



LARISSA ALVARENGA DE SOUZA HONORATO

**POTENCIALIDADES E LIMITAÇÕES DO CHATGPT PARA
REVISÃO DE RESUMOS ACADÊMICOS**

**LAVRAS - MG
2026**

LARISSA ALVARENGA DE SOUZA HONORATO

**POTENCIALIDADES E LIMITAÇÕES DO CHATGPT PARA REVISÃO DE
RESUMOS ACADÊMICOS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-graduação em Letras, na área de concentração Estudos Analítico-Descritivos de Língua/Linguagem e suas Tecnologias, para a obtenção do título de Mestre.

Profa. Dra. Helena Maria Ferreira
Orientadora

**LAVRAS - MG
2026**

**Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração
de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com
dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Honorato, Larissa Alvarenga de Souza.

Potencialidades e limitações do chatgpt para revisão de resumos acadêmicos /
Larissa Alvarenga de Souza Honorato. - 2026.
129 p. : il.

Orientadora: Helena Maria Ferreira

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal de Lavras, 2026.
Bibliografia.

1. ChatGpt. 2. revisão. 3. resumos acadêmicos. I. Ferreira, Helena Maria. II.
Universidade Federal de Lavras. III. Título.

LARISSA ALVARENGA DE SOUZA HONORATO

**POTENCIALIDADES E LIMITAÇÕES DO CHATGPT PARA REVISÃO DE
RESUMOS ACADÊMICOS**

**POTENTIALITIES AND LIMITATIONS OF CHATGPT FOR THE REVISION OF
ACADEMIC ABSTRACTS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-graduação em Letras, na área de concentração Estudos Analítico-Descritivos de Língua/Linguagem e suas Tecnologias, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 20 de março de 2026.

Prof. Dr. Jaciluz Dias Fonseca - UFLA

Prof. Dr. Ellen Maira de Alcântara Laudaes - Gammon

Profa. Dra. Helena Maria Ferreira
Orientadora

LAVRAS - MG
2026

Dedico este trabalho à minha família, que
sempre esteve ao meu lado e acreditou em
meus sonhos, bem como a todas as mulheres
na pesquisa, que lutam diariamente para serem
ouvidas. Vocês são grandiosas!

AGRADECIMENTOS

Desde pequena, sempre tive muito desejo em aprender. Toda minha trajetória escolar da Educação Básica foi em escola pública, e sou muito grata a todos professores que fizeram parte da minha jornada até aqui.

Minha mãe sempre me incentivou, me lembrando do quanto eu era esforçada no colegial. Ela sempre ri de um acontecimento, quando eu estava no Ensino Fundamental e a professora pediu para que fizéssemos cartazes a partir de um tema específico, e eu já queria logo fazer um cartaz, uma maquete, um Power Point, sem necessidade, a deixando desesperada com meus trabalhos, querendo sempre aprofundar e pesquisar mais e mais.

Ela também me lembrou de momentos pelos quais eu ficava depois do horário da saída ensinando as tarefas aos meus colegas de sala. Além disso, ela sempre reforça o meu amor pela leitura e a vontade de aprender coisas novas. Por essas e outras lembranças, sou grata à minha mãe, que nunca mediu esforços para acreditar em mim.

Agradeço ao meu pai, que sempre foi uma grande inspiração em minha vida e foi a primeira pessoa a me enxergar e me tratar carinhosamente como “tia Lari” e, que por onde passa, fala que tem uma filha professora, cheio de brilho no olhar.

Cresci e nada mudou, me formei em Pedagogia, cursei algumas especializações e me reencontrei no Mestrado em Letras. Conheci amigas maravilhosas e empenhadas e sou muito grata pela amizade e pelo apoio delas.

À minha orientadora Helena Maria Ferreira, uma mãe e professora muito dedicada que me acolheu e recebeu em sua própria casa com maior amor e carinho, em momentos que mais precisei. Sou muito grata a essa orientação, que me inspira a cada dia como profissional e ser humano.

Gostaria de agradecer ao apoio do meu marido, Pedro, que foi essencial para a minha continuidade nos estudos e, independente de qualquer dificuldade, seja ela financeira ou até mesmo por meio do cansaço das viagens semanais, nunca me deixou desistir e sempre me apoiou a seguir meus sonhos.

Agradeço a Deus, por ter me abençoado tanto nessa trajetória, com força de vontade, perseverança, coragem e muita fé. Por cuidar tão bem de mim e da minha família, pelas idas e vindas de Varginha a Lavras, sempre voltando para casa em segurança. Sou muito grata!

E, agora, finalizo meus agradecimentos gerando o grande amor da minha vida em meu ventre e acredito que essa criança será muito feliz em saber que, sua mãe, mesmo com todas

as dificuldades não se deixou desistir, porque acredita que a educação pode mudar a história de sua família e, se Deus permitir, de outras famílias pelas quais passará como educadora.

*"Tudo aquilo que você faz com amor e dedicação,
terá com certeza um belíssimo resultado,
porque ali, você depositou um pedacinho de si
mesmo." (Célia Cristina Prado)*

RESUMO

Com o avanço das tecnologias e, substancialmente, o surgimento de novas inteligências artificiais (IA), tornou-se pertinente analisar o uso da IA na educação, considerando seu potencial para automatizar processos de ensino. Todavia, é fundamental analisar essa utilização de forma crítica, ética e responsável. Assim, esta pesquisa justifica-se por ampliar as discussões sobre as potencialidades e limitações do ChatGPT na revisão de resumos acadêmicos, contribuindo para a qualificação textual, para o uso ético e responsável da IA, para a formação acadêmica em contexto digital e para a promoção de práticas de inovação pedagógica. O problema de pesquisa deste estudo está direcionado em verificar quais são as contribuições e limitações que podem ser constatadas em atividades de revisão de resumos acadêmicos realizadas via ChatGPT. Nessa perspectiva, o objetivo deste estudo consiste em analisar as potencialidades e as limitações do ChatGPT no processo de revisão de resumos acadêmicos, no que se refere às dimensões ortográficas, gramaticais, textuais e discursivas. A metodologia adotada foi de natureza bibliográfica e documental. No âmbito bibliográfico, o estudo delimita a discussão ao uso do ChatGPT na educação, aos estudos sobre o gênero resumo acadêmico, ao processo de revisão textual e ao emprego do ChatGPT nessa atividade. Além disso, abordam-se aspectos fundamentais, como a elaboração e o uso adequado de prompts. No que se refere à pesquisa documental, realizou-se a análise de um resumo acadêmico produzido por um discente de graduação, disponível em anais de eventos, de livre acesso. A análise dos resultados das correções realizadas pelo ChatGPT fundamentou-se em autores como Coelho e Antunes (2010), Ribeiro e Romano (2024), Oliveira (2024), Pereira e Barros (2023), Melo et al. (2025), além da proposta da plataforma Web leia (2025). Como resultado, evidenciou-se que, embora o ChatGPT apresente contribuições relevantes para a revisão de resumos acadêmicos, o acompanhamento de um revisor experiente mostra-se necessário, inclusive para a formulação de novos *prompts*, de modo que a ferramenta atenda adequadamente às exigências do gênero e contribua para a qualificação dos textos e o atendimento às demandas acadêmicas, sem, no entanto, substituir a capacidade humana.

Palavras-chave: Inteligências artificiais; ChatGPT; revisão; resumos acadêmicos; Web leia.

ABSTRACT

With the advancement of technologies and, substantially, the emergence of new artificial intelligences (AI), it has become pertinent to analyze the use of AI in education, considering its potential to automate teaching processes. However, it is fundamental to analyze this use in a critical, ethical, and responsible manner. Thus, this research is justified by expanding discussions on the potential and limitations of ChatGPT in the review of academic abstracts, contributing to textual qualification, the ethical and responsible use of AI, academic training in a digital context, and the promotion of innovative pedagogical practices. The research problem of this study is directed at verifying the contributions and limitations that can be observed in academic abstract review activities carried out via ChatGPT. From this perspective, the objective of this study is to analyze the potential and limitations of ChatGPT in the academic abstract review process, with regard to orthographic, grammatical, textual, and discursive dimensions. The methodology adopted was bibliographic and documentary in nature. In terms of bibliographic research, the study limits the discussion to the use of ChatGPT in education, studies on the academic abstract genre, the text revision process, and the use of ChatGPT in this activity. Furthermore, fundamental aspects such as the creation and appropriate use of prompts are addressed. Regarding documentary research, an analysis of an academic abstract produced by an undergraduate student, available in freely accessible conference proceedings, was carried out. The analysis of the results of the corrections made by ChatGPT was based on authors such as Coelho and Antunes (2010), Ribeiro and Romano (2024), Oliveira (2024), Pereira and Barros (2023), Melo et al. (2025), as well as the proposal of the web platform Leia (2025). As a result, it became evident that, although ChatGPT offers relevant contributions to the review of academic abstracts, the guidance of an experienced reviewer is necessary, including for the formulation of new prompts, so that the tool adequately meets the demands of the genre and contributes to the quality of the texts and the fulfillment of academic requirements, without, however, replacing human capacity.

Key-words: Artificial intelligence; GPT chat; review; academic summaries; Weblea.

INDICADORES DE IMPACTO

Este estudo apresenta impactos relacionados a várias dimensões. No que diz respeito ao campo científico, a pesquisa contribui para o avanço significativo das discussões teóricas relacionadas ao uso de inteligências artificiais generativas na educação e, de modo mais específico, do uso do ChatGPT na revisão textual acadêmica. Além disso, ele sistematiza critérios de análise e que evidenciam potencialidades e limitações do ChatGPT no quesito de revisões em níveis ortográficos, gramaticais, textuais e discursivos. No âmbito acadêmico, a investigação oferece subsídios para o fortalecimento do letramento acadêmico, especialmente no que se refere à produção e à qualificação de resumos, além de fomentar reflexões sobre práticas de escrita mediadas por tecnologias digitais. Em termos educacionais, os resultados podem orientar docentes e discentes quanto ao uso crítico, ético e responsável da IA, destacando a necessidade de mediação humana e a relevância da elaboração adequada de prompts como elemento estratégico para a obtenção de resultados mais consistentes. Sob a perspectiva ética e social, o estudo reforça debates sobre integridade acadêmica, autoria e responsabilidade no emprego de ferramentas de IA, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais conscientes e reflexivas. Por fim, no plano aplicado, a pesquisa apresenta potencial de utilização em contextos formativos, como oficinas de escrita acadêmica, programas de apoio à produção textual e ações de desenvolvimento docente, ampliando possibilidades de inovação pedagógica e de qualificação das práticas acadêmicas em contexto digital.

IMPACT INDICATORS

This study presents impacts related to several dimensions. In the scientific field, the research contributes significantly to the advancement of theoretical discussions related to the use of generative artificial intelligence in education and, more specifically, the use of ChatGPT in academic text revision. Furthermore, it systematizes analysis criteria that highlight the potential and limitations of ChatGPT in terms of revisions at the orthographic, grammatical, textual, and discursive levels. In the academic sphere, the research offers support for strengthening academic literacy, especially regarding the production and qualification of abstracts, as well as fostering reflections on writing practices mediated by digital technologies. In educational terms, the results can guide teachers and students regarding the critical, ethical, and responsible use of AI, highlighting the need for human mediation and the relevance of the appropriate elaboration of prompts as a strategic element for obtaining more consistent results. From an ethical and social perspective, the study reinforces debates about academic integrity, authorship, and responsibility in the use of AI tools, contributing to the construction of more conscious and reflective pedagogical practices. Finally, in applied terms, the research shows potential for use in formative contexts, such as academic writing workshops, programs to support text production, and teacher development initiatives, expanding possibilities for pedagogical innovation and improving academic practices in a digital context.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	METODOLOGIA	18
3	CARACTERIZAÇÃO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL	22
3.1	Contexto histórico da IA	25
3.2	Panorama histórico da IA na educação	29
3.3	Uso do chatgpt na educação	39
4	GÊNEROS TEXTUAIS: PRINCÍPIOS BASILARES	42
4.1	Gênero resumo acadêmico	49
4.2	A escrita como prática social e situada	57
5	REVISÃO DE TEXTOS	61
5.1	Uso do ChatGPT para a revisão de textos	67
5.2	Elaboração de <i>prompts</i>	74
5.3	Análise de dados e discussão sobre contribuições e limitações da ferramenta ChatGPT para a atividade de revisão	82
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
	REFERÊNCIAS	121

1. INTRODUÇÃO

O avanço das tecnologias digitais têm provocado transformações profundas nos modos de organização e funcionamento da sociedade, afetando diretamente a educação. Dentre essas inovações, destacam-se as ferramentas de IA (inteligência artificial), utilizadas para produzir, revisar e traduzir textos, entre outras funcionalidades. Embora essas ferramentas sejam frequentemente apresentadas como soluções inovadoras para o ensino, é preciso adotar uma postura crítica em relação a elas. Conforme argumenta Neil Selwyn (2021), a tecnologia educacional não é neutra: ela reflete escolhas políticas, sociais e ideológicas que moldam as formas de ensinar e aprender.

Nesse sentido, a presença da IA na escola exige que educadores e estudantes questionem não apenas como utilizá-la, mas a serviço de quem e de que projeto de educação essas ferramentas operam. Afinal, a adoção irrefletida pode contribuir para a automatização do ensino e a padronização das práticas pedagógicas, em detrimento de uma formação mais crítica e emancipadora. Assim, mais do que integrar a IA como ferramenta técnica, é necessário compreendê-la como fenômeno sociotécnico, cujos efeitos devem ser permanentemente problematizados no contexto escolar.

Nesse sentido, Brandes et al. (*apud* Santos, 2023) consideram que compreender “[...] os fundamentos teóricos da IA, os benefícios das plataformas de aprendizado de IA, os desafios éticos e as tendências futuras são fundamentais para aproveitar todo o potencial dessas tecnologias e garantir seu uso ético e eficaz em contextos educacionais” (Brandes et al. *apud* Santos, 2023, p. 106).

Mediante essa perspectiva de uso da IA para o encaminhamento de práticas educativas, é válido destacar que “a inteligência artificial sistematiza e automatiza tarefas intelectuais e, portanto, é potencialmente relevante para qualquer esfera da atividade intelectual humana” (Gomes, 2010, p. 12). Assim, se o lançamento de sites de busca, como o Google®, já havia promovido uma revolução nos modos de encaminhar as práticas de ensino, notadamente aquelas relacionadas à produção de conhecimento, por meio de pesquisas escolares e acadêmicas, a IA exponenciou esse processo, pois tem atendido a novas demandas, tal como mencionado no excerto supracitado. Nesse contexto, merece destaque a

produção e a revisão de textos por meio da IA, de modo mais específico, pelo ChatGPT^{®1} (Generative Pre-Trained Transformer).

De acordo com Peres (2024), no segundo semestre de 2022, as principais mídias ao redor do mundo deram ênfase ao lançamento do ChatGPT, uma ferramenta de IA criada pela OpenAI, empresa norte-americana estabelecida em 2015, no Vale do Silício, na Califórnia. Segundo o autor, essa ferramenta utiliza a IA para gerar textos que se aproximam da linguagem natural, o que se dá por meio da análise de padrões em conjuntos de dados (big data²), empregando a IA para oferecer respostas elaboradas e “originais”³ às perguntas apresentadas na interface do chat. Ainda de acordo o autor supracitado, além da inovação tecnológica, o lançamento do ChatGPT suscitou, especialmente entre a comunidade acadêmica, discussões sobre as implicações éticas do uso de IA para a elaboração de trabalhos acadêmicos, acrescentando, assim, mais uma questão que correlaciona o uso da IA com o cenário de produção e significação de informações.

Nesse sentido, com a disseminação das tecnologias da informação e comunicação, observa-se avanços significativos nos modos de produzir e compartilhar textos e de promover as interações. Considerando esse contexto, esta dissertação busca analisar o uso da IA na educação. De modo mais específico, o foco desta pesquisa é o uso do ChatGPT para o processo de revisão de resumos acadêmicos. Conforme pontuado, a partir de 2022, aumentaram as preocupações relacionadas às implicações da IA na educação, uma vez que, por um lado, há posicionamentos que consideram essa tecnologia uma possível ameaça ao sistema educacional e, por outro, posicionamentos que reconhecem potenciais benefícios para o aprimoramento dos processos de ensino-aprendizagem (Acunã; Solano, 2023).

De acordo com Cargnelutti et al. (2023), por um lado, há pesquisadores que argumentam que o uso do ChatGPT pode “prover diversas oportunidades para estudantes e docentes, como feedback personalizado, maior acessibilidade, auxílio na preparação de aulas e avaliações, além de fornecer ambientes adaptativos e personalizados para o ensino de conceitos complexos” (Cargnelutti et al., 2023, p. 2). Por outro lado, existem também pesquisadores que apresentam críticas relacionadas às “questões éticas do ChatGPT, bem como seus potenciais efeitos negativos, que incluem a possibilidade de fraude em exames

¹ Disponível em: <https://chatgpt.com/>.

² Big data se refere a quantidades grandes e complexas de dados de computador; tão grandes e intrincadas que as aplicações não conseguem lidar com os dados apenas pelo uso de armazenagem adicional ou pelo aumento da capacidade do computador. A internet gera e distribui novos dados em quantidades crescentes a cada ano (Santaella, 2023, p. 27).

³As aspas foram utilizadas para destacar que a ferramenta de IA não produz textos, de fato, originais, mas sim recombinações de informações disponíveis na web.

online, impacto nas habilidades de pensamento crítico e dificuldades na avaliação das informações geradas” (Cargnelutti et al., 2023, p. 2).

Considerando esse contexto de posicionamentos antagônicos, esta pesquisa, buscando articular as interações realizadas por meios digitais e o avanço substancial das pesquisas sobre IA, elege como objeto de estudo a revisão de textos por meio da ferramenta ChatGPT. Nesse sentido, a discussão proposta se circunscreve no seguinte problema de pesquisa: Quais são as contribuições e as limitações que podem ser constatadas em atividades de revisão de resumos acadêmicos realizadas via ChatGPT?

Para responder a essa problemática, o objetivo geral que norteia esta proposta de pesquisa se direciona para a tarefa de analisar as potencialidades e as limitações do ChatGPT no processo de revisão de resumos acadêmicos. Com isso, foram estabelecidos como objetivos específicos: a) realizar compilado de pesquisas acerca dos usos do ChatGPT para a revisão de textos; b) avaliar a eficácia da revisão textual por meio do ChatGPT para a identificação de erros gramaticais e ortográficos, em exemplares de resumos acadêmicos; c) analisar se a revisão textual do ChatGPT contribui para a qualidade linguístico-discursiva em exemplares de resumos acadêmicos; d) analisar as dimensões éticas relacionadas à identificação de plágios e marcas autorais; e) inventariar os desafios dos usos da ferramenta ChatGPT, a partir da análise de exemplares de resumos acadêmicos. Desse modo, as contribuições desta pesquisa são no sentido de promover uma reflexão que poderá subsidiar práticas de inovações pedagógicas, uma vez que o ChatGPT será analisado como ferramenta para a revisão de textos que circulam no contexto do ensino superior.

Em pesquisas realizadas por Freitas et al. (2023), cujo objetivo era investigar as contribuições da IA para o trabalho pedagógico do professor de línguas, os autores destacam a importância de uma formação que contemple o uso de ferramentas de IA, de forma eficaz e ética, de modo a desenvolver novas habilidades para um ensino mais condizente com as demandas da sociedade da informação digital. Ainda que as discussões sobre as implicações educacionais da IA para a educação sejam incipientes, faz-se necessária a proposição de trabalhos que investiguem suas interferências nos processos de ensino e de aprendizagem.

Estudos realizados por Dergaa et al. (2023) apontam que o ChatGPT e outras tecnologias têm o potencial de melhorar a redação acadêmica e a eficiência da pesquisa. Contudo, os autores relatam que, embora essas ferramentas possam ser úteis para gerar conteúdo e automatizar tarefas, elas não substituem o trabalho dos cientistas. Segundo os autores, existem várias preocupações sobre como o ChatGPT pode impactar a educação, especialmente no que se refere à escrita acadêmica, pois, mesmo sendo capaz de produzir

textos sobre várias temáticas, há problemas conceituais e inconsistências de dados. Contudo, o advento da IA na educação pode propiciar um redimensionamento das metodologias de ensino por parte dos professores, os quais poderão propor tarefas que exigem pensamento crítico e resolução de problemas.

Salvagno, Taccone e Gerli (2023) destacam que o ChatGPT é uma ferramenta que apresenta potencialidade para produzir fichamentos, resumos de artigos e tradução de textos, o que pode favorecer e qualificar as atividades de pesquisa. Além disso, ele pode contribuir para o processo de redação e revisão de resumos acadêmicos e auxiliar em tarefas como formatação e análise textual. No entanto, os autores supracitados destacam que os usos dessa ferramenta ainda são recentes, o que demanda novas pesquisas, uma vez que a IA não produz conhecimentos, mas pode favorecer a organização e o desenvolvimento das ideias de um pesquisador, propiciando uma versão inicial do texto. Entretanto, é importante ressaltar que um texto automático gerado não substitui o conhecimento, a criatividade, o pensamento crítico e a responsabilidade de especialistas humanos. Segundo os autores, o processo de produção de um texto científico depende de pesquisadores para garantir a precisão, a coerência e a credibilidade do conteúdo. Desse modo, o ChatGPT pode ajudar, mas precisa da contribuição do pesquisador para se evitar resultados inadequados.

Diante do exposto, esta pesquisa se justifica academicamente por: a) abordar uma temática pertinente para o campo científico e educacional; b) ampliar as discussões sobre as potencialidades do ChatGPT para a revisão de resumos acadêmicos, favorecendo novas oportunidades para a qualificação dos textos produzidos por discentes de pós-graduação; c) sistematizar limitações inerentes aos usos da IA para a revisão de resumos acadêmicos, de modo a garantir procedimentos adequados para o desenvolvimento de pesquisas de modo ético e responsável; d) viabilizar uma formação acadêmica compatível com o contexto tecnológico (digital) e e) articular as descobertas tecnológicas aos processos de ensino e de aprendizagem, de modo a promover processos de inovação pedagógica.

Espera-se, com esta pesquisa, sistematizar uma reflexão acerca das potencialidades e das limitações do ChatGPT para o processo de revisão de resumos acadêmicos. Esse estudo, portanto, busca entender se essa inteligência artificial pode ser entendida como possível ferramenta para revisão de textos no âmbito acadêmico, de modo a oferecer um embasamento teórico que possa contribuir para se alcançar melhores resultados na prática de produção de textos.

2. METODOLOGIA

2.1 Caracterização do *corpus*

Esta pesquisa se filia ao campo teórico da Linguística Aplicada (LA). Para Buzato *et al.* (2021), a LA contemporânea permite “aplicar métodos digitais para a organização, armazenamento, investigação, autenticação ou reinvenção de questões, acervos ou práticas reservadas às humanidades” (Buzato *et al.*, 2021, p. 145). Assim, para o autor, “as humanidades podem indicar caminhos a quem pesquisa as interfaces linguagem-tecnologia-sociedade numa LA contemporânea” (Buzato *et al.*, 2021, p. 145). Nesse sentido, a pesquisa em Linguística Aplicada focaliza a linguagem do ponto de vista processual, possui natureza interdisciplinar e mediadora, envolve formulação teórica e utiliza métodos de investigação de base interpretativista (Moita Lopes, 1996).

Com vistas à consecução dos objetivos propostos pela presente pesquisa, esta dissertação se enquadra metodologicamente como uma pesquisa bibliográfica e documental. Inicialmente, é importante destacar que esta investigação é constituída por uma pesquisa bibliográfica, pois, de acordo com Paiva (2019), a pesquisa bibliográfica é “parte essencial de qualquer modalidade de pesquisa. [...] que tem por objetivo contextualizar uma pesquisa e mostrar o que já existe sobre o objeto investigado” (Paiva, 2019, p. 59).

Na presente dissertação, a pesquisa bibliográfica tem por objetivo propiciar uma aproximação de pressupostos teóricos sobre os usos da IA na educação e, de modo mais específico, para o ensino de línguas. Assim, busca-se contribuir para a organização e compilação de referenciais teóricos que possibilitem a construção de uma reflexão acerca das potencialidades e das limitações do ChatGPT para a revisão de textos. Essa parte será constituída por seis seções: a) caracterização da Inteligência Artificial e do ChatGPT; b) compilação de pesquisas sobre o uso de ChatGPT na educação; c) gêneros textuais e discursivos: pressupostos basilares; d) gênero resumo acadêmico; e) revisão de textos e f) uso de ChatGPT para a revisão de textos.

Em relação à pesquisa documental, a realizada por esta dissertação consiste na análise de resumos acadêmicos produzidos por discentes de graduação e/ou pós-graduação. Esse tipo de pesquisa se caracteriza como “[...] um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (Paiva, 2019, p. 70). Na pesquisa documental, portanto, o foco está em uma análise mais detalhada e

crítica de documentos específicos, que são selecionados e estudados de acordo com os critérios definidos pelo pesquisador. No caso em específico, foram selecionadas produções de textos de alunos, as quais foram submetidas à revisão do ChatGPT, versão 5.2, a partir do teste de *prompts*, que abarcaram questões ligadas à organização composicional do gênero e a dimensões gramaticais/ortográficas, textuais e discursivas.

Complementando o exposto, o desenho metodológico desta dissertação, adota, ainda, as orientações propostas por Paiva (2019). Para a referida autora, a definição dos procedimentos abarca os seguintes tipos de pesquisa:

Quadro 1: Tipos de pesquisa utilizados neste estudo

Caracterização dos procedimentos metodológicos	Tipos de pesquisa	Breve descrição
Natureza	Básica: busca aumentar o conhecimento científico, sem necessariamente aplicá-lo à resolução de problemas” (Paiva, 2019, p. 11).	Esta dissertação se configura como uma pesquisa básica (objetivo de ampliar conhecimentos científicos acerca da IA, dos usos do ChatGPT na educação, da revisão de textos por meio de ChatGPT), na parte da construção do referencial teórico e, aplicada (objetivo de sistematizar uma discussão sobre contribuições e limitações do ChatGPT para a revisão de resumos acadêmicos, por meio da análise de textos produzidos por discentes de graduação e de pós-graduação).
	Aplicada: busca gerar novos conhecimentos, por meio do desenvolvimento de novos processos e tecnologias.	
Abordagem	Qualitativa: busca compreender, descrever e/ou explicar fenômenos sociais, a partir de uma perspectiva que inclui “análise de experiências individuais ou coletivas, de interações, de documentos (textos, imagens, filmes ou música) etc.”. (Paiva, 2019, p. 13)	Esta pesquisa busca analisar como intervenções de revisão realizadas via ChatGPT incidem sobre a tessitura linguístico-discursiva do gênero resumo acadêmico. Para isso, constitui-se um corpus de resumos e suas versões sucessivas (original, versão revisada pela ferramenta e versão final após validação humana), que são submetidas a uma leitura comparativa e a uma análise de conteúdo/categorial, orientada por critérios de qualidade previamente definidos (clareza e precisão lexical, coesão e coerência, adequação ao gênero e ao campo, organização retórica do resumo, concisão, padronização terminológica e correção gramatical-ortográfica). As modificações sugeridas e efetivamente incorporadas são descritas e interpretadas em categorias (p. ex., ajustes microtextuais, reestruturações frasais, mudanças de foco informacional e

		intervenções de estilo), buscando evidenciar contribuições, limitações e efeitos discursivos (apagamento de marcas autorais, homogeneização discursiva, ambigüidades introduzidas ou alterações de sentido), bem como as implicações éticas do processo. Por fim, a análise privilegia a explicitação dos critérios e das decisões analíticas, de modo a sustentar a consistência interpretativa e a transferibilidade dos resultados para práticas de revisão no ensino superior.
Exploratória	Caracteriza-se pelo desenvolvimento e esclarecimento de ideias, com o objetivo de oferecer uma visão panorâmica, uma primeira aproximação a determinado fenômeno que é pouco explorado. (Paiva, 2019)	Esta pesquisa busca investigar um fenômeno ainda incipiente no campo científico, tentando reconhecer padrões, descrever ocorrências e delimitar categorias de análise. O caráter exploratório se expressa na construção progressiva de um quadro interpretativo que articula: (a) um mapeamento e sistematização de pesquisas sobre revisão textual com ChatGPT, identificando tendências, lacunas e critérios mobilizados; (b) a observação analítica da eficácia da ferramenta na detecção de desvios gramaticais e ortográficos em exemplares reais de resumos; (c) o exame dos efeitos linguístico-discursivos das intervenções de revisão (clareza, concisão, coesão, coerência, adequação ao gênero e organização retórica); (d) a problematização das dimensões éticas implicadas (marcas autorais, transparência da intervenção, risco de aproximações indevidas e tensionamentos com a noção de autoria); e (e) a elaboração de um inventário de desafios e condições de uso, tornando visíveis limites operacionais e discursivos da ferramenta no contexto do ensino superior.

Fonte: elaborado pela autora

Para a organização da análise, foram utilizados os seguintes procedimentos:

- a) teste de prompts para a obtenção de resultados mais profícuos;
- b) definição de critérios para análise do gênero resumo, considerando dimensões gramaticais/ortográficas, textuais e discursivas.

No que diz respeito ao teste de *prompts*, buscou-se fazer testes a partir das seguintes etapas:

Quadro 2 - Etapas de *prompts*

Primeira etapa	Fazer teste de <i>prompt</i> com o seguinte comando: “Melhore o resumo”.
Segunda etapa	Verificar as partes constitutivas de acordo com a plataforma Web leia
Terceira etapa	Elaborar um <i>prompt</i> fundamentado no referencial teórico.
Quarta etapa	Comparar o primeiro <i>prompt</i> com o segundo de forma detalhada para verificar o que mudou
Quinta etapa	Verificar se o resumo se modifica em função de um <i>prompt</i> que trás alteração de contexto.

Em relação à definição de critérios para análise da organização do gênero, foi utilizada a proposta idealizada pelo Web leia (2025), com adaptações.

Quadro 3 - Critérios para análise da organização do gênero

Categoria	Dimensão
Organização composicional	Contextualizando a pesquisa (objeto e justificativa)
	Citando estudos prévios
	Apresentando o problema a ser solucionado
	Apontando os objetivos
	Incluindo informações sobre o corpus e descrevendo os procedimentos ou métodos
	Sintetizando e apresentando os resultados
	Apresentando as conclusões
Dimensões linguístico-discursivas	Analisando estilo de linguagem e escolhas linguísticas e discursivas
Conteúdo temático	Explorando o tema da pesquisa e a conexão com pressupostos teórico-epistemológicos.

Para a constituição do corpus, foram considerados resumos produzidos por discentes de graduação e publicados nos anais de um evento de iniciação científica de uma universidade pública. A seleção obedeceu aos seguintes critérios previamente definidos: (a) apresentarem necessidade de ajustes substanciais para atender às orientações da ABNT relativas à elaboração de resumos; (b) terem sido produzidos por estudantes da área de educação; e (c) possuírem acesso público, garantindo transparência e rastreabilidade da análise. De um levantamento inicial de 28 (vinte e oito) resumos que apresentavam problemas em uma organização linguístico-discursiva e metodológica, foram selecionados 3 (três) textos que evidenciavam mais necessidade de adequações, de modo a constituírem um corpus representativo para as discussões propostas nesta dissertação. A partir de uma análise-piloto, foi constatado que a inserção de três resumos no corpus de análise tornou o texto enfadonho e repetitivo, uma vez que as características do resumo informativo são reincidentes. Por esse motivo, optou-se por apresentar nesta dissertação a análise de um resumo acadêmico, evitando assim, repetições de resultados.

É importante ressaltar, ainda, que por trabalhar com produções de seres humanos, a pesquisa, antes de ser realizada, passou pelo Comitê de Ética (CAAE: 74831523.2.0000.5148), no qual foi aprovada.

3. CARACTERIZAÇÃO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Como ponto de partida para os estudos teóricos que sustentam esta pesquisa, é preciso compreender a definição da IA, bem como seu surgimento e desenvolvimento no decorrer dos anos, por meio de uma análise do seu panorama histórico. Desse modo, neste tópico serão apresentados estudos sobre a caracterização da IA, seu contexto histórico e sua aplicabilidade no contexto educacional.

Nos últimos anos, o termo “IA” tem sido amplamente discutido, em diversas áreas de conhecimento, como Tecnologia, Engenharia, Saúde, Educação, entre outras. Ela está integrada em várias esferas sociais, mesmo que indiretamente, e tal fato pode ser observado, por exemplo, em chatbots⁴ que oferecem atendimento automático, na filtragem do público para campanhas publicitárias, na personalização de conteúdos em mídias sociais, e afins, o

⁴ Em estudos realizados por Kuyven et al. (2018, p. 123), “Um chatbot é um sistema capaz de conversar com um usuário em linguagem natural, de maneira a simular um diálogo humano.”

que torna praticamente impossível ignorá-la. Em virtude disso, Santaella (2023) defende que a IA está presente em:

Praticamente quase tudo que chega até nós no cotidiano já está impregnado de algoritmos de IA: livros, filmes, notícias, jogos, motores de busca e todas as plataformas e aplicativos da web com os quais aprendemos a conviver e sem os quais ficaria difícil viver. Ela também se faz presente nos robôs, tanto nos chats quanto nos robôs humanoides, incrementados com padrões emocionais facilitadores da interação com os humanos. Está nos carros autônomos, nos drones, nos sistemas médicos, no governo, nos sites de compras online, no escritório, no banco e em muitos outros ambientes (Santaella, 2023, p. 4-5).

Todavia, embora a IA tenha ganhado notoriedade nos últimos tempos, segundo Vicari (2018), esse sistema inteligente não é recente, e está presente no cenário tecnológico há muitas décadas, tendo seu marco inicial após a 2ª Guerra Mundial, em 1956, por meio de John McCarthy, que cunhou o termo em uma conferência no Dartmouth College, sendo um de seus coautores, e um dos responsáveis por tornar essa ferramenta possível. De acordo com McCarthy (2007), um dos pioneiros da IA, ela pode ser definida como “a ciência e a engenharia de fazer máquinas inteligentes, especialmente programas de computador inteligentes” (McCarthy, 2007, p. 2, tradução nossa⁵).

Nessa perspectiva, o autor define a IA como um ramo da ciência capaz de executar tarefas que envolvam habilidades cognitivas, que se aproximam da inteligência humana, sem a necessidade de ser programada a cada tomada de decisão, o que permite praticidade e agilidade em sua aplicação. Além disso, McCarthy (2007) explica que esse sistema inteligente não se restringe ao raciocínio humano para solucionar problemas, pois ele realiza essas tarefas por meio de outros métodos, que aceleram no processo de resolução, ampliando, assim, várias possibilidades para seu uso.

