

# Uso de IA generativa para ensinar artigo acadêmico: o que diz o ChatGPT?

*Use of generative AI to teach academic article: what does ChatGPT say?*

Elizabeth Maria da Silva <sup>1</sup> 

## RESUMO

Este artigo focaliza o ensino do gênero artigo acadêmico, a partir do uso de Inteligência Artificial Generativa (IAGen), sob a perspectiva do ChatGPT (OpenAI, 2025). Objetiva-se: (1) identificar objetos de ensino subjacentes a sugestões dadas no ChatGPT sobre o ensino de artigo acadêmico utilizando ferramentas de IAGen e (2) correlacionar os objetos de ensino identificados com modelos de ensino de escrita acadêmica. Para tanto, fundamenta-se nos modelos de ensino de escrita acadêmica (Fiad, 2015; Fischer, 2010; Carvalho; Castanheira; Machado, 2023; Silva; Botelho; Oliveira, 2021; Lea; Street, 1998) e nas ferramentas de inteligência artificial generativa (Barreto; Ávila, 2023; D'Alte; D'Alte, 2023; Ferreira et al. 2024; Vicari et al. 2023). Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa situada no paradigma qualitativo, do tipo descriptivo-explicativo e netnográfico, cujo corpus é constituído por respostas dadas pelo ChatGPT 4º mini (OpenAI, 2025) a 8 prompts sobre o ensino de artigo acadêmico usando ferramentas de IAGen. Os resultados evidenciam, predominantemente, o modelo de socialização acadêmica como norteador do que é sugerido pelo ChatGPT (OpenAI, 2025), dada a ênfase em objetos de ensino ligados à estrutura composicional e ao conteúdo do artigo acadêmico. Constatase, assim, que especificidades disciplinares, questões de identidade, poder, autoria, formas de produção de sentido, criatividade ainda não são alvo das sugestões dadas por esse chatbot.

**Palavras-chave:** Inteligência artificial generativa. Modelos de ensino de escrita acadêmica. Gênero artigo acadêmico.

## ABSTRACT

This paper focuses on the teaching of academic article genre, using Generative Artificial Intelligence (GAI), from the perspective of ChatGPT (OpenAI, 2025). The aim is to (1) identify underlying teaching objects in suggestions given by ChatGPT about teaching academic article using GAI tools and (2) correlate the identified teaching objects with academic writing teaching models. To get this, it is based on academic writing teaching models (Fiad, 2015; Fischer, 2010; Carvalho; Castanheira; Machado, 2023; Silva; Botelho; Oliveira, 2021; Lea; Street, 1998) and generative artificial intelligence tools (Barreto; Ávila, 2023; D'Alte; D'Alte, 2023; Ferreira et al. 2024; Vicari et al. 2023). In what is relate to methodology, this is a research situated in the qualitative paradigm, of the descriptive-explanatory and netnographic type, whose corpus consists of responses given by ChatGPT 4th mini (OpenAI, 2025) to 8 prompts on teaching academic articles using IAGen tools. The results highlight the academic socialization model as a guide for what is suggested by ChatGPT (OpenAI, 2025) in a high occurrence level, this gives emphasis on teaching objects linked to the compositional structure and content of the academic article. It is thus clear that disciplinary specificities, issues of identity, power, authorship, meaning production forms, and creativity are not yet the targets of the suggestions given by this chatbot.

**Keywords:** Generative Artificial Intelligence. Academic writing teaching models. Academic article genre.

<sup>1</sup> Professora da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Doutora pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Campina Grande/Paraíba, Brasil. E-mail: [elizabeth.maría@professor.ufcg.edu.br](mailto:elizabeth.maría@professor.ufcg.edu.br).

## 1 INTRODUÇÃO

O artigo acadêmico (AA) é um dos gêneros textuais mais demandados na educação superior e “mais conceituado na divulgação do saber especializado acadêmico” (Motta-Roth; Hedges, 2010, p. 67). Além disso, é complexo, híbrido e multifacetado, caracterizando-se como um “gênero caleidoscópico”, nos termos de Pereira, Basílio e Leitão (2017). Logo, merece atenção por parte da comunidade científica.

Nesse sentido, precisamos reconhecer que não existe apenas a modalidade de AA como um gênero textual produzido por especialistas em determinada área disciplinar que submetem seu texto à apreciação de pareceristas, buscando publicá-lo em um periódico. Há também a modalidade de AA produzida por estudantes, resultante do cumprimento de um “trabalho de uma disciplina” (Marinho, 2010) em um determinado curso, seja de graduação, seja de pós-graduação.

Na segunda modalidade de AA, foco da nossa pesquisa, os professores solicitam a produção desse gênero como forma de avaliar os estudantes quanto à, por exemplo, apropriação conceitual, capacidade de estabelecer relações entre fontes de referência, postura analítica e reflexiva diante dos dados, etc., além de atribuir uma nota ao texto produzido. Na maioria das vezes, configura-se como o trabalho final de determinada disciplina, razão pela qual o docente é o único leitor-avaliador do texto (Silva, 2017). Às vezes, é dado feedback e/ou estimulam-se os discentes a submetê-lo à publicação.

Em nossa experiência docente, não só no curso de letras, mas em outras áreas do conhecimento, temos percebido uma grande dificuldade dos estudantes em produzir AA, mesmo quando recebem orientações e modelos sobre o gênero em questão. Essa dificuldade pode ratificar um conjunto de compreensão em torno da ação de escrever:

1 Escrever não é um dom, nem uma ação espontânea; pelo contrário, é uma habilidade que exige empenho e esforço para ser desenvolvida (Garcez, 2020);

2 Escrever não consiste em decorar fórmulas pré-fabricadas, nem a receber “dicas” isoladas (Garcez, 2020; Silva; Carvalho, 2018), mas é um processo árduo, marcado por idas e vindas, que demanda algumas etapas recursivas/não lineares como planejamento, produção propriamente dita e revisão (Antunes, 2003; Garcez, 2020);

3 Escrever não é uma ação descontextualizada, mas situada em determinado contexto de produção e circulação, tendo objetivo e público-alvo definidos (Antunes, 2003);

4 Escrever não se limita a um “conjunto único e generalizável de habilidades que se aprende de uma vez e para sempre” (Ramos; Espeiorin, 2009, p. 247); pelo contrário, a escrita é uma prática social e situada, que tem significados e finalidades específicos, dependentes dos contextos socioculturais em que se configura, e varia em conformidade com a cultura, o gênero, a área, a disciplina (Komesu; Fischer, 2014).

Esse conjunto de compreensão em torno da escrita traz, inevitavelmente, implicações para o ensino. Pensando particularmente em textos que pertencem ao gênero artigo acadêmico, cabe-nos lembrar de que nem sempre são alvo de ensino explícito (Bawarshi; Reiff, 2013), quando demandados para produção como “trabalho de uma disciplina”. Muitas das suas dimensões ficam “escondidas”, nos termos de Street (2010). Isso ocorre porque as práticas de escrita (e as de leitura) não são, na maioria das vezes, claras, autoevidentes, nem transparentes para aqueles que fazem parte da

academia (Lillis, 1999). As expectativas de professores e estudantes quanto à demanda de escrever textos acadêmicos nem sempre coincidem, gerando conflitos e tensões no processo de ensino e aprendizagem (Lea; Street, 1998).

