

**PERCEPÇÕES DISCENTES E
DOCENTES SOBRE OS
LIMITES E AS
POSSIBILIDADES
PEDAGÓGICAS DO USO DA
IA GENERATIVA NO ENSINO
SUPERIOR: UMA
ABORDAGEM DIALÓGICA
DO DISCURSO COMO
PRÁTICA SOCIAL**

**STUDENT AND FACULTY PERCEPTIONS ON THE LIMITS AND
PEDAGOGICAL POSSIBILITIES OF GENERATIVE AI IN HIGHER EDUCATION:
A DIALOGIC APPROACH TO DISCOURSE AS A SOCIAL PRACTICE**

Linguística & Letras e Artes • 02/08/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/785448137](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/785448137)

Ricardo Boone Wotckoski¹

Camila de Araújo Beraldo²

Cláudia de Fátima Oliveira³

Danilo Cândido Bulgo⁴

Carolina Bernardes de Ávila⁵

Odila Rigolin⁶

Pamela Alves⁷

RESUMO

Este artigo analisa as percepções de discentes e docentes sobre os limites e as possibilidades pedagógicas da inteligência artificial generativa no ensino superior, fundamentando-se na perspectiva dialógica e na concepção do discurso como prática social. A pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo, descritivo e exploratório, estruturado por meio de uma revisão da literatura e de uma análise de conteúdo de 19 artigos científicos recentes. Os resultados indicam uma adoção discente pragmática voltada à otimização do tempo, acompanhada de desconfiança diante das falhas tecnológicas. Sob a ótica docente, identifica-se o temor da terceirização de tarefas cognitivas e do comprometimento da autoriareflexiva. Tais tensões configuram o uso da tecnologia como arena de disputa discursiva e evidenciam o vazio normativo institucional. Conclui-se que as instituições de ensino superior necessitam atualizar seu catálogo discursivo, com o objetivo de assegurar a integridade acadêmica e a transparência das interações verbais no processo formativo.

Palavras-chave: Inteligência artificial generativa; Ensino Superior; Dialogismo; Práticas sociodiscursivas; Letramento digital.

ABSTRACT

This article analyzes student and faculty perceptions regarding the limits and pedagogical possibilities of generative artificial intelligence in Higher Education, based on the dialogic perspective and the conception of discourse as a social practice. The research is characterized as a qualitative, descriptive, and exploratory study, structured through a literature review and content analysis of nineteen recent scientific articles. The results indicate a pragmatic student adoption aimed at academic time optimization, accompanied by skepticism toward technological flaws. From the

faculty perspective, the fear of outsourcing cognitive tasks and compromising reflective authorship is identified. Such tensions configure the use of technology as an arena of discursive dispute and highlight the institutional normative void. The paper concludes that higher education institutions need to update their discursive catalog, aiming to ensure academic integrity and the transparency of verbal interactions in the educational process.

Keywords: Generative artificial intelligence; Higher education; Dialogism; Socio-discursive practices; Digital literacy.

1. INTRODUÇÃO

A inteligência artificial generativa assumiu um papel central nas transformações recentes da ecologia educacional do ensino superior, o que altera diretamente os modos de produção, sistematização e apropriação do conhecimento. Esse cenário desperta entusiasmo pelas novas possibilidades de mediação didática e de personalização da aprendizagem, mas também gera um grau elevado de incerteza quanto à integridade acadêmica (Garcia *et al.*, 2026; Machado *et al.*, 2026). Com o objetivo de contribuir para a compreensão desse cenário, orientado pela concepção da linguagem como fenômeno social dialógico, este estudo analisou as percepções de discentes e docentes sobre o tema. Sob essa ótica, o ambiente acadêmico constitui uma arena na qual as enunciações refletem valores, relações de poder e contextos sócio-históricos específicos, moldando os gêneros discursivos que mediam o desenvolvimento cognitivo e a inserção social (Bakhtin, 2011; Bazerman, 2009; Devitt, 2004; Marcuschi, 2002, 2008; Volóchinov, 2018).

A revisão da literatura revelou que a incorporação da IA generativa ocorre em um ritmo acelerado, mas assimétrico. Os estudos apontam o uso discente utilitário e massivo, focado na otimização do tempo e na resolução rápida de demandas, embora permeado por desconfianças diante de respostas incorretas ou incompletas fornecidas pelos algoritmos (Cunha; Piovesan, 2026; Lopes; Antunes; Sanches, 2026; Nascimento *et al.*, 2026; Santos; Sant'Ana, 2024; Ubal; Garcia; Minuzi, 2026). Em contrapartida, as percepções docentes dividem-se em diferentes modelos de integração. Predominam, contudo, preocupações convergentes quanto à ameaça ao pensamento crítico autônomo, à terceirização de tarefas cognitivas e à necessidade de reconfigurar as avaliações e as práticas pedagógicas tradicionais (Francisco; Bozzo, 2026; Jurado *et al.*, 2025; Mandarinio *et al.*, 2026; Oliveira *et al.*, 2026; Silva Netto *et al.*, 2025; Spataro, 2026). Soma-se a essas apreensões a constatação da inércia normativa nas instituições de ensino superior, o que gera uma insegurança nas rotinas de educadores e estudantes (Silva Junior; Quartieri, 2025; Varela; Silva; Vilela, 2026; Vicenci; Bona, 2026).

