ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA CONTEMPORANEIDADE: CONTRIBUIÇÕES DE MAGDA SOARES DIANTE DOS DESAFIOS DO PÓS-PANDEMIA E DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

EARLY LITERACY AND SOCIAL LITERACY IN CONTEMPORARY TIMES: MAGDA SOARES'S CONTRIBUTIONS FACING THE CHALLENGES OF POST-PANDEMIC AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE

ALFABETIZACIÓN Y LITERACIDAD EN LA CONTEMPORANEIDAD: CONTRIBUCIONES DE MAGDA SOARES ANTE LOS DESAFÍOS DEL POSPANDEMIA Y DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL

10.56238/IICONEDUCA-076

Maria Júlia Ferreira de Siqueira
Mestranda em Linguística Aplicada
Instituição: Universidade de Taubaté (UNITAU)
E-mail: mariajuliafsiqueira@gmail.com

RESUMO
As transformações promovidas pela Inteligência Artificial (IA) modificam práticas de leitura, escrita e produção do conhecimento, trazendo possibilidades e desafios para a alfabetização e o letramento. Este artigo analisa as relações entre o agir no discurso, as facetas da língua escrita propostas por Magda Soares e a alfabetização na era da IA. Trata-se de pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa e interpretativa, fundamentada em obras clássicas e estudos recentes, além de documentos do MEC, Inep, UNICEF e UNESCO. O diagnóstico indica a permanência de desigualdades na aprendizagem e no acesso às tecnologias, agravadas no contexto da pandemia de covid-19, sem estabelecer relação causal com a IA. A análise mostra que as formulações de Soares articulam domínio do sistema alfabético, produção de textos e participação social. A IA pode apoiar o planejamento docente e a revisão de materiais, mas apresenta riscos relacionados à autoria, à confiabilidade das informações, aos vieses e à dependência tecnológica. Propõem-se como encaminhamentos o diagnóstico das aprendizagens, a mediação do professor, a participação ativa dos estudantes, a checagem de fontes e a oferta de alternativas acessíveis. Conclui-se que a IA deve atuar como recurso complementar, orientado por critérios éticos e pedagógicos, sem substituir a construção humana da leitura e da escrita.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Magda Soares. Agir no Discurso. Inteligência Artificial.

ABSTRACT
Artificial Intelligence (AI) has changed reading, writing, and knowledge-production practices, creating opportunities and challenges for early literacy and social literacy practices. This article examines the relationships between acting in discourse, the facets of written language proposed by Magda Soares, and literacy in the age of AI. It is a qualitative, interpretative bibliographic and documentary study based on classical works, recent research, and documents from Brazilian education authorities,

UNICEF, and UNESCO. The diagnosis identifies persistent inequalities in learning and access to technology, intensified during the COVID-19 pandemic, without attributing these outcomes to AI. The analysis shows that Soares's contributions connect learning the alphabetic writing system with text production and social participation. AI may support teachers in planning and reviewing educational materials, but it also raises concerns about authorship, reliability, bias, and technological dependence. Proposed pedagogical pathways include assessment of learning needs, teacher mediation, active student participation, source verification, and accessible alternatives. AI should therefore remain a complementary, ethically guided educational resource that does not replace children's own development of reading and writing.

Keywords: Literacy Education. Literacy. Magda Soares. Acting in Discourse. Artificial Intelligence.

RESUMEN

Las transformaciones impulsadas por la Inteligencia Artificial (IA) modifican las prácticas de lectura, escritura y producción del conocimiento, generando posibilidades y desafíos para la alfabetización y la literacidad. Este artículo analiza las relaciones entre el actuar en el discurso, las facetas de la lengua escrita propuestas por Magda Soares y la alfabetización en la era de la IA. Se trata de una investigación bibliográfica y documental, con un enfoque cualitativo e interpretativo, fundamentada en obras clásicas y estudios recientes, así como en documentos del Ministerio de Educación de Brasil (MEC), del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (Inep), de UNICEF y de la UNESCO. El diagnóstico indica la persistencia de desigualdades en el aprendizaje y en el acceso a las tecnologías, agravadas en el contexto de la pandemia de COVID-19, sin establecer una relación causal con la IA. El análisis muestra que los planteamientos de Soares articulan el dominio del sistema alfabético, la producción de textos y la participación social. La IA puede apoyar la planificación docente y la revisión de materiales, pero presenta riesgos relacionados con la autoría, la fiabilidad de la información, los sesgos y la dependencia tecnológica. Como propuestas de intervención, se plantean el diagnóstico de los aprendizajes, la mediación docente, la participación activa de los estudiantes, la verificación de las fuentes y la oferta de alternativas accesibles. Se concluye que la IA debe actuar como un recurso complementario, orientado por criterios éticos y pedagógicos, sin sustituir la construcción humana de los procesos de lectura y escritura.

Palabras clave: Alfabetización. Literacidad. Magda Soares. Actuar en el Discurso. Inteligencia Artificial.

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização e o letramento ainda são alguns dos principais desafios da educação brasileira. Aprender a ler e a escrever implica o domínio do sistema alfabético, a compreensão de textos e a participação em práticas sociais onde a escrita tem funções reais. Magda Soares discutiu esse assunto em vários momentos de sua produção. Em Letramento: um tema em três gêneros (1998), ela sistematizou sentidos sociais e educacionais do letramento; em Alfabetização e letramento (2003), ela discutiu relações e diferenças entre esses processos; em Alfabetização: a questão dos métodos (2016), ela apresentou as facetas linguísticas, interativas e socioculturais da língua escrita; e, em Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever (2020), ela articulou esses fundamentos a práticas de ensino sistemático e contextualizado (Soares, 1998, 2003, 2016, 2020). A citação de cada obra e de seu ano de publicação possibilita localizar a origem dos conceitos utilizados nesta pesquisa. O pensamento de Soares não sugere que a criança decida entre aprender o funcionamento da escrita e usar textos em situações de comunicação. Na leitura de Morais e Silva (2025), ela defendeu a importância do ensino explícito e planejado das relações entre grafemas e fonemas, ao mesmo tempo em que incluía os alunos na cultura escrita. Albuquerque, Ferreira e Souza (2025), por outro lado, analisam o legado de sua obra para a formação de pesquisadores e para o desenvolvimento dos estudos de alfabetização e letramento.