Face a essa realidade, quando estudantes são incumbidos de produzir gêneros acadêmicos, a exemplo do AA, mas não recebem orientações sobre como produzi-los ou as orientações recebidas não foram suficientes, eles tendem a procurar outros meios para sanarem suas dúvidas. Há um tempo, iam a bibliotecas, consultavam livros didáticos e/ou manuais de pesquisa impressos. Com a popularização do computador e a ampliação do uso de internet, eles começaram a recorrer também a plataformas digitais, que disponibilizam, na maioria das vezes de forma gratuita, conteúdos digitais educacionais, a exemplo de blogs (Silva; Carvalho, 2018), videoaulas (Nicolau de Souza; Silva, 2025), etc. Mais recentemente, com a criação de ferramentas de Inteligência Artificial Generativa (IAGen), alguns alunos têm usado tais ferramentas para produzirem seus textos (Vital; Lopes, 2025).

Embora haja estudos sobre inteligência artificial desde 1950 (Boa Sorte *et al.* 2021), somente com a criação e maior divulgação de ferramentas de IAGen, como o ChatGPT, começou a se pensar nos seus impactos, em diferentes áreas, a exemplo da educação. Até o momento, não há uma regulamentação nacional quanto ao uso de IAGen em textos acadêmicos, apenas algumas iniciativas. Em 2024, por exemplo, pesquisadores de Tecnologias da Inteligência e Design Digital pela PUC-SP publicaram um Guia Ético para a Inteligência Artificial Generativa no Ensino Superior (Franco; Viegas; Röhe, 2023). Algumas revistas, como a Diálogo das Letras (2012-), incluíram uma seção específica com diretrizes para o uso de IA. Há também vários vídeos no YouTube ensinando como utilizar a IAGen na produção de trabalhos de final de curso, de artigo acadêmico, etc. Na própria ferramenta do ChatGPT, podemos ter acesso, a partir de um diálogo com esse recurso, a um compilado de informações sobre como produzir AA utilizando IAGen.

No entanto, o que o ChatGPT tem a nos dizer sobre o ensino de artigo acadêmico utilizando ferramentas de IAGen? Para responder a essa questão, traçamos dois objetivos específicos, a saber: (1) identificar objetos de ensino subjacentes a sugestões dadas no ChatGPT sobre o ensino de AA utilizando ferramentas de IAGen; (2) correlacionar os objetos de ensino identificados em “1” com modelos de ensino de escrita acadêmica.

Cabe esclarecermos que adotamos o conceito de objetos de ensino apresentado por Lino de Araújo (2014), a saber: saberes e práticas validados em determinada cultura, a partir de três princípios: (1) legitimidade — precisam fazer referência aos elementos que emanam da cultura ou que sejam validados por especialistas; (2) pertinência — precisam estar relacionados às capacidades dos alunos, bem como aos objetivos institucionais e aos processos de ensino-aprendizagem; (3) solidarização — precisam ser coerentes em função dos conhecimentos e dos objetivos visados. Quanto às abordagens de ensino de escrita, nós as apresentamos na seção de fundamentação teórica.

Por fim, quanto à organização deste artigo, além desta introdução, há quatro seções. Na primeira, caracterizamos a pesquisa e descrevemos o processo de coleta de dados; na segunda, explicitamos os eixos conceituais que ancoram a investigação; na terceira, descrevemos e analisamos os dados do estudo, em consonância com o previsto nos objetivos traçados; na última seção, tecemos as nossas considerações finais.

## 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A investigação compartilhada neste artigo integra uma pesquisa mais ampla, intitulada “Ferramentas de inteligência artificial generativa e a produção de gêneros acadêmicos: um olhar sob as lentes dos letramentos acadêmicos”, desenvolvida no âmbito do Grupo de Pesquisa Teorias da Linguagem e Ensino. Foi planejada e desenvolvida à luz de premissas norteadoras do paradigma qualitativo de pesquisa. Nesse paradigma, exploram-se “o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (Minayo, 2002, p. 21-22). Consideramo-lo adequado aos objetivos da nossa pesquisa, dado nosso interesse pelas singularidades dos dados, pelos modos por meio dos quais o ensino de AA utilizando ferramentas de IAGen é significado pelo ChatGPT.

No âmbito do paradigma qualitativo, adotamos um viés investigativo descritivo-explicativo (Gil, 1994): descritivo, porque buscamos caracterizar um fenômeno específico, estabelecendo relações entre aspectos que o envolvem; e explicativo, porque almejamos aprofundar o que descrevemos, a partir da busca de motivos/razões para o fenômeno investigado apresentar-se como tal.

A investigação ora proposta também se configura como uma netnografia, um método de pesquisa derivado da técnica etnográfica, que surgiu com o aumento de experiências digitais (Rocha; Montardo, 2005). Segundo Laurentino e Miranda da Silva (2023, p. 51), nesse tipo de método, necessita-se da “imersão do pesquisador em espaço on-line para observar práticas de cultura através do uso da interface de um computador”. Essa imersão em espaços on-line, ou “comunidades virtuais”, contribui para que o pesquisador possa monitorá-los, com vistas a melhor compreender o que acontece e como funciona (Rocha; Montardo, 2005). No caso da nossa pesquisa, o monitoramento foi realizado a partir de interação com o ChatGPT.

No dia 28 de maio de 2025, acessamos ao ChatGPT 4º mini, da OpenAI, (<https://chatgpt.com.br/>), na modalidade gratuita. Interagimos com esse *chatbot*, a partir de 8 *prompts*, feitos um por vez, os quais apresentamos a seguir:

*Prompt 1* - Como ensinar artigo acadêmico usando ferramentas de inteligência artificial generativa?

*Prompt 2* - Apresente um roteiro para uma aula sobre artigo acadêmico usando ferramentas de inteligência artificial generativa.

*Prompt 3* - Apresente sugestões didáticas para ensinar artigo acadêmico usando ferramentas de inteligência artificial generativa.

*Prompt 4* - Apresente atividades específicas que poderiam ser propostas para ensinar artigo acadêmico usando ferramentas de inteligência artificial generativa.

*Prompt 5* - Que materiais de apoio eu poderia usar para ensinar artigo acadêmico usando ferramentas de inteligência artificial generativa?

*Prompt 6* - Sugira, por favor, recursos que existem na internet, em língua portuguesa, sobre o ensino de artigo acadêmico usando ferramentas de inteligência artificial generativa.

*Prompt 7* - Apresente relatos de experiência brasileiros sobre o ensino de artigo acadêmico usando ferramentas de inteligência artificial generativa.

