

O ATO DE ESCREVER NA ERA DIGITAL: implicações éticas e epistêmicas para a pesquisa e o ensino-aprendizagem no campo do direito

WRITING IN THE DIGITAL AGE: ethical and epistemic implications for research and teaching and learning in the field of law

Alejandro Knaesel Arrabal¹

RESUMO: O artigo aborda o ato de escrever e sua importância para o ensino-aprendizagem e a pesquisa no campo do Direito, em diálogo com os desafios contemporâneos impostos pela Inteligência Artificial Generativa. Examina os riscos éticos e epistêmicos decorrentes da delegação irrefletida da escrita a sistemas automatizados, destacando a relevância da escrita como exercício afirmativo da autonomia humana, da liberdade e da alteridade. Desenvolvido por meio de uma abordagem dialógico-exploratória, o estudo reconhece a escrita como um ato necessariamente dialógico e sustenta que a ética acadêmica, a autoria responsável e o uso crítico da IA constituem dimensões indissociáveis de uma formação jurídica genuína. Argumenta-se, por fim, que essa perspectiva pode exercer um potencial transformador sobre a pesquisa e o ensino-aprendizagem em Direito, frequentemente marcados por excessivo rigor e formalismo, os quais podem atuar como forças opressoras e inibir os processos de aprender, pesquisar e produzir conhecimento.

Palavras-chave: Escrever; Pesquisa; Ensino-Aprendizagem; Direito; Inteligência Artificial; Ética Acadêmica.

ABSTRACT: The article examines the act of writing and its importance for teaching, learning, and research in the field of Law, in dialogue with the contemporary challenges posed by Generative Artificial Intelligence. It explores the ethical and epistemic risks arising from the unreflective delegation of writing to automated systems, highlighting the significance of writing as an affirmative exercise of human autonomy, freedom, and alterity. Developed through a dialogical-exploratory approach, the study recognizes writing as an inherently dialogical act and argues that academic ethics, responsible authorship, and the critical use of AI constitute inseparable dimensions of genuine legal education. Finally, it is argued that this perspective may exert a transformative impact on legal research and teaching-learning processes, which are often marked by excessive rigor and formalism that can operate as oppressive forces, inhibiting the processes of learning, inquiry, and knowledge production.

Keywords: Writing; Research; Teaching and Learning; Law; Artificial Intelligence; Academic Ethics.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICs parece lançar suspeitas sobre as condições e o lugar do *ato de escrever*. As imagens

¹ Doutor em Direito Público pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade do Vale dos Sinos – UNISINOS. E-mail: arrabal@furb.br

retratadas em telas eletrônicas dominam cada vez mais o cotidiano, embora Barthes (1990, p. 32) já tenha afirmado que “somos ainda, e mais do que nunca, uma civilização da escrita, porque a escrita e a palavra são termos carregados de estrutura informacional”. Acompanhadas pelo discurso entusiasta da Inovação, as tecnologias digitais ocupam os mais variados ambientes com o pretexto de proporcionar celeridade e eficiência. Textos contidos em imagens fotográficas, assim como locuções gravadas ou expressas ao vivo, podem ser automaticamente transcritos, isto graças aos avanços no campo da Inteligência Artificial. Com a inserção de um simples enunciado, plataformas de IA como o ChatGPT geram longos textos, cuja coerência e coesão surpreendem. Esse cenário impõe desafios tecnológicos, institucionais, éticos e formativos. A IA Generativa se incorpora a uma formação jurídica que já se encontrava imersa em crises estruturais profundas, tanto do ponto de vista pedagógico quanto epistemológico (Arrabal, 2026). Ao automatizar padrões discursivos e dogmáticos sedimentados, a IA pode reforçar um Direito autorreferente e pouco sensível aos conflitos sociais concretos, ao mesmo tempo em que intensifica problemas preexistentes.

Partindo desses aspectos, este artigo avalia o ato de escrever e sua importância para a pesquisa e o ensino-aprendizagem no campo do Direito, em cotejo com os desafios éticos e epistêmicos da era da IA Generativa. A questão central que orienta o estudo é: em que medida a delegação da escrita a sistemas de IA compromete a formação intelectual e a integridade acadêmica no campo jurídico? Realizado por meio de revisão dialógico-exploratória de fontes, este trabalho foi estruturado em três momentos. No primeiro aborda-se a relação entre tecnologia, linguagem e escrita. No segundo, discutem-se as implicações éticas e epistêmicas da IA para a escrita científica. No terceiro, aborda-se o ato de escrever e sua importância para a pesquisa e o ensino-aprendizagem em Direito.