À luz da teoria do autor supracitado, Vicari (2018) designa a IA como “[...] a arte de se construir programas que se adaptem e aprendam, com a finalidade de prolongar o seu ciclo de vida” (Vicari, 2018, p. 11). Nesse sentido, a autora retoma o que foi defendido anteriormente por McCarthy (2007) a respeito da capacidade de adaptação da IA, o que faz com que não seja necessário programá-la passo a passo para a realização de determinada tarefa, otimizando seu uso, de forma rápida e eficaz, o que permite identificar uma das potencialidades desse sistema inteligente.

Em estudos realizados por Barbosa e Portes (2023), a IA é caracterizada como “[...] um ramo das ciências da computação que busca construir mecanismos, físicos ou digitais, que

⁵ No original: “It is the science and engineering of making intelligent machines, especially intelligent computer programs”.

simulem a capacidade humana de pensar e de tomar decisões” (Barbosa e Portes, 2023, p. 17). Para Rich e Knight (1994), a IA é definida como “o estudo de como fazer computadores realizarem coisas que, atualmente, **os humanos fazem melhor**” (Rich e Knight *apud* Giraffa e Santos, 2023, p. 199, grifo nosso). Entretanto, Kaufman (2016) rebate a hipótese de que a IA está cada vez mais próxima de superar as capacidades humanas na realização de tarefas que exigem maior complexidade. Segundo a autora “o caso da Inteligência Artificial é ímpar: a “inteligência” tem sido historicamente um atributo de distinção da espécie humana vis-a-vis as demais espécies; com a IA emergem entidades não humanas dotadas de inteligência e, em breve, **superior a própria inteligência humana**” (Kaufman, 2016, p. 2, grifo nosso).

Todavia, ainda não existem estudos que comprovem esse ponto de vista. Assim, saber se a IA irá superar ou não o ser humano é uma incógnita e somente pesquisas futuras na área poderão comprovar se essa hipótese está ou não próxima de acontecer. Essa discussão esbarra nas diferenças fundamentais que distinguem as duas dimensões. A IA, por mais avançada que se torne, opera sob princípios essencialmente diferentes da cognição humana, uma vez que é baseada em algoritmos e sistemas computacionais.

Por outro lado, a inteligência humana é caracterizada por processos biológicos complexos, que envolvem consciência e subjetividade. Kaufman (2016) argumenta que comparar a inteligência artificial com a humana pode ser inadequado, devido a essas disparidades fundamentais que subjazem cada forma de inteligência. Segundo a autora, a inteligência tem sido historicamente um atributo distintivo da espécie humana, e a emergência de entidades não-humanas dotadas de “inteligência” não pode ser adequadamente equiparada à experiência cognitiva humana. Tal comparação é vista como uma simplificação que ignora, não apenas as complexidades subjacentes a ambas, mas também as implicações éticas e filosóficas de sua aproximação. Desse modo, qualquer previsão acerca de a inteligência artificial superar a humana permanece na esfera da especulação e requer uma reflexão mais aprofundada e multidisciplinar para ser entendida.

Para melhor caracterizar a IA, é importante entender, sucintamente, como esse sistema inteligente funciona. Nesse contexto, as pesquisadoras Barbosa e Portes (2023) explicam que a execução da IA “[...] se dá quando um sistema, a partir de comandos e símbolos computacionais, começa a aprender e analisar grandes volumes de dados” (Barbosa e Portes, 2023, p. 19). As autoras também defendem que, para compreender melhor sobre a funcionalidade da IA, é preciso ter entendimento de dois termos: *Machine Learning* (aprendizado da máquina) e *Deep Learning* (aprendizado profundo). O primeiro, de acordo com as pesquisadoras, é “a tecnologia que propicia aos sistemas a capacidade de aprenderem

sozinhos e tomarem decisões autônomas, seguindo o processamento de dados e identificação de padrões” (Barbosa e Portes, 2023, p. 19). O segundo termo, com base nas autoras supracitadas, “[...] diz respeito a uma maior capacidade de aprendizado do sistema, pois utiliza redes neurais complexas. Essas redes seguem a mesma lógica da ligação neurônio-cérebro” (Barbosa e Portes, 2023, p. 19).

Assim, após a caracterização da IA, a exemplificação de algumas de suas aplicações em esferas sociais e da apresentação sucinta de como esse sistema inteligente funciona, no próximo tópico será abordado um pouco mais sobre o surgimento da IA. O tópico abarcará, ainda, sua contextualização histórica geral e partirá para seu desenvolvimento no âmbito educacional.

3.1 - Contexto histórico da IA

O objetivo deste tópico é discorrer, em linhas gerais, sobre o contexto histórico da IA, de modo a demonstrar a dinamicidade desse sistema e suas potencialidades para a promoção de transformações sociais. Para tal, foi realizado um compilado de pesquisas que sistematizam momentos históricos ou estudos que impulsionaram a evolução desse campo. Embora alguns dados possam ser diferentes entre os autores pesquisados, foi feita a opção por uma caracterização mais geral, de modo a traçar um panorama da evolução tecnológica das inteligências artificiais.

Em estudos realizados por Soares, Centurião e Tokumi (2022), as discussões sobre IA antecedem a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), estando presentes em produções ficcionais de Hollywood na década de 1920. Um exemplo dessas obras é o filme “Metrópolis”, que foi lançado em 1927. De acordo com os autores, a trama “se ambientava no ano de 2026, e cujo enredo trazia robôs extremamente semelhantes aos humanos, ao ponto de não ser possível a sua diferenciação” (Soares; Centurião; Tokumi, 2022, p. 570).

Em termos de evolução científica, segundo as pesquisadoras Barbosa e Bezerra (2020), a primeira produção bibliográfica relacionada ao assunto da IA, ocorreu em 1943, por Warren McCulloch e Walter Pitts, que escreveram um artigo “[...] sobre estruturas de raciocínio artificiais em forma de modelo matemático que imitam o sistema nervoso humano” (Barbosa; Bezerra, p. 93). Conforme explicam as autoras, essa publicação foi fundamental para o surgimento de muitas outras produções acadêmicas relacionadas ao tema, o que possibilitou o desenvolvimento e a expansão da IA.

De acordo com Ludermit (2021), outro estudo muito pertinente para a área foi o de Alan Turing, considerado um dos principais expoentes da computação que, em 1950, desenvolveu o “Teste de Turing”, cujo objetivo era identificar se os computadores poderiam ser capazes de aprender, assim como os humanos. Turing testou se os humanos conseguiam identificar que estavam conversando com uma máquina, o que demonstrou relevância para as pesquisas futuras relacionadas à IA.

Com base em pesquisas de Russel e Norving (2009 *apud* Kaufman, 2016), o marco-zero da IA foi no ano de 1956, quando um cientista da computação, John McCarthy, publicou um artigo que criou oficialmente o termo “IA”. A título de esclarecimento, conforme estudos realizados por Arrestegui (2012), a publicação de McCarthy, em coautoria com Minsky e Rochester (1956), abordou questões relevantes, como “Computadores Automáticos, Como Programar um Computador para Entender uma Linguagem, Redes Neurais, Teoria do Tamanho do Cálculo, Aprimoramento Automático, Abstrações e Criatividade Aleatória” (Arrestegui, 2012, p. 90, tradução nossa⁶).

Sob essa perspectiva, complementada com um compilado de estudos relacionados à temática, dos autores Abeliuk e Gutiérrez (2021), Arrestegui (2012), Barbosa e Bezerra (2020), Cardoso et al. (2023), Rangaiah (2021) e Kleina (2024), foi elaborada uma linha do tempo (Figura 1), que retrata o surgimento e desenvolvimento da IA, cujo ponto de partida se dá no instante em que o termo IA foi cunhado por John McCarthy (1956), na conferência no Dartmouth College.

⁶ No original: “Computadoras automáticas, Cómo programar una computadora para que entienda un lenguaje, Redes neuronales, Teoría del tamaño de un Cálculo, Mejora automática, Abstracciones y Creatividad Azarosa”.

Linha do Tempo - Inteligência Artificial

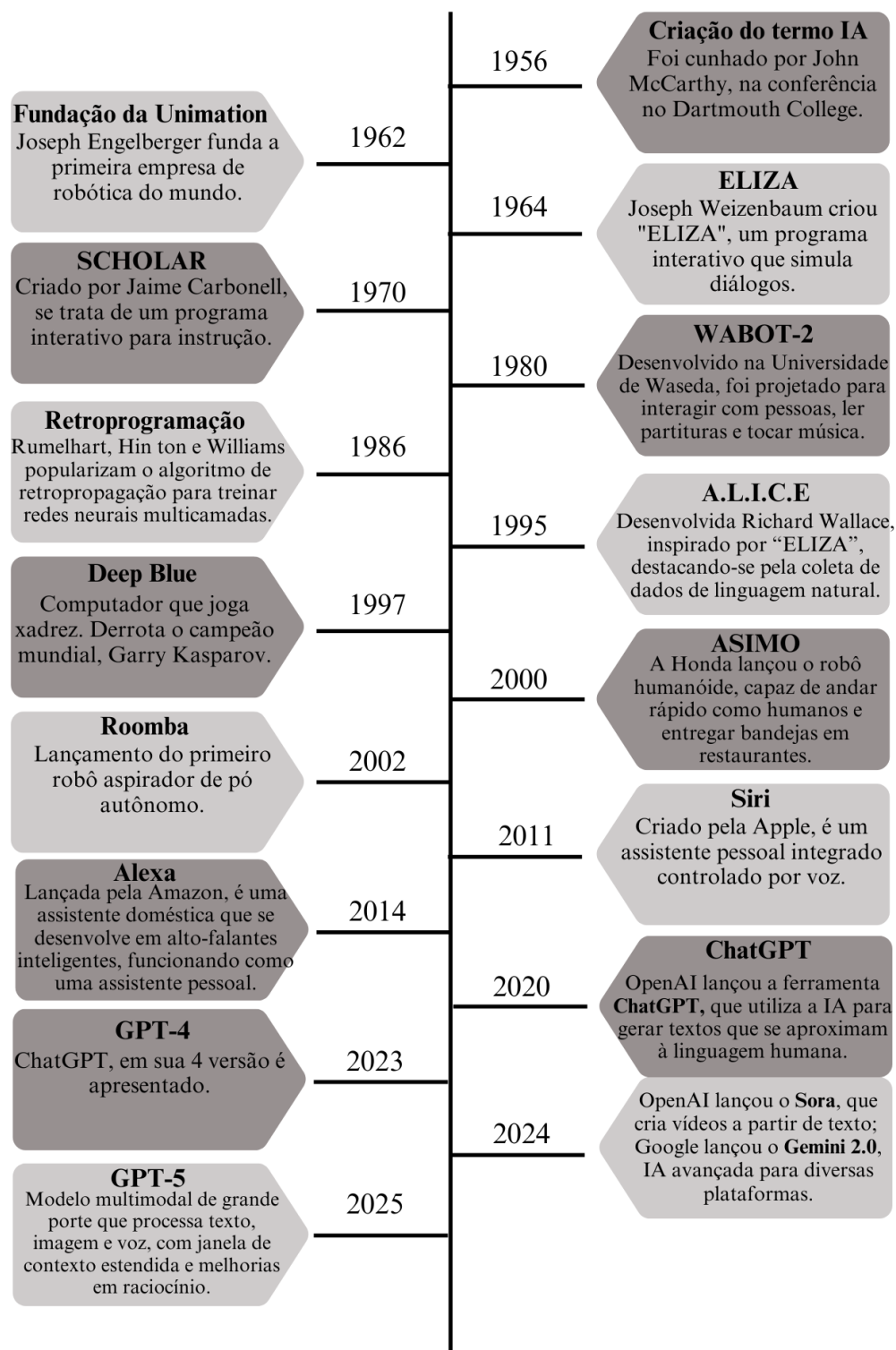


Figura 1 – Linha do tempo com breve histórico do desenvolvimento da IA.

Fonte: elaborada pela autora, com base em Abeliuk e Gutiérrez (2021), Arrestegui (2012), Barbosa e Bezerra (2020), Cardoso et al. (2023), ChatGPT (2025); Rangaiah (2021) e Kleina (2024).

A análise da Figura 01 permite uma visão geral sobre o surgimento da IA e seu desenvolvimento ao longo dos anos, desde a criação do termo, em 1956, e o surgimento da primeira empresa de robótica, que contribuiu para impulsionar o desenvolvimento da IA. Na linha do tempo também foram apresentados programas interativos, robôs que replicam a capacidade humana para tarefas que envolvam habilidades cognitivas e materiais, além de softwares de reconhecimento de voz, como Alexa e Siri, e a criação do ChatGPT, em 2020, bem como sua versão mais atualizada, em 2023, que será elemento chave para o desenvolvimento desta pesquisa.

Direcionando a apresentação para o ChatGPT, desenvolvido pela OpenAI, vale destacar que se trata de uma inovação na área de artificializar, que começou como parte da série de modelos GPT (*Generative Pre-trained Transformer*), em uma versão lançada em 2019 (baseada na arquitetura GPT-2). Após atualizações, foi lançado o GPT-3, em 2020, o que possibilitou uma maior compreensão e a geração de textos mais coerentes e contextualizados. Essa evolução permitiu ao sistema lidar com uma ampla gama de interações humanas, desde conversas simples até tarefas mais complexas, como resumos de texto e traduções.

Novas atualizações foram feitas em 2022, em áreas como precisão, segurança e controle de conteúdo e, em 2023, quando foram refinadas as capacidades do ChatGPT, para melhorar a compreensão do modelo em consultas mais complexas e em fornecer respostas que fossem mais contextualmente conscientes, com mais segurança e melhores diretrizes éticas. A ideia foi assegurar que a ferramenta pudesse lidar melhor com tópicos sensíveis e reduzir preconceitos nas suas respostas, posicionando-o como uma ferramenta cada vez mais essencial, para facilitar interações cotidianas entre humanos e computadores. Em 2024, as atualizações buscaram mais precisão das respostas e a capacidade do modelo de gerenciar diálogos mais complexos e prolongados de maneira eficiente, dinamizando o *feedback* e garantindo respostas que fossem não apenas relevantes, mas também imparciais e culturalmente sensíveis. Houve uma busca por mais personalização, permitindo que os usuários ajustassem, de forma mais detalhada, o tom e o estilo das interações⁷.

Considerando esse contexto, passamos à discussão sobre o uso da IA na educação. Assim, de acordo com Silva, Siqueira e Rodrigues (2024),

pesquisas indicam que, para que a IA atinja seu pleno potencial na educação, é fundamental o investimento contínuo em tecnologia e formação

⁷ As informações foram produzidas pelo ChatGPT, com condensação feita pela autora desta dissertação.

profissional, além do desenvolvimento de políticas públicas que incentivem a adoção dessas inovações nas instituições de ensino. Portanto, a IA representa uma oportunidade ímpar para revolucionar a educação no Brasil, mas sua efetividade dependerá de um esforço conjunto entre governo, educadores e comunidade acadêmica para superar os desafios e maximizar os benefícios dessa tecnologia emergente (Silva; Siqueira; Rodrigues, 2024, p. 10).

Esse avanço contínuo firmou o ChatGPT como uma ferramenta essencial em diversas aplicações, desde assistentes virtuais até suporte educacional, revolucionando a maneira como interagimos com a inteligência artificial. A partir dessas constatações, será feito um panorama histórico na próxima seção, com ênfase no uso da IA no âmbito educacional.

3.2 - Panorama histórico da IA na Educação

As ideias sobre a IA surgiram muito antes que as tecnologias as tornassem possíveis para usos no cotidiano social. Desde os primórdios do século XX, ideias sobre máquinas que poderiam pensar ou aprender estimularam tanto a imaginação popular quanto a investigação científica, conforme demonstram obras ficcionais de destaque. Segundo Kleina (2018), esse tema foi explorado em filmes produzidos por Hollywood, como *Metrópolis* (1927); *Blade Runner* (1982); *Matrix* (1999); *O exterminador do Futuro* (1984); *A.I. – Inteligência Artificial* (2001); *ELA* (2013); *Eu, Robô* (2004), entre outros, que não apenas previram o futuro da IA, como também inspiraram gerações de pesquisadores a explorarem essas possibilidades. Para além das abordagens ficcionais, também merecem destaque pesquisas que tratam da inserção da IA em diferentes contextos.

Entre tais pesquisas, tem-se o estudo realizado por Kleina (2024), que traz um breve contexto histórico sobre as revoluções relacionadas à IA que se iniciaram a partir da 2ª Guerra Mundial. O pesquisador também relata a publicação de artigos, que foram relevantes para o avanço dos estudos sobre essa evolução tecnológica. O autor ressalta alguns estudos, entre eles os desenvolvidos por Warren McCulloch e Walter Pitts (1943), que introduziram o conceito de redes neurais, o que representou um marco significativo, estabelecendo uma analogia entre o raciocínio artificial e o sistema nervoso humano. Esse trabalho foi fundamental para o desenvolvimento de simulações computacionais que se aproximaram, em um nível básico, de atividades cognitivas humanas (Barbosa; Bezerra, 2020).

Ainda sobre o histórico da IA, conforme já explicado, Alan Turing (1950) propôs o "Teste de Turing", cujo objetivo era estabelecer critérios para avaliar o comportamento

inteligente em máquinas. Esse teste continua a ser uma referência central nas discussões sobre a capacidade das máquinas de simular a cognição humana (Ludermir, 2021). De acordo com Boratto (2023), com a divulgação do artigo "*Computing Machinery and Intelligence*", escrito por Turing (1950), vários estudiosos passaram a se indagar se as máquinas seriam capazes de pensar e realizar tarefas semelhantes à capacidade humana, o que levou ao surgimento de novas investigações que, posteriormente, incluíram a aplicação da IA na área da educação.

Assim, os usos da IA na educação começaram por volta da década de 1960, com os Sistemas de Tutoria Inteligente (ITS), cujo foco inicial estava na personalização do ensino. Os ITS foram projetados para simular o comportamento de tutores humanos, adaptando o processo de ensino às necessidades individuais de cada aluno e identificando lacunas de conhecimento para proporcionar instruções direcionadas (Oliveira; Meira; Junior, 2025). Esse formato adaptativo foi pioneiro ao introduzir o conceito de aprendizado personalizado, que ainda é perseguido nas inovações atuais da IA educacional. Esses sistemas atuam como auxiliares no processo de ensino-aprendizagem de alunos pois são sistemas inteligentes, aplicados à educação, que permitem a criação de um ambiente cooperativo entre aluno, sistema e professor (Dahmer, 1999).

Em 1966, Weizenbaum desenvolveu o ELIZA, um dos primeiros programas de processamento de linguagem natural, capaz de simular conversas humanas, demonstrando o potencial de tutores computadorizados (Shum; He; Li, 2018). Já em 1970, Jaime Carbonell desenvolveu o SCHOLAR, que representou um avanço no uso de IA para o ensino adaptativo de geografia, sendo considerado um dos primeiros Sistemas de Tutoria Inteligente (ITS) efetivamente aplicados em educação (Ferreira; Barros, 2024).

Entre os anos de 1980 e 1990, merecem destaque as pesquisas de John Seely Brown, Kurt VanLehn e Beverly Woolf, que aperfeiçoaram os ITS, incorporando modelos cognitivos complexos para a compreensão dos processos de aprendizagem (Woolf et al., 2009). Além disso, houve o desenvolvimento de sistemas para áreas específicas, como matemática (ANDES, ALEKS), ciências e linguagem, com a produção de *feedback* personalizado, análise de erros e rotas de aprendizagem individuais.

A partir dos anos de 1990, o advento do ensino a distância beneficiou-se enormemente da IA. A personalização começou a ganhar nova relevância, com ferramentas de IA ajudando a criar experiências de aprendizagem que se ajustavam às respostas e ao nível de competência do aluno (Cardoso et al., 2023). Com o avanço das plataformas digitais, a IA possibilitou que cursos on-line se tornassem mais dinâmicos e interativos, proporcionando *feedback* imediato e recursos personalizados para alunos, em diferentes partes do mundo.

Nesse sentido, segundo Ferreira e Barros (2024)

com o avanço da tecnologia, os ambientes de aprendizagem baseados em computador se tornaram mais comuns, integrando diversas ferramentas educacionais, incluindo IA. Surgiram sistemas que combinavam hipermídia (texto, imagens, som e vídeo) com técnicas de IA para criar experiências de aprendizagem adaptativas e interativas. O crescimento da internet levou ao desenvolvimento de sistemas de gerenciamento de aprendizagem (LMS) e plataformas de e-learning que utilizavam IA para personalizar o conteúdo e monitorar o progresso dos alunos com dados precisos. A popularização do computador em ambiente doméstico se estendeu, ficando cada vez mais simples o manejo e complexo em suas funcionalidades (Ferreira Filho; Barros, 2024, p. 29).

Na década seguinte, surgiram as pesquisas sobre mineração de dados educacionais - Educational Data Mining e Learning Analytics (Baker; Yacef, 2009), viabilizando o uso de grandes volumes de dados relacionados ao processo de ensino e de aprendizagem para melhorar as práticas pedagógicas e a identificação de padrões. O grande objetivo dessas pesquisas era usar todos esses dados para entender melhor como os alunos aprendem e como os professores podem ensinar de forma mais eficiente.

Assim, por exemplo, os especialistas passaram a conseguir identificar padrões, como os tipos de erros mais comuns ou as matérias em que os alunos têm mais dificuldade. Além disso, houve a implementação de E-rater e Avaliação Automatizada, que desenvolveu o sistema E-rater, capaz de corrigir ensaios automaticamente, marco na aplicação de IA para avaliação de produções escritas. Esse sistema é capaz de aprender e tomar decisões de forma parecida com os humanos. O E-rater foi feito para corrigir automaticamente textos escritos por alunos, como redações, permitindo agilidade e padronização de critérios de correção.

De acordo com Corrêa Neto (2020), o E-rater é um sistema de pontuação automática de ensaios, desenvolvido por Burstein et al. (1998), de propriedade da *Educational Testing Service* (ETS). Esse sistema faz a correção automática de redações, sendo capaz de reconhecer e extrair diferentes tipos de características dos textos, por meio de técnicas de Processamento de Linguagem Natural e de métodos estatísticos baseados em regras. O objetivo do E-rater é identificar certos aspectos, nos textos dos alunos, que correspondam exatamente aos critérios definidos nos guias de avaliação utilizados pelos corretores humanos. No processo de correção, considera-se, não apenas o conteúdo geral, mas também a diversidade de construção das frases, o uso correto da gramática, aspectos mecânicos (como pontuação, ortografia e uso de maiúsculas), o estilo do texto, a sua organização, o desenvolvimento das ideias e a escolha do vocabulário.

Posteriormente, entre os anos 2010 e 2020, foram popularizados os sistemas Dialogais e Chatbots, como chatbots em plataformas como Duolingo e Coursera, que ampliaram o acesso à tutoria personalizada e ao suporte automatizado para milhões de estudantes (Holmes et al., 2019). Segundo Sousa e Fecchio (2021), um *chatterbot* (chatbot, bot ou assistente virtual) é um tipo de programa inteligente criado para interagir com usuários, simulando conversas em linguagem natural com usuários, de maneira automatizada e personalizada.

A versatilidade desse recurso pode ser observada em diversas aplicações, como na compreensão de diferentes idiomas, na interpretação do tom emocional da fala do usuário e na resolução de solicitações complexas. Isso a torna amplamente utilizada em várias áreas que buscam recursos de transformação digital, como a modernização de processos obsoletos e a otimização do tempo. Desse modo, esses assistentes virtuais são relevantes para usos educacionais, destacando-se em três dimensões: tutoria inteligente, promoção da autoaprendizagem e apoio ao processo de ensino. Essa tecnologia propõe melhorias significativas na aprendizagem, no desempenho e no engajamento nas salas de aulas virtuais, promovendo um cenário promissor de integração.

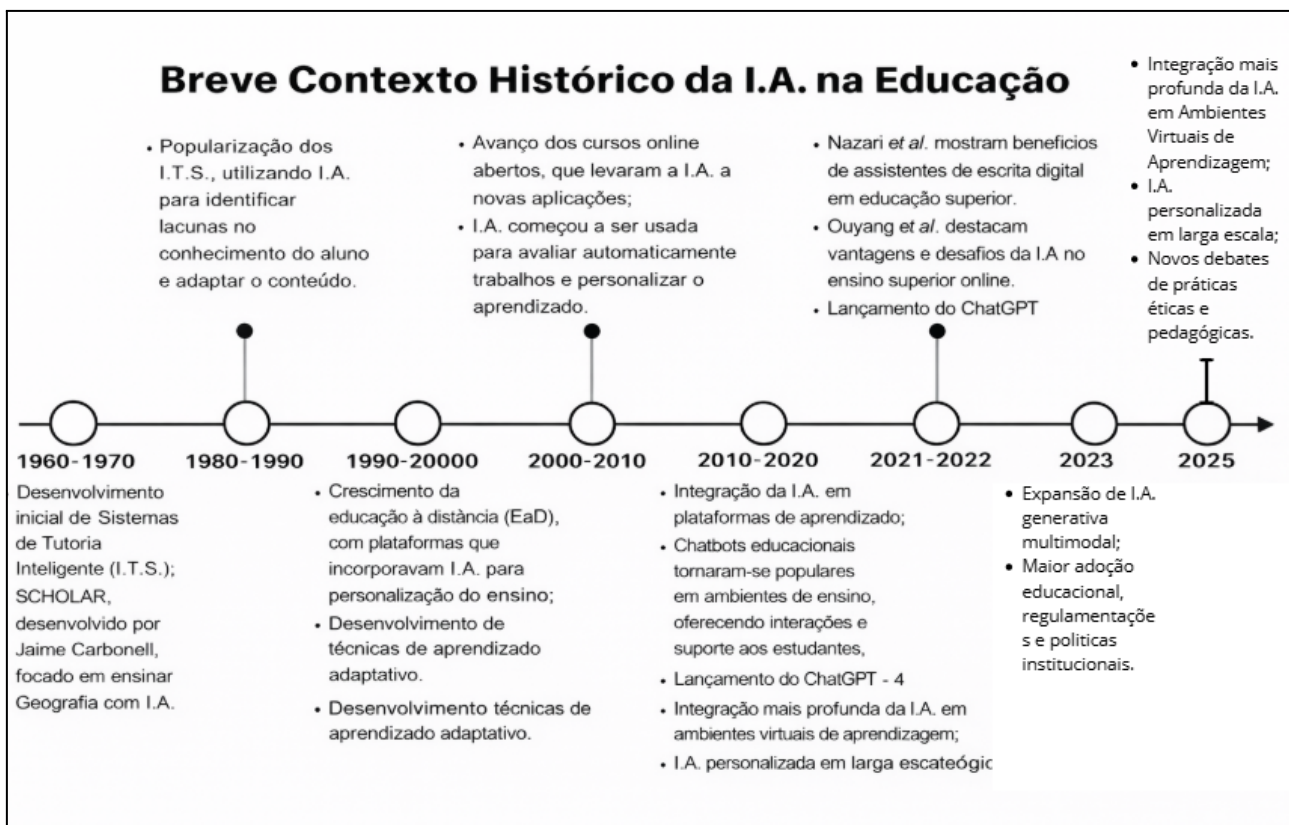
Além disso, ocorreu a disponibilização da IA Generativa, por exemplo, com modelos como o GPT-3 (2020) e, posteriormente, o GPT-4, que aceleraram o desenvolvimento de sistemas capazes de produzir respostas criativas, correção textual automática e explicações adaptadas ao perfil do estudante. Com isso, tem ocorrido uma expressiva democratização e sistematização do ChatGPT e da IA em larga escala, o que tem culminado na ampliação do acesso a assistentes inteligentes e na promoção de debates globais sobre ética, regulação e uso seguro na prática pedagógica (Unesco, 2023; Holmes et al., 2022).

De acordo com Baltar e Baltar (2023), esse tipo de programa corresponde a protótipos funcionais que ampliam, de maneira inovadora, as possibilidades metodológicas do trabalho docente. As potencialidades para construir diálogos entre homem e máquina, esclarecer dúvidas, propor atividades e personalizar o atendimento aos alunos oferece novos caminhos para práticas pedagógicas inovadoras. Diante desse cenário, é fundamental que estudantes, professores e instituições de ensino compreendam, experimentem e se apropriem dessas tecnologias.

Incorporar programas, como o ChatGPT, ao cotidiano escolar significa conectar a educação aos avanços tecnológicos do tempo presente, fomentando uma formação mais crítica, criativa e alinhada às demandas do século XXI. Por outro lado, ignorar tais mudanças implica não apenas perder oportunidades de inovar no ensino, mas, também, tornar a educação progressivamente dissociada das transformações que movimentam a sociedade.

Nesse sentido, para sistematizar as discussões aqui propostas, a Figura 02 mostra uma linha do tempo que resume a evolução no uso dessa ferramenta no âmbito educacional.

Figura 2 – Breve contexto histórico do uso da IA na educação.



Fonte: Elaborada pela autora, com base em Boratto (2023); Cardoso *et al.* (2023); ChatGPT-4 (2024); ChatGPT (2025); Júnior e Silva (2022); Kleina (2024); Oliveira *et al.* (2023), Peres (2024); e Souza *et al.* (2023).

Como é possível observar na Figura 02, o uso da IA na educação começou por volta da década de 1960, com o desenvolvimento de Sistemas de Tutoria Inteligente (ITS). Nas décadas seguintes, o uso dos ITS se difundiu, voltando-se para a identificação de lacunas de aprendizagem. Já a partir de 1990, com a ampliação do ensino à distância, as IAs passaram a ser utilizadas com foco na personalização do ensino, o que levou, na primeira década do século XXI, à utilização dessa ferramenta para a avaliação automática de atividades escolares. Posteriormente, na década de 2010-2020, softwares de trocas de mensagens que simulam uma conversa humana (chatbots ou bots) passaram a ser utilizados em plataformas de aprendizagem, até que, em 2022, foi lançado o ChatGPT. Desde então, têm surgido versões para atualização que incorporaram aprimoramentos significativos em compreensão e resposta a nuances mais complexas da linguagem humana, incluindo melhor detecção de contexto e intenção do usuário.

Nesse ponto, é importante salientar que, no contexto brasileiro, a aplicação da IA na educação pode ser analisada sob duas principais dimensões complementares. A primeira dimensão refere-se ao âmbito acadêmico, envolvendo pesquisas realizadas em universidades, institutos de ensino superior e centros de investigação científica. Nesses espaços, estudiosos e especialistas dedicam-se a explorar teorias, metodologias, impactos e desafios relacionados ao uso da IA nos processos educacionais, promovendo debates e produzindo conhecimento sobre temas como: personalização do ensino, ética, inclusão digital e formação de professores para lidar com novas tecnologias.

A segunda dimensão computacional abrange o desenvolvimento de soluções tecnológicas, isto é, a criação e implementação de aplicativos, plataformas digitais e softwares educacionais baseados em IA. Nesse contexto, empresas de tecnologia, *startups*, além de iniciativas governamentais e do terceiro setor, concentram esforços em desenvolver ferramentas inovadoras para uso em escolas, universidades e outros ambientes de aprendizagem. Esses produtos buscam aprimorar a experiência educativa, facilitando a adaptação de conteúdos às necessidades dos alunos, automatizando processos administrativos, oferecendo sistemas de tutoria inteligente, entre outras funcionalidades voltadas a melhorar a eficiência dessa ferramenta.

De acordo com Silva, Siqueira e Rodrigues (2024),

em 2019, o governo criou a Estratégia Nacional para a Inteligência Artificial, que visa fomentar a investigação e desenvolvimento em IA e promover a sua utilização nos serviços públicos. O uso da inteligência artificial (IA) como ferramenta para a educação no Brasil tem se mostrado uma inovação promissora, capaz de transformar o cenário educacional ao proporcionar métodos de ensino personalizados, aprimorar a gestão escolar e apoiar os professores em suas atividades pedagógicas. A IA possibilita a criação de sistemas de tutoria inteligentes que adaptam o conteúdo às necessidades individuais dos alunos, promovendo um aprendizado mais eficaz e engajador. Além disso, plataformas de aprendizagem que utilizam algoritmos de IA podem identificar dificuldades específicas dos estudantes e sugerir recursos e atividades adicionais para superar esses obstáculos, contribuindo para a redução da evasão escolar e melhoria do desempenho acadêmico. Outro aspecto relevante é a automação de tarefas administrativas, permitindo que os educadores concentrem mais tempo e esforço no ensino propriamente dito (Silva; Siqueira e Rodrigues, 2024, p. 3548).

A partir da citação, é possível constatar que a inteligência artificial é apresentada simultaneamente como diretriz de Estado e como promessa pedagógica ao recuperar a criação de uma estratégia nacional voltada ao fomento de pesquisa, desenvolvimento e adoção da IA

em serviços públicos. Além disso, a educação surge como um campo especialmente fértil, pois a IA é descrita como capaz de personalizar percursos de aprendizagem, apoiar o diagnóstico de dificuldades, sugerir recursos de intervenção e, por essa via, favorecer engajamento, reduzir evasão e elevar o desempenho, ao mesmo tempo em que automatiza tarefas administrativas e potencialmente devolve ao professor tempo para o trabalho didático mais profícuo. No entanto, os autores fazem uma advertência acerca dos efeitos do uso de tecnologia, alertando que elas dependem de condições concretas de implementação (infraestrutura, qualidade de dados, formação docente e transparência dos sistemas), sob risco de a inovação produzir assimetrias ou deslocar responsabilidades pedagógicas para a tecnologia. Diante do exposto, merece destaque a necessidade de pesquisas que abordam empiricamente contribuições, limites e implicações éticas da IA em usos específicos no cotidiano acadêmico e escolar.

Em estudos realizados por Tavares, Meira e Amaral (2020), são apresentados alguns exemplos de como a IA pode ser aplicada à educação, incluindo para o uso em: “aprendizagem adaptativa, tutores inteligentes, ferramentas de diagnóstico, sistemas de recomendação, classificação de estilos de aprendizagem, mundos virtuais, gamificação e mineração de dados voltada para a educação” (Tavares; Meira; Amaral, 2020, p. 48701). Os autores discutem, ainda, que a utilização dessa ferramenta no contexto educacional pode contribuir para a coleta e análise de dados, para a escolha do conteúdo e para o apoio à comunicação entre educadores e alunos, aprimorando, assim, o processo de tomada de decisões no ensino e na aprendizagem. Complementando o exposto pelos autores supracitados, no quadro a seguir, serão descritos, sucintamente, alguns usos da IA na educação, seguidos de sua caracterização e respectivos exemplos.

