

A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL COMO AGENTE DA ESTADUNIZAÇÃO E APAGAMENTO AUTORAL NA ESCRITA DE TEXTOS EM PORTUGUÊS

*ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS AN AGENT OF AMERICANIZATION AND AUTHORIAL ERASURE
IN THE WRITING OF TEXTS IN PORTUGUESE*

Adria Marcelly Tavares Mouzinho¹, Rosana Siqueira de Carvalho do Vale²

1 Universidade do Estado do Pará (UEPA), Belém, PA, Brasil

Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-3074-7921>

e-mail: marcellymouzinho551@gmail.com

2 Universidade do Estado do Pará (UEPA), Belém, PA, Brasil

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0959-8905>

e-mail: rosana.dovale@uepa.br

Recebido em 02 fev. 2026

Aceito em 05 mar. 2026

Resumo: Este trabalho analisou o apagamento do indício de autoria e a estadunização da escrita de alunos do ensino médio de uma escola estadual de Belém a partir do uso de inteligências artificiais (IAs), tendo como objetivo geral investigar de que forma o uso de IAs generativas influencia a perda de indícios de autoria da escrita escolar regional. A fundamentação teórica apoiou-se principalmente em Fairclough (2001), Mignolo (2017) e Pimenta *et al.* (2024), que discutem o funcionamento do discurso, a organização textual e a colonialidade do saber. A metodologia consistiu em um estudo de campo, com aplicação de uma atividade orientada, coleta de textos iniciais e finais e observação do processo de escrita, permitindo uma análise qualitativa das transformações presentes nas produções dos estudantes. Foram analisados aspectos sintáticos, discursivos e culturais, considerando a presença de marcas autorais e de estruturas padronizadas associadas ao uso de IAs. Os resultados indicaram, inicialmente, uma escrita mecanizada, com forte padronização e ausência de marcas identitárias. Após a intervenção pedagógica, observou-se maior presença de repertório próprio. Conclui-se que a atividade contribuiu para ampliar a consciência linguística dos alunos e fortalecer práticas de escrita mais autorais em detrimento do apagamento autoral a que os alunos são submetidos.

Palavras-chave: Análise do discurso. Autoria. Inteligência Artificial. Intervenção pedagógica. Letramento crítico.

Abstract: This study analyzed the erasure of authorship markers and the Americanization of writing among high school students from a public school in Belém, based on the use of artificial intelligence (AI), with the general objective of investigating how the use of generative AIs influences the loss of authorship markers in regional school writing. The theoretical framework was mainly based on Fairclough (2001), Mignolo (2017), and Pimenta *et al.* (2024), who discuss the functioning of discourse, textual organization, and the coloniality of knowledge. The methodology consisted of a field study, involving the application of a guided activity, the collection of initial and final texts, and observation of the writing process, allowing for a qualitative analysis of the transformations present in the students' productions. Syntactic, discursive, and cultural aspects were analyzed, considering the presence of authorial markers and standardized structures associated with the use of AI. The results initially indicated a mechanized form of writing, with strong standardization and absence of identity markers. After the pedagogical intervention, a greater presence of students' own repertoire was observed. It is concluded that the activity contributed to expanding the students' linguistic awareness and

strengthening more authorial writing practices, in contrast to the erasure of authorship to which students are subjected.

Keywords: Critical discourse analysis. Authorship. Artificial Intelligence. Critical literacy. Pedagogical intervention

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola estadual de Belém do Pará, no período do estágio supervisionado, com público de cinco alunos da turma do segundo ano do Ensino Médio e emergiu da necessidade de problematizar os efeitos do uso de inteligências artificiais na escrita escolar.

Nesse sentido, o ponto de partida foi o panorama observado nos primeiros momentos de regência, quando a professora responsável solicitou a correção de atividades realizadas na semana anterior. Durante esse processo, ficou constatada a recorrência de marcas estilísticas típicas de textos gerados em modelos mundiais de linguagem, evidenciando um uso indiscriminado da inteligência artificial pelos estudantes, o que revelou não apenas o apagamento do indício de autoria, mas também a incorporação de padrões discursivos hegemonicamente estabelecidos, associados à colonialidade do saber. Entendida por Reis (2022,) como um processo de apagamento de referências e vozes não eurocêntricas que estabelece hierarquias e critérios do que tem ou não tem valor de forma monocultural e à estadunização da escrita escolar.

Nesse contexto, as marcas ideológicas e intencionais presentes no discurso artificial se tornam uma questão relevante, pois os discursos não são neutros, mas refletem estruturas de poder e valores socioculturais e é diante desse cenário que a pesquisa reflete sobre como o emprego de inteligências artificiais generativas, quando desprovido de mediação pedagógica consciente, pode contribuir para a padronização da escrita, o enfraquecimento das práticas autorais no contexto do Ensino Médio e a colonialidade do saber, ou melhor dizendo, estadunização, já que se trata de uma ferramenta criada nos Estados Unidos (Fairclough, 2001).

Assim, o objetivo geral deste estudo é investigar de que forma o uso de IAs generativas influencia a perda de indícios de autoria da escrita de textos em língua portuguesa de uma escola em Belém do Pará. Como objetivos específicos, busca-se: (a) identificar traços sintáticos e estilísticos característicos de produções

automatizadas em textos de alunos do Ensino Médio; (b) comparar a estrutura e a coerência de textos elaborados em sala de aula e em ambiente domiciliar, observando a presença de padrões estrangeiros de organização textual; (c) propor uma nova forma de avaliação textual.

Essa pesquisa, além disso, do ponto de vista acadêmico, contribui para o debate contemporâneo sobre autoria e tecnologia, articulando os pressupostos da Análise do Discurso (AD) com a discussão sobre colonialidade linguística e dependência cognitiva. Em termos sociais, a pesquisa amplia as discussões quanto à autonomia dos sujeitos escolares frente à padronização discursiva por ferramentas estrangeiras, incentivando práticas de ensino que promovam a escrita crítica, culturalmente situada e linguisticamente autêntica.

Este trabalho está estruturado em quatro seções principais. Na Introdução, são apresentados o tema, a problemática e os objetivos que norteiam a investigação, situando o estudo no contexto da relação entre autoria e tecnologias generativas. O Aporte Teórico discute os fundamentos da Análise do Discurso (AD) e sua aplicação à comparação entre o português e o inglês, destacando as interferências estruturais provocadas pelo uso de IAs e o fenômeno da estadunização da escrita. A Metodologia detalha o delineamento da pesquisa de campo, o perfil dos participantes, os procedimentos de coleta e os critérios analíticos empregados na observação das produções textuais. Na discussão dos resultados, são apresentadas as análises comparativas entre textos produzidos em diferentes condições de escrita, evidenciando a perda da autoria. Por fim, a Conclusão sintetiza os achados e propõe reflexões sobre o papel do professor na preservação da identidade discursiva e cultural na educação linguística brasileira.

1. APORTE TEÓRICO

O presente estudo fundamenta-se nos pressupostos da Análise do Discurso (AD), especialmente a partir das contribuições de Fairclough (2001), articuladas às discussões sobre colonialidade do saber, conforme Mignolo (2017), e às reflexões contemporâneas sobre o uso de inteligências artificiais na escrita, com base em Pimenta *et al.* (2024). Esses referenciais teóricos permitem compreender a linguagem

como prática social, atravessada por relações de poder, ideologia e cultura, possibilitando a análise dos efeitos discursivos decorrentes do uso de IAs na produção textual de estudantes. Além disso, a articulação entre tais perspectivas possibilita discutir a interferência de padrões linguísticos estrangeiros na escrita em português, bem como os impactos desse processo na constituição da autoria e na identidade discursiva dos sujeitos.