Em respeito à transparência exigida no contexto da produção científica, especialmente no atual cenário em que se situam os debates sobre o emprego de recursos de Inteligência Artificial Generativa, o que é, inclusive objeto deste ensaio, cumpre informar que as plataformas ChatGPT e Claude foram parcialmente utilizadas como instrumentos de apoio para revisão ortográfica, gramatical e de estilo. Traduções foram realizadas com o suporte parcial da plataforma DeepL. As respostas obtidas foram criteriosamente analisadas pelo autor e seletivamente adotadas ao longo do processo de escrita. Tal uso não implica atribuição de autoria ou coautoria às citadas plataformas, nem aos seus titulares, de modo

que os argumentos, a estrutura, as proposições, os conceitos, as fontes e as fundamentações que qualificam este trabalho são de integral responsabilidade do autor.

1 TECNOLOGIA, LINGUAGEM E ESCRITA

Entre outros aspectos, a existência humana é marcada pela ação intencional e criativa sobre o mundo. Condenado à liberdade e, com ela, à incompletude (Sartre, 2009; 2014), o homem desde sempre produz artefatos e artifícios e, nesse contexto, inventou a linguagem por meio de símbolos sonoros e visuais. Na alegoria platônica sobre a criação da escrita, o engenhoso deus Theuth apresenta sua invenção ao rei Thamus, afirmando com entusiasmo que ela aperfeiçoaria o conhecimento e a memória. No entanto, o rei questiona a criação de Theuth e argumenta que os escritos levariam as pessoas ao esquecimento, pois elas deixariam de exercitar a mente. Além disso, alerta que escritos não proveriam verdadeira instrução, mas apenas informação, impondo à sociedade o fardo da ignorância (Platão, 2000).

Se, por um lado, é possível concordar com a postura de Thamus ao questionar os argumentos de Theuth, na medida em que “uma coisa é inventar uma arte, outra é julgar os benefícios ou prejuízos que dela advirão” (Platão, 2000, p. 121), também é possível suspeitar das intenções do rei, pois a história mostra como líderes e governantes frequentemente buscaram controlar os meios de comunicação como forma de manter o seu domínio. Burke (2002, p. 174) menciona o temor do clero a partir do século XVI com a popularização da prensa de tipos móveis de Gutemberg. Ela poderia estimular “leigos comuns a estudar textos religiosos por conta própria em vez de acatar o que lhes dissessem as autoridades”, e assim ela fez. Contudo, é certo que esse fenômeno não resultou exclusivamente da nova tecnologia, mas de sua interação com outros acontecimentos, entre os quais a Reforma Protestante (Cavalcante, 2017).

Para Foucault (2001, p. 49) “é somente depois de terem inventado a escrita que a linguagem aspira a uma continuidade; mas é também porque ela não queria morrer que decidiu um dia concretizar-se em signos visíveis e indelévels”. Partido do dualismo platônico integrado ao pensamento cristão, pode-se afirmar que texto provê o *corpus* no qual o *spiritum* da oralidade repousa. O prestígio de escritos atravessa a história em razão de, pelo menos, dois aspectos: (a) *o texto enquanto memória externa*, atributo fundamental da

escrita mencionado por Theuth na alegoria platônica, que confere às escrituras a estabilidade derivada das propriedades materiais do suporte em que são inscritas; e (b) o texto na qualidade de “código”, isto é, como guardião de mensagens que, por seu papel mediador, assume simbolicamente a qualidade de uma “instância de revelação”. Meggs e Purvis (2009, p. 18-19) comentam que:

A escrita é a contrapartida visual da fala. Marcas, símbolos, figuras e letras traçadas ou escritas sobre uma superfície ou substrato tornaram-se o complemento da palavra falada ou do pensamento mudo. [...] A invenção da escrita trouxe aos homens o resplendor da civilização e possibilitou preservar conhecimento, experiências e pensamentos arduamente conquistados.

Desde a antiguidade, símbolos escritos atuam como uma espécie de “chave de acesso” a determinados saberes. Perpetuidade e codificação foram associadas aos atributos divinos da imortalidade e singularidade na medida em que o caráter codificado das escrituras (e, portanto, não ordinário), confirmava a sua origem rara e superior. Note-se que o étimo da palavra código é *codex*, primeira forma de livro feito de tábuas de madeira ou pedaços de pele de animais, conceito que evoluiu para designar um conjunto de normas. Assim como os atributos físicos do suporte emprestaram sentido ao texto (densidade, unidade, etc.), a forma do texto escrito revelava e fortalecia valores, para além da sua mensagem. Nesse sentido observa Rodrigues (2012, p. 193):

A tipografia não inventou a simetria, a uniformidade, a linearidade, nem sequer a lógica, uma vez que tais conceitos são conhecidos dos seres humanos desde tempos imemoráveis. Contudo, a regularidade homogênea com que as palavras são dispostas em um impresso, a isonomia gramatical de seus textos, a uniformidade da morfologia e ortografia oferecem tamanha materialidade e densidade concreta a esses conceitos, que ao cabo de quinhentos anos a cultura ocidental já se havia rendido completamente aqueles valores, constituindo com eles as suas principais instituições sociais.

