

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E FORMAÇÃO LEITORA: RECURSOS DIGITAIS PARA APOIO À INTERPRETAÇÃO E À COMPREENSÃO TEXTUAL

*ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND READING DEVELOPMENT: DIGITAL
RESOURCES TO SUPPORT TEXTUAL INTERPRETATION AND COMPREHENSION*

Maria Angélica Dornelles Dias

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Susi Rosi de Souza Azevedo

FAEL, Brasil

Patrina de Souza Girelli

MUST University, Estados Unidos

Paloma Ribeiro Antunes Cabidelli

MUST University, Estados Unidos

Moésia da Cunha Batista

Universidade Vale do Taquari, Brasil

DOI: <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v7i9.810>

Aceito em: 13.09.2026

Resumo: O estudo teve como objetivo analisar como a inteligência artificial e os recursos digitais puderam apoiar a interpretação e a compreensão textual no processo de formação leitora. A investigação abordou o emprego de sistemas generativos em práticas de leitura, produção de imagens, elaboração de comandos, tradução, tutoria e avaliação automatizada, considerando suas contribuições e restrições no contexto educacional. Adotou-se uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, desenvolvida mediante busca, seleção, leitura e comparação de artigos científicos publicados entre 2024 e 2026. Os materiais foram organizados em três eixos de análise, relacionados à articulação entre texto e imagem, às competências necessárias para avaliar conteúdos automatizados e à atuação pedagógica diante das ferramentas tecnológicas. A análise indicou que a inteligência artificial favoreceu a construção de sentidos quando estimulou a comparação entre linguagens, a reformulação de comandos e a verificação das informações produzidas. Contudo, constatou-se que a coerência formal das respostas não garantiu precisão conceitual, fidelidade cultural ou autoria responsável. Concluiu-se que os sistemas generativos contribuíram para o processo educativo quando foram utilizados com objetivos definidos, acompanhamento pedagógico e participação crítica dos estudantes. Também se verificou que a formação do leitor permaneceu dependente de conhecimentos linguísticos, repertório cultural, autonomia interpretativa e capacidade de avaliar a procedência dos conteúdos.

Palavras-chave: Multimodalidade, Autoria, Sistemas Generativos, Práticas Pedagógicas, Construção De Sentidos.

Abstract: The study aimed to analyze how artificial intelligence and digital resources could support interpretation and textual comprehension in the process of reader development. The investigation addressed the use of generative systems in reading practices, image production, prompt formulation, translation, tutoring, and automated assessment, considering their contributions and limitations in educational contexts. A qualitative bibliographic study was conducted through the search, selection, reading, and comparison of scientific articles published between 2024 and 2026. The materials were organized into three analytical axes related to the articulation between text and image, the skills required to evaluate automated content, and pedagogical action in the use of technological tools. The analysis indicated that artificial intelligence supported meaning-making when it encouraged comparison between languages, prompt reformulation, and verification of the information produced. However, it was found that the formal coherence of responses did not ensure conceptual accuracy, cultural fidelity, or responsible authorship. It was concluded that generative systems contributed to the educational process when used with defined objectives, pedagogical supervision, and critical student participation. Reader development remained dependent on linguistic knowledge, cultural repertoire, interpretive autonomy, and the ability to assess the origin and reliability of content.

Keywords: Multimodality, Authorship, Generative Systems, Pedagogical Practices, Meaning-Making.

Introdução

A incorporação da inteligência artificial (IA) às práticas educacionais modificou as formas de acesso, produção e interpretação de textos. No campo da formação leitora, ferramentas de geração textual, tradução, reconhecimento de voz, produção de imagens e tutoria digital passaram a integrar atividades voltadas à compreensão e à construção de sentidos. Nesse contexto, o tema foi delimitado ao estudo da IA como recurso de apoio à leitura, com atenção às práticas multimodais, ao letramento em IA, à mediação docente e aos limites pedagógicos dessas tecnologias. A investigação concentrou-se no ensino de línguas e na educação básica, sem considerar aplicações administrativas ou usos tecnológicos desvinculados da interpretação textual.