A problematização que origina este estudo, portanto, emerge da divergência entre a dependência tecnológica dos estudantes e a apreensão metodológica dos professores, dinâmica que ocorre em meio à lacuna de diretrizes institucionais. Delimita-se, assim, o seguinte problema de pesquisa: como discentes e docentes percebem os limites e as possibilidades pedagógicas do uso da inteligência artificial generativa no ensino superior, tendo em vista a linha tênue entre a facilitação do aprendizado e o comprometimento da autoria discursiva?

O enfrentamento dessa questão justifica-se por sua ampla aplicabilidade social e utilidade acadêmica. A ausência de

letramento digital estruturado expõe o processo educativo a riscos éticos significativos, como o plágio e a reprodução de vieses algorítmicos. Compreender as dinâmicas e as vivências dos atores educacionais fornece subsídios úteis para que as instituições de ensino construam políticas de governança e atualizem seu catálogo discursivo, de modo a garantir a transparência das interações verbais e a relevância do processo formativo.

Diante do exposto, o objetivo geral deste trabalho é analisar as percepções discentes e docentes sobre o uso da inteligência artificial generativa no ensino superior, sob a perspectiva dialógica do discurso. Como objetivos específicos, busca-se: mapear os padrões de adoção e a frequência de uso da tecnologia pelos estudantes; identificar as potencialidades e os modelos de integração pedagógica apontados pelos educadores; e elencar os desafios éticos, avaliativos e normativos enfrentados na atualidade do ambiente acadêmico.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A fundamentação teórica desta pesquisa ancora-se na perspectiva dialógica da linguagem e na perspectiva dos gêneros textuais, em diálogo com as investigações acerca do uso da inteligência artificial generativa no ambiente acadêmico. A compreensão dessas práticas exige reconhecer que a língua transcende o agrupamento de regras estruturais, configurando-se como um fenômeno dinâmico de interações humanas.

2.1. A Perspectiva Dialógica e a Interação Verbal

O desenvolvimento das atividades acadêmicas e da produção de conhecimento ocorre invariavelmente por meio da linguagem em

uso. Na vertente sócio-histórica e dialógica, a língua adquire sentido em contextos concretos de enunciação.

A realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados.

Desse modo, a interação discursiva é a realidade fundamental da língua (Volóchinov, 2018, p. 218-219).

A transição desse entendimento para as esferas de comunicação pressupõe a existência de enunciados que refletem propósitos e valores socioculturais. Bakhtin (2016) esclarece essa dinâmica ao postular que:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da 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 indissoluvelmente ligados no conjunto do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso (p. 11-12).

Portanto, a compreensão do ensino superior sob a ótica dialógica afasta-se de visões puramente instrumentais da língua. O ambiente acadêmico configura-se como um espaço no qual cada enunciado se insere numa corrente contínua de formulações e respostas. Desse modo, a adoção de tecnologias generativas ultrapassa a automatização de tarefas e constitui um acontecimento discursivo que interfere na autoria, na negociação de sentidos e nas finalidades sociais que norteiam a comunicação acadêmica.

2.2. Gêneros Textuais Como Práticas Sociais

Uma vez que a língua se materializa em gêneros discursivos que são validados e validam as esferas da atividade humana em que circulam, compreende-se que “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (Marcuschi, 2002, p. 28). Os gêneros, portanto, legitimam discursos sócio-históricos, cujas fontes servem de suporte.

Nas palavras de Devitt (2004), a construção do gênero e da situação comunicativa ocorre de modo recíproco. Ao associar um texto a um gênero específico para responder a demandas recorrentes, o sujeito acaba por construir o próprio contexto em que a interação acontece. Dessa forma, o domínio desses gêneros delineia o pertencimento a grupos acadêmicos específicos.

Os gêneros geralmente se desenvolvem através das ações de muitas pessoas, em grupos. Um gênero opera dentro de um grupo de usuários da língua, mas a natureza desse grupo e, portanto, de seus gêneros, varia, desde comunidades (pessoas que compartilham quantidades substanciais de tempo juntas em empreendimentos comuns) até coletivos (pessoas que se reúnem em torno de um único interesse repetido, sem a frequência ou intensidade de contato de uma comunidade) e redes sociais (pessoas que estão conectadas com um — ou mais — graus de separação, por terem contato comum com outra pessoa ou organização) (Devitt, 2004, p. 46, tradução nossa).⁸

Por conseguinte, "um gênero reflete, constrói e reforça os valores, a epistemologia e as relações de poder do grupo a partir do qual se desenvolveu e para o qual funciona, embora a força desse reforço possa variar em diferentes tipos de grupos e em diferentes tipos de conjuntos de gêneros" (Devitt, 2004, p. 63, tradução nossa)⁹. Agir institucionalmente requer domínio desses construtos, pois "o conjunto de gêneros de um grupo e seu repertório de gêneros criam e definem o grupo, mesmo quando são criados e definidos para preencher os objetivos do grupo" (Devitt, 2004, p. 77, tradução nossa). Resumindo a importância desse foco sociodiscursivo no desenvolvimento da aprendizagem, Marcuschi (2002) destaca que o estudo dos gêneros permite vivenciar a língua em suas aplicações diárias, dado que toda manifestação verbal humana se materializa sob a forma de um gênero.