A popularidade alcançada pelos escritos com as tecnologias de reprodução a partir do século XV não diminuiu seu prestígio áureo. Pelo contrário, consolidou a alfabetização como um valor civilizatório. A cultura exigida do homem civilizado burguês passou a pressupor o domínio das letras. A alfabetização tornou-se, assim, uma poderosa tecnologia de colonização, impondo a cultura ocidental europeia aos povos considerados “primitivos”.

Ramalho e Alvarez Leite (2020) observam que no Brasil, mesmo após a Proclamação da Independência, o modo colonial de se conceber a educação escolar permaneceu:

O objetivo assumido pela educação escolar no Brasil Império, qual seja constituir-se em uma estratégia de organização e coesão da sociedade brasileira [...] explicita a não superação da representação subalterna de determinadas identidades coletivas naquele espaço-tempo. O argumento é ratificado pela não adesão das elites políticas e intelectuais à escola, curiosamente, aliás, por elas reivindicada como um espaço privilegiado de construção de valores civilizatórios. Em outras palavras, no Brasil independente, a educação considerada elementar permaneceu endereçada às pessoas negras, mestiças e pobres e, portanto, aos “outros”, reiterando, assim, o papel civilizatório sob a perspectiva da aculturação das práticas educativas oficiais (Ramalho; Alvarez Leite, 2020, p. 8).

A despeito desse aspecto, na modernidade, a alfabetização se tornou um pressuposto fundamental para o desenvolvimento dos povos, desde que promovida em comunhão com valores comunitários e orientada a redução das desigualdades sociais. Sen (2003) observa que o “alfabetismo linguístico e matemático são formas de segurança por si próprios”, de modo que a sua privação gera graves restrições ao exercício de direitos fundamentais, impactos severos no desenvolvimento econômico, na implementação de políticas públicas e na paz mundial. Nessa ordem, conclui pela importância da luta pelo acesso universal à educação básica, acompanhada da atenção aos seus conteúdos para “assegurar que escolas sectárias não convertam a educação em uma prisão” (Sen, 2003, p. 25). A linguagem “é a morada do ser” (Heidegger, 2008, p. 326). É nela que a humanidade produz valores, cria laços de convivência e, assim, constitui a si mesma. A alfabetização, e todo o ensino-aprendizagem que dela subjaz, proporcionam ao homem sua própria realização, podendo tanto conduzir a ações que sujeitam e discriminam quanto àquelas que libertam e integram. Mosé (2011; 2014) observa que o desejo humano de permanência se manifesta na criação da linguagem e dos conceitos, que funcionam como tentativas de fixar o fluxo da vida.

[...] a história da produção e cristalização da ideia de substância. O que sustenta a busca por conhecimento é a crença de que exista alguma coisa irreduzível, idêntica a si mesma, e que essa coisa é a essência da vida, o ser, a verdade. No entanto, a existência de uma essência do mundo é uma ficção: se a vida é uma luta, se toda configuração é provisória, então toda a ideia de unidade é fictícia. A identidade é uma crença nascida do medo do caráter absolutamente transitório de tudo que vive. Não há átomo, não há ser, não há essência, não há realidade, não há verdade, o que há é uma tensão de forças que produzem configurações provisórias. É para se distanciar desse caráter transitório da vida, que o pensamento produz unidades conceituais,

verdades, essências, que vão fornecer a segurança, a sistematização que a vida não apresenta (Mosé, 2011, p. 169).

Nomear é um gesto de reter o transitório. Quando nomeamos algo, retiramos a multiplicidade do real e o reduzimos a um signo. Esse processo revela o desejo humano de dar estabilidade ao instável, de eternizar o efêmero. Ele proporciona estabilidades sócio-cognitivas para a convivência, mas paradoxalmente, quando orientado aos excessos e ao exercício do poder, pode levar à discriminação e desigualdades sociais. A superação do antagonismo entre opressores e oprimidos, afirma Freire (2024), está em perseverar nas práticas pedagógicas que ofereçam aos oprimidos meios para fortalecer sua humanidade, sem que se tornem futuros opressores, mas sim “restauradores da humanidade de ambos”.

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela *práxis* de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores (Freire, 2024, p. 42-43)

A busca pelo conhecimento que liberta se traduz em *práxis* amorosa incondicional, que acolhe, integra, a reconhece na diversidade a riqueza que possibilita o trânsito mútuo de saberes. Marques (2006) ensina como o ato de escrever pode se tornar um dos caminhos para tal *práxis*, integrado aos processos formativos que implicam “em manter-se aberto ao outro, às alteridades distintivas e às possibilidades múltiplas, a pontos de vista distintos e gerais, que abarquem outros possíveis pontos de vista” (Marques, 2003, p. 41).

