

Ensino de inglês com o gênero e-mail de convite e o uso de Inteligência Artificial generativa na escrita

Teaching english through the invitation e-mail genre and the use of generative Artificial Intelligence in writing

Adriana Almeida Fernandes  

adrianaalmeida@uern.br

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, RN, Brasil

Tatiana Lourenço de Carvalho  

tatianacarvalho@uern.br

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, RN, Brasil

Resumo

Este estudo apresenta uma proposta metodológica para o ensino da escrita em inglês como língua adicional (ILA) centrada no gênero e-mail de convite e no uso do ChatGPT como recurso de apoio. Fundamentada na noção bakhtiniana de dialogismo, em particular nos conceitos de responsividade, autoria e gênero discursivo, a proposta organiza-se em cinco etapas: diagnóstico inicial, estudo do gênero, produção preliminar, interação com o ChatGPT e reescrita responsiva com socialização. O objetivo é oferecer um roteiro didático que favoreça a reflexão crítica sobre escolhas linguísticas e a tomada de decisão autoral. O referencial teórico abrange contribuições sobre escrita em ILA (Brown; Lee, 2015; Flower; Hayes, 1981; Tribble, 1996; Richards; Rodgers, 2014), gênero e-mail de convite (Marcuschi, 2008) e uso de tecnologias de Inteligência Artificial (IA) no ensino de idiomas (Godwin-Jones, 2022; Gill et al., 2024; Alharbi, 2023; Vicente-Yagüe-Jara et al., 2023; Ricart-Vayá, 2024; Santos; Pereira; Matos, 2025). Discutimos os potenciais didáticos e as limitações da ferramenta, incluindo riscos como respostas imprecisas ou enviesadas, e o papel do professor como mediador crítico. O texto visa contribuir com práticas adaptáveis a diferentes contextos de ensino, sem apresentar aqui aplicação empírica, mas indicando caminhos para avaliação futura.

Palavras-chave

E-mail de Convite. Dialogismo. Autoria. Escrita em ILA. ChatGPT.

Abstract


This study presents a methodological proposal for teaching English writing as an additional language (EAL), focusing on the invitation email genre and on the use of ChatGPT as a supportive tool. Grounded in Bakhtin's notion of dialogism, particularly in the concepts of responsiveness, authorship, and discursive genre, the proposal is organized into five stages: initial diagnostic, genre study, preliminary production, interaction with ChatGPT, and responsive rewriting with socialization. The aim is to provide a didactic framework that fosters critical reflection.

FLUXO DA SUBMISSÃO

Submissão do trabalho: 07/07/2025

Aprovação do trabalho: 01/11/2025

Publicação do trabalho: 09/12/2025

 10.46230/lef.v17i3.15885

COMO CITAR

FERNANDES, Adriana Almeida; CARVALHO, Tatiana Lourenço de. Ensino de inglês com o gênero e-mail de convite e o uso de Inteligência Artificial generativa na escrita. **Revista Linguagem em Foco**, v.17, n.3, 2025. p. 126-145. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagem-memfoco/article/view/15885>.

Distribuído sob



Verificado com

Plagius
Detector de Plágio

tion on linguistic choices and authorial decision-making. The theoretical framework draws on contributions about EAL writing (Brown; Lee, 2015; Flower; Hayes, 1981; Tribble, 1996; Richards; Rodgers, 2014), the invitation email genre (Marcuschi, 2008), and the use of Artificial Intelligence (AI) technologies in language teaching (Godwin-Jones, 2022; Gill *et al.*, 2024; Alharbi, 2023; Vicente-Yagüe-Jara *et al.*, 2023; Ricart-Vayá, 2024; Santos; Pereira; Matos, 2025). We discuss the pedagogical potentials and limitations of the tool, including risks such as imprecise or biased responses, and emphasizes the teacher's role as a critical mediator. The paper aims to contribute to adaptable teaching practices across different educational contexts, without presenting empirical application here, but indicating directions for future evaluation.