Essas análises recentes mostram por que o referencial da pesquisadora continua relevante: ele oferece critérios para avaliar novas práticas pedagógicas sem esquecer o que a criança precisa aprender e fazer com a língua escrita. A relação entre linguagem e vida social também guia este artigo. Em Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo socio-discursivo, Bronckart (1999) entende a produção textual como uma atividade situada, ligada a objetivos e contextos de ação. Bakhtin (2011), em Estética da criação verbal, ajuda a entender os enunciados como respostas a outros discursos e como expressões direcionadas a interlocutores. Oliveira *et al.* (2023) retomam os conceitos de texto, gênero textual e tipos de discurso no Interacionismo Sociodiscursivo. Na discussão diretamente ligada a Magda Soares, Goulart (2025), no artigo Formação do alfabetizador e ensino da língua portuguesa: o agir pelo discurso de Magda Soares, mostra como a formação docente, os usos sociais da escrita e as escolhas discursivas se conectam. Portanto, escrever não se limita a produzir sequências corretas de palavras: envolve agir e assumir responsabilidade pelo que é comunicado. A expansão dos ambientes digitais faz dessa perspectiva ainda mais necessária. Rojo e Moura (2012), em Multiletramentos na escola, discutem a circulação de sentidos em textos que combinam diferentes linguagens e contextos culturais.

Mais recentemente, a Inteligência Artificial (IA), principalmente a IA generativa, começou a oferecer ferramentas para planejar aulas, criar atividades, revisar escritos e responder perguntas. Essas

ferramentas podem ampliar o acesso a materiais, mas não garantem a aprendizagem da leitura e da escrita. Valério e Santos Filho (2024) discutem o letramento em IA e a formação de professores a partir das competências propostas pela UNESCO, enquanto Souza (2025) analisa desafios curriculares relacionados ao tema na Educação Básica. O contexto educacional brasileiro exige, no entanto, que a inovação seja analisada junto com dificuldades prévias à disseminação da IA. Em comunicado de 2024, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) informou, com base nos resultados do Saeb de 2021, que 56,4% das crianças do 2º ano do ensino fundamental da rede pública não haviam alcançado o nível esperado de alfabetização naquele ano, depois de 39,7% em 2019 (UNICEF, 2024). Esses números se referem aos respectivos anos de avaliação e ajudam a medir os efeitos da interrupção de atividades presenciais e das desigualdades intensificadas durante a pandemia de covid-19; não devem ser confundidos com indicadores de 2025.

Os dados subsequentes registram recuperação, sem indicar que o problema tenha sido resolvido. De acordo com os resultados do Indicador Criança Alfabetizada referentes a 2025, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 66% dos estudantes da rede pública atingiram o padrão nacional ao final do 2º ano do ensino fundamental, superando a meta nacional de 64% daquele ano (Inep, 2026). O mesmo relatório permite observar diferenças entre estados do Nordeste: Ceará atingiu 84%, Piauí 77%, Bahia 55% e Rio Grande do Norte 48%. Os percentuais não permitem tratar toda a região como uma realidade homogênea; ao contrário, indicam a necessidade de considerar condições locais e práticas que mereçam investigação. No plano federal, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, instituído pelo Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023, prevê ações articuladas entre União, estados e municípios para assegurar a alfabetização ao final do 2º ano e recompor aprendizagens nos anos iniciais (Brasil, 2023).

Esse marco é importante para a delimitação do problema: a questão central da alfabetização não surgiu com a Inteligência Artificial, mas aparece agora em um cenário em que escolas precisam recuperar aprendizagens e, ao mesmo tempo, decidir como usar novas tecnologias de forma pedagógica e responsável. A desigualdade também se manifesta na infraestrutura digital. Na pesquisa TIC Educação 2024, o Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) registrou computadores disponíveis para uso dos alunos em 44% das escolas de ensino fundamental e médio do Nordeste, contra 84% no Sudeste (Cetic.br, 2024). Trata-se de um indicador de escolas dessas etapas, e não de uma medida específica das turmas de alfabetização; ainda assim, evidencia condições desiguais de acesso. Nesse cenário, propostas dependentes de plataformas e sistemas automatizados podem ampliar diferenças já existentes se não forem acompanhadas de alternativas acessíveis e de condições concretas de uso.

Os estudos recentes sobre IA na educação apresentam contribuições que precisam ser examinadas criticamente. Lima *et al.* (2026) relacionam o letramento digital aos desafios da formação docente; Dantas e Sant'Ana (2026) discutem possibilidades de apoio da IA ao trabalho dos educadores; Bot *et al.* (2026) analisam a passagem da competência digital à fluência em IA; e Floriano *et al.* (2026) abordam desafios regulatórios e pedagógicos no cenário brasileiro. Essas reflexões indicam que as tecnologias podem contribuir para organizar materiais, adaptar atividades e apoiar processos de revisão, desde que o professor estabeleça objetivos, verifique os resultados e garanta a participação efetiva dos estudantes.

Em contraposição, Martins e Guimarães (2026) discutem as mediações éticas, tecnológicas e pedagógicas envolvidas na IA generativa na Educação Básica, inclusive seus possíveis efeitos sobre a formação infantil. Pires (2026), em reflexão voltada à educação superior, enfatiza a tensão entre inovação, humanismo e regulação; neste artigo, esse debate é mobilizado apenas como subsídio para pensar princípios gerais, sem transpor automaticamente conclusões de uma etapa de ensino para outra. As preocupações abrangem reprodução de vieses, respostas incorretas, proteção de dados, dependência tecnológica e enfraquecimento da autoria, aspectos particularmente relevantes quando a criança está aprendendo a formular hipóteses, escolher palavras, produzir textos e revisar o que escreveu. Em âmbito internacional, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), no documento Guidance for generative AI in education and research, de 2023, recomenda uma abordagem centrada na ação humana, na privacidade e na equidade.

Em AI competency framework for teachers, publicado em 2024, a UNESCO apresenta competências relacionadas à ética, aos fundamentos da IA, à pedagogia e à formação profissional docente (UNESCO, 2023, 2024). No Nordeste brasileiro, a Secretaria da Educação do Estado da Bahia publicou, em 2026, diretrizes para integração ética e pedagógica da IA na rede estadual, reforçando a necessidade de supervisão humana, proteção de crianças e preservação da autoria (Bahia, 2026). Esses documentos mostram de onde provêm os princípios orientadores mobilizados na análise. A escolha de Magda Soares como principal referência teórica se deve à possibilidade de examinar um problema contemporâneo a partir de fundamentos pedagógicos consolidados. Suas obras não trataram de ferramentas atuais de IA generativa; por isso, não se atribui à autora uma resposta pronta à realidade tecnológica de 2026. O que se propõe é utilizar criticamente suas concepções de alfabetização e letramento, em diálogo com Bronckart (1999) e Goulart (2025), para perguntar se determinada prática digital fortalece ou substitui o aprendizado, a construção da autoria e o agir por meio da linguagem. Esse recorte evita tanto a rejeição automática da inovação quanto a expectativa de que a tecnologia resolva, sozinha, dificuldades estruturais da educação. Diante dessas questões, formula-se o seguinte

problema de pesquisa: de que forma as facetas da língua escrita propostas por Magda Soares e a concepção do agir no discurso podem orientar o uso crítico da Inteligência Artificial na alfabetização e no letramento, considerando as defasagens de aprendizagem, as desigualdades de acesso e os riscos à autoria?