A escolha do tema justificou-se pela presença crescente de sistemas generativos nas práticas escolares e pela necessidade de compreender suas contribuições e restrições na formação de leitores. Campos, Cruz e Medeiros (2025) demonstraram que a relação entre texto e imagem favoreceu atividades interpretativas, enquanto Breda e Torrentes (2025) discutiram competências necessárias à leitura, à produção e à avaliação de conteúdos automatizados. D'Esposito e Gatner (2024) apresentaram ferramentas aplicadas ao ensino de línguas, ao passo que Ribeiro (2026) problematizou autoria, confiabilidade e uso moderado. Essas perspectivas sustentaram a relevância de uma análise que não tratasse a IA como solução autônoma, mas como recurso condicionado à finalidade pedagógica e à avaliação humana.

A pesquisa foi orientada pela seguinte questão: ‘De que maneira os recursos de IA puderam apoiar a interpretação e a compreensão textual na formação leitora, sem substituir a mediação docente e a participação crítica do estudante?’. A pergunta norteadora permitiu examinar tanto as possibilidades pedagógicas quanto os riscos associados ao uso das ferramentas. Também direcionou a análise para a relação entre linguagem verbal, imagem, comandos e conteúdos gerados por sistemas automatizados. Desse modo, investigaram-se as condições em que a tecnologia contribuiu para a leitura e os casos em que apresentou limitações relacionadas à autoria, à precisão das informações, à dependência tecnológica e à adequação cultural.

O objetivo geral consistiu em analisar como a IA e os recursos digitais puderam apoiar a interpretação e a compreensão textual no processo de formação leitora. Como objetivos específicos, buscaram-se examinar a relação entre IA, leitura multimodal e construção de sentidos; compreender a contribuição do letramento em IA para o desenvolvimento da compreensão textual; e discutir a função da mediação docente diante das possibilidades e dos limites das ferramentas digitais. Esses objetivos orientaram a seleção dos referenciais, a organização temática e a comparação entre os estudos. A análise também procurou identificar aproximações, contrapontos e lacunas entre as abordagens examinadas, sem reduzir a formação leitora ao domínio técnico das plataformas.

A investigação adotou pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, com busca realizada no *Google Acadêmico*. Foram empregadas as palavras-chave ‘inteligência artificial’, ‘formação leitora’, ‘compreensão textual’, ‘leitura multimodal’, ‘recursos digitais’ e ‘mediação docente’, além de combinações simples entre esses termos. Selecionaram-se artigos publicados entre 2024 e 2026, disponíveis integralmente e relacionados ao ensino de línguas, à leitura, à escrita ou à IA generativa. Os materiais foram lidos, classificados e comparados conforme três eixos temáticos. Santana e Narciso (2025) fundamentaram a escolha da abordagem qualitativa e o uso de publicações acadêmicas como instrumentos adequados à interpretação de conteúdos teóricos e conceituais.

O artigo foi dividido em três tópicos principais, além desta introdução. O primeiro capítulo, ‘Inteligência artificial, leitura multimodal e construção de sentidos’, examinou a articulação entre texto, imagem e interpretação. O segundo, ‘Letramento em inteligência artificial e desenvolvimento da compreensão textual’, discutiu as competências necessárias ao uso crítico de sistemas generativos. O terceiro, ‘Recursos digitais, mediação docente e limites da IA na formação leitora’, analisou ferramentas, acompanhamento pedagógico e restrições técnicas e éticas. Em seguida, ‘Resultados e discussão’ apresentou as conclusões derivadas da comparação bibliográfica. Por fim, ‘Conclusão’ retomou os objetivos, respondeu à questão norteadora e indicou lacunas para pesquisas futuras.

Metodologia

A pesquisa caracterizou-se como bibliográfica, de natureza qualitativa, por examinar produções científicas relacionadas à IA, à formação leitora e à compreensão textual. Conforme Santana e Narciso (2025), a abordagem qualitativa concentra-se na interpretação de conteúdos teóricos e conceituais, permitindo identificar relações, aproximações e diferenças entre os estudos selecionados. Esse procedimento foi aplicado na leitura analítica dos artigos, na classificação das ideias centrais e na comparação das contribuições apresentadas pelos autores. Desse modo, o método adotado permitiu compreender como os recursos digitais podem apoiar práticas de leitura sem desconsiderar os limites técnicos, éticos e pedagógicos da IA.

