

**Produção escrita escolar frente à inteligência artificial generativa:
contribuições da Teoria Histórico-Cultural à formação docente**

***School writing production in face of generative artificial intelligence:
contributions of Cultural-Historical Theory to teacher education***

Rosa Frasão Okerenta¹

RESUMO

Este ensaio tem o objetivo de promover a reflexão sobre a necessidade de um olhar à realidade concreta escolar a fim de entender desafios enfrentados pela produção escrita frente ao uso cada vez mais avançado da inteligência artificial generativa no contexto contemporâneo. Assim, relatos jornalísticos fornecem dados e informações, dentre outros, sobre a falta de orientação aos alunos quanto ao uso da inteligência artificial generativa para a realização de trabalhos escolares, tanto quanto a existência de uma vasta desigualdade digital. Além disso, novas regulamentações quanto ao uso da inteligência artificial no âmbito escolar ainda necessitam de tempo, recursos e engajamento crítico para sua efetivação. A partir disso, busca-se uma aproximação teórica e metodológica entre a Teoria Histórico-Cultural, que tem Vygotsky como seu precursor e o materialismo histórico-dialético como fundamento, e a formação contínua docente. Por meio dessa aproximação, tem-se o intuito de compreender a realidade em sua transformação, trazendo a Teoria Histórico-Cultural ao âmbito escolar, e como esse entrelaçamento se articula com o processo de produção escrita escolar e a formação docente. Além disso, é proposto uma forma de intervenção de grupo focal para que essa interlocução se efetive. Com isso, tem-se a necessidade de problematizar acontecimentos sociais concretos que influenciam o processo de ensino e aprendizagem. Esse pensar colaborativo e participativo entre atores institucionais promove uma relação interpessoal humana e humanizadora, tanto quanto dialógica, que propicia a consciência, a crítica e a participação horizontal da comunidade escolar. Destarte, é fundamental abordar o multiletramento digital na educação e na formação docente. Ademais, por meio de um planejamento didático focado no uso crítico da inteligência artificial generativa, acentua-se a atuação do professor como mediador. Dessa forma, a intervenção pedagógica torna-se transformadora e contribui efetivamente para o desenvolvimento da escrita dos alunos.

Palavras-chave: grupo focal; materialismo histórico-dialético; Vygotsky.

¹Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo/SP. Docente de Inglês e Psicóloga Escolar. E-mail: rosa_frasao@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-0376-5853>.

ABSTRACT

This essay aims to reflect on the need to examine schools' reality to understand challenges faced by the writing production in the context of the increasingly widespread use of generative Artificial Intelligence in contemporary education. In this regard, journalistic reports provide evidence of some issues, such as the lack of clear guidance on the pedagogical use of generative AI in school assignments, as well as the persistent profound digital inequalities. Therefore, this essay seeks to establish a theoretical and methodological dialogue between Cultural-Historical Theory, founded by Vygotsky and grounded in historical-dialectical materialism, and Teacher Education. This dialogue is intended to promote an understanding of reality as a dynamic and transformative process, situating Cultural-Historical Theory within the school context, and examining how it intersects with the processes of writing development and teacher professional learning. Furthermore, this essay proposes the practice of focus groups as an intervention strategy to foster this dialogue. Such approach underscores the importance of critically engaging with concrete social phenomena that shape teaching and learning, while encouraging collaborative and participatory reflection among school members. In doing so, it seeks to promote humanizing, dialogic interpersonal relationships that foster critical consciousness, reflection, and the horizontal participation of the entire school community. Finally, this essay also reflects on necessity of addressing the role of Digital Multiliteracies in relation to education and Teacher Education, considering their growing significance in shaping pedagogical practices in the age of generative AI, as well as the promotion of oriented mediation from teachers for the critical use of AI and its influence on the improvement of school writing mediated by AI.

Keywords: focus group; historical-dialectical materialism; Vygotsky.