*Prompt 8* - Apresente sequências didáticas específicas sobre o ensino de artigo acadêmico usando ferramentas de inteligência artificial generativa.

Elaboramos, intencionalmente, *prompts* com o mesmo eixo semântico e com linguagem mais direta, à semelhança de um questionário, dado nosso interesse em monitorar, a partir de diferentes formulações de perguntas ou pedidos, informações divulgadas no ChatGPT sobre o objeto de investigação em tela e, assim, atender aos objetivos traçados.

Registrarmos, em um arquivo do Word, os referidos *prompts* e as respectivas respostas dadas pelo ChatGPT. Feito isso, adotamos a técnica de análise de conteúdo (Bardin 2002 [1977]) para explorarmos os dados coletados à luz dos conceitos sinalizados na próxima seção deste trabalho.

### 3 MODELOS DE ENSINO DE ESCRITA ACADÊMICA E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA

A área de estudo voltada para a discussão dos letramentos acadêmicos vem ganhando espaço no contexto brasileiro, ao longo dos anos (Fiad, 2015; Fiad, 2016; Fischer, 2010; Carvalho; Castanheira; Machado, 2023; Marinho, 2010; Miranda; Fiad, 2023; Silva; Botelho; Oliveira, 2021). Tais pesquisas fundamentam-se na investigação seminal de Lea e Street (1998), publicada em seu artigo *Student writing in higher education: an academic literacies approach*. Nesse artigo, os autores divulgam resultados de uma pesquisa, cujo objetivo foi examinar expectativas de professores e estudantes quanto à produção de textos escritos acadêmicos, a partir de entrevistas, observações de grupo e exemplos de textos produzidos pelos discentes. Ao analisarem esses dados, identificaram três perspectivas/modelos de ensino de escrita acadêmica, a saber: habilidades de estudo, socialização acadêmica e letramentos acadêmicos.

No primeiro modelo, habilidades de estudo, a escrita é considerada um conjunto neutro e universal de habilidades cognitivas, cujo foco são os “aspectos da superfície da forma da língua” (Komesu; Fischer, 2014, p. 479). Entende-se que, se o estudante dominar essas habilidades, ele poderá produzir quaisquer textos, em quaisquer situações (Lea; Street, 1998). Sendo assim, o discente ocupa papel central na escrita, cabendo a si mesmo a responsabilidade seja pelo seu sucesso, seja pelo seu fracasso ao escrever (Lea; Street, 1998).

No segundo modelo, socialização acadêmica, a escrita também é considerada um conjunto de habilidades, porém, um pouco mais amplas: capacidade de ler, falar, escrever, raciocinar, produzir gêneros em conformidade com as exigências de determinadas áreas do conhecimento (Lea; Street, 1998). Caberá aos professores, como membros mais experientes da academia, promover a familiarização dos estudantes com esse conjunto de habilidades. Entretanto, à semelhança do modelo anterior, os autores reconhecem lacunas neste: “Supõe-se que os discursos disciplinares e os gêneros são

relativamente estáveis e que, tendo os estudantes dominado e entendido as regras básicas de um discurso acadêmico particular, estariam aptos a reproduzi-lo sem problemas" (Komesu; Fischer, 2014, p. 479).

Já no terceiro modelo, letramentos acadêmicos, defendido por Lea e Street (1998) e por nós, a escrita é considerada sob uma perspectiva mais ampla que a da socialização. Interessam os significados atribuídos à escrita por professores, alunos e pesquisadores, as relações que eles estabelecem com a escrita, as questões de identidade, poder e autoridade que perpassam tais relações (Lea; Street, 1998). Nas abordagens de ensino de escrita orientadas por esse modelo, considera-se a natureza social da escrita, ancorando-se, assim, nos postulados que embasam o modelo ideológico de letramento (Street, 2014).

Komesu e Fischer (2014, p. 479) afirmam que "esses três modelos não são mutuamente exclusivos; ao contrário, são sobrepostos. Todos eles poderiam ser aplicáveis a qualquer contexto acadêmico [inclusive na educação básica]". Sugerem que, no processo de ensino, possam ser contemplados aspectos das habilidades, da socialização e da natureza de prática social que caracteriza os letramentos acadêmicos.

Cabe destacarmos que, para atender aos objetivos da nossa pesquisa, direcionamos o foco desses modelos de ensino de escrita acadêmica para o gênero artigo acadêmico, já situado na introdução deste artigo. Conforme Siopa e Pereira (2020, p. 16), "o modelo de ensino da escrita baseado no gênero de texto tem gerado um interesse crescente nas três últimas décadas e tem tido um impacto considerável na forma como se comprehende o discurso e se ensina a língua". Além disso, esse ensino tem "permitido transformar métodos de ensino, desenvolver currículos e programas e criar materiais instrucionais mais adequados às reais necessidades dos estudantes que atualmente frequentam a escola e a universidade" (Siopa; Pereira, 2020, p. 52).

Ao seguirmos essa linha de raciocínio conceitual, poderíamos nos perguntar sobre o lugar da Inteligência Artificial (IA) nessa discussão. Como sabemos, a IA não é uma novidade. Segundo Boa Sorte et al. (2021), seu início foi com uma pesquisa de Turing em 1950, centrada na perspectiva de que uma máquina poderia ter conhecimentos equivalentes aos de um ser humano; poderia reproduzir, artificialmente, a mente humana, simulando características cognitivas.

Vicari et al. (2023, p. 24-25), por sua vez, esclarecem que existem várias tecnologias de IA, sendo o Aprendizado de Máquina Profunda (Deep Learning) e a Inteligência Artificial Generativa (IAGen) as mais populares. Essa última pode ser entendida da seguinte forma:

A Inteligência Artificial Generativa (IAGen) é uma tecnologia de inteligência artificial (IA) que gera conteúdo de forma automática em resposta a comandos escritos em interfaces de conversação em linguagem natural. Em vez de simplesmente fazer a curadoria de páginas da web, aproveitando o conteúdo existente, a IAGen na verdade produz novo conteúdo. [...] Embora a IAGen possa produzir novo conteúdo, ela não pode gerar novas ideias ou soluções para desafios do mundo real, pois não comprehende objetos ou relações sociais do mundo real que sustentam a linguagem. Além disso, apesar de sua produção fluida e impressionante, não se pode confiar na precisão da IAGen (UNESCO, 2024, p. 8).

Nessa definição, apresentada no Guia para o uso de IA generativa na educação e na pesquisa (UNESCO, 2024), destaca-se que a IAGen gera conteúdos como respostas a comandos que lhe foram apresentados. Isso é feito a partir de informações que estão

disponíveis na web. É um processo automático e rápido, porém, nem sempre confiável, razão pela qual é necessário analisar e conferir tais informações.