O objetivo geral é analisar esse diálogo teórico e identificar possibilidades e limites pedagógicos da IA. Especificamente, busca-se apresentar as contribuições de Soares, discutir a linguagem como ação social, caracterizar o contexto educacional recente e sistematizar encaminhamentos que preservem a mediação docente e a participação ativa das crianças. A investigação é bibliográfica e documental; portanto, suas propostas são orientações fundamentadas na literatura, e não soluções testadas empiricamente em uma escola.

1.1 DIAGNÓSTICO DO PROBLEMA EDUCACIONAL E QUESTÃO NORTEADORA

A problemática apresentada no texto baseia-se em duas situações que têm alguma relação entre si, mas que são diferentes. A primeira diz respeito às dificuldades persistentes nas aprendizagens de leitura e escrita que foram acentuadas pelo período de encerramento das atividades letivas presenciais devido à pandemia. A segunda refere-se à integração de ferramentas de Inteligência Artificial (IA) no dia-a-dia das escolas, muitas vezes mais veloz do que a criação de parâmetros para a formação docente, a salvaguarda dos dados e a avaliação educacional. A conjugação destes dois fenómenos pode levar a uma solução aparente, mas errada: fornecer à criança textos ou respostas prontas sem confirmar se ela percebe o sistema alfabético e se está a ganhar autonomia para ler, escrever e interpretar.

A magnitude das desatualizações pode ser constatada em fontes que informam o horizonte de referência de cada indicador. O UNICEF (2024), por exemplo, ao avaliar o Saeb 2021, apontou que 56,4% das crianças do 2º ano da rede pública não chegaram ao nível de alfabetização esperado; já o Inep (2026) revelou que, no Indicador Criança Alfabetizada de 2025, 66% atingiram o índice nacional. Trata-se, porém, de diferentes medidas temporais e de dados que não permitem imputar à inteligência artificial qualquer evolução ou deterioração nos resultados. Eles evidenciam, antes de tudo, que a formação da língua escrita requer monitoramento constante e ações de recuperação de aprendizagens.

A divisão por região requer atenção. Dos resultados estaduais de 2025, o Inep (2026) apontou 84% no Ceará, 77% no Piauí, 55% na Bahia e 48% no Rio Grande do Norte. A disparidade desses resultados impossibilita generalizar o Nordeste. A pesquisa TIC Educação 2024 apontou, entre as escolas de ensino fundamental e médio, a existência de computadores disponíveis aos alunos em 44% das escolas do Nordeste, contra 84% das do Sudeste (Cetic.br, 2024). Apesar de resultarem de

pesquisas com diferentes objetivos, os dados permitem perceber que políticas de alfabetização e de inclusão digital devem levar em conta tanto a aprendizagem como as condições materiais das escolas.

O MEC coordena, conforme o Decreto nº 11.556/2023, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, que une formação docente, avaliação, recursos e recomposição das aprendizagens (Brasil, 2023). Esta política é um marco institucional para debater a atuação da escola frente às dificuldades encontradas. Ao mesmo tempo, orientações da UNESCO (2023, 2024) e, no âmbito regional, as diretrizes da Bahia (2026) mostram que o uso educacional da IA deve ser adequado à idade, monitorado e acompanhado de proteção de dados, critérios de equidade e responsabilização humana.Assim, o problema delimitado não é a existência da tecnologia em si, mas a possibilidade de sua adoção sem intencionalidade pedagógica, em um sistema que ainda enfrenta desigualdades de alfabetização e infraestrutura. A questão orientadora do diagnóstico consiste em saber como aproveitar recursos digitais sem permitir que a produção automática de textos substitua a reflexão sobre letras, sons, palavras, gêneros e situações reais de comunicação. O referencial de Soares (1998, 2003, 2016, 2020) oferece a base para organizar essa resposta a partir das facetas da língua escrita, enquanto a perspectiva do agir no discurso reforça a autoria e a responsabilidade dos sujeitos (Bronckart, 1999; Goulart, 2025).

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa é caracterizada como uma investigação bibliográfica, com enfoque qualitativo e natureza interpretativa, que visa analisar as relações entre o agir no discurso, as dimensões da língua escrita apresentadas por Magda Soares e os desafios da alfabetização na era da Inteligência Artificial. A pesquisa bibliográfica possibilitou reunir e analisar produções relacionadas à alfabetização, ao letramento, ao Interacionismo Sociodiscursivo e à utilização da IA na educação, permitindo a construção de um diálogo entre os fundamentos teóricos e as transformações contemporâneas das práticas de leitura e escrita.

O corpus teórico sobre alfabetização foi composto pelas obras Alfabetização: a questão dos métodos, de Soares (2016), e Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever, de Soares (2020). Foram também considerados os estudos de Morais e Silva (2025) e Albuquerque, Ferreira e Souza (2025), por apresentarem análises contemporâneas do pensamento e do legado acadêmico da autora. Para compreender a linguagem como forma de ação social e o agir no discurso, foram utilizados Bronckart (1999), Bakhtin (2011), Oliveira *et al.* (2023) e Goulart (2025). A discussão sobre as transformações das práticas de leitura e escrita nos ambientes digitais também foi fundamentada em Rojo e Moura (2012). Foram incluídas também Letramento: um tema em três gêneros (Soares, 1998)

e Alfabetização e letramento (Soares, 2003), a fim de distinguir o percurso histórico das ideias da autora de suas formulações publicadas em 2016 e 2020.

Para a análise da Inteligência Artificial na educação, foram selecionadas produções recentes capazes de representar perspectivas distintas sobre o tema. Os estudos de Valério e Santos Filho (2024), Souza (2025), Lima *et al.* (2026), Dantas e Sant'Ana (2026), Bot *et al.* (2026) e Floriano *et al.* (2026) foram considerados por discutirem o letramento em IA, a formação docente, as possibilidades pedagógicas e o desenvolvimento de competências digitais. Em contraposição, as análises de Martins e Guimarães (2026), Pires (2026) e UNESCO (2023) permitiram examinar problemas relacionados à autoria, à confiabilidade das informações, à desigualdade de acesso, aos vieses e aos aspectos éticos. Essa seleção possibilitou confrontar benefícios e limitações, evitando uma abordagem exclusivamente favorável ou contrária à utilização da IA nos processos educacionais. Como material documental complementar, foram consultados o Decreto nº 11.556/2023 (Brasil, 2023), os resultados de alfabetização referentes a 2025 (Inep, 2026), o comunicado do UNICEF sobre o Saeb 2021 (UNICEF, 2024), os dados de infraestrutura escolar da TIC Educação 2024 (Cetic.br, 2024), os referenciais da UNESCO (2023, 2024) e as diretrizes estaduais da Bahia (2026). Os indicadores foram utilizados com indicação de seus anos e universos de referência, sem inferir relações causais entre a adoção de IA e as taxas de alfabetização.