2 A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL COMO ARTEFATO DISCURSIVO: implicações éticas e epistêmicas para a escrita científica

Compreender os desafios que a IA Generativa impõe à escrita científica exige ir além de sua dimensão instrumental. A Inteligência Artificial é, antes de tudo, um artefato discursivo, produzido em determinado contexto histórico e cultural, cujo significado não se reduz à evidência objetiva de seus atributos técnicos (Arrabal; Engelmann, 2024). A ideologia da certeza matemática que confere credibilidade à computação também estrutura

a percepção social das plataformas de IA Generativa, as quais funcionam discursivamente como instâncias de autoridade epistêmica, obscurecendo o fato de que operam com base em estimativas probabilísticas. Nesse contexto, a automação é frequentemente confundida com autonomia: sistemas automatizados, capazes de executar tarefas sem intervenção externa imediata, são discursivamente tratados como se fossem autônomos, embora a autonomia, em sentido pleno, constitua um atributo próprio da condição humana.

No campo acadêmico, essa confusão produz consequências específicas. A aparente fluência e coesão dos textos gerados por IA pode criar a ilusão de que o processo de elaboração intelectual foi realizado, quando, de fato, foi apenas simulado. Quem utiliza uma IA para produzir um texto e o apresenta como se fosse exclusivamente seu está ocultando um mediador relevante no processo de produção. Isso não significa que o uso da IA seja ilegítimo, significa que ele deve ser transparente, e que a curadoria crítica do resultado é responsabilidade inalienável do autor.

A questão da autoria na era da IA revela, em sua estrutura mais profunda, o mesmo problema ético da autoria oculta que já existia antes dela. Quando um estudante cita um autor que não leu diretamente, sem indicar a fonte mediadora, comete uma violação da ética acadêmica. O uso irresponsável da IA replica essa lógica: omite-se o mediador. A notação convencional de *citado por* encontra seu análogo necessário na declaração transparente do uso de IA nos processos de escrita. Há, além disso, riscos epistêmicos diretos. Estudos demonstram que a confiança excessiva em sistemas de IA Generativa reduz o esforço cognitivo e enfraquece o pensamento crítico (Lee *et al.*, 2025; Gerlich, 2025). No campo jurídico, noticiam-se casos de peças submetidas a juízos contendo referências jurisprudenciais geradas por IA que simplesmente não existiam, números de acórdãos, nomes de tribunais e ementas produzidos com plausibilidade estatística, mas sem correspondência real (TST, 2026).

As plataformas de IA generativa funcionam como câmaras de eco, refletindo inúmeras vozes de textos capturados em seus processos de treinamento. Essa presença tácita de um coletivo incerto pode, no ato da escrita, estimular ou inquietar quem escreve, mas nunca substituí-lo. A responsabilidade intelectual, a singularidade argumentativa e o compromisso ético com o leitor são dimensões que pertencem ao sujeito, e não podem ser terceirizadas. Nesse sentido, a IA Generativa pode, quando empregada com espírito crítico e dialógico, atuar ampliando o espaço de possibilidades interpretativas e contribuindo para

provocar o pensamento a sair de trilhos cristalizados. Contudo, essa contribuição só se realiza plenamente se a autoridade crítico-epistêmica permanecer com o sujeito, a quem cumpre analisar, ponderar, escolher e fundamentar, de modo genuíno, os argumentos que assina (Arrabal, 2026). A novidade instrumental da IA não é acompanhada de novidade moral. As questões éticas que ela suscita, ocultação de autoria, manipulação de terceiros, responsabilidade pelo que se produz, são questões enfrentadas há muito tempo.

3 O ATO DE ESCREVER PARA A PESQUISA E O ENSINO NO DIREITO

A ideia de segurança jurídica representa, ao mesmo tempo, uma grande ambição e um pesado fardo para o direito. A fim de se tornar provedor dessa segurança, o direito procura incorporar fundamentos e revelar sinais de certezas. No período medieval, essas certezas derivavam dos desígnios de Deus; na modernidade, passaram a ser fruto da racionalidade científica. O peso da certeza no direito ecoa no apego a tradição, nas vestes dos juristas, nos protocolos do tribunais, na produção dos códigos, na estrutura racional das normas e, principalmente, na sua linguagem.

O apego aos conceitos é típico do pensamento científico e assume especial visão na ciência jurídica, embora sua origem seja mais profunda como já observado. Na busca obsessiva pela integridade aparente e imanente do direito, juristas formulam discursos que evocam o rigor e a ordem como valores autônomos. Contudo, Telles Júnior (2003) ensina que toda “ordem” consiste em uma certa “disposição de coisas” e nesse sentido, o universo é constituído de incontáveis ordens. O que se considera desordem nada mais é do que a negação de uma determinada ordem estabelecida. Na vida em sociedade não existe algo como “uma ordem” presumivelmente universal. Discursos que clamam vigorosamente pela ordem, não raro ocultam pretensões tirânicas sob o pretexto de preservar supostas certezas.