Os materiais examinados foram constituídos por artigos científicos publicados em periódicos acadêmicos e selecionados conforme sua relação direta com o objeto investigado. A escolha desses documentos seguiu a orientação de Santana e Narciso (2025), segundo a qual livros, artigos e capítulos de referência constituem instrumentos adequados à pesquisa bibliográfica quando apresentam reconhecimento científico e pertinência metodológica. Na formação deste artigo, os textos selecionados forneceram fundamentos para discutir leitura multimodal, letramento em IA, recursos digitais e mediação docente. A utilização desses materiais também permitiu sustentar a análise com estudos teóricos, ensaios críticos e pesquisas voltadas às práticas educacionais.

A busca bibliográfica foi realizada no *Google Acadêmico*, ferramenta digital que reúne artigos, teses, dissertações, livros e trabalhos publicados por instituições científicas. Sua função consistiu em localizar produções acadêmicas por meio de termos relacionados ao tema e apresentar informações sobre autoria, ano, periódico e acesso ao documento. Foram utilizadas as palavras-chave ‘inteligência artificial’, ‘formação leitora’, ‘compreensão textual’, ‘leitura multimodal’, ‘recursos digitais’ e ‘mediação docente’. Também foram empregadas combinações simples, como ‘inteligência artificial e leitura’, ‘IA e compreensão textual’ e ‘tecnologia e formação leitora’, a fim de localizar estudos diretamente vinculados ao problema investigado.

O processo de seleção ocorreu em etapas sucessivas. Primeiro, foram examinados os títulos e resumos localizados na busca, com o propósito de verificar sua proximidade com os objetivos do estudo. Depois, realizou-se a leitura integral dos materiais considerados pertinentes, seguida pelo registro de conceitos, procedimentos, conclusões e limitações. Em seguida, os conteúdos foram organizados em três eixos: IA e leitura multimodal; letramento em IA e compreensão textual; recursos digitais, mediação docente e limites pedagógicos. Por fim, as contribuições dos autores foram comparadas para identificar correspondências, contrapontos e lacunas relacionadas à formação leitora.

Os critérios de inclusão compreenderam publicações entre 2024 e 2026, disponíveis em texto completo, redigidas em português ou com conteúdo relacionado ao ensino de línguas e publicadas em periódicos científicos. Também foram incluídos estudos que abordaram IA

generativa, leitura, escrita, multimodalidade, compreensão textual ou práticas pedagógicas mediadas por recursos digitais. Foram excluídos textos sem autoria identificada, materiais exclusivamente comerciais, publicações duplicadas e estudos sem relação direta com a educação ou a linguagem. A pertinência temática, a atualidade da publicação e a contribuição para os objetivos definidos orientaram a composição final do conjunto bibliográfico.

A aplicação da metodologia permitiu organizar o conhecimento disponível e responder à questão sobre as contribuições da IA para a formação leitora. A leitura interpretativa favoreceu a análise das possibilidades de tradução, geração de imagens, tutoria e avaliação automatizada, enquanto a comparação bibliográfica evidenciou a necessidade de verificação das informações e acompanhamento docente. A organização por eixos também possibilitou relacionar recursos tecnológicos, compreensão textual e construção de sentidos sem tratar a ferramenta como substituta da atividade leitora. Assim, os procedimentos adotados asseguraram coerência entre problema, objetivos, fundamentação teórica e análise desenvolvida no artigo.

Inteligência artificial, leitura multimodal e construção de sentidos

A IA generativa passou a integrar práticas de leitura e produção de sentidos ao articular linguagem verbal, visual e sonora em ambientes digitais. Campos, Cruz e Medeiros (2025) demonstraram que a conversão de textos em imagens permitiu examinar relações entre descrição, interpretação e representação. Breda e Torrentes (2025) ampliaram essa discussão ao situarem a produção multimodal entre as novas práticas de linguagem mediadas por sistemas generativos. Em ambos os estudos, a leitura deixou de se limitar ao texto escrito e passou a exigir análise das escolhas semióticas presentes em conteúdos híbridos.