Keywords

Invitation E-Mail. Dialogism. Authorship. EAL Writing. ChatGPT.

Introdução

O desenvolvimento da escrita em inglês como língua adicional (ILA) envolve desafios que ultrapassam o domínio de regras gramaticais e de vocabulário, exigindo do aprendiz a produção de textos situados em contextos sociais, culturais e discursivos. Assim sendo, este estudo busca abordar tais desafios a partir da teoria do dialogismo de Bakhtin, por compreender a produção textual como um ato responsivo e autoral, em que o sujeito se posiciona frente a outros discursos. Nessa perspectiva, conforme Bakhtin (2003b), a responsividade implica na interação ativa entre enunciados, enquanto a autoria reflete a singularidade do sujeito na construção de sentidos dentro de um contexto dialógico.

Desta feita, o objetivo geral desse trabalho é apresentar uma proposta metodológica para o ensino da escrita em ILA ancorada nos conceitos bakhtinianos de responsividade, autoria e gênero discursivo. A proposta foi delineada a partir de reflexões desenvolvidas em uma disciplina cursada em nível doutoral¹, articulando o trabalho com o gênero e-mail de convite e o uso do ChatGPT como ferramenta de apoio à escrita. Buscamos, assim, promover a interação dialógica entre os alunos, favorecer a reflexão crítica sobre suas escolhas linguísticas e discursivas e fortalecer sua autonomia autoral. Alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), o estudo também visa integrar o letramento digital ao ensino de idiomas. Os objetivos específicos do trabalho são: (i) descrever as etapas da proposta fundamentada na teoria bakhtiniana do dialogismo; e (ii) demonstrar como o ChatGPT pode atuar como suporte na produção e revisão colaborativa de textos.

A fundamentação teórica se apoia em quatro eixos principais: o princípio

1 Disciplina Linguagem e discurso do curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), do Campus Avançado de Pau dos Ferros (CAPF), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

dialógico da linguagem (Bakhtin, 2003a), os conceitos de autoria e responsividade em ILA (Bakhtin, 2010; Bessa, 2016; Faraco, 2005), os gêneros discursivos e o gênero e-mail de convite (Bakhtin 2003b; Marcuschi, 2008), além do papel da IA na escrita em ILA, com base em autores como Flower e Hayes (1981), Tribble (1996), Alharbi (2023) e Godwin-Jones (2022). Ao propor um percurso didático ancorado nesses referenciais, o estudo busca contribuir para práticas pedagógicas adaptáveis a diferentes contextos de ensino, indicando potenciais e limitações do uso da IA na formação de escritores críticos, conscientes e responsivos.

1 O princípio dialógico de Bakhtin

Na perspectiva bakhtiniana, o princípio dialógico constitui a essência da linguagem e da comunicação humana. Bakhtin (2003a) entende que todo enunciado se forma na interação concreta entre sujeitos ativos, de modo que o discurso não é isolado, mas sempre uma resposta a enunciados anteriores e uma antecipação de respostas futuras. Assim, a linguagem deixa de ser vista como um sistema abstrato de regras e passa a ser compreendida como uma prática social viva, em constante movimento e atravessada por valores, contextos e relações históricas.

Diversos estudiosos que se apoiam em Bakhtin aprofundam essa compreensão. Brait (2005a) entende o dialogismo como a relação dinâmica entre as vozes do eu e do outro, que se constituem mutuamente nos discursos produzidos em contextos históricos e sociais. Essa concepção evidencia que o sujeito é formado em uma cadeia de interações na qual o enunciado adquire significado. A produção de sentido, portanto, depende da responsividade ativa, entendida como a postura de engajamento do sujeito diante dos discursos que o antecedem.

Nessa mesma direção, Bessa (2016) destaca que as relações dialógicas se situam no campo do discurso concreto, afastando-se de uma visão imanente e estruturalista da língua. Para ele, o significado não surge de combinações formais, mas do encontro entre situações comunicativas sociais que se confrontam, se respondem e se transformam mutuamente, concebendo a linguagem como um espaço de circulação de vozes e valores, em que cada palavra carrega traços do interlocutor e se reconfigura a cada uso.

