Capítulo 17

Quando a Resposta Vem Antes da Leitura: Inteligência Artificial, Formação Leitora e Construção de Sentidos

When the Answer Comes Before Reading: Artificial Intelligence, Reader Education and Meaning-Making

Elisabete Batista Ottobeli

Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Goiás Morrinhos-Goiás. ORCID 0009-0007-0888-441X

Keila Regina de Sousa Figueiredo

Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Goiás Morrinhos-Goiás. ORCID OOO9-0002-9689-7141

Resumo: Este estudo analisa criticamente as implicações da Inteligência Artificial generativa para o ensino e a aprendizagem da leitura, tomando como eixo a tensão entre acesso rápido a respostas e construção autônoma de sentidos. Parte-se de uma questão central: o que acontece com a experiência leitora quando ferramentas capazes de resumir, explicar, comparar e responder sobre textos passam a ocupar uma posição intermediária entre estudante, obra e professor? A pesquisa adota abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e reflexivo, articulando estudos sobre leitura, compreensão, letramento e multiletramentos com produções recentes acerca da Inteligência Artificial na educação. Uma situação pedagógica hipotética é utilizada apenas como recurso problematizador, sem pretensão de constituir dado empírico. A discussão mostra que a IA pode apoiar a compreensão vocabular, ampliar possibilidades de comparação, favorecer acessibilidade e oferecer novos objetos de análise, mas também pode deslocar o estudante do processo interpretativo quando substitui a leitura por respostas prontas. Sustenta-se que o desafio educacional não consiste em aceitar ou rejeitar a tecnologia de forma absoluta, mas em produzir mediações pedagógicas capazes de preservar autoria, criticidade, verificação e diálogo com o texto. Ao final, defende-se que ensinar a ler em contextos de IA inclui também ensinar a interrogar, confrontar e avaliar aquilo que sistemas generativos produzem, mantendo aberta a questão sobre que leitores a escola deseja formar em um ambiente no qual obter respostas se torna progressivamente mais fácil.

Palavras-chave: inteligência artificial; leitura; formação de leitores; letramento crítico; mediação docente.

Abstract: This study critically examines the implications of generative Artificial Intelligence for the teaching and learning of reading, focusing on the tension between rapid access to answers and the autonomous construction of meaning. It asks what happens to the reading experience when tools capable of summarizing, explaining, comparing, and answering questions about texts begin to occupy an intermediate position between students, texts, and teachers. The study adopts a qualitative, bibliographic, and reflective approach, bringing together research on reading, comprehension, literacy, and multiliteracies with recent studies on Artificial Intelligence in education. A hypothetical classroom situation is used solely as a problem-posing device and is not treated as empirical evidence. The discussion indicates that AI can support vocabulary comprehension, broaden comparative possibilities, improve accessibility, and provide new objects for critical analysis; at the same time, it may distance students from interpretive work when it replaces reading with ready-made responses. The article argues that the educational challenge is not to accept or reject the technology in absolute terms, but to build pedagogical mediation capable of preserving authorship, critical

DOI: 10.47573/aya.5379.3.39.X

judgment, verification, and dialogue with texts. It concludes that teaching reading in AI-rich environments also requires teaching students to question, compare, and evaluate generative outputs, leaving open the broader issue of what kind of readers schools aim to educate in a world where obtaining answers is becoming increasingly easy.

Keywords: artificial intelligence; reading; reader education; critical literacy; teacher mediation.

INTRODUÇÃO

Imagine uma aula em que a professora propõe a leitura integral de um conto e, ao final, solicita aos estudantes uma interpretação sobre as escolhas do narrador, os conflitos das personagens e os sentidos produzidos pelo desfecho. Um aluno lê o texto, volta a passagens anteriores, anota dúvidas e formula sua resposta. Outro insere o título em uma ferramenta de Inteligência Artificial, pede resumo, interpretação e argumentos para a atividade. Os dois chegam à aula com respostas coerentes. A situação é hipotética, mas a questão que ela produz é concreta: ambos realizaram a mesma experiência de leitura? A pergunta desloca o debate da simples presença da tecnologia para aquilo que ocorre entre texto, leitor e construção de sentido.

