de usos que terceirizam o próprio trabalho de construção de conhecimento. Abreu (2025) complementa essa visão ao preservar a centralidade da responsabilidade humana em processos de escrita expandida. O diálogo entre as duas perspectivas sustenta a tese de que mediação tecnológica não elimina autoria, mas pode fragilizá-la quando substitui as operações que sustentam a compreensão e a assunção da posição.

5.2 O PARADOXO DA FACILIDADE

A IA generativa produz um paradoxo educacional: quanto mais fácil se torna gerar uma formulação plausível, mais importante se torna a capacidade de julgar sua qualidade. Interfaces em linguagem natural reduzem barreiras operacionais, mas não resolvem problemas de validade, referência, adequação ao contexto ou coerência ética. O resultado pode parecer pronto justamente quando mais necessita de verificação.

Esse paradoxo ajuda a compreender por que habilidade de prompting não pode ser tomada como sinônimo de letramento crítico. A competência operacional tende a aumentar a eficiência da interação; a criticidade pergunta se a interação deveria ocorrer daquele modo, quais pressupostos orientaram a resposta, que evidência a sustenta e que responsabilidade

permanece com o usuário. Buzato e Gonsales (2025) tornam essa diferença visível ao incluir dimensões sociais, materiais, éticas e epistemológicas no debate sobre letramentos em IA.

A facilidade também altera o desenho da avaliação. Quando uma tarefa pode ser rapidamente terceirizada, docentes precisam esclarecer qual operação intelectual está sendo avaliada e criar condições para observar processos de raciocínio, justificativa e revisão. A solução não precisa ser a eliminação da tecnologia; pode ser a reconfiguração da atividade para tornar o julgamento humano visível e pedagogicamente necessário.

A discussão sobre cidadania exige considerar a distribuição desigual das condições de apropriação. As ferramentas podem ser amplamente acessíveis e, ainda assim, seus benefícios dependerem de repertórios que não estão igualmente distribuídos. Ler criticamente, verificar fontes, reconhecer uma referência inexistente, identificar contradição conceitual e formular bons critérios de comparação são capacidades construídas ao longo de trajetórias educacionais desiguais.

Pinheiro, Costa e Vitoriano (2025) ajudam a conectar esse problema ao letramento informacional. Em lugar de imaginar que o sistema compensa automaticamente déficits anteriores, é preciso reconhecer que seu uso pode demandar precisamente competências que a desigualdade educacional distribui de forma assimétrica. Isso não invalida seu potencial de apoio; exige políticas de formação que não presumam um usuário abstrato e homogêneo.

Da perspectiva das políticas sociais, essa constatação tem consequência relevante: oferecer infraestrutura é necessário, mas pode ser insuficiente para assegurar participação substantiva. A incorporação de IA ao ensino superior precisa ser acompanhada por oportunidades de aprendizagem crítica, especialmente quando a própria instituição espera que estudantes utilizem ou convivam com sistemas generativos em atividades acadêmicas.

A relação com direitos deve ser formulada como problema de efetividade e condições de exercício. Cury (2002) fornece o ponto de ancoragem ao tratar a educação como dimensão fundante da cidadania. Brochado e Porto (2026) atualizam o debate para a formação diante da IA, e Barbosa, Varela e Hoff (2026) mostram que a resposta exige diretrizes institucionais. A originalidade da articulação não está em declarar um novo direito, mas em mostrar que mudanças sociotécnicas podem modificar as condições concretas pelas quais direitos educacionais e participação cidadã são vividos.

A discussão reformulada pode ser sintetizada da seguinte maneira: em contextos de ensino superior nos quais sistemas generativos participam de forma relevante das práticas de

produção intelectual, o letramento crítico em IA pode constituir condição formativa de agência autoral e cidadania, porque amplia a possibilidade de compreender, avaliar, contestar e delimitar operações delegadas; sua efetividade, contudo, depende de condições institucionais e não pode ser tratada como atributo exclusivamente individual.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensaio partiu da questão de como a mediação crescente da produção intelectual por sistemas generativos tensiona a agência autoral humana e em que medida o letramento crítico em IA pode integrar as condições contemporâneas de exercício do direito à educação e da cidadania no ensino superior. A análise da produção brasileira permite responder em dois movimentos articulados.