No âmbito dessas tecnologias de IAGen, em 2018, foi lançado pela OpenIA, uma empresa americana de pesquisa de inteligência artificial, o *Generative Pre-trained Transformer*, o famoso GPT (Transformador Generativo Pré-Treinado). No entanto, ao longo dos anos, o GPT foi sendo aprimorado: GPT-2 (2019), GPT-3 (2020) e GPT-4 (2023) (UNESCO, 2024). Ferreira *et al.* (2024, p. 12-13) caracterizam-no da seguinte forma:

são modelos [de linguagem] baseados em uma arquitetura de rede neural conhecida como Transformer, as quais, por sua vez, são capazes de gerar texto a partir de dados de entrada. Por isso, é um chat ("conversa") em que a máquina dá a resposta (que é o resultado, output) mais próxima probabilisticamente a partir da pergunta realizada (que é a entrada, o input).

D'Alte e D'Alte (2023, p. 126), por sua vez, apresentam mais detalhes sobre o funcionamento do ChatGPT:

é uma plataforma de conversação que detecta qualquer idioma e possibilita a interação entre um utilizador e a IA através de estratégias semelhantes a um diálogo. [...] Foi programado para aprender com recurso à interação com os utilizadores e por meio de processos de tentativa e erro. Está preparado para gerar novas frases através da probabilidade da ocorrência de determinadas sequências de palavras previamente analisadas. A interação comunicacional dá-se por meio de perguntas e comandos de texto realizados pelo utilizador aos quais o ChatGPT responde, também, através de texto. Dada a sua capacidade de armazenamento e de processamento de parâmetros, é, no momento, o maior modelo de linguagem.

Ao pensarmos particularmente sobre o uso do ChatGPT para a produção de gêneros acadêmicos, temos observado a ausência de um consenso, algo esperado, visto ser um fenômeno recente que carece de mais estudos. Segundo Ferreira *et al.* (2024, p. 3),

O principal argumento [para usar o ChatGPT] é que seu uso traz eficiência e agilidade na elaboração e edição de textos, além de possibilitar a personalização e a adaptação de informações de acordo com as necessidades específicas de cada público-alvo [...]. [Entretanto] o dilema de se utilizar ou não recursos do ChatGPT nos trabalhos acadêmicos deriva dos conceitos de autoria e originalidade [...].

Souza *et al.* (2023) e Catelão (2024) coadunam-se com Ferreira *et al.* (2024), ao confirmarem a necessidade de estarmos atentos para os desafios e as potencialidades do uso do ChatGPT. Esse chatbot parece ser, de fato, atrativo. Cria textos em menos tempo, inclusive os acadêmicos. No entanto, não podemos desconsiderar questões éticas e morais envolvidas no processo de construção textual. Nesse sentido, concordamos com Ferreira *et al.* (2024, p. 14), quando recomendam “que o autor-pesquisador seja transparente sobre a fonte de inspiração ou dados obtidos, respeitando os direitos autorais e as normas de originalidade exigidas pela legislação vigente”.

Queremos reforçar, por fim, que nem sempre os resultados gerados pelo ChatGPT são confiáveis. Por vezes, nos deparamos com “alucinações digitais”, as quais “decorrem muitas vezes da falta de conhecimento da inteligência artificial sobre os fatos e havendo a necessidade de dar uma resposta ao usuário, a ferramenta pode criar respostas, ou seja [sic] inventar respostas de acordo com sua base de dados” (Barreto; Ávila, 2023, p. 14). Faz-se necessário, portanto, sempre analisar criticamente o conteúdo gerado pelo chatbot. E o que podemos dizer quanto ao ensino de gêneros, a exemplo do artigo

acadêmico, utilizando IAGen? Na próxima seção, exploramos alguns resultados da nossa pesquisa.

#### 4 USO DE FERRAMENTAS DE IAGEN NO ENSINO DE ARTIGO ACADÊMICO: O QUE DIZ O CHATGPT?

Ao interagirmos com o ChatGPT (OpenAI, 2025), propondo-lhe os *prompts* apresentados anteriormente, esse *chatbot* deu “dicas”, “roteiro para aula”, “exemplos de atividade”, “indicação de material de apoio” e “sequência didática” sobre como ensinar AA usando ferramentas de inteligência artificial. Ao analisarmos essas sugestões, observamos a recorrência de algumas palavras-chave, as quais organizamos em três categorias: (1) Objetos de ensino na exploração de AA com o uso de IAGen; (2) Papel do professor no ensino de AA com o uso de IAGen; (3) Atividades propostas para o ensino de AA utilizando ferramentas de IAGen. Para cada uma dessas categorias, apresentamos, a seguir, palavras-chave ou trechos representativos das respostas dadas pelo ChatGPT (OpenAI, 2025), evidenciando os objetos de ensino (Lino de Araújo, 2014) e os modelos de ensino de escrita acadêmica (Lea; Street, 1998) que parecem estar subjacentes a tais respostas, a fim de atendermos aos objetivos da pesquisa.

Em relação à primeira categoria, identificamos cinco objetos de ensino na exploração de AA com o uso de IAGen:

1. Funcionamento das ferramentas IAGen (*prompts* 1, 2, 3 e 8);
2. Aplicação da IAGen para gerar ideias, criar esboços de artigos, fazer resumos ou até revisar trechos do texto (*prompts* 1, 2, 8);
3. Aplicação da IAGen para gerar introdução, revisão de literatura de um artigo (*prompts* 2 e 3, 8);
4. Estrutura do artigo (introdução, revisão de literatura, metodologia, resultados, discussão e conclusão) (*prompts* 1, 2, 8);
5. Formas de citar fontes e evitar o plágio (*prompts* 1, 2, 8).

Observamos que esses objetos de ensino identificados nas sugestões dadas pelo ChatGPT (OpenAI, 2025) foram contemplados em pelo menos 3 respostas a *prompts* diferentes. Evidenciam que, ao se ensinar AA associando-o a ferramentas de IAGen, faz-se necessário ao professor ter conhecimentos técnicos (item 1) e aplicados (itens 2 e 3) dessas ferramentas, bem como conhecimento do gênero textual AA (itens 4 e 5). O conhecimento das ferramentas de IAGen pode contribuir para a construção de uma visão crítica sobre esses recursos, conforme sinalizam Ferreira *et al.* (2024). As aplicações de IAGen em contexto escolar também podem ser produtivas, evidenciando potencialidades e desafios advindos do uso de IAGen (Fernandes, 2024; Vicari *et al.* 2023). Além disso, ter domínio da estrutura do gênero textual a ser estudado é um tipo de conhecimento prévio fundamental no processo de escrita e de seu ensino (Koch; Elias, 2011; Garcez, 2020).

A identificação de tais objetos nos leva a inferir que a socialização acadêmica parece ser o modelo de ensino de escrita acadêmica (Lea; Street, 1998) subjacente ao que é dito pelo ChatGPT (OpenAI, 2025) sobre o ensino de AA usando ferramentas de IAGen. Notamos que o foco desse *chatbot* é tanto a estrutura composicional do AA (“resumo”, “introdução, revisão de literatura, metodologia, resultados, discussão e conclusão”), quanto o seu conteúdo (“gerar ideias”, “citar fontes”, “evitar plágio”). Demonstra-se o interesse de que o professor esteja atento ao que é formulado em um

artigo. É claro que são objetos de ensino importantes para o processo de apropriação do AA, mas não são suficientes. Há outras dimensões “escondidas” (Street, 2010) que perpassam a complexa produção desse gênero que, inclusive, varia de acordo com as especificidades da cultura disciplinar (Hyland, 2004) na qual é produzido e circula.