A leitura escolar sempre envolveu mediações. Professores selecionam textos, elaboram perguntas, explicam contextos, apresentam conceitos e ajudam estudantes a relacionar conhecimentos prévios ao que está sendo lido. A novidade está em uma mediação tecnológica capaz de gerar respostas linguisticamente organizadas e ajustadas ao comando do usuário, muitas vezes com aparência de segurança e completude. O guia da UNESCO sobre Inteligência Artificial generativa na educação chama atenção justamente para a necessidade de uma abordagem centrada no ser humano, capaz de preservar agência, responsabilidade e finalidade pedagógica diante de tecnologias que se transformam rapidamente (Miao; Holmes, 2023). O foco, portanto, precisa permanecer no processo formativo.

Esse deslocamento é particularmente relevante porque ler não equivale a localizar uma informação já pronta. A compreensão depende de relações construídas entre linguagem, contexto, conhecimentos prévios, objetivos e posições do leitor. Em uma perspectiva interacional, o sentido não está depositado integralmente no texto à espera de ser retirado; ele se constitui na atividade de leitura, mediante mobilização de conhecimentos e estratégias interpretativas. Koch e Elias (2012) mostram que o leitor participa ativamente desse processo, preenchendo lacunas, estabelecendo relações e produzindo coerência. Uma tecnologia que antecipa essas operações não necessariamente elimina a aprendizagem, mas modifica as condições em que ela pode ocorrer.

Ao mesmo tempo, seria inadequado interpretar a Inteligência Artificial apenas como ameaça à formação leitora. Recursos generativos podem apoiar estudantes com diferentes ritmos, auxiliar na compreensão de vocabulário, propor comparações entre versões de um texto, transformar explicações, criar perguntas e ampliar formas

de acesso. Trabalhos recentes sobre letramento na era da IA defendem que essas tecnologias alteram as práticas de produção e circulação de sentidos, exigindo que a escola amplie aquilo que entende por leitura e escrita (Castro *et al.,* 2024). A questão decisiva passa a ser como a ferramenta é inserida no percurso pedagógico e quais ações intelectuais continuam sendo exigidas do estudante.

Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo analisar criticamente as implicações do uso da Inteligência Artificial generativa no ensino e na aprendizagem da leitura, discutindo possibilidades pedagógicas, riscos de substituição do trabalho interpretativo e exigências colocadas à mediação docente. A reflexão procura responder de que maneira a IA pode participar de práticas de leitura sem reduzir o estudante à reprodução de respostas e como a escola pode transformar saídas geradas por sistemas automatizados em objetos de análise, confronto e produção de sentido. Em vez de formular uma regra universal de uso, interessa compreender os critérios que permitem distinguir apoio à leitura de terceirização da própria experiência de ler.

A discussão organiza-se em três movimentos. O primeiro retoma a leitura como construção de sentidos, destacando autonomia, inferência, interpretação e relação entre texto e mundo. O segundo examina a Inteligência Artificial como tecnologia simultaneamente capaz de mediar e facilitar, mas também de favorecer respostas substitutivas quando utilizada sem intencionalidade pedagógica. O terceiro discute possibilidades de trabalho docente orientadas à criticidade, à autoria e à avaliação dos próprios conteúdos gerados por IA. Ao final, a pergunta inicial retorna sob outra forma: se respostas se tornam cada vez mais disponíveis, o que a escola precisa preservar para que a leitura continue sendo experiência de conhecimento e não apenas procedimento para chegar rapidamente a uma conclusão?

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica e reflexiva. O objeto não é medir desempenho de estudantes nem comparar resultados de turmas que utilizam ou deixam de utilizar Inteligência Artificial. Busca-se compreender um problema pedagógico emergente por meio da articulação entre referenciais consolidados sobre leitura e letramento e estudos recentes que discutem IA generativa, formação de leitores, competências críticas e mediação docente. A opção metodológica permite examinar tensões conceituais sem atribuir às tecnologias efeitos universais ou automáticos, preservando a diversidade de contextos em que práticas de leitura são organizadas.