Quadro 4 - Usos da IA na educação⁸.

Usos da IA	Caracterização	Exemplos
Aprendizagem Adaptativa	Sistemas de aprendizagem adaptativa utilizam IA para personalizar o processo educativo conforme as características, necessidades e desempenho individual de cada estudante. O conteúdo, o	Uma plataforma como <i>Khan Academy</i> adapta os exercícios com base nas respostas do aluno — se ele erra muito em um tema, recebe mais atividades daquele conteúdo.

⁸ O texto utilizado para a caracterização e exemplificação foi desenvolvido a partir de informações geradas pelo ChatGPT.

	ritmo e as atividades são ajustados automaticamente para atender melhor às dificuldades e potencialidades do aluno, resultando em trajetórias de aprendizagem únicas e mais eficientes.	
Tutores Inteligentes	Tutores inteligentes são sistemas que simulam, de maneira automatizada, a atuação de um tutor humano. Eles oferecem instrução personalizada, respondem a dúvidas, explicam conceitos e acompanham o progresso dos estudantes, podendo intervir de forma proativa quando detectam dificuldades, motivando e guiando o aluno no processo de aprendizagem.	O sistema <i>Carnegie Learning</i> oferece um tutor inteligente de matemática que orienta o estudante conforme ele responde aos exercícios, ajudando-o com dicas específicas.
Ferramentas de Diagnóstico	Ferramentas de diagnóstico baseadas em IA analisam o desempenho dos alunos com o objetivo de identificar lacunas de conhecimento, padrões de comportamento e necessidades específicas de apoio. Essas ferramentas podem examinar como o estudante responde a perguntas, resolve problemas e interage com o conteúdo, gerando relatórios e recomendações para professores e alunos.	Um teste inicial em uma plataforma de idiomas, como o <i>Duolingo</i>, avalia o nível do aluno e sugere uma trilha personalizada de aprendizado com base nisso.
Sistemas de Recomendação	Inspirados em algoritmos de recomendação de plataformas, esses sistemas sugerem conteúdos, atividades, exercícios, vídeos e leituras personalizadas para cada estudante, considerando seu histórico de interação, interesses, preferências e dificuldades de aprendizagem.	O <i>Coursera</i> recomenda cursos com base nos cursos anteriores feitos pelo aluno, seu histórico e suas áreas de interesse.

Classificação de Estilos de Aprendizagem	A IA pode analisar dados de comportamento e respostas dos estudantes para identificar padrões e classificá-los em diferentes estilos de aprendizagem, como visual, auditivo ou cinestésico. Essa classificação permite oferecer metodologias e materiais mais adequados a cada perfil, promovendo maior engajamento e eficácia.	Um sistema que detecta que o aluno aprende melhor com vídeos e, portanto, prioriza esse tipo de recurso em vez de textos extensos ou exercícios tradicionais.
Mundos Virtuais	IA é aplicada para criar ambientes digitais imersivos, interativos e realistas — conhecidos como mundos virtuais. Neles, estudantes podem explorar cenários simulados, realizar experimentos, participar de jogos educativos e interagir com agentes virtuais, favorecendo a aprendizagem ativa e a contextualização dos conteúdos.	<i>Minecraft: Education Edition</i> , onde estudantes podem explorar conceitos de matemática, história ou ciências por meio da construção e interação em um mundo digital.
Gamificação	A IA potencializa a gamificação, incorporando mecânicas e dinâmicas de jogos ao ambiente educacional. Sistemas inteligentes ajudam a adaptar desafios, recompensas, níveis de dificuldade e feedback ao perfil de cada aluno, tornando o aprendizado mais divertido, motivador e envolvente.	Uma plataforma de ensino de matemática que oferece "moedas virtuais" a cada tarefa concluída, com rankings entre os colegas.
Mineração de Dados	Essa aplicação analisa grandes volumes de dados gerados nas plataformas educacionais (Learning Analytics) em busca de padrões e tendências relevantes. A IA identifica fatores que influenciam o sucesso ou fracasso escolar, prediz comportamentos	Uma universidade analisa os dados de acesso à plataforma online e detecta que alunos que não assistem a pelo menos 50% das aulas têm maior chance de reprovação — isso permite ações preventivas.

	futuros dos estudantes e gera informações valiosas para melhoria contínua do processo educativo.	
--	--	--

Fonte: elaborado pela autora.

Além disso, os autores Tavares, Meira e Amaral (2020) mencionam a interatividade, que se une à IA para promover mais dinamismo ao processo de aprendizagem, uma vez que, com a ampliação dos usos de tecnologias na educação, a configuração dialógica dos sistemas inteligentes pode promover respostas mais imediatas e “colaborar para diminuir a sensação de distância dos estudantes ao usar um ambiente online” (Tavares; Meira; Amaral, 2020, p. 48707).

De acordo com Marinov (2019), no cenário educacional que utiliza inteligência artificial a interatividade pode ser compreendida como um processo dinâmico, que transforma as formas de comunicação entre os participantes e as plataformas digitais. Assim como ocorre em conversas presenciais, os ambientes de aprendizagem mediados por IA têm potencial para oferecer altos níveis de interação, promovendo maior engajamento e motivação dos estudantes. O diferencial da interatividade nesses contextos não está simplesmente nas funcionalidades das ferramentas, mas nos processos comunicativos que se desenvolvem a partir do uso da IA. Esses processos determinam de que maneira cada resposta dos estudantes é analisada e como as interações subsequentes, sejam sugestões, *feedbacks* ou novos desafios propostos pela IA, estão conectadas e relacionadas com as ações anteriores, criando um ciclo contínuo de aprendizagem personalizado. A interatividade pode acontecer dentro ou fora de mundos virtuais, com diversos objetivos, como: responder a *quizzes on-line*, clicar em elementos de uma apresentação, conversar com um *chatbot* educacional, ou participar de videoconferências.

Nesse contexto, merecem destaque, de modo mais específico, as potenciais aplicações da IA para a construção de resumos de textos, que podem trazer benefícios e prejuízos para a formação de leitores. De acordo com Diamond e Allan (2024), a IA pode efetuar dois tipos de sumarização: a extrativa e a abstrativa. Na extrativa, a IA examina trechos do texto e decide quais partes são mais importantes, analisando com que frequência certas palavras ou expressões são usadas, dando mais relevância às sentenças que contêm palavras do título e observando onde cada frase aparece em um parágrafo. Em seguida, atribui uma pontuação a cada sentença e utiliza aquelas com maior pontuação como base para o resumo. Na abstrativa,

a IA interpreta o texto em um nível mais profundo, mais próximo de como um ser humano o leria. Ela gera trechos completamente novos que capturam potenciais sentidos do texto original, buscando compreender os sentidos e as relações internas do texto, podendo reescrever essas informações enquanto mantém o significado original.

A partir do exposto, é possível considerar que o uso da IA na educação revela trajetórias entrelaçadas, em que avanços científicos internacionais moldaram o desenvolvimento de aplicações educacionais no Brasil. Destacam-se a relevância dos sistemas tutores, os avanços na automação de avaliações e o recente protagonismo da IA generativa, que desafia paradigmas pedagógicos tradicionais. Contudo, tanto no mundo quanto no Brasil especificamente, persistem desafios ligados à inclusão, privacidade, transparência e formação docente, questões centrais para o futuro da IA na aprendizagem. Assim, o fortalecimento de políticas integradas e a articulação entre pesquisa, tecnologia e pedagogia continuarão sendo determinantes para que a IA seja efetivamente transformadora e democrática na educação.

3.3 - Uso do chatgpt na educação

Nesta seção, serão brevemente abordados os usos do ChatGPT para a educação. A escolha dessa IA se deu pelo fato de que, posteriormente, serão analisadas as potencialidades e limitações de seu uso para a revisão de resumos acadêmicos. Ao iniciar a discussão sobre essa questão, é relevante considerar que os usos dessa ferramenta podem ser analisados sob diferentes pontos de vista, uma vez que, em estudos realizados por Lima (2023), evidencia-se que, no ensino superior, entre alguns professores, há um certo receio quanto à utilização do ChatGPT em sala de aula, enquanto, para outros, a inserção dessa ferramenta foi mais facilitada.

Nesse sentido, no que se refere ao trabalho docente junto aos alunos, para a autora supracitada, no cenário atual, “nós, professores, teremos de nos reinventar, uma vez mais. Apelar à nossa criatividade nas tarefas, nos desafios e nos instrumentos de avaliação que lhes propomos” (Lima, 2023, p. 4). A autora expõe, assim, a necessidade de se pensar em estratégias que se alinhem aos novos modos de agir e pensar dos estudantes, possibilitando o uso de ferramentas de IA em contextos educacionais.

A fim de que se compreenda melhor sobre os usos dessa ferramenta de IA na educação, é importante identificar possíveis funcionalidades do ChatGPT, que podem apresentar potencialidades, bem como limitações quanto ao seu uso na educação. Nesse âmbito, em estudos realizados por Taecharungroj (2023), são apresentadas algumas

potencialidades do uso desta ferramenta na educação, como: “[...] melhorar a qualidade dos trabalhos dos alunos e auxiliar os professores no planejamento das aulas”⁹ (Taecharungroj, 2023, p. 1, tradução nossa). Essa perspectiva demonstra pontos positivos do ChatGPT que, por meio do seu uso, pode contribuir no contexto educacional.

Complementando o exposto em pesquisas realizadas por Lima (2024), sob a ótica de Kasneci *et al.* (2023), “o ChatGPT também pode elaborar explicações minuciosas e progressivas sobre conceitos e desafios intrincados, tornando a compreensão dos estudantes mais fácil” (Kasneci *et al.*, 2023, p. 1). Assim, sabendo utilizar essa ferramenta de forma crítica e responsável, ela pode atuar como um recurso didático, que auxilia no contexto educacional, otimizando o tempo do professor, possibilitando uma aprendizagem personalizada.

De acordo com Matias *et al.* (2023), sob a perspectiva de Firat (2023), “outra vantagem significativa é o potencial do ChatGPT em oferecer ajuda individualizada aos estudantes, fornecendo materiais de leitura, tarefas e atividades interativas adaptadas às necessidades de cada aluno” (Matias *et al.*, 2023, p. 3).

Indo ao encontro dessa abordagem, Silva, Siqueira e Rodrigues (2024) explicam que

A IA também pode desempenhar um papel crucial na inclusão educacional, ajudando a atender às necessidades de estudantes com dificuldades de aprendizagem ou deficiências. Ferramentas de IA podem ser utilizadas para desenvolver materiais didáticos acessíveis, oferecer suporte adicional e adaptar os métodos de ensino para atender às necessidades individuais de cada aluno. No entanto, a implementação dessas tecnologias requer um planejamento cuidadoso e uma abordagem inclusiva, para garantir que todos os estudantes possam se beneficiar das vantagens oferecidas pela IA. Os docentes precisam ser sensibilizados e treinados para utilizar essas ferramentas de maneira eficaz, promovendo a inclusão e a equidade no ambiente educacional (Santos & Lima, 2019; Oliveira, 2020). A IA tem o potencial de criar oportunidades educacionais mais equitativas, mas isso só será possível com a participação ativa e informada dos professores (Silva; Siqueira; Rodrigues, 2024, p. 3554).

Em suas pesquisas sobre o uso ChatGPT na educação, Sok e Heng (2023) constataam que: “para os estudantes, a ferramenta pode auxiliar na elaboração de esboços acadêmicos, proporcionar suporte nos estudos e facilitar a compreensão de conteúdos complexos” (Sok; Heng, 2023 *apud* Matias *et al.* 2023, p. 3). Somam-se a isso os estudos realizados por Kasneci *et al.* (2023), para quem outras contribuições dessa IA aos discentes são: *feedback* instantâneo e personalizado em atividades remotas, recomendação de materiais adequados e otimização

⁹ No original: “such as improving the quality of student papers and assisting teachers in their lesson planning”.

do tempo na realização de exercícios. De acordo com os autores, a ferramenta ainda pode colaborar no aprendizado de línguas, sendo utilizada para a produção de resumos e traduções, por oferecer novas metodologias e tecnologias educacionais.

Os pesquisadores Sok e Heng (2023) e Kasneci *et al.* (2023) também apontam que, para os professores, essa ferramenta pode contribuir no planejamento de atividades, no desenvolvimento de planos de aula e na criação de avaliações. Assim, é possível constatar que, se utilizada corretamente, essa IA pode colaborar, significativamente, para o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, é preciso ter cuidado no que se refere à verificação da autenticidade de dados fornecidos por essa plataforma, uma vez que, em estudos realizados por Rahman (2023), foi evidenciado que: “[...] aproximadamente 56% das respostas geradas pelo ChatGPT podem ser consideradas incoerentes” (Rahman *apud* Matias *et al.*, 2023, p. 4).

Nesse sentido, de acordo com Lima (2023),

O uso excessivo desta ferramenta pode gerar dependência, uma vez que o estudante se sente numa “zona de conforto” ao obter todas as informações, sem nenhum esforço, sendo que para a realização de uma pesquisa, só é necessário a criação de perguntas precisa se de esperar menos de 1 minuto que a ferramenta, providenciará os trabalhos e as informações necessárias. [...] O programa de IA, reduz a necessidade de o estudante ter um pensamento crítico sobre determinado assunto, enquanto cria uma falsa sensação de conhecimento, porque a ferramenta gera textos com a opinião que o utilizador desejar, bastando solicitar os argumentos, que podem ser favor ou contra determinado tema (Lima, 2023, p. 4).

No que se refere aos argumentos contrários, são expostos, pela autora supracitada, alguns riscos quanto ao uso excessivo do ChatGPT na educação que, por sua praticidade, podem comprometer habilidades relacionadas à investigação, o que pode desencadear um desestímulo ao desenvolvimento dessa habilidade. Ainda, segundo a autora, com o uso excessivo dessa ferramenta, os alunos podem perder “habilidades importantes como a análise crítica, criatividade, argumentação e coesão textual [...]” (Lima, 2023, p. 5).

Após serem identificadas algumas potencialidades do ChatGPT para a educação, bem como ser brevemente demonstrada a importância do cuidado quanto à confiabilidade de dados gerados para, assim, evitar que sejam replicadas informações inconsistentes, a próxima seção abordará uma discussão acerca dos gêneros textuais. Essa reflexão pretende contribuir para uma compreensão contextualizada dos usos do ChatGPT no processo de revisão do gênero resumo acadêmico, que é o foco desta dissertação.

4. GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS: PRINCÍPIOS BASILARES

Nas discussões sobre os usos sociais da linguagem, os gêneros textuais têm assumido centralidade como objeto de estudo. Nessa direção, várias perspectivas teóricas podem ser adotadas para uma adequada compreensão da premissa de os gêneros serem considerados objetos de estudo, principalmente, no contexto dos processos de ensino e de aprendizagem. Uma abordagem que contribui para essa compreensão é a proposta pelo Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), tal como apresentado por Bronckart (2008), que defende que essa centralidade dos gêneros tem a ver com o fato de os gêneros articularem três dimensões das práticas humanas: a praxeológica, a epistêmica e a semiótica, ou seja, integrarem distintas dimensões das ações realizadas pelos seres humanos.

A dimensão praxeológica refere-se ao caráter operacional e à função social dos gêneros, isto é, à maneira como eles orientam e organizam a ação dos sujeitos em contextos específicos, mediando atividades cotidianas e institucionais. Por sua vez, a dimensão epistêmica diz respeito ao potencial dos gêneros para a construção e circulação de saberes, na medida em que viabilizam processos de elaboração, compartilhamento e legitimação do conhecimento dentro de diferentes esferas sociais. Já a dimensão semiótica está relacionada aos modos de significação e à materialidade discursiva dos gêneros, contemplando a articulação de recursos linguísticos, visuais e multimodais empregados na produção dos textos. Assim, compreender essas dimensões é essencial para analisar como os gêneros textuais e discursivos¹⁰ funcionam como instrumentos basilares das interações sociais e da produção de sentidos.

Nos estudos sobre os gêneros, três autores são notadamente referenciados: Bakhtin (2016), Marcuschi (2007; 2008) e Bronckart (2012). Salvaguardadas as distinções teóricas, é relevante considerar que, em alguns pontos, tais teorias apresentam algumas convergências. Mas o que realmente interessa no presente trabalho são as contribuições que tais autores trouxeram para a construção de referenciais acerca dos estudos sobre gêneros textuais ou discursivos para o contexto brasileiro. Desse modo, pode-se considerar que, cada um a seu modo, tem influenciado as discussões sobre os gêneros e seu ensino.

Bakhtin (2016) fundamenta sua abordagem no conceito de gêneros do discurso, concebendo-os como formas relativamente estáveis de enunciados, moldadas pelas condições sociais e históricas da comunicação humana. Desse modo, eles não apenas refletem, mas também constituem práticas sociais, funcionando como estruturas que orientam as formas de

¹⁰ Nesta dissertação, o foco da pesquisa concentra-se na compreensão do conceito de gênero. Dessa forma, a discussão acerca da nomenclatura e das terminologias relacionadas não constitui o objetivo central deste estudo e, portanto, não será aprofundada.

dizer e os modos de atuar dos sujeitos nas diversas esferas de atividade. Dessa maneira, Bakhtin (2016) destaca que cada esfera de uso da linguagem (cotidiana, científica, jornalística ou literária) desenvolve e consolida seus próprios gêneros discursivos, os quais carregam características composicionais, temáticas e estilísticas que possibilitam o reconhecimento e a compreensão mútua entre os interlocutores. Assim, de acordo com o autor,

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação (Bakhtin, 2016, p. 261-262).

Ao caracterizar os três elementos constitutivos dos gêneros discursivos de modo articulado, Bakhtin (2016) desloca o foco para o funcionamento social da linguagem, ressaltando a conexão intrínseca entre a produção discursiva, o contexto histórico e as relações dialógicas que permeiam todo ato de comunicação. Nesse sentido, o autor concebe que a organização composicional se refere à estrutura global do gênero, ou seja, ao modo como suas partes são dispostas e articuladas num determinado padrão reconhecível pelos participantes da comunicação. Essa organização envolve aspectos específicos que caracterizam um gênero como tal. No entanto, ela também se vincula, intrinsecamente, ao estilo, que abrange as escolhas linguísticas, semióticas e expressivas predominantes em cada gênero, sendo fortemente influenciado pelas especificidades das diferentes esferas sociais, e podendo variar do mais coloquial ao mais erudito, estruturando a individualidade do discurso dentro das convenções de cada gênero.

Discorrendo sobre os gêneros discursivos, Rojo (2014) considera que os três elementos são constitutivos dos gêneros discursivos (forma composicional, tema e estilo), ou seja,

não são dissociáveis uns dos outros: os temas de um texto ou enunciado se realizam somente a partir de um certo estilo e de uma forma de composição específica. O tema é mais que meramente o conteúdo, assunto ou tópico principal de um texto (ou conteúdo temático). O tema é o conteúdo enfocado com base em uma apreciação de valor, na avaliação, no acento valorativo que o locutor (falante ou autor) lhe dá. É o elemento mais importante do texto ou do enunciado: um texto é todo construído (composto e estilizado) para fazer ecoar um tema irrepetível em outras circunstâncias. O tema é o sentido de um dado texto/discurso tomado como um todo, “único e

irrepetível”, justamente porque se encontra viabilizado pela apreciação de valor do locutor no momento de sua produção. É pelo tema que a ideologia circula. A forma de composição e o estilo do texto vêm a serviço de fazer ecoar o tema daquele texto. O estilo são as escolhas linguísticas que fazemos para dizer o que queremos dizer (“vontade enunciativa”), para gerar o sentido desejado. Essas escolhas podem ser de léxico (vocabulário), estrutura frasal (sintaxe), registro linguístico (formal/informal, gírias) etc. Todos os aspectos da gramática estão envolvidos. E o que é a forma de composição? Ela é, pois, a organização e o acabamento do todo do enunciado, do texto como um todo. Está relacionada ao que a teoria textual chama de “estrutura” do texto, à progressão temática, à coerência e coesão do texto (Rojo, 2014, p. 2).

Complementando o exposto e destacando outra característica basilar dos gêneros discursivos, Pereira e Oliveira (2020) ressaltam a natureza ideológica, valorativa e dialogizada dos gêneros. Para os autores, estes três elementos - a forma composicional, o tema e estilo -

são ideológicos na medida em que toda tomada da palavra é ideológica; não existe signo neutro, de modo que todo signo reflete e refrata determinados aspectos da realidade, sendo esses recortes sempre ideológicos, ancorados em ideologias que fazem parte do horizonte aperceptivo do grupo social. São valorativos e dialogizados na medida em que se orientam para uma dada apreciação valorativa do sujeito que enuncia: todo enunciado é uma posição ativa do sujeito, é uma resposta ativa à palavra do outro, de modo que pode refutá-la, convergir ou divergir com o enunciado ao qual responde. Se não há relação mecânica ou neutra entre os enunciados, todos os elementos acima citados são expressões de um dado ponto de vista em relação a outro, em resposta a visões de mundo com as quais dialoga (Pereira; Oliveira, 2020, p. 261).

Assim, como se pode constatar, a abordagem se desloca do foco da análise linguística estrita para uma perspectiva interacional e contextual, na qual os gêneros são indissociáveis dos processos sociais, históricos e ideológicos que permeiam o uso da linguagem.

Marcuschi (2007; 2008), por sua vez, propõe uma visão funcional e dinâmica dos gêneros textuais, concebendo-os como instrumentos essenciais para a organização das práticas discursivas na sociedade contemporânea, sob uma perspectiva da linguística textual. Segundo Marcuschi (2007),

já se tornou trivial a idéia de que os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações

humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita (Marcuschi, 2007, p. 1).

Como se observa, o autor enfatiza a importância da dimensão pragmática dos gêneros, considerando, sobretudo, as funções sociais que cumprem, os objetivos comunicativos e as condições de produção e circulação dos textos. Em sua visão, portanto, a análise dos gêneros deve levar em conta não apenas a estrutura linguística, mas, principalmente, a interação entre linguagem, contexto e ação social, bem como os suportes textuais.

Outra importante contribuição de Marcuschi (2002) é a distinção necessária entre gêneros textuais e tipos textuais. Assim, para o autor,

os tipos textuais constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos. Teoricamente, os tipos são designados como narrativos, descritivos, argumentativos, expositivos ou injuntivos. Ele enfatiza que os gêneros textuais são construídos por dois ou mais tipos, em geral. A presença de vários tipos textuais em um gênero é denominada de heterogeneidade tipológica. Enquanto tipos textuais dizem respeito à configuração linguística predominante (narração, descrição, argumentação, etc.), os gêneros textuais relacionam-se ao uso social e à finalidade comunicativa dos textos em contextos específicos (Marcuschi, 2002, p. 23).

Ele propõe, dessa forma, uma abordagem integrativa que considera as dimensões linguística, social e cultural dos gêneros, promovendo uma compreensão ampla e aplicada da noção de gênero textual para o ensino, a pesquisa e a prática do uso da linguagem¹¹. Nesse sentido, de acordo com Ribeiro, Rocha e Coscarelli (2010), Marcuschi

¹¹ Marcuschi foi um dos primeiros linguistas brasileiros a sistematizar e adaptar, para a realidade nacional, a noção de gêneros textuais, dialogando com as principais teorias internacionais e propondo conceitos e categorias apropriados ao contexto sociocultural e educacional brasileiro. Ao destacar a distinção entre tipos e gêneros textuais e ao enfatizar a dimensão prática, social e histórica dos gêneros, ele ofereceu ferramentas teóricas e metodológicas fundamentais para a análise e o ensino de textos em nosso país. Além disso, sua vasta produção científica, em língua portuguesa – com livros, capítulos, artigos e participação na organização de coletâneas –, bem como o seu envolvimento na formação de professores e pesquisadores, contribuiu decisivamente para a disseminação e consolidação do estudo dos gêneros no Brasil. Marcuschi também esteve na linha de frente das discussões sobre o ensino de língua portuguesa, defendendo uma abordagem voltada para o uso real da linguagem e para o desenvolvimento de habilidades comunicativas em contextos variados, o que influenciou as práticas pedagógicas e as diretrizes curriculares em vigor. Por fim, Marcuschi realizou pesquisas que dialogam diretamente com as demandas do cotidiano escolar, como a compreensão e produção de textos, nas mais diversas esferas sociais, incluindo os impactos das tecnologias digitais e das novas formas de comunicação mediada. Assim, sua trajetória acadêmica e intelectual, somada à relevância e atualidade das suas propostas, fazem dele uma referência incontornável para quem estuda ou atua com gêneros textuais no Brasil.

ajudou a construir definições, categorias e elencos de gêneros textuais ligados à tecnologia digital. [...] Marcuschi também tenta elencar parâmetros para a caracterização de gêneros emergentes. Em um quadro (MARCUSCHI, 2004:32), sugere como categorias distintivas e identificadoras do gênero a quantidade de participantes e o tempo (dividido em síncrono e assíncrono). Para suas análises, utiliza uma etnografia na internet, por meio da qual obtém dados para análise e tentativa de enquadramento dos gêneros. Em um quadro mais complexo (MARCUSCHI, 2004:34-35), categoriza cada gênero emergente em relação à dimensão (relação temporal, duração, extensão do texto, formato, participantes, relação entre eles, troca de falantes, função, tema, estilo, canal/semioses e recuperação de mensagem) e ao aspecto (síncrono/assíncrono, rápido ou limitado, longo ou curto, entre vários outros), atribuindo a cada gênero qualificativos como presença (+), ausência (-) ou indiferença (0) (Ribeiro; Rocha; Coscarelli, 2010, p. 184-185).

Assim, um dos méritos de Marcuschi residiu na proposição de provocações sobre os modos de organização e de funcionamento dos gêneros emergentes, sugerindo que seja considerado um conjunto de traços definidos por parâmetros de situação comunicativa, finalidade, suportes/mídias, participantes, estruturas composicionais e marcas de oralidade/escrita. Em outras palavras, o autor propõe a observação dos gêneros de forma situacional e contextualizada, valorizando a adaptabilidade das práticas comunicativas.

Por fim, apresentamos a perspectiva de Bronckart (2012), que ancora sua análise em uma abordagem sociointeracionista, entendendo os gêneros como mecanismos mediadores fundamentais entre as práticas discursivas individuais e as instituições sociais. Para Bronckart (2012), os gêneros do discurso são formas organizadoras da atividade humana, estruturando os processos de produção, compreensão e circulação dos textos nas diferentes esferas da vida social. Sua teorização valoriza os procedimentos linguísticos e discursivos constitutivos dos textos e a articulação desses elementos aos objetivos e às condições das ações sociais específicas. Ele também destaca a importância dos gêneros como instrumentos para a constituição dos sujeitos e para a realização das funções comunicativas impostas pelos contextos institucionais.

Um ponto central da abordagem de Bronckart (2012) é a articulação entre a materialidade textual (arquitetura interna) e as condições de produção dos textos. Devido à complexidade da organização textual que compõe os diferentes gêneros, o professor propõe uma análise textual baseada em três níveis superpostos de organização: a infraestrutura geral, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

A infraestrutura geral refere-se à macroestrutura do texto, ou seja, à forma como ele se organiza globalmente para responder a um projeto de ação discursiva. Nesse nível, são

considerados aspectos como o gênero do discurso, a disposição e a sequência de suas partes constitutivas desse gênero, além da finalidade comunicativa relacionada às instâncias sociais em que circula. É nessa dimensão que se identificam as escolhas estruturais que conferem reconhecimento e funcionalidade ao texto dentro de seu contexto social e institucional.

O segundo nível é composto pelos mecanismos de textualização, que englobam os procedimentos linguísticos e discursivos responsáveis por garantir a coesão e a coerência textual. São elementos essenciais que permitem ao texto organizar e articular informações, como o uso de pronomes, conectores, elipses, repetição de termos, progressão temática e ordem das ideias. Esses mecanismos viabilizam o encadeamento lógico entre as frases e parágrafos, promovendo a unidade semântica do texto e facilitando sua compreensão por parte do leitor (Dias *et al.*, 2011). Além disso, eles abrangem a seleção dos tempos verbais, a marcação de temporalidade e espacialidade, e o manejo do léxico conforme as necessidades comunicativas do gênero em questão.

Por fim, no nível dos mecanismos enunciativos, estão os recursos que evidenciam as posições, intenções e vozes do(s) sujeito(s) do discurso envolvidos na produção do texto. Aqui, a ênfase recai sobre a configuração do enunciador e do destinatário, a identificação de marcas de autoria, as escolhas de pontos de vista, a interlocução explícita ou implícita e o uso de citações ou vozes de terceiros. Os mecanismos enunciativos refletem o modo como o produtor do texto assume sua posição diante do conteúdo, negocia sentidos com o interlocutor e constrói sua autoridade discursiva. A análise desse nível permite compreender de que maneira o texto articula diferentes vozes sociais, valores e posturas, contribuindo para a compreensão do papel social da linguagem nos processos de interação e produção textual. Para Ferreira, Vasconcelos e Dias (2019), por meio das vozes enunciativas, quem produziu o texto expressa ditos e não ditos. Esses ditos e não ditos podem ser depreendidos por meio de mecanismos enunciativos expressos não apenas por meio das falas dos sujeitos que se confrontam nesse espaço interlocutivo, mas, também, por representações imagéticas e sonoras, tais como caracterização, figurino, gestos, sons etc.

Dessa forma, a distinção e a inter-relação entre esses três níveis de organização textual, conforme proposto por Bronckart (2012), oferecem instrumentos para uma análise aprofundada dos textos, evidenciando não apenas sua estrutura linguística, mas também sua função social, sua construção de sentido e sua inserção em práticas discursivas concretas. Ademais, Bronckart (2012) enfatiza a articulação entre os gêneros e a realização de projetos de ação no âmbito institucional, mostrando como a produção textual responde a objetivos pragmáticos específicos e se ancora em esquemas estáveis, mas passíveis de variação

conforme as necessidades locais. Sua contribuição também se manifesta na análise detalhada dos mecanismos linguístico-discursivos empregados na textualização dos gêneros, permitindo compreender de que modo os textos materializam e modificam práticas sociais.

A partir do exposto, é importante considerar que as pesquisas realizadas por esses pesquisadores compõem um referencial indispensável para a compreensão da complexidade e da centralidade dos gêneros nas práticas sociais de linguagem. Suas teorias constituem não apenas uma base para a análise dos processos de produção, circulação e recepção dos textos nas diferentes esferas sociais, mas também oferecem estratégias teórico-metodológicas que permitem uma compreensão mais aprofundada sobre como os gêneros organizam, regulam e transformam as interações comunicativas no cotidiano.

Esses pesquisadores e demais estudiosos que se filiam às perspectivas de suas pesquisas trazem contribuições substanciais para o estudo dos gêneros, tais como a compreensão acerca dos modos de organização e funcionamento da linguagem nas diversas interações sociais e também sobre os modos como os sentidos são produzidos a partir das escolhas feitas pelos produtores e do lugar social ocupado pelos interlocutores. Tais estudos abrem caminhos para interpretações críticas e plurais sobre o papel dos gêneros na constituição do sujeito, na mediação das ações sociais e na configuração do sentido nas mais diversas situações comunicativas.

Desse modo, pode-se considerar que, segundo Muniz (2024), os enunciados, configurados em gêneros, “podem ser compreendidos como práticas que mobilizam regras e regularidades por parte de determinados agrupamentos cujos sujeitos agem e interagem conforme condições específicas” (Muniz, 2024, p. 97). Nesse sentido, gêneros funcionam como uma orientação para a produção de sentidos e para garantir a eficácia das interações. Por meio deles, os sujeitos mobilizam recursos linguísticos, semióticos e discursivos que são socialmente reconhecidos e compartilhados, facilitando o entendimento mútuo e a realização dos objetivos comunicativos em diferentes contextos. Os gêneros oferecem, assim, um repertório de expectativas e convenções que guiam o planejamento, a produção e a recepção dos textos, permitindo que os interlocutores reconheçam rapidamente o tipo de situação comunicativa em que estão inseridos, os papéis sociais envolvidos e as normas de conduta que devem ser seguidas.

Além disso, é por meio dos gêneros que se torna possível estabilizar e regular as formas de dizer e agir nas diversas esferas sociais, como a acadêmica, jornalística, jurídica, familiar, entre outras (Muniz, 2024). Cada gênero traz em si, portanto, marcas históricas, culturais e institucionais, materializando normas, padrões e valores que estruturam a

comunicação e contribuem para a construção das identidades individuais e coletivas. Desse modo, a utilização adequada dos gêneros promove a eficiência da comunicação ao alinhar expectativas, reduzir ambiguidades e fortalecer a coesão social a partir de práticas discursivas compartilhadas. Assim, ao serem tomados como referências para operações cognitivas e práticas interacionais, os gêneros potencializam a produção de sentidos, viabilizam a circulação dos discursos e asseguram que as trocas comunicativas alcancem diversos propósitos, tais como notificar, argumentar, instruir, narrar ou estabelecer vínculos interpessoais.

4.1 - Gênero resumo acadêmico

Nesta seção, será apresentado o resumo acadêmico, analisando sua funcionalidade comunicativa, bem como as particularidades que o caracterizam e o estruturam. Considerando que a produção acadêmica brasileira é regulamentada pela ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). Há, nesta norma uma menção a dois tipos de resumos: a) resumo indicativo: “trabalho que indica os pontos principais do documento sem apresentar detalhamentos, como dados qualitativos e quantitativos, e que, de modo geral, não dispensa a consulta ao original” e b) resumo informativo: “trabalho que informa finalidades, metodologia, resultados e conclusões do documento, de tal forma que possa, inclusive, dispensar a consulta ao original”. (ABNT NBR 6028:2021; 2021).

A principal distinção entre esses dois tipos reside no propósito enunciativo. O resumo indicativo é, então, aquele texto que apresenta a descrição das partes mais relevantes encontradas em um dado documento e, por esse motivo, não dispensa, de modo geral, a consulta ao texto original. Além disso, neste tipo de resumo não há presente julgamentos avaliativos - existentes na redação de uma resenha, por exemplo -, bem como dados que expressem aspectos quantitativos, tais como exemplificações, ilustrações, dentre outros. Normalmente, este resumo apresenta os tópicos abordados, o tema, a finalidade e, em alguns casos, a extensão do documento. Já o resumo informativo apresenta os elementos mais relevantes de um documento, como os objetivos, os aspectos metodológicos, os resultados e as conclusões. Por apresentar as informações centrais contidas em um documento, ele permite dispensar a leitura do texto original em certas situações enunciativas, como a seleção de textos para leitura durante a realização de uma pesquisa e a avaliação de trabalhos a serem aprovados para apresentação em eventos ou para serem publicados, por exemplo.