A relação entre inteligência artificial e compreensão textual também precisa considerar os processos cognitivos mobilizados durante a leitura. Costa e Santana (2025a) destacam que atenção, memória, emoção e neuroplasticidade participam da aprendizagem e que a tecnologia deve ser organizada de modo a favorecer, e não fragmentar, essas operações. Em atividades que articulam textos, imagens e respostas geradas por sistemas inteligentes, o leitor precisa selecionar informações relevantes, relacioná-las aos conhecimentos anteriores e verificar a coerência entre diferentes formas de representação. A multimodalidade pode ampliar as possibilidades de construção de sentidos, mas seu valor pedagógico depende da atuação interpretativa do estudante. A simples produção de uma imagem ou explicação automatizada não demonstra compreensão; é necessário justificar relações, reconhecer divergências e avaliar se o resultado corresponde efetivamente ao conteúdo lido.

Outro potencial da inteligência artificial encontra-se na possibilidade de oferecer apoio diferenciado durante a leitura. Costa e Santana (2025b) relacionam esses sistemas à personalização e à inclusão, destacando recursos capazes de adaptar conteúdos e ampliar a acessibilidade. No processo de formação leitora, ferramentas de tradução, conversão de texto em áudio, reconhecimento de fala, explicações complementares e atividades adaptativas podem

auxiliar estudantes com diferentes necessidades e níveis de proficiência. Essas funcionalidades, entretanto, devem atuar como suportes para a compreensão, e não como substitutas da leitura. O objetivo pedagógico permanece vinculado ao desenvolvimento progressivo da autonomia, de modo que o estudante utilize os recursos para enfrentar dificuldades, retorne ao texto e construa interpretações fundamentadas em sua própria análise.

A necessidade de preservar essa autonomia é reforçada por Santana *et al.* (2026), que defendem a centralidade da mediação humana e da responsabilidade crítica diante da inteligência artificial. Os autores ressaltam que sistemas automatizados podem produzir respostas convincentes sem garantia de precisão, além de reproduzir vieses e padrões presentes em seus dados. Na formação leitora, essa limitação transforma a avaliação das respostas da IA em parte do próprio processo interpretativo. O estudante precisa aprender a confrontar explicações com o texto original, identificar informações não sustentadas, reconhecer possíveis simplificações e justificar por que determinada interpretação é ou não aceitável. Assim, o uso educacional da inteligência artificial pode fortalecer a compreensão quando não entrega sentidos acabados, mas cria situações em que o leitor é chamado a analisá-los, questioná-los e reconstruí-los.

Além disso, a leitura multimodal exigiu que o estudante relacionasse elementos verbais e imagéticos para construir interpretações coerentes. Campos, Cruz e Medeiros (2025) observaram que a elaboração de comandos levou os alunos a selecionar informações, reorganizar descrições e avaliar a correspondência entre a narrativa e a imagem produzida. Ribeiro (2026), em perspectiva complementar, afirmou que o ensino de leitura e escrita passou a ocorrer em uma paisagem comunicacional composta por diferentes suportes. Contudo, a autora advertiu que a presença tecnológica não substituiu a necessidade de análise humana sobre os conteúdos gerados. Ao discutirem a relação entre texto, imagem e interpretação, Campos, Cruz e Medeiros (2025) sintetizaram a função pedagógica dessa articulação:

No ensino de Língua Portuguesa, os *prompts* desempenham um papel significativo, pois possibilitam a exploração da linguagem em diferentes níveis, desde a formulação textual até a interpretação de representações visuais, evidenciando a multimodalidade como um recurso essencial (Campos; Cruz; Medeiros, 2025, p. 121).

A formulação indicou que o comando não atuou apenas como instrução técnica, mas como unidade linguística capaz de organizar sentidos, orientar representações e favorecer a interpretação.

Por outro lado, Breda e Torrentes (2025) mostraram que os modelos generativos não funcionaram como mecanismos de busca tradicionais, pois produziram respostas novas com base em padrões probabilísticos. Essa característica modificou a relação do leitor com a informação, uma vez que o conteúdo apresentado precisou ser interpretado, comparado e validado. D'Esposito e Gatner (2024) aproximaram-se dessa discussão ao abordarem sistemas de tutoria e tradução capazes de apoiar a compreensão linguística. Entretanto, esses recursos foram mais úteis quando

integrados a atividades que exigiram participação ativa do estudante, e não simples aceitação das respostas automatizadas.