O corpus teórico reúne, de um lado, contribuições voltadas à leitura como atividade de construção de sentidos, entre elas Freire (2011), Solé (1998), Koch e Elias (2012) e Rojo e Moura (2012). De outro, mobilizam-se produções recentes sobre Inteligência Artificial, letramento e educação, com destaque para Castro, Kalantzis e Cope (2024), Kirchof *et al.* (2025), Azevedo (2026) e documentos da UNESCO voltados à IA generativa e às competências de estudantes e professores.

O diálogo entre esses dois campos busca impedir que a discussão tecnológica se afaste das concepções pedagógicas que definem o que significa efetivamente ler e aprender.

A análise foi organizada por eixos temáticos que emergem do próprio problema: construção de sentidos, autonomia leitora, facilidade e substituição de processos, mediação docente, avaliação crítica das respostas geradas e formação para o uso responsável da tecnologia. Esses eixos não funcionam como categorias rígidas aplicadas mecanicamente às obras consultadas. Servem como referências para aproximar debates que, em muitos estudos, aparecem separados: a tradição da pesquisa sobre leitura e as discussões contemporâneas sobre sistemas generativos. O procedimento privilegia convergências, tensões e limites, evitando atribuir ao uso de IA um caráter necessariamente positivo ou negativo.

Também se adota como princípio analítico a distinção entre potencial tecnológico e resultado pedagógico. Uma mesma ferramenta pode ser empregada para produzir perguntas, facilitar acesso a informações ou comparar interpretações, mas pode igualmente ser usada para entregar respostas sem leitura prévia. Por isso, as propriedades técnicas da IA não determinam sozinhas os efeitos educacionais. Finalidade da atividade, sequência proposta, intervenção docente, critérios de avaliação e participação do estudante influenciam o sentido assumido pelo recurso. A reflexão desenvolvida nas seções seguintes considera essa relação, tratando a tecnologia como parte de uma situação pedagógica mais ampla e não como agente autônomo da aprendizagem.

DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento articula três planos que se condicionam mutuamente. Primeiro, retoma-se a leitura como ação interpretativa, situada e ativa, para estabelecer o critério a partir do qual o uso da IA pode ser avaliado. Em seguida, discutem-se as facilidades e os riscos produzidos por ferramentas generativas quando passam a intermediar o contato com os textos. Por fim, o foco se desloca para a mediação docente e para propostas capazes de converter a própria resposta da IA em objeto de leitura crítica. A intenção não é construir uma oposição entre livro e tecnologia, mas examinar quais práticas preservam a participação intelectual do leitor diante de sistemas capazes de produzir linguagem em grande escala.

Leitura, Compreensão e Construção de Sentidos

Ler envolve mais do que reconhecer palavras ou recuperar informações explícitas. A atividade leitora mobiliza expectativas, conhecimentos linguísticos, repertórios culturais, memória, inferências e objetivos definidos em situações concretas. O texto oferece marcas e possibilidades, mas sua compreensão depende do trabalho realizado pelo leitor para articular partes, interpretar implícitos e avaliar relações. Essa concepção afasta uma visão de leitura como transferência direta de conteúdos de uma página para uma mente receptora. Também ajuda a compreender

por que duas pessoas podem chegar a interpretações parcialmente diferentes sem que qualquer leitura seja automaticamente válida, pois os sentidos precisam manter relação argumentável com o texto e com o contexto.

A tradição pedagógica brasileira oferece uma formulação particularmente fecunda para ampliar essa compreensão. Ao relacionar palavra e mundo, Freire (2011) situa a leitura em uma experiência histórica na qual linguagem e realidade se interrogam reciprocamente. O leitor não se limita a decifrar sinais; ele relaciona o que lê às condições em que vive, aos discursos que circulam e às formas de nomear a realidade. Essa perspectiva ganha atualidade diante da Inteligência Artificial, porque o problema deixa de ser apenas saber se uma resposta está gramaticalmente bem construída. Torna-se necessário perguntar de que lugar ela fala, que relações estabelece, o que omite e como pode ser confrontada com outras fontes.