Tais objetos de ensino não abarcam, por exemplo, as dimensões da voz e do ponto de vista de quem escreve o artigo (Street, 2010). Precisamos nos lembrar de que esse gênero não se configura apenas como um relato de uma pesquisa. Pelo contrário, espera-se daquele que o produz a postura de autor, de alguém que problematiza, reflete sobre o que está escrevendo, posiciona-se face ao que foi dito, enfim, espera-se uma postura ativa.

Quanto à segunda categoria, O papel do professor no ensino de AA com o uso de IAGen, o ChatGPT (OpenAI, 2025) sugere que o docente assuma uma postura de mediador do processo de apropriação do AA, reforçando, assim, o modelo de socialização acadêmica (Lea; Street, 1998). A seguir, apresentamos alguns exemplos:

#### **Enxerto 01**

*Ensine a pensar criticamente: É importante que os estudantes saibam que a IA é uma aliada, mas que o conteúdo gerado precisa ser avaliado, ajustado e complementado por eles. Incentive o pensamento crítico e a verificação das informações.*

*Promova a ética no uso da IA: Discuta a importância de citar corretamente as fontes geradas pela IA e de evitar o plágio, além de reforçar a responsabilidade na produção do conteúdo.*

*(Trecho de resposta ao Prompt 1).*

#### **Enxerto 02**

*Enfatize a importância de usar a IA como uma aliada, sempre revisando e ajustando o conteúdo gerado. Incentive o uso responsável e ético das ferramentas.*

*Lembre-se de que a IA deve complementar, não substituir, o raciocínio crítico e a pesquisa aprofundada.*

*(Trecho de resposta ao Prompt 2).*

#### **Enxerto 03**

*Incentive a discussão sobre a importância de verificar e ajustar o conteúdo produzido pela IA, promovendo o pensamento crítico.*

*Debates sobre Ética e Uso Responsável*

*(Trecho de resposta ao Prompt 3).*

Os enxertos apresentados evidenciam a postura esperada de um docente que ensina AA utilizando ferramentas de IAGen, conforme sugestões do ChatGPT (OpenAI, 2025): ensinar os estudantes a pensarem criticamente, a analisarem e avaliarem o conteúdo gerado pela IAGen, a usarem de modo responsável e ético as ferramentas de IAGen. Essa expectativa quanto ao papel do professor confirma o que vem sendo dito em estudos da área (Ferreira et al. 2024; Pimenta et al. 2024). No entanto, trata-se de alertas relativos apenas ao conteúdo a ser apresentado nesse gênero textual, ratificando, assim, a presença do modelo de socialização acadêmica (Lea; Street, 1998).

Face a essas constatações, cabe-nos refletir sobre algumas questões: Ensinar AA com o apoio de ferramentas de IAGen limita-se ao conteúdo do texto? Qual o lugar dos aspectos mais amplos da escrita que perpassam a constituição de quem escreve e a construção de um AA, quando se usa IAGen? As respostas dadas pelo ChatGPT (OpenAI, 2025) ainda não contemplam questões de poder e de identidade que estão subjacentes à escrita acadêmica de forma geral, e a do AA, de modo específico. Por exemplo: o que significa produzir um AA em determinada cultura disciplinar? O que significa publicar um artigo em determinado periódico da área? Que aspectos são necessários para que um artigo seja validado e legitimado em determinada área? O que eu, como

pesquisador(a) de determinada área, posso dizer no meu artigo? Que tipo de argumento posso utilizar? Essas são apenas algumas das questões que interferem na construção de um AA e podem ser exploradas pelo professor no contexto de ensino.

Quanto à terceira (e última) categoria de análise de dados, Atividades propostas para o ensino de AA com o uso de IAGen, algumas sugestões foram dadas pelo ChatGPT (OpenAI, 2025), a exemplo de:

**Enxerto 04**

Proponha exercícios onde os estudantes usem a IA para criar partes do artigo, sempre com acompanhamento e feedback, para que aprendam a usar a ferramenta de forma consciente e produtiva. (Trecho de resposta ao Prompt 1).

**Enxerto 05**

Atividade prática: elaboração de um trecho de artigo (30 minutos)

Divida os alunos em grupos.

Cada grupo escolhe um tema acadêmico.

Peça para que usem uma ferramenta de IA para gerar uma introdução ou uma revisão de literatura.

Depois, cada grupo apresenta o que produziu, discutindo melhorias e ajustes necessários.

(Trecho de resposta ao Prompt 2).

**Enxerto 06**

1 Atividade: Geração de Introdução com IA - Objetivo: Aprender a criar uma introdução de artigo usando uma ferramenta de IA. - Como fazer: Peça aos alunos que forneçam um tema ou hipótese e usem a IA para gerar uma sugestão de introdução. Depois, eles podem revisar, ajustar e discutir o que foi gerado.

3 Atividade: Estruturação do Artigo com Apoio da IA - Objetivo: Organizar as seções do artigo de forma lógica. - Como fazer: Os alunos descrevem a estrutura desejada (introdução, metodologia, resultados, etc.) e usam a IA para gerar textos ou sugestões para cada parte, ajustando conforme necessário.

7 Atividade: Produção de Resumo com IA - Objetivo: Criar um resumo do artigo ou de uma revisão de literatura. - Como fazer: Os alunos fornecem o texto completo e usam a IA para gerar um resumo, que depois será avaliado e ajustado por eles.

(Trechos de resposta ao Prompt 4).

Podemos observar nesses trechos apresentados que o ChatGPT (OpenAI, 2025) sugere predominantemente ao professor que proponha atividades, cujo foco é a geração de partes de um AA através de IA, seguida de uma postura de análise: "acompanhamento e feedback", "discutindo melhorias e ajustes necessários", "ajustando conforme o necessário", "discutir o que foi gerado". Ratifica-se, assim, a tarefa de analisar criticamente as ideias geradas por esse chatbot. Constatamos que o foco dessa análise/conferência são as ideias geradas que constituirão o gênero AA, ação que reforça o modelo da socialização acadêmica (Lea; Street, 1998).