Sob outra perspectiva, D'Esposito e Gartner (2024) destacaram que o processamento de linguagem natural favoreceu análise semântica, tradução e interpretação de textos em diferentes idiomas. Campos, Cruz e Medeiros (2025), porém, concentraram-se na transposição de narrativas para imagens, enfatizando fidelidade semântica e coerência entre os modos de representação. A comparação entre os estudos mostrou que a IA apoiou a compreensão textual por caminhos distintos: explicação linguística, interação dialogada, tradução e produção imagética. Apesar dessas possibilidades, a construção de sentidos permaneceu dependente da capacidade do leitor de relacionar, questionar e revisar os conteúdos apresentados.

Portanto, a IA ampliou as formas de leitura ao inserir textos, imagens e comandos em um mesmo processo interpretativo. Os estudos indicaram que a multimodalidade favoreceu a análise das relações entre linguagem, representação e contexto, mas também exigiu maior atenção à coerência, à autoria e à confiabilidade. A leitura mediada por IA mostrou-se produtiva quando organizada por objetivos pedagógicos e acompanhada de reflexão sobre os resultados. Assim, a construção de sentidos não decorreu automaticamente da tecnologia, mas da atuação do leitor ao comparar linguagens, reconhecer diferenças e atribuir significado aos conteúdos gerados.

Letramento em inteligência artificial e desenvolvimento da compreensão textual

O letramento em IA envolve conhecimentos linguísticos, críticos e tecnológicos necessários à leitura, à produção e à avaliação de conteúdos gerados por sistemas automatizados. Breda e Torrentes (2025) relacionam esse processo à capacidade de compreender o funcionamento das ferramentas, reconhecer seus limites e analisar seus efeitos no ambiente educacional. Campos, Cruz e Medeiros (2025) acrescentam que a formulação de comandos exige precisão lexical, organização das ideias e interpretação das respostas produzidas. Assim, o domínio técnico somente adquire função formativa quando associado à compreensão textual e ao julgamento crítico.

Além disso, a elaboração e a reformulação de *prompts* podem favorecer operações vinculadas à leitura, como seleção de informações, síntese e adequação da linguagem. Campos, Cruz e Medeiros (2025) observaram que comandos mais específicos produziram representações mais próximas das intenções dos estudantes. Breda e Torrentes (2025) situam essa prática como forma de interação linguística com modelos generativos. Entretanto, a qualidade da resposta não depende apenas da extensão do comando, pois exige conhecimento do tema, clareza do propósito e capacidade de avaliar se o conteúdo produzido corresponde ao texto ou à tarefa proposta. Ao definirem o letramento em IA, Breda e Torrentes (2025) destacam sua natureza discursiva e crítica:

O letramento em inteligência artificial, entendido aqui como um conjunto de práticas discursivas, críticas e sociotécnicas voltadas à leitura, produção, curadoria e avaliação de textos gerados por sistemas automatizados (Breda; Torrentes, 2025, p. 160-161).

A definição demonstra que a formação do leitor precisa contemplar tanto a interação com a ferramenta quanto a análise das informações produzidas, de suas fontes e de seus efeitos sociais. Por sua vez, D'Esposito e Gatner (2024) apresentam ferramentas capazes de apoiar tradução, avaliação automatizada e identificação de dificuldades de leitura. Tais recursos podem oferecer orientações ajustadas ao desempenho do estudante e ampliar o contato com textos em outros idiomas. Contudo, Ribeiro (2026) adverte que respostas linguisticamente adequadas podem produzir aparência de correção e confiabilidade sem garantia de veracidade. O contraste entre os estudos indica que a personalização tecnológica precisa ser acompanhada por práticas de verificação, comparação de fontes e explicação dos critérios utilizados na interpretação.

Sob outra perspectiva, Campos, Cruz e Medeiros (2025) relacionam compreensão textual à interpretação de diferentes linguagens, especialmente nas atividades que articulam texto e imagem. Breda e Torrentes (2025) ampliam essa abordagem ao defenderem que o letramento em IA integre conhecimentos sobre linguagem, ética e funcionamento algorítmico. Ribeiro (2026), entretanto, ressalta que os sistemas geram textos sem compreensão ou intencionalidade próprias. Dessa maneira, a leitura crítica precisa distinguir fluência verbal de conhecimento comprovado, evitando que a apresentação coerente de uma resposta seja confundida com precisão conceitual ou validade informacional.