A análise foi realizada por meio da leitura interpretativa das produções selecionadas e organizada em três eixos: as concepções de alfabetização e letramento presentes nas obras de Magda Soares; a linguagem como forma de ação social na perspectiva do agir no discurso; e as contribuições e os riscos da Inteligência Artificial para as práticas de leitura e escrita. Em seguida, foram identificadas aproximações e divergências entre os autores, buscando compreender como os fundamentos da alfabetização podem orientar o uso pedagógico, crítico e responsável da IA. Desse modo, o estudo não se limitou à descrição das referências, mas procurou estabelecer um diálogo entre elas para responder ao problema proposto.

2.1 AS MÚLTIPLAS FACETAS DA LÍNGUA ESCRITA NA PERSPECTIVA DE MAGDA SOARES

Magda Soares deixa uma das marcas mais importantes na educação brasileira ao propor a alfabetização como um processo multifacetado. Em Alfabetização: a questão dos métodos, Soares (2016) destaca que a aprendizagem da língua escrita inicial engloba três aspectos: o linguístico, referente à assimilação do sistema alfabético e ortográfico; o interativo, referente à capacidade de entender e criar textos; e o sociocultural, ligado aos usos e funções da escrita em diferentes contextos

sociais. Apesar de terem características específicas, esses aspectos devem ser trabalhados juntos, pois fazem parte do desenvolvimento do leitor e do autor de textos.

O aspecto linguístico da alfabetização inclui o aprendizado prático do sistema alfabético, o que implica conectar fonemas com grafemas e conhecer as regras ortográficas. Para Soares (2016), isso requer uma abordagem pedagógica planejada e intencional, fundamental para que o aluno descode os fundamentos da leitura e da escrita. Esta ideia é corroborada por Morais e Silva (2025) ao analisar o legado da pesquisadora: eles repetem que sua defesa histórica do letramento nunca quis dizer deixar de lado o ensino direto do código escrito. Ao contrário, Magda Soares defende que a facilidade com o sistema de escrita é a base indispensável para que a pessoa consiga, sozinha, participar das atividades sociais que exigem leitura e criação de textos.

Os aspectos interativo e sociocultural expandem a alfabetização além do aprendizado do sistema alfabético. O aspecto interativo envolve as competências de entender e criar textos em momentos de comunicação, enquanto o sociocultural leva em conta os usos, os valores e as funções atribuídos à escrita em diferentes grupos e contextos sociais. Em Alfaletrar, Soares (2020) mostra que estas dimensões devem estar presentes desde o início da escolarização, permitindo que a criança aprenda como funciona a escrita enquanto participa de atividades reais de leitura e criação de textos. Dessa combinação surge a proposta de alfabetizar letrando, onde o ensino sistemático da escrita acontece junto com a formação de leitores e autores de textos capazes de usar a linguagem em situações socialmente importantes.

Quando voltamos a pensar em Magda Soares, Morais e Silva (2025) lembram que diferentes coisas a serem aprendidas precisam de intervenções pedagógicas diferentes. Entender o princípio alfabético precisa de situações que façam a criança pensar e fazer suposições sobre a escrita, enquanto aprender as regras entre grafemas e fonemas também precisa de orientação clara e constante do professor. Esta interpretação afasta a falsa divisão entre trabalhar com textos ou ensinar como funciona o sistema de escrita. Na proposta da autora, as duas coisas são necessárias e devem ser combinadas de propósito, garantindo que o aluno desenvolva ao mesmo tempo o controle técnico da escrita e a capacidade de usá-la em diferentes momentos de interação social.

A continuidade das contribuições de Magda Soares também pode ser vista na influência que sua produção teve na pesquisa educacional brasileira. Albuquerque, Ferreira e Souza (2025), ao estudar trabalhos sobre alfabetização e letramento, mostram que os conceitos criados pela autora ajudaram não só a renovar as práticas pedagógicas, mas também a formar pesquisadores interessados em entender a língua escrita. Esta influência mostra que suas ideias passaram do espaço da sala de aula para orientar pesquisas, processos de formação e discussões acadêmicas. Hoje, este legado permite analisar as novas

formas de ler e escrever sem perder o vínculo entre aprender o sistema alfabético e participar socialmente.

Na era da Inteligência Artificial, esta combinação se torna ainda mais importante. As ferramentas digitais podem ajudar a identificar palavras, corrigir ortograficamente, criar textos e acessar diferentes tipos de discursos, mas estas funções não garantem, por si só, a aprendizagem da língua escrita. De acordo com Soares (2020), a tecnologia só ganha valor pedagógico quando é usada em situações de aprendizagem onde a criança entende como funciona a escrita, interpreta textos e participa conscientemente de atividades sociais de linguagem.

Então, usar a IA na alfabetização exige manter a conexão entre o controle do sistema alfabético, a compreensão textual e os usos sociais da escrita, evitando que a criação automática de conteúdo substitua a reflexão e a participação ativa do aluno.

Esta visão mostra que as contribuições de Magda Soares continuam relevantes mesmo com as mudanças tecnológicas. As ferramentas mudam os meios, aceleram a distribuição dos textos e trazem novas formas de produção escrita, mas não tiram a necessidade de formar pessoas que saibam compreender, criar e avaliar discursos. Neste sentido, os aspectos interativo e sociocultural permitem analisar a IA não só como um instrumento técnico, mas como parte de atividades sociais marcadas por intenções, valores e relações de poder. Esta perspectiva aproxima o pensamento de Magda Soares da ideia de linguagem como ação social, fazendo o diálogo com o agir no discurso do Interacionismo Sociodiscursivo.

A leitura combinada das obras de 1998, 2003, 2016 e 2020 ajuda a entender a evolução desta proposta sem dar a todos os livros as mesmas ideias. Em Letramento: um tema em três gêneros, Soares (1998) destaca sentidos e usos sociais da escrita; em Alfabetização e letramento, Soares (2003) olha a relação entre os dois conceitos. A análise dos aspectos da língua escrita aparece de forma organizada no livro de 2016, enquanto Alfaletrar (2020) desenvolve diretrizes ligadas ao ensino inicial. Este caminho é usado aqui como referência para pensar criticamente novas práticas, e não como se a autora tivesse escrito diretamente sobre a IA generativa.

2.2 O AGIR NO DISCURSO E A LINGUAGEM COMO PRÁTICA SOCIAL

O Interacionismo Sociodiscursivo, idealizado por Jean-Paul Bronckart, vê a linguagem como uma forma de ação humana criada nas relações sociais. Assim, os textos não são simples agrupamentos de palavras organizadas de acordo com regras gramaticais, mas obras criadas por pessoas que agem em determinadas situações, com certos propósitos e metas. De acordo com Bronckart (1999), toda atividade de linguagem é vinculada às condições sociais e históricas em que ocorre. Portanto, ler e

escrever são formas de atuar no mundo, criar laços, expressar pontos de vista e participar das diversas atividades que organizam a vida em sociedade.