Além disso, é relevante considerar que os resumos apresentam diferentes configurações e propósitos enunciativos. Nesse sentido, Ferreira et al. (2011) explicitam que

No meio acadêmico/científico, a ação de resumir recobre diferentes realidades, apresentando por isso diferentes formas, conforme o objetivo a que se destina:

- a) resumos de textos como instrumento de avaliação pelo professor, com vistas a verificar a compreensão e a apropriação de conceitos/conhecimentos por parte dos alunos, no decorrer do desenvolvimento de uma disciplina;
- b) resumos de textos para mapeamento de um campo de estudo, integrando a discussão sobre o “estado da arte”, ou seja, o que já foi publicado sobre a temática;
- c) resumos que apresentam um texto científico (artigos, monografias, dissertações, teses) ou encaminhados para submissão de trabalhos em eventos científicos (encontros, congressos, semanas acadêmicas...), com o objetivo de apresentar e descrever a pesquisa empreendida (Ferreira et al. 2011, p. 65).

Considerando o contexto de discussão aqui proposto, o foco será o resumo que apresenta um outro gênero (item c), ou seja, o resumo informativo acadêmico. Essa modalidade de resumo é constituída por exigências formais (um só parágrafo, extensão limitada, linguagem impessoal) e integra os processos de circulação do campo científico, notadamente de instituições que se ocupam da pesquisa acadêmica. Além da função de apresentar uma condensação de um texto mais amplo, esse resumo busca também situar o leitor em relação a uma pesquisa diante do objetivo, dos métodos e dos resultados e conclusões da pesquisa.

Essa modalidade de resumo é caracterizada por Melo et al. (2025), no aplicativo Web leia¹², como um gênero textual que

condensa de forma objetiva e precisa os aspectos essenciais de uma pesquisa ou documento, facilitando a rápida compreensão do seu conteúdo retórico. De modo fático, o resumo acadêmico informativo é uma síntese objetiva e concisa de uma pesquisa ou texto, funcionando para a disseminação rápida de trabalhos científicos. De modo conceitual, o resumo representa um exercício de reflexão e síntese, demandando a habilidade de comunicar claramente o essencial da pesquisa, incluindo seu propósito, metodologia, resultados e conclusões, além de refletir sobre o conhecimento e a retórica envolvida. De modo processual, a criação do resumo informativo envolve a compreensão e aplicação de passos específicos, garantindo uma

¹² Desenvolvida como uma ferramenta digital de apoio à produção textual acadêmica, a Web Leia oferece recursos como roteiros orientadores e materiais de suporte para a redação de gêneros como resumos, artigos científicos e trabalhos de conclusão de curso (TCCs). A ferramenta é um resultado do projeto LEIA/Uespi (Laboratório de Leitura e Escrita Acadêmicas), coordenado pela professora. Bárbara Olímpia Ramos de Melo.

comunicação mais eficiente e a fidelidade ao conteúdo original, além de promover uma interação produtiva com o leitor (Melo et al., 2025)

O excerto apresentado, embora sucinto, explora questões basilares para a compreensão do gênero em questão. A condensação, que é uma questão necessária para a adequada produção ou avaliação de um resumo, se refere ao processo de redução de um texto original à sua essência, preservando informações fundamentais e eliminando detalhes secundários. Esse procedimento de condensação abarca um processo de reflexão e síntese, que, por sua vez, comporta a apresentação de determinados elementos constitutivos do texto e abrange modos de dizer de modo a garantir o interesse e a compreensão por parte do leitor. A proposta de um resumo é apresentar, de maneira concisa e objetiva, as principais ideias, resultados ou argumentos de um texto científico (artigo, livro, tese) ou de uma pesquisa realizada e de interagir com o interlocutor por meio de um texto claro e conciso. É exatamente por isso que solicitar um resumo em um texto acadêmico com os pontos principais constitui um dos procedimentos de busca que é bastante recorrente no contexto universitário e é utilizado para auxiliar o leitor na tomada de decisão sobre ler ou não o texto em questão (Abreu; Oliveira, 2017).

Além disso, em suas pesquisas, Greggio (2023) destaca a necessidade de bom entendimento quanto à estrutura desse gênero, para que assim seja produzido um resumo adequadamente escrito e revisado. Ainda segundo a autora, o resumo acadêmico se trata de uma “vitrine” da pesquisa, uma vez que é por meio da submissão deste texto que será realizado o aceite para publicação ou apresentação em congressos e eventos, evidenciando assim, sua pertinência no âmbito de pesquisas acadêmicas.

Assim, Bernardino e Valentin (2016) reiteram sobre os usos mais recorrentes desse gênero no contexto acadêmico: a) apresentar previamente uma pesquisa para um evento, b) anteceder um texto mais extenso, como por exemplo um artigo ou tese, fazendo uma síntese do que será abordado posteriormente. Nesse sentido, pode-se entender que o resumo acadêmico, quando anteposto a um texto de maior porte, “[...] deve oferecer ao leitor um conhecimento preciso do texto original por meio da escrita acadêmica” (Gomboeff; Passarelli, 2025, p. 107). Ainda de acordo com as autoras, é por meio do resumo acadêmico que é possível realizar uma análise mais rápida do trabalho científico. Desse modo, as autoras supracitadas reforçam a importância de manter a fidedignidade do texto base, de forma objetiva, conservando as principais informações a serem desempenhadas no decorrer do estudo.

Sob essa perspectiva, entende-se que o gênero resumo informativo acadêmico busca sintetizar textos mais extensos, possibilitando que sejam acessados os conteúdos básicos de cada uma partes constitutivas do texto resumido, bem como da proposta apresentada pelo autor do trabalho. Aqui, vale destacar que esse tipo de resumo é produzido por sujeitos (alunos, professores e pesquisadores), condicionado por normas institucionais (como a ABNT NBR 6028 - 2021 e diretrizes para autores determinadas por editores de periódicos), e é voltado a destinatários específicos (bancas avaliadoras, editores, comunidade científica). Para Gedoz (2022), uma produção é sempre produzida de um sujeito para outro sujeito e de um determinado lugar (que esse sujeito ocupa socialmente). Assim, é relevante considerar “o contexto de produção do enunciado: onde, quem, quando, para quem e por que foi produzido, além de todo o conhecimento sócio-histórico-ideológico que envolve os interlocutores a quem se destina a produção elaborada” (Gedoz, 2022, p. 60-61). O resumo acadêmico não constitui, portanto, uma produção neutra ou meramente descritiva. Assim, ao elaborá-lo, o autor não apenas apresenta sua pesquisa, mas também busca ressaltar a importância, a originalidade e a qualidade do trabalho desenvolvido.

Em relação à estrutura desse gênero, de acordo com a ABNT (NBR 6028/2021), um resumo informativo deve conter: a) objetivo(s): apresentação do propósito/objetivo principal do trabalho ou da problemática central investigada; b) Método(s): descrição sucinta dos métodos, procedimentos, técnicas ou abordagens empregados, caso relevantes para o tipo de trabalho; c) resultados: síntese dos principais achados, descobertas ou dados relevantes (quando for um trabalho experimental, científico, de campo, artigo etc.); d) conclusão(ões): indicação das consequências mais significativas, interpretações ou aplicações dos resultados obtidos.

Oliveira (2020, p.133) considera que os resumos se organizam com base em certos movimentos retóricos, intitulados de *moves*, constituídos por “uma introdução que apresenta uma problemática e justifica a relevância do estudo; um desenvolvimento no qual se apontam objetivos da pesquisa, seu pressuposto teórico e metodológico; uma discussão dos dados e, por fim, conclusões do estudo”¹³.

¹³ De acordo com Oliveira (2020), nas ciências exatas, é típico oferecer discussão de dados e apresentar resultados de pesquisa a partir de um tratamento quantitativo. Nas humanidades, discussão e resultados são, por vezes, omitidos, dando-se destaque apenas a breves contribuições apontadas pelo estudo. Essa ausência desses *moves* justifica-se, retoricamente, como um convite ao leitor para ler o texto na íntegra. No que se refere aos resumos de linguística e de literatura, observou-se, também, que os últimos oferecem um arranjo estrutural menos padronizado.

De modo mais detalhado, Motta Roth e Hendges (2010, apoiando-se em Bitencourt (1996), atestam que os resumos acadêmicos podem apresentar a seguinte organização retórica:

1. Situar a pesquisa (estabelecer interesse profissional ou fazer generalizações no tópico e/ou citar, estender, contra-argumentar ou indicar lacunas em pesquisas anteriores);
2. Apresentar a pesquisa (indicar características ou objetivos e/ou levantar hipóteses);
3. Descrever a metodologia;
4. Sumarizar os resultados;
5. Discutir a pesquisa (elaborar conclusões e/ou recomendar aplicações).

Nesse âmbito, de maneira geral, o resumo acadêmico se trata de um texto conciso e objetivo, que irá apresentar os principais pontos a serem abordados na pesquisa, como o assunto a ser tratado, os objetivos, qual a metodologia utilizada para a realização do estudo, os principais resultados alcançados por meio da pesquisa, bem como sua contribuição para estudos futuros. De acordo com Castro e Barreto (2016),

o resumo de um trabalho científico é um texto que deve apresentar densidade informativa, que tem por finalidade precípua fornecer uma visão geral do objeto da investigação, e deve conter elementos que concedam ao leitor subsídios para identificar se a leitura integral do texto lhe será proveitosa, ou seja, há premente necessidade de incluir elementos da introdução, objetivos, justificativa, metodologia, referencial teórico e considerações finais (Castro; Barreto, 2016, p. 90).

No entanto, essa configuração se altera em função dos propósitos enunciativos e da situação discursiva em que esse gênero se insere. Dependendo do contexto de produção, como o tipo de publicação, os interlocutores e os objetivos comunicativos do autor, o resumo informativo pode apresentar variações em sua estrutura, extensão e grau de detalhamento. Por exemplo, em normas editoriais de periódicos científicos, pode-se exigir maior ênfase nos resultados e conclusões, enquanto em teses e dissertações acadêmicas talvez haja necessidade de explicitação da metodologia ou do referencial teórico utilizado. Além disso, fatores como a área do conhecimento, as expectativas institucionais e até o idioma de divulgação influenciam na seleção das informações a serem condensadas. Dessa forma, observa-se que o resumo informativo é um gênero flexível e adaptável, cuja constituição textual é constantemente

negociada à luz das demandas do meio acadêmico e dos objetivos do pesquisador ao comunicar os aspectos essenciais de sua produção científica.

Nesse ponto, é interessante destacar que até mesmo em um mesmo suporte, as configurações de um resumo podem variar. Na figura 03, o resumo apresenta-se mais sucinto, em comparação com o exemplo da figura 04, que se apresenta mais detalhado.

Figura 03: Resumo de artigo em periódico 1- Revista Bakhtiniana

RESUMO

O artigo pretende demonstrar quando a crônica carnavalesca no início do século XX no Brasil foi ferramenta para um projeto nacional de cultura sob cânones burgueses, unívocos e europeus, confrontando suas ocorrências com a carnavalização verificada na crônica “A tragédia do Cordão Estrela de Dois Diamantes”, de Luís Edmundo.

PALAVRAS-CHAVE: Crônica carnavalesca; Carnavalização; Rio de Janeiro

Fonte: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/67389/47335>

Figura 04: Resumo de artigo em periódico 2 - Revista Bakhtiniana

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar os símbolos e metáforas usados na poesia para representar o tema da perda da pátria e explorar como os leitores os interpretam. A pesquisa envolveu uma análise comparativa das obras de Zahiriddin Babur, Abdulla Oripov e Erkin Vohidov, juntamente com um inquérito. O estudo descobriu que a poesia desses poetas se aprofunda nos temas de exílio, nostalgia e identidade cultural, criando imagens poderosas que permitem aos leitores se conectar com uma pátria perdida e herança cultural. Os versos de Babur retratam esse desejo por meio de descrições detalhadas da natureza e arquitetura de Andijan. A poesia de Oripov se concentra na família, herança e pátria, enquanto o trabalho de Vohidov reflete profundo patriotismo por meio de símbolos culturais e representações de paisagens nativas. Como resultado da pesquisa, a maioria dos entrevistados reconheceu a importância da poesia na educação emocional e cultural.

PALAVRAS-CHAVE: Alegorias e símbolos; Imaginário literário; Nostalgia e exílio; Simbolismo na literatura; Imaginário emocional

Fonte: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/68707/47402>

Conforme se pode observar, os dois resumos, presentes nas figuras 01 e 02, foram publicados na mesma edição (v. 20, n. 2, 2025) da revista Bakhtiniana. Enquanto o primeiro resumo apresenta apenas uma visão geral do artigo, o segundo resumo explicita objetivo, metodologia e resultados. Desse modo, em relação à organização composicional, é possível constatar variações no funcionamento social desse gênero. Outra variação digna de nota é o

caso dos resumos apresentados em dissertações e em teses nos exames de qualificação, situação em que não são exigidos resultados e conclusões.

No que diz respeito ao estilo de linguagem, as principais características recomendadas (especialmente pela ABNT NBR 6028:2021) são: a) clareza e objetividade: a redação deve ser clara, direta e precisa, evitando frases longas e rebuscadas, digressões, juízos pessoais ou comentários subjetivos; b) impersonalidade: utilizar, de preferência terceira pessoa do singular e evitar coloquialismos; c) voz verbal: dar preferência para o uso da voz ativa, pois torna o texto mais direto e dinâmico; d) precisão conceitual e terminológica: usar terminologia técnica adequada à área do conhecimento, buscar adequação teórico-epistemológica; evitar informações genéricas e apresentar resultados, sem avaliações subjetivas, opiniões pessoais ou adjetivação desnecessária; e) concisão: incluir apenas elementos essenciais (objetivo, método, resultados e conclusão) em um só parágrafo, geralmente sem citações, exemplos ou dados numéricos extensos; f) uniformidade: manter a mesma estrutura sintática e estilo ao longo do parágrafo.

Discorrendo sobre o exposto, Silva (2002, p. 24) apresenta posicionamento convergente com os pressupostos apresentados pela ABNT. Para a autora,

de forma geral, o resumo é definido como uma apresentação sintética e seletiva das idéias de um texto, ressaltando sua progressão e articulação. Um resumo deve destacar o assunto do trabalho, o objetivo do texto, a articulação das idéias, as conclusões do autor da obra resumida, não apresentar juízo crítico, ser inteligível por si mesmo, evitar a repetição de frases inteiras do original, respeitar a ordem em que as idéias ou fatos são apresentados. O resumo deve ser escrito num só parágrafo. O trabalho de seleção e organização das idéias relevantes deve ser feito sem alterar o sentido original do texto original. Quanto ao estilo, recomenda-se que o resumo deve ser composto por frases concisas, evitando-se enumerar tópicos. Inicia-se um resumo explicando o assunto do texto-fonte. De preferência, os resumos devem ser escritos em terceira pessoa e com verbos na voz ativa.

Ainda em relação ao estilo, a autora faz menção a uma questão relevante, que recorrentemente não é considerada nas produções acadêmicas: o estilo individual do resumidor, que são as marcas do trabalho com a linguagem concretizadas na escolha entre o que é relevante ou não e na forma particular de organizar essas ideias. Ou seja, o estilo do resumo está condicionado tanto ao estilo do autor quanto ao estilo do gênero.

No que tange ao conteúdo temático, Ferreira, Mesquita e Ragi (2021, p. 51), apoiando-se em Bakhtin (2011, p. 128) destacam que

o tema é “determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entoações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação”. Dessa forma, podemos considerar que a construção composicional acontece por meio da esfera no qual o gênero circula, e no caso do resumo, a necessidade de produção está vinculada ao campo científico. Assim, o conteúdo temático não se trata apenas do assunto tratado no resumo, mas também dos sujeitos envolvidos nesse acontecimento da escrita desse resumo como parte constituinte de uma tese e, portanto, trata-se de sujeitos concretos produzindo enunciados também concretos (FERREIRA; MESQUITA e RAGI, p. 51, 2021).

Assim, ao analisar o conteúdo temático de um resumo, é preciso considerar a natureza da interação, o contexto em que a produção e a recepção se efetivam e os sujeitos que participam das interações, uma vez que todas essas dimensões interferem no processo de produção de sentidos e, por isso, compõem o tema de um enunciado. Assim, o conteúdo temático do resumo deriva tanto do assunto tratado quanto dos pressupostos teóricos que fundamentam a pesquisa, das opções metodológicas, da relevância do estudo e do lugar ocupado pelo pesquisador no campo científico (o que é dito, para quem, em que contexto institucional).

Para ilustrar essa questão, pode-se citar uma pesquisa desenvolvida por uma pesquisadora universitária da área de educação, sobre os desafios e as possibilidades do ensino remoto em uma escola pública. A partir disso, ao considerar que se trata de uma escola pública e que a pesquisa foi realizada por uma professora universitária, em um contexto de pandemia, o leitor do resumo já constrói referências que orientam o percurso interpretativo. Nesse sentido, os interlocutores podem criar expectativas que não somente se relacionem com os dados empíricos coletados, mas que o resumo apresente resultados que apontem para desafios e possibilidades. O conteúdo temático desse resumo abarca, portanto, muito mais do que “ensino remoto”, pois envolve questões como desigualdade social, acesso às tecnologias, colaboração escolar e adaptação pedagógica. Esse exemplo mostra que o conteúdo temático de um resumo acadêmico não se resume ao tema aparente (ensino remoto), mas emerge das relações entre contexto histórico (pandemia), condições de produção (pesquisadora envolvida na escola), sujeitos envolvidos (professores, alunos, famílias), campo científico (educação) e expectativas da comunidade leitora. Todos esses elementos dialogam e constituem, juntos, o verdadeiro “tema” do enunciado, conforme propõe Bakhtin (2011, 2016).

Desse modo, o conteúdo temático de um resumo é influenciado pelo seu contexto de circulação (periódicos científicos, repositórios de dissertações e teses, anais de eventos, relatórios de pesquisa etc.). Nessa perspectiva, é na interação, que esse gênero se constitui,

pois apesar de ser direcionado a especialistas de uma determinada área, ele pode alcançar leigos, orientadores, instituições de fomento, entre outros, o que interfere diretamente no processo de produção de sentidos. Um resumo reflete e reconstrói, sobremaneira, as relações entre ciência, sociedade e discurso. Assim, após essas considerações sobre o gênero resumo acadêmico, serão abordadas questões relativas à escrita como prática situada, que fundamenta a discussão sobre o processo de revisão de textos que será abordada como foco da reflexão aqui proposta.

4.2 - A escrita como prática social e situada

No âmbito desta dissertação, é importante problematizar a questão do processo de produção escrita. Aqui, a escrita se presentifica em duas dimensões: a) interação com sistemas de IA e b) produção de resumos que integram a interação em contextos acadêmicos. Desse modo, a discussão de escrita como prática social e situada se constitui como base para a compreensão da complexidade que envolve essas duas situações enunciativas.

De acordo com Rosa (2014), a escrita, entendida como tecnologia e como sistema simbólico, acompanha as dinâmicas das relações sociais e suas variadas formas de materialização da linguagem, uma vez que constitui uma prática situada socialmente. Dessa forma, os propósitos que orientam a escrita hoje possivelmente não são os mesmos de épocas anteriores, assim como quem escreve atualmente não ocupa a mesma posição social atribuída ao escrevente de outros tempos. Isso ocorre porque, à medida que as relações sociais se transformam, também se transformam, na mesma proporção, os instrumentos linguísticos que as sustentam. Assim, além de funcionar como meio social de comunicação, a escrita configura-se como objeto cultural do ensino, e os processos de aprendizagem que a envolvem precisam considerar as mudanças pelas quais passam as culturas letradas. Torna-se, portanto, fundamental analisar a funcionalidade dessa escrita e verificar em que medida ela atende às demandas do momento histórico no qual se insere.

Nessa direção, a incorporação da produção de *prompts*, por exemplo, ao repertório formativo revela como a escrita se expande para além do suporte tradicional e passa a operar em ecossistemas comunicativos mediados por inteligências artificiais generativas. Se o *prompt* convoca o sujeito a formular instruções precisas, contextualizadas e epistemicamente responsáveis, ele também o obriga a refletir sobre como sua própria intenção comunicativa será interpretada por agentes não humanos, exigindo consciência linguística e ética ampliadas. Do mesmo modo, a produção de resumos acadêmicos, enquanto prática acadêmica

consolidada, reafirma a necessidade de uma habilidade de síntese que preserve a densidade conceitual e a integridade dos argumentos, dialogando com expectativas institucionais de clareza, rigor e transparência. Além disso, o resumo ocupa um lugar estratégico na dinâmica da produção científica por cumprir a função essencial de interação entre pares acadêmicos, funcionando como porta de entrada para o diálogo, para a circulação do conhecimento e para a criação de redes de colaboração que sustentam a vida intelectual.

Nesse horizonte de discussão, é importante destacar o posicionamento de Geraldi (2013), que considera que “um texto é um produto de uma atividade discursiva em que alguém diz algo a alguém” (Geraldi, 2013, p. 98). Assim, toda produção textual implica necessariamente um processo de interlocução, ou seja, escrevemos sempre para alguém. Esse “outro”, segundo afirma Geraldi, é constitutivo da escrita, pois “é para o outro que se produz o texto” (Geraldi, 2013, p. 102), e sua presença não se limita ao ato interpretativo; ela se antecipa à própria produção, configurando condição indispensável para que o texto exista. Dessa forma, a elaboração de qualquer texto supõe um interlocutor real ou projetado, situado numa circunstância comunicativa específica, tornando-se elemento fundamental para que o texto se efetive como prática de linguagem, conforme demonstrado nos objetivos e conteúdos curriculares. A figura do interlocutor, portanto, orienta de modo decisivo a organização do discurso, interferindo na escolha do gênero, na composição do texto, nas seleções lexicais e na estrutura linguística utilizada. Por essa razão, compreende-se a produção textual como uma prática social que busca oferecer aos estudantes condições para participar de distintos contextos comunicativos. Assim, produzir um texto para interagir com um sistema ou com pares acadêmicos demanda a consideração das especificidades do contexto de produção, de circulação e de recepção desse texto.

Ao abordar a prática de escrita, na perspectiva da interação, em um contexto educacional, Geraldi (2015) sinaliza para uma ressignificação desse processo em função da acepção do termo “produção”. Para o autor,

em primeiro lugar, ao apontar para a produção, aponta-se também para o fato de que toda a produção depende de condições, instrumentos e agentes de produção, além de focalizar o modo como se produz na escola. [...] Em segundo lugar, a introdução da expressão ‘produção de textos’ remete à noção de texto. Um texto não é produto da aplicação de um conjunto de regras e nem mesmo o conhecimento das características genéricas com as quais o texto a ser produzido deve-se coadunar (Geraldi, 2015, p. 167).

Esse excerto oferece um direcionamento para a compreensão da escrita como prática situada, que contempla diferentes dimensões e que concebe o texto como uma produção discursiva. No caso específico da discussão aqui empreendida, é possível considerar que formular um *prompt* não é apenas ativar uma ferramenta tecnológica, mas implica mobilizar um conjunto de condições de escrita (intencionalidade comunicativa, conhecimento prévio, contexto e projeção de um interlocutor), que orientam a forma como o texto será compreendido e expandido pelo sistema de IA. Assim, essa situação de produção não se reduz à aplicação de regras nem à simples imitação de modelos genéricos, uma vez que a elaboração de *prompt* depende da capacidade de o sujeito construir enunciados situados, claros e coerentes, que convoquem a IA a interpretar, inferir e responder segundo os propósitos desejados.

Nessa mesma direção, a produção de resumos acadêmicos indicativos também se afasta da ideia de um produto mecânico ou normativo, uma vez que ela requer discernimento, seleção criteriosa e compreensão do texto-base, reafirmando que resumir é um gesto interpretativo orientado pelas condições e pelos objetivos da interlocução acadêmica. Ao condensar tema, foco e escopo, portanto, o resumo cumpre função singular na circulação do conhecimento, constituindo-se como um lugar de encontro entre pares que buscam, de modo ético e crítico, construir redes de sentido no interior da comunidade científica.

Nesse sentido, Silva (2024) reitera que

A escrita, que se constitui de uma habilidade complexa, relaciona-se a inúmeras outras, como os diversos aspectos sociais e linguísticos, de interação e organização da linguagem e de atendimento ao objetivo comunicativo e à busca de compreensão pelo leitor. [...] Assim, desde a identificação do público a quem se dirige, às estratégias e a fundamentação das ideias, até a organização e estruturação destas: tudo é praticado pelo sujeito que escreve, preparando-o para assumir um papel ativo e participativo na sociedade. Logo, produzir sugere um sujeito (Silva, 2024, p. 26)..

A complexidade da habilidade escrita, destacada pelo excerto citado, explicita que o conjunto de dimensões (sociais, linguísticas, interacionais e organizacionais) impõe ao sujeito que escreve uma tomada de decisão. Assim, ao considerar as especificidades das interações, como as aqui abordadas, compreende-se que escrever implica interpretar o mundo e inscrever-se nele por meio de escolhas discursivas que configuram o texto e, simultaneamente, constituem o próprio sujeito. Esse movimento organiza a produção textual

como um processo, constituído por vários momentos: planejamento, produção propriamente dita, revisão e reescrita (Antunes, 2009).

Para a autora, a etapa do planejamento corresponde ao momento em que o sujeito define objetivos comunicativos, público leitor e conteúdos essenciais. Trata-se, então, de uma etapa estratégica em que se delineiam caminhos argumentativos e se organizam, de modo preliminar, as ideias que orientarão a escrita. Ou seja, a etapa da produção é a fase de materialização das ideias em linguagem. Aqui, o sujeito transforma intenções em enunciados, mobilizando recursos linguísticos, discursivos e cognitivos para estruturar o texto e dar forma ao sentido que deseja construir. Já a etapa da revisão constitui o retorno crítico ao texto produzido. Nela, o escritor avalia a clareza, a coerência e a adequação do texto aos objetivos iniciais, identificando ajustes necessários, sendo, portanto, uma etapa de confronto entre intenção e realização discursiva. Por fim, a etapa da reescrita é o momento em que o texto é reelaborado com base nas observações da revisão, o momento em que ocorre a reformulação de trechos, a reorganização de ideias e o aprimoramento da estrutura, consolidando o entendimento de que escrever é um processo contínuo de refinamento e aprofundamento.

A interação com sistemas de inteligência artificial envolve os momentos de produção textual, especialmente na elaboração de *prompts*, que precisam ser continuamente reelaborados para que as respostas obtidas se aproximem, de modo mais preciso e situado, dos objetivos comunicativos do usuário e para obtenção de respostas mais consistentes e adequadas. De modo análogo, a produção de resumos indicativos acadêmicos requer o mesmo percurso processual: planejar o foco do resumo, redigir as primeiras versões, revisá-las criticamente e reescrevê-las com base na clareza, concisão e fidelidade ao texto-base. Assim, observar esses momentos do processo de escrita é fundamental para assegurar a qualidade acadêmica exigida nesse tipo de produção, reafirmando a centralidade do sujeito e de suas escolhas discursivas na construção de sentidos.

Assim, à luz das pesquisas aqui trazidas, compreende-se que a escrita não deve ser tomada como um ato automático ou como uma faculdade inata, mas como um processo complexo que mobiliza procedimentos técnicos (planejamento, execução e revisão) articulados à atenção aos modos de textualização e às dimensões contextuais, discursivas e ideológicas que atravessam toda produção de sentido. Adotar essa concepção processual e situada permite, assim, redimensionar as práticas de escrita, conferindo-lhes maior significatividade, coerência com os contextos de uso e potencial formativo, de modo que a atividade de escrever se torne não apenas um exercício escolar, mas uma experiência mais consciente, contextualizada e produtiva para o sujeito que a realiza.

5. REVISÃO DE TEXTOS

O objetivo deste capítulo é abordar o processo de revisão de textos, tema desta dissertação. Ainda que as pesquisas sobre revisão tenham avançado substancialmente em suas concepções, tal como demonstram os estudos realizados por Coelho e Antunes (2010); Ribeiro e Romano (2024); Czerevaty; Angelo e Menegassi (2021); Salgado (2021), entre outros, ainda é recorrente uma concepção de revisão como correção de aspectos gramaticais e ortográficos.

Em estudos conduzidos por Coelho e Antunes (2010), constata-se que a concepção de revisão baseada na perspectiva da escrita normativa é assumida como parâmetro a ser seguido. De acordo com as autoras, “[...] paira sobre o imaginário da população, um uso da língua considerado correto, melhor, mais adequado e, por vezes, até mesmo mais claro e inteligível, em detrimento de usos julgados errados, piores, inadequados, obscuros” (Coelho; Antunes, 2010, p. 205). Essa concepção tende a estigmatizar o papel do revisor de textos, reduzindo-o ao papel de padronização e adequação do texto de acordo com a gramática normativa, seguindo padrões pré-estabelecidos.

Nessa direção, Ribeiro e Romano (2024) também se reportam a essa concepção que reduz o papel dos revisores na adoção de um modelo linguístico da norma, ou seja, de seguir um padrão “oficial” e tornar o texto padronizado, seguindo as regras gramaticais e normativas. Todavia, reduzir o processo de revisão de textos à adoção de um padrão considerado “oficial” é uma tarefa complexa a ser seguida, uma vez que, segundo Muniz Jr (2018), no campo da revisão textual não se pode supor a existência de uma única norma, pois múltiplas regras coexistem e se atualizam, de acordo com diferentes contextos discursivos. Quando essas normas entram em conflito, elas afetam o texto de modos diversos, tornando explícitas as dinâmicas de hegemonia e as relações hierárquicas entre distintos discursos normativos. Ademais, o debate acerca das normas na atividade de revisão, edição e preparação de textos promove transformações, não apenas no estatuto conferido ao texto, mas, também, na própria configuração e compreensão das normas envolvidas.

Desse modo, partindo da concepção de que existem várias normas linguísticas e que elas podem variar de acordo com a intencionalidade do autor ao redigir o texto, o local para o qual ele será publicado, podendo ser em uma revista, um livro ou uma página da internet, por exemplo, e o público para o qual o autor escreve, essas são informações importantes, que influenciam no processo de revisão de textos. Nesse sentido, pode-se dizer que a prática de

revisão de textos não se baseia unicamente em ajustes normativos, que apesar de importantes, não são a parte primordial desse processo.

Assim, é preciso considerar que, “revisar significa participar juntamente com o autor da construção do(s) sentido(s) daquele texto, já que comunicação é interação entre os interlocutores” (Lemos; Pereira, 2021, p. 819). Sob essa perspectiva, as autoras defendem a importância da parceria entre autor e revisor, ressaltando a tarefa de co-autoria ao revisor, que necessita ter uma participação ativa, a fim de contribuir na produção de sentido do texto.

Para além das dimensões normativas, existem algumas características importantes a serem analisadas e corrigidas por um revisor, tais como: “[...] falhas de memória, citações defeituosas, os lapsos da escrita e a pontuação inexata; numa palavra, os erros de toda espécie que escapam aos autores” (Guilherme, 1967, p. 43 *apud* Ribeiro; Romano, 2024, p. 15). O revisor tem, então, a responsabilidade de identificar inconsistências na construção coesiva e coerente do texto, corrigir imprecisões terminológicas, evitar repetições desnecessárias e atentar para ambiguidades que possam comprometer a clareza da mensagem. Além disso, deve verificar a exatidão das citações e referências, a adequação do vocabulário especializado, e até mesmo a pertinência e a relevância dos argumentos apresentados.

Nesse ponto, é importante levar em consideração a necessidade de o revisor conhecer sobre o tema que está sendo escrito, além de ser um pesquisador hábil e fazer uma leitura atenta, crítica e discursiva dos demais aspectos presentes no texto que necessitem de um ajuste profissional. Esse posicionamento se alinha ao de Ribeiro e Romano (2024), que sustentam a necessidade de o revisor dominar o assunto abordado no texto a ser corrigido, com um olhar abrangente, preocupando-se em ter um senso crítico e atualizado, para participar ativamente do processo de revisão do texto.

Em consonância com o que foi citado anteriormente, para a ótica de Coelho Neto (2013), é necessário que o revisor realize uma leitura especializada e faça a mediação em relação às decisões relacionadas à construção do texto. Assim, a leitura desse profissional necessita de um olhar atento, para atuar como decisor linguístico, pensando, também, no público para quem esse texto está sendo escrito, no sentido de agradar esse público, tanto na forma de escrita quanto no conteúdo a ser entregue. Nessa perspectiva, Pires (2022) complementa que “[...] a intervenção do revisor (ou não intervenção) inevitavelmente atua na produção de sentidos, e é dessa maneira que ela contribui para a legibilidade do texto e justifica, em última instância, a própria razão desse ofício” (Pires, 2022, p. 13).

A autora defende, ainda, que o processo de revisão de textos é responsável por influenciar a produção de sentido textual, uma vez que o revisor é responsável por organizar

as ideias presentes no texto, sem perder sua essência, ou seja, mantendo a intencionalidade do autor. Assim, toda a ação do revisor sobre o texto é intencional, mesmo que ele decida não modificá-lo.

Nesse âmbito, Coelho e Antunes (2010) propõem que as correções gramaticais e ortográficas são importantes no processo de revisão de textos, porém, em uma classe de prioridades, devem ser as últimas a serem realizadas. Desse modo, as autoras defendem que o revisor, em sua primeira leitura, precisa, inicialmente, atentar-se a dois elementos basilares: o gênero e a textualidade, que são essenciais para uma boa revisão de texto, uma vez que cada gênero possui especificidades a serem seguidas e a textualidade está relacionada a fatores semânticos e pragmáticos que serão analisados posteriormente.

Sob uma perspectiva discursiva, os gêneros são fundamentais para o processo de revisão textual, porque fornecem parâmetros específicos para a avaliação da adequação do texto revisado ao contexto de produção, de circulação e de recepção. Nesse sentido, de acordo com Soares e Ribeiro (2024),

são vários os verbos que podem descrever a atuação do revisor de textos: corrigir, consertar, alterar, retificar, conferir, ajustar, revistar, verificar... Por mais que, de certa forma, essas ações estejam ligadas ao trabalho desse profissional, espera-se, atualmente, um olhar que vá além dos ajustes gramaticais. Se, antes, aplicar as regras da gramática e conferir alterações eram as principais (pre) ocupações do revisor de textos, hoje, além de analisar aspectos mais amplos, como coesão, coerência, ortografia, semântica e sintaxe, espera-se que o profissional observe questões de discurso, bem como o contexto de produção, de circulação e de recepção dos textos (Soares; Ribeiro, 2024, p. 118).