Ensinar estratégias de leitura significa tornar visíveis operações que leitores experientes realizam de maneira muitas vezes automática. Antecipar conteúdos, formular hipóteses, verificar compreensões, reler trechos, distinguir informações principais de secundárias e elaborar sínteses são movimentos que podem ser aprendidos e acompanhados. Solé (1998) demonstra que a autonomia leitora se constrói quando o aluno dispõe de estratégias para regular sua compreensão e reconhecer quando precisa modificar o modo de ler. Sob essa perspectiva, receber uma síntese pronta pode até apoiar determinado momento, mas não substitui a aprendizagem das operações necessárias para produzir sínteses, formular perguntas e revisar interpretações.

A construção de sentidos depende igualmente de conhecimentos ativados durante a leitura. Informações linguísticas, enciclopédicas, interacionais e contextuais participam da compreensão e permitem ao leitor estabelecer conexões que não aparecem explicitamente formuladas. Koch e Elias (2012) ressaltam esse caráter ativo ao mostrar que o texto exige participação estratégica do leitor. Uma resposta gerada automaticamente pode simular o resultado dessas operações, apresentando inferências e relações já organizadas. Para fins pedagógicos, porém, é necessário distinguir a qualidade aparente do produto daquilo que o estudante efetivamente mobilizou para chegar a ele. Uma interpretação pronta não revela, por si, aprendizagem do processo interpretativo.

A cultura digital ampliou ainda mais o campo da leitura. Textos circulam combinando escrita, imagem, som, movimento, links, comentários e diferentes formas de participação. Os multiletramentos ajudam a compreender que formar leitores envolve lidar com diversidade cultural e multiplicidade de linguagens, não apenas com o texto verbal impresso. Rojo e Moura (2012) situam essa ampliação no contexto das novas práticas sociais de linguagem. A IA generativa intensifica o movimento porque produz e reorganiza conteúdos multimodais, cria textos a partir de comandos e estabelece novas relações entre autoria, circulação e seleção. Ler, nesse ambiente, envolve interpretar tanto mensagens quanto os processos que as produziram.

Essa ampliação não torna dispensável a leitura demorada. Pelo contrário, a abundância de respostas, resumos e conteúdos aumenta a importância de competências que permitam avaliar coerência, pertinência, fonte, contexto e qualidade argumentativa. O estudante pode receber uma explicação clara e, ainda assim, precisar conferir se ela corresponde ao texto original. Pode encontrar uma interpretação plausível e necessitar distinguir evidência textual de generalização. Pode solicitar uma comparação e descobrir que a ferramenta misturou obras ou atribuiu características inexistentes. A autonomia leitora passa, portanto, a incluir a capacidade de desconfiar de textos bem escritos e de justificar por que uma formulação merece ou não confiança.

Formar leitores na contemporaneidade exige preservar a experiência de encontro com o texto e, ao mesmo tempo, reconhecer que esse encontro ocorre em ambientes atravessados por tecnologias. A alternativa não está em reconstruir uma escola anterior ao digital, mas em estabelecer situações nas quais recursos tecnológicos ampliem perguntas sem encurtar indevidamente o caminho interpretativo. Esse critério prepara a discussão seguinte: a IA pode mediar a leitura, mas a mesma facilidade que oferece apoio pode transformar-se em mecanismo de substituição quando o estudante deixa de produzir relações e passa apenas a administrar respostas elaboradas por outro sistema.

Inteligência Artificial entre Mediação, Facilidade e Reprodução

A Inteligência Artificial generativa introduz uma diferença importante em relação a muitas tecnologias educacionais anteriores: ela não apenas disponibiliza conteúdos, mas produz respostas sob demanda em linguagem natural. O estudante pode solicitar explicações simplificadas, exemplos, perguntas, resumos, argumentos, traduções ou reorganizações do texto. Essa flexibilidade cria oportunidades reais de apoio, especialmente quando uma dificuldade específica impede a continuidade da leitura. Também cria, porém, um atalho potencial entre a pergunta e a resposta. Se o sistema entrega rapidamente aquilo que a atividade escolar solicita, a fronteira entre apoio e substituição passa a depender menos da ferramenta em si e mais da sequência pedagógica em que ela é utilizada.