1.1 Comparação Inglês x Português

Uma das principais formas de identificação do uso das IAs generativas em textos brasileiros se dá pelo fato de que o aplicativo em si é de programação estrangeira, é estrangeiro! Acontece que, quando pedimos para que a plataforma gere um texto, ainda que peça e receba em português, se tem uma construção sintática e textual estrangeira, é como se a programação gerasse o texto no seu idioma nativo e traduzisse, sem considerar fatores gramáticos, sintáticos e/ou culturais, um texto em inglês traduzido, basicamente, mas com toda a construção do inglês.

Nesse cenário, comparar o inglês com o português exige, antes de tudo, levar em conta que cada língua tem suas próprias normas discursivas, que orientam as expectativas de coesão e coerência de quem lê ou ouve (Silva; Assis, 2017).

Veja bem, enquanto o inglês costuma priorizar mecanismos de coesão explícita, usando conjunções coordenativas e subordinativas bem marcadas, o português frequentemente apela para recursos mais implícitos, tipo elipse, retomada pronominal e encadeamentos anafóricos, que dão traços particulares de como o texto se organiza (Nunes, 2020). Isso é reafirmado no trecho:

Entre as diferenças estão os modos de expressão mais elaborados, menos diretos e menos concisos em português e, ainda, a preferência desta língua por substantivos em vez de verbos, fazendo-a soar menos dinâmica que o inglês, por exemplo. Além disso, Vieira afirma que, no português, há uma maior necessidade de clareza e grau de especificação, que são expressos, inclusive, através da utilização de recursos coesivos. A autora cita o caso dos pronomes demonstrativos em inglês, *thise that*, que fazem referência a um antecedente. Na frase *This has radically changed the situation*, a tradução “Essa medida mudou a situação radicalmente” possivelmente seria mais adequada do que a opção por itens genéricos como “isso”, “isto” ou “aquilo”, e essa escolha ocorreria justamente devido ao caráter mais analítico do português (Nunes, 2020, p. 89).

Além disso, a Análise do Discurso reconhece que os estilos discursivos espelham mesmo convenções culturais e históricas. No inglês, as tradições analíticas anglo-americanas refletem uma valorização da objetividade e de uma exposição lógica linear, o que acaba moldando a forma como os argumentos se encadeiam no texto; já no português, a herança lusitana traz uma flexibilidade sintática maior, permitindo estruturas mais longas e elaboradas, muitas vezes marcadas por critérios retóricos que dão uma ressonância argumentativa diferente, usando de estilística e de ferramentas linguísticas como as figuras de linguagem (Aquino, 2018).

Agora, pensemos na coerência textual, que depende muito de fatores pragmáticos e do contexto. Como explica Aquino (2018), a macroestrutura de um texto se forma a partir de tópicos centrais que ficam na cabeça do leitor, sendo construídos por segmentos textuais hierarquizados. Nesse processo, o inglês e o português apresentam jeitos diferentes de tematizar e retomar tópicos. No inglês, predomina a progressão temática linear (tema-remática), onde cada frase destaca a informação nova de forma direta, geralmente seguindo a ordem “Sujeito-Verbo-Objeto” (SVO). Já no português, embora a ordem básica também seja SVO, a língua permite uma flexibilidade maior para deslocamentos tópicos. Isso significa que são construídas sequências como “Objeto-Verbo-Sujeito” (OVS) ou então estruturas de “Tema-Comentário” que começam com advérbios ou pronomes de ênfase (“Hoje”, “Isso”, “Esses resultados”) (Aquino, 2018).

1.2 O uso de IAs em textos escolares e acadêmicos

A viralização do uso de geradores de texto como o ChatGPT produziu um fenômeno que pesquisadores do MIT chamaram de “dívida intelectual”, uma acumulação gradual e progressiva de dependência cognitiva inutilizadora do esforço mental exigido para tarefas como a escrita de artigos, causando uma espécie de atrofia mental. Kosmyna *et al.*, (2025) mostram, a partir de análises comportamentais, linguísticas e sinais eletrofisiológicos (EEG) que usuários que recorrem repetidamente a inteligências generativas (IAs) apresentam padrões neurais de atrofia cognitiva e mostram pior desempenho em tarefas de recordação e citação pouco tempo depois

da produção do texto e de menor percepção de “propriedade” sobre o que produzem (Kosmyna *et al.*, 2025).

O uso das IAs não é apenas um atalho nesse sentido, pois, ao automatizar etapas cognitivas essenciais, como a busca, a síntese e a formulação de argumentos, o uso contínuo causa um deslocamento do esforço que é crucial para a construção de esquemas mentais proveitosos que se fixam, criando uma fragilidade no repertório crítico do sujeito ao longo desse uso e a dívida de competências intelectuais que antes eram internalizadas. Isso ocorre principalmente quando o usuário não tem maturidade suficiente para usar as IAs como molde ou ponto de partida ao invés de integralmente (Kosmyna *et al.*, 2025).

Em contextos escolares como provas de redação ou dissertações de mediação, a dependência de IAs para produzir textos leva a problemas tanto de aprendizado quanto de avaliação, e ainda que a qualidade gramatical dos conteúdos gerados seja “boa”, há incorrências de desvios e lacunas conceituais que passam despercebidas quando o estudante não confronta o texto com pesquisas ou leituras adicionais, além disso, muitos dos modelos de IA disponíveis foram programados prioritariamente em inglês, o que frequentemente resulta em construções discursivas que não respeitam plenamente as convenções do português padrão, o que pode introduzir anglicismos sutis, uso inadequado de conectores ou repetições lexicais excessivas, impactando diretamente a coerência e a adequação ao registro exigido pelas escolas (Fernandes, 2024). Mas esse uso desenfreado das IAs tem uma causa basal, a necessidade de aprovação irreal, visto que:

Há, na sociedade, os autorizados a ler e a interpretar textos ao passo que a outros é legitimada apenas a reprodução dessas interpretações e sustentação das leituras já prontas. No contexto escolar, teríamos o professor ou o livro didático como o detentor do saber e da verdade a ser reproduzida pelo sujeito-aluno, assim a aprendizagem não se daria pela produção, mas pela reprodução dos sentidos previamente construídos. O sujeito-aluno, reconhecendo o poder da instituição, representada no lugar social do professor, coloca-se em uma posição de dependência da avaliação do “mestre” (o que na prática indica se ele “repete de ano” ou não), por isso passa a repetir o discurso pedagógico, tomado como legítimo, a verdade a ser reproduzida. Exemplo disso é a situação em que, para responder a uma pergunta de interpretação de texto, o aluno indaga o professor onde está a resposta no texto e se deve “copiar até o ponto final”, desse modo o sujeito-aluno não projeta para si a imagem de quem é capaz de produzir sentidos, colocando-se na posição de um repetidor ou copiador do que o sujeito-professor julga estar correto (Fernandes, 2024, p. 219).