INTRODUÇÃO

Este ensaio busca promover uma reflexão sobre a necessidade de um olhar à realidade concreta escolar a fim de entender desafios enfrentados pela produção escrita frente ao uso cada vez mais avançado da inteligência artificial generativa no contexto contemporâneo. A partir disso, busca-se articular a formação contínua docente à Teoria Histórico-Cultural, vertente que tem em Vygotsky seu precursor e no materialismo histórico-dialético o seu fundamento teórico-metodológico. Essa aproximação permite compreender a realidade em sua transformação, trazendo a Teoria Histórico-Cultural ao âmbito escolar e mostrando como esse entrelaçamento se articula com o processo de produção escrita escolar e a formação docente. Ademais, propõe uma intervenção por meio de grupos focais para que essa interlocução se efetive em um processo de reflexão colaborativa, evidenciando a necessidade do multiletramento digital e de mediações pedagógicas orientadas pelo professor, em um planejamento didático que favoreça práticas críticas de utilização da inteligência artificial generativa na produção escrita escolar. Dessa forma, essa intervenção possibilita um processo de movimento e mudança para o desenvolvimento da escrita dos alunos.

Primeiramente, é indispensável destacar que o atual cenário apresenta um crescente uso da inteligência artificial generativa no contexto escolar, no qual 7 de cada 10 alunos do ensino médio usam inteligência artificial em pesquisas escolares; porém, esses alunos relatam uma falta de orientação de como usá-la. Essa informação acentua um aumento desse número ao mesmo tempo que esse crescimento se encontra em um cenário de uma ainda existente desigualdade digital no país, no qual há falta de recursos digitais; e de acesso à rede de internet em espaços escolares, sobretudo em áreas rurais (Sete [...], 2025).

Além do mais, essa falta de orientação aos alunos sobre como usar essa ferramenta leva a um distanciamento quanto aos benefícios que esse avanço digital pode trazer à aprendizagem. É importante destacar aqui que essa ferramenta é, pois, considerada um recurso de apoio ao trabalho docente e à aquisição de conhecimento do aluno, sendo jamais considerada uma ferramenta que possa substituir o valioso trabalho docente, um trabalho essencial ao desenvolvimento e à emancipação humana.

Ademais, essa realidade se agrava quando Ferreira (2025) relata que a inteligência artificial (IA) tem ameaçado o aprendizado da escrita, podendo ser considerada até mesmo um

retrocesso intelectual, sendo incapaz de representar com feição a criatividade e a autonomia presentes no processo de produção escrita. Além disso, regulamentações sobre o uso da inteligência artificial na educação ainda são incipientes, o que pode limitar o debate sobre seus impactos e favorecer a subestimação de riscos para a comunidade escolar. Entre esses riscos, destacam-se a ausência de uma postura crítica dos alunos diante dos dados e dos conteúdos escolares produzidos pela inteligência artificial generativa; a possibilidade de acesso a informações incorretas, incompletas ou enviesadas; a entrega de trabalhos elaborados integralmente por essas ferramentas — prática análoga ao chamado "copia e cola" —; e a exposição a vieses ideológicos sem a devida mediação e problematização por parte do professor.

Em resposta a esses desafios, o Ministério da Educação do Brasil (MEC) propôs iniciativas, como o Referencial para Desenvolvimento e Uso Responsável de Inteligência Artificial na Educação (2025), que defende uma abordagem pedagógica, social e ética integrada. Esse marco busca alinhar o uso da IA à missão mais ampla da educação pública, enfatizando a necessidade de equilibrar inovação tecnológica e desenvolvimento humano. Embora tais iniciativas representem passos importantes na articulação entre tecnologia e pedagogia como forças complementares, as comunidades educacionais necessitam de tempo, recursos e engajamento crítico para se apropriarem efetivamente dessas diretrizes e poderem traduzi-las em práticas significativas.

Em vista disso, tem havido um crescente número de iniciativas para o desenvolvimento de competências digitais, como destaca Fajardo (2025), por meio de ações dentro do espaço escolar que buscam transformar, por exemplo, alunos em tutores, permitindo que eles se tornem usuários críticos dos conteúdos expostos na internet, além de incentivar a criatividade e a parceria na comunidade escolar.

Assim, essas e outras notícias apontam concomitantemente para a necessidade de um olhar a essa realidade escolar a partir de sua realidade concreta, a fim de entender determinações além de sua aparência para que, assim, os fenômenos sejam compreendidos em seu processo de movimento e mudança. Isso posto, um pensar participativo e colaborativo na formação contínua docente permite não apenas destacar a promoção do multiletramento digital, mas também a necessidade de planejamentos didáticos que promovam mediações orientadas pelo professor

para a prática de uso crítico da inteligência artificial generativa que leve a um desenvolvimento da produção escrita dos alunos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA

A Teoria Histórico-Cultural fundamenta-se em uma concepção dialética da realidade, compreendendo o ser humano como sujeito crítico, histórico e ativo em sua relação com o mundo. Nessa perspectiva, que tem como horizonte o processo de humanização, busca-se apreender a essência dos fenômenos para além de suas manifestações aparentes, reconhecendo-a como produto de determinações históricas e sociais. Esse movimento possibilita compreender a realidade concreta dos indivíduos em suas múltiplas determinações e singularidades (Rosa; Andradi, 2011).