Ver a linguagem como prática social também se aproxima da ideia dialógica de Bakhtin (2011). Para ele, os discursos são criados em resposta a outros discursos e destinados a possíveis conversadores, de modo que qualquer manifestação linguística faz parte de uma série contínua de interação. Ler e escrever, então, não são ações separadas, pois envolvem várias vozes, valores e pontos de vista sociais. Essa ideia ajuda a estudar os textos que aparecem nos espaços digitais, inclusive os feitos com ajuda da Inteligência Artificial, como discursos que precisam ser lidos criticamente e entendidos em suas condições de criação e distribuição.

Oliveira *et al.* (2023) dizem que, do ponto de vista do Interacionismo Sociodiscursivo, os textos são organizados de acordo com as atividades sociais, os tipos de texto e os tipos de discurso usados em cada situação de comunicação. Isso quer dizer que a escrita depende não só do conhecimento das estruturas linguísticas, mas também da compreensão dos propósitos, dos conversadores e dos contextos em que a comunicação ocorre. No tempo da Inteligência Artificial, essa ideia fica importante porque os alunos precisam perceber que conteúdos feitos automaticamente também têm certas formas discursivas e devem ser estudados de acordo com suas finalidades, origens e condições de distribuição.

Ao olhar para as pesquisas acadêmicas de Magda Soares dessa maneira, Goulart (2025) vê a linguagem como uma ferramenta de ação transformadora no centro da teoria da autora. A pesquisadora afirma que as definições de alfabetização e letramento sugeridas por Soares vão além da simples lista de habilidades escolares, causando mudanças diretas na formação dos professores, na organização do currículo e nas dinâmicas pedagógicas diárias. Suas ideias teóricas funcionam como guias práticos, desconstruindo visões antigas e dando novas perspectivas para o aprendizado da escrita. Dessa forma, o discurso criado por Magda Soares funciona como um instrumento de influência e alteração na realidade da educação nacional.

A análise de Goulart (2025) mostra três caminhos que formam a linguagem como ação transformadora nos escritos de Magda Soares: o laço entre a escola e a sociedade, a definição teórica de letramento e o treinamento do professor que alfabetiza. O primeiro ponto mostra que a aprendizagem da escrita deve ligar-se aos usos linguísticos fora da escola. O segundo eixo diz que o letramento é marcado pelo envolvimento dos indivíduos em usos sociais da leitura e da escrita, superando a ideia de simples habilidade mecânica. O terceiro item prova a importância do educador na realização de práticas pedagógicas conscientes e planejadas. Juntos, esses pilares provam que o ensino da língua escrita requer a combinação entre o conhecimento linguístico, a experiência comunitária e a intervenção mediadora do professor.

Nessa perspectiva, as coisas criadas com a ajuda da Inteligência Artificial devem ser incorporadas ao âmbito das práticas sociais da linguagem. Mesmo que máquinas computacionais façam o texto escrito, os motivos, os efeitos e os sentidos desses conteúdos dependem totalmente da ação humana que controla sua criação e disseminação. Com base nos pressupostos de Bronckart (1999), entende-se que a importância de um texto vai além de sua simples estruturação gramatical, sendo definida pelo contexto interativo de seu uso e pelas interpretações construídas pelos indivíduos. Portanto, é papel do aluno desenvolver a habilidade de ir além do controle de escrita à IA, preparando-se para avaliar as informações recebidas, encontrar erros técnicos e assumir responsabilidades éticas e sociais pelas mensagens que transmitem.

O papel do professor fica ainda mais importante nesse processo. A análise de Goulart (2025) mostra que, na opinião de Magda Soares, a formação do alfabetizador está ligada à capacidade de entender a linguagem e organizar práticas pedagógicas adequadas aos contextos sociais dos alunos. Diante da Inteligência Artificial, essa mediação passa a incluir a orientação sobre autoria, veracidade das informações, ética e uso responsável dos conteúdos automatizados. O professor não deve apenas permitir ou proibir essas ferramentas, mas criar situações em que os alunos reflitam sobre como os textos são feitos, quais interesses podem trazer e quais resultados causam nas interações sociais. O diálogo entre Bronckart e a análise feita por Goulart ajuda a entender que alfabetizar na era da Inteligência Artificial significa preparar o aluno para agir criticamente por meio da linguagem. Isso inclui dominar o sistema de escrita, compreender e produzir textos, reconhecer as circunstâncias em que os discursos são feitos e adotar uma postura responsável diante dos conteúdos digitais.

A IA amplia os lugares de interação e traz novos recursos e formas de mediação na produção textual, mas não elimina a parte humana e social da linguagem. Por isso, seus efeitos sobre o letramento precisam ser examinados tanto pelas oportunidades pedagógicas oferecidas quanto pelos riscos que podem prejudicar a autonomia, a autoria e o pensamento crítico.

3 ALFABETIZAÇÃO NA ERA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: DESAFIOS E SOLUÇÕES DO PROBLEMA

A presença crescente das tecnologias digitais também amplia as formas de leitura, escrita e produção de sentidos. Rojo e Moura (2012) explicam que os multiletramentos envolvem a diversidade cultural e a multiplicidade de linguagens presentes nos textos contemporâneos, que combinam palavras, imagens, sons, vídeos e recursos interativos. Nesse contexto, a alfabetização precisa considerar não apenas os textos impressos, mas também as práticas comunicativas desenvolvidas em ambientes digitais. A Inteligência Artificial integra esse cenário ao introduzir novas possibilidades de

produção textual, exigindo que os estudantes desenvolvam competências para interpretar diferentes linguagens, avaliar informações e participar criticamente das práticas de comunicação contemporâneas.

Em uma perspectiva positiva, a Inteligência Artificial pode funcionar como recurso complementar às práticas de alfabetização e letramento. Valério e Santos Filho (2024) defendem o desenvolvimento do letramento em IA para que professores e estudantes compreendam o funcionamento dessas tecnologias e sejam capazes de utilizá-las de maneira consciente. No trabalho com a língua escrita, ferramentas inteligentes podem apoiar a organização de ideias, oferecer sugestões de revisão, adaptar atividades às necessidades dos estudantes e ampliar o contato com diferentes textos. Essas possibilidades podem favorecer a participação nas práticas digitais de leitura e escrita, desde que estejam vinculadas a objetivos pedagógicos definidos e não substituam as experiências de aprendizagem conduzidas pelo professor.

Souza (2025) acrescenta que o letramento em Inteligência Artificial precisa ser incorporado às discussões curriculares da Educação Básica, pois os estudantes já convivem com sistemas automatizados em diferentes situações de comunicação e aprendizagem. Quando utilizada com orientação, a IA pode auxiliar na pesquisa, na comparação de informações e na reformulação de textos, permitindo que o professor desenvolva atividades voltadas à análise linguística e à construção da autoria. Sua eficácia pedagógica, entretanto, não decorre apenas da disponibilidade da ferramenta, mas da maneira como ela é integrada ao ensino. Assim, os melhores resultados tendem a ocorrer quando a tecnologia estimula a reflexão e a participação ativa, em vez de entregar respostas prontas que dispensem o esforço intelectual do estudante.