Portanto, o letramento em IA contribui para a compreensão textual quando promove interação consciente, análise das respostas e revisão das interpretações. Os estudos indicam que ferramentas generativas podem apoiar tradução, adaptação de conteúdos, produção de comandos e leitura multimodal. Todavia, esses recursos não substituem conhecimentos linguísticos, repertório cultural ou capacidade de julgamento. A formação leitora precisa integrar uso técnico, verificação das informações e reflexão sobre autoria, finalidade e contexto, para que a IA funcione como apoio ao aprendizado e não como fonte automática de respostas.

Recursos digitais, mediação docente e limites da ia na formação leitora

A presença de recursos digitais no ensino de leitura ampliou as possibilidades de apoio à interpretação, à produção textual e à análise de diferentes linguagens. D'Esposito e Gatner (2024) destacam que ferramentas de tradução, reconhecimento de voz e avaliação automatizada podem auxiliar estudantes em tarefas específicas. Campos, Cruz e Medeiros (2025), contudo, demonstram que a eficácia desses recursos depende da orientação pedagógica. Nessa perspectiva, a tecnologia pode favorecer a aprendizagem, mas não substitui a intervenção do professor na definição de objetivos, na seleção das atividades e na avaliação dos conteúdos produzidos.

Além disso, a mediação docente contribui para transformar o uso técnico da IA em prática formativa. Campos, Cruz e Medeiros (2025) mostram que a comparação entre diferentes

imagens geradas permitiu aos estudantes revisar comandos, reler o texto e discutir critérios de coerência. Breda e Torrentes (2025) aproximam-se dessa interpretação ao defenderem práticas educativas baseadas na validação das fontes e na apropriação crítica dos conteúdos. Assim, o professor atua na organização das etapas, na problematização das respostas e na preservação da autonomia intelectual dos estudantes durante a interação com sistemas generativos. Ao discutirem a função do professor nesse processo, Campos, Cruz e Medeiros (2025) ressaltam:

A mediação docente é indispensável para promover o uso crítico da IA, orientando a formulação de *prompts* mais descritivos e reflexivos e ampliando a compreensão dos estudantes sobre os processos multimodais e suas implicações socioculturais (Campos; Cruz; Medeiros, 2025, p. 111-112).

A passagem evidencia que a orientação pedagógica não se restringe ao domínio da ferramenta, pois envolve interpretação, revisão e reflexão sobre os sentidos produzidos. Por outro lado, Breda e Torrentes (2025) alertam que o uso indiscriminado da IA pode reduzir o engajamento crítico, favorecer dependência e dificultar a atribuição de autoria. Ribeiro (2026) amplia esse contraponto ao observar que sistemas generativos produzem respostas sem compreensão própria ou responsabilidade moral. Desse modo, textos bem estruturados não devem ser aceitos automaticamente como corretos, pois podem conter informações inventadas, inadequadas ao contexto ou incompatíveis com a intenção do estudante. A leitura crítica permanece indispensável para examinar procedência, coerência e confiabilidade.

Sob outra perspectiva, D'Esposito e Gatner (2024) identificam limites materiais relacionados ao custo, ao acesso restrito e à necessidade de infraestrutura adequada. Essas condições mostram que a adoção de recursos digitais não ocorre de modo uniforme entre escolas e estudantes. Ribeiro (2026) acrescenta que crianças e jovens podem apresentar maior vulnerabilidade diante da aceitação acrítica dos conteúdos automatizados. Portanto, além da formação docente, torna-se necessário considerar acesso, faixa etária, estágio de aprendizagem e finalidade pedagógica antes de incorporar ferramentas de IA às atividades de leitura.

Em suma, os recursos digitais podem apoiar a formação leitora quando integrados a práticas orientadas, objetivos definidos e critérios de avaliação. A mediação docente assegura que tradução, produção de imagens, revisão textual e interação com sistemas generativos sejam utilizadas como apoio, e não como substituição da leitura e da interpretação. Os limites técnicos, éticos e pedagógicos exigem uso moderado e acompanhamento contínuo. Assim, a IA contribui para a aprendizagem somente quando preserva a autoria, estimula a análise crítica e mantém o estudante como participante ativo da construção de sentidos.