Além dessa constatação, parece-nos necessário problematizarmos um pouco sobre o papel do ensino de AA nessa configuração apresentada, conforme sugere o título desta categoria analítica. Caberá ao professor a tarefa de tão somente estimular os estudantes a avaliar o conteúdo que o ChatGPT gerou? Como ficaria o desenvolvimento da criatividade e autonomia intelectual dos discentes? Haveria espaço para a voz do estudante em "seu" AA? Se o chatbot gerará as ideias, quem é o autor do texto? O professor acompanhará o processo de produção textual desse chatbot (máquina), do seu aluno (ser humano) ou será uma escrita colaborativa? Sendo uma escrita colaborativa, é possível (legitimado) citar o ChatGPT como coautor? Essas perguntas, dentre muitas outras que poderiam ser feitas, nos fazem lembrar de duas pesquisas. A primeira é a de Zavala (2010), que fez várias entrevistas com uma estudante denominada de Paula sobre as experiências dela quanto à escrita acadêmica. Em um determinado

momento, a participante questiona-se, ao se referir aos seus textos acadêmicos: “Quem está dizendo isso?” Ela tem a impressão de que o texto produzido por ela nem é dela, nem é dos autores que ela cita. A segunda pesquisa é a de Fernandes (2024) sobre a autoria em textos produzidos por IA e alunos. Um dos resultados aos quais a autora chegou é o de que o ChatGPT parece configurar-se como um “simulacro de autoria”, no sentido de ser uma imitação da função discursiva de autor. Segundo a autora,

[o ChatGPT] não é capaz de romper com a repetição parafrástica do dizer e produzir efeito de originalidade ao ponto de se colocar na posição de autor. Reproduzindo os dados que lhe são fornecidos dentro dos comandos a que está determinada, produz apenas um simulacro de função-autor que permite o ChatGPT construir sentenças coerentes por meio do arquivo digital a que tem acesso (Fernandes, 2024, p. 231).

Nessa perspectiva, será que atividades voltadas para a autoria, criatividade, desenvolvimento do senso crítico, em determinados gêneros acadêmicos, a exemplo do AA, deveriam continuar sendo empreendidas, sob a mediação do professor? O uso de ferramentas de IAGen por ora parece contribuir para a geração de ideias, como indicado nos exemplos anteriores, e para a consulta de fontes e revisão textual, conforme sugestões explicitadas a seguir:

#### **Enxerto 07**

2 Atividade: Revisão de Literatura Assistida por IA - Objetivo: Utilizar a IA para identificar referências relevantes. - Como fazer: Os alunos podem pedir à IA sugestões de autores, estudos ou conceitos relacionados ao tema do artigo. Em seguida, verificam as fontes sugeridas e selecionam as mais pertinentes.

6 Atividade: Escrita Colaborativa com IA - Objetivo: Produzir um trecho do artigo de forma colaborativa. - Como fazer: Em grupos, os alunos fornecem um parágrafo ou ideia para a IA, que gera um texto complementar. Depois, revisam e editam o conteúdo gerado, promovendo o pensamento crítico.

7 Atividade: Revisão e Aprimoramento do Texto - Objetivo: Melhorar a clareza e coesão do texto. - Como fazer: Os alunos inserem trechos escritos por eles na ferramenta de IA para receber sugestões de melhorias, como correções gramaticais, sugestões de palavras ou reestruturações.

(Trechos de resposta ao Prompt 4).

Nesse enxerto apresentado, o ChatGPT (OpenAI, 2025) sugere ao professor que proponha aos seus alunos atividades focadas em consulta a fontes de referência (item 2) e revisão de parágrafos ou trechos escritos (itens 6 e 7). No primeiro caso, temos o entendimento de que consultar fontes e citá-las em um AA faz parte da construção desse gênero, ratificando o modelo de ensino de escrita predominante nos dados analisados, o da socialização acadêmica (Lea; Street, 1998). A orientação para “verificam as fontes sugeridas e selecionam as mais pertinentes” reforça o que vem sendo dito pelo chatbot sobre a necessidade de análise crítica, já que essa ferramenta “pode apresentar dados incorretos como se fossem verdadeiros” (Pimenta et al. 2024, p. 605). No entanto, não são explicitados critérios que poderiam ser adotados para guiar a seleção de fontes. Quem eu posso citar no meu texto? O que significa citar um autor em detrimento de outros? Que citações são legitimadas academicamente?

Por fim, no segundo caso, atividades voltadas para a revisão do AA gerado pelo ChatGPT, temos o modelo das habilidades de estudo (Lea; Street, 1998) subsidiando tais atividades, visto que questões linguísticas e gramaticais são indicadas como o foco da revisão textual sugerida pelo chatbot em tela. Embora esse modelo tenha sido identificado nos dados da nossa pesquisa, o predominante, como demonstrado anteriormente, foi o da socialização acadêmica, cujos focos evidenciados foram a

estrutura do gênero artigo acadêmico e o conteúdo a ser apresentado nesse gênero. A seguir, tecemos algumas ponderações sobre esses resultados alcançados.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, buscamos identificar objetos de ensino subjacentes a sugestões dadas pelo ChatGPT (OpenAI, 2025) sobre o ensino de AA utilizando ferramentas de IAGen, bem como correlacionar os objetos de ensino identificados com modelos de ensino de escrita acadêmica.

À luz de proposições teóricas sobre modelos de ensino de escrita acadêmica e ferramentas de inteligência artificial generativa, interagimos com o ChatGPT (OpenAI, 2025), apresentando-lhe 8 *prompts* relativos ao foco da pesquisa. Organizamos as respostas dadas por esse *chatbot* em três categorias de análise: (1) Objetos de ensino na exploração de AA com o uso de IAGen; (2) Papel do professor no ensino de AA com o uso de IAGen; (3) Atividades propostas para o ensino de AA utilizando ferramentas de IAGen.

Os resultados alcançados na pesquisa evidenciam que o modelo de socialização acadêmica parece estar, predominantemente, subjacente ao que é dito pelo ChatGPT (OpenAI, 2025) sobre o ensino de AA usando ferramentas de IAGen. Há muitas sugestões didáticas dadas por esse *chatbot* focadas tanto na estrutura composicional do AA, quanto no seu conteúdo. Embora sejam aspectos cruciais na didatização desse gênero, parecem ser insuficientes para a compreensão do AA sob uma perspectiva mais ampla.

Por ora, no conteúdo gerado pelo ChatGPT, há um apagamento de algumas “dimensões escondidas” (Street, 2010) que perpassam a complexa produção do gênero AA. Questões de identidade, poder, autoria, formas de produção de sentido, criatividade, dentre outras, ainda não são alvo das sugestões dadas para o ensino de AA usando ferramentas de IAGen.

Apaga-se também a discussão de que no ensino de AA faz-se necessário considerar as especificidades das culturas disciplinares nas quais esse gênero é produzido: modos de produzir AA na área de engenharia não coincidem necessariamente com os de produção na área de Letras, por exemplo. Além disso, não se menciona nesse *chatbot*, até o momento, que tipo de fontes, argumentos, escolhas teóricas e metodológicas são legitimadas na esfera acadêmica, ou seja, que tipo de AA é reconhecido e validado como tal pelos pares de determinada área, seja na condição de professores, seja na condição de pesquisadores.