Assim, o homem é constituído na sua relação com a realidade, não apenas enquanto meio social, mas também como processo cultural e historicamente produzido; e a totalidade é a totalidade de relações que constituem os fenômenos. Dessa maneira, o conhecimento depende da busca das determinações e das relações intrínsecas e constitutivas do fenômeno a partir do momento e do contexto em que esse fenômeno se insere (Rosa; Andradi, 2011).

Nessa configuração, o professor assume o papel central no processo de ensino e aprendizagem. Orientado pelo conhecimento sistematizado das disciplinas escolares, ele atua como mediador, promovendo o aprendizado e reorganizando as práticas em sala de aula. Ao fazer isso, ele cria uma zona de desenvolvimento próximo, abrindo um espaço de liberdade para a transformação da aprendizagem do aluno (Schneuwly; Martin, 2022).

2.1 Teoria histórico-cultural e formação contínua docente

Diante disso, como poderia haver uma articulação entre a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e a formação contínua docente para uma produção escrita escolar transformadora? Essa pergunta traz à baila o fato de que a produção escrita escolar não parte de si, desarticulada das relações sociais e historicamente produzidas, mas parte da totalidade de relações no contexto em que se insere, mediada pelo professor. Há, assim, uma relação com a realidade social, cultural e histórica. Além do mais, essa compreensão holística dos fenômenos

revela um movimento repleto de avanços e contradições que ultrapassam o entendimento da formação dos conceitos científicos, levando a refletir sobre o porquê de determinadas regras impostas, e a entender que as atividades escolares fazem parte de uma comunicação mais ampla dentro de um contexto social (Ferreira, 2018).

A respeito dessa reflexão sobre a imposição de determinadas regras, os gêneros textuais — mediadores das atividades de linguagem — permitem que os alunos compreendam, com o auxílio do professor, como utilizar um texto na atividade escolar. Assim, eles aprendem a usar esses conhecimentos de forma eficaz em seu contexto social concreto, transferindo-os para além dos muros da escola (Cristóvão, 2008).

Cristóvão também destaca que há quatro dimensões que são levadas em consideração para a escolha do tema na produção escrita: a dimensão psicológica, a dimensão cognitiva, a dimensão social e a dimensão didática. À vista disso, destaca a importância da compreensão dos gêneros textuais em sua relação com o contexto de produção em seus aspectos motivacionais, de interesse, de complexidade do tema, do conhecimento prévio dos alunos, de densidade social, de presença no interior e exterior da escola, de suas propriedades linguísticas-discursivas; ou seja, destaca como modelos sociais e linguísticos podem nortear a maneira com a qual escrevemos nas mais diversas situações de comunicação (Cristóvão, 2008).

Contudo, esses mediadores de linguagem podem encontrar barreiras na sala de aula. Isso ocorre quando se justifica a dificuldade de aprendizagem do aluno apenas por uma suposta falta de maturidade. Essa verdade apenas no nível da aparência revela limites de explicações biologicistas. Diante disso, Nascimento e Asbahr (2013) compreendem que esse conceito de explicação tem permeado a prática pedagógica, incorporada no senso comum, a qual retrata o desenvolvimento humano como algo maturacional, linear e determinístico fortemente presente por hábitos de pensamento.

Essa discussão simplista de desenvolvimento vai de encontro à concepção de desenvolvimento na Teoria Histórico-Cultural, que entende a apropriação dos significados historicamente produzidos nas atividades humanas a partir de um entrelaçamento dialético entre as linhas biológica e histórica do processo de apropriação da cultura humana (Nascimento; Asbahr, 2013). Assim sendo, é “(...) uma forma de entender o homem naquilo que ele é e naquilo que ele pode vir a ser” (Nascimento; Asbahr, 2013, p. 419).