Eis o problema: ao ingressar no curso de direito, o estudante se depara com narrativas e posturas que, sob o primado da racionalidade jurídica, impõem “retidão”. Afinal! o étimo da palavra “direito” remete à ideia de algo “direto”, sem variações, intercorrências ou falhas. Nessa “ordem”, a intolerância se apresenta como um gigante opressor que nega ao estudante a possibilidade de cometer erros de concordância verbal e nominal, regência, pontuação, estrutura sintática, ortográfica, entre outros. A semente da criatividade e da criticidade, que poderia desabrochar na escrita do estudante, produzindo gradualmente uma árvore viçosa

e frutífera, revela-se natimorta em poucas semanas. Em seu lugar, surge uma vegetação rasteira e opaca, nutrida por padrões e modelos pré-concebidos.

O prestígio da lógica de subsunção participa desse plantio esterilizante ao induzir o comportamento cognitivo a crer em algo pré-posto (a norma), que necessariamente conforma (e conforta) as ações humanas, pensamento que se identifica com a simetria, uniformidade e linearidade das escrituras legislativas do direito. O mesmo pode-se dizer quanto à “doutrina” jurídica, repertório que se impõe ao estudante como “fonte do direito” e, nessa condição, fundamento insuscetível a reparo. Neste sentido, Marques (2006, p. 12) observa bem que a presença da obra *já escrita* “carrega consigo o fim dos tempos da criação e *induz efeitos de poder* nem sempre submissos aos dinamismos da razão crítico-criadora. Por isso reescrever sempre é preciso: tarefa nunca conclusa que se impõe tanto ao autor como ao leitor”. Para o filósofo é preciso:

Escrever como provocação ao pensar, como o suave deslizar da reflexão, como a busca do aprender, princípio da investigação. Por isso, não cabem aqui as exigências “acadêmicas”, de um acabado projeto de pesquisa, de uma listagem de itens, de uma bibliografia selecionada, da eleição prévia de um método consagrado por longa série de outras pesquisas. Esses cuidados prévios terminam por bitolar o ato de escrever, fazendo dele um copiar o que já estava pensado ou previsto (Marques, 2006, p. 28).

Ainda encontram-se no ensino jurídico ambientes comunicativos que inibem o estudante, condicionando-o em tempo e modo a crer, necessariamente, que esta é a realidade da academia e do direito. Veículos de publicação científica reproduzem essa mentalidade, recusando, de forma sistemática, escritos de quem não possua título de mestre ou doutor. Porém, o estudante vivencia os efeitos transversais da globalização e do desenvolvimento tecnológico, que, entre outros valores, prima pela celeridade, eficiência e facilidade. Nisso observa-se que o uso irresponsável das atuais TDICs na obtenção de textos prontos, seja por simples reprodução ou produção generativa, em parte decorre de um ensino proselitista que sobreleva a correição orientada a resultados, e que se soma a carência de atitudes orientadas ao compartilhamento da paixão pela escrita.

A riqueza que se encontra no desenrolar *do processo* (percurso) do ensino-aprendizagem, aspecto amplamente descrito na literatura pedagógica contemporânea, ainda é negligenciada por inúmeros docentes no Direito que, em geral, fazem das aulas um exercício egocêntrico de oralidade e dicção de saberes. Tal cenário, por óbvio, conduz o

estudante a valorar resultados “postos”, e a entregar produtos bem “acabados”, pouco importando como foram obtidos. Afinal, no ensino superior, normalmente o que se impõe como critério de aprovação é a entrega de produtos finais impecáveis, sejam respostas por escrito a questões de prova, artigos ou trabalhos de conclusão. Valoram-se (avaliam-se) os resultados, negligenciando estruturalmente os processos que lhes antecederam.

É notável como essa forma de pensar e agir se assemelha à lógica de mercado predominante, que privilegia a valoração dos bens e serviços com base no interesse próprio de seus destinatários, em detrimento da valorização do trabalho, ou seja, da atividade e do processo empregado na produção desses mesmos bens e serviços. Isto posto, constata-se que o caminho para um ensino-aprendizagem genuíno não diz respeito exclusivamente ao emprego de TDICs ou IAs. Antes das plataformas de Inteligência Artificial, a produção de trabalhos em meio digital já era festejada e paradoxalmente demonizava por suas facilidades técnicas. Diziam (e ainda dizem) alguns doutos: aprender não é para ser fácil! De todo modo, hoje não se concebe um jurista que não tenha o domínio da editoração digital de textos, haja vista o emprego massivo de sistemas de gestão de processo em meio eletrônico nos tribunais.

Além da experiência no campo do letramento digital (vale destacar, exigida no artigo 5º das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito – Resolução nº 2, de 19 de abril de 2021) importa de igual modo a escrita manual que proporciona para qualquer pessoa o exercício de habilidades motoras e cognitivas que o meio digital não oferece. Para o ensino-aprendizagem, os problemas e as soluções não residem (apenas) nos recursos tecnológicos *per si*, mas no modo como educadores e educandos encaram e conduzem o aprender e o ensinar. Em um poema inspirado na Odisseia de Homero, Kaváfis (2006) refere-se a jornada de Ulisses de volta a Ítaca para destacar a importância da trajetória em razão da experiência e do aprendizado adquiridos ao longo do caminho.