Documentos internacionais recentes recomendam justamente evitar uma incorporação automática da IA à educação. O guia da UNESCO propõe que o uso de sistemas generativos seja orientado por princípios de proteção, responsabilidade e centralidade humana, destacando a necessidade de avaliar finalidades pedagógicas antes de adotar soluções tecnológicas (Miao; Holmes, 2023). A orientação é pertinente para o ensino da leitura porque a eficiência operacional não pode ser confundida com qualidade formativa. Uma ferramenta capaz de resumir um capítulo em segundos pode ser útil para revisão ou acessibilidade, mas pode produzir empobrecimento quando o resumo ocupa o lugar do contato com a obra que deveria ser objeto de interpretação.

A personalização costuma aparecer entre as principais promessas da IA educacional. Ajustar explicações, oferecer feedback imediato e adaptar níveis de dificuldade podem contribuir para atender necessidades diferentes. Entretanto,

personalizar não significa necessariamente aprofundar. Ao analisarem uma plataforma de IA voltada ao ensino de leitura, Kirchof *et al.* (2025) identificam grande sofisticação tecnológica combinada a uma concepção pedagógica que privilegia automação, repetição e componentes mais restritos do processo leitor. O caso evidencia que inovação técnica e inovação pedagógica não são equivalentes. Sistemas avançados podem reproduzir modelos de aprendizagem limitados se os pressupostos que orientam suas atividades permanecerem estreitos.

A facilidade de geração também interfere na percepção de autoria. Textos produzidos por IA frequentemente chegam ao usuário com coesão, vocabulário adequado e estrutura argumentativa reconhecível. Essa aparência pode induzir à ideia de que a resposta já está pronta para uso, quando deveria ser tomada como material provisório a ser examinado. Castro *et al.* (2024) argumentam que a IA generativa altera o próprio campo do letramento porque a produção de significados passa a envolver relações entre pessoas e sistemas que também geram linguagem. Para a escola, isso significa que autoria não pode ser reduzida ao ato de digitar um comando; envolve seleção, revisão, responsabilização e capacidade de justificar decisões.

O risco de reprodução aumenta quando o estudante atribui à ferramenta uma autoridade que ela não possui. Sistemas generativos podem apresentar erros, simplificações e informações não verificadas em linguagem persuasiva. No ensino da leitura, o problema é ainda mais delicado porque interpretações não se avaliam apenas como verdadeiras ou falsas; precisam ser julgadas por sua relação com evidências textuais, contexto e coerência argumentativa. Uma resposta plausível pode deslocar sentidos importantes, uniformizar ambiguidades ou privilegiar uma leitura entre várias possíveis. O estudante precisa aprender que fluência verbal e confiabilidade não são sinônimos, do mesmo modo que uma explicação segura não dispensa conferência.

Há, contudo, possibilidades pedagógicas que justificam explorar a tecnologia. A IA pode gerar duas interpretações diferentes do mesmo trecho para que os estudantes comparem evidências; pode produzir um resumo deliberadamente incompleto a ser corrigido; pode reformular um texto em registros distintos para análise de escolhas linguísticas; pode sugerir perguntas que a turma julgará relevantes ou superficiais. Também pode apoiar acessibilidade por meio de explicações graduadas e recursos multimodais. Experiências de uso do ChatGPT na formação de leitores indicam que, quando existe intencionalidade pedagógica e mediação docente, a ferramenta pode aproximar estudantes de textos sem necessariamente substituir o papel do leitor (Azevedo, 2026).

Também é necessário considerar desigualdades de acesso e competência. Estudantes não chegam à escola com as mesmas condições para avaliar respostas, formular bons comandos ou reconhecer limitações tecnológicas. Alguns podem dominar estratégias sofisticadas de consulta, enquanto outros aceitam o primeiro resultado disponível. A naturalização da IA como recurso neutro pode aprofundar diferenças quando a escola não ensina explicitamente como utilizá-la. O acesso técnico precisa ser acompanhado por letramento crítico, de modo que todos possam

compreender minimamente o funcionamento, os riscos e os critérios necessários para utilizar sistemas generativos com responsabilidade.