À luz dessa discussão, o ensino adequado, portanto, deve se antecipar à aprendizagem. Assim, com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e nas proposições de Vygotsky, a escola deve criar condições para que a aprendizagem se efetive e avance. Por conseguinte, são criadas condições para que a maturação se efetive. Portanto, deve-se promover uma maior articulação entre teoria e prática e uma superação de limites tecnicistas diante do fato de que a aprendizagem é vista como um processo (Nascimento; Asbahr, 2013).

À vista disso, por meio desse aparato teórico-metodológico, a Teoria Histórico-Cultural fundamenta a necessidade de problematizar os acontecimentos sociais que influenciam o ensino-aprendizagem. Esse processo exige um pensar junto entre aluno e professor no espaço da sala de aula, consolidando uma relação interpessoal humana e humanizadora. Trata-se de ir além das aparências para alcançar a essência dos múltiplos fenômenos que constituem a realidade social, valorizando a consciência, a crítica e a participação da comunidade escolar. Destarte, evidencia-se a importância de abordar o papel do multiletramento digital em sua estreita relação com a educação e a formação docente.

Desse modo, a princípio, Pischetola e Mesquita (2022) salientam a necessidade de problematizar o formato escolar tradicional frente à cultura digital “(...) através da oportunidade de se rever as linguagens, as metodologias didáticas e as relações na sala de aula” (Pischetola; Mesquita, 2022, p.34) para que, assim, “(...) as novas demandas sociais caracterizadas pelo domínio das redes, pelo aligeiramento das informações e pela articulação de valores e culturas heterogêneas” (Pischetola; Mesquita, 2022, p.35) reflitam a real compreensão do cenário atual.

Ademais, essas autoras salientam a necessidade de valorizar o protagonismo infantil, levando em conta novas formas de mobilizar os alunos, assim sendo,

(...) problematizar a crise de sentidos da escola frente à cultura digital em que se inserem os jovens, apresentando possibilidades de mutações do formato escolar tradicional através da oportunidade de se rever as linguagens, as metodologias didáticas e as relações na sala de aula (Pischetola; Mesquita, 2022, p.34)

Além disso, Pischetola e Mesquita (2022) destacam a importância de explicar aos atores institucionais o porquê de a escola precisar se adequar às ferramentas que estão disponíveis no momento atual. Isso vai ao encontro do entendimento de que o ser humano constrói a si mesmo a partir das relações que estabelece com a realidade, na medida em que é determinado por ela e

a transforma (Rosa; Andriani, 2011). Dessa maneira, compreende-se que a cultura digital e suas implicações para as práticas escolares fazem parte da realidade contemporânea, o que permite uma reflexão crítica sobre o processo de ensino e aprendizagem. Isso posto, tal como afirma Freire (1996) a respeito da reflexão crítica,

(...) o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (Freire, 1996, p. 21).

Ainda, no que tange à apropriação que fazemos sobre práticas de leitura e escrita atualmente, há uma demanda formativa quanto a ressignificações que essas práticas têm passado, tendo-se em vista as múltiplas possibilidades de tecnologias digitais, tais como a inteligência artificial generativa, dentro e fora do espaço escolar. Isso faz com que o professor, também agente transformador da realidade, não fique alheio a esse novo cenário social (Gonçalves, 2022).

Essa necessidade de ressignificar antigas práticas permite o desenvolvimento de novas habilidades e competências que levam a uma atuação de forma crítica em atividades dentro e fora do âmbito escolar. Isso posto, a formação docente em sua dimensão pedagógica, tecnológica e didática é um caminho para que o professor possa agir ativamente e de forma reflexiva (Gonçalves, 2022). Logo,

o que defendemos, então, é uma formação docente que não se esgote no mero domínio de técnicas, outrossim, incorpore aspectos pedagógicos e didáticos que propiciem a plena integração das tecnologias no currículo, possibilitando aos professores a construção de competências e habilidades necessárias para a construção de espaços de aprendizagem mediados pelas tecnologias digitais. Que articule teoria e prática, que desenvolva a reflexão crítica sobre possibilidades de mudanças na prática pedagógica com a utilização das tecnologias digitais (Gonçalves, 2022, p. 203).