Quando partires em viagem para Ítaca, faz votos para que seja longo o caminho, pleno de aventuras, pleno de conhecimentos. Os Lestrigões e os Ciclopes, o feroz Poseidon, não os temas, tais seres em teu caminho jamais encontrarás, se teu pensamento é elevado, se rara emoção aflora teu espírito e teu corpo. Os Lestrigões e os Ciclopes, o irascível Poseidon, não os encontrarás, se não os levas em tua alma, se tua alma não os ergue diante de ti. Faz votos de que seja longo o caminho. Que numerosas sejam as manhãs estivais, nas quais, com que prazer, com que alegria, entrarás em portos vistos pela primeira vez; para em mercados fenícios e adquire as belas mercadorias, nácares e corais, âmbar e ébanos e perfumes voluptuosos de toda espécie, e a maior quantidade possível de voluptuosos perfumes; vai a

numerosas cidades egípcias, aprende, aprende sem cessar dos instruídos. Guarda sempre Ítaca em teu pensamento. É teu destino aí chegar. Mas não apresses absolutamente tua viagem. É melhor que dure muitos anos e que, já velho, ancores na ilha, rico com tudo que ganhaste no caminho, sem esperar que Ítaca te dê riqueza. Ítaca deu-te a bela viagem. Sem ela não te porias a caminho. Nada mais tem a dar-te. Embora a encontres pobre, Ítaca não te enganou. Sábio assim como te tornaste, com tanta experiência, já deves ter compreendido o que significam as Ítacas (Kaváfis, 2006, p. 101, 103).

Fernando Pessoa (1969) menciona uma frase atribuída aos navegadores de outrora: “Navegar é preciso; viver não é preciso”. Mesmo que na origem esta frase procure confrontar a acurácia exigida no comando das naus diante do caráter incerto da vida, Pessoa transmuta o sentido ao admitir que a realização existencial criativa coloca-se a frente da mera existência material. Para o poeta, “Viver não é necessário; o que é necessário é criar [...] ainda que para isso tenha de ser o meu corpo e a minha alma a lenha desse fogo”. Discursos acadêmicos ainda defendem a relevância de certos estilos e métodos que moldam e legitimam a escrita, gerando em muitos iniciantes a sensação de incapacidade diante desses arquétipos. O pensamento trava e o texto não flui. Por quê? Simples! A exigência do “padrão correto” chega antes.

Ocorre que é necessário escrever para pensar, e não o contrário. Essa mirada acompanha a filosofia moderna, que reconhece a dependência do pensamento em relação à linguagem. A noção cotidiana do pensamento como algo etéreo e da linguagem como simples instrumento de transmissão é fruto da crença histórica na razão humana e na mente como “o lugar onde reside o pensamento” (Echeverría, 2003, p. 15). Tal noção foi gradualmente questionada pelo *giro linguístico*, movimento de críticas teórico-filosóficas que ressaltou o papel constitutivo da linguagem, em radical oposição ao seu caráter meramente descritivo e instrumental (Gracia, 2004, p. 19-49). O pensamento deixa de ser visto como produto exclusivo da mente de um sujeito e passa a ser compreendido como resultado da linguagem em ação. Marques (2006, p. 13) explica que:

[...] fomos “alfabetizados”, em obediência a certos rituais. Fomos induzidos a, desde o início, escrever bonito e certo. [...] Isto estragava, porque bitolava, o começo e todo o resto. [...] necessitamos nos reeducar para fazer do escrever um ato inaugural: não apenas transcrição do que tínhamos em mente, do que já foi pensado ou dito, mas inauguração do próprio pensar.

Afirma Neruda (*apud* Cortella, 2016) que “escrever é fácil, você começa com uma letra maiúscula e termina com um ponto final. No meio você coloca ideias”. Embora irônica, essa

frase carrega um toque de leveza, convidando a uma “conversa vadia”, como toda escrita inaugural deveria ser até encontrar “assunto para um discurso encadeado”. De todo modo, “só escrevendo se escreve [...] assunto puxa assunto, conversa puxa conversa, escrever puxa leituras que puxam o reescrever” (Marques, 2006, p. 11, 12, 15). Para inaugurar a escrita, e, com ela, o próprio pensamento, Marques (2006, p. 13) propõe dialogar com interlocutores virtuais, como uma conversa consigo mesmo por meio da escrita. Esse diálogo interno também é uma forma de comunicação com outros, de maneira atemporal.

No ato de escrever a presença do leitor, por ser apenas tácita e expectante, faz com que quem escreve escreva de si dizendo-se a si mesmo coisas que jamais saberia se não as confiasse ao corpo mudo da folha, expressando sentimentos e ideias que não experimentaria se não as escrevesse ou dissesse a alguém (Marques, 2006, p. 84).