Entre mediação e substituição existe, portanto, uma faixa de decisões pedagógicas. A IA pode reduzir barreiras, ampliar repertórios e oferecer novos materiais, mas também pode diminuir o tempo de contato com textos, enfraquecer a autoria e tornar invisíveis operações de compreensão. Nenhum desses efeitos está garantido antecipadamente. Eles dependem do modo como a atividade é desenhada, das perguntas propostas e do que será avaliado. Quando a escola valoriza apenas a resposta final, a tecnologia encontra espaço para substituir o percurso; quando valoriza justificativa, confronto, evidência e revisão, a própria IA pode tornar-se um elemento produtivo de problematização.

Ensinar a ler com Inteligência Artificial: Mediação Docente, Criticidade e Autonomia

Se a Inteligência Artificial modifica as condições de produção e circulação de respostas, a mediação docente ganha ainda mais importância. O professor deixa de ser apenas quem indica fontes ou verifica se o aluno encontrou uma informação; precisa organizar situações em que a resposta produzida pela ferramenta seja submetida à leitura, comparação e julgamento. Isso não exige transformar toda aula em discussão sobre tecnologia. Exige definir quando a IA contribui para o objetivo de aprendizagem e quando sua utilização interrompe uma operação que o estudante precisa realizar por si. A decisão pedagógica precede a decisão tecnológica, porque o recurso só faz sentido em relação ao que se pretende ensinar.

Outra possibilidade é transformar a saída da IA em documento a ser lido criticamente. Em vez de pedir que o estudante responda à pergunta com auxílio da ferramenta, o professor pode fornecer uma resposta gerada e solicitar que a turma a examine. Quais afirmações estão sustentadas pelo texto? Que trechos poderiam ser utilizados como evidência? Há generalizações? Alguma ambiguidade foi eliminada? Que interpretação alternativa seria possível? Nesse formato, a tecnologia produz um objeto adicional de leitura. O estudante não terceiriza o julgamento; ao contrário, precisa mobilizar estratégias de compreensão para avaliar um texto que se apresenta com aparência de autoridade.

O procedimento se aproxima de uma competência que tende a tornar-se central: ler aquilo que a máquina escreve. Na cultura digital, interpretar não envolve apenas obras literárias, reportagens ou materiais didáticos, mas também respostas algorítmicas, recomendações, sínteses automáticas e conteúdos produzidos em escala. O quadro de competências em IA para estudantes da UNESCO enfatiza pensamento crítico, responsabilidade e capacidade de avaliar soluções de Inteligência Artificial, tratando os jovens como usuários e também como participantes conscientes desse ambiente tecnológico (Miao *et al.,* 2024). Inserir essa dimensão no ensino de leitura amplia, em vez de reduzir, o campo da formação leitora.

Ler criticamente respostas de IA também aproxima o trabalho escolar de problemas relacionados à desinformação e circulação de discursos. Um texto pode

estar formalmente bem escrito e ainda apresentar fatos incorretos, argumentos frágeis ou enquadramentos tendenciosos. O estudante precisa aprender a comparar fontes, reconhecer ausência de evidências e diferenciar afirmação de demonstração. A vantagem pedagógica está em deslocar a tecnologia do lugar de autoridade para o lugar de material interrogável. Esse movimento é coerente com uma concepção de leitura na qual compreensão e criticidade não se separam, pois interpretar envolve reconhecer que todo discurso organiza escolhas e produz determinados modos de ver o objeto.

A construção de bons comandos para a IA também pode ser objeto de aprendizagem, desde que não seja tratada como fim autônomo. Formular uma pergunta exige delimitar o que se deseja saber, fornecer contexto e perceber que resultados variam conforme o comando. Essa atividade pode desenvolver precisão linguística e consciência dos objetivos de leitura. Entretanto, ensinar apenas técnicas de prompt corre o risco de deslocar a formação para a eficiência operacional. O uso pedagógico precisa incluir uma etapa posterior de verificação e reflexão: por que a pergunta produziu determinada resposta? O que foi assumido como verdadeiro? O que precisa ser conferido no texto ou em outras fontes?