As ferramentas de detecção de textos gerados por IA se baseiam em ferramentas que exploram redes neurais e métricas de entropia lingual e conseguem identificar padrões de transição de palavras e repetições atípicas que diferem do uso humano. Em experimentos realizados com amostras em inglês e português, se obtiveram altas taxas de acurácia na distinção entre redações de alunos e textos produzidos por modelos de linguagem, apontando que, apesar da sofisticação dos geradores, ainda existem características que denotam origem automatizada (Biris, 2024).

A autoria, entendida tradicionalmente como a atribuição de um texto a um sujeito único, responsável e criativo, é profundamente desafiada pela inteligência artificial generativa. Como argumenta Fernandes (2024, p. 124), a noção discursiva de autoria está vinculada a “um lugar de enunciação historicamente situado”, algo que os sistemas de IA, que operam por recombinação estatística de dados preexistentes, não ocupam.

A ética na autoria, neste contexto, exige transparência sobre o processo de criação e o reconhecimento das fontes e ferramentas utilizadas. O uso de IA sem a devida atribuição ou reflexão crítica configura uma forma de plágio ou, no mínimo, uma obscuridade sobre a origem das ideias, o que corrompe o pacto ético fundamental da produção acadêmica e intelectual, que é a honestidade sobre a contribuição de cada agente.

Além disso, a ética da autoria na era da IA também envolve a reflexão sobre o apagamento do sujeito e o endividamento cognitivo. Pesquisas como a de Kosmyna *et al.* (2025) alertam para o risco de o uso de assistentes de IA levar a uma “acumulação de dívida cognitiva” Kosmyna *et al.* (2025, p. 141), onde o usuário externaliza processos mentais fundamentais, enfraquecendo sua própria capacidade autoral. Portanto, uma postura ética demanda não só a citação da ferramenta quando usada, como também uma consciência crítica sobre os limites e impactos dessas tecnologias na autonomia do pensamento. Como questionam Pimenta *et al.* (2024, p. 596): “ainda existe lugar para o sujeito na escrita?”. A resposta positiva para essa pergunta depende de um compromisso ético com a autoria como um ato de

responsabilidade, reflexão e inserção social, e não apenas como a geração de um produto textual.

1.3 Colonialidade do saber e estadunização

A estadunização, termo relativamente novo tratado aqui, é o processo de difusão e imposição da cultura, dos valores e, especialmente, da língua dos Estados Unidos sobre outros países, gerando uma espécie de padronização mundial sob influência norte-americana. Trata-se de uma forma de dominação simbólica que se expressa principalmente no campo linguístico, em que o inglês americano é visto como modelo de prestígio e poder, afetando a diversidade e o equilíbrio entre as demais línguas e culturas (Anjos, 2013).

Imprescindível trazer que, para a produção acadêmica brasileira, as IAs generativas se configuram como um estratagema para a inserção de padrões sintáticos e discursivos estrangeiros, pois, ainda que o comando seja formulado em português brasileiro, o texto gerado pelas IAs é construído originalmente em inglês na maior parte das vezes, sendo apenas traduzido posteriormente para o português.

A colonialidade do saber, entendida como a hierarquização epistêmica que subalterniza conhecimentos não europeus, é constitutiva do sistema-mundo moderno/colonial (Mignolo, 2000). Este regime do saber opera por meio da “diferença colonial”, que estabelece uma divisão radical entre o conhecimento legítimo (europeu) e as epistemologias dos povos colonizados, silenciadas ou apropriadas (Mignolo, 2005). A modernidade, portanto, não pode ser pensada sem sua dimensão colonial, que inclui a imposição de uma matriz de conhecimento monotópica e universalizante.

O processo de estadunização rearticulou essa colonialidade do saber sob a hegemonia dos Estados Unidos. A invenção do “hemisfério ocidental” no século XIX serviu como um *constructo* geocultural que, promovido por elites crioulas como Bolívar e Jefferson, visava afirmar uma autonomia política da Europa, mas mantendo a filiação à “europeidade” epistêmica e civilizatória (Mignolo, 2005). Este movimento consolidou uma dupla consciência crioula branca, que buscava ser americana sem deixar de ser europeia, excluindo ameríndios e afrodescendentes do projeto de autodeterminação.

No século XX, a Doutrina Monroe e seu “corolário Roosevelt” transformaram essa ideia em uma ferramenta de dominação unilateral, onde os EUA reivindicaram para si o monopólio da gestão política e civilizatória do hemisfério (Mignolo, 2005). Esta foi a consolidação da estadunização, transferindo o eixo da colonialidade do poder e do saber para o Atlântico Norte e atualizando a diferença colonial em um novo cenário imperial.

A resistência a essa estrutura emerge das epistemologias subalternizadas. A “dupla consciência”, conceito cunhado por W.E.B. Du Bois, descreve a experiência de subjetividades formadas na diferença colonial, forçadas a se verem através do olhar desprezivo do mundo hegemônico (Du Bois, 1970, *apud* Mignolo, 2005, p. 37). Movimentos indígenas e afrodescendentes, ao reescreverem a história a partir de seus próprios referenciais, como faz o “mapa dos quinhentos anos”, de Leslie Marmon Silko (1991, *apud* Mignolo, 2005, p. 36), contestam ativamente a colonialidade do saber.

Pimenta *et al.* (2024) argumentam que essa introdução de textos gerados por IA equivale a colonização mental, visto que suprime nossa organização textual em favor de modelos externos. Ao adotar acriticamente formas anglo-americanizadas, o escritor brasileiro aceita estruturas discursivas alheias à escrita nacional, aquela que valoriza a elipse controlada, as retomadas anafóricas por repetição nominal e os períodos compostos, processo agravado pelo fato de que para muitos estudantes a “facilidade” de obter textos formatados evita a reflexão sobre escolhas lexicais e estilísticas essenciais para a autoria autêntica! Enfim, a prática, o uso da IA sucateia o pensar e pesquisar cientificamente tradicional (pesquisa de fontes, planejamento de parágrafos, revisão crítica), substituindo-o por um ciclo mecânico de geração-tradução-revisão superficial.

Fairclough (2001) fundamenta que o discurso nunca é neutro, mas constitui uma forma de prática social investida política e ideologicamente. O autor afirma que “o discurso é socialmente constitutivo” e que “contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem, suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições” (Fairclough, 2001, p. 89). Isso significa que os usos da linguagem não

apenas refletem realidades sociais, mas ativamente as produzem, naturalizando certas visões de mundo e posicionando sujeitos de maneiras específicas.

A dimensão ideológica do discurso é destacada quando o autor aponta que as ideologias estão materializadas nas práticas discursivas, atuando de modo frequentemente inconsciente. Ele observa que as ideologias embutidas nas práticas discursivas são muito eficazes quando se tornam naturalizadas e atingem o status de senso comum. Esse processo de naturalização mascara os investimentos políticos, fazendo com que certas formas de significar o mundo pareçam inevitáveis ou neutras, quando na verdade sustentam relações de dominação (Fairclough, 2001).