Resultados e discussão

A análise dos quatro estudos indicou que a IA pode apoiar a formação leitora quando integrada a atividades de interpretação, produção textual e leitura multimodal. Campos, Cruz e Medeiros (2025) demonstraram que a conversão de textos em imagens favoreceu a comparação

entre linguagem verbal e visual. Breda e Torrentes (2025) mostraram que esse processo exige letramento em IA, entendido como capacidade de interagir, avaliar e questionar conteúdos automatizados. D'Esposito e Gatner (2024) acrescentaram que ferramentas de tradução, tutoria e avaliação podem auxiliar a compreensão linguística.

Essas descobertas indicaram que o valor pedagógico da IA não reside apenas na rapidez das respostas, mas na possibilidade de organizar experiências de leitura que envolvam comparação, revisão e construção de sentidos. Campos, Cruz e Medeiros (2025) verificaram que a elaboração de *prompts* levou os estudantes a reformular descrições e examinar a coerência entre texto e imagem. Breda e Torrentes (2025) relacionaram essa prática ao desenvolvimento de competências discursivas e críticas. Assim, a compreensão textual foi favorecida quando o estudante permaneceu responsável pela interpretação e pela avaliação do material produzido pela ferramenta.

Os achados também se relacionaram com as propostas de D'Esposito e Gatner (2024), que apresentaram recursos voltados à tradução, ao reconhecimento de voz e à avaliação automatizada. Enquanto esses autores enfatizaram o apoio individualizado à aprendizagem de línguas, Campos, Cruz e Medeiros (2025) concentraram-se na leitura multimodal e na relação entre texto e imagem. Ribeiro (2026), por sua vez, estabeleceu um contraponto ao advertir que a fluência das respostas geradas não garante verdade, autoria ou compreensão. O diálogo entre os estudos mostrou que a utilidade da IA depende de mediação e verificação humanas.

As limitações decorreram dos diferentes recortes metodológicos adotados. Campos, Cruz e Medeiros (2025) analisaram uma experiência localizada com estudantes do ensino médio, o que restringiu a extensão das conclusões para outros níveis de ensino. Breda e Torrentes (2025) realizaram revisão narrativa, sem aplicação empírica direta. D'Esposito e Gatner (2024) apresentaram ferramentas e possibilidades de uso, mas não testaram todas em situações equivalentes. Ribeiro (2026) desenvolveu um ensaio crítico, baseado em experiência docente e reflexão teórica. Esses procedimentos forneceram contribuições pertinentes, porém não permitiram comparar resultados sob condições padronizadas.

Entre os achados menos esperados, destacou-se o fato de imagens e textos gerados pela IA apresentarem coerência formal, mas se afastarem das intenções culturais e identitárias dos estudantes. Campos, Cruz e Medeiros (2025) atribuíram esse descompasso aos padrões recorrentes presentes nos dados de treinamento. Breda e Torrentes (2025) explicaram que modelos generativos produzem respostas probabilísticas, podendo criar conteúdos imprecisos ou homogêneos. Ribeiro (2026) reforçou que esses sistemas não compreendem o que geram. Assim, a aparência de correção não correspondeu necessariamente à fidelidade semântica, cultural ou interpretativa.

Diante dessas limitações, pesquisas futuras devem examinar o uso da IA em diferentes etapas da educação básica, comparar grupos com e sem mediação tecnológica e acompanhar o desenvolvimento da compreensão textual ao longo do tempo. Também se recomenda investigar

como estudantes avaliam autoria, confiabilidade e coerência em textos gerados por sistemas automatizados. Estudos sobre acessibilidade, desigualdade de acesso, formação docente e efeitos da dependência tecnológica podem ampliar a compreensão do tema. A produção de instrumentos de avaliação específicos permitiria verificar em que medida a IA favorece interpretação, autonomia leitora e construção de sentidos.

Conclusão

O estudo permitiu responder à questão central ao demonstrar que a IA pode contribuir para a formação leitora quando empregada como recurso de apoio à interpretação, à compreensão textual e à construção de sentidos. Verificou-se, contudo, que os benefícios não decorreram apenas do uso das ferramentas, mas da organização pedagógica das atividades, da mediação docente e da participação ativa dos estudantes. Assim, a IA mostrou utilidade quando integrada a práticas de leitura, escrita, análise de imagens e avaliação crítica de conteúdos.