2.2 Proposta de intervenção

Em vista do exposto, o grupo focal, enquanto estratégia metodológica de intervenção, pode estimular a reflexão e a discussão por meio da interação coletiva, contando com um mediador que atua como facilitador do diálogo e incentiva a participação e as interações entre

os participantes. Essa estratégia promove uma participação ativa dos participantes – professores, coordenadores pedagógicos e educadores – em um processo de produção de reflexões sobre suas concepções a partir do levantamento de novos sentidos que podem contribuir na movimentação do processo de ensino- aprendizagem (Barbour, 2009).

Essa interação possibilita, assim, o compartilhamento de experiências escolares diversas, bem como a expressão de diferentes perspectivas. E o mediador pode captar vozes tanto individuais quanto dinâmicas grupais, além de acompanhar mudanças e interpretar respostas emergentes durante o desenvolvimento das discussões. Outrossim, vale ressaltar que as reflexões produzidas não são cristalizadas, mas fazem parte de um movimento de sentidos e relações que revelam limitações e possibilidades diante do objeto analisado (Barbour, 2009).

Dessa forma, como destaca Gondim (2003), o encontro de grupo focal parte de uma clareza de propósito norteado pela elaboração de um roteiro que tem o propósito de assegurar o foco no tema, isto é,

os pesquisadores encontram nos grupos focais uma técnica que os ajuda na investigação de crenças, valores, atitudes, opiniões e processos de influência grupal, bem como dá suporte para a geração de hipóteses, a construção teórica e a elaboração de instrumentos (Gondim, 2003, p.160).

Nesse sentido, ao afirmar que o ser humano se desenvolve na interação com outros sujeitos, mediada pela linguagem, pelos instrumentos e pelas relações estabelecidas em situações de trabalho, Ferreira (2010) oferece fundamentos para compreender o grupo focal como um espaço de interação e construção coletiva do conhecimento. Essa prática favorece a realização de ações compartilhadas, nas quais os participantes não apenas recebem conhecimentos, mas atuam em sua produção e ressignificação, em consonância com a compreensão de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 25).

Dessa forma, a interação dialógica proporcionada pelo grupo focal permite que o pensamento colaborativo e participativo dos atores institucionais evidencie a necessidade não apenas da aquisição do multiletramento digital, mas também da elaboração de um planejamento didático que reflita a realidade concreta da escola e favoreça práticas críticas de uso da inteligência artificial generativa, propiciando o desenvolvimento da produção escrita dos alunos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o processo de produção escrita diante do crescente uso da inteligência artificial generativa, a interlocução entre a Teoria Histórico-Cultural e a formação docente, orientada pela busca da compreensão da realidade, da sociedade e do ser humano em sua historicidade, possibilitou a construção de espaços coletivos de reflexão por meio de encontros de grupo focal, favorecendo a apreensão da totalidade das determinações que atravessam o processo de ensino e aprendizagem.

Ainda, diante da necessidade de haver maior entrelaçamento entre teoria e prática, o professor possibilita uma articulação entre o conhecimento dos gêneros textuais e a realidade social. Isso reflete o importante papel do professor e sua responsabilidade social ao desenvolvimento e à emancipação do homem, sendo a aprendizagem vista como um processo. Os gêneros textuais são, dessa forma, fundamentais para a produção da escrita e ultrapassam uma visão simplista da proposta da atividade escolar, orientando e constituindo formas sociocomunicativas historicamente situadas.

Assim sendo, propõe-se uma intervenção junto à comunidade escolar por meio de grupos focais orientados por questões norteadoras. Essas questões disparadoras abrangem, dentre outros, a importância do multiletramento digital, o planejamento didático e a importância da mediação do professor. Dessa maneira, esses encontros promoverão um espaço de escuta e troca horizontal, favorecendo a emergência de novos sentidos e releituras.

Com isso, busca-se construir, conjuntamente, caminhos para enfrentar os desafios relatados por professores, educadores e coordenadores pedagógicos frente ao uso crescente da inteligência artificial generativa. Essas discussões podem ser concretizadas em práticas de ensino e planejamentos didáticos que podem contribuir para o desenvolvimento de uma produção escrita transformadora.