2.3. Cognição, Responsividade e a Cadeia Discursiva

O trânsito pelos gêneros no ambiente acadêmico atua diretamente no desenvolvimento intelectual. Bazerman (2009), embasado em Vygotsky, sustenta que o desenvolvimento ocorre quando se adentra em novos domínios que oferecem caminhos para a reestruturação e reintegração do pensamento. O autor salienta a função epistêmica da redação acadêmica ao argumentar que a escrita e a reflexão posterior sobre o texto produzido alteram a percepção do indivíduo, conduzindo-o a um entendimento mais apurado de suas próprias ideias.

Essa formulação reflexiva está atrelada à alternância e à antecipação das respostas de outros sujeitos. Bakhtin (2016) elucida que os limites de cada enunciado concreto são definidos pela alternância dos sujeitos do discurso. Todo enunciado possui um princípio e um fim absolutos, delimitados antes pelo enunciado de outros e depois pelas respostas dos interlocutores.

Na esteira dessa argumentação, compreende-se que as enunciações possuem fronteiras bem definidas pela troca de interlocutores; entretanto, cada texto atua integrado a uma extensa rede discursiva, ecoando e respondendo a discursos que o precederam na cultura. Nesse contexto, a inserção da inteligência artificial generativa tensiona diretamente a noção de "vontade de discurso" (Bakhtin, 2011). Quando os modelos de linguagem passam a produzir textos que emulam a superfície composicional e estilística dos gêneros acadêmicos, coloca-se em questão em que medida o ato enunciativo preserva a intenção autoral e a responsividade ética do sujeito.

A automação da linguagem por meio da IA generativa estabelece uma mediação técnica na qual o algoritmo simula a coerência estrutural de um gênero textual sem possuir, contudo, a posição sócio-histórica e axiologicamente situada de um enunciador humano (Volóchinov, 2018). Essa assimetria altera a função epistêmica da escrita descrita por Bazerman (2009), pois a eliminação do esforço de formulação verbal pode levar ao enfraquecimento do raciocínio crítico-reflexivo.

Ademais, ao considerar que o repertório de gêneros cria e define a identidade de um grupo acadêmico (Devitt, 2004; Marcuschi, 2002), a delegação de tarefas enuncitativas para agentes algorítmicos desafia as noções tradicionais de autoria, agência e integridade discursiva. Trata-se de reconhecer que a máquina atua como um mediador técnico ativo na cadeia discursiva, exigindo do falante um letramento crítico reforçado para assegurar que a "vontade de discurso" e o compromisso ético da enunciação permaneçam sob o domínio do sujeito socioconstruído.

2.4. Estado da Arte: A Inteligência Artificial no Ensino Superior

Os estudos preliminares descrevem um cenário de adoção acelerada e assimétrica da IA generativa no ensino superior, o que configura um campo repleto de divergências normativas e pedagógicas. A constatação principal das pesquisas empíricas revela o uso pragmático pelos discentes. Lopes, Antunes e Sanches (2026), Nascimento *et al.* (2026) e Ubal, Garcia e Minuzi (2026) relatam que estudantes recorrem aos modelos de linguagem visando à otimização do tempo despendido em tarefas de redação, tradução e sumarização. O interesse discente por esse artefato é motivado pela busca de suporte em disciplinas de exigência teórica, o que

evidencia a demanda por assistentes educacionais personalizados (Francisco e Bozzo, 2026; Garcia *et al.*, 2026). Contudo, essa aproximação instrumental é perpassada por um ceticismo; Cunha e Piovesan (2026) e Santos e Sant'Ana (2024) argumentam que os acadêmicos identificam falhas, redundâncias e alucinações nas respostas geradas pelas plataformas automatizadas e mantêm reservas quanto à confiabilidade integral dos dados.

Sob a ótica docente, o estado da arte agrupa percepções diversificadas. Silva Netto *et al.* (2025) mapearam modelos de integração tecnológica que oscilam da resistência ativa à adoção colaborativa plena. Predomina entre os educadores, todavia, a apreensão metodológica. Oliveira *et al.* (2026) observam que alunos substituíram etapas elementares do processo de aprendizagem, como a formulação de hipóteses e a escrita autoral, pela mediação algorítmica. Para conter o desgaste da integridade acadêmica, Spataro (2026) documenta um movimento de transição nas práticas avaliativas, no qual os professores substituem atividades assíncronas por exames presenciais que exijam do estudante a demonstração visível de seu percurso argumentativo. A implementação dessas metodologias ativas, a exemplo da sala de aula invertida amparada pela inteligência artificial, desponta como uma estratégia na tentativa de assegurar a autonomia discente (Machado *et al.*, 2026). Jurado *et al.* (2025) ponderam, contudo, que as percepções docentes possuem delimitações geográficas e culturais, variando conforme os recursos disponíveis nas instituições.

O panorama literário aponta ainda um agravamento das tensões sociotécnicas devido ao silêncio das instituições. Silva Junior e Quartieri (2025) e Vicenci e Bona (2026) pontuam que os educadores atuam de forma majoritariamente autodidata em meio ao vácuo de

diretrizes normativas formais. Para sanar essa lacuna, Mandarino *et al.* (2026) e Varela, Silva e Vilela (2026) advogam a instauração de uma governança colaborativa e a formulação de programas permanentes de letramento digital.