O pensamento, enquanto atividade, não ocorre (fenomenologicamente) de modo isolado. Mesmo quando se está sozinho, refletindo, lida-se com um repertório de signos e significados que historicamente constituem cada indivíduo em sociedade. O ato da escrita congrega diversas participações, estando “sob a mirada de muitas leituras [...]” em diálogo com muitas vozes que agitam, conduzem, animam e perturbam (Marques, 2006, p. 28). Além dos leitores, cuja presença virtual é permanente, Marques descreve outros partícipes do ato de escrever: “os amigos a quem vou mostrando o que escrevo; os muitos autores que vão enriquecendo a listagem de minhas referências bibliográficas; os que estão com a mão na massa das práticas que busco entender” (Marques, 2006, p. 28).

Um dos efeitos colaterais que a distribuição massiva de livros produziu foi a ilusão de que o ser humano pode aprender sozinho. No entanto, a leitura não deve ser encarada como um ato de apropriação, pois a mera compra do “objeto livro” não a define. Toda leitura é, fundamentalmente, um diálogo com outras pessoas. O ensino-aprendizagem e a pesquisa em direito precisam nutrir-se de novas formas de perceber-se em ação. Métodos de pesquisa e práticas pedagógicas devem estar voltados para o processo, criando condições que incentivem o diálogo e a troca de saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para escrever é preciso sentir-se livre, livre para expressar o pensamento e experimentar novas tecnologias, sem que elas assumam o protagonismo. Ao agir assim, algo inevitável ocorre: o texto encontra forma e sentido de maneira espontânea. Claro, não se trata de afirmar que certas regras da escrita devam ser abolidas; a linguagem exige modelos simbólicos de sentido e significação. No entanto, a prevalência da racionalidade instrumental inibe a ação comunicativa. A Inteligência Artificial Generativa não é, em si mesma, inimiga da escrita ou da pesquisa. O que a torna problemática é o uso irrefletido, que confunde automação com pensamento, eficiência com aprendizado e produto com processo. Enquanto artefato discursivo, ela carrega marcas de culturas, valores e assimetrias presentes nos dados que a alimentam, e essa compreensão é condição necessária para seu emprego crítico, ético e responsável (Arrabal; Engelmann, 2024).

A ética acadêmica não é uma pauta externa à escrita: ela é constitutiva do próprio ato de escrever. Pressupõe compartilhamento, colaboração e alteridade. Reconhecer os mediadores, sejam eles autores humanos ou sistemas de IA, é um gesto de honestidade intelectual que sustenta a integridade do conhecimento produzido. A alteridade é concebida como fundamento da ética: a compreensão do que é admissível nas relações humanas depende da capacidade de considerar a perspectiva do outro e estimar os impactos que determinada conduta produz para além de si mesmo.

Ao colocar o rigor em primeiro plano sem acompanhá-lo da liberdade criativa, atribui-se à pesquisa e ao ensino-aprendizagem em Direito uma maldição: tornar-se um instrumento dogmático, enclausurado e opressor, incapaz de lidar com as expectativas sociais. É preciso inspirar comportamentos que valorizem as diferenças, o pensamento criativo e a escrita enquanto processo, reconhecendo que o pensar de cada um é resultado de vivências que dialogam com outras vivências, sem armaduras, sem dogmas. A criticidade é um diálogo constante entre o conhecimento dado e aquele que se é capaz de construir e desconstruir. Uma dialética voltada à criticidade só ocorre em ambientes comunicativos de liberdade e respeito à diversidade intelectual.

REFERÊNCIAS

ARRABAL, Alejandro Knaesel. Crise, criatividade e automação: o ensino jurídico diante da inteligência artificial generativa. *Consultor Jurídico*, fev. 2026. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2026-fev-13/crise-criatividade-e-automacao-o-ensino-juridico-diante-da-inteligencia-artificial-generativa/>. Acesso em: 10 jun. 2026.

ARRABAL, Alejandro Knaesel; ENGELMANN, Wilson. Inteligência Artificial: um “artefato” discursivo. In: HUPFFER, Haide Maria et al. (org.). *Discriminação algorítmica, inteligência artificial, hipervigilância digital e tomada de decisão automatizada*. São Leopoldo: Casa Leiria, 2024. p. 117-130. Disponível em: <https://www.casaleiriaacervo.com.br/direito/discriminacao/index.html>. Acesso em: 30 jun. 2026.

BARTHES, Rolan. *O óbvio e o obtuso: ensaios críticos III*. Tradução de Léa Novaes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 2, de 19 de abril de 2021. Altera o art. 5º da Resolução CNE/CES nº 5/2018, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-2-de-19-de-abril-de-2021-*-315587148. Acesso em: 20 fev. 2026.

BURKE, Peter. Problemas causados por Gutenberg: a explosão da informação nos primórdios da Europa moderna. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 16, n. 44, p. 173-185, abr. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142002000100010>. Acesso em: 1 mar. 2026.