Tais resultados demonstram que, embora o ensino de AA a partir do uso de ferramentas de IAGen possa parecer produtivo, visto que se espera que o professor desperte o senso crítico dos estudantes quanto ao que é gerado por essas ferramentas, a escrita é reduzida aos seus aspectos estrutural e informacional. Sem dúvida, são aspectos importantes, mas ensinar a escrever significa muito mais do que isso. Na condição de professores, cabe-nos, a nosso ver, alertar também nossos estudantes em relação a aspectos mais complexos da escrita e estimulá-los à produção de uma “escrita artesanal” (Nunes, 2024), que revele traços daquele que escreve, e não a simples reprodução de estruturas e ideias geradas por uma máquina.

Além disso, as sugestões dadas pelo ChatGPT (OpenAI, 2025), exploradas neste artigo, suscitam reflexões mais amplas sobre o lugar do ensino de escrita acadêmica em tempos de uso cada vez mais recorrente de ferramentas de IAGen. Esse ensino poderá ser feito por uma máquina, dispensando a presença de um professor? Se assumirmos uma postura pragmática e utilitarista, poderemos pensar que é desnecessário assistir a

aulas com um(a) professor(a) sobre como planejar, produzir e revisar um artigo acadêmico (ou qualquer outro gênero textual), já que a máquina pode fazer tudo isso, em pouco tempo. Nesse sentido, “[...] a escrita [é reduzida] a um caráter meramente informacional [...]” (Nunes, 2024, p. 205), logo, pode ser ensinada por uma máquina.

No entanto, se assumirmos uma postura de abertura para aprendizados processuais, de respeito ao tempo daquele que escreve, às suas experiências pessoais e à sua capacidade de criar e de se reinventar, poderemos defender a importância do ensino de escrita acadêmica e, consequentemente, do papel insubstituível do professor e da produtiva interação estudante-texto-professor. Essa interação, que pode ser marcada por relações de afeto, de empatia, de sensibilidade — típicas de um ser humano —, mostra que ensinar envolve muito mais do que a exploração de conteúdos. Nessa perspectiva, entendemos a escrita à semelhança de Nunes (2024, p. 209) como “singular”, “artesanal”, fruto da “expressão daquele que escreve”. Ensiná-la como tal demanda, indubitavelmente, um professor humano.

Por fim, reconhecemos que ainda existem muitas lacunas nessa área, mas esperamos que pesquisas futuras possam ampliar a discussão sobre as potencialidades e os desafios do uso de IAGen como instrumento de geração e ensino de textos acadêmicos.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de Português**: encontro & interação. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2003.

BARDIN, F. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002 [1977].

BARRETO, A. M. P.; ÁVILA, F. A inteligência artificial diante da integridade científica: um estudo sobre o uso indevido do ChatGPT. **Revista Direitos Culturais**, Rio Grande do Sul, v. 18, n. 45, p. 91-106, 2023. DOI: <https://doi.org/10.31512/rdc.v18i45.1373>. Acesso em: 20 maio 2025.

BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. Da pesquisa ao ensino: múltiplas abordagens pedagógicas para o ensino de gêneros. In: BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. Jo. **Gênero**: história, teoria, pesquisa, ensino. Tradução de Benedito Gomes Bezerra. São Paulo: Parábola, 2013. p. 213-227.

BOA SORTE, P. et al. Inteligência artificial e escrita acadêmica: o que nos reserva o algoritmo GPT-3? **Rev. EntreLínguas**, Araraquara, v. 7, p. 1-22, 2021. DOI: <https://doi.org/10.29051/el.v7i00.15352>. Acesso em: 08 maio 2025.

CARVALHO, G. T.; CASTANHEIRA, M.L; MACHADO, M.Z.V. **Letramentos acadêmicos como práticas sociais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

CATELÃO, E. M. Explorando a capacidade de produção textual e sentidos entre humanos e IA: estudo comparativo de resumos acadêmicos. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 18, p. 1-28, 2024. DOI: <https://doi.org/10.14393/DL18a2024-35>. Acesso em: 15 maio 2025.

D'ALTE, P.; D'ALTE, L. Para uma avaliação do ChatGPT como ferramenta auxiliar de escrita de textos acadêmicos. **Revista Bibliomar**, Maranhão, v. 22, n. 1, p. 122-138, 2023. DOI: <https://doi.org/10.18764/2526-6160v22n1.2023.6>. Acesso em: 15 maio 2025.

DIÁLOGO DAS LETRAS. Pau dos Ferros: GPET, 2012. ISSN 2316-1795. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/about>. Acesso em: 25 out. 2025.

FERNANDES, C. A autoria em textos produzidos por inteligência artificial e por alunos em uma perspectiva discursiva. **Revista da ABRALIN**, [s. l.], v. 23, n. 2, p. 214-235, 2024. DOI: <https://doi.org/10.25189/rabralin.v23i2.2183>. Acesso em: 15 maio 2025.

FERREIRA, M. et al. Inteligência artificial na Educação Superior: avanços e dilemas na produção acadêmica. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, [s. l.], v. 11, p. 1-24, 2024. DOI: <https://doi.org/10.53628/emrede.v11i.1019>. Acesso em: 06 maio 2025.

FIAD, R. S. Algumas considerações sobre os letramentos acadêmicos no contexto brasileiro. **Pensares em Revista**, Rio de Janeiro, n. 6, p. 23-34, jan./jun. 2015. DOI: <https://doi.org/10.12957/pr.2015.18424>. Acesso em: 06 jun. 2025.

FIAD, R. S (org.). **Letramentos acadêmicos**: contextos, práticas e percepções. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.

FISCHER, A. Sentidos situados em eventos de letramento na esfera acadêmica. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 2, p. 215-228, maio/ago. 2010. DOI: <https://doi.org/10.5902/198464442072>. Acesso em: 06 jun. 2025.

FRANCO, D.; VIEGAS, L. E.; RÖHE, A. Guia Ético para a Inteligência Artificial Generativa no Ensino Superior. **TECCOGS – Revista Digital de Tecnologias Cognitivas**, São Paulo, n. 28, p. 108-117, 2023. DOI: <https://doi.org/10.23925/1984-3585.2023i28p108-117>. Acesso em: 15 maio 2025.

GARCEZ, L. H. do C. **Técnica de Redação**: o que é preciso saber para escrever bem. São Paulo: Martins Fontes, 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994.

HYLAND, K. Disciplinary cultures, texts and interactions. In: HYLAND, K. **Disciplinary discourses**: social interactions in academic writing. Michigan: University of Michigan Press, 2004. p. 1-14.

KOCH, I. V.; Elias, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

KOMESU, F.; FISCHER, A. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações, **Filol. Linguíst. Port.**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v16i2p477-493>. Acesso em: 06 abr. 2021.

LAURENTINO, J. V. B.; MIRANDA DA SILVA, W. Práticas de ensino de Língua Portuguesa: um percurso metodológico de pesquisa. In: DOMINGOS, J.; RODRIGUES, L. P. (ed.). **Emergências contemporâneas nas pesquisas em práticas de ensino e linguagem**. João Pessoa, PB e Campina Grande, PB: Marca de fantasia e Eduepb, 2023. p. 45-72.