Na formação docente, a Inteligência Artificial também pode contribuir para a elaboração de materiais, o planejamento de atividades e a diversificação das estratégias de ensino. Lima *et al.* (2026) relacionam o letramento digital e os impactos da IA à necessidade de preparar professores para uma realidade educacional marcada por novas tecnologias. Quando possui formação adequada, o docente pode empregar essas ferramentas para adaptar propostas, oferecer diferentes formas de explicação e acompanhar as dificuldades dos estudantes, sem transferir à tecnologia a responsabilidade pelo ensino. Desse modo, a IA torna-se mais eficaz quando atua como apoio ao trabalho pedagógico e permanece subordinada à avaliação e às decisões do professor.

Dantas e Sant'Ana (2026) também defendem que a Inteligência Artificial pode contribuir com o trabalho dos educadores quando empregada de forma planejada e vinculada às necessidades pedagógicas. Entre suas possibilidades estão o apoio à elaboração de atividades, à organização de conteúdos e à criação de diferentes estratégias de ensino. Entretanto, a utilização desses recursos exige

que o professor conheça seus limites, verifique as informações produzidas e preserve sua autonomia na tomada de decisões. Dessa forma, a tecnologia pode reduzir tarefas operacionais e ampliar possibilidades didáticas, permitindo que o docente concentre maior atenção na mediação, no acompanhamento e nas dificuldades apresentadas pelos estudantes.

Bot *et al.* (2026) ressaltam que a simples competência digital já não é suficiente diante da presença crescente da Inteligência Artificial na educação. Torna-se necessário desenvolver a fluência em IA, entendida como a capacidade de compreender, utilizar, avaliar e questionar criticamente os sistemas automatizados. Para os autores, esse processo depende de referenciais formativos, políticas educacionais e preparação docente. Na alfabetização, essa fluência permite que o professor selecione recursos adequados, reconheça possíveis erros ou vieses e desenvolva atividades em que a tecnologia fortaleça a leitura, a escrita e o pensamento crítico, em vez de substituir a participação intelectual da criança.

Ao analisarem a presença da Inteligência Artificial na educação brasileira, Floriano *et al.* (2026) reconhecem que essas tecnologias podem ampliar as estratégias pedagógicas e criar novas possibilidades para a aprendizagem. Entretanto, os autores também destacam desafios relacionados à regulamentação, à formação dos professores e à utilização responsável das ferramentas. Essa dupla perspectiva demonstra que a inovação tecnológica precisa ser acompanhada de critérios pedagógicos e institucionais capazes de proteger os estudantes e garantir que a IA seja utilizada em favor da aprendizagem. No campo da alfabetização, isso significa aproveitar seus recursos sem permitir que substituam a construção da autoria, a interação e a mediação docente.

Apesar dessas possibilidades, uma visão exclusivamente positiva pode ocultar problemas importantes. A UNESCO (2023) alerta que os sistemas de IA generativa podem produzir informações incorretas, reproduzir vieses presentes nos dados de treinamento e ampliar desigualdades entre estudantes que possuem diferentes condições de acesso às tecnologias. No processo de alfabetização, a utilização de respostas automatizadas sem acompanhamento pode dificultar a identificação daquilo que a criança realmente compreendeu e aprendeu. Também existe o risco de que atividades essenciais, como formular hipóteses, organizar ideias, revisar o próprio texto e construir argumentos, sejam transferidas à ferramenta, reduzindo a participação ativa do estudante.

Martins e Guimarães (2026) ampliam essa crítica ao discutirem as mediações éticas, pedagógicas e tecnológicas da IA generativa na Educação Básica. Os autores destacam que a interação das crianças com sistemas automatizados pode interferir na formação de sua identidade e em suas maneiras de produzir conhecimento. Na alfabetização, o uso frequente de textos gerados automaticamente pode dificultar o desenvolvimento da autoria, pois a criança deixa de vivenciar etapas

importantes, como selecionar palavras, elaborar frases, reconhecer dificuldades e revisar a própria produção. Portanto, a IA não deve ocupar o lugar da experiência de escrever, errar, refletir e reconstruir o texto, processos indispensáveis à aprendizagem da língua escrita.

Pires (2026) também chama atenção para a necessidade de equilibrar inovação, humanismo e regulação na inserção da Inteligência Artificial na educação. A adoção dessas ferramentas sem critérios pode estimular dependência tecnológica, fragilizar a autonomia intelectual e transformar a aprendizagem em simples obtenção de respostas. No campo do letramento, isso representa um problema porque participar da cultura escrita exige interpretar informações, comparar fontes, construir argumentos e assumir responsabilidade pelos discursos produzidos. Dessa forma, regulamentar o uso da IA não significa rejeitar a inovação, mas estabelecer limites que preservem a autoria, a privacidade, a integridade acadêmica e o papel formativo da escola.

O confronto entre as perspectivas positivas e negativas demonstra que a Inteligência Artificial não é, por si mesma, benéfica ou prejudicial à alfabetização. Seus efeitos dependem dos objetivos, das condições de acesso, da formação do professor e da participação atribuída ao estudante. Quando utilizada para estimular a investigação, a revisão e a análise crítica, pode ampliar as práticas de letramento; quando empregada para substituir a leitura, a escrita e a elaboração do pensamento, pode comprometer aprendizagens essenciais. À luz de Soares (2016; 2020), a avaliação dessas ferramentas deve considerar se elas favorecem a integração entre a aprendizagem do sistema alfabético, a compreensão e produção de textos e a participação nas práticas sociais de escrita.

No Brasil, as diretrizes da Bahia (2026) ilustram uma resposta institucional orientada pelo uso ético e pedagogicamente mediado, enquanto os dados do Inep (2026) e do Cetic.br (2024) mostram que decisões sobre tecnologias precisam dialogar com as diferenças territoriais e de infraestrutura. Esses documentos não comprovam resultados de alfabetização obtidos com IA, mas ajudam a identificar condições e limites para sua adoção.

Portanto, a incorporação da IA à alfabetização precisa seguir uma abordagem crítica, ética e centrada no ser humano. A UNESCO (2023) recomenda que as tecnologias generativas sejam utilizadas de maneira a preservar a ação humana, a inclusão, a equidade e a diversidade. Isso exige que o professor avalie os conteúdos produzidos, estabeleça objetivos claros e proponha atividades nas quais os estudantes questionem as respostas oferecidas pelas ferramentas. Mais do que ensinar a operar sistemas inteligentes, a escola deve formar leitores e escritores capazes de compreender como esses recursos interferem na produção, na circulação e na credibilidade dos discursos presentes na sociedade.