Dessa forma, a revisão de um texto, sob uma perspectiva discursiva, contempla uma análise da adequação da organização composicional, do estilo e do conteúdo temático próprios a cada gênero, mas também implica considerar dimensões relacionadas ao contexto de produção e circulação do texto. Entre essas dimensões, destaca-se a necessidade de avaliar, conforme as especificidades do gênero em questão, aspectos conceituais e epistemológicos que fundamentam o discurso, a clareza e a pertinência dos conceitos mobilizados, além da coerência interna das argumentações.

Em face do exposto, Oliveira (2024) pontua que

na perspectiva dialógica, a revisão procura compreender o texto como um todo, levando em consideração os aspectos discursivos, além dos composicionais e linguísticos, ou seja, de que modo cada autor escreve, que escolhas lexicais eleger para compor o seu dizer, pois isso também implica

posicionamento axiológico, visão de mundo. Na realidade, a revisão constitui uma das práticas de linguagem mais utilizadas por escritores, professores e estudantes, uma vez que um texto raramente está pronto após a primeira escrita, mas somente com releituras que irão possibilitar possíveis reescrituras (Oliveira, 2024, p. 28).

Além disso, faz-se imprescindível atentar para o propósito enunciativo do texto, isto é, a intenção comunicativa que orienta sua produção e os efeitos de sentido visados junto ao interlocutor. A revisão deve, ainda, contemplar o posicionamento ético do sujeito enunciador, observando o respeito às normas de conduta, à integridade intelectual e à responsabilidade social que permeiam a construção textual em diferentes esferas discursivas.

Por fim, não se pode desconsiderar as ideologias subjacentes ao discurso e às escolhas linguísticas, semióticas e discursivas efetivadas ao longo do texto, analisando como essas opções contribuem para a estruturação de pontos de vista, o tratamento de temáticas sensíveis e a construção das relações de poder, identidade e alteridade no interior do texto. Assim, a revisão não se restringe ao âmbito normativo ou estrutural, mas implica uma análise crítica e integrada das múltiplas dimensões discursivas que conferem sentido, pertinência e legitimidade ao texto em seu contexto de uso.

Por vezes, ao se tratar do processo de revisão de textos, é habitual que algumas pessoas entendam por corrigir erros gramaticais e ortográficos, o que é perfeitamente compreensível, uma vez que este se trata de um dos tipos de revisão que, segundo Coelho e Antunes (2010), é nomeada por revisão linguística. Todavia, em estudos realizados por Honorato, Ferreira e Dias (2024), é evidenciado que, para a revisão do texto,

além dos normativos, têm que ser considerados aspectos semânticos, sintáticos, morfológicos e sociais, bem como seu público-alvo, características contextuais que devem ser cuidadosamente analisadas durante o processo de revisão (Honorato; Ferreira; Dias, 2024, p. 504).

Nesse âmbito, sob a perspectiva das autoras supracitadas, evidencia-se a necessidade de o processo de revisão de textos perpassar por outros aspectos importantes para contribuir na clareza e harmonia do texto. À vista disso, existem outros tipos de revisão que contemplam o trabalho do revisor de textos. Em pesquisas realizadas por Coelho e Antunes (2010), as autoras caracterizam e dividem o processo de revisão de textos em três tipos:

i) revisão gráfica: trata das questões relacionadas com a apresentação e com a composição visual e material do texto; ii) revisão normalizadora: ajusta o texto às normas bibliográficas e editoriais; e iii) revisão temática: verifica a propriedade e a

consistência das formulações de um texto em função de um determinado sistema de conhecimento determinado (Coelho; Antunes, 2010, p. 206-207).

Em conformidade com as autoras, entende-se revisão gráfica por uma revisão de todos os elementos textuais apresentados no texto, tais como o uso do negrito e do itálico e o alinhamento e o recuo do texto. A revisão normalizadora, por sua vez, diz respeito às normas necessárias a serem seguidas, que podem variar de acordo com o local em que o texto será publicado. Por fim, a revisão temática se trata de analisar o conteúdo presente no texto e se suas informações condizem com outros estudos, de forma coerente. As autoras supracitadas complementam, ainda, que, para que ocorra um bom processo de revisão de textos, é preciso que o revisor tenha conhecimento do gênero a ser revisado, para que, assim, revise-o adequadamente. Nesse sentido, o entendimento da estrutura textual contribuirá para,

[...] julgar a (in)adequação i) de questões relacionadas à composição visual e material do texto (revisão gráfica); ii) de aspectos relacionados à metodologia e à editoração (revisão normalizadora); iii) de fatores ligados à propriedade e à consistência das informações apresentadas em função do interlocutor e da situação (revisão temática), além, é claro; iv) de questões relacionadas aos aspectos gramaticais e ortográficos do texto (revisão linguística) (Coelho; Antunes, 2010, p. 209).

Conforme as pesquisadoras, é evidenciada a importância do revisor em identificar e conhecer a estruturação do gênero a ser revisado, para poder adequá-lo corretamente, levando em consideração os seus aspectos visuais, metodológicos e temáticos. Após ter um maior entendimento sobre esses três tipos de revisão de textos propostos por Coelho e Antunes (2010), é importante considerar que, em estudos realizados por Salgado (2021), é apontado que “a língua é viva, transforma-se no tempo e no espaço conforme a comunidade de falantes a mobiliza” (Salgado, 2021, p. 122). Visto isso, entende-se que, ao revisar um texto, faz-se importante se atentar a questões sociais, históricas e culturais, bem como a aspectos relacionados à intencionalidade do autor ao escrever seu texto, o público para o qual o texto está sendo direcionado, entre outros aspectos, que contemplam as dimensões discursivas textuais. Assim, é necessário, também, que seja feita uma revisão cuidadosa, situada nas dimensões discursivas do texto.

Complementando o exposto, as pesquisadoras Pereira e Barros (2023), sob a perspectiva de Sobral e Barbosa (2019), compreendem que, para que haja uma revisão de textos bem-sucedida, é preciso seguir todos os elementos de textualidade anteriormente citados e explicados. Todavia, as autoras reforçam que o processo de revisão precisa ir além, se preocupando, também, com o discurso. Além disso, as autoras reforçam que, “revisa-se,

assim, não um texto que constitua um todo em si, em imanência, mas sim o discurso de um dado autor, sua enunciação específica em um dado texto [...]” (Sobral; Barbosa, 2019, p. 21 *apud* Pereira; Barros, 2023, p. 165).

Desse modo, dando sequência ao raciocínio de que o processo de revisão de textos não se limita apenas aos elementos de textualidade, e que a revisão discursiva tem um papel essencial de proporcionar clareza e melhoria no efeito de sentido do texto, as pesquisadoras Pereira e Barros (2023) defendem a tese de que “[...] todo texto é parte de algum gênero” (Pereira; Barros, 2023, p. 165). Estar elencado em um gênero exige, portanto, seguir alguns parâmetros necessários para que os textos mantenham uma organização linguística que conserve sua função comunicativa. Neste âmbito, é importante considerar que o revisor de textos tem um papel “duplo autoral” (Pereira; Barros, 2023, p. 168) a seguir, uma vez que esse profissional é um especialista, responsável por realizar a primeira leitura do texto, antes de ser publicado, tendo a tarefa de manter a intencionalidade do autor, com base em seus enunciados, preservando sua identidade de escrita no texto.

Em continuidade ao que foi tratado anteriormente, segundo as pesquisadoras Pereira e Barros (2023), “a revisão textual é uma tarefa que se enquadra no domínio linguístico-discursivo e dialógico devido à sua natureza intrínseca de interação por meio da língua(gem)” (Pereira; Barros, 2023, p. 166). Essa afirmativa retoma o argumento de que o revisor necessita realizar uma revisão discursiva que dialogue com o autor do texto, a fim de manter os sentidos enunciativos, preservando a essência do autor e procurando estabelecer um diálogo que promova sentido comunicativo e intencional ao receptor do texto. Desse modo, para dar continuidade à pesquisa, no próximo tópico serão analisados alguns estudos relacionados ao uso do ChatGPT para o processo de revisão de textos, bem como suas potencialidades e limitações.

5.1 - Uso do ChatGPT para a revisão de textos

Articular a atividade de revisão textual ao uso de tecnologias ainda é uma experiência incipiente por parte de alunos dos diferentes níveis de escolarização. No contexto universitário, espaço em que a produção de textos se direciona para os gêneros do domínio científico-acadêmico, essa articulação pode agregar qualidade ao processo formativo.

Nesse sentido, Vasquez (2025) considera que

o crescente uso de tecnologias com inteligência artificial tem se mostrado amplamente benéfico no campo acadêmico. Essas tecnologias oferecem vantagens que vão desde a agilização de processos até a complementação do aprendizado. Além disso, as inteligências artificiais têm demonstrado ser eficazes na geração de resultados significativos para seus usuários. No âmbito educacional, elas são especialmente úteis, pois analisam grandes volumes de dados e podem fornecer feedback personalizado. Consequentemente, integrar esse tipo de tecnologia ao setor educacional representa uma melhoria significativa no processo de aprendizagem. [...] Nesse sentido, Peres (2024) aponta que o aplicativo ChatGPT (gerador de texto baseado em inteligência artificial) possui grande potencial para a disseminação de informações em ambientes acadêmicos. Da mesma forma, nesses ambientes, essa ferramenta é fundamental para os estudantes devido à pressão acadêmica que podem vir a experimentar (Vasquez, 2025, p. 12, tradução nossa).¹⁴

No entanto, segundo o autor, apesar de seus benefícios, essa tecnologia deve ser utilizada apenas como um recurso complementar, sem substituir o papel do professor. Desse modo, antes de se discutir os benefícios do uso dessa ferramenta, é necessário problematizar questões que podem inviabilizar a sua adoção de maneira responsável e ética. O uso irresponsável do ChatGPT pode propiciar vieses, desinformação e conteúdos prejudiciais, além de representar um risco de se criar uma dependência excessiva em relação a essa ferramenta, o que pode dificultar o desenvolvimento de habilidades relacionadas à produção de textos por parte dos estudantes. O uso desmedido pode favorecer, ainda, a falta de compreensão de conceitos acadêmicos, pois, ao terem a possibilidade de gerar textos automaticamente, os estudantes podem não consolidar conhecimentos relevantes para a sua formação acadêmica.

Soma-se a isso o fato de o uso inadequado do ChatGPT poder impactar negativamente a qualidade e a originalidade dos textos acadêmicos, uma vez que o uso excessivo dessa ferramenta pode trazer prejuízos ao estudante universitário com relação a desenvolver e aprofundar suas próprias ideias. Essa ausência de senso crítico pode, portanto, restringir significativamente a criação de novas ideias que sejam relevantes para o avanço do conhecimento em sua área de estudo (Vincent, 2020 *apud* Vasquez, 2025).

¹⁴ No original: “El creciente uso de tecnologías con inteligencia artificial ha demostrado ser ampliamente beneficioso en el campo académico. Estas tecnologías ofrecen ventajas que van desde la agilización de procesos hasta la complementación del aprendizaje. Además, las inteligencias artificiales han demostrado ser eficaces en la generación de resultados significativos para sus usuarios. En el campo educativo, son especialmente útiles gracias a que analizan grandes cantidades de datos y pueden proporcionar retroalimentación personalizada. En consecuencia, integrar este tipo de tecnología al sector educativo representa una mejora significativa en el proceso de aprendizaje [...] En ese orden de ideas, Peres (2024) señala que la aplicación ChatGPT (generador de texto basado en inteligencia artificial) tiene un gran potencial para la difusión de la información en entornos académicos. De igual manera, en dichos entornos, esta herramienta es fundamental para los estudiantes debido a la presión académica que pueden llegar a experimentar”.

Complementando as questões abordadas, Vasquez (2025) ainda considera que as ferramentas não são infalíveis, ou seja, o

ChatGPT pode apresentar erros na redação ou nas estruturas dos textos gerados. Por isso, o uso excessivo dessas tecnologias pode comprometer a integridade acadêmica do estudante universitário, prejudicando, de modo geral, seu processo de aprendizagem (Vasquez, 2025, p. 13, tradução nossa)¹⁵.

No que se refere aos aspectos positivos do uso dessa ferramenta, além de seu papel como suporte ao ensino e à aprendizagem, o modelo de linguagem do ChatGPT pode ser efetivamente utilizado no processo de revisão de pesquisa, uma vez que ele é capaz de identificar e corrigir erros tipográficos, aprimorar a consistência gramatical e fornecer recomendações e estratégias de melhoria. Isso permite que os pesquisadores dediquem mais tempo à experimentação e implementação de suas pesquisas (Rahman; Watanobe, 2023).

De acordo com estudos realizados por Bok e Cho (2023), o uso do ChatGPT para a revisão de textos¹⁶ mostra-se satisfatório, uma vez que, segundo estudantes entrevistados na pesquisa, a ferramenta apresentou bons resultados relacionados aos ajustes linguísticos. Assim,

notavelmente, as descobertas revelam uma recepção positiva entre os alunos. Eles exibiram um alto nível de satisfação com a atividade de receber feedback por meio do ChatGPT e usá-lo para revisar sua escrita. Além disso, os alunos expressaram um alto grau de utilidade percebida do ChatGPT para editar seus parágrafos em várias áreas da escrita, como gramática, vocabulário, clareza, coerência e fluidez. Os alunos também apreciaram não apenas sua detecção e correções precisas de erros, mas também a conveniência oferecida pelo ChatGPT (Bok; Cho, 2023, p. 24, tradução nossa)¹⁷.

Assim, como pode-se perceber por meio da citação, os autores defendem que essa ferramenta pode auxiliar em práticas de revisão de texto, pois contribuem para a correção de

¹⁵ No original: “ChatGPT puede presentar errores en la redacción o en las estructuras de los textos generados. Por lo cual, el uso excesivo de estas tecnologías podría socavar la integridad académica del estudiante universitario, perjudicando en general su proceso de aprendizaje”.

¹⁶ Estudo realizado com alunos universitários coreanos em relação à experiência do uso do ChatGPT como ferramenta de revisão de parágrafos, em um curso de inglês como segunda língua (L2), focado em habilidades de escrita acadêmica. A pesquisa teve participação de 71 estudantes, que preencheram um questionário de pesquisa sobre os benefícios e desafios percebidos ao empregar o ChatGPT para revisão de redação.

¹⁷ No original: “Notably, the findings reveal a positive reception among the students. They exhibited a high level of satisfaction with the activity of receiving feedback through ChatGPT and using it to revise their writing. Furthermore, the students expressed a high degree of perceived helpfulness of ChatGPT for editing their paragraphs in various areas of writing, such as grammar, vocabulary, clarity, coherence, and flow. Students also appreciated not only its accurate error detection and corrections but also the convenience afforded by ChatGPT”.

erros e permite ajustes gramaticais e ortográficos, além de auxiliar na construção da coesão textual. Contudo, segundo os pesquisadores, alguns estudantes envolvidos na pesquisa relataram algumas dificuldades que tiveram com relação ao uso dessa IA para revisão de textos, tais como: “[...] a falta de descrições de erros, *feedback* incompreensível, desalinhamento de respostas, preocupações com a diminuição da autoria e incerteza sobre a eficácia do aprendizado” (Bok; Cho, 2023, p. 15, tradução nossa¹⁸). Desse modo, considerando as questões relacionadas às limitações do ChatGPT para a revisão de textos, os autores propõem que, para um uso bem-sucedido dessa ferramenta, é preciso o acompanhamento de um docente experiente, para que a revisão seja conduzida de forma apropriada.

Em pesquisas realizadas por Honorato, Ferreira e Dias (2024), que analisaram o uso do ChatGPT para revisar um resumo acadêmico, foi demonstrado que essa ferramenta de IA pode fazer correções relacionadas a desvios gramaticais e ortográficos. No entanto, as autoras evidenciaram que, ao se tratar de revisões pautadas em dimensões textuais e discursivas, é necessário que haja o acompanhamento de um revisor experiente, uma vez que o ChatGPT não reconheceu alguns erros textuais e discursivos presentes no resumo acadêmico. As autoras argumentam, então, sobre a necessidade de o revisor cuidar para que o processo de revisão de textos seja também revisado, uma vez que essa ferramenta de IA pode apresentar algumas inconsistência e falhas e não reconhecer alguns erros presentes no texto.

Com base em pesquisas realizadas por Barros e Pereira (2023), ao solicitar que o ChatGPT realizasse a revisão de um texto, seguindo o comando “Chat revise este texto” (Pereira; Sobral, 2023, p. 174), foi evidenciado que, em sua primeira versão, essa ferramenta de IA contribuiu para aprimorar a fluidez do texto, resolvendo alguns problemas relacionados a desvios gramaticais e ortográficos, como concordância, e aspectos que causavam ambiguidade. No entanto, com relação à dimensão discursiva, em pontos que apresentavam incoerência, a ferramenta não foi capaz de reconhecê-los.

Em continuidade ao que foi dito, as pesquisadoras salientaram a necessidade de se realizar outros comandos ao ChatGPT, a fim de que essa ferramenta pudesse reconhecer e corrigir alguns erros que não foram vistos em sua primeira versão de correção. Nesse sentido, as autoras acrescentam que “[...] sua capacidade ainda não dispensa o olhar humano, especialmente ao lidar com questões mais complexas de natureza discursiva” (Pereira; Sobral,

¹⁸ No original: “Some challenges were also raised, such as the lack of error descriptions, incomprehensible feedback, misalignment of responses, concerns about diminished authorship, and uncertainty about learning effectiveness”.

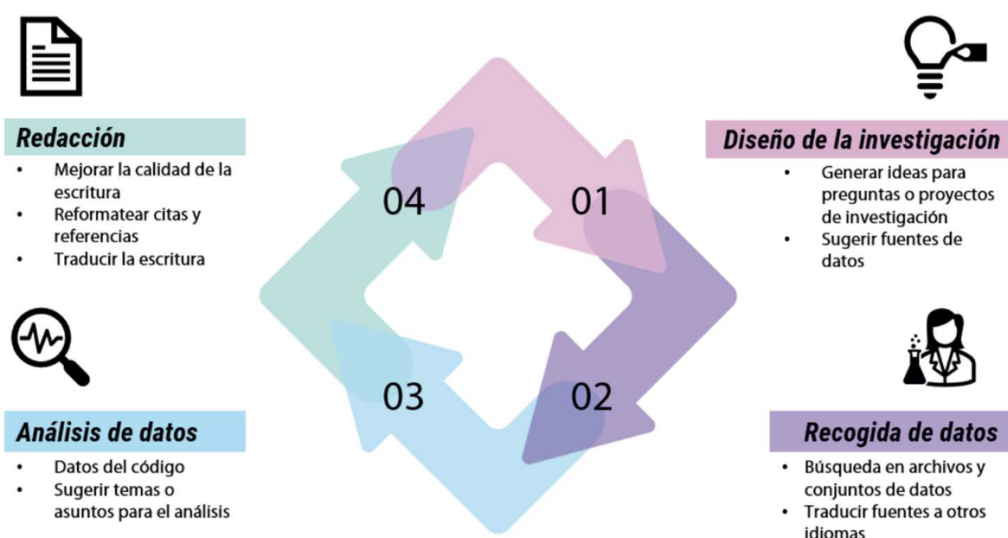
2023, p. 186). Segundo as autoras, essa ferramenta “[...] carece da habilidade de identificar inconsistências semânticas, estruturais, ou ainda problemas na estrutura argumentativa” (Pereira; Sobral, 2023, p. 186).

Nessa mesma linha de raciocínio, Sandoval et al. (2023 *apud* Vasquez, 2025) consideram que

É importante que o usuário possua conhecimentos prévios sobre o tema ou a tarefa pela qual recorre ao ChatGPT. Além disso, deve-se considerar que esse tipo de sistema não é infalível, pois, embora reconheça um contexto conversacional, ainda pode cometer erros de interpretação. Ademais, os usuários também não devem deixar de revisar as respostas obtidas do ChatGPT, a fim de identificar e corrigir possíveis erros (Sandoval et al., 2023 *apud* Vasquez, 2025, p.15, tradução nossa¹⁹).

Direcionando a discussão para o processo de produção de textos acadêmicos, de modo especial, de artigos científicos, Acosta (2023) considera que, quando utilizada de forma adequada, essa tecnologia pode contribuir, de maneira relevante, para tornar o processo de escrita mais eficiente e com maior qualidade, sem prejudicar a originalidade dos conteúdos. Assim, essa qualidade pode abarcar várias dimensões, tal como destaca o autor supracitado (Figura 4).

Figura 05 - Possibilidades de usos do ChatGPT no processo de investigação.



¹⁹ No original: “Es importante que el usuario cuente con conocimientos previos sobre el tema o tarea por la cual acude a ChatGPT. Además, se debe tener en cuenta que este tipo de sistemas no son infalibles, pues, aunque reconozcan un contexto conversacional, aún pueden incurrir en errores de interpretación. Además, los usuarios tampoco deben dejar de revisar las respuestas obtenidas por parte de ChatGPT con el fin de buscar errores y corregirlos”.

Fonte: Unesco IESALC (2023). Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385146_spa

A figura mostra várias dimensões que integram um processo de investigação, entre elas, a possibilidade de uso do ChatGPT para a melhoria da qualidade da escrita.

De acordo com Acuña e Solano (2023), são reconhecidos os usos potenciais do ChatGPT® para o aprimoramento das competências escritas dos estudantes universitários no processo de escrita que realizam, especificamente nas etapas de revisão e reescrita de textos. Segundo os autores, essa etapa é concebida como

uma função mental e discursiva que implica retrabalhar o pensamento, a partir do rascunho, para esclarecê-lo e reescrever o texto; o que envolve avaliar e melhorar a redação (aspectos retóricos), assim como transformar o conhecimento e construir o pensamento (aspectos de conteúdo) (Acuña; Solano, 2023, p. 65).

Nessa direção, a revisão e a reescrita abarcam uma carga reflexiva substancial para a formação dos sujeitos e promove o aperfeiçoamento de conhecimentos linguísticos para uma atuação autônoma, a fim de melhorar o desempenho da atividade de produção de textos. Citando Uribe-Álvarez e Álvarez-Angulo (2022), Acuña e Solano (2024) consideram que

a revisão e a reescrita de textos costumam ser reduzidas – na melhor das hipóteses – a uma atividade gramatical, ou seja, a questões predominantemente formais e normativas. Além disso, tende-se a ignorar outras carências de maior complexidade, muitas vezes devido ao desconhecimento desses aspectos. Daí a necessidade de gerar experiências didáticas que guiem e facilitem essa tarefa, ao mesmo tempo em que contribuam para gerar uma consciência progressiva sobre as fases de revisão e reescrita. Considera-se, nesse sentido, que ferramentas como o ChatGPT podem ajudar a alcançar esse objetivo (Uribe-Álvarez; Álvarez-Angulo, 2022 apud Acuña; Solano, 2023, p.5, tradução nossa).²⁰

Desse modo, o uso do ChatGPT no processo de revisão pode propiciar a melhoria de várias dimensões de um texto, viabilizando intervenções nas construções gramaticais e ortográficas, o fortalecimento de argumentos, a adequação da coerência, bem como propostas de reorganização de ideias e exemplos de reescrita com mais clareza. No entanto, os autores advertem que o uso dessas ferramentas deve ser orientado por práticas didáticas que

²⁰ No original: “la revisión y reescritura de textos se suele reducir -en el mejor de los casos- a una actividad gramatical, es decir, a asuntos predominantemente formales y normativos, además, se tiende a obviar otras carencias de mayor complejidad, muchas veces debido al desconocimiento en torno a estos aspectos. De ahí la necesidad de generar experiencias didáticas que guíen y faciliten esta tarea, al tiempo que contribuyan a generar una conciencia progresiva sobre la fase de revisión y escritura. Se considera, en este sentido, que herramientas como ChatGPT® pueden contribuir a lograr este objetivo”.

desenvolvam a consciência crítica dos estudantes, evitando o automatismo e promovendo a compreensão das etapas e finalidades da revisão. Assim, a integração de soluções como o ChatGPT pode ampliar, qualificar e democratizar o acesso a experiências reflexivas sobre o próprio texto, contribuindo para uma formação escrita mais sólida e autônoma.

Nessa direção, os autores ainda complementam que, para escritores iniciantes, por razões óbvias, a revisão de um texto representa um grande desafio, devido à falta de conhecimento e experiência em escrita. A revisão constitui uma fase do processo de escrita que consiste em submeter o texto a uma série de ajustes para garantir sua qualidade. Trata-se, como já mencionado, de uma tarefa complexa que envolve, entre outros aspectos, identificar falhas, erros e incoerências para corrigi-los, o que exige não apenas um alto grau de reflexão, mas, também, competência linguística. Essa última, sobretudo, representa uma das principais dificuldades da revisão, uma vez que nem todas as pessoas possuem as habilidades necessárias para enfrentar essa etapa do processo de escrita.

Citando Uribe-Álvarez e Álvarez-Angulo (2022), Acuña e Solano (2023, p. 24) consideram que o processo de revisão e reescrita de textos exige a realização de uma série de etapas:

(i) identificar lacunas de informação, incoerências, erros e contradições, inadequações, falta de conexão entre orações ou entre parágrafos, incorreções, imprecisões, repetições etc.; (ii) diagnosticar a causa dos problemas detectados; e (iii) aplicar os mecanismos cognitivos correspondentes e intervir nos níveis linguísticos e textuais adequados para formular a proposta de reescrita do texto revisado (Uribe-Álvarez; Álvarez-Angulo, 2022 apud Acuña; Solano, 2023, p. 24, tradução nossa)²¹.

Nesse sentido, com base nos autores supracitados, fica em evidência que o processo de revisão de textos vai além de correções ortográficas e gramaticais, sendo necessário abranger para uma análise textual e discursiva. Assim, é possível adquirir um maior entendimento sobre o uso do ChatGPT para o processo de revisão de textos e os cuidados necessários a serem tomados. Essas precauções estão relacionadas, principalmente, à necessidade de um olhar humano, que deve ser cumprido por um revisor experiente, de modo a contribuir para o uso adequado dessa ferramenta.

²¹ No original: “(i) identificar lagunas de información, incoherencias, errores y contradicciones, inadecuaciones, faltas de conexión entre oraciones o entre párrafos, incorrecciones, inexactitudes, repeticiones, etc.; (ii) diagnosticar la causa de los problemas detectados, y (iii) aplicar los mecanismos cognitivos correspondientes e intervenir en los niveles lingüísticos y textuales oportunos para formular la propuesta de reescritura del texto revisado”.

Ademais, no próximo tópico será explicado um pouco mais sobre a elaboração de prompts, que previamente descrevendo, são maneiras de criar comandos que sejam claros, a fim de obter um bom resultado da ferramenta de IA. A explanação visa mostrar como esses são outros elementos que influenciam na resposta da inteligência artificial no quesito de revisar textos.

5.2 - Elaboração de *prompts*

Como o próprio nome sugere, o ChatGPT se trata de uma ferramenta de IA que funciona por meio da comunicação, via chat, em formato de texto. Ou seja, ele recebe os comandos de entrada (*prompt*), o sistema processa a mensagem e a partir do modelo de linguagem produzido por meio do treinamento em larga escala²² a ferramenta gera as respostas (saída) (Castilho, Rodriguez e Herrera, 2024).

Para que essa ferramenta de IA apresente um bom funcionamento e gere respostas concretas, verídicas e bem articuladas, “[...] elementos cruciais para a validade e confiabilidade da pesquisa científica.” (Bashir et al., 2023 apud Paula, 2025 p. 2), é preciso elaborar *prompts* claros, objetivos e bem estruturados. Nesse sentido, Paula (2025), sob a ótica de Montfort (2022), afirma que “um comando bem elaborado direciona a IA para explorar áreas específicas, analisar dados complexos e gerar percepções inovadoras” (Paula, 2025, p. 2).

Complementando o exposto, Castilho, Rodriguez e Herrera (2024) demonstram em suas pesquisas que a eficiência do uso da IA está intimamente ligada ao modo como é solicitada a tarefa a ser feita pela ferramenta. À vista do que foi apresentado, é importante ter o conhecimento de estudos que conceituam os *prompts*, a fim de entender como eles podem ser elaborados, de modo que a IA compreenda a solicitação e apresente um bom desempenho na execução da tarefa.

Discorrendo sobre a conceituação de *prompts*, os autores White et al. (2023) definem esse termo como:

[...] instruções dadas a modelos de grande linguagem (MGL) para impor regras, automatizar processos e garantir qualidades específicas (e quantidades) de saída gerada. Os *prompts* também são uma forma de

²² De acordo com Oliveira, Meira e Junior (2025) esse modelo de linguagem em larga escala está “[...] disponível na web, que processa dados textuais e fornece respostas personalizadas de acordo com os comandos fornecidos pelo usuário.” (p. 3)

programação que pode personalizar as saídas e interações com os MGL²³ (White et al., 2023, p. 1, tradução nossa).

Além disso, os autores acrescentam que “o prompt é um conjunto de instruções fornecido por modelos de grande linguagem que programam e personalizam e/ou aprimoram e refinam suas capacidades”²⁴ (White et al., 2024, p. 1, tradução nossa). Assim, conforme o exposto, a elaboração de *prompts* se trata de usos adequados de comandos que contribuirão para que essa ferramenta de IA compreenda o que precisa ser realizado no texto, bem como quais passos ela deverá seguir para ter um bom desempenho em relação ao que foi solicitado.

Nesse âmbito de discussão, Nuraini et al. (2025) consideram que

O prompt é uma técnica de interação com IA generativa cujo objetivo é direcionar o modelo de linguagem a produzir respostas relevantes de acordo com as necessidades do usuário (Wan & Chen, 2024). Os prompts funcionam como o principal insumo que orienta a IA a compreender e responder com precisão (White et al., 2023). O comportamento de prompt refere-se ao modo como os usuários traduzem seus objetivos em instruções que a IA consegue compreender (Hwang et al., 2024). Para alcançar eficácia ideal no prompting aplicado à IA generativa, alguns princípios básicos precisam ser considerados (Sikha, 2023), a saber: (1) nuances linguísticas, ou seja, a seleção adequada das palavras para que a IA compreenda e responda de forma mais precisa; (2) refinamento iterativo, entendido como a prática de aprimorar repetidamente os prompts a fim de aumentar a relevância das respostas da IA; (3) mitigação de vieses, que enfatiza a importância de elaborar perguntas neutras e objetivas para reduzir vieses nas respostas da IA. Mantell (2024) e Giray (2023) identificam seis elementos-chave na engenharia de prompts: (1) especificidade na escolha de palavras-chave para aumentar a precisão da resposta; (2) clareza contextual para que a IA compreenda a finalidade da instrução; (3) formato estruturado que facilite à IA a construção das respostas; (4) restrições explícitas relacionadas a determinadas teorias ou estilos de linguagem; (5) processo iterativo de refinamento de prompts com base em respostas anteriores; (6) definição do tipo de resposta esperada, de acordo com as necessidades do usuário. (Nuraini et al., 2025, 'p. 85, tradução feita por IA)²⁵

²³ No original: “Prompts are instructions given to an LLM to enforce rules, automate processes, and ensure specific qualities (and quantities) of generated output. Prompts are also a form of programming that can customize the outputs and interactions with an LLM”.

²⁴ No original: “A prompt is a set of instructions provided to an LLM that programs the LLM by customizing it and/or enhancing or refining its capabilities”.

²⁵ No original: Prompting is an interaction technique with GenAI that aims to direct the language model to produce relevant responses according to user needs (Wan & Chen, 2024). Prompts function as the main input that guides AI to understand and respond accurately (White et al., 2023). Prompting behavior refers to how users translate their goals into instructions that AI understands (Hwang et al., 2024). To achieve optimal effectiveness in prompting GenAI, several basic principles need to be considered (Sikha, 2023), namely (1) linguistic nuances, namely the selection of the right words so that AI understands and responds more accurately; (2) iterative refinement, namely the repeated refinement of prompts to increase the relevance of AI output; (3) bias mitigation, which emphasizes the importance of designing neutral and objective questions to reduce bias in AI responses. Mantell (2024) and Giray (2023) identify six key elements in prompt engineering, namely (1) specificity in keyword selection to increase response accuracy; (2) contextual clarity so that AI understands the purpose of the instruction; (3) structured format that makes it easy for AI

A partir disso o autor destaca, então, alguns princípios básicos a serem considerados no processo de elaboração de *prompts*. Desse modo, as pesquisas sobre o uso de IA são enfáticas em considerar a relevância dos processos que orientam a interação entre humanos e os sistemas. Assim, é importante considerar que essas interações exigem testes de *prompts* para que respostas mais adequadas sejam produzidas de modo a atender às expectativas previstas.

Abordando a questão dos *prompts*, Vasquez (2025) considera que

o ChatGPT atua seguindo instruções ou “prompts” para conseguir responder com precisão. Esse conjunto de instruções deve ser claro e objetivo, para que o sistema não cometa erros ou inconsistências. Bang et al. (2023) denominam esse fenômeno de “alucinação”, que consiste em respostas aparentemente coerentes, porém incorretas, em razão das limitações de raciocínio baseadas em probabilidades e não na compreensão efetiva do conteúdo (Vasquez, 2025, p. 20).²⁶

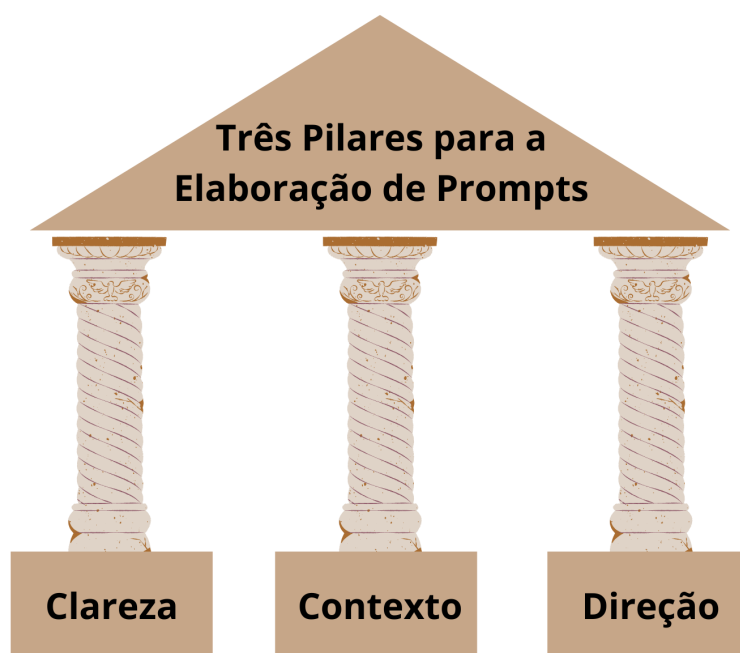
Assim, conforme o autor supracitado, é importante levar em consideração que para que o ChatGPT atenda o que está sendo solicitado e apresente um bom funcionamento, de modo que corresponda às expectativas do seu comando, é preciso se atentar ao modelo de linguagem, ou seja, à escolha de palavras para se comunicar com essa ferramenta de IA, de modo que apresente **clareza, objetividade e precisão**. Ainda conforme Vasquez (2025), à luz da teoria de Bang et al. (2023), ao criar um *prompt* mal elaborado, pode-se gerar respostas incoerentes, o que retomam a necessidade quanto aos cuidados que devem ser tomados com relação às respostas produzidas, que podem apresentar inconsistências de dados.