LEA, M. R; STREET, B. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, Reino Unido, v. 23, n. 2, p. 157-172, 1998. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>. Acesso em: 30 mar. 2021.

LILLIS, T. M. Whose 'Common Sense'? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (org.). **Students writing in the university**: cultural and epistemological issues. Amsterdam: John Benjamins, 1999. p. 127-140.

LINO DE ARAÚJO, D. Objeto de Ensino: revisão sistemática e proposição de conceito. In: SIMÕES, D. M. P.; FIGUEREDO, F. J. Q. (org.). **Metodologias em/de Linguística Aplicada para ensino aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 221-246.

MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Minas Gerais, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.  
<https://doi.org/10.1590/S1984-63982010000200005>. Acesso em: 06 jun. 2025.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social**: teoria método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MIRANDA, F. D. S. S.; FIAD, R. S. Letramentos acadêmicos e ensino: visadas nas produções da academia brasileira na segunda década do século XXI. **Revista Latinoamericana de Estudios de la Escritura**, Estados Unidos, v. 1, n. 1, p. 10-34, 2023. DOI:  
<https://doi.org/10.37514/RLE-J.2024.1.1.02>. Acesso em: 06 jun. 2025.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. Artigo acadêmico. In: MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola editorial, 2010. p. 65-150.

NICOLAU DE SOUSA, G.; SILVA, E. M. da. Videoaulas e produção de artigo acadêmico: o que é ensinado? **Texto Livre - linguagem e tecnologia**, Belo Horizonte, v. 18, p. 1-14, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-3652.2025.55494>. Acesso em: 18 set. 2025.

NUNES, P. A. Escrever não é útil. **Revista da ABRALIN**, [s. l.], v. 23, n. 2, p. 192-213, 2024. DOI: <https://doi.org/10.25189/rabralin.v23i2.2190>. Acesso em: 06 jun. 2025.

OPENAI. **ChatGPT** (modelo GPT-4). [s. l.], 2025. Disponível em: <https://chatgpt.com.br/>  
Acesso em: 28 maio 2025.

PERERA, R. C. M.; BASÍLIO, R.; LEITÃO, P. D. V. Artigo científico: um gênero textual caleidoscópico. **D.E.L.T.A**, São Paulo, v. 33, p. 663-695, 2017. DOI:  
<https://doi.org/10.1590/0102-4450374918799652768>. Acesso em: 06 jun. 2025.

PIMENTA, A. M. et al. A inteligência artificial na escrita acadêmica: ainda existe lugar para o sujeito na escrita? **Educ. Anál.**, Londrina, v. 9, n. 2, p. 594-608, abr./jun. 2024. DOI: <https://doi.org/10.5433/1984-7939.2024v9n2p594>. Acesso em: 06 jun. 2025.

RAMOS, F. B.; ESPEIORIN, V. M. Letramento acadêmico: leitura e escrita na universidade: entrevista com David Russell. Entrevistado: David Russuell. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, p. 241-247, 2009. Disponível em: <https://anpof.org.br/periodicos-leitura.php/conjectura-filosofia-eeducacao/leitura/693/25315?cat=conjectura-filosofia-eeducacao&revista=693&id=25315>. Acesso em: 06 jun. 2025.

ROCHA, P. J.; MONTARDO, S. P. Netnografia: incursões metodológicas na cibercultura. **E-Compós**, Brasília, v. 4, p. 1-22, 2005. DOI: <https://doi.org/10.30962/ec.55>. Acesso em: 21 maio 2025.

SILVA, E. M. da. **Um estudo de caso da escolarização de textos lidos e produzidos em contexto acadêmico**. 2017. Tese (Doutorado em Educação e Linguagem) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível em:



<https://repositorio.ufmg.br/items/92d7cf68-3508-4afb-83ec-7e5f957d957d>. Acesso em: 21 maio 2025.

SILVA, M. C., BOTELHO, L. S.; OLIVEIRA, M. de C. C. A produção de resumos acadêmicos na universidade: percepções de modelos de ensino-aprendizagem na perspectiva dos letramentos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 60, n. 2, p. 580-594, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103181310246411820210612>. Acesso em: 06 jun. 2025.

SILVA, F. V. da; CARVALHO, J. L. Q. Dicas que vão te salvar! Concepções de escrita acadêmica em blogs especializados e em outros sites de busca. In: SILVA, F. V. da; OLIVEIRA, H. A. G. (org.). **A escrita no ensino superior**: saberes, métodos e gêneros. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 141-166.

SIOPA, C.; PEREIRA, L. A. Experiência de ensino da escrita acadêmica na universidade. In: RODRIGUES, D. L. D. I.; SILVA, J. Q. G. (org.) **Estudos aplicados à prática da escrita acadêmica**: colocando a mão na massa. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2020. p. 49-83. v. 3. E-book. Disponível em: [https://editora.pucminas.br/arquivos/obra/arquivo\\_digital/219/praticas\\_discursivasv3.pdf](https://editora.pucminas.br/arquivos/obra/arquivo_digital/219/praticas_discursivasv3.pdf). Acesso em: 06 jun. 2025.

SOUZA, M. N. M. de et al. Do GPT 3 ao chatgpt: potencialidades e alertas no enfoque da produção acadêmica brasileira. **Boletim de Conjuntura**, Roraima, ano V, v. 16, n. 47, p. 599-620, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10222348>. Acesso em: 06 maio 2025.

STREET, B. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. **Perspectiva**, Santa Catarina, v. 28, n. 2, p. 541–567, jul. 2010. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p541>. Acesso em: 21 maio 2025.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

UNESCO. **Guia para a IA generativa na educação e na pesquisa**. França: UNESCO, 2024. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/articles/guia-para-ia-generativa-na-educacao-e-na-pesquisa>. Acesso em: 15 maio 2025.

VICARI, R. M. et al. **Inteligência artificial na educação básica**. São Paulo: Novatec, 2023.

VITAL, B. de O. P.; LOPES, C. A compreensão de graduandos em pedagogia sobre a relação entre plágio e inteligência artificial para escrita de textos acadêmicos. **Debates em Educação**, Alagoas, v. 17, n. 39, p. 1-20, 2025. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2025v17n39pe17526>. Acesso em: 09 maio 2025.

ZAVALA, V. Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. (org.). **Letramentos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 71-98.

## Declaração de uso de IA

Declaro que não utilizei ferramentas de Inteligência Artificial (IA) na produção deste artigo científico.

## Agradecimentos

Agradeço aos pareceristas que avaliaram o trabalho que, com suas sugestões teóricas e metodológicas, contribuíram aprimoramento do texto.

---

Artigo recebido em: 18/06/2025

Artigo aprovado em: 20/09/2025

Artigo publicado em: 27/10/2025

### COMO CITAR

SILVA, E. M. da. Uso de IA generativa para ensinar artigo acadêmico: o que diz o ChatGPT? *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 14, p. 1-17, e02520, 2025.