Diante do exposto, a problemática do uso irrestrito da inteligência artificial generativa encontra densa sustentação teórica e empírica na literatura contemporânea. A delegação da elaboração discursiva à máquina interfere nos mecanismos de legitimação social e de desenvolvimento cognitivo proporcionados pelos gêneros textuais. Logo, a compreensão sistêmica dos desafios éticos e pedagógicos no ensino superior demanda abordagens teóricas que posicionem a interação verbal autêntica no centro da prática educativa.

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa classifica-se como um estudo qualitativo, com fins descritivos e exploratórios, delineado sob a forma de uma revisão de literatura. Sob o ponto de vista epistemológico e teórico-metodológico, o percurso analítico ampara-se na perspectiva dialógica da linguagem (Bakhtin, 2011) e na concepção dos gêneros textuais como práticas sociais interativas (Marcuschi, 2002; 2008).

Para garantir a transparência e a reprodutibilidade do levantamento documental, o protocolo de busca foi executado nas bases científicas Scopus, Web of Science, SciELO e no Portal de Periódicos da CAPES. A estratégia de varredura utilizou o cruzamento de descritores ligados por operadores booleanos, aplicando a seguinte chave de busca: ("inteligência artificial generativa" OR "LLM" OR "ChatGPT") AND ("ensino superior" OR "universidade") AND ("percepções" OR "práticas discentes" OR "práticas docentes").

O processo de seleção dos documentos obedeceu a critérios estritos de inclusão e exclusão. Foram definidos como critérios de inclusão: artigos científicos revisados por pares, publicados no recorte temporal de 2024 a 2026, redigidos em português, inglês ou espanhol, e que contemplassem dados empíricos sobre a percepção de discentes e docentes em relação à tecnologia. Foram estabelecidos como critérios de exclusão: ensaios teóricos desprovidos de investigação empírica, relatórios técnicos, editoriais, cartas ao editor e trabalhos duplicados entre as diferentes bases indexadas.

A partir da aplicação inicial da chave de busca, identificou-se um total de 184 registros. Após a etapa de triagem baseada na leitura de títulos, resumos e palavras-chave, 62 artigos foram selecionados para a leitura na íntegra. Desse subconjunto, 43 foram descartados por não atenderem integralmente ao escopo empírico estipulado ou por abordarem o tema sob um viés estritamente técnico de engenharia de software, sem conexão com as dinâmicas sociodiscursivas da educação. Esse percurso culminou na constituição final do corpus composto por 19 artigos científicos.

O material selecionado foi submetido ao método de análise de conteúdo, conduzido sob a premissa de que os textos analisados configuram práticas sociais situadas. Esse procedimento permitiu o cruzamento das informações tabuladas e a identificação de padrões de comportamento, convergências teóricas e divergências discursivas. A partir dessa análise, os resultados foram estruturados em quatro dimensões principais para nortear a discussão: (a) os padrões de uso e adoção tecnológica pragmática; (b) a visão discente: entre o otimismo e a desconfiança; (c) as percepções

docentes e modelos de integração; (d) a lacuna institucional e o paradoxo da governança.

Cumpramos ressaltar que a opção por examinar percepções documentadas na literatura científica não dissocia a pesquisa de sua materialidade empírica. Sob a vertente dialógica, as vozes de docentes e discentes mobilizadas nos estudos revisados constituem enunciações genuínas, ancoradas em contextos sócio-históricos específicos e marcadas por tomadas de posição axiológica. Os enunciados capturados nos relatórios de pesquisa refletem escolhas discursivas que revelam o embate ideológico em torno da inteligência artificial generativa. Dessa maneira, a presente investigação opera em um patamar macroanalítico e metadiscursivo, mapeando a cadeia de enunciações que configura a arena contemporânea do ensino superior. A análise do conjunto destas vozes dispensa o isolamento microtextual de artefatos algorítmicos, uma vez que o próprio discurso sobre a tecnologia traduz as tensões reais da prática social educativa.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do *corpus* revela que a inserção da inteligência artificial generativa no ensino superior configura uma teia complexa de interações verbais e ressignificações das práticas sociodiscursivas. Para compreender esse cenário, faz-se necessário ponderar que os 19 artigos analisados divergem em seus desenhos metodológicos e contextos de produção. Enquanto investigações de matriz europeia (Lopes; Antunes; Sanches, 2026; Jurado *et al.*, 2025) priorizam abordagens focadas na carga de trabalho docente e na integridade acadêmica sob marcos regulatórios consolidados, os estudos de contexto latino-americano (Ubal; Garcia; Minuzi, 2026; Garcia *et al.*,

2026) enfatizam a adoção pragmática em larga escala voltada à otimização operacional do tempo. Essa diversidade metodológica, que transita entre levantamentos estatísticos extensivos e análises qualitativas de cunho interpretativo, demonstra que a recepção da tecnologia não ocorre de forma homogênea, sendo modulada pelas condições materiais e institucionais de cada comunidade acadêmica. A exposição dos achados e sua respectiva discussão à luz do referencial teórico ocorrem de forma segmentada, acompanhando os eixos delineados na metodologia.