Nessa direção, pesquisas destacam a relevância da adoção de estratégias para a elaboração de *prompts*. Em estudos realizados por Paula (2025), sob a ótica de Liang et al. (2021) e Bashir et al. (2023), existem três pilares basilares para a elaboração de *prompts*, que estão representados na figura 5:

Figura 6 -Três Pilares para a Elaboração de Prompts

to construct answers; (4) explicit constraints related to certain theories or language styles; (5) iterative process in refining prompts based on previous AI responses; (6) setting the type of expected answers according to user needs. (p.85)

²⁶ No original: “ El ChatGPT se desempeña siguiendo indicaciones o “prompts” para poder responder con precisión. Este conjunto de indicaciones debe ser claro y preciso para que el sistema no incurra en errores o inconsistencias. Bang et al. (2023) denominan a esta ocurrencia como “alucinación”, lo que consiste en respuestas aparentemente coherentes, pero incorrectas debido a las limitaciones de razonamiento basadas en probabilidades y no en la comprensión del contenido”.



Fonte: Elaborada pela autora, com base em Liang *et al.* (2021); Bashir *et al.* (2023) apud Paula (2025).

Nesse sentido, para que o *prompt* seja bem estruturado e alcance os objetivos pretendidos, é preciso se atentar quanto ao uso desses três elementos. Isso porque “a ausência ou deficiência em qualquer um desses elementos pode comprometer a qualidade dos resultados obtidos, enquanto a sua presença e articulação estratégica potencializam a capacidade da IA de gerar informações precisas, relevantes e abrangentes.” (Paula, 2025, p.5)

No que diz respeito à clareza, Paula (2025) descreve que esse elemento está intimamente relacionado a apresentar a ideia diretamente, de forma objetiva, sem ambiguidades. A autora completa, ainda, que “um *prompt* claro expressa de forma inequívoca o objetivo da pesquisa, evitando termos vagos ou imprecisos que possam levar a interpretações equivocadas por parte da IA” (Paula, 2025, p. 5).

Além da clareza, o segundo pilar essencial para a elaboração de um *prompt* é o contexto, ou seja, um conjunto de informações que serão necessárias para contextualizar a pesquisa da IA, a fim de que essa ferramenta tenha um norte dos caminhos dos quais devem ser seguidos para chegar aos resultados esperados. (Paula, 2025). Visto isso, o contexto pode ser entendido como um “conjunto de informações de fundo que auxiliam a IA a compreender o objetivo da pesquisa e a gerar respostas adequadas. A ausência de contexto pode levar a IA a gerar informações descontextualizadas ou irrelevantes, comprometendo a utilidade dos resultados” (Paula, 2025, p. 5).

Ainda, segundo Paula (2025), Crawford (2021) explica que “*prompts* vagos, por outro lado, podem levar a resultados imprecisos, comprometendo a integridade da pesquisa.” (Crawford, 2021 apud Paula, 2025, p.2). Desse modo, ao elaborar um *prompt*, é preciso se atentar à motivação da pesquisa e deixar claro os objetivos que esperam ser alcançados, além de fornecer uma informação prévia, a fim de que a IA receba um comando contextualizado, para que ela possa, assim, desempenhar suas respostas com precisão.

Por fim, o terceiro pilar que compõe a elaboração de *prompts* trata da **direção**, que segundo Paula (2025),

refere-se às instruções específicas que indicam à IA o tipo de informação que se busca, o formato da resposta desejada e as restrições a serem consideradas. A ausência de direção pode levar a IA a gerar respostas desorganizadas, incompletas ou que não atendam às necessidades do pesquisador (Paula, 2025, p. 6).

Assim, o direcionamento é um elemento essencial para que a ferramenta de IA possa identificar qual o tipo de informação desejada, bem como qual o modo mais adequado para responder, de maneira que alcance os objetivos esperados. Ou seja, quando o *prompt* é claro, apresenta contexto e direção contribui para que sejam geradas respostas relevantes e mais assertivas.

Complementando o exposto, Diamond e Allan (2024) consideram que outra questão notadamente relevante é o delineamento do contexto. Para os autores, entender o contexto é extremamente importante para a IA construir uma interação adequada para o atendimento à solicitação feita pelo usuário. O contexto consiste no conjunto de informações adicionais, isto é, na situação que circunscreve a pergunta formulada e que orienta sua interpretação. A título de exemplificação, em uma interlocução, a identificação do tema em discussão e das circunstâncias que envolvem a interação contribui decisivamente para a compreensão adequada do que está sendo dito.

De acordo com Moura e Carvalho (2023), para criar um *prompt* com qualidade existem vários modelos que os professores podem explorar e experimentar com os alunos.

Quadro 5- Modelo de *prompts*

Modelo de <i>prompts</i>	Descrição
Identity, Intent, Behavior - IIB	é um modelo de aprendizagem de máquina desenvolvido pela OpenAI. Este modelo é treinado para gerar texto semelhante ao humano, com base em sugestões dadas, relacionadas com a identidade, a intenção e o comportamento. Pode ser utilizado em várias aplicações, como chatbots, assistentes virtuais, geração de conteúdos, etc.. A pergunta de identidade é utilizada para fornecer informações sobre a pessoa ou as características do texto gerado pelo modelo. Ajuda a moldar o conteúdo e o tom do texto gerado. A pergunta de intenção centra-se na finalidade ou objetivo subjacente ao texto gerado. Ajuda a orientar o modelo no fornecimento de informações relevantes e úteis. A pergunta de comportamento especifica a conduta ou a ação esperada do modelo em resposta ao texto gerado (Kumar et al., 2023).
Action, Purpose, Expectation - APE	a Ação define o trabalho ou atividade a ser realizado, o Propósito discute a intenção ou objetivo e a Expectativa indica o resultado esperado. : iii) TRACE (Task, Request, Action, Context, Example): a Tarefa define a atividade específica a ser realizada, a Solicitação descreve o que o utilizador está a pedir, a Ação declara o que se pretende, o Contexto fornece a situação ou o ambiente e o Exemplo fornece um modelo ou dá instruções para usar um exemplo anterior para ilustrar o ponto de vista. iv) TAG (Task, Action, Goal): a Tarefa define a atividade específica, a Ação descreve o que é necessário ser feito e o Objetivo explica o que se pretende.
Role, Action, Context, Expectation - RACE	o Papel especifica a identidade do Chatbot, a Ação detalha a execução necessária, o Contexto fornece detalhes relevantes da situação e a Expectativa descreve o resultado esperado.
Task, Request, Action, Context, Example - TRACE	a Tarefa define a atividade específica a ser realizada, a Solicitação descreve o que o utilizador está a pedir, a Ação declara o que se pretende, o Contexto fornece a situação ou o ambiente e o Exemplo fornece um modelo ou dá instruções para usar um exemplo anterior
Task, Action, Goal - TAG	a Tarefa define a atividade específica, a Ação descreve o que é necessário ser feito e o Objetivo explica o que se pretende.

Criteria, Audience, Specifications, Testing - CAST	O Critério pode abranger pontos de referência, como local ou tipo de vocabulário e definir parâmetros para a saída, incluindo escala, formato e direção ou tipo de resposta solicitada; o Público-alvo a quem é dirigido o resultado (produzir algo para um público específico); as Especificações são os detalhes e descrições relevantes para um resultado específico, que origina riqueza de significado e resultados de maior qualidade e o Teste ajuda a refinar a linguagem para construir conhecimento sobre o que a IA pode fazer e como funciona, através da experimentação, como referem os autores.
Concise, Logical, Explicit, Adaptive, Reflective - CLEAR	Conciso para que interações com a IA sejam claras e diretas, Lógico para organizar as solicitações em etapas claras e fáceis de seguir, Explícito para incluir detalhes e instruções específicas, com exemplos de resultados, Adaptativo para garantir que um processo iterativo produza melhores resultados, por isso, se a resposta não satisfizer, indicar qual foi o erro e dar instruções sobre como fazer melhor, Reflexivo para refletir sobre as interações de cada conversa, colocando-se algumas questões sobre a qualidade da resposta inicial, o texto que levou a esse resultado, que questões resultaram melhor, o que se poderia fazer para obter interações mais eficientes no futuro.
Role, Task, Format, Category, Definition, Description, Example, Instruction, Tone.	Papel – especificar a função, perspectiva ou especialização desejada; Tarefa – indicar a tarefa ou solicitação a ser executada pelo algoritmo; Formato – especificar o formato de saída, um documento estruturado ou um tipo de arquivo específico; Categoria – categorizar o prompt com base no tópico ou finalidade; Definição – explicação concisa dos principais termos ou conceitos do prompt; Descrição – oferecer uma descrição detalhada ou contexto; Exemplo - incluir um prompt de exemplo para ilustrar a saída desejada; Instrução - fornecer instruções ou diretrizes específicas para a criação imediata; Tom - especificar o tom ou estilo desejado para a resposta, como profissional, amigável ou persuasivo.
5 Ws (Who, What, When, Where, Why):	Quem – atribui-se a função que se pretende que o modelo desempenhe. Um papel como o de professor, programador, chefe de cozinha, etc.; O quê - refere-se à ação que se pretende que o modelo realize; Quando - o prazo que se pretende para concluir uma determinada tarefa; Onde - refere-se à localização ou ao contexto de uma determinada ação e Porquê – refere-se aos motivos, motivações ou objetivos para

	um determinado prompt.
--	------------------------

Fonte: elaborado pela autora, baseando-se em vários autores citados por Moura e Carvalho, 2023.

Considerando as diversas orientações apresentadas por Moura e Carvalho (2023) para a elaboração de *prompts*, torna-se pertinente evidenciar a complexidade que caracteriza a interação entre sujeitos humanos e sistemas de IA, uma vez que tal interlocução não se reduz à simples formulação de comandos, mas envolve escolhas linguísticas, delimitação de objetivos, avaliação de respostas e ajustes sucessivos. Nesse sentido, impõe-se a necessidade de uma formação discente que incorpore, de forma articulada, a dimensão dos letramentos, de modo a assegurar competências de leitura, interpretação e produção textual, inclusive em ambientes digitais, bem como capacidades críticas para analisar intencionalidades, reconhecer limites, identificar vieses e tomar decisões responsáveis no uso pedagógico dessas tecnologias. Para as autoras,

a literacia é uma competência fundamental que engloba a capacidade de ler, escrever e compreender informação (UNESCO, 2013). Hwang et al. (2023), além desta literacia, que designam por tradicional (i), apresentam mais três literacias: ii) a Literacia Digital refere-se à capacidade para encontrar, avaliar, utilizar, partilhar e criar conteúdo usando dispositivos e plataformas digitais; iii) a Literacia em IA surge da necessidade de compreender e interagir criticamente com a IA e iv) a Literacia de Prompts que é a capacidade para criar instruções ou comandos (prompts), interpretar os resultados e refinar o texto de entrada até obter o resultado desejado, permitindo que a interação com a IA se torne efetiva e eficiente. [...] A literacia de prompts resulta de uma evolução da IA, oferecendo, atualmente, uma forma para interagir com sistemas generativos. Surge como um requisito para interação com os chatbots e poderá ter um papel transformador em contextos pedagógicos nas próximas décadas, como referem Gattupalli et al. (2023). É, hoje, fundamental, ajudar os alunos a desenvolver capacidades para conceber os melhores instruções na conversação com chatbots, para gerar bons conteúdos, pois quanto melhores forem as instruções de entrada, melhores serão as respostas dadas pela máquina (Moura; Carvalho., 2023).

A partir de uma análise dos modelos de *prompts* propostos por Moura e Carvalho (2023), conclui-se que a elaboração desses *prompts* deve ser compreendida como uma prática de linguagem situada, interativa e estrategicamente orientada, na qual a qualidade da interação humano – IA decorre menos de “dar comandos” e mais de saber formular objetivos, selecionar recursos linguísticos, interpretar criticamente as saídas e proceder a refinamentos sucessivos. Nessa direção, a formação discente precisa incorporar, de modo integrado, a dimensão dos letramentos (literacia da escrita e literacia digital), e, de maneira cada vez mais

articulada, a literacia em IA e a literacia de *prompts*, entendidas como competências para compreender o funcionamento e os limites desses sistemas, avaliar intencionalidades e vieses, e conduzir a interlocução com responsabilidade ética e pedagógica. Assim, ao reconhecer que quanto melhores forem as instruções de entrada, melhores serão as respostas dadas pela máquina (Hwang et al., 2023, apud Moura; Carvalho, 2023), reafirma-se que investir no desenvolvimento das literacias não é uma mera questão técnica, mas uma condição formativa para que estudantes atuem com autonomia, criticidade e discernimento em ecossistemas educacionais atravessados por tecnologias generativas.

5.3 - Análise de dados e discussão sobre contribuições e limitações da ferramenta ChatGPT para a atividade de revisão

Este capítulo tem o objetivo de analisar e discutir sobre as contribuições e limitações da ferramenta ChatGPT para a atividade de revisar resumos acadêmicos. Para essa tarefa, foram previamente selecionados três resumos, a partir dos seguintes critérios: (a) apresentarem necessidade de ajustes substanciais para atender às orientações da ABNT relativas à elaboração de resumos; (b) terem sido produzidos por estudantes da área de educação; e (c) possuírem acesso público, garantindo transparência e rastreabilidade da análise. Cabe salientar que esta pesquisa se configura como um teste de *prompts* com um olhar sobre os efeitos de sentidos para o processo de revisão, ou seja, não tem por propósito problematizar procedimentos e processos.

A partir de uma análise-piloto dos três resumos selecionados, observou-se a complexidade do processo analítico. Desse modo, para evitar a sobrecarga de leitura, bem como a repetição de informações da mesma natureza, optou-se pela seleção de apenas um resumo e por uma análise mais detida, envolvendo não somente os testes de *prompts*, mas uma descrição das dimensões linguísticas, textuais e discursivas das produções/análises geradas pelo ChatGPT, de modo a garantir um alinhamento mais sistematizado com a linha de pesquisa do curso de mestrado “Estudos descritivo-analíticos de língua/linguagem e suas tecnologias”, que aborda os fundamentos analíticos-descritivos dos processos linguísticos e sua constituição no âmbito das dimensões sociais, de seus usos e suas tecnologias no processo de descrição e análise. Propõe-se, portanto, pesquisas nas várias dimensões constitutivas da língua: fonético-fonológicas, morfossintáticas, semântico-lexicais, textuais e pragmático-discursivas, sob aportes teórico-metodológicos da Linguística Sistêmico-funcional, da Sociolinguística/Dialetologia, da Linguística Textual, das teorias da

Multimodalidade, do Sócio Interacionismo Discursivo, entre outras, concebendo essas dimensões como espaços de interação social em que os usuários estão inseridos em contextos multissemióticos e são determinados por traços identitários e ideológicos.

O resumo selecionado foi retirado de uma coletânea, disponibilizada em acesso aberto, em um repositório de anais de evento de iniciação científica. O texto foi produzido por discentes de graduação do curso de Educação Física, sob a supervisão de um orientador, que se apresenta como coautor.

Figura 7 - Resumo versão original:

Basquetebol nas aulas de Educação Física

Resumo

Introdução: O Basquetebol, esporte coletivo criado no ano de 1891, pelo professor de educação física James Naismith é disputado por duas equipes de 12 jogadores sendo 5 em quadra e 7 suplentes e, tem por objetivo fazer cestas e evitar que o time adversário faça. Assim, foram ministradas aulas nos nonos anos do ensino fundamental dos anos finais na Escola Municipal Itália Cautiero Franco por intermédio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. **Objetivo:** Objetivou-se contextualizar a história do esporte bem como compreender a origem e seu surgimento. Conhecer os elementos técnicos básicos, o objetivo do jogo e as regras básicas do desporto. **Material e Métodos:** Aproximação dos elementos técnicos básicos do Basquetebol deu-se no contexto dos jogos e brincadeiras das atividades mais simples para as mais complexas. Como primeira atividade, os estudantes exploraram o contato, manuseio e assimilação com a bola de Basquetebol. Em sequência, atividades como Bobinho, 10 passes. Como proposta de aproximação ao desporto no contexto do esporte da escola, foi vivenciado mediante um mini basquetebol podendo alterar o número de jogadores dependendo do tamanho do grupo, além de explorar a constituição de equipes mistas. **Resultados e Discussão:** Por se tratar de um esporte coletivo, os alunos puderam vivenciar com as atividades desenvolvidas o trabalho em parceria, a cooperação e a solidariedade. Ao final do bimestre, os estudantes demonstraram aquisição de conhecimento sobre as técnicas aplicadas auxiliando, inclusive, algum colega que apresentavam certa dificuldade para a realização das atividades. **Considerações Finais:** O PIBID oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos da graduação como forma de valorização do magistério. O vínculo entra a Universidade e as escolas contribuem de forma significativa no processo formativo dos futuros discentes. E, através das aulas ministradas percebeu-se interesse e curiosidade, por parte dos alunos para as atividades propostas e desenvolvidas com as turmas.

Palavras-Chave: PIBID, Educação Física, Basquetebol.
Instituição de Fomento: CAPES

meFonte: anais de evento (2014)

Considerando que um discente de graduação, pouco familiarizado com o uso do ChatGPT, poderá propor *prompts* que podem não ser construídos com base em referenciais teóricos, o primeiro teste envolveu uma solicitação de análise do resumo 1, com o seguinte comando: “melhore o resumo”.

Quadro 6 - Revisão do resumo 1 – 1ª versão

Resumo original	1ª versão produzida pelo ChatGPT	Comentários sobre alterações
-----------------	----------------------------------	------------------------------

Introdução: O Basquetebol, esporte coletivo criado no ano de 1891, pelo professor de Educação Física James Naismith é disputado por duas equipes de 12 jogadores sendo 5 em quadra e 7 suplentes, e tem por objetivo fazer cestas e evitar que o time adversário faça. Assim, foram ministradas aulas nos nonos anos do ensino fundamental dos anos finais na Escola X por intermédio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.	Introdução: O Basquetebol é um esporte coletivo criado em 1891 <i>por James Naismith</i>, disputado por duas equipes de cinco jogadores, tendo como <i>objetivo principal a conversão de cestas e a defesa do próprio campo</i>. Este trabalho relata a experiência de ensino da modalidade nas turmas dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental da Escola X, no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).	- organização sintática: retirada do aposto longo “esporte coletivo criado no ano de 1891”(utilizado para explicitar a conceituação do esporte logo do início da frase) => para evitar a ruptura da linearidade da construção - inserção de vírgula => para garantir a coesão interna e a coerência. - diminuição de redundâncias: retirada do termo “professor”, “no ano de 1891” e indicação de suplentes (desnecessária para o relato de experiência apresentado) => para imprimir mais clareza - modificação de quantidade de jogadores: 12 (5 e 7) para 5 (por extenso) => redução de informações supérfluas - manutenção do paralelismo sintático “fazer/evitar” e “conversão/defesa” => para garantir harmonia estilística ao texto
---	--	--

		- coordenação entre verbos: “é disputado” e “tem” => para manter a correlação sintática - inserção da sigla => para fazer referência ao termo que identifica o Programa em diferentes instâncias - adequação estilística: “este trabalho relata a experiência de ensino da modalidade nas turmas dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental da Escola X, no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)” => propiciar mais formalidade e explicitar o procedimento metodológico utilizado na pesquisa, mas há o acréscimo de “anos iniciais”, o que não é o foco da proposta. - retirada de construções coloquiais: “fazer cestas”, “faça [cestas]”, “5 em quadra e 7 suplentes” => para imprimir um estilo mais formal
--	--	--

Objetivo: Objetivou-se contextualizar a história do esporte bem como compreender a origem e seu surgimento. Conhecer os elementos técnicos básicos, o objetivo do jogo e as regras básicas do esporte.	Objetivo: Contextualizar historicamente o Basquetebol, abordar sua origem e evolução, bem como apresentar seus fundamentos técnicos, regras básicas e objetivos do jogo.	- retirada do termo “objetivou-se”, por já conter a indicação de “objetivo” => para redução de informações repetidas -junção de frases: explicitar o sujeito “conhecer” => clareza e condensação das informações - retirada de redundância/repetição: “origem” e “surgimento” e “esporte”=> melhorar a coesão por referenciação - adequação lexical: “origem” e “evolução” => fundamentos técnico-científicos - ajuste de pontuação: “bem como” => correção gramatical - utilização de advérbio de modo => para qualificar a ação “contextualizar historicamente” - o foco é o Basquetebol - uso de expressão mais técnica: “elementos” para “fundamentos” => uso de termo especializado
---	---	---

		- junção de informações => para garantir a fluidez da frase: apresentar seus fundamentos técnicos, regras básicas e objetivos do jogo. - construção de uma hierarquia metodológica clara => para garantir a progressão (contexto histórico, estrutura técnica e finalidade). - adequação semântica lexical: “compreender” e “conhecer” remetem ao discurso pedagógico (objetivos da atividade didática) => discurso acadêmico prototípico “contextualizar, “abordar” e “apresentar”
--	--	--

Material e Métodos: Aproximação dos elementos técnicos básicos do Basquetebol deu-se no contexto dos jogos e brincadeiras das atividades mais simples para as mais complexas. Como primeira atividade, os estudantes exploraram o contato, manuseio e assimilação com a bola de Basquetebol. Em sequência, atividades como Bobinho, 10 passes. Como proposta de aproximação ao esporte no contexto do desporto no contexto da escola, foi vivenciado mediante um mini basquetebol podendo alterar o número de jogadores dependendo do tamanho do grupo, além de explorar a constituição de equipes mistas.	Material e Métodos: As atividades foram desenvolvidas por meio de uma abordagem pedagógica progressiva, partindo de jogos e brincadeiras com bola para, posteriormente, introduzir os fundamentos específicos da modalidade. Inicialmente, os estudantes exploraram o contato, o manuseio e a familiarização com a bola. Em seguida, foram propostas atividades como bobinho, passes e exercícios de arremesso, culminando na vivência do mini basquetebol, com adaptações no número de jogadores e no tamanho da quadra, favorecendo a participação de todos e a formação de equipes mistas.	- adequação linguística: apagamento de artigo (aproximação...), ausência de paralelismo (o contato, manuseio e assimilação...), ajuste na regência (assimilação com...) => para evitar expressões vagas, com falta de precisão metodológica - uso de construções técnicas: “abordagem pedagógica progressiva”, (remete à ideia de gradação de complexidade), e “introduzir os fundamentos específicos da modalidade” (sinaliza para a adoção de um referencial teórico próprio de ensino da Educação Física) => para imprimir mais formalidade - alteração do foco discursivo de apresentação de resultados => para descrição de procedimentos. - melhoria da precisão terminológica, como: mini basquetebol, explicitando
---	--	---

		o significado no contexto (quadra reduzida, número de jogadores e regras adaptadas) - adequação lexical: assimilação com a bola => precisão conceitual (familiarização) - grau de formalidade: “Bobinho, 10 passes” => indicação de atividades exploradas - ajustes na organização sintática: proposição de passiva “foram propostas atividades...” => para corrigir frase incompleta. - inserção de uma progressão: em seguida..., culminando... => para encerrar o percurso descrito. - retirada de repetições: “aproximação” - adequação do texto aos padrões discursivos da seção “materiais e métodos” do gênero resumo: não descreve materiais, nem método pedagógico adotado para a descrição da pesquisa-intervenção, com
--	--	--

		foco discursivo na descrição do que “foi feito” e não na análise da experiência. => para dar projeção à intencionalidade da proposta - melhoria da clareza sintática: “podendo alterar o número de jogadores dependendo do tamanho do grupo, além de explorar a constituição de equipes mistas” => para atender às exigências discursivas do gênero resumo - melhoria da articulação com o objetivo da pesquisa => na versão original, a descrição aparece implícita e frágil, já que as outras partes do resumo não retomam adequadamente os propósitos suscitados pelos verbos utilizados => a correção busca mostrar a operacionalização em ações mais explícitas
--	--	---

Resultados e Discussão: Por se tratar de um esporte coletivo, os alunos puderam vivenciar com as atividades desenvolvidas o trabalho em parceria, a cooperação e a solidariedade. Ao final do bimestre, os estudantes demonstraram aquisição de conhecimento sobre as técnicas aplicadas auxiliando, inclusive, algum colega que apresentavam certa dificuldade para a realização das atividades.	Resultados e Discussão: Observou-se que, por se tratar de um esporte coletivo, as aulas favoreceram o desenvolvimento da cooperação, do trabalho em equipe e da socialização. Ao final do bimestre, os alunos demonstraram aquisição dos fundamentos básicos e evolução na execução das técnicas propostas, embora alguns ainda apresentassem dificuldades motoras, superadas gradativamente com a prática orientada.	- adequação da construção sintática, por meio do uso de um verbo de ação “observou-se” => para explicitar a apresentação de resultados - foco na análise do procedimento metodológico utilizado: “os alunos puderam...” => “as aulas favoreceram” => para adequação técnica - foco nos resultados “desenvolvimento da cooperação, do trabalho em equipe e da socialização” => explicitação das habilidades adquiridas - uso de termos técnicos: “aquisição dos fundamentos básicos e evolução na execução das técnicas propostas” => para diminuir vagueza (conhecimento) - foco nos resultados: alguns alunos ainda apresentavam dificuldades. - acréscimo de informações inferidas, mas não comprovadas: alguns
--	--	---

		ainda apresentassem dificuldades motoras, superadas gradativamente com a prática orientada (revisão problemática)
--	--	---

Considerações Finais: O PIBID concede bolsas de iniciação à docência aos estudantes de graduação como forma de valorização do magistério. O vínculo entra Universidade e as escolas contribuem de maneira significativa no processo formativo dos futuros discentes. E, através das aulas ministradas percebeu-se interesse e curiosidade, por parte dos alunos para as atividades propostas e desenvolvidas com as turmas.	Considerações Finais: A experiência evidenciou a importância do PIBID na formação inicial docente, ao proporcionar a articulação entre teoria e prática e fortalecer a parceria entre Universidade e escola. As aulas despertaram interesse, participação e envolvimento dos estudantes, contribuindo significativamente para o processo de ensino-aprendizagem na Educação Física escolar.	- correção gramatical: “entra” (preposição) “contribuem” (concordância verbal) e “a” (artigo definido para indicar a Universidade, já que escolas aparece com artigo definido) => para garantir adequação ao padrão culto - adequação lexical “futuros discentes” => para manter a referência “docente” adequada ao contexto relatado - revisão de conector “e” no início de período => padronizar o estilo formal de textos acadêmicos - correção da falta de vírgulas na locução adverbial “através das aulas ministradas” => para adequação formal - reescrita da frase final => para clareza do enunciado - foco na experiência e não no PIBID (não foi esse o objetivo da proposta) => para manutenção da coerência
--	--	--

		- reescrita de itens lexicais: “aos estudantes de graduação” para “na formação inicial docente” => para alinhamento aos propósitos do Pibid que serão mencionados na sequência (articulação entre teoria e prática e fortalecer a parceria entre Universidade e escola) - foco no procedimento (aulas e nas suas contribuições: “contribuindo significativamente para o processo de ensino-aprendizagem na Educação Física escolar”) => para alinhamento ao objetivo proposto. - adequação do verbo “percebeu-se”, que não sinaliza efetivamente um resultado, mas uma percepção subjetiva, que pode ser relativizada de modo a sugerir imprecisão - ajuste na regência (interesse e curiosidade) “para” => regência “por” => informações sobre o PIBID: “O PIBID concede
--	--	---

		bolsas de iniciação à docência aos estudantes de graduação como forma de valorização do magistério” => a inserção deveria ser na introdução do resumo - supressão de “formas de valorização do magistério” => a pesquisa não dialoga diretamente com a valorização. - alteração de item lexical “vínculo” para “relação” => precisão terminológica pois se trata de uma relação institucional por meio de uma política pública de formação, que vai além de um vínculo => foco no campo da Educação Física: “contribuindo significativamente para o processo de ensino-aprendizagem na Educação Física escolar” => indicação de consequência da pesquisa no contexto específico da intervenção - junção de informações e construção de estruturas paralelísticas: “As aulas
--	--	---

		despertaram interesse, participação e envolvimento dos estudantes” => para imprimir formalidade ao texto - explicitação de uma progressão no encerramento do resumo: a) avaliação global do PIBID na formação docente; b) efeito da ação nas aulas e na formação dos estudantes e c) contribuição para o processo pedagógico em EF escolar. - dimensão discursiva: posição enunciativa mais marcada, com destaque para impactos, tom avaliativo/interpretativo.
--	--	--

Fonte: elaborado pela autora

A partir da análise da versão do resumo produzida pelo ChatGPT, com um comando mais geral, uma ação que supostamente poderia ser realizada por um discente de graduação em uma condição inicial de projetos de iniciação científica, é possível constatar que o modelo oferece contribuições relevantes em termos de correção linguística, reorganização sintático-discursiva e aproximação do texto às convenções formais do gênero “resumo acadêmico”, ainda que o comando inicial seja vago e teoricamente desancorado. Assim, observa-se um movimento de condensação de informações, redução de redundâncias, aprimoramento da coesão e da progressão temática, bem como a sugestão de terminologia mais técnica e de estruturas características de textos científicos (por exemplo, explicitação de

objetivos, procedimentos e resultados). Entretanto, verifica-se também a ocorrência de inferências não explicitadas no texto original, acréscimos interpretativos e reformulações que, embora aprimorem a aparência de formalidade e rigor, nem sempre se sustentam em evidências presentes no resumo analisado, o que pode gerar deslocamentos de sentido ou mesmo distorções sutis do relato de experiência.

Nesse sentido, a atuação do ChatGPT configura-se como uma espécie de “revisor-coautor”, cuja intervenção não se limita à superfície textual, incidindo também sobre a organização discursiva e o conteúdo, o que reforça a necessidade de um uso crítico e supervisionado da ferramenta, especialmente por discentes em formação inicial, que ainda não dispõem, em muitos casos, de repertório teórico-metodológico suficiente para avaliar, selecionar e eventualmente recusar as sugestões produzidas pela inteligência artificial. Além disso, com o comando direto, a ferramenta apresentou limitações quanto à indicação de possíveis referenciais teóricos capazes de fundamentar a discussão proposta, restringindo-se, em grande medida, a aprimorar a forma do texto sem estabelecer relações consistentes com correntes ou autores da área.

Prosseguindo com a análise, retomamos as orientações da ABNT (NBR 6028/2021), sobre a constituição de resumo informativo, o qual deve conter: a) objetivo(s): apresentação do propósito/objetivo principal do trabalho ou da problemática central investigada; b) método(s): descrição sucinta dos métodos, procedimentos, técnicas ou abordagens empregados, caso relevantes para o tipo de trabalho; c) resultados: síntese dos principais achados, descobertas ou dados relevantes (quando for um trabalho experimental, científico, de campo, artigo etc.); e d) conclusão(ões): indicação das consequências mais significativas, interpretações ou aplicações dos resultados obtidos. Como se observa, esse padrão se alinha aos critérios analíticos propostos pela plataforma Web Leia (2025), sendo, então, definida essa proposta como base para a análise apresentada a seguir. O quadro 7, portanto, apresenta os critérios utilizados pela plataforma e os excertos do resumo selecionado para análise.

Quadro 7 - Organização do resumo com base nas diretrizes do Web Leia

Critério (Web Leia)	Excerto do resumo
---------------------	-------------------

Contextualizando a pesquisa (objeto e justificativa)	“Introdução: O Basquetebol, esporte coletivo criado no ano de 1891, pelo professor de educação física James Naismith é disputado por duas equipes de 12 jogadores sendo 5 em quadra e 7 suplentes, e tem por objetivo fazer cestas e evitar que o time adversário faça. Assim, foram ministradas aulas no turno da manhã para alunos do ensino fundamental dos anos finais na Escola X por intermédio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.”
Citando estudos prévios	<i>Não há citação de estudos prévios no resumo.</i>
Apresentando o problema a ser solucionado	O problema aparece apenas de forma implícita, na intenção de trabalhar o basquetebol na escola por meio do PIBID; não há enunciado explícito de problema.
Apontando os objetivos	“Objetivo: Objetivou-se contextualizar a história do esporte bem como compreender a origem e seu surgimento. Conhecer os elementos técnicos básicos, o objetivo do jogo e as regras básicas do esporte.”
Incluindo informações sobre o corpus e descrevendo os procedimentos ou métodos	“Material e Métodos: Aproximação dos elementos técnicos básicos do Basquetebol deu-se no contexto dos jogos e brincadeiras das atividades mais simples para as mais complexas. Como primeira atividade, os estudantes exploraram o contato, manuseio e assimilação com a bola de Basquetebol. Em sequência, atividades como Bobinho, 10 passes. Como proposta de aproximação ao esporte no contexto do desporto na escola, foi vivenciado mediante um mini basquetebol podendo alterar o número de

		jogadores dependendo do tamanho do grupo, além de explorar a constituição de equipes mistas.”
Sintetizando e apresentando resultados	os	“Resultados e Discussão: Por se tratar de um esporte coletivo, os alunos puderam vivenciar com as atividades desenvolvidas o trabalho em parceria, a cooperação e a solidariedade. Ao final do bimestre, os estudantes demonstraram aquisição de conhecimento sobre as técnicas aplicadas auxiliando, inclusive, algum colega que apresentavam certa dificuldade para a realização das atividades.”
Apresentando conclusões	as	“Considerações Finais: O PIBID concede bolsas de iniciação à docência aos estudantes de graduação como forma de valorização do magistério. O vínculo entre Universidade e as escolas contribuem de maneira significativa no processo formativo dos futuros discentes. E, através das aulas ministradas percebeu-se interesse e curiosidade, por parte dos alunos para as atividades propostas e desenvolvidas com as turmas.”
Analisando estilo de linguagem e escolhas linguísticas e discursivas	e	Observam-se trechos como: “O Basquetebol, esporte coletivo criado no ano de 1891...”, “Aproximação dos elementos técnicos básicos...”, “Por se tratar de um esporte coletivo, os alunos puderam vivenciar...”, que revelam um estilo predominantemente descritivo e didático, com períodos longos e uso de marcadores explicativos (“por se tratar de”, “como proposta de”, “ao final do bimestre”), oscilando entre linguagem acadêmica e linguagem mais escolar.