Primeiro, a IA generativa amplia possibilidades de assistência e de delegação intelectual. Essa ampliação não extingue automaticamente a autoria, porque autoria acadêmica não se resume à origem material das palavras. Ela se relaciona à possibilidade de compreender decisões, sustentar razões e assumir responsabilidade. A participação do sistema torna-se especialmente problemática quando substitui precisamente a operação que o sujeito deveria aprender, compreender ou ser capaz de justificar.

Segundo, o letramento crítico em IA oferece um vocabulário formativo mais adequado do que a simples competência técnica. A produção brasileira examinada mostra que criticidade envolve avaliação de informação, reconhecimento de opacidade, compreensão de limites, responsabilidade, ética, cidadania e capacidade de contextualizar a tecnologia. Em consequência, saber operar uma ferramenta não basta para governar sua participação em uma prática acadêmica.

A principal contribuição do ensaio é interpretar o letramento crítico em IA como condição formativa de agência autoral e cidadania. A expressão designa recursos que podem permitir ao sujeito deliberar sobre se, quando, para quê e até onde utilizar sistemas generativos, preservando a capacidade de avaliar e responder pelo resultado. Não se trata de autonomia absoluta, tampouco de domínio técnico completo. Trata-se de tornar a mediação suficientemente inteligível para que a decisão humana permaneça significativa.

A análise também mostrou que essa condição não pode ser individualizada. Instituições de ensino superior definem currículos, formas de avaliação, normas de integridade e políticas de tecnologia. Quanto maior sua participação na incorporação da IA, maior a responsabilidade de oferecer formação crítica compatível com as exigências que atribuem a estudantes e docentes. A educação para o uso da IA deve, assim, integrar políticas institucionais de qualidade, igualdade, ética e participação, e não funcionar como treinamento facultativo para usuários mais familiarizados com tecnologia.

No plano dos direitos, a conclusão permanece deliberadamente cautelosa. O corpus não demonstra que o letramento crítico em IA seja um novo direito fundamental autônomo. É mais defensável compreendê-lo como condição que pode interferir na efetividade do direito à educação e no exercício da cidadania quando práticas educacionais se tornam significativamente mediadas por sistemas generativos. Essa formulação evita inflação normativa e, ao mesmo tempo, impede que transformações tecnológicas sejam tratadas como neutras diante das condições concretas de participação.

A agenda de pesquisa decorrente é ampla. Estudos empíricos brasileiros precisam investigar como estudantes de diferentes instituições e trajetórias utilizam sistemas generativos, quais formas de dependência ou autonomia se manifestam, que competências de verificação são mobilizadas e como regras institucionais afetam esses processos. Também será necessário examinar desigualdades de classe, raça, gênero, território, deficiência e acesso a apoio acadêmico sem presumir previamente seus efeitos. No campo jurídico-educacional, pesquisas futuras podem aprofundar se e em que medida deveres de formação crítica decorrem das obrigações já associadas ao direito à educação, à qualidade do ensino e à igualdade de condições.