4.1. Padrões de Adoção Discente e a Tecnologia Como Elo Discursivo

Os dados empíricos extraídos da literatura confirmam uma adoção em larga escala e de caráter utilitário das ferramentas generativas por parte dos estudantes. As taxas de utilização evidenciam a consolidação dessa tecnologia: índices de 96% entre universitários de Psicologia e Educação em Portugal (Lopes; Antunes; Sanches, 2026), 99% na Universidad Tecnológica del Uruguay (Ubal; Garcia; Minuzi, 2026) e 97% nos cursos de graduação de uma universidade federal brasileira (Nascimento *et al.*, 2026). No recorte específico de cursos tecnológicos, o uso frequente (diário ou semanal) alcança 93,3% (Francisco; Bozzo, 2026), enquanto na área de Exatas, 65,9% dos acadêmicos relatam depender dessas plataformas de maneira contínua (Garcia *et al.*, 2026).

As finalidades de uso relatadas transversalmente nos estudos englobam a sumarização de artigos teóricos, a tradução de textos, a elaboração de códigos de programação, a organização de ideias e o auxílio na redação de trabalhos acadêmicos (Ubal; Garcia; Minuzi, 2026). Essa apropriação ocorre predominantemente em atividades

extraclasse, com o objetivo de otimizar o tempo de estudo (Lopes; Antunes; Sanches, 2026; Machado *et al.*, 2026).

Na discussão desses achados à luz da abordagem sociodiscursiva, constata-se que o algoritmo passou a atuar como um interlocutor na cadeia da comunicação discursiva. Conforme postulado por Bazerman (2009), o enfrentamento das exigências de um gênero textual lança o estudante em um espaço de problema, configurando uma atividade cognitiva que impulsiona o desenvolvimento intelectual. No entanto, ao transferir a construção composicional e a seleção vocabular para a máquina, o discente altera a função epistêmica da escrita, atinge a conclusibilidade material do texto de forma acelerada e abdica do processo reflexivo que ocorre quando o pensamento é formulado e reestruturado no embate com a palavra.

Em consonância com Marcuschi (2002), saber elaborar um gênero textual significa dominar a prática de inserção social, a qual opera como forma de legitimação discursiva. O uso estritamente pragmático mapeado nos resultados sinaliza que os estudantes tendem a enxergar as atividades acadêmicas pelo viés do produto finalizado. Essa delegação maciça reduz a interação verbal a um repasse de informações automatizadas, o que enfraquece a vontade de discurso do próprio falante, elemento que Bakhtin (2016) define como central para assegurar a autoria e a inteireza do enunciado.

4.2. A Visão Discente: Entre o Otimismo e a Desconfiança Perante o Discurso Alheio

As evidências documentais demonstram que os estudantes manifestam uma perspectiva otimista quanto às potencialidades da tecnologia para a personalização do aprendizado e a organização

das rotinas de estudo (Francisco; Bozzo, 2026). Contudo, esse otimismo coexiste com uma desconfiança latente em relação à precisão dos conteúdos gerados. Relatos empíricos sobre alucinações algorítmicas, como a citação de obras fictícias e a geração de links inativos, emergem de forma recorrente na literatura (Garcia *et al.*, 2026). Para ilustrar essa tensão, Ubal, Garcia e Minuzi (2026) constataram que 87% dos acadêmicos uruguaios participantes de sua pesquisa reconhecem já ter recebido respostas incorretas ou incompletas dos modelos de linguagem.

Diante dessa fragilidade, a literatura indica que o corpo discente recorre à validação dos dados em fontes especializadas, o que preserva o professor como a instância primária de autoridade pedagógica (Garcia *et al.*, 2026; Lopes; Antunes; Sanches, 2026). Sob a ótica bakhtiniana, esse ceticismo evidencia que a máquina não assume o papel de um sujeito histórico pleno na cadeia da comunicação discursiva. O texto gerado por algoritmos carece de uma posição valorativa autêntica, visto que, segundo Bakhtin (2016), a expressividade de uma palavra reflete a plenitude do enunciado de um outro sujeito socialmente e axiologicamente situado. Sem um autor humano real, a plataforma é incapaz de sustentar o endereçamento legítimo inerente à comunicação.

Consequentemente, o conteúdo automatizado é recebido pelos alunos com uma postura responsiva e desconfiada. Ele é tratado estritamente como um fenômeno de "discurso alheio" (Volóchinov, 2018), o que exige curadoria e verificação humana para transitar de maneira aceitável nos gêneros acadêmicos. Uma vez que estes operam como formas de legitimação discursiva amparadas em relações sócio-históricas, sustentadas muito além das justificativas individuais (Marcuschi, 2002), o estudante percebe que o artefato

tecnológico não pode avaliar sozinho a veracidade do conhecimento. A máquina emula a construção composicional do gênero textual, contudo é incapaz de replicar o vínculo de responsabilidade ética exigido pela cultura acadêmica.