Explorando o tema da pesquisa e a conexão com pressupostos teórico-epistemológicos	O tema é enunciado e explorado sobretudo em: “Basquetebol nas aulas de Educação Física”, “foram ministradas aulas... na Escola X por intermédio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência”, “Como proposta de aproximação ao esporte no contexto do desporto na escola...”, “O PIBID concede bolsas de iniciação à docência...”. A conexão com pressupostos teórico-epistemológicos, porém, não é explicitada no resumo (não há referência a autores, abordagens pedagógicas)
--	---

Fonte: elaborado pela autora

Para efeitos de melhor compreensão, a análise do atendimento (ou não) aos critérios indicados pelo Web Leia (2025), serão apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 9 - Análise das qualidades e das fragilidades do resumo

Critério (Webleia)	Qualidades	Fragilidades
Contextualizando a pesquisa (objeto e justificativa)	Apresentação do tema da pesquisa Menção ao contexto da pesquisa: alunos, nível de ensino, escola X, por meio do PIBID	Não há uma formulação da justificativa de modo explícito. Não há menção à contextualização histórica do Basquetebol em momentos posteriores do relato de experiência. O objeto de pesquisa se confunde entre a importância do PIBID e as contribuições de um projeto de intervenção sobre o trabalho com o Basquetebol em uma escola.

Citando estudos prévios	Não há menção aos referenciais que embasaram a reflexão, evidenciando a falta de um diálogo com o campo científico	
Apresentando o problema a ser solucionado	Há uma problemática implícita de uma adequação de metodologias de ensino de Educação Física.	Não se explicita adequadamente o problema, o que torna o resumo apenas descritivo e não orientado por uma questão de pesquisa que motivou a produção de um relato de experiência a ser socializado em um evento acadêmico de iniciação científica.
Apontando os objetivos	Há a construção explícita do objetivo da pesquisa.	Não se explicita a natureza dos objetivos (geral e específicos). Os objetivos se caracterizam como objetivos didático-pedagógicos e não como objetivos de uma pesquisa com intervenção. A formulação apresenta problemas linguísticos, com propósito que se volta para os alunos e não para a formação docente, o que prejudica a articulação com a menção ao PIBID.
Incluindo informações sobre o corpus e descrevendo os procedimentos ou métodos	Há menção ao tipo de atividades que foram desenvolvidas e indica um princípio metodológico implícito:	Não há detalhamento dos participantes da pesquisa, nem do tempo de execução da proposta. Não há menção ao referencial que fundamentou a elaboração da pesquisa-intervenção.

	aprendizagem por meio do jogo.	
Sintetizando e apresentando os resultados	Há menção aos efeitos da intervenção para os alunos.	Não há menção sobre como os resultados foram obtidos (demonstração de evidências ou instrumentos de observação ou registros), que os tornam genéricos e pouco mensuráveis do ponto de vista qualitativo. Não há diálogo com referenciais teóricos para embasamento da análise. Não há menção à formação dos bolsistas do PIBID, embora isso seja citado no resumo.
Apresentando as conclusões	Apresenta um encerramento para o resumo, com afirmação sobre a contribuição do vínculo entre universidade e escola.	Não há uma formulação explícita de uma síntese da experiência relatada. O texto apresenta afirmações genéricas sobre o PIBID, sem um alinhamento com as vivências didáticas com o basquetebol. Há sérios problemas de organização dessa seção, o que traz prejuízos para o fechamento analítico do texto.
Analisando estilo de linguagem e escolhas linguísticas e discursivas	O texto apresenta as seções nomeadas: introdução, objetivo, materiais e métodos, resultados e discussão e	O resumo se aproxima de um relato didático, com partes produzidas em estilo informal, com gerúndios soltos e frases truncadas, problemas de pontuação. Há pouca incursão em

	considerações finais. Há adequação no uso de formais impessoais.	questões que explicitam um discurso interpretativo/analítico.
Explorando o tema da pesquisa e a conexão com pressupostos teórico-epistemológicos	O tema é apresentado no título e mantido no corpo do resumo.	Não há conexão explícita com a concepção de ensino de Educação Física (ex: tendência esportiva, interacionista, histórico-crítica, crítico-emancipatória), nem menção a teóricos que embasaram o projeto de intervenção. O PIBID é trazido apenas como Programa de Bolsas, uma vez que não há uma discussão de como essa política formativa se ancora em teorias de formação inicial ou de ensino de Educação Física. A experiência não é vinculada a debates teóricos-epistemológicos, tais como: demandas formativas para o professor de Educação Física, contribuições efetivas da articulação Universidade-Escola, papel dos esportes coletivos para uma formação cidadã etc.

Fonte: elaborado pela autora a partir do ChatGPT (chatgpt.com)

A partir da análise realizada, é possível considerar que os critérios estabelecidos pelo Web Leia mostram-se suficientemente abrangentes e consistentes para a análise de resumos acadêmicos, na medida em que contemplam, de forma articulada, a organização composicional (contextualização, problema, objetivos, métodos, resultados e conclusões), as

dimensões linguístico-discursivas (registro, escolhas lexicais, coesão e coerência) e o conteúdo temático (articulação com pressupostos teórico-epistemológicos). A aplicação desses parâmetros ao resumo analisado evidencia que, embora haja uma estrutura básica reconhecível e um objeto de estudo claramente delimitado, subsistem lacunas importantes, como a ausência de explicitação do problema e de estudos prévios, uma formulação pouco precisa dos objetivos, uma descrição metodológica mais narrativa que analítica, resultados pouco discutidos e conclusões genéricas, pouco ancoradas na experiência concreta e na literatura da área. Tais fragilidades, porém, não inviabilizam o texto, indicando, na verdade, pontos de reescrita que podem ser qualificados justamente a partir de uma referência mais sistematizada como a do Web Leia, que funciona, nesse sentido, como um roteiro de revisão capaz de orientar o aprimoramento formal, discursivo e teórico do resumo, aproximando-o das exigências da escrita acadêmica contemporânea.

Para além disso, também é foco da discussão a questão da elaboração dos *prompts*. Dessa forma, se antes, o comando foi direto (melhore o texto), agora, a análise dos modos de organização e de funcionamento do resumo selecionado para revisão irá considerar as orientações para produção de *prompts*, como discutido no corpo teórico desta dissertação, de modo especial por Moura e Carvalho (2023). Assim, segundo levantamento realizado pelos autores, de modo geral, um *prompt* deve conter:

- Caracterização da identidade do pesquisador;
- Explicitação da finalidade do texto gerado;
- Caracterização do contexto da pesquisa;
- Clareza do comando;
- Contexto de circulação e suporte do texto a ser produzido pela IA;
- Apresentação de palavras-chave;
- Produção de restrições explícitas;
- Descrição do estilo de linguagem.

Considerando o contexto inicial de produção do resumo, foi elaborado o seguinte *prompt*:

Sou estudante de graduação, bolsista/pesquisador de iniciação científica em curso de licenciatura, e pretendo submeter o resumo a seguir a um congresso de iniciação científica, com publicação em anais. Solicito que você realize uma análise minuciosa e fundamentada do meu resumo, considerando referenciais teóricos sobre gêneros acadêmicos e produção de resumos (pesquisas nacionais sobre escrita acadêmica na graduação). Não faça alterações no conteúdo do resumo, com inserção de informações que não se alinham à pesquisa descrita.

A partir desse comando e da inserção do resumo selecionado, o ChatGPT, em 21 de fevereiro de 2026, apresentou as seguintes sugestões:

Quadro 10 - Sugestões do ChatGPT

Partes constitutivas	Análise feita pelo ChatGPT
Introdução	A contextualização histórica ampla prejudica a apresentação do foco investigativo. A contextualização histórica é pertinente, mas ocupa espaço significativo. A relação entre história do esporte e a experiência pedagógica poderia estar mais explicitamente articulada. Não há menção ao problema pedagógico ou à motivação acadêmica que originou a intervenção. Não há alusão à questão-problema que orientou a experiência, que poderia abordar diferentes direções: Como ensinar os fundamentos do Basquetebol de forma progressiva no 9º ano? De que maneira jogos e brincadeiras podem facilitar a aprendizagem dos fundamentos do Basquetebol? Quais contribuições o ensino do Basquetebol pode trazer para o desenvolvimento da cooperação entre os alunos? Como a vivência do mini basquetebol favorece a participação de equipes mistas? A pergunta-orientadora dá unidade ao texto, justifica a metodologia, direciona a análise dos resultados e fortalece o caráter investigativo.

Objetivo	Do ponto de vista da escrita acadêmica, recomenda-se paralelismo estrutural para maior formalidade e precisão. Além disso, o objetivo é predominantemente didático (ensinar conteúdos), não investigativo. Em eventos de Iniciação Científica, frequentemente espera-se que o objetivo inclua: analisar, investigar, avaliar, compreender impactos, verificar resultados. Seu objetivo está coerente com um relato pedagógico, mas poderia ser interpretado como foco exclusivamente descritivo.
Materiais e métodos	A metodologia aparece como relato de prática, mas não especifica: período de duração, número de alunos, critérios de avaliação, instrumentos de registro (observação, diário de campo etc.) Em eventos de IC, mesmo relatos de experiência tendem a indicar minimamente procedimentos de acompanhamento ou análise.
Resultados e Discussão	Os resultados são apresentados de maneira descritiva e qualitativa, mas não há indicadores concretos de aprendizagem, não há evidência empírica explícita (ex.: observação sistematizada), não há discussão pautada em referenciais teóricos. Em resumos de IC, é valorizada alguma forma de análise mais sistematizada dos resultados, ainda que breve. A redação está mais próximo de uma avaliação pedagógica do que de uma análise investigativa.
Considerações finais	As considerações finais deslocam o foco do objeto central (ensino do basquetebol) para valorização do magistério e importância do PIBID. Isso cria uma mudança de eixo temático. Em termos de gênero acadêmico, o ideal é retomar diretamente o objetivo, sintetizar principais achados e indicar contribuição pedagógica ou científica. Seu texto cumpre parcialmente essa função, mas enfatiza mais a dimensão

	institucional do programa do que os resultados da experiência.
Dimensões linguístico-discursivas	No que diz respeito à linguagem acadêmica, embora haja predominância de voz impessoal, são necessários alguns pequenos ajustes gramaticais para aprimorar o texto (paralelismo, pontuação, concordância). O texto não se configura claramente como: pesquisa empírica sistematizada, estudo de caso formal, investigação com metodologia analítica explícita.

Fonte: Análise feita pelo ChatGpt (com recortes feitos pela autora)

A análise produzida pelo ChatGPT apresenta contribuições relevantes para uma revisão do resumo. Observa-se orientações relacionadas ao metadiscorso acadêmico, permitindo inferir que o modelo consegue nomear partes constitutivas do resumo (introdução, objetivo, materiais e métodos, resultados, considerações finais) e avaliá-las à luz de expectativas prototípicas de resumos de iniciação científica, como a necessidade de explicitar problema, objetivos investigativos, procedimentos metodológicos e tipo de resultado apresentado. Além disso, a leitura é atenta ao nível de formalização exigido pelo gênero, chamando a atenção, por exemplo, para a diferença entre objetivos didáticos e objetivos de pesquisa, para a ausência de uma questão-problema que dê unidade ao texto e para a pouca sistematização dos resultados. Outro aspecto positivo é a capacidade de articular forma e conteúdo, uma vez que o comentário não se limita a correções gramaticais, mas discute coerência interna, mudança de foco temático, como mencionado nas considerações finais e falta de enquadramento teórico, o que dialoga com teorias de revisão que compreendem o texto como ação comunicativa situada. Há, ainda, um esforço de formulação de sugestões concretas como exemplos de possíveis questões orientadoras, o que pode apoiar o processo formativo de discentes em Iniciação Científica.

Por outro lado, a análise também revela fragilidades que podem impactar na qualidade do resumo revisado. Assim, há uma certa generalização normativa do que seria um “resumo de IC”, tomando como padrão um modelo de pesquisa empírica mais formal e pouco problematizando o fato de que o texto analisado se apresenta como relato de experiência pedagógica, modalidade legítima em periódicos, livros e anais de eventos. Isso leva o

ChatGPT a valorizar, quase exclusivamente, o que falta ao texto em termos de “rigor metodológico”, sem considerar as condições reais de produção, tais como o fato de ser o trabalho de graduandos, o foco formativo e os limites do gênero “relato”.

Além disso, a avaliação menciona lacunas de análise teórica, mas não mobiliza qualquer referencial concreto para sustentar seus critérios, o que tende a reforçar uma visão abstrata de “boa ciência”, descolada de debates específicos da área de Educação Física e da didática dos esportes. Em termos de profundidade, a leitura privilegia uma lógica de checklist (problema-objetivo-método-resultado) e dedica menos atenção à dimensão discursiva mais fina, como escolhas lexicais, marcas de autoria, construção de ethos docente, ou ainda ao potencial pedagógico do texto enquanto narrativa de formação. Por fim, a análise não explicita seus próprios limites enquanto produção de IA, como por exemplo, a possibilidade de incorrer em inferências não autorizadas pelo texto, o que pode induzir o leitor pouco experiente a tomar suas recomendações como prescritivas e neutras, minimizando o lugar do julgamento crítico humano no processo de revisão.

Posteriormente à análise realizada pelo ChatGPT, foi solicitado que fosse realizada a reescrita do resumo selecionado, apresentada no quadro a seguir. Na primeira coluna, consta o resumo, cujo prompt foi “melhore o texto”) e na segunda coluna, consta o resumo com o prompt mais detalhado (apresentado anteriormente).

Quadro 11 - Influências do *prompt* na reescrita do resumo

1ª versão produzida pelo ChatGPT com <i>prompt</i> direto	Versão produzida pelo ChatGPT com <i>prompt</i> detalhado
Introdução: O Basquetebol <i>é</i> um esporte coletivo criado em 1891 <i>por James Naismith</i> , disputado por duas equipes de cinco jogadores, tendo como <i>objetivo principal a conversão de cestas e a defesa do próprio campo</i> . Este trabalho relata a experiência de ensino da modalidade nas turmas dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental da Escola X, no âmbito do	Introdução: O Basquetebol, esporte coletivo criado em 1891 pelo professor de Educação Física James Naismith, é disputado por duas equipes compostas por 12 jogadores, sendo cinco em quadra e sete suplentes, tendo como objetivo marcar cestas e impedir a pontuação da equipe adversária. Nesse contexto, foram desenvolvidas aulas com turmas do nono ano do Ensino Fundamental

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).	– anos finais – da Escola X, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).
Objetivo: Contextualizar historicamente o Basquetebol, abordar sua origem e evolução, bem como apresentar seus fundamentos técnicos, regras básicas e objetivos do jogo.	Objetivo: Contextualizar historicamente o Basquetebol, compreendendo sua origem e surgimento, bem como abordar seus elementos técnicos básicos, o objetivo do jogo e suas regras fundamentais.
Material e Métodos: As atividades foram desenvolvidas por meio de uma abordagem pedagógica progressiva, partindo de jogos e brincadeiras com bola para, posteriormente, introduzir os fundamentos específicos da modalidade. Inicialmente, os estudantes exploraram o contato, o manuseio e a familiarização com a bola. Em seguida, foram propostas atividades como bobinho, passes e exercícios de arremesso, culminando na vivência do mini basquetebol, com adaptações no número de jogadores e no tamanho da quadra, favorecendo a participação de todos e a formação de equipes mistas.	Material e Métodos: A abordagem dos fundamentos técnicos do Basquetebol ocorreu por meio de jogos e brincadeiras, partindo de atividades mais simples para as mais complexas. Inicialmente, os estudantes exploraram o contato, o manuseio e a familiarização com a bola. Em seguida, foram realizadas atividades como bobinho e a dinâmica dos 10 passes. Como forma de aproximação ao esporte no contexto escolar, vivenciou-se o mini basquetebol, com possibilidade de adaptação do número de jogadores conforme o tamanho do grupo, além da constituição de equipes mistas.
Resultados e Discussão: Observou-se que, por se tratar de um esporte coletivo, as aulas favoreceram o desenvolvimento da cooperação, do trabalho em equipe e da socialização. Ao final do bimestre, os alunos demonstraram aquisição dos fundamentos básicos e evolução na execução das técnicas	Resultados e Discussão: Por se tratar de um esporte coletivo, as atividades possibilitaram aos alunos a vivência do trabalho em equipe, da cooperação e da solidariedade. Ao final do bimestre, observou-se a aquisição de conhecimentos acerca das técnicas trabalhadas, sendo evidenciado, inclusive, o

propostas, embora alguns ainda apresentassem dificuldades motoras, superadas gradativamente com a prática orientada.	auxílio entre colegas diante de dificuldades na realização das atividades.
Considerações Finais: A experiência evidenciou a importância do PIBID na formação inicial docente, ao proporcionar a articulação entre teoria e prática e fortalecer a parceria entre Universidade e escola. As aulas despertaram interesse, participação e envolvimento dos estudantes, contribuindo significativamente para o processo de ensino-aprendizagem na Educação Física escolar.	Considerações Finais: O PIBID concede bolsas de iniciação à docência a estudantes de graduação como forma de valorização do magistério. A parceria entre Universidade e escola contribui significativamente para a formação dos futuros docentes. Durante as aulas ministradas, constatou-se interesse e curiosidade dos alunos em relação às atividades propostas e desenvolvidas com as turmas.

Fonte: elaborado pela autora, com base na produção feita pelo ChatGPT

A comparação entre o resumo produzido a partir do *prompt* direto (“melhore o texto”) e aquele elaborado com o *prompt* detalhado evidencia que, neste caso específico, o refinamento do comando teve influência relativamente limitada sobre o resultado final. Embora o segundo *prompt* explicita o perfil do autor (graduando, bolsista de iniciação científica), o contexto de circulação do texto (congresso com publicação em anais) e a exigência de não inserir informações que não constem da pesquisa, a versão gerada mantém estrutura, extensão e nível de formalidade muito próximos da primeira, reproduzindo a mesma organização (introdução da modalidade, descrição dos objetivos, sequência metodológica, indicação de resultados e considerações finais). As diferenças localizam-se sobretudo no plano microtextual, com substituição de alguns termos (“solidariedade”/“socialização”; “marcar cestas e impedir a pontuação”/“conversão de cestas e defesa do próprio campo”), pequenas variações de foco (ênfase maior ou menor na formação docente via PIBID) e ajustes de formulações, sem que se observe uma mudança qualitativa significativa na organização do resumo, na explicitação do problema de pesquisa ou na ancoragem teórico-metodológica.

Do ponto de vista dos estudos sobre *prompts*, isso indica que, quando o comando não especifica de forma explícita critérios de reescrita (por exemplo, ajustes esperados, densidade teórica, padrão de concisão), o modelo tende a operar em um nível predominantemente estilístico, realizando uma “melhoria” genérica da superfície textual, mas sem reconfigurar de modo substantivo o gênero ou a arquitetura argumentativa do resumo. Nesse sentido, por se tratar de um resumo em nível de iniciação científica, a abordagem se manteve no mesmo padrão. No entanto, se essa configuração do contexto das condições de produção, de circulação e de recepção foi alterada, as escolhas estilísticas são alteradas, conforme se observa na situação apresentada a seguir:

Prompt: Quero que você atue como um acadêmico com notoriedade acadêmica. Sou um pesquisador e estou produzindo um texto para ser publicado em uma revista acadêmica de alto impacto e preciso apresentar esse resumo de modo técnico e formal, que apresenta sérias limitações. Considere que o contexto de circulação do referido texto é um contexto formal-acadêmico. Mantenha o núcleo da experiência, com foco em problema, metodologia, resultados e conclusões. Apresente como fundamento teórico, Castellani Filho (1994). Betti (1991), Darido, Rangel (2005), Soares et al (1992), Lopes (2012), Graça, Santos, Santos (2013).

Resumo reescrito: O presente estudo analisa uma intervenção pedagógica desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em Educação Física, voltada ao ensino dos fundamentos do basquetebol em turmas do ensino fundamental, à luz das discussões sobre o esporte na escola apresentadas por Castellani Filho (1994), Betti (1991), Soares et al. (1992), Darido e Rangel (2005), Lopes (2012) e Graça, Santos e Santos (2013). Partindo da constatação de que, no contexto escolar, o ensino dos esportes coletivos frequentemente se reduz à reprodução de exercícios técnicos descontextualizados, buscou-se investigar em que medida uma proposta metodológica baseada em jogos e situações-problema, inspirada nas abordagens construtivistas e nos modelos de ensino por compreensão tática, pode favorecer a participação dos estudantes e a ampliação de sua leitura do jogo nas aulas de Educação Física. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, configurado como relato analítico de experiência, no qual foram planejadas, implementadas e observadas sequências de aulas centradas em jogos adaptados (por exemplo, “Bobinho” e “10 passes”) e em atividades de aproximação progressiva aos elementos técnicos básicos do basquetebol. Os dados foram produzidos por meio de observação participante dos licenciandos e registros em diário de campo, sendo submetidos a análise de conteúdo temática. Os resultados indicam aumento do engajamento dos alunos, maior compreensão das regras e princípios do jogo coletivo, bem como evidências de apropriação de fundamentos técnicos em contextos significativos de prática, configurando um movimento de superação de uma abordagem meramente tecnicista em direção a um tratamento pedagógico do esporte coerente com a Educação Física escolar crítica e contextualizada (Castellani Filho, 1994; Soares et al., 1992). Conclui-se que a articulação entre formação inicial docente e intervenções mediadas por jogos constituiu um espaço privilegiado para problematizar o lugar do esporte no currículo, tensionar modelos tradicionais de ensino e favorecer a construção de saberes profissionais pelos licenciandos, apontando implicações para o planejamento de propostas curriculares em Educação Física escolar.

O texto produzido pelo ChatGPT, a partir do prompt mais elaborado, que contempla uma situação enunciativa diversa do contexto de uma iniciação científica, apresenta uma configuração formal e estilística compatível com o contexto acadêmico de maior exigência, o que o distingue de forma nítida da versão original do resumo. Entre os aspectos positivos,

sobressaem: (a) a organização retórica canônica do gênero resumo científico, com explicitação do problema (redução do ensino de esportes a técnicas descontextualizadas), da metodologia (relato analítico de experiência, abordagem qualitativa, observação participante, diário de campo, análise temática), dos resultados (engajamento, compreensão das regras e princípios táticos, apropriação de fundamentos técnicos em contextos significativos) e das conclusões (implicações para currículo e formação docente); (b) o alinhamento ao discurso especializado da área, com incorporação consistente dos referenciais teóricos indicados, como Castellani Filho (1994), Betti (1991), Soares et al. (1992), Darido e Rangel (2005), Lopes (2012), Graça, Santos e Santos (2013), que deixam de ser meras citações nominais e passam a funcionar como horizonte conceitual que enquadra o problema (crítica ao tecnicismo), legitima a opção metodológica (jogos, compreensão tática) e ancora a interpretação dos resultados (perspectiva crítico-superadora e pedagogização do esporte). Além disso, o texto evidencia um registro formal, com vocabulário técnico adequado, impessoalidade, encadeamento lógico por meio de conectores, supressão de marcas de oralidade e estrutura frasal compatível com o padrão de revistas de estrato mais alto.

No entanto, vale destacar que a análise comparativa também permite constatar uma reconstrução teórico-metodológica que introduz elementos não evidenciados na experiência tal como descrita na versão inicial, criando um descompasso entre o resumo e o restante do trabalho (introdução, referencial, análise), caso estes não sejam igualmente reelaborados. Nessa direção, tem-se a menção a referenciais teóricos em abordagens construtivistas e modelos de compreensão tática que são plausíveis e coerentes com a área, mas não derivam de informações explícitas no resumo produzido pelos estudantes. Na verdade, tratam-se de inferências e sofisticamentos que o ChatGPT agrega ao texto, configurando uma forma de reautoria que pode mascarar limitações reais do desenho pedagógico e metodológico.

Soma-se a isso, ainda, a densidade teórica e o nível de elaboração argumentativa, que podem trazer distanciamento quando utilizado por estudantes sem uma devida formação teórica e metodológica. Em termos éticos e formativos, isso reforça a necessidade de que o uso da ferramenta seja acompanhado de reflexão crítica, pois o modelo é competente para simular um texto típico de pesquisador experiente, mas não substitui a construção efetiva do percurso teórico, metodológico e analítico pelos discentes, sob risco de se confundir qualidade formal com rigor científico efetivo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, esta dissertação foi norteada pelo objetivo geral de analisar as potencialidades e as limitações do ChatGPT no processo de revisão de resumos acadêmicos. Assim, no decorrer da pesquisa, foi realizado um compilado de estudos acerca do uso do ChatGPT na revisão de textos. Inicialmente, foram analisadas as dimensões éticas relacionadas ao uso da IA na educação, bem como questões relativas ao plágio e à identificação autoral. Em seguida, o estudo foi subdividido em uma seção dedicada à caracterização da inteligência artificial, na qual se apresentaram a definição da IA, bem como seu surgimento, cujo marco inicial foi estabelecido após a 2ª Guerra Mundial, em 1956, por meio de John McCarthy, além de seu desenvolvimento ao longo dos anos.

Posteriormente, abordou-se o contexto histórico da IA e o panorama histórico da IA na educação, com destaque para algumas ferramentas de IA que impactaram a sociedade, observadas em uma perspectiva histórica, como ELIZA (1964), A.L.I.CE (1995), SIRI (2011) e ChatGPT (2020), entre outras. Na sequência, o estudo foi direcionado ao ChatGPT, IA selecionada para a pesquisa, considerando-se seu emprego no processo de revisão de textos, com a análise de suas potencialidades e limitações à luz de estudos teóricos.

Foi realizado também um estudo sobre a elaboração de *prompts*, elemento essencial para o uso adequado de ferramentas de IA, o qual permite uma comunicação mais precisa com o ChatGPT, a fim de obter melhores resultados. Assim, explicitou-se a importância dos três pilares para a elaboração de *prompts*: clareza, contexto e direção.

Em seguida, a pesquisa dedicou-se à compreensão dos princípios basilares dos gêneros textuais, além de analisar, especificamente, o gênero resumo acadêmico, escolhido para o estudo. Segundo os princípios da plataforma Web leia (2025), esse gênero deve seguir a norma culta, apresentar-se de forma sucinta e objetiva e adotar uma estruturação que contemple a contextualização do estudo, o problema de pesquisa, o objetivo, a justificativa, a metodologia, bem como os resultados.

Assim, foram realizadas análises piloto de três exemplares de resumos acadêmicos de livre acesso, que apresentavam necessidade de ajustes substanciais para atender às orientações da ABNT relativas à elaboração de resumos. Após uma análise-piloto dos três resumos, constatou-se a complexidade do processo analítico. Dessa forma, para evitar sobrecarga e repetições, optou-se por selecionar apenas um resumo para uma análise mais aprofundada, contemplando os testes de *prompts* e a descrição das dimensões linguísticas, textuais e discursivas das produções geradas pelo ChatGPT.

A análise do resumo acadêmico evidenciou que a ferramenta ChatGPT apresentou bom desempenho no que se refere à correção de desvios ortográficos e gramaticais. Todavia, em relação às questões textuais e discursivas, fez-se necessária a utilização de um segundo *prompt*, a fim de que a ferramenta pudesse reconhecer e corrigir os problemas identificados, o que, em sua segunda versão, resultou em desempenho satisfatório. No mesmo contexto de produção, a elaboração do *prompt* não interferiu de modo significativo nos resultados; entretanto, quando houve mudança de contexto, verificou-se diferença substancial na versão gerada.

Nesse sentido, espera-se que pesquisa realizada, ainda que, de modo incipiente, possa contribuir para: a) fornecer um panorama histórico sintético e atualizado sobre o surgimento e a evolução da Inteligência Artificial, desde as primeiras formulações no pós-guerra até os modelos de linguagem generativa, como o ChatGPT, situando a ferramenta no interior de um processo mais amplo de desenvolvimento tecnológico; b) contextualizar o ChatGPT no campo educacional, evidenciando como a IA vem sendo incorporada em práticas de ensino, sobretudo no apoio à escrita acadêmica, à personalização da aprendizagem e à mediação de processos de leitura e produção de textos; c) sistematizar um conjunto de pesquisas sobre revisão de textos, mostrando que a atividade revisional não se restringe à correção de erros gramaticais, mas envolve dimensões textuais, discursivas, epistemológicas e de gênero; d) compilar e analisar estudos recentes sobre o uso do ChatGPT na revisão de produções acadêmicas, destacando potencialidades (melhoria da fluidez, correção de desvios linguísticos, apoio ao *feedback*) e limitações (não reconhecimento de incoerências discursivas, dependência de prompts adicionais, risco de “alucinações” e vieses); e) discutir, com base em referenciais, o papel do revisor humano na mediação do uso da IA, mostrando que a ferramenta apresenta um desempenho adequado para análise de questões inerentes à superfície textual, enquanto a avaliação de coerência global, adequação de gênero, consistência conceitual e posicionamento teórico ainda demanda intervenção especializada; f) apresentar um modelo de elaboração de prompts para revisão de resumos acadêmicos, ancorado nos pilares de clareza, contexto e direção (Paula, 2025), demonstrando empiricamente como diferentes formulações de *prompt* impactam a qualidade das respostas e o atendimento às exigências do gênero; g) demonstrar, a partir da análise de versões sucessivas de um mesmo resumo, que a interação iterativa com o ChatGPT favorece a aproximação às características esperadas de um resumo científico, especialmente no que tange à explicitação de problema, objetivos, procedimentos metodológicos, resultados e conclusões; h) mostrar que o ChatGPT pode atuar como mediador no processo formativo de

estudantes de graduação, auxiliando na identificação de problemas de coesão, organização retórica, excesso de contextualização histórica e falta de foco investigativo, desde que seu uso seja orientado por critérios explícitos (como os da plataforma Web leia); i) contribui para o debate ético e pedagógico sobre o uso de IA generativa na escrita acadêmica, ao problematizar a fronteira entre apoio revisional e reautoria, os riscos de apagamento da autoria discente e a necessidade de desenvolvimento de competências críticas para avaliar, aceitar ou recusar sugestões da ferramenta; e j) oferecer subsídios teórico-metodológicos para docentes e orientadores que desejam integrar o ChatGPT ao ensino de leitura e escrita acadêmica, delineando possibilidades de uso como ferramenta de apoio à revisão e reescrita de resumos, sem substituição do trabalho autoral e da reflexão sobre os processos discursivos envolvidos na produção científica.

Em face do exposto, reitera-se que a ferramenta ChatGPT pode apresentar desempenho satisfatório na revisão de resumos acadêmicos, desde que utilizada de modo supervisionado por um revisor experiente, capaz de acompanhar as etapas da revisão e, se necessário, solicitar outras correções por meio da elaboração de novos *prompts*. Assim, pode-se afirmar que, quando empregada de forma ética e responsável, essa ferramenta pode contribuir para práticas de inovação pedagógica e auxiliar no atendimento às demandas acadêmicas.

REFERÊNCIAS

ABELIUK, Andrés; GUTIÉRREZ, Claudio. Historia y evolución de la inteligencia artificial. **Revista Bits de Ciencia**, n. 21, p. 14-21, 2021. Disponível em: <<https://revistasdex.uchile.cl/index.php/bits/article/download/2767/2700>>. Acesso em: 08 jan. 2025.

ABREU Joelma Maria de; OLIVEIRA, Rose Maria Leite de. Análise do uso e da reflexão em torno do gênero textual resumo em ambiente acadêmico. In: **I Encontro Estadual de monitoria do alto sertão paraibano e III encontro de monitoria do CFP/UFCG: A monitoria e a formação docente e profissional**. Eixo Temático 02 - Linguagens e Códigos - Comunicação Oral. Cajazeiras - PB, 3., 2017. Anais [...]. Cajazeiras - PB: Universidade Federal da de Campina Grande, 2018. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/38891>. Acesso em 30 abr. 2025.

ACUÑA, Erick Francisco Salas.; SOLANO, María Gabriela Amador. Usos de ChatGPT® para la revisión de textos académicos: algunas consideraciones. **Revista Innovaciones Educativas**, v. 25, n. SPE1, p. 60-78, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S2215-41322023000300060&script=sci_arttext>. Acesso em: 14 ago. 2024.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009

ANTUNES, Irandé. **Textualidade. noções básicas e implicações pedagógicas**. Parábola Editorial, 2024.

ARRESTEGUI, Luis Barrera. Fundamentos históricos y filosóficos de la inteligencia artificial. **UCV-HACER. Revista de Investigación y Cultura**, v. 1, n. 1, p. 87-92, 2012. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/5217/521752338014.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2025.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. ABNT NBR 6028: Informação e documentação – Resumo, resenha e resenha – Apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2021

BALTAR, Ronaldo; BALTAR, Claudia Siqueira. Professores serão substituídos pela inteligência artificial?. **Authorea Preprints**, 2023. Disponível em: <<https://www.authorea.com/doi/full/10.22541/au.167528138.89188276>>. Acesso em: 20 de mai. 2025.

BAKER, Ryan SJD et al. The state of educational data mining in 2009: A review and future visions. *Journal of educational data mining*, v. 1, n. 1, p. 3-17, 2009. Disponível em: <<https://jedm.educationaldatamining.org/index.php/JEDM/article/view/8>>. Acesso em: 04 de jul. 2025.

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

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARBOSA, Lucia Martins; PORTES, Luiza Alves Ferreira. A inteligência artificial. **Revista Tecnologia Educacional [on line]**, Rio de Janeiro, n. 236, p. 16-27, 2023. Disponível em: <https://abt-br.org.br/wp-content/uploads/2023/03/RTE_236.pdf#page=16>. Acesso em: 3 de jan. 2025.