Costa *et al.* (2024) expõem que essa robotização causada pela colonização não distingue gêneros textuais. Desde iniciações científicas até artigos de revisão, passam a exibir linguagem impessoal sem vestígios de subjetividade ou conexões culturais locais, padronizando vozes distintas sob fórmulas anglo-americanas, inibindo criatividade discursiva e adaptação ao contexto brasileiro, problema ampliado porque, como ressalta Pinto (2024), ao substituir a escrita em português por escrita via tradução automatizada, se perde a oportunidade de desenvolver letramento crítico, a habilidade de problematizar fontes e construir significados autonomamente. Assim, o texto passa a refletir uma “voz neutra” internacional que elimina marcas de oralidade e experimentação retórica características da escrita brasileira.

2. METODOLOGIA

A presente pesquisa é um estudo de campo. Adotou-se um percurso metodológico de natureza qualitativa, centrado na análise de produções textuais em diferentes contextos de escrita. A metodologia envolveu a aplicação de uma sequência didática, a coleta de textos em momentos distintos e a observação do processo de produção, permitindo identificar transformações nas escolhas linguísticas e nos indícios de autoria ao longo da intervenção pedagógica.

2.1 Definição da pesquisa

A presente investigação pode ser classificada como um estudo de campo, visto que os dados foram coletados diretamente no ambiente escolar, mais especificamente em uma turma de segundo ano do Ensino Médio de uma escola estadual, e

envolveram a coleta e posterior análise de textos escritos pelos alunos. Como define Gil (1989), a pesquisa de campo é aquela que se realiza no local onde ocorre ou ocorreu um fenômeno.

2.2 Procedimentos para coleta e análise de dados

A pesquisa se constituiu na seguinte ordem:

Quadro 1 – Procedimentos metodológicos da pesquisa

Fase	Denominação	Descrição da etapa
1ª Fase	Ponto de partida	Correção da atividade de resumo das obras de Gil Vicente, realizada pelos alunos na semana anterior, com objetivo diagnóstico das práticas de escrita e dos indícios de autoria.
2ª Fase	Aula e conscientização	Aula expositiva sobre contos amazônicos, fundamentada em livro autoral, com discussão teórica acerca do indício de autoria.
3ª Fase	Texto em sala	Produção de resumo individual do conto, em papel e caneta, realizada em sala de aula, com duração de até 45 minutos.
4ª Fase	Texto para casa	Produção de resumo individual do conto, em papel e caneta, realizada em contexto domiciliar, com duração de até 45 minutos.
5ª Fase	Análise	Análise microestrutural (estrutura sintática), análise macroestrutural (colonização textual) e consolidação comparativa dos dados entre os contextos presencial e domiciliar.

Fonte: Autoria própria (2025).

3. A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Para compreender a evolução da escrita dos alunos ao longo das atividades propostas, é necessário considerar as três levas de produção textual desenvolvidas durante o processo realizado. A primeira produção (A1) evidenciou um padrão tradicional, com pouca margem para expressão subjetiva, fortemente marcado por uma linguagem colonizada e neutra. A segunda mostra um despertar da voz autoral, fruto das reflexões em sala sobre pertencimento e autenticidade na escrita (A2). Já a terceira (A3) evidencia amadurecimento expressivo, integrando elementos regionais, simbólicos e afetivos de forma intencional. A comparação pode ser vista no quadro:

Quadro 2- Comparativo sintático-discursivo

Dimensão	Leva 1 – Gil Vicente (atividade para casa)	Leva 2 – Resumo do livro <i>Ancestral</i> (em sala)	Leva 3 – Redação sobre Simbologia Amazônica (em casa)
Sintática	Períodos curtos, estrutura SVO rígida, uso frequente de passivas analíticas. Frases com conectores formais como “portanto” e “destarte”, em geral copiados de modelos prontos.	Uso de períodos compostos, com variação sintática e conectivos mais naturais (“mas”, “enquanto isso”). Elipses bem manejadas e retomadas anafóricas.	Maior liberdade sintática: uso expressivo de inversões, modulações e ritmos próprios. Alternância intencional entre períodos longos e curtos para efeito estilístico.
Discursiva	Discurso neutro, com ausência de marcas de subjetividade. Linguagem padronizada, sem indícios regionais ou afetivos. O texto simula um “modelo ideal”, mas esvaziado de autoria.	Presença da voz do estudante. Uso de elementos afetivos e culturais (referência a comidas típicas, lugares de Belém, sotaque). O texto demonstra envolvimento real com o conteúdo.	Discurso fortemente identitário. A simbologia amazônica é explorada com profundidade e sensibilidade. Há intertextualidade com o livro <i>Ancestral</i> e inserção de memórias e crenças regionais.
Índício de autoria	Praticamente inexistente. O texto poderia ter sido escrito por qualquer estudante ou mesmo por uma IA. Há sinais de cópia de estruturas-padrão.	Índices claros de autoria. O estudante se posiciona, interpreta e reconstrói com base na própria leitura. Há hesitações autênticas, perguntas retóricas e tom envolvente.	Autoria evidente e consolidada. O estudante escreve como quem defende sua própria história. Há posicionamento político, traços estilísticos pessoais e forte coerência temática.

Fonte: Arquivo da autora (2025).

A primeira produção dos alunos, baseada na leitura de Gil Vicente, revelou uma escrita típica de modelos universais de linguagem, os textos foram construídos de maneira mecânica, com foco excessivo na norma culta, resultando em uma escrita sem emoção e sem identidade. Foi percebida a ausência de escrita autoral, de

memória afetiva ou de contexto cultural. Assim, não obstante estivessem tecnicamente corretos, mostraram-se desprovidos de qualquer índice de autoria genuíno.

Após a análise desses textos, houve uma discussão crítica conduzida com os alunos sobre a importância da autoria na escrita, onde foram abordadas questões como a perda do pertencimento cultural por meio de modelos redacionais prontos, a influência sutil de práticas colonizadoras da linguagem e o apagamento da identidade regional por fórmulas importadas e padronizadas de escrita. Foi debatido que a escrita pode e deve ser um instrumento de resistência cultural, onde o sotaque, as palavras da nossa terra, os lugares e cheiros ganham corpo e legitimidade. Mostrou-se, inclusive, que muitas vezes o que parece um texto "perfeito" é apenas mais uma produção formatada por inteligências artificiais ou reproduções mecânicas de modelos estrangeiros, não sendo proveitoso nem para quem escreve, nem para quem lê.

Na terceira produção, a redação sobre simbologia amazônica, houve o ápice dessa transformação, os textos trouxeram, a seus respectivos modos e criatividade, referências explícitas à cultura local, reinterpretaram mitos e símbolos à luz da experiência própria dos alunos, construíram imagens poéticas do território amazônico e demonstraram domínio sobre a linguagem enquanto instrumento de expressão da identidade. É importante trazer que o uso do livro *Ancestral*, acessado também fora da escola, enriqueceu ainda mais essas produções, consolidando um vínculo entre leitura, criação e pertencimento.