Para os professores, esse cenário demanda formação específica. Não é razoável esperar que a escola incorpore tecnologias em transformação contínua apenas por iniciativa individual de cada docente. O quadro de competências em IA para professores elaborado pela UNESCO organiza conhecimentos e práticas em torno de uma perspectiva centrada no ser humano, ética, fundamentos da IA, pedagogia e desenvolvimento profissional, reforçando que a tecnologia deve complementar e não substituir responsabilidades docentes (Miao; Cukurova, 2024). A formação precisa combinar compreensão técnica suficiente para uso consciente com discussão pedagógica sobre objetivos, limites, direitos e formas de acompanhamento dos estudantes.

Há ainda uma dimensão afetiva e cultural da leitura que não deve ser esquecida. Ler pode envolver demora, estranhamento, identificação, frustração, curiosidade e descoberta. Uma ferramenta que explica rapidamente uma passagem difícil pode ser útil, mas também pode retirar do leitor a experiência de permanecer algum tempo diante de uma dúvida. Nem toda dificuldade é pedagogicamente produtiva, assim como nem toda facilidade empobrece. O desafio está em discernir quando o apoio permite avançar e quando impede que o estudante desenvolva tolerância à complexidade. A mediação docente torna-se justamente o espaço em que esse equilíbrio pode ser construído de forma situada.

Nesse sentido, a Inteligência Artificial pode funcionar como espelho das concepções de leitura já presentes na escola. Em propostas que entendem ler como buscar respostas, ela tende a acelerar a busca. Em propostas que entendem ler como construir, justificar e revisar sentidos, pode ampliar o número de perspectivas a serem confrontadas. O recurso não resolve o problema pedagógico; torna-o mais visível. O trabalho recente de Castro *et al.* (2024) ajuda a perceber que a presença da IA exige uma agenda de letramento ampliada, na qual estudantes aprendam a atuar em ambientes híbridos de produção de significado sem abandonar julgamento, responsabilidade e autoria.

A experiência de Azevedo (2026), desenvolvida no campo da literatura e da formação de leitores, reforça que o valor educacional do ChatGPT depende da intencionalidade com que é incorporado. Essa observação impede generalizações simplistas. Uma mesma tecnologia pode afastar o estudante da obra ou servir de ponte para novas perguntas, dependendo de como o professor organiza o percurso. No ensino da leitura, a mediação mais potente talvez seja aquela que devolve continuamente o estudante ao texto: depois de consultar, conferir; depois de comparar, justificar; depois de receber uma interpretação, localizar evidências; depois de produzir uma resposta, reconhecer o que nela é efetivamente seu.

Assim, ensinar a ler com Inteligência Artificial não significa ensinar a aceitar respostas produzidas por sistemas nem proibir sua presença. Significa incluir essas respostas no universo de textos que precisam ser interpretados. O estudante deve aprender a perguntar quem ou o que produziu determinada informação, com base em quais elementos, para qual finalidade e com que grau de confiança. A leitura crítica torna-se também leitura de mediações tecnológicas. Nesse cenário, autonomia não corresponde a fazer tudo sozinho, mas a ser capaz de utilizar recursos sem entregar a eles a responsabilidade pelo próprio julgamento. É nesse ponto que a IA pode deixar de ser atalho e tornar-se objeto de formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença da Inteligência Artificial generativa no cotidiano educacional torna insuficiente uma discussão baseada apenas na oposição entre permitir e proibir. Ferramentas capazes de produzir resumos, interpretações e respostas não desaparecem por decisão pedagógica isolada, assim como sua presença não garante inovação. O problema central está na relação construída entre tecnologia e atividade intelectual do estudante. Quando a resposta substitui a leitura, perde-se parte do processo de construção de sentidos; quando é utilizada como hipótese, contraponto ou material de análise, pode ampliar as oportunidades de compreensão e tornar visíveis operações importantes do próprio ato de ler.