O objetivo de analisar a relação entre IA, leitura multimodal e construção de sentidos foi alcançado por meio da comparação entre estudos que abordaram textos, imagens, comandos e sistemas de linguagem. Constatou-se que a leitura multimodal ampliou as possibilidades interpretativas ao exigir relações entre elementos verbais e visuais. Também se observou que a elaboração e a reformulação de comandos favoreceram seleção de informações, clareza linguística e revisão das representações produzidas. Entretanto, a coerência formal dos conteúdos gerados não assegurou fidelidade semântica ou cultural.

Também foi atingido o objetivo de compreender a contribuição do letramento em IA para o desenvolvimento da compreensão textual. A análise indicou que esse letramento envolveu domínio técnico, leitura crítica, avaliação da confiabilidade, reconhecimento dos limites dos sistemas e responsabilidade na utilização das respostas. Desse modo, a formação leitora precisou incluir práticas de verificação, comparação de fontes e análise das condições de produção dos conteúdos. A autonomia do leitor permaneceu vinculada à capacidade de interpretar, questionar e revisar o material gerado.

Quanto aos recursos digitais e à mediação docente, concluiu-se que ferramentas de tradução, reconhecimento de voz, tutoria, avaliação automatizada e geração de imagens podem apoiar atividades de leitura e aprendizagem de línguas. Contudo, sua utilização exigiu objetivos definidos, acompanhamento contínuo e adequação ao estágio de formação dos estudantes. A atuação do professor mostrou-se necessária para orientar escolhas, problematizar respostas, preservar a autoria e evitar dependência tecnológica. Dessa forma, a IA não substituiu a leitura, a interpretação ou a intervenção pedagógica.

A metodologia bibliográfica permitiu reunir perspectivas empíricas, teóricas e críticas sobre o tema, possibilitando identificar aproximações e limites entre os estudos examinados. As análises mostraram que a IA ofereceu apoio à formação leitora, mas também apresentou riscos relacionados à confiabilidade, à autoria, ao acesso desigual e à aceitação acrítica dos conteúdos.

As diferenças metodológicas entre os artigos impediram comparações uniformes e limitaram a extensão das conclusões para outros contextos educacionais. Ainda assim, o conjunto analisado respondeu aos objetivos definidos.

Diante das lacunas identificadas, pesquisas futuras devem investigar o uso da IA em diferentes etapas da educação básica, comparar práticas com e sem mediação docente e acompanhar o desenvolvimento da compreensão textual ao longo do tempo. Também se recomenda examinar autoria, dependência tecnológica, acessibilidade e desigualdade de acesso às ferramentas. Estudos empíricos com grupos maiores poderão avaliar se a IA favorece interpretação, autonomia e leitura crítica. Essas investigações poderão orientar práticas pedagógicas mais adequadas à formação leitora.

Referências

BREDA, R.; TORRENTES, G. C. Letramento em IA: confluência entre letramentos digitais, críticos e práticas de interação com tecnologias generativas. **Texto Digital**, v. 21, n. 1, e106803, 2025.

CAMPOS, S. F.; CRUZ, J.; MEDEIROS, N. M. C. de. Do texto à imagem: a inteligência artificial como ferramenta de multimodalidade e reflexão crítica no ensino de Língua Portuguesa. **Texto Digital**, v. 21, n. 1, e106799, 2025.

COSTA, S. R. M. da; SANTANA, A. A. Neurociência e tecnologia: abordagens inovadoras para a melhoria do processo educacional. **Revista Ilustração**, v. 6, n. 3, p. 289-301, 2025a.

COSTA, S. R. M. da; SANTANA, A. A. O papel da inteligência artificial na personalização e inclusão no ensino a distância e na educação infantil. **Revista Ilustração**, v. 6, n. 3, p. 277-287, 2025b.

D'ESPOSITO, M. E. W.; GATNER, S. AI in the teaching-learning of languages. **The ESpecialist**, v. 45, n. 3, p. 134-153, 2024.

RIBEIRO, A. E. Definições atualizadas e uso com moderação: um ensaio sobre inteligência artificial na Educação Básica. **Texto Livre**, v. 19, e62700, 2026.

SANTANA, A. C. de A. *et al.* Inteligência artificial na educação contemporânea: apoio, mediação e responsabilidade. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 25, n. 74, e8109, 2026.

SANTANA, A. C. de A.; NARCISO, R. Pilares da pesquisa educacional: autores e metodologias científicas em destaque. **ARACÊ**, v. 7, n. 1, p. 1577-1590, 2025.