O desafio, portanto, não é preservar uma produção intelectual imune à tecnologia. É construir condições para que a ampliação da automação não seja acompanhada por diminuição da compreensão, invisibilização da responsabilidade ou novas desigualdades de participação. Uma política educacional comprometida com cidadania precisa formar sujeitos capazes não apenas de usar sistemas generativos, mas de decidir criticamente o lugar que esses sistemas podem ocupar em sua própria produção intelectual.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Diana dos Santos. Escrita expandida na era da IA: ressignificando autoria e originalidade. 2025. Tese (Doutorado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital) — Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Inteligência e Design Digital, **Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**, São Paulo, 2025. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/46509>. Acesso em: 10 set. 2026.
- BARBOSA, Cristiane de Lima; VARELA, Ulysses do Nascimento; HOFF, Rafael Sbeghen. Inteligência artificial no ensino superior: perspectivas éticas, políticas e regulatórias. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 16, p. 1–22, 2026. DOI: 10.35699/2237-5864.2026.58920. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/58920>. Acesso em: 10 set. 2026.
- BERNARDINO, Rosangela Alves dos Santos; GUERRA, Zailton Pinheiro. Questões de responsabilidade enunciativa e autoria em texto acadêmico produzido com auxílio do ChatGPT. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 18, e1838, 2024. DOI: 10.14393/DLv18a2024-38. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/74539>. Acesso em: 10 set. 2026.
- BOA SORTE, Paulo; FARIAS, Mário André de Freitas; SANTOS, Allessandra Elisabeth dos; SANTOS, Jefferson do Carmo Andrade; DIAS, Jamile Santos dos Santos Rodrigues. Inteligência artificial e escrita acadêmica: o que nos reserva o algoritmo GPT-3? **Revista EntreLinguas**, Araraquara, v. 7, n. 00, e021035, 2021. DOI: 10.29051/el.v7i00.15352. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/15352>. Acesso em: 10 set. 2026.
- BROCHADO, Mariah; PORTO, Lucas Magno de Oliveira. Os desafios éticos da utilização da inteligência artificial (IA): literacia em IA (AI Literacy) para o ensino superior. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 16, p. 1–18, 2026. DOI: 10.35699/2237-5864.2026.58906. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/58906>. Acesso em: 10 set. 2026.
- BUZATO, Marcelo El Khouri; GONSALES, Priscila. Dimensões e enfoques alternativos para um modelo de letramentos críticos de inteligência artificial. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, e44436, 2025. DOI: 10.1590/1984-6398202544436. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/3kzvd9cCwWhVyfSpd8MHqZm/?lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2026.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245–262, jul. 2002. DOI: 10.1590/S0100-15742002000200010. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/563>. Acesso em: 10 set. 2026.
- FERNANDES, Carolina. A autoria em textos produzidos por inteligência artificial e por alunos em uma perspectiva discursiva. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 214–235, 2024. DOI: 10.25189/rabralin.v23i2.2183. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/2183>. Acesso em: 10 set. 2026.



MENEGHETTI, Francis Kanashiro. O que é um ensaio-teórico? **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 15, n. 2, p. 320–332, mar./abr. 2011. DOI: 10.1590/S1415-65552011000200010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rac/a/4mNCY5D6rmRDPWXtrQQMyGN/?format=html&lang=pt&ilang=pt_BR. Acesso em: 10 set. 2026.

PINHEIRO, Maria Heldaiva Bezerra; COSTA, Marcos Rogério Martins; VITORIANO, Maria Albeti Vieira. A interface entre inteligência artificial e letramento informacional no ensino superior: contextos, avanços e desafios inter e multidisciplinares. **Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Florianópolis, v. 30, p. 1–20, 2025. DOI: 10.5007/1518-2924.2025.e103105. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/103105>. Acesso em: 10 set. 2026.

SILVA, Jimmy Naially; OLIVEIRA, Rebeca Trajano; SILVA, Elizabeth Maria da. Potencialidades e desafios do uso de inteligência artificial generativa na produção de textos acadêmicos: uma revisão sistemática. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 15, p. 1–23, 2025. DOI: 10.35699/2237-5864.2025.58835. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/58835>. Acesso em: 10 set. 2026.

TEDESCO, Anderson Luiz; FERREIRA, Jacques de Lima. Ética e integridade acadêmica na Pós-Graduação em Educação em tempos de Inteligência Artificial. *Horizontes*, Itatiba, v. 41, n. 1, e023032, 2023. DOI: 10.24933/horizontes.v41i1.1620. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1620>. Acesso em: 10 set. 2026