4.3. Percepções Docentes e Modelos de Integração Perante as Tensões da Autoria

No tocante aos educadores, a recepção empírica à IA generativa reflete a complexidade dos modelos de integração categorizados por Silva Netto *et al.* (2025): substitutivo, colaborativo, convergente e antagônico. A análise da literatura demonstra que a maior densidade de conflitos recai sobre a dimensão antagônica. Essa apreensão é impulsionada pelo receio de que a delegação de tarefas cognitivas comprometa a autoria e reduza a capacidade de pensamento crítico reflexivo dos estudantes, uma vez que substitui etapas elementares da aprendizagem, como a formulação de hipóteses e a escrita autoral (Oliveira et al., 2026).

No aprofundamento da discussão sob o referencial de Bakhtin (2016), compreende-se que a preocupação docente transcende a mera adoção de ferramentas digitais, alcançando o risco de descaracterização do dialogismo autêntico na academia. Quando o aluno substitui a elaboração discursiva própria por enunciados prontos gerados por modelos de linguagem, rompe-se a alternância viva dos sujeitos do discurso. A voz autoral, marcada pela vontade de discurso e pelo endereçamento a um destinatário, cede lugar a uma monologia algorítmica desprovida de responsabilidade ética e histórica. Para Marcuschi (2002), os gêneros operam como formas de socialização e legitimação; ao terceirizar essa prática discursiva, o discente esvazia o propósito formativo do gênero acadêmico.

Em termos empíricos, essa tensão pedagógica manifesta-se com nuances geográficas e culturais, conforme apontado por Jurado *et al.* (2025). Em contextos brasileiros, nota-se uma tendência de associar a tecnologia à facilitação operacional da prática pedagógica. Em contrapartida, realidades europeias — como a Suécia — ilustram uma postura mais cautelosa, focada na manutenção estrita da integridade acadêmica e no aumento da carga de trabalho docente gerado pela necessidade constante de readaptação (Jurado *et al.*, 2025).

Como resposta metodológica a esse desafio, desponta o movimento destacado por Spataro (2026), no qual os professores abandonam avaliações textuais assíncronas e passam a experimentar práticas processuais. Essa transição busca tornar visível e autêntico o percurso do raciocínio discente. Na perspectiva de Devitt (2004), o ato de agir por meio do repertório de gêneros de um grupo significa agir como membro desse mesmo grupo. Logo, a reconfiguração em direção a avaliações presenciais e metodologias ativas atua como um mecanismo de proteção, garantindo que o estudante internalize as epistemologias e os valores da comunidade discursiva acadêmica, de modo a impedir a terceirização da cognição.

4.4. A Lacuna Institucional e o Paradoxo da Governança

Os dados revisados indicam um índice expressivo de concordância entre discentes e docentes quanto à necessidade de regulamentações formais no ensino superior (Ubal; Garcia; Minuzi, 2026; Varela; Silva; Vilela, 2026). Essa demanda surge em decorrência da acentuada insegurança ética sobre os limites do que se considera autoria legítima e das incertezas quanto à proteção de dados, elementos que colidem diretamente com o cenário de inércia

normativa institucional documentado pelas pesquisas (Vicenci; Bona, 2026). Na prática cotidiana, a qualificação e a orientação do corpo docente ocorrem de maneira majoritariamente autodidata e isolada (Silva Junior; Quartieri, 2025). Esse fenômeno gera disparidades interpretativas entre as disciplinas e deixa os atores educacionais sem diretrizes claras, cenário em que as adaptações das aulas se mostram paliativas.

Na perspectiva do arcabouço sociodiscursivo, compreende-se que as instituições operam como coletividades estruturadas pela linguagem. De acordo com Devitt (2004), o conjunto de gêneros textuais de um grupo cria e define essa mesma comunidade, refletindo e reforçando sua epistemologia e seus valores. Quando a instituição deixa de estabelecer diretrizes claras sobre o uso dos algoritmos, o sistema de gêneros acadêmicos sofre um colapso. Considerando que agir por meio do repertório discursivo do grupo significa agir como um membro legítimo desse espaço (Devitt, 2004), a ausência de parâmetros enfraquece a identidade institucional, o que fragmenta as práticas que conferem validade científica e formativa à academia.

Ademais, Bakhtin (2016) elucida que as condições específicas e as finalidades de cada campo da atividade humana determinam a seleção dos recursos composicionais e o estilo dos enunciados. O vazio regulatório, portanto, impede que a comunidade acadêmica delimite fronteiras seguras para essa nova modalidade de interação mediatizada. Sem regras claras, o estudante e o professor perdem o referencial sobre até que ponto a intervenção da máquina é aceitável antes de corromper o processo reflexivo.

Para superar esse paradoxo normativo, a literatura aponta a necessidade de abandonar ações isoladas em prol da implementação de programas estruturados de letramento digital integrados às práticas pedagógicas (Mandarino *et al.*, 2026). Simultaneamente, recomenda-se a formulação de políticas de governança colaborativa que atualizem os catálogos discursivos das instituições (Varela; Silva; Vilela, 2026). É por meio dessa estruturação formal que a academia poderá garantir que a inteligência artificial atue de maneira transparente na cadeia da comunicação discursiva, para resguardar o endereçamento ético da escrita e assegurar que o processo educativo permaneça centrado no desenvolvimento intelectual humano.