A responsividade, nesse quadro teórico, é inseparável da autoria. Todo enunciado é simultaneamente uma réplica e uma antecipação, expressando o modo como o sujeito se posiciona na interação discursiva. Ser autor, em Bakhtin,

implica assumir responsabilidade e valor em relação ao dito, imprimindo singularidade à construção do texto, ressaltando o papel do contexto social e da presença do outro na constituição do sentido. No campo do ensino de línguas adicionais, esse entendimento traz implicações relevantes, pois a escrita em ILA pode ser vista como um ato dialógico no qual o estudante mobiliza discursos anteriores e se posiciona diante deles, desenvolvendo uma consciência crítica sobre suas próprias escolhas. Escrever é, portanto, um exercício de responsividade e autoria, no qual o aprendiz não apenas reproduz estruturas, mas dialoga com o contexto social e cultural da língua-alvo.

Nessa linha, o uso de ferramentas baseadas em IA, como o ChatGPT, pode ser compreendido como parte de um processo dialógico de aprendizagem. A interação com o modelo de linguagem não substitui o papel humano, mas tem o potencial de ampliar a reflexão sobre o próprio texto, na medida em que o aprendiz é convidado a avaliar, a aceitar ou a rejeitar as sugestões da ferramenta. Essa mediação técnica pode favorecer a responsividade e o desenvolvimento da autoria, desde que conduzida de forma crítica e orientada pedagogicamente.

2 Responsividade e autoria na produção textual em ILA

A escrita, sob a ótica bakhtiniana, é um ato dialógico que envolve interação constante entre vozes e sentidos. Todo enunciado pressupõe um interlocutor e carrega marcas de enunciados anteriores, situando o sujeito em uma cadeia contínua de comunicação. Assim, escrever implica responder a discursos preexistentes e antecipar novas respostas, o que torna o texto um espaço de responsividade ativa.

No contexto do ensino de línguas adicionais, a responsividade ganha contornos de centralidade por ser entendida como a capacidade do aprendiz de se posicionar discursivamente diante dos textos com os quais interage, elaborando respostas que expressem sua compreensão e seu ponto de vista. Essa postura ativa aproxima a escrita de um processo reflexivo e crítico, no qual o aluno mobiliza conhecimentos linguísticos, culturais e sociais para construir seu próprio dizer. É o que pode ser observado na produção de e-mails de convite por esse gênero discursivo exigir do aprendiz não apenas o domínio de estruturas linguísticas, mas também a compreensão das convenções socioculturais que o orientam.

A autoria, nesse sentido, não se reduz à originalidade do conteúdo, mas ao modo como o sujeito se responsabiliza pelo que enuncia (Bakhtin, 2003a). Ser autor é assumir valor e posição no ato de dizer, imprimindo uma marca pesso-

al àquilo que é socialmente compartilhado (Bakhtin, 2010). A autoria, portanto, emerge do diálogo entre as vozes que o sujeito incorpora e aquelas com as quais escolhe se contrapor ou se alinhar.

No ensino de ILA, estimular a autoria significa criar condições para que o estudante compreenda a escrita como prática social e se perceba como agente discursivo. Faraco (2005), ao discutir a contribuição de Volochínov (1926, *apud* Faraco, 2005) para a noção de autoria, explica que todo ato de criação verbal envolve não apenas a relação entre autor e objeto, mas também a projeção de um interlocutor implícito, o chamado *receptor imanente*. Essa presença antecipada do outro no discurso evidencia que escrever é sempre dialogar com vozes externas, reais ou imaginadas. Assim, quando o aprendiz escreve, ele ocupa um lugar de sujeito que negocia sentidos e valores, reposicionando-se a cada nova produção textual.