De forma geral, o panorama dos 15 textos pode ser visualizado no quadro:

Quadro 3 – Síntese analítica das produções textuais dos 15 alunos

Aluno	A1 – Produção domiciliar inicial	A2 – Produção em sala	A3 – Produção domiciliar final
Aluno 1	Escrita padronizada, estrutura rígida, ausência de marcas identitárias e forte aproximação a modelos prontos.	Maior fluidez sintática, inserção de vocabulário afetivo e início de posicionamento autoral.	Escrita identitária consolidada, presença de regionalismos e coerência temática.
Aluno 2	Texto neutro, vocabulário genérico, organização previsível e	Uso de períodos mais longos, referências culturais pontuais e	Autoria evidente, retomada de elementos culturais e

	pouca variação sintática.	maior envolvimento discursivo.	maior liberdade estilística.
Aluno 3	Predomínio de estruturas formais, conectivos artificiais e apagamento do sujeito enunciador.	Texto mais orgânico, com escolhas lexicais próprias e marcas de oralidade discreta.	Escrita expressiva, com simbologia amazônica e posicionamento identitário claro.
Aluno 4	Escrita mecanizada, com foco excessivo na norma culta e ausência de subjetividade.	Ampliação do repertório lexical e melhora no encadeamento textual.	Presença consistente de marcas autorais e referências culturais locais.
Aluno 5	Texto previsível, com frases curtas e estruturas repetitivas.	Maior variação sintática e início de construção de voz própria.	Texto coeso, com identidade discursiva mais definida.
Aluno 6	Linguagem neutra e impessoal, com forte adesão a modelos universais.	Inserção de elementos afetivos e maior fluidez discursiva.	Autoria fortalecida, com coerência temática e marcas regionais recorrentes.
Aluno 7	Escrita rígida e pouco expressiva, com apagamento do contexto sociocultural.	Texto mais envolvente, com pequenas rupturas em relação ao modelo padronizado.	Escrita autoral consistente e uso criativo da simbologia local.
Aluno 8	Estrutura sintática homogênea e ausência de marcas individuais.	Uso de conectivos mais naturais e maior clareza argumentativa.	Texto expressivo e identitário, com traços estilísticos próprios.
Aluno 9	Produção formal, correta, porém esvaziada de sentido autoral.	Inserção pontual de referências pessoais e culturais.	Fortalecimento da autoria e maior envolvimento discursivo.
Aluno 10	Escrita padronizada, com organização gráfica uniforme e previsível.	Texto mais orgânico, com maior presença do sujeito escritor.	Uso consistente de marcas de oralidade e regionalismo.
Aluno 11	Linguagem neutra e impessoal, com pouca variação sintática.	Maior liberdade de construção frasal e envolvimento com o tema.	Escrita identitária e coerente com a proposta temática.
Aluno 12	Texto mecanizado, com ausência de marcas afetivas.	Vocabulário mais rico e melhor encadeamento das ideias.	Autoria consolidada e uso simbólico da cultura amazônica.
Aluno 13	Produção previsível, com forte aproximação a modelos prontos.	Início de ruptura com a escrita padronizada.	Texto autoral, com traços recorrentes e identidade discursiva definida.
Aluno	Escrita formal, sem	Presença de	Engajamento cultural

14	posicionamento discursivo evidente.	subjetividade e maior clareza interpretativa.	explícito e amadurecimento expressivo.
Aluno 15	Texto estruturalmente correto, porém desprovido de identidade.	Escrita mais fluida e envolvente.	Autoria fortalecida e integração consciente de elementos regionais.

Fonte: Autoria própria (2025).

Considerando a limitação espacial própria deste trabalho e a necessidade de manter a análise aprofundada e coerente, optou-se por não incluir imagens de todas as produções textuais realizadas pelos estudantes ao longo da sequência didática. Não obstante a pesquisa tenha contado com quinze alunos participantes, apenas três textos foram selecionados para análise ilustrativa detalhada, com apresentação de imagens, por representarem de maneira mais didática os fenômenos observados, já que os textos escolhidos não correspondem a casos excepcionais nem a produções extremas, mas sim a textos que se aproximam de uma média representativa das alterações identificadas no corpus geral.

Na imagem 1, uma análise do primeiro texto de um dos alunos (A1):

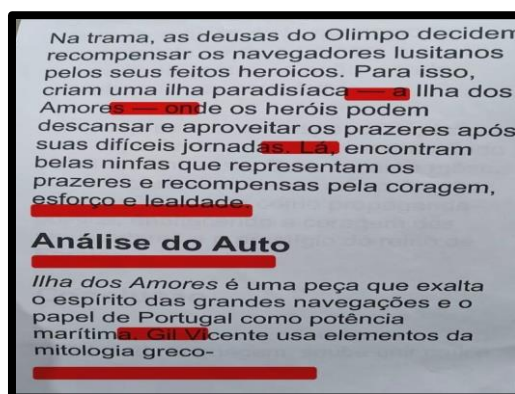


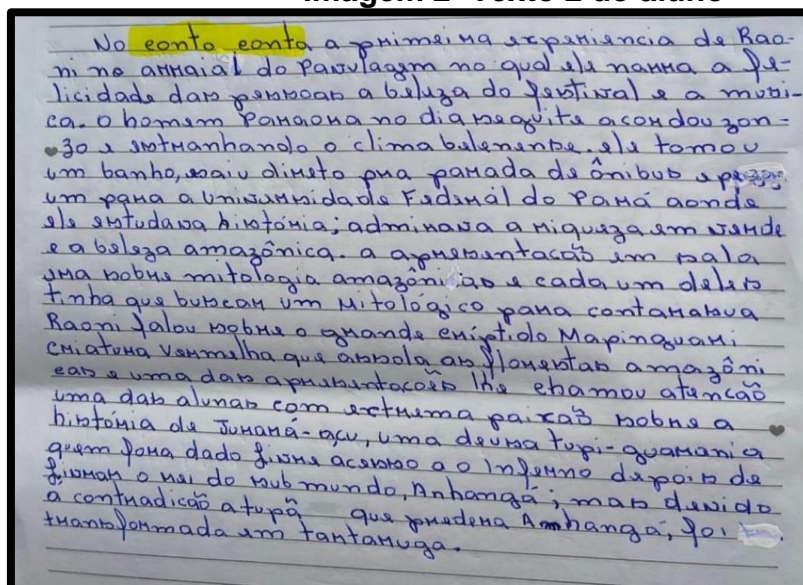
Imagem 1- Texto 1 do aluno 1

Fonte: Arquivo da autora (2025).

Na imagem analisada, é possível ver, em marcações vermelhas, traços típicos de modelos mundiais de linguagem, o espaçamento duplo entre parágrafos, o uso de travessões, incomum na escrita de alunos dessa faixa etária, o corte seco de ideias e construções de frase atípicas no português brasileiro, como períodos longos sem

vírgulas e/ou conectivos seguido de ponto para cortar a ideia. Já no texto 2, o resumo feito em sala pelo mesmo aluno:

Imagem 2- Texto 2 do aluno

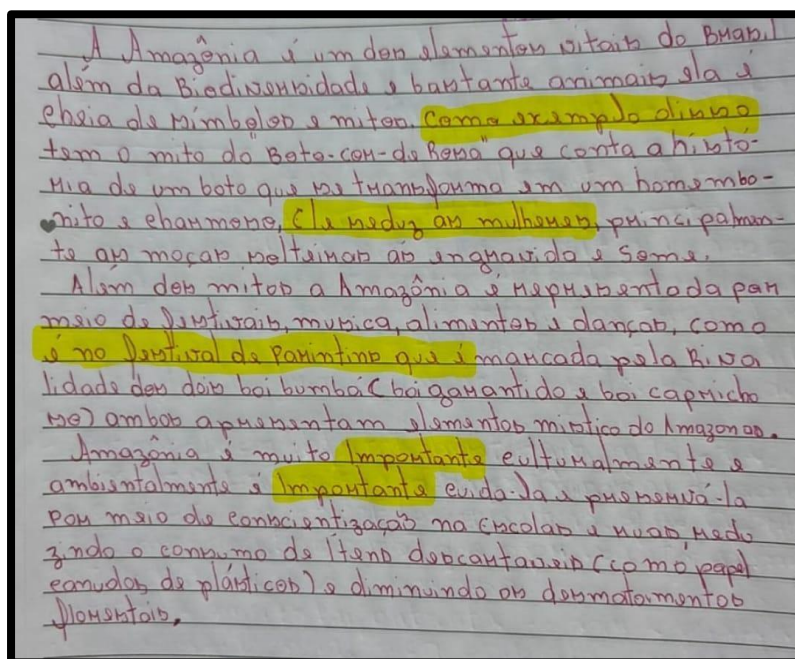


Fonte: Arquivo da autora (2025).