3.1 SOLUÇÃO DO PROBLEMA: ENCAMINHAMENTOS PEDAGÓGICOS

Diante do problema apresentado, sugere-se que a escolha de qualquer ferramenta de IA seja feita após o diagnóstico pedagógico feito pelo professor, verificando-se o que a criança sabe sobre o princípio alfabético, correspondências entre grafemas e fonemas, leitura e produção de textos. Só depois devem ser escolhidos recursos que atendam a essas necessidades. Isso está de acordo com Soares (2016, 2020) e com a interpretação de Morais e Silva (2025), para quem diferentes objetivos de aprendizagem requerem diferentes intervenções. A IA pode auxiliar no planejamento, mas não pode substituir a observação, a escuta e a avaliação docente.

Uma primeira opção é usar ferramentas digitais na elaboração de materiais pelo professor, sem obrigar crianças pequenas a interagirem diretamente com sistemas generativos. Podem-se, por exemplo, modificar a extensão de um texto, sugerir variações de atividades e coletar ideias de gêneros textuais. Todo material gerado deve ser verificado em relação à precisão das informações, adequação linguística, idade dos alunos, diversidade cultural e proteção de dados. A decisão de usar ou descartar o conteúdo deve ficar com o educador, segundo os princípios de atuação humana e formação docente propostos pela UNESCO (2023, 2024).

Na sala de aula, a ideia é fazer da produção textual uma tarefa da criança. Após uma leitura em conjunto, os alunos podem escrever cartas, convites ou pequenos relatos direcionados a interlocutores reais. Um texto sugerido por IA, quando adequado à idade e mediado pelo professor, pode ser comparado com a escrita da classe, para que os alunos percebam diferenças de sentido, escolhas de palavras e informações que precisam ser checadas. A atividade não deve transformar o texto automático em modelo-obrigatório, pois as dimensões interativa e sociocultural demandam participação, intenção comunicativa e autoria (Soares, 1998, 2003, 2020; Bronckart, 1999).

Outra estratégia é criar momentos para verificar informações e discutir responsabilidade discursiva. O professor pode mostrar, de maneira adequada à idade, duas versões de uma informação e pedir que as crianças observem indícios, façam perguntas e busquem confirmação em fontes confiáveis. Nos anos iniciais, essa prática depende de mediação forte e não implica o uso individual de plataformas de IA. O objetivo é construir critérios básicos de leitura crítica e reconhecer que textos, sejam digitais ou impressos, são criados em contextos sociais e têm consequências para quem os lê (Bakhtin, 2011; Goulart, 2025).

A inclusão deve estar presente em todas as decisões. Quando não houver equipamentos suficientes ou conexão, os mesmos objetivos de aprendizagem podem ser abordados com livros, textos impressos, rodas de leitura, cartazes e produção manual. A pesquisa TIC Educação 2024 mostra que a presença de computadores varia entre regiões (Cetic.br, 2024); assim, o acesso à IA não pode ser pré-

requisito para a criança participar da proposta. A formação docente e a distribuição de recursos, previstas no Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, devem acompanhar qualquer iniciativa de inovação (Brasil, 2023).

Finalmente, sugere-se avaliar o processo, e não apenas a aparência do resultado final. Indicadores como progresso das hipóteses de escrita, compreensão do texto lido, envolvimento nas revisões e habilidade de explicar escolhas são mais adequados ao objetivo de alfabetizar letrando do que a simples entrega de um texto bem escrito por um sistema automatizado. Esses caminhos representam possibilidades teórico-pedagógicas derivadas da literatura examinada; sua eficiência depende de pesquisas de aplicação, acompanhamento das turmas e adaptação às condições específicas de cada escola. Assim, a solução defendida não é delegar a alfabetização à IA, mas potencializar as práticas humanas de ensino com uso criterioso e complementar da tecnologia.

4 DIÁLOGOS ENTRE O AGIR NO DISCURSO, MAGDA SOARES E A ALFABETIZAÇÃO NA ERA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

A análise desenvolvida permite reconhecer que as contribuições de Magda Soares permanecem fundamentais para compreender a alfabetização em uma sociedade mediada pela Inteligência Artificial. Morais e Silva (2025) demonstram que a autora defende tanto o ensino sistemático da escrita alfabética quanto sua articulação com as práticas sociais de leitura e produção textual. Essa concepção oferece um critério importante para avaliar o emprego da IA: a tecnologia pode contribuir quando amplia as experiências com a língua escrita, mas precisa ser questionada quando substitui a participação ativa do estudante na construção das aprendizagens.

A relação com o agir no discurso torna esse critério ainda mais claro. Goulart (2025) evidencia que, na produção de Magda Soares, a linguagem está ligada à ação responsiva, à formação docente e à relação entre escola e contexto social. Isso significa que ler e escrever envolvem posicionar-se diante de outros discursos e responder pelas escolhas realizadas na comunicação. Na interação com a IA, essa responsabilidade não desaparece: cabe ao estudante avaliar as informações recebidas, identificar possíveis problemas, reformular os conteúdos e assumir a autoria do texto apresentado. Assim, a ferramenta pode participar da produção discursiva, mas não deve substituir o sujeito que interpreta, decide e responde socialmente por aquilo que comunica.

As três facetas apresentadas por Soares (2016) também permitem avaliar de maneira mais precisa as contribuições e os limites da IA. Na faceta linguística, a tecnologia pode apoiar o reconhecimento de palavras e a revisão ortográfica, mas não substitui a compreensão do sistema alfabético. Na faceta interativa, pode auxiliar na organização e revisão de textos, desde que o estudante

participe efetivamente da produção dos sentidos. Na faceta sociocultural, amplia o contato com diferentes práticas digitais de escrita, mas exige reflexão sobre autoria, confiabilidade, desigualdade de acesso e responsabilidade. Desse modo, a IA somente contribui para a alfabetização quando preserva a articulação entre essas dimensões.

Nesse processo, a mediação docente constitui o ponto de equilíbrio entre a inovação tecnológica e os fundamentos da alfabetização. Goulart (2025) destaca que a formação do alfabetizador ocupa lugar central no pensamento de Magda Soares, pois é o professor quem transforma os conhecimentos teóricos em ações pedagógicas adequadas às necessidades dos estudantes. Diante da IA, essa responsabilidade inclui selecionar ferramentas, verificar informações, propor atividades que estimulem a autoria e orientar reflexões sobre os limites éticos da tecnologia. Portanto, a presença dos sistemas inteligentes não diminui a importância do professor; ao contrário, torna sua atuação mais complexa e necessária.