BARBOSA, Xênia de Castro; BEZERRA, Ruth Ferreira. Breve introdução à história da Inteligência Artificial. **Jamaxi**, v. 4, n. 1, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufac.br/index.php/jamaxi/article/view/4730/2695>>. Acesso em: 08 de jan. 2025

BARROS, Ev'Ângela Batista Rodrigues de; PEREIRA, Sara Izabela Alves. A revisão textual em tempos de ChatGPT. **Cadernos CESPUC De Pesquisa Série Ensaio**, (44), 163–189, 2023. Disponível em: <<https://periodicos.pucminas.br/cadernoscespuc/article/view/32041/21963>>. Acesso em: 10 de set. 2025.

BERNARDINO, Cibele Gadelha; VALENTIM, Dawton Lima. Uma breve análise comparativa entre exemplares do gênero textual “resumo acadêmico”. **Revista Entrepalavras**, Fortaleza, ano 6, v. 6, n.1, p. 26-46, jan./jun. 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/24343>>. Acesso em: 13 de mai. 2025.

BOK, Eunim; CHO, Youngsang. Examining Korean EFL college students' experiences and perceptions of using ChatGPT as a writing revision tool. **Journal of English Teaching through Movies and Media**, v. 24, n. 4, p. 15-27, 2023. Disponível em: <<https://www.ejournal-stem.org/journal/view.php?doi=10.16875/stem.2023.24.4.15>>. Acesso em: 01 de jun. 2025.

BORATTO, Murilo do Carmo. **Inteligência artificial: breve histórico, conceitos e reflexões. Inteligência artificial e educação: refletindo sobre os desafios contemporâneos**. Salvador: EDUFBA, p. 21-31, 2023.

BOSCO, Míriam Juliana Pastori. LIVRO DIDÁTICO COMO GÊNERO DO DISCURSO: Reflexões sobre interlocutor presumido e docência. **Verbum**, v. 10, n. 1, p. 158-175, 2021. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/verbum/article/view/53467>>. Acesso em: 25 de abr. 2025.

BRONCKART, Jean Paul. A atividade de linguagem em relação à língua. Homenagem a F. de Saussure. In: GUIMARÃES, A. M. et al (org.) **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008, p. 19-42.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2012.

BUZATO, Marcelo E. K. *et al.* Pós-humanismo e humanidades digitais: novos marcos epistêmicos para a pesquisa em linguagens e tecnologias na linguística aplicada da unicamp. In: LIMA, Érica. **Linguística aplicada na Unicamp: travessias e perspectivas**. São Paulo: Canal 6 Editora, 2021. p. 134-152. Disponível em: <https://www.canal6.com.br/livros_loja/Ebook_Linguistica_aplicada.pdf?_gl=1*12lyrnm*_ga*MTE0MTQ2MTU0Mi4xNzIzNjc5NjMz*_ga_LTS0RDE5Z8*MTcyMzY3OTYzMjE4xLjEuMTcyMzY3OTY2MC4wLjAuMA>. Acesso em: 21 de ago. 2024.

CAMPOS, Edson Nascimento. A relação entre o processo e o produto na escrita do texto. **Revista Educação**, Belo Horizonte, 1986. p. 51- 52. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/41207/31394>>. Acesso em: 10 de out. 2025.

CARDOSO, Fábio Santos et al. O uso da Inteligência Artificial na Educação e seus benefícios: uma revisão exploratória e bibliográfica. **Revista Ciência em Evidência**, v. 4, n. FC, p. e023002-e023002, 2023. Disponível em: <<https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/cienciaevidencia/article/view/2332>>. Acesso em: 01 de nov. 2024.

CARGNELUTTI, Rodrigo et al. Um Estudo Exploratório sobre o uso do ChatGPT na Melhoria e Revisão da Escrita de Artigos Científicos. *In: Anais do XXXIV Simpósio Brasileiro de Informática na Educação*. SBC, 2023. p. 1271-1281. Disponível em: <<https://sol.sbc.org.br/index.php/sbie/article/view/26753/26572>>. Acesso em: 5 de ago. 2024.

CARMELINO, Ana Cristina; RAMOS, Paulo. Revisitando o conceito de intencionalidade. **Revista (Con) Textos Linguísticos**, v. 13, n. 25, p. 60-78, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/26353>>. Acesso em: 24 de mai. 2025.

CASTRO, Eveline Lima de; BARRETTO, Raquel Figueiredo. UMA ANÁLISE DA ESTRUTURA COMPOSICIONAL DO GÊNERO ACADÊMICO RESUMO. **Anais do COGITE-Colóquio sobre Gêneros & Textos**, p. 87-96, 2016. Disponível em: <<https://revistas.ufpi.br/index.php/ancogite/article/view/10947/6284>>. Acesso em: 3 de abr. 2025.

COELHO, Sueli Maria; ANTUNES, Leandra Batista. Revisão textual: para além da revisão linguística. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 14, n. 26, p. 205–224, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.pucminas.br/scripta/article/view/4361>>. Acesso em: 10 de abr. 2025.

COELHO NETO, Aristides. **Além da revisão**: critérios para revisão textual. 3. ed. Brasília: Senac, 2013.

CZEREVATY, Paulo Cezar; ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; MENEGASSI, Renilson José. Revisão textual pelo viés dialógico na formação docente inicial. **Signótica**, v. 33, p. e65757-e65757, 2021. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/sig/article/view/65757/37161>>. Acesso em: 09 de abr. 2025,

DAHMER, Alessandra et al. Ambiente Integrado de Apoio ao Ensino a Distância: gerenciamento de aulas, tutores inteligentes e avaliação remota. **Memorias del Taller Internacional de Software Educativo TISE**, v. 99, 1999.

DERGAA, Ismail et al. From human writing to artificial intelligence generated text: examining the prospects and potential threats of ChatGPT in academic writing. **Biology of sport**, v. 40, n. 2, p. 615, 2023. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC10108763/>>. Acesso em: 9 de ago. 2024.

DIAMOND, Stephanie; ALLAN, Jeffrey. **Writing AI Prompts For Dummies**. New Jersey: John Wiley & Sons Inc, 2024.

DIAS, Eliana et al. Gêneros textuais e (ou) gêneros discursivos: uma questão de nomenclatura?. **Revista Interações**, v. 7, n. 19, p. 142-155, 2011. Disponível em: <<https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/475>>. Acesso em: 5 de mai. 2025.

DODÓ, Walisson; LEURQUIN, Eulália. As perspectivas teóricas sobre a produção escrita. **Open Science Research X**, ISBN 978-65-5360-270-0, v. 10, p. 1728-1746, 2023.

DONG, Haiwei et al. Bringing Robots Home: The Rise of AI Robots in Consumer Electronics. **arXiv preprint arXiv:2403.14449**, 2024. Disponível em: <<https://arxiv.org/abs/2403.14449>>. Acesso em: 10 de jan. 2025.

FÁVERO, Leonor Lopes. A informatividade como elemento de textualidade. **Letras de hoje**, v. 20, n. 2, 1985. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/article/download/17487/11220>>. Acesso em: 24 de mai. 2025.

FERREIRA, César Augusto Alves; BARROS, Patrícia Marcondes de. Inteligência artificial e ensino de história: alcances e desafios na era da cultura digital. **Dito Efeito-Revista de Comunicação da UTFPR**, v. 15, n. 26, p. 26-37, 2024. Disponível em: <<https://revistas.utfpr.edu.br/de/article/view/18973/10535>>. Acesso em: 02 de mar. 2025.

FERREIRA, Helena Maria et al. **Leitura e produção de textos: guia de estudos**. Lavras: Editora UFLA, 2011.

FERREIRA, Helena Maria; MARTINS, Raquel Márcia Fontes; VILLARTA-NEDER, Marco Antônio; VIEIRA, Mauricéia Silva de Paula. Guia de Estudos - **Leitura e Produção de Textos**. 2011.

FERREIRA, Helena Maria; MESQUITA, Lucimara Grando; RAGI, Taísa Rita. Gêneros discursivos: o enunciado concreto presente no resumo acadêmico. **Revista Crátilo**, v. 14, n. 2, p. 39-54, ago./dez. de 2021.

FERREIRA, Helena Maria; VASCONCELOS, Patricia Almeida; DIAS, Jaciluz. O processo de textualização em textos multissemióticos: análise do gênero esquete. **Domínios de Lingu@ gem**, v. 13, n. 3, 2019. Disponível em: <<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=crawler&jrnl=19805799&AN=139208136&h=RbszLpMRE3mWDb04Bo5x5FMIsIb%2Fw%2FFFcPhCvFFooNXT%2FO9kQhtVBEjSrTeGBfFg9y5q0kiQiwHyfd%2FP72Hk7w%3D%3D&crl=c>>. Acesso em: 8 de mai. 2025.

FILHO, Roberto Barbosa Costa; RODRIGUES, Márcia Candeia. Estratégias de ensino de resumo acadêmico na graduação. **Diálogo das Letras**, [S. l.], v. 12, p. e02303, 2023. DOI: 10.22297/2316-17952023v12e02303. Disponível em: <<https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/4797>>. Acesso em: 13 de mai. 2025.

FREITAS, Henrique Campos et al. Formação do Professor de Línguas e a Utilização da Inteligência Artificial no Processo de Ensino e de Aprendizagem. **Anais eletrônicos 28º Congresso Internacional de Educação à Distância**, Galoá, 2023. Disponível em: <<https://proceedings.science/ciaed-2023/trabalhos/formacao-do-professor-de-linguas-e-a-utilizacao-da-inteligencia-artificial-no-pr?lang=pt-br>>. Acesso em: 8 de ago. 2024.

GEDOZ, Sueli. A interação discursiva. In: BAUMGARTNER; Carmen Terezinha; GEDOZ, Sueli; COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição (orgs.). **A concepção dialógica de linguagem e suas reverberações no ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Pedro & João editores, 2022. p. 57- 71. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/wp-content/uploads/2023/01/EBOOK_A-concepcao-dialogica-de-linguagem-e-suas-reverberacoes-no-ensino-de-Lingua-Portuguesa.pdf>. Acesso em: 30 de abr. 2025.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. 2. ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2015.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

GIRAFFA, Lucia; SANTOS, Pricila Kohls. Inteligência Artificial e Educação: conceitos, aplicações e implicações no fazer docente. **Educação em Análise**, v. 8, n. 1, p. 116-134, 2023. Disponível em: <<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/48127>>. Acesso em: 05 de jan. 2025.

GOMBOEFF, Ana Lucia Madsen; PASSARELLI, Lilian Maria Guiuro. Devolutivas compartilhadas: ensino da produção de resumos acadêmicos. **Revista Meta: Avaliação**, v. 17, n. 54, p. 99-121, 2025. Disponível em: <<https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/4910>>. Acesso em: 14 de mai. 2025.

GOMES, Dennis dos Santos. Inteligência Artificial: Conceitos e Aplicações. **Revista Olhar Científico**, v. 1, n. 2, ago./dez., 2010. Disponível em: <https://www.professores.uff.br/screspo/wp-content/uploads/sites/127/2017/09/ia_intro.pdf>. Acesso em: 21 de ago. 2024.

GOUVÊA, Maria Aparecida Rocha et al. O princípio da intertextualidade como fator de textualidade - The Principle of the Intertextuality as a Factor of Textuality. **Cadernos UniFOA**, v. 2, n. 4, p. 57-63, 2007. Disponível em: <<https://unifoa.emnuvens.com.br/cadernos/article/view/876>>. Acesso em: 29 de mai. 2025.

GREGGIO, Saionara. Aspectos fundamentais no processo de revisão e apresentação gráfica do texto acadêmico. **Revista Técnico-Científica do IFSC**, p. 1-16, 2023. Disponível em: <<https://ojs.ifsc.edu.br/index.php/rtc/article/view/3508>>. Acesso em: 14 de mai. 2025.

GREGGIO, Saionara. Diálogos acadêmicos: aspectos fundamentais no processo de revisão e apresentação gráfica do texto acadêmico. **Revista Técnico-Científica do IFSC**, Chapecó, v. 1, n. 13, 2023. Disponível em: <<https://ojs.ifsc.edu.br/index.php/rtc/article/view/3508/4657>>. Acesso em: 13 de jun. 2025.

GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro et al. Contribuições da inteligência artificial para a educação: Uma entrevista com o chatgpt. **SYNTHESIS| Revistal Digital FAPAM**, v. 12, n. 1, p. 1-20, 2023. Disponível em: <<https://periodicos.fapam.edu.br/index.php/synthesis/article/view/635>>. Acesso em: 10 de jun. 2025

HOLMES, Samuel et al. Usability testing of a healthcare chatbot: Can we use conventional methods to assess conversational user interfaces?. **Proceedings of the 31st European conference on cognitive ergonomics**, p. 207-214, 2019. Disponível em: <<https://dl.acm.org/doi/abs/10.1145/3335082.3335094>>. Acesso em 20 de abr. 2025.

HOLMES, Wayne; TUOMI, Ilkka. State of the art and practice in AI in education. **European journal of education**, v. 57, n. 4, p. 542-570, 2022. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/ejed.12533>>. Acesso em: 12 de mai. 2025.

HONORATO, Larissa Alvarenga de Souza; FERREIRA, Helena Maria; DIAS, Jaciluz. A formação de professores e o uso do ChatGPT® para revisão de textos. **Revista Ensino & Pesquisa**, v. 22, n. 3, p. 501-514, 2024. Disponível em: <<https://periodicos.unespar.edu.br/ensinoepesquisa/article/view/9860/6643>>. Acesso em: 11 de nov. 2025.

JARAMILLO, Johnatan Danilo Flores; OLIVERA, Norman Rodrigo Nuñez. Aplicación de Inteligencia Artificial en la educación de América Latina: Tendencias, beneficios y desafíos. **Revista Veritas De Difusão Científica**, v. 5, n. 1, p. 01-22, 2024. Disponível em: <<https://revistaveritas.org/index.php/veritas/article/view/52/103>>. Acesso em: 04 de jan. 2025.

KAUFMAN, Dora. Inteligência artificial: questões éticas a serem enfrentadas. **Abciber**, São Paulo, v. 9, n. 8, p. 1-16, 2016. Disponível em: <https://abciber.org.br/analseletronicos/wp-content/uploads/2016/trabalhos/inteligencia_artificial_questoes_eticas_a_serem_enfrentadas_dora_kaufman.pdf>. Acesso em: 10 de jan. 2025.

KASNECI, Enkelejda et al. ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. **Learning and individual differences**, v. 103, p. 102274, 2023. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1041608023000195>>. Acesso em: 28 de abr. 2025.

KLEINA, Nilton Cesar Monastier. Retrospectiva da IA: lançamentos, destaques e polêmicas do setor em 2024. **Tecmundo**, 2024. Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/mercado/401039-retrospectiva-da-ia-lancamentos-destaques-e-polemicas-do-setor-em-2024.htm?utm_source=chatgpt.com>. Acesso em: 10 de jan. 2025.

KOCH, Ingedore G. Villaça. A situacionalidade como elemento de textualidade. **Letras de hoje**, v. 20, n. 2, 1985. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/article/download/17488/11221>>. Acesso em: 28 de mai. 2025.

KUYVEN, Neiva Larisane et al. Chatbots na educação: uma Revisão Sistemática da Literatura. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 16, n. 1, 2018. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/86019>>. Acesso em: 07 set. 2025.

LEMOS, Patrícia Souza; PEREIRA, Márcia Helena de Melo. Revisão textual e gênero acadêmico tese de doutorado: a negociação de sentidos como cerne da interação. **Fólio**, v. 13, n. 1, p. 817-837, jan./jul. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/folio/article/view/8218/6076>>. Acesso em: 14 de out. 2025.

LIMA, Cleosanice Barbosa; SERRANO, Agostinho. Inteligência Artificial Generativa e ChatGPT: uma investigação sobre seu potencial na Educação. **Transinformação**, v. 36, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tinf/a/L6D4gn3jb7sxxS9LjSK5HSn/>>. Acesso em 10 de jun. 2025.

LIMA, Júlia. Como o ChatGPT afeta a educação e o desenvolvimento universitário. **The Trends Hub**, n. 3, 2023. Disponível em: <https://parc.ipp.pt/index.php/trendshub/article/view/5020>>. Acesso em 10 de jun. 2025.

LUDERMIR, Teresa Bernarda. Inteligência Artificial e Aprendizado de Máquina: estado atual e tendências. **Estudos Avançados**, v. 35, p. 85-94, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/wXBdv8yHBV9xHz8qG5RCgZd/?lang=pt&format=html>>. Acesso em: 07 de jan. 2025.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. *In*: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Ângela Paiva (org.). **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p.19-40. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2017/02/02-marcuschi-gneros-textuais.pdf>>. Acesso em: 5 de jun. 2025.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais**: teoria e pesquisa. São Paulo: Contexto, 2008.

Marcuschi, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Angela; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucena, 2002.

MARINOV, Rusi et al. New Intelligent Technologies—Interactivity and Information Issues. **Advances in Journalism and Communication**, v. 7, n. 03, p. 94, 2019. Disponível em: https://www.scirp.org/html/3-2840184_94854.htm>. Acesso em: 1 de jun. 2025.

MATIAS, Luiz Augusto Manfron et al. Explorando o potencial do chatgpt na educação: Perspectivas e desafios. **ISLA 2023 Proceedings**, v. 9, 2023. Disponível em: <https://aisel.aisnet.org/isla2023/9/>>. Acesso em: 8 de fev. 2025.

MCCARTHY, John. What is artificial intelligence. 2004. Disponível em: <https://cse.unl.edu/~choueiry/S09-476-876/Documents/whatisai.pdf>>. Acesso em: 03 de jan. 2025.

MELO, Bárbara Olímpia Ramos de Melo et al. **WEBLEIA**. Aplicativo do Laboratório de Leitura e Escrita Acadêmicas. Teresina (Piauí): Universidade Estadual do Piauí: WebLeia, 2025. Disponível em: <https://webleia.com.br/>. Acesso em: 10 jun. 2025.

MENEGASSI, Renilson José; GASPAROTTO, Denise Moreira. Revisão textual-interativa: aspectos teórico-metodológicos. **Domínios de linguagem**, Uberlândia, MG, v. 10, n. 3, 2016. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/33021>>. Acesso em: 10 de abr. 2025.

MOITA LOPES, L.P. da. **Oficina de lingüística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996 (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela. R. Uma análise transdisciplinar do gênero *abstract*. **Intercâmbio**, v.7. Recuperado de <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/4009>. Acesso em: 25 de fev. 2026.

MOURA, Adelina; CARVALHO, Ana Amélia A. Literacia de *Prompts* para Potenciar o Uso da Inteligência Artificial na Educação. **RE@D - Revista de Educação à Distância e Elearning**, v. 6, n. 2, p. 1-23, jul-dez. 2023.

MUNIZ, Cellina Rodrigues. As edições Clima: uma breve reflexão sobre suas práticas editoriais. In: GONÇALVES, Fabíola Barreto. **Conectando saberes e práticas**: reflexões sobre revisão de texto. SEDSUFR, 2024. p. 87-98. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/server/api/core/bitstreams/e48b53a0-cee4-4720-8513-5140d629e25d/content>>. Acesso em: 10 de abr. 2025.

MUNIZ JR., José de Souza. O mercado profissional e a formação em edição. In: OLIVEIRA, Luiz Henrique Silva de; MOREIRA, Wagner (org.) **Edição & Crítica**. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2018. Disponível em: <<http://www.letras.bh.cefetmg.br/wp-content/uploads/sites/193/2019/04/EDI%C3%87%C3%83O-CR%C3%8DTICA-PDF.pdf>>. Acesso em: 23 de mar. 2024.

NETO, Silverio Sirotheau Corrêa et al. Avaliação automática de redações na língua portuguesa baseada na coleta de atributos e aprendizagem de máquina. **Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE)**. SBC, 2020. p. 1162-1171. Disponível em: <<https://sol.sbc.org.br/index.php/sbie/article/view/12872>>. Acesso em: 1 de jun. 2025.

NURAINI, Elshinta Gita et al. Prompting behavior generative AI by postgraduate students of State University of Malang in writing scientific article. **JIPi (Jurnal Ilmu Perpustakaan dan Informasi)**, v. 10, n. 1, 2025, p. 83-98. Disponível em: <<https://jurnal.uinsu.ac.id/index.php/jipi/article/view/23934/9953>>. Acesso em: 01 de dez. 2025.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Aprendendo a ler para escrever: o gênero textual resumo científico e letramento acadêmico. **Revista da Anpoll**, v. 51, n. 2, p. 125-138, 2020. Disponível em: <<https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1386/1103>>. Acesso em: 28 de abr. 2025.

OLIVEIRA, Mirian Leite Gomes de; MEIRA, Luciana Cidrim Calado; JUNIOR, Francisco Madeiro Bernardino. O uso do ChatGPT como uma ferramenta de treinamento em diversas áreas do conhecimento e níveis de ensino. **Caderno Pedagógico**, v. 22, n. 6, 2025. Disponível

em: <<https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/15274/8527>>. Acesso em: 13 de set. 2025.

OLIVEIRA, Risoleide Rosa Freire de. Revisão de textos: experiências e saberes. *In*: GONÇALVES et al. **Conectando saberes e práticas: reflexões sobre revisão de textos**. SEDSUFR, 2024. p. 27- 35. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/server/api/core/bitstreams/e48b53a0-cee4-4720-8513-5140d629e25d/content>>. Acesso em: 10 de abr. 2025.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, v. 157, 2019.

PAULA, Abdon de. A engenharia de prompt para pesquisa: continuando a conversar com a inteligência artificial. **I SEMINÁRIO SOBRE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E SUAS APLICAÇÕES NA PESQUISA ACADÊMICA**. Disponível em: <https://www.academia.edu/128399298/A_ENGENHARIA_DE_PROMPT_PARA_PESQUISA_CONTINUANDO_A_CONVERSAR_COM_A_INTELIG%C3%8ANCIA_ARTIFICIAL>. Acesso em: 13 de ago. 2025.

PEREIRA, Rodrigo Acosta; OLIVEIRA, Amanda Maria de. Análise dialógica do conteúdo temático em gêneros do discurso. **Revista Educação e Linguagens**, v. 9, n. 16, p. 245-264, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.unespar.edu.br/revistaeducplings/article/view/6567>>. Acesso em: 11 de mai. 2025.

PEREIRA, Sara Izabela Alves; BARROS, Ev' Ângela Batista Rodrigues de. A revisão textual em tempos de ChatGPT. **Cadernos CESPUC de Pesquisa Série Ensaio**, n. 44, p. 163-189, 2023. Disponível em: <<https://periodicos.pucminas.br/cadernoscespuc/article/view/32041>>. Acesso em: 01 de jun. 2025.

PERES, Frederico. A literacia em saúde no ChatGPT: explorando o potencial de uso de inteligência artificial para a elaboração de textos acadêmicos. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 29, p. e02412023, 2024. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/csc/a/mgdv7bWZ6pnjVYNfrG6HTgh/>>. Acesso em: 21 de ago. 2024.

PIRES, Renata Alves. **Revisão textual de trabalhos acadêmicos: imaginários do autor à luz da análise de discurso**. 2022. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens), Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2022. Disponível em: <<https://repositorio.cefetmg.br/items/0c6466f8-368f-4c10-953a-919a3906d45b/full>>. Acesso em: 14 de jun. 2025.

RAHMAN, Md. Mostafizer; WATANOBÉ, Yutaka. ChatGPT for Education and Research: Opportunities, Threats, and Strategies. **Appl. Sci.**, v.13, n.5783, 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.3390/app13095783>>. Acesso em: 25 de ago. 2025.

RANGAIAH, Mallika. **History of Artificial Intelligence**. Mar 08, 2021. Disponível em: <<https://www.analyticssteps.com/blogs/history-artificial-intelligence-ai>>. Acesso em: 09 de jan. 2025.

RIBEIRO, Ana Elisa; ROCHA, Jorge; COSCARELLI, Carla Viana. Linguagem, tecnologia, gêneros textuais e ensino: Dez anos de diálogo com Luiz Antônio Marcuschi. **Revista da Anpoll**, v. 1, n. 29, 2010. Disponível em:
<<https://anpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/177>>. Acesso em: 12 de mai. 2025.

RIBEIRO, Ana Elisa; ROMANO, Márcia Regina. **Para ler e revisar textos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2024.

RODRIGUES, Jéssica do Nascimento; RANGEL, Mary; MARTINS, Danielle da Silva. Texto produto ou texto processo? Práticas cotidianas de professores de língua portuguesa do ensino fundamental. **Caminhos Em Linguística Aplicada**, 15(2), 2016, 211–236. Disponível em:
<<https://periodicos.unitau.br/caminhoslinguistica/article/view/2249>>. Acesso em: 10 de dez. 2025.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso. **Glossário Ceale**. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) – FAE/UFMG, 2014. Disponível em:
<<https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/generos-do-discurso>>. Acesso em: 13 de jun. 2025.

ROSA, Douglas Corrêa da. Encaminhamentos de produção de textos nos anos iniciais: um exercício de escrita ou uma atividade de interação? 2014. 232 f. **Dissertação (Mestrado em Letras)** – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2014. Disponível em:
<<https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/2365/1/Douglas%20Rosa.pdf>>. Acesso em: 15 de jan. 2026

SALGADO, Luciana Salazar. A revisão de textos nos ritos genéticos editoriais. **Gutenberg–Revista de Produção Editorial**, v. 1, n. 1, p. 117-149, 2021. Disponível em:
<<https://www.academia.edu/download/108848028/pdf.pdf>>. Acesso em: 31 de mai. 2025.

SALVAGNO, Michele; TACCONE, Fabio Silvio; GERLI, Alberto Giovanni. Can artificial intelligence help for scientific writing?. **Critical care**, v. 27, n. 1, p. 75, 2023. Disponível em:
<<https://link.springer.com/article/10.1186/s13054-023-04380-2>>. Acesso em: 8 de ago. 2024.

SAMPAIO, Rafael Cardoso et al. ChatGPT e outras IAs transformarão a pesquisa científica: reflexões sobre seus usos. **Revista de Sociologia e Política**, v. 32, 2024. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/j/rsocp/a/rfSfWXpWqJWgrbRktcpXq9v/>>. Acesso em: 4 de jun. 2025.

SANTAELLA, Lucia. **A inteligência artificial é inteligente?**. Almedina Brasil, 2023. Disponível em:
<https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=9HrxEAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=usamos+inteligencia+artificial+sem+saber&ots=dV1y1fcXie&sig=2jnpFmy2Zlm8y02ELRInTSvfqZ4&redir_esc=y#v=onepage&q=google&f=false>. Acesso em: 06 de jan. 2025.

SANTOS, Maria Rubenilde Oliveira dos. O uso das plataformas de aprendizagem em inteligência artificial na melhoria da educação. In: SILVA, Dion Leno Benchimol da et al. **Usos das tecnologias para um ensino inovador**. Belém-PA: RFB Editora, p. 97-114, 2023. Disponível em:
<https://www.rfbeditora.com/_files/ugd/baca0d_108c043fed8040bb9b679b09233f35ad.pdf#p=age=98>. Acesso em: 8 de ago. 2024.

SELWYN, Neil. **Education and technology: Key issues and debates**. New York: Bloomsbury Publishing, 2021. Disponível em: [https://books.google.com/books?hl=pt-BR&lr=&id=dMZKEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR1&dq=Selwyn,+N.+\(2011\).+Education+and+Technology:+Key+Issues+and+Debates.+London:+Bloomsbury.&ots=wnUMOK3MEx&sig=A90FyCd9NBt9AVmTwNcG2ln-0N8](https://books.google.com/books?hl=pt-BR&lr=&id=dMZKEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR1&dq=Selwyn,+N.+(2011).+Education+and+Technology:+Key+Issues+and+Debates.+London:+Bloomsbury.&ots=wnUMOK3MEx&sig=A90FyCd9NBt9AVmTwNcG2ln-0N8)>. Acesso em: 20 de fev. 2026.

SHUM, Heung-Yeung; HE, Xiao-dong; LI, Di. From Eliza to XiaoIce: challenges and opportunities with social chatbots. **Frontiers of Information Technology & Electronic Engineering**, v. 19, p. 10-26, 2018. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1631/FITEE.1700826>>. Acesso em: 5 de jun. 2024.

SILVA, Amanda Santos. **A escrita como prática social de linguagem**: ensino e concepções docentes no curso de Meio Ambiente do IFBA. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/39436/1/Dissertação%20Amanda%20-%20com%20ficha%20e%20ata.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2026.

SILVA, Janaína Valéria Alves de Brito; GUSMÃO, Maria Aparecida Pacheco. As produções textuais de Bia e José pelo viés Vygotskyano e Bakhtiniano: Internalização, conteúdo temático, construção composicional e estilo. *In*: _____. **Debates sobre formação de professores**: Práticas pedagógicas, saberes, experiências e tendências. Editora Científica Digital, 2022. p. 127-147. Disponível em: <https://www.editoracientifica.com.br/artigos/as-producoes-textuais-de-bia-e-jose-pelo-vies-vygotskyano-e-bakhtiniano-internalizacao-conteudo-tematico-construcao-composicional-e-estilo>>. Acesso em: 05 de mai 2025.

SILVA, Luis André Ferreira da; SIQUEIRA, Nadilson; RODRIGUES, Vinícius Brasil. O uso da inteligência artificial como ferramenta para a educação no Brasil. **Revista Sociedade Científica**, v. 7, 2024, p. 1-23. Disponível em: <https://revista.scientificsociety.net/wp-content/uploads/2024/08/Art.205-2024.pdf>>. Acesso em: 8 de fev. 2025.

SILVA, L. B. D. da. **O gênero “resumo informativo” no espaço escolar**: uma experiência no ensino de 3º grau. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2002, 151 p. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela2/trabalhos/dissertacoes/Separadas/lucimar_bezerra.pdf>. Acesso em: 20 de nov. 2025.

SIMKA, Sérgio. A produção do texto escrito na universidade: a escrita como processo. **VERBUM**, n. 12, p.16- 24, out. 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verbum/article/view/29489/20711>>. Acesso em: 16 de out. 2025.

SOARES, Jessica Camila; RIBEIRO, Ana Elisa. A leitura multimodal do revisor de textos publicitários à luz da semiótica social. *In*: GONÇALVES et al. **Conectando saberes e práticas**: reflexões sobre revisão de textos. SEDSUFR, 2024. p. 118-133. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/server/api/core/bitstreams/e48b53a0-cee4-4720-8513-5140d629e25d/content>>. Acesso em: 10 de abr. 2025.

SOARES, Marcelo Negri; CENTURIÃO, Luís Fernando; TOKUMI, Carine Alfama Lima. Inteligência artificial e discriminação. **Revista Direitos Sociais e Políticas Públicas (UNIFAFIBE)**, v. 10, n. 2, p. 567-597, 2022. Disponível em:

<https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/100084004/1311-Texto_do_Artigo-3546-1-10-20221206-libre.pdf?1679319479=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DInteligencia_Artificial_e_Discriminacao.pdf&Expires=1736254412&Signature=CLH8j10G7kHuZH3qKCDiH4TaDosP00WwjuBmFJw9Ckw~yv55EW9xrEQXKSGRA2u6Z6RQcnKBIvR3wL2SNP2OkqHCPKGaVfnxojhz-enVh5ETDDUrCaItsYY-EoewvUcKpwmvLwvrQuVgrDsbCFSv5vEa-t855KlluVTtW2F>. Acesso em: 07 de jan. 2025.

SOUSA, Ana Clara Silva de; FECCHIO, Rafael Lipert. Chatbots no Apoio à Educação Superior: revisão de literatura. **Faculdade de Computação e Informática (FCI) Universidade**

Presbiteriana Mackenzie, São Paulo- SP. 2021. Disponível em:

<<https://adelphaapi.mackenzie.br/server/api/core/bitstreams/4bfe200a-de4d-46e2-8407-61d70bf5b666/content>>. Acesso em: 25 de mai. 2025.

SOUSA, Franciane. A situacionalidade, enquanto princípio de textualidade, na tradução de “O corvo”, de Edgar Allan Poe, feita em forma de cordel por José Lira. **Entrepalavras**, v. 7, n. 5 esp, p. 45-55, 2017. Disponível em:

<<http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/651>>. Acesso em: 28 de mai. 2025.

TAECHARUNGROJ, Viriya. “What can ChatGPT do?” Analyzing early reactions to the innovative AI chatbot on Twitter. **Big Data and Cognitive Computing**, v. 7, n. 1, p. 35, 2023. Disponível em: <<https://www.mdpi.com/2504-2289/7/1/35>>. Acesso em: 5 de jun. 2025.

TAVARES, Luis Antonio; MEIRA, Matheus Carvalho do; AMARAL, Sergio Ferreira. Inteligência artificial na educação: Survey. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 7, p. 48699-48714, 2020. Disponível em:

<<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/13539>>. Acesso em: 04 de nov. 2024.

UNESCO. **Oportunidades y desafíos de la era de la inteligencia artificial para la educación superior: una introducción para los actores de la educación superior**, 2023. Disponível em:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386670_spa/PDF/386670spa.pdf.multi>. Acesso em: 17 de dez. 2025.

VASQUEZ, Javier Alonso Arbulu. **Uso de ChatGPT en la redacción de textos académicos en universitarios**. 2025. Disponível em:

<<https://tesis.usat.edu.pe/handle/20.500.12423/8602>>. Acesso em: 20 de mai. 2025.

VICARI, Rosa Maria. **Tendências em inteligência artificial na educação no período de 2017 a 2030**. Brasília: SENAI, 2018. Disponível em:

<<https://www2.fiescnet.com.br/web/uploads/recursos/d1dbf03635c1ad8ad3607190f17c9a19.pdf>>. Acesso em: 03 de jan. 2025.

WHITE, Jules et al. A prompt pattern catalog to enhance prompt engineering with chatgpt. **arXiv preprint arXiv:2302.11382**, 2023. Disponível em: <https://file.mixpaper.cn/paper_store/2023/681177f8-cd15-4e0f-a23b-997c6b9f9dd2.pdf>. Acesso em: 06 de jun. 2025.

WOOLF, Beverly et al. Affect-aware tutors: recognising and responding to student affect. **International Journal of Learning Technology**, v. 4, n. 3-4, p. 129-164, 2009. Disponível em: <<https://www.inderscienceonline.com/doi/pdf/10.1504/IJLT.2009.028804>>. Acesso em: 05 de set. 2025.