Nesse contexto, essa prática de intervenção propicia um espaço de diálogo horizontal entre os educadores, com o intuito de reconhecer o papel do professor como agente de humanização, valorizando seus esforços diante das limitações dos recursos disponíveis e favorecendo a construção coletiva de ações e práticas pedagógicas orientadas para a apropriação

crítica da mídia massiva e das novas tecnologias no contexto escolar. Corroborando essa perspectiva, Gonçalves (2022) afirma que:

nesse cenário, a formação deverá representar um espaço de experimentação e de discussão sobre o potencial dos recursos tecnológicos para os multiletramentos, desenvolvendo nos docentes o pensamento crítico quanto ao uso das tecnologias em contextos de ensino-aprendizagem, assim como o entendimento de como as tecnologias mudam e interferem em nossa vida, bem como nós moldamos e interferimos nas tecnologias (Gonçalves, 2022, p. 217).

Nessa interface entre Teoria Histórico-Cultural, educação e inteligência artificial generativa, propostas escolares que promovam o diálogo e as trocas entre os atores institucionais têm muito a contribuir para que novas práticas de escrita estejam voltadas a uma formação responsiva e crítica. Nesse processo, o professor assume o papel de mediador, orientador, detentor do conhecimento, exemplo, inspiração e esperança, de modo que o contínuo processo de aprendizagem possa conduzir à autonomia e à emancipação humana. Como afirma Freire (1996), ao tratar da prática docente e do pensar certo, “Quem pensa certo não está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo” (Freire, 1996, p. 19).

REFERÊNCIAS

- BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Tradução de Marcelo Figueiredo Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial para desenvolvimento e uso responsáveis de inteligência artificial na educação**. 1. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2026.
- CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. O gênero quarta capa no ensino de inglês. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais & ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008. p. 95-106.
- FAJARDO, Vanessa. Escolas põem tecnologia no currículo e na interação com alunos e famílias. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 27 nov. 2025. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/educacao/escolas-poem-tecnologia-no-curriculo-e-na-interacao-com-alunos-e-familias/>. Acesso em: 31 jan. 2026.
- FERREIRA, Luiz Claudio. Inteligência artificial ameaça aprendizado da escrita, alerta autor. **Agência Brasil**, Brasília, DF, 15 set. 2025. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2025-09/inteligencia-artificial-ameaca-aprendizado-da-escrita-alerta-autor>. Acesso em: 14 nov. 2025.

FERREIRA, Marília Mendes. A perspectiva sociocultural e sua contribuição para a aprendizagem de língua estrangeira: em busca do desenvolvimento. **Intercâmbio**, São Paulo, v. 21, p. 38-61, 2010.

FERREIRA, Marília Mendes. O pensar teórico e empírico em um curso de escrita acadêmica em inglês: por uma relação de agência do indivíduo com a língua. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, v. 2, n. 2, p. 464-489, maio/ago. 2018. DOI: 10.14393/OBv2n2a2018-8.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONÇALVES, Lilia Aparecida Costa. Tecnologias digitais, multiletramentos e formação docente. In: VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa; GONÇALVES, Lilia Aparecida Costa (org.). **Cultura digital, educação e formação de professores**. São Paulo: Pontocom, 2022.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2002. DOI: 10.1590/S0103-863X2002000300004.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na Teoria Histórico-Cultural. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 33, n. 2, p. 414-427, 2013. DOI: 10.1590/S1414-98932013000200012.

PISCHETOLA, Magda; MESQUITA, Silvana Soares de Araujo. Os sentidos da escola na cultura digital: possibilidades de mutações. In: VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa; GONÇALVES, Lilia Aparecida Costa (org.). **Cultura digital, educação e formação de professores**. São Paulo: Pontocom, 2022.

ROSA, Elisa Zaneratto; ANDRIANI, Ana Gabriela Pedrosa. Psicologia sócio-histórica: uma tentativa de sistematização epistemológica e metodológica. In: KAHHALE, Edna Maria Peters (org.). **A diversidade da psicologia: uma construção teórica**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SCHNEUWLY, Bernard; LEOPOLDOFF MARTIN, Irène. Vygotskij, o trabalho do professor e a zona de desenvolvimento próximo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, e116630, 2022. DOI: 10.1590/2175-6236116630vs01.

7 EM CADA 10 alunos de ensino médio usam inteligência artificial em pesquisas; alunos relatam falta de orientação sobre como usar. **G1 Educação**, 16 set. 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2025/09/16/7-em-cada-10-alunos-de-ensino-medio-usam-ia-generativa-em-pesquisas-escolares.ghtml>. Acesso em: 14 nov. 2025.

Recebido em: **31/01/2026**

Aprovado em: **14/07/2026**