CAVALCANTE, Ronaldo. Reforma Protestante, 500 anos: ensaio de crítica histórica. *Revista Pistis & Praxis: Teologia e Pastoral*, v. 9, n. 2, p. 441-463, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4497/449755239008.pdf>. Acesso em: 1 fev. 2026.

CORTELLA, Mario Sergio. *Por que fazemos o que fazemos? aflições vitais sobre trabalho, carreira e realização*. 5. ed. São Paulo: Planeta, 2016.

ECHEVERRÍA, Rafael. *Ontología del lenguaje*. 6. ed. Chile: J. C. Sáez, 2003.

FOUCAULT, Michel. A linguagem ao infinito. In: FOUCAULT, Michel. *Estética: literatura e pintura, música e cinema*. Tradução de Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [1969] 2001. (Ditos e escritos, v. 3).

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 23. ed. São Paulo: Graal, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 88. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

GERLICH, Michael. AI tools in society: impacts on cognitive offloading and the future of critical thinking. *Societies*, v. 15, n. 1, jan. 2025. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2075-4698/15/1/6>. Acesso em: 1 abr. 2026.

GRACIA, Tomás Ibanez. O “giro linguístico”. In: IÑIGUEZ, Lupicinio. *Manual de análise do discurso em ciências sociais*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 19-49.

HEIDEGGER, Martin. *Marcas do caminho*. Tradução de Enio P. Giachini e Ernildo Stein. Petrópolis: Vozes, 2008.

KAVÁFIS, Konstantinos. *Poemas*. Tradução, estudos e notas de Ísis Borges B. da Fonseca. São Paulo: Odysseus, 2006.

LEE, Hao-Ping (Hank); SARKAR, Advait; TANKELEVITCH, Lev; DROSOS, Ian; RINTEL, Sean; BANKS, Richard; WILSON, Nicholas. The impact of generative AI on critical thinking: self-reported reductions in cognitive effort and confidence effects from a survey of knowledge workers. In: CHI CONFERENCE ON HUMAN FACTORS IN COMPUTING SYSTEMS (CHI '25), 2025, Yokohama, Japão. *Anais [...]*. New York: Association for Computing Machinery, 2025. p. 1-23. Disponível em: <https://www.microsoft.com/en->

[us/research/wp-content/uploads/2025/01/lee_2025_ai_critical_thinking_survey.pdf](https://www.researchgate.net/publication/358123456).

Acesso em: 1 abr. 2026.

MARQUES, Mário Osório. *A aprendizagem na mediação social aprendido e da docência*. Ijuí: Editora Unijuí, 1995.

MARQUES, Mário Osório. *A formação do profissional da educação*. 4. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

MARQUES, Mário Osório. *Conhecimento e educação*. Ijuí: Editora Unijuí, 1988.

MARQUES, Mário Osório. *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa*. 5. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

MEGGS, Philip B.; PURVIS, Alston W. *História do design gráfico*. 4. ed. Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

MOSÉ, Viviane. *Nietzsche e a grande política da linguagem*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MOSÉ, Viviane. *O homem que sabe*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

PESSOA, Fernando. *Obra poética [em um volume]*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1969.

PLATÃO. O mito da invenção da escrita. In: PLATÃO. *Fedro ou da beleza*. 6. ed. Tradução e notas de Pinharanda Gomes. Lisboa: Guimarães Editores, 2000.

RAMALHO, Bárbara; ALVAREZ LEITE, Lúcia Helena. Colonialidade da educação escolar: aproximação teórica e análise de práticas. *Educação em Questão*, Natal, v. 58, n. 58, p. 1-27, out./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2020v58n58ID22412>. Acesso em: 1 mar. 2026.

RODRIGUES, Marcos Henrique Camargo. Gutenberg e o letramento do ocidente. *Revista Educação e Linguagens*, Campo Mourão, v. 1, n. 1, ago./dez. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.33871/22386084.2012.1.1.188-201>. Acesso em: 2 fev. 2026.

SARTRE, Jean-Paul. *Existencialismo é um humanismo*. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2014.

SARTRE, Jean-Paul. *O ser e o nada: ensaio de ontologia fenomenológica*. Tradução de Paulo Perdigão. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

SEM, Amartya. Algumas ideias sobre o Dia Internacional da Alfabetização. In: UNESCO. *Alfabetização como liberdade*. Brasília: UNESCO; MEC, 2003. p. 21-25. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000130300>. Acesso em: 2 fev. 2026.

TELLES JÚNIOR, Goffredo. *Direito quântico: ensaio sobre o fundamento da ordem jurídica*. 7. ed. São Paulo: Juarez de Oliveira, 2003.

TST multa empresa e advogado por jurisprudência falsa criada por IA. *FENATI – Federação Nacional dos Trabalhadores em Telecomunicações*, 11 mar. 2026. Disponível em: <https://fenati.org.br/tst-multa-empresa-advogado-jurisprudencia-criada-ia/>. Acesso em: 2 jun. 2026.