Nesse material, que foi escrito em sala de aula após a leitura em conjunto dos textos, a escolha sintática, a fluidez e a construção são claras, destacado em amarelo, uma repetição de palavra que confirma e serve como indício de autoria legítima, desvio que deve ser lido como marca de autenticidade nesse caso.

A comparação entre os textos produzidos em sala de aula e os textos elaborados fora do ambiente escolar revelou um abismo considerável entre a escrita espontânea e a escrita mecanizada. Os textos feitos sob supervisão, logo após a leitura e discussão do conto *Ancestral* (Mouzinho, 2021), carregavam marcas claras de autoria, como a sintaxe irregular, vocabulário afetivo, hesitações gramaticais legítimas, desvios coerentes com a oralidade local e referências culturais profundamente enraizadas no cotidiano amazônico. Já os textos sobre literatura produzidos em casa, ao contrário, demonstravam rigidez estrutural, previsibilidade temática, vocabulário neutro e uniformidade gráfica, que, como aponta Fernandes (2024), compõem o padrão da chamada escrita via tradução automatizada, característico dos textos gerados por inteligências artificiais. No último texto solicitado, a redação sobre contos, o resultado foi surpreendente:

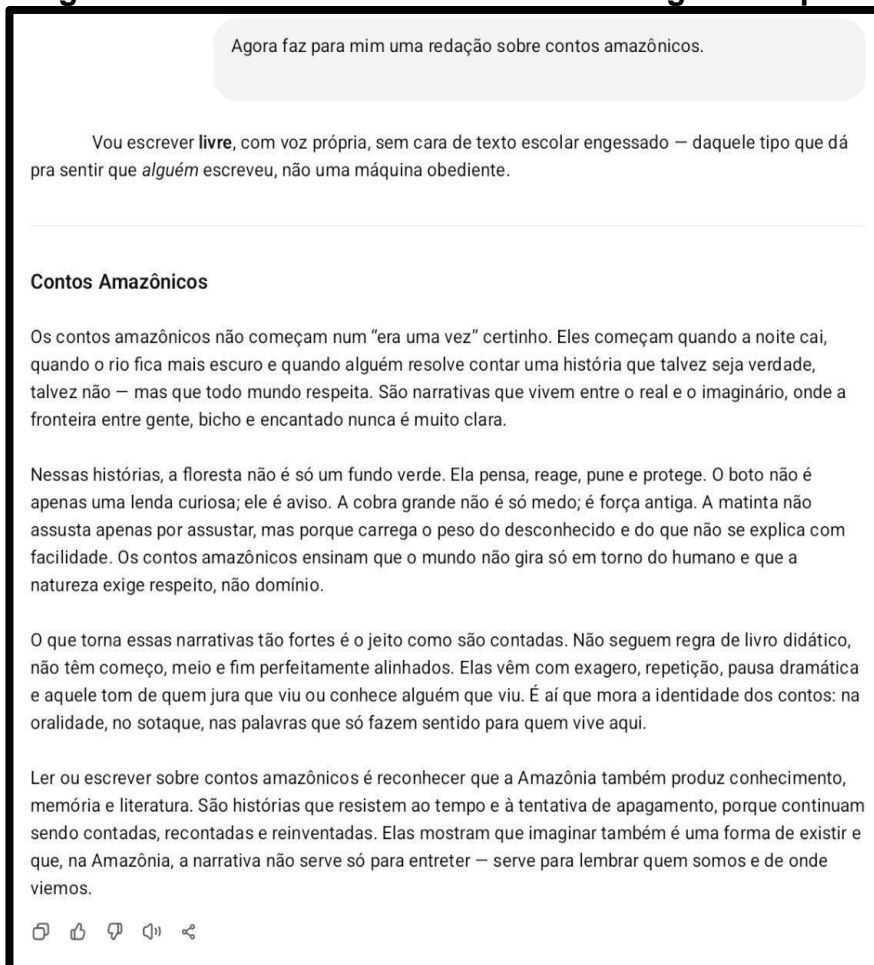
Imagem 3- Texto 3 do aluno 1



Fonte: Arquivo próprio (2025).

Na imagem, grifado em amarelo, todas as marcas de autoria, regionalismos, repetições (que confirmam a mesma autoria do resumo, onde comete a mesma escolha de construção) e marcas de oralidade, que garantem a legitimidade do texto e comprovam que o aluno leu, pesquisou, sintetizou, construiu uma argumentação e pôs em prática no papel, o que foi surpreendente quando considerado que o texto 3 foi produzido sem supervisão, constatando o sucesso da compreensão dos alunos quanto às noções sobre indício de autoria e originalidade passadas em sala.

Para analisar a presença ou não de IA nesses textos, é importante que seja solicitado à IA que gere um texto na temática solicitada aos alunos, com o objetivo de analisar esse texto e encontrar semelhanças e dessemelhanças entre os textos gerados por alunos e os textos gerados pela inteligência artificial. Nesse sentido, o *prompt* (texto de comando) utilizado para solicitar a geração do texto foi: “Agora faz para mim uma redação sobre contos amazônicos”, e o texto gerado mostrou explicitamente as marcas de IA percebidas na primeira leva de textos, como travessões, corte repentino de ideias e uso de pontuações que não fazem parte do vocabulário escrito dos alunos que participaram do estudo:

Imagem 4- Texto sobre contos amazônicos gerados por IA

Fonte: Arquivo próprio (2025).

Esse comparativo confirma a identificação do uso de IA na primeira leva e em alguns textos da terceira leva ao expor o modelo de escrita da IA para a mesma temática que foi pedida aos alunos.

4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados revelam, desde a primeira produção textual (A1), um padrão de escrita profundamente alinhado ao que Mignolo (2005) denomina de colonialidade do saber: um modo de organização discursiva que reproduz modelos hegemônicos e silencia referências locais. Essa constatação se mostra evidente na escrita

mecanizada dos textos domiciliares iniciais, marcados pela previsibilidade, pela rigidez sintática e pela ausência de traços identitários, elementos que se aproximam do que Pimenta *et al.* (2024) chamam de colonização mental, quando estruturas discursivas externas substituem o repertório autêntico do sujeito.