4.5. Contradições Internas e Lacunas da Literatura Revisada

A cotejagem crítica dos 19 artigos revela contradições latentes na literatura contemporânea. Enquanto estudos como os de Francisco e Bozzo (2026) e Ubal, Garcia e Minuzi (2026) destacam uma adesão discente quase unânime e pragmática, pesquisas voltadas ao contexto de exatas e engenharias (Garcia *et al.*, 2026) apontam para tensões profundas quanto à confiabilidade dos dados gerados, demonstrando que o pragmatismo estudantil coexiste com uma desconfiança defensiva. Outra contradição reside na divergência de postura docente: mapeia-se, por um lado, a resistência ativa e o receio da substituição cognitiva (Oliveira *et al.*, 2026) e, por outro, experiências de integração colaborativa por meio de metodologias ativas (Machado *et al.*, 2026).

Ademais, a revisão da literatura evidencia lacunas teóricas significativas que merecem destaque. Nota-se a escassez de estudos longitudinais, visto que o *corpus* é composto majoritariamente por

retratos transversais de curto prazo (2024–2026). Há também um desbalanceamento na representatividade disciplinar, com forte concentração de investigações nas áreas tecnológicas e sociais, em detrimento de uma análise aprofundada nas ciências humanas e linguísticas. Por fim, a literatura revisada carece de análises linguístico-textuais empíricas dos artefatos produzidos pelas inteligências artificiais, limitando-se predominantemente a percepções subjetivas de atores educacionais em vez de examinar diretamente as alterações na materialidade dos gêneros discursivos em circulação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se propôs a mapear os padrões de adoção discente, os modelos de integração docente e os desafios normativos no ensino superior. O estudo respondeu ao problema levantado ao demonstrar que os discentes percebem a inteligência artificial generativa como um recurso utilitário para a otimização do tempo acadêmico, enquanto os professores a enxergam sob a ótica do risco à autoria reflexiva e ao desenvolvimento cognitivo autônomo.

Constatou-se, ainda, no corpus analisado, a confirmação da suposição inicial de que existe um descompasso entre a dependência tecnológica estudantil e a apreensão metodológica dos educadores, cenário agravado pela omissão das regulamentações institucionais. Somada a esse fator, a terceirização algorítmica da escrita provoca um apagamento dialógico, no qual o processo de formulação do conhecimento perde seu endereçamento social e sua responsabilidade ética. Em resposta a esse cenário, constata-se uma transição nas metodologias de ensino

em direção a avaliações presenciais e processuais, com o intuito de assegurar a originalidade do raciocínio.

Por fim, o estudo apresenta contribuições teóricas ao interpretar a automação de textos como uma ruptura nas dinâmicas de legitimação sociodiscursiva da academia. No campo prático, fornece subsídios fundamentais para que as instituições de ensino superior desenhem diretrizes de governança e estructurem programas permanentes de letramento digital.

Cabe ressaltar que as limitações da pesquisa se concentram na dependência exclusiva de dados documentais secundários, o que restringe a observação direta das interações verbais no cotidiano acadêmico. Para estudos futuros, sugere-se a aplicação de metodologias etnográficas e de observação participante, com o intuito de analisar os impactos diretos dessas tecnologias na produção dos gêneros textuais dentro das salas de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2009.

CUNHA, Renata Nogueira; PIOVESAN, Sandra Dutra. Entre o apoio à aprendizagem e cautela ética: percepções de estudantes universitários sobre o uso do ChatGPT. **Revista Educar Mais**, v. 10, jan-dez, p. 1-12, 2026. Disponível em: <https://doi.org/10.15536/reducarmais.10.2026.4450>. Acesso em: 03 jul. 2026.

DEVITT, Amy J. **Writing Genres**. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2004.

FRANCISCO, Melissa Evelyn; BOZZO, Anderson Valentino. Inteligência artificial na educação superior: potenciais, desafios e percepções estudantis. **Revista Processando o Saber**, Praia Grande, v. 18, n. 1, p. 414-428, 2026. Disponível em: <https://www.fatecpg.edu.br/revista/index.php/ps/article/view/455>. Acesso em: 04 jul. 2026.

GARCIA, Leonardo Trajano Dias *et al.* Percepções discentes acerca do uso da inteligência artificial em atividades acadêmicas nas Engenharias. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 16, p. 1-25, 2026. Disponível em: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2026.58888>. Acesso em: 05 jul. 2026.

JURADO, Ramón Garrote *et al.* Percepções de professores sobre a inteligência artificial generativa no ensino superior: evidências no Brasil e na Suécia. **Lumen et Virtus**, São José dos Pinhais, v. 16, n. 54, p. 1-19, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.56238/levv16n54-144>. Acesso em: 06 jul. 2026.

LOPES, Carlos; ANTUNES, Maria Luz; SANCHES, Tatiana. Inteligência artificial generativa no ensino superior: percepções, crenças e desafios éticos dos estudantes de psicologia e da educação. **Ibersid: revista de sistemas de información y documentación**, Zaragoza, v. 20, n. 1, p. 109-123, 2026. Disponível em: <https://doi.org/10.54886/ibersid.v20i1.5179>. Acesso em: 10 jul. 2026.

MACHADO, Leandro Soares *et al.* Inteligência artificial generativa como suporte à aprendizagem ativa: foco na sala de aula invertida. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**,

São Paulo, v. 12, n. 5, p. 1-14, 2026. Disponível em: <https://doi.org/10.51891/rease.v12i5.26422>. Acesso em: 11 jul. 2026.