Ao longo do estudo, a leitura foi compreendida como atividade que exige participação do sujeito, mobilização de conhecimentos, formulação de inferências, verificação e diálogo com contextos. Por esse critério, não é possível afirmar que uma resposta correta represente necessariamente aprendizagem. O produto pode esconder percursos muito distintos. A questão pedagógica precisa alcançar o modo como o estudante chegou ao que apresenta, que evidências consegue mobilizar e se é capaz de revisar a própria interpretação. A Inteligência Artificial torna essa exigência mais urgente porque produz respostas linguisticamente convincentes sem permitir que o professor deduza, apenas pelo texto final, o trabalho intelectual efetivamente realizado pelo aluno.

A mediação docente, longe de perder importância, torna-se mais complexa. Professores precisam decidir quando a IA pode ser consultada, que tipo de tarefa será atribuída depois da consulta e como avaliar processos que incluem participação

de sistemas generativos. Formação profissional e orientações institucionais são necessárias para que essas decisões não dependam exclusivamente de tentativa e erro. Ao mesmo tempo, estudantes precisam desenvolver um letramento que inclua compreensão crítica das tecnologias, consciência de autoria, responsabilidade e disposição para questionar textos produzidos com aparência de autoridade.

Retomando a cena hipotética que abriu a discussão, dois estudantes podem chegar à sala com respostas igualmente corretas e ter vivido experiências completamente diferentes. Um percorreu o texto, encontrou dificuldades, voltou a trechos, formulou relações e construiu uma interpretação. Outro recebeu uma interpretação antes de atravessar o mesmo caminho. Isso não significa que o segundo esteja condenado a não aprender; significa que a atividade seguinte precisará devolvê-lo à leitura, exigir confronto, evidência e elaboração própria. O ponto decisivo não é descobrir quem utilizou IA, mas compreender que tipo de participação intelectual a escola está efetivamente formando.

Permanece, portanto, uma questão aberta. Se sistemas automatizados conseguem oferecer respostas cada vez mais rápidas, extensas e convincentes, talvez o desafio educacional se desloque para aquilo que não pode ser reduzido à obtenção da resposta: formular boas perguntas, sustentar interpretações, reconhecer incertezas, comparar perspectivas e assumir responsabilidade pelo sentido produzido. Em um mundo no qual chegar a uma conclusão pode se tornar progressivamente mais fácil, que experiências de leitura ainda precisam ser protegidas, cultivadas e reinventadas para que os estudantes não apenas recebam sentidos, mas aprendam a construí-los?

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Kissy Júlia Carvalho de. A tecnologia e linguagem: o uso do ChatGPT como ferramenta no ensino da literatura e na formação de leitores. **Revista Caderno de Docências**, v. 1, n. 1, p. 1-12, 2026. Disponível em: https://doi.org/10.22478/ufpb.3086-5921.2026v1n1.77373. Acesso em: 30 set. 2026.

CASTRO, Vania Carvalho de; KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. Letramento na era da inteligência artificial. C**adernos de Letras da UFF,** Niterói, v. 35, n. 69, p. 44-64, jul./dez. 2024. Disponível em: https://doi.org/10.22409/cadletrasuff.v35i69.63346. Acesso em: 15 abr. 2026.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KIRCHOF, Edgar Roberto; SANTOS JUNIOR, Vital Pereira dos; RUSSINI, Augusto. **Inteligência Artificial e ensino da leitura: uma análise da plataforma Amira Learning.** Domínios de Lingu@gem, Uberlândia, v. 19, e019048, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.14393/DLv19a2025-48. Acesso em: 6 set. 2026.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MIAO, Fengchun; CUKUROVA, Mutlu. **AI competency framework for teachers.** Paris: UNESCO, 2024. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391104. Acesso em: 18 set. 2026.

MIAO, Fengchun; HOLMES, Wayne. **Guia para a IA generativa na educação e na pesquisa**. Paris: UNESCO, 2023. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390241. Acesso em: 22 set. 2026.

MIAO, Fengchun; SHIOHIRA, Kelly; LAO, Natalie. **AI competency framework for students**. Paris: UNESCO, 2024. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391105. Acesso em: 18 set. 2026.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.