O diálogo entre esses referenciais demonstra que alfabetizar na era da Inteligência Artificial não significa apenas acrescentar ferramentas digitais às práticas tradicionais. Significa formar sujeitos que dominem a língua escrita, compreendam os discursos que circulam nos ambientes digitais e utilizem a tecnologia com consciência e responsabilidade. A proposta de alfabetizar letrando, apresentada por Soares (2020), e a compreensão da linguagem como ação social, desenvolvida por Bronckart (1999), convergem na defesa de uma aprendizagem que permita ao estudante participar criticamente da sociedade. Nesse sentido, a IA deve servir à formação humana e à ampliação das práticas de linguagem, sem substituir a autoria, a interação e a produção consciente de sentidos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, analisa-se as relações entre as facetas da língua escrita, o agir no discurso e os desafios da alfabetização no contexto da Inteligência Artificial. Os debates mostraram que as mudanças tecnológicas alteram os modos de produzir, rever e distribuir textos, mas não excluem os pressupostos sociais, linguísticos e pedagógicos que regem o processo de aprendizagem da escrita. Pelo contrário, a disseminação crescente de conteúdos gerados por máquina aumenta a importância de formar leitores e escritores capazes de decifrar informações, formular pontos de vista e engajar-se de maneira responsável nas práticas discursivas atuais. Ao examinar as obras de Soares (2016; 2020) em conjunto com as interpretações de Morais e Silva (2025), ficou claro que alfabetização e letramento são fenômenos separados, mas interligados. O aluno deve dominar o funcionamento do sistema alfabético e, ao mesmo tempo, participar de contextos significativos de leitura e produção de texto. Tal perspectiva continua valendo frente à IA, porque o auxílio tecnológico só tem sentido pedagógico se

servir para o desenvolvimento das várias dimensões da língua escrita, sem tomar o lugar da reflexão, da criação e da participação ativa do aluno.

Os ensinamentos de Bronckart (1999) e Goulart (2025) também mostraram que a linguagem é uma forma de ação social e responsabilizadora. Ler e escrever significa agir através do discurso, criar sentidos e assumir responsabilidade pelos posicionamentos expostos. Diante da Inteligência Artificial, essa visão evita que o aluno seja visto como um mero destinatário de conteúdos automatizados. Mesmo quando emprega uma ferramenta eletrônica, ele precisa entender, questionar, reformular e responder socialmente pelo texto criado, preservando sua autonomia e seu papel de autor. Quanto à Inteligência Artificial, verificou-se que suas vantagens e riscos devem ser avaliados de forma equânime. Por um lado, essas ferramentas podem ajudar na pesquisa, na revisão de texto, na adaptação de atividades e no desenvolvimento do letramento digital.

Por outro, podem provocar dependência, reprodução de informações erradas, perda de autoria, vieses e desigualdades de acesso. Assim, seus impactos sobre a alfabetização dependem da mediação docente, dos objetivos pedagógicos e das chances proporcionadas para que o aluno participe efetivamente do processo de aprendizagem.

O levantamento documental revelou ainda que a alfabetização brasileira registra progressos quantificáveis, mas segue desigual entre estados e em termos de acesso a recursos digitais (Inep, 2026; Cetic.br, 2024). Diante do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Brasil, 2023), a prioridade continua sendo garantir aprendizagem com igualdade. Dado que este é um estudo bibliográfico e documental, não se pode dizer que a IA foi causa dos resultados educacionais observados ou que as sugestões aqui apresentadas já foram testadas no campo. Sua contribuição consiste em estabelecer parâmetros para que futuras práticas e pesquisas possam ser planejadas, acompanhadas e avaliadas.

Finalmente, a Inteligência Artificial deve entrar no universo da alfabetização como ferramenta complementar, orientada por princípios éticos, didáticos e essencialmente humanos. As tesis de Magda Soares mantêm sua atualidade ao oferecerem a base para conectar o domínio do código escrito aos usos sociais da linguagem, ao mesmo tempo em que o conceito de agir pelo discurso destaca a urgência de educar cidadãos reflexivos e conscientes. Dessa forma, alfabetizar no presente tecnológico requer não apenas educar na leitura e na escrita convencionais, mas preparar o corpo discente para avaliar criticamente os dados, proteger sua própria autoria e interagir com autonomia em uma comunidade cada vez mais modelada pelo meio digital.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana; FERREIRA, Andrea Brito; SOUZA, Sirlene Barbosa de. Alfabetização e letramento nas produções de Magda Soares: contribuições para a formação de pesquisadores. Educação e Pesquisa, v. 51, e283897, 2025.

BAHIA (Estado). Secretaria da Educação. Diretrizes para a integração da inteligência artificial na rede estadual da Bahia. Salvador: SEC, 2026. Disponível em: https://www.ba.gov.br/educacao/sites/site-sec/files/2026-02/Diretrizes%20para%20a%20Integra%C3%A7%C3%A3o%20da%20Intelig%C3%AAncia%20Artificial%20na%20Rede%20Estadual%20da%20Bahia.pdf. Acesso em: 13 out. 2026.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BOT, Guiullianna Carolina Quirino de Lima Drapcynski; KOWALSKI, Raquel Pasternak Glitz; SANTOS, Katia Ethienne Esteves dos. Da competência digital à fluência em IA: referenciais globais, políticas nacionais e desafios da formação docente. Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico, Manaus, v. 12, e281326, p. 1-21, 2026. Disponível em: https://doi.org/10.31417/educitec.v12.2813. Acesso em: 13 out. 2026.

BRASIL. Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11556.htm. Acesso em: 13 out. 2026.

BRONCKART, Jean-Paul. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo socio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO (Cetic.br). TIC Educação 2024: indicador B1B – escolas que possuem computador disponível para uso dos alunos em atividades educacionais. São Paulo: NIC.br, 2024. Disponível em: https://cetic.br/pt/tics/educacao/2024/escolas/B1B/expandido/. Acesso em: 13 out. 2026.

DANTAS, Maike Soares; SANT'ANA, Patrícia Pinheiro de. Inteligência artificial para educadores. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2026.

FLORIANO, João Fernandes *et al.* Inteligência artificial na educação brasileira: novos marcos regulatórios, desafios pedagógicos e perspectivas para a aprendizagem. Revista Colombiana de Ciências e Humanidades (REHCOL), v. 3, n. 3, p. 1-24, 2026.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). Volta às aulas: 56% das crianças do 2º ano do Ensino Fundamental não aprenderam a ler e escrever no Brasil. Brasília: UNICEF, 29 jan. 2024. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/volta-as-aulas-56-das-criancas-do-2o-ano-do-ensino-fundamental-nao. Acesso em: 13 out. 2026.

GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. Formação do alfabetizador e ensino da língua portuguesa: o agir pelo discurso de Magda Soares. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 51, e282427, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551282427. Acesso em: 13 out. 2026.

MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Alexsandro da. Magda Soares e a alfabetização: por que não basta ler e produzir textos? Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 51, e284056, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551284056por. Acesso em: 13 out. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Guidance for generative AI in education and research. Paris: UNESCO, 2023. Disponível em: https://www.unesco.org/en/articles/guidance-generative-ai-education-and-research. Acesso em: 13 out. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). AI competency framework for teachers. Paris: UNESCO, 2024. Disponível em: https://www.unesco.org/en/articles/ai-competency-framework-teachers. Acesso em: 13 out. 2026.

PIRES, Iza Valéria. Diálogos com o MEC – Inteligência Artificial e Educação Superior: entre inovação, humanismo e regulação. Nadd.edu – Periódico Formativo do Núcleo de Apoio e Desenvolvimento Docente, n. 10, 2026.

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

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda. Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.