A presença de marcas de anglicização textual nos textos da primeira leva confirma o que Silva e Assis (2017) e Nunes (2020) discutem sobre a interferência de estruturas sintáticas do inglês em textos produzidos em português mediado por tecnologias estrangeiras. Os períodos curtos, a progressão temática linear, o uso de conectores artificiais e a ausência de retomadas anafóricas naturais espelham esse deslocamento estrutural. Esse fenômeno se articula ao que Aquino (2018) descreve sobre diferenças culturais na construção da coerência textual: o inglês privilegia a linearidade objetiva, enquanto o português mobiliza construções mais flexíveis e retóricas, ausentes nos textos iniciais.

Os dados também evidenciam o apagamento da autoria, problematizado por Fernandes (2024), quando afirma que a autoria só se sustenta a partir de um lugar de enunciação historicamente situado. Nos primeiros textos, não há inserção de experiência, hesitações produtivas, marcas afetivas ou referências culturais, o que confirma a ocupação do sujeito em um lugar discursivo vazio, semelhante ao que Pêcheux (1982) caracteriza como reprodução de evidências já estabilizadas, sem deslocamento interpretativo.

A comparação entre as produções em sala e fora dela mostra um ponto crucial da pesquisa: o ambiente de supervisão e reflexão crítica favorece o rompimento com padrões discursivos colonizados. As produções em sala (A2) mostram aquilo que Fairclough (2001) entende como prática discursiva transformadora, quando o sujeito se afasta da naturalização de estruturas hegemônicas e rearticula seu modo de dizer. Há mais fluidez sintática, escolhas lexicais próprias e referências culturais, revelando que a atividade provocou uma reorganização do repertório linguístico.

Esse deslocamento se intensifica na terceira produção (A3), onde a escrita identitária se consolida. A presença de regionalismos, memórias afetivas, marcas de oralidade e reinterpretações da simbologia amazônica dialoga diretamente com a concepção de dupla consciência discutida por Du Bois (1970, *apud* Mignolo, 2005, p.

37). O aluno deixa de escrever a partir do olhar hegemônico e passa a se posicionar como sujeito amazônico. Aqui, a autoria se torna não apenas possível, mas evidente.

Além disso, os resultados revelam um fenômeno descrito por Kosmyna *et al.* (2025): estudantes que dependem de IAs perdem domínio cognitivo sobre o próprio processo de escrita. A diferença gritante entre A1 e A3 demonstra que, quando o aluno escreve sem mediação tecnológica, seu texto recupera complexidade, subjetividade e pensamento crítico, rompendo com a dívida cognitiva (Kosmyna *et al.*, 2025) observada nos textos automatizados.

Assim, o texto gerado pela IA reproduz as marcas presentes em A1: travessões, cortes abruptos, conectores artificiais, períodos longos sem adequação à cultura textual do português brasileiro e ausência total de intencionalidade histórica ou cultural. Isso confirma o que Fernandes (2024) afirma sobre a escrita via tradução automatizada: a IA não produz em português, mas traduz estruturas padronizadas do inglês, reforçando a estadunização da escrita e o apagamento de particularidades regionais.

Frente a esse cenário, torna-se urgente repensar a forma como a avaliação é conduzida nas aulas de produção textual. A proposta tradicional, centrada exclusivamente na correção gramatical e no cumprimento de estrutura (introdução, desenvolvimento e conclusão), ignora os indícios de autoria, de identidade linguística e de envolvimento subjetivo dos alunos, por isso é válido propor uma nova avaliação centrada no indício de autoria, que valorize não apenas a forma do texto, mas os processos que o constituem, como o uso da memória cultural, a expressão do território, a elaboração subjetiva e a construção semântica situada. Abaixo, o quadro 4, que sintetiza a proposta avaliativa.

Quadro 4- Nova proposta de avaliação textual centrada no indício de autoria

Etapa	Descrição	Objetivo	Instrumentos e Critérios	Referência teórica
1. Produção orientada	Atividade escrita em sala, após	Estimular a construção do texto a partir da	Avaliação da presença de vocabulário	Mouzinho (2021); Aquino

	leitura coletiva e discussão crítica sobre textos com identidade local.	escuta e da vivência coletiva.	regional, marcas de oralidade, conexão com o texto-fonte e coerência afetiva.	(2018); Pêcheux (1982)
2. Análise de início de autoria	Verificação de elementos que revelam autoria real: desvios, hesitação sintática, vocabulário próprio e construção argumentativa subjetiva.	Identificar autoria humana frente a padrões automatizados.	Critérios: variação sintática, presença de figuras de linguagem, uso não linear de conectivos e presença de elementos culturais locais.	Fernandes (2024); Fairclough (2001); Nunes (2020)
3. Reconstrução crítica do texto	Momento de reescrita após reflexão em grupo sobre os pontos frágeis e fortes da escrita.	Potencializar a reelaboração do texto com base na escuta e nos sentidos construídos.	Uso de comentários do professor e dos pares como apoio para revisão, com foco na autenticidade discursiva.	Silva e Assis (2017); Pinto (2011)
4. Declaração de autoria e processo	O aluno entrega uma breve justificativa reflexiva explicando o processo de escrita, referências pessoais e decisões linguísticas.	Fortalecer a metacognição textual e a responsabilidade autoral.	Rubrica avaliativa inclui: clareza do processo, consciência de escolha e vínculo com o texto original.	Orlandi (2007); Reis <i>et al.</i> (2024)
5. Avaliação final dialogada	Correção mediada por conversa entre professor e aluno sobre o percurso da escrita.	Valorizar o percurso de escrita e reforçar a autonomia do aluno como produtor de sentidos.	Feedback formativo baseado em critérios discursivos, e não apenas normativos.	Fairclough (2001); Sousa e Cruz (2024)

Fonte: Autoria própria (2025).

A análise final dos dados, articulada à proposta avaliativa apresentada, confirma que práticas pedagógicas que valorizam a escrita, a reflexão e a comparação crítica entre textos humanos e textos automatizados produzem deslocamentos significativos na forma como os alunos se percebem enquanto sujeitos. O percurso observado nos quinze estudantes evidencia que o desenvolvimento da autoria não depende apenas de leitura o domínio técnico, mas da construção de consciência linguística, aquilo que Fairclough (2001) chama de desnaturalização das práticas discursivas hegemônicas.

Os estudantes que, no início, reproduziam estruturas colonizadas e padronizadas, passaram, ao final, a escrever textos inseridos na realidade amazônica, dialogando com sua cultura e com suas referências afetivas. Isso confirma que a autoria, conforme Pimenta *et al.* (2024), não é uma questão de genialidade individual, mas de condição de produção: quando o sujeito pode escrever a partir de si, ele produz sentido próprio. Quando escreve sob dependência tecnológica ou sob modelos universalizantes, ele desaparece discursivamente.

A proposta avaliativa aqui apresentada reforça esse princípio e se alinha ao que Gil (1989) aponta sobre processos formativos: avaliar não é medir o produto final, mas acompanhar o percurso e reconhecer o crescimento cognitivo do estudante. Ao priorizar o caminho e não a automatização, a avaliação se torna um espaço de reconstrução autoral e não de reprodução mecânica.