MANDARINO, Marcelo Longo Freitas *et al.* Letramento digital e inteligência artificial generativa: fronteiras da inovação e metodologias ativas no ensino superior. **Revista Tópicos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 34, p. 1-30, 2026. Disponível em: <https://doi.org/10.70773/revistatopicos/780550940>. Acesso em: 12 jul. 2026.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NASCIMENTO, Caio Vinicius Marques do *et al.* O ChatGPT como ferramenta de apoio ao processo educacional no ensino superior: uma análise a partir das percepções de discentes e docentes. *In*: ENCONTRO INTERNACIONAL DE GESTÃO, DESENVOLVIMENTO E INOVAÇÃO, v. 8, n. 1, 2026. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/EIGEDIN/article/view/25358>. Acesso em: 11 jul. 2026.

OLIVEIRA, Thais Ranielle Souza de *et al.* Inteligência artificial generativa no ensino superior: análise qualitativa interdisciplinar das práticas docentes e da aprendizagem discente. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 12, n. 6, p. 1-12, jun. 2026. Disponível em: <https://doi.org/10.51891/rease.v12i6.27861>. Acesso em: 10 jul. 2026.

SANTOS, Zenildo; SANT'ANA, Claudinei de Camargo. As percepções de estudantes quanto ao uso de inteligência artificial na escrita acadêmica. **Com a Palavra, o Professor**, Vitória da Conquista, v. 9, n. 25, p. 195-212, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/cpp.v9i25.17439>. Acesso em: 09 jul. 2026.

SILVA JUNIOR, Silvinio Marques da; QUARTIERI, Marli Teresinha. Percepções e desafios do uso de IA generativa na educação: um estudo com futuros professores. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 32, p. 1-18, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rep.v32.16860>. Acesso em: 08 jul. 2026.

SILVA NETTO, Vitório Pereira da *et al.* O impacto da inteligência artificial generativa no ensino superior. *Revista Educação C&T*, Cuiabá, v. 1, n. 4, p. 319-335, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.29327/2686685.1.4-22>. Acesso em: 07 jul. 2026.

SPATARO, Mary. Exploring the impact of generative artificial intelligence on Higher Education Faculty through the TPACK Lens. *In: SOCIETY FOR INFORMATION TECHNOLOGY & TEACHER EDUCATION INTERNATIONAL CONFERENCE*, 2026, Philadelphia. **Anais** [...]. Philadelphia: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), 2026. p. 1000-1005. Disponível em: <https://www.learntechlib.org/primary/p/2129095/>. Acesso em: 09 jul. 2026.

UBAL, Marcelo; GARCIA, Melody; MINUZI, Nathalie Assunção. Inteligência artificial generativa no ensino superior: usos, percepções e desafios a partir da experiência estudantil na Universidad Tecnológica del Uruguay. **Revista Desenvolvimento e Civilização**,

Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 61-81, 2026. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/rdciv.2026.94840>. Acesso em: 02 jul. 2026.

VARELA, Sidarta; SILVA, Carla; VILELA, Jéssyka. Educação com inteligência artificial: percepções estudantis e desafios de governança colaborativa. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE SISTEMAS COLABORATIVOS (SBSC), 21., 2026, Porto Alegre. **Anais** [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2026. p. 159-170. Disponível em: <https://doi.org/10.5753/sbsc.2026.20589>. Acesso em: 06 jul. 2026.

VICENCI, Leandro; BONA, Rafael José. Inteligência artificial no ensino superior: percepções docentes, usos pedagógicos e desafios éticos. **Revista Intersaberes**, v. 21, p. 1-22, 2026. Disponível em: <https://doi.org/10.22169/revint.v21.e26do303>. Acesso em: 05 jul. 2026.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2018.

¹ Doutor em Linguística. Pesquisador em regime de dedicação exclusiva do Centro Estadual de Educação Tecnológica (CEETEPS), na Fatec de Mococa, SP. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

² Doutora em Linguística e Língua Portuguesa. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Franca (UNIFRAN), SP. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

³ Doutora em Linguística. Docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Franca (UNIFRAN), SP. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

⁴ Doutor em Promoção de Saúde. Docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Franca (UNIFRAN), SP. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

⁵ Bacharel em Direito e Licenciada em Letras. Professora efetiva da SEESP. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

⁶ Doutora em Ecologia e Recursos Naturais. Pesquisadora em regime de dedicação exclusiva do Centro Estadual de Educação Tecnológica (CEETEPS), na Fatec de Mococa, SP. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

⁷ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Franca (UNIFRAN), SP. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

⁸ *Genres usually develop through the actions of many people, in groups. A genre operates within a group of language users, but the nature of that group and hence of its genres varies, from communities (people who share substantial amounts of time together in common endeavors) to collectives (people who gather around a single repeated interest, without the frequency or intensity of contact of a community) to social networks (people who are connected once—or more—removed, through having common contact with another person or organization) (Devitt, 2004, p. 46).*

⁹ *A genre reflects, constructs, and reinforces the values, epistemology, and power relationships of the group from which it developed and for which it functions, though the forcefulness of that reinforcement might vary in different kinds of groups and in different kinds of genre sets (Devitt, 2004, p. 63).*