A responsividade e a autoria, assim compreendidas, podem ser favorecidas por práticas de escrita colaborativa, revisões em pares e interações mediadas por tecnologias digitais. Ao utilizar o ChatGPT, por exemplo, o estudante tem a oportunidade de dialogar com um modelo de linguagem que oferece sugestões, reformulações e alternativas discursivas. No entanto, cabe ao aprendiz avaliar criticamente essas respostas, exercendo sua autonomia e discernimento na escolha das soluções mais adequadas ao gênero e à intenção comunicativa.

No caso do gênero discursivo e-mail de convite, a autoria envolve adaptar normas e convenções às intenções do remetente, considerando também as respostas e expectativas do destinatário. Esse processo responsivo ultrapassa o domínio das regras formais, pois pressupõe a antecipação da interação e a construção de uma comunicação valorativa e dialógica. Nesse contexto, o ChatGPT pode funcionar como uma ferramenta mediadora, que auxilia o estudante ao simular a presença de um interlocutor e oferecer sugestões sobre tom, clareza e adequação cultural. Tais sugestões derivam de padrões linguísticos produzidos por humanos e são acessadas conforme os comandos (*prompts*) formulados pelo usuário.

Essa mediação promovida pela IA estimula o aprendiz a refletir sobre suas escolhas discursivas e a considerar o ponto de vista do destinatário. O uso consciente da ferramenta, orientado por comandos adequados e mediação docente, pode contribuir para o fortalecimento da função autoral do estudante, favorecendo uma escrita crítica e responsiva, além de aprimorar a organização textual e o posicionamento comunicativo dentro do gênero.

3 Os gêneros discursivos e o poder dialógico do gênero e-mail de convite

Os gêneros discursivos são compreendidos por Bakhtin (2003b) como formas relativamente estáveis de enunciado que organizam a comunicação social. Chamando a atenção para a sua “extrema heterogeneidade” (p. 262), o filósofo russo aponta que cada gênero reflete as condições de produção, circulação e recepção da linguagem em determinado campo da atividade humana, reunindo características temáticas, composicionais e estilísticas que orientam tanto o autor quanto o interlocutor (Bakhtin, 2003b). Assim, o domínio de um gênero implica compreender não apenas sua estrutura linguística, mas também os propósitos comunicativos, as relações entre os participantes e o contexto em que o texto se realiza.

No lastro teórico de Bakhtin, Marcuschi (2008) compreende os gêneros como práticas sociais situadas, que não se limitam a moldes fixos, mas funcionam como instrumentos de ação e interação. Essa perspectiva evidencia que o ensino da escrita deve ir além da memorização de modelos, favorecendo o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos e sua capacidade de adaptar o dizer a diferentes situações comunicativas. Em outras palavras, trabalhar com gêneros significa aproximar o ensino da escrita à vida social, permitindo ao estudante atuar de modo responsivo e autoral.

No campo deste estudo, o gênero discursivo e-mail assume papel central por sua ampla utilização na comunicação contemporânea. Marcuschi (2008) destaca sua versatilidade, praticidade e capacidade de adaptação a diferentes contextos sociais e profissionais. O autor, ainda, pontua que o e-mail pode ser compreendido de duas maneiras: como gênero discursivo e como correio eletrônico. Quando funciona como gênero, ele se aproxima da carta, mantendo traços de interação interpessoal e de estrutura comunicativa própria. Já enquanto correio eletrônico, serve de suporte técnico para o envio outros gêneros, como ofícios, artigos ou convites, ampliando suas possibilidades de uso.

Lima (2015) acrescenta que o e-mail, embora flexível, apresenta certa estabilidade composicional, variando conforme o estilo do autor, o destinatário e a finalidade comunicativa. Em interações formais, tende a adotar estrutura mais padronizada, contendo vocativo, mensagem, despedida e assinatura, além de linguagem monitorada. Em trocas informais, assume tom mais espontâneo e coloquial. Essa adaptabilidade faz do e-mail um gênero híbrido, que articula características da comunicação cotidiana e institucional, ajustando-se às demandas

sociocomunicativas.

No caso