5. CONCLUSÃO

A investigação realizada permitiu compreender, com a precisão necessária, de que maneira o uso de inteligências artificiais generativas interfere na escrita do Ensino Médio belenense, respondendo à pergunta de pesquisa que orientou todo o percurso: como as IAs contribuem para o apagamento do indício de autoria e para a estadunização das produções escolares? Os resultados confirmam que a influência da IA não atua apenas na superfície linguística, mas atravessa a forma como os estudantes organizam o pensamento, estruturam argumentos e se posicionam discursivamente. Nas primeiras produções, os textos exibiam marcas de automatização, seguindo padrões sintáticos e discursivos alinhados à lógica

anglófona, reforçando a colonialidade do saber e afastando o sujeito de sua própria voz.

Ao longo do processo, ficou evidente que o objetivo geral deste estudo foi alcançado, porque ficou possível ver, com dados, como a IA interfere na escrita dos alunos e contribui para a perda dos indícios de autoria. As primeiras produções mostraram textos neutros, duros, sem traços culturais, sem escolhas próprias e com forte presença de estruturas típicas de tradução automática. Ou seja, não era falta de capacidade de escrever, mas uma substituição do modo de dizer do aluno por modelos prontos, que não tinham relação com o português brasileiro e muito menos com a realidade amazônica.

Com a sequência didática, esse cenário começou a mudar. A escrita em sala mostrou que, quando o aluno tem espaço para pensar, debater e escrever sem depender da IA, ele cria textos mais vivos, mais próximos da própria experiência e do que realmente faz sentido para ele. Na produção final, isso ficou ainda mais forte. Os textos traziam marcas culturais, referências afetivas, escolhas linguísticas conscientes e sinais claros de autoria, mostrando que o sujeito voltou a aparecer no próprio texto. A escrita deixou de ser um produto automático e passou a ser resultado de leitura, reflexão e envolvimento real.

Desse modo, a pesquisa confirma que a IA não acaba com a autoria, mas pode enfraquecer o aluno quando o uso não é orientado. Também confirma que a escola tem um papel essencial para garantir que o estudante entenda a própria escrita e não seja apagado por modelos de linguagem estrangeiros. Quando há orientação, discussão e consciência, o aluno recupera sua voz, escreve com mais segurança e assume a própria autoria.

REFERÊNCIAS

AQUINO, J. E. de. A gramática estadunidense como alteridade para a gramatização brasileira do português no século XIX: análise da composição da Gramática Holmes Brasileiro ou Grammatica da Puericia de Júlio Ribeiro (1886) a partir do modelo do Compêndio A Grammar of the English Language de George Frederick Holmes (1878). **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 593–632, 12 mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/relin/article/view/27925>. Acesso em: 4 jun. 2025.

- ANJOS, F. A. dos. **Pra que estudar inglês se não vou para os Estados Unidos?: um estudo sobre atitudes de alguns alunos da escola pública em relação à aprendizagem do inglês como LE.** 2013. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/27220>. Acesso em: 10 abr. 2025.
- BIRIŞ, D. Deep learning approaches for detecting text generated by artificial intelligence. **Studia Universitatis Babeş-Bolyai Informatica**, Cluj-Napoca, v. 69, n. 2, p. 45–58, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.24193/subbi.2024.2.03>. Acesso em: 23 mai. 2025.
- COSTA, L. S. *et al.* Educação e inteligência artificial: reflexões críticas e propositivas. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 75–93, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/riae.2024.85857>. Acesso em: 3 abr. 2025.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social.** Brasília: Editora da UnB, 2001.
- FERNANDES, C. A autoria em textos produzidos por inteligência artificial e por alunos em uma perspectiva discursiva. **Revista da ABRALIN**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 123–141, 11 jun. 2024. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/2183>. Acesso em: 6 jun. 2025.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.
- KOSMYNA, N. *et al.* Your brain on ChatGPT: accumulation of cognitive debt when using an AI assistant for essay writing task. **arXiv preprint arXiv:2506.08872**, 10 jun. 2025. Disponível em: <https://arxiv.org/abs/2506.08872>. Acesso em: 2 jun. 2025.
- MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 94, p. 1-18, jun. 2017. DOI: 10.17666/329402/2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10750416011>. Acesso em: 6 jun. 2025.
- MIGNOLO, W. D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade, 2005. In: Lander E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLASCO, 2005. p. 71-103.
- MOUZINHO, A. M. T. **Ancestral: uma história sobre amor, família e vingança.** 4. ed. Belém: [s.n.], 2021.
- NUNES, L. P. Elementos de coesão no corpus de língua portuguesa em tradução: investigando a classe gramatical conjunção numa perspectiva contrastiva linguística e textual. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 13–40,

2 jan. 2020. Disponível em:
<https://periodicos.ufmg.br/index.php/relin/article/view/27649>. Acesso em: 3 jun. 2025.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 5. Ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2009.

PIMENTA, A. M. *et al.* A inteligência artificial na escrita acadêmica: ainda existe lugar para o sujeito na escrita? **Educação em Análise**, Londrina, v. 9, n. 2, p. 594–612, 21 jun. 2024. Disponível em:
<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/49653>. Acesso em: 24 mai. 2025.

PINTO, C. F. da C. A relação entre sintaxe e discurso no ensino de línguas estrangeiras. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 8, n. 1, p. 40–53, 9 abr. 2011. Disponível em:
<https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/691>. Acesso em: 4 jun. 2025.

PINTO, C. M. Inteligência artificial, educação e letramento crítico: análise da produção científica brasileira. **REPPE – Revista de Produtos Educacionais e Pesquisas em Ensino**, Cornélio Procópio, v. 29, n. 59, p. 200–218, 9 out. 2024. Disponível em: <https://periodicos.uenp.edu.br/index.php/reppe/article/view/1564>. Acesso em: 2 jun. 2025.

REIS, I. W. *et al.* A pedagogia digital a partir do conectivismo e o uso da inteligência artificial na educação: uma revisão integrativa. In: Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE) 35, 2024, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: SBC, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5753/sbie.2024.242378>. Acesso em: 13 jun. 2025.

REIS, D. dos S. A colonialidade do saber: perspectivas decoloniais para repensar a univers(al)idade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 43, e240967, 2022. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/V4NXjqDTzVTkVLRXQyDfdyQ/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 2 de dez. 2025.

SILVA, A. J. O. da; ASSIS, R. C. de. Padrões de textualização em português e inglês: mecanismos de coesão em um corpus comparável de processos sociossemióticos. **Belas Infiéis**, Brasília, v. 6, n. 1, p. 87–102, 30 jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/belasinfiéis/article/view/11420>. Acesso em: 3 jun. 2025.

SOUSA, H. de; CRUZ, D. M. Capacitando educadores com IA generativa: implicações na educação. In: Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE), 35. 2024, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: SBC, 2024. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/sbie/article/view/31368>. Acesso em: 3 de jun. 2025.

Sobre as autoras**Adria Marcelly Tavares Mouzinho¹**

Graduada em Letras Língua Portuguesa pela Universidade do estado do Pará (2025), atualmente atuando como professora do ensino médio na rede particular de ensino.

Rosana Siqueira de Carvalho do Vale²

Doutora em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (2020), possui mestrado em Letras/ Linguística pela Universidade Federal do Pará (2000) e graduação em Letras Licenciatura Plena pela Universidade Federal do Pará (1996). Atualmente, é professora Assistente IV da Universidade do Estado do Pará, na qual atua na docência, pesquisa e extensão; desde 2006 coordena o Estágio Supervisionado do Curso de Letras na Capital e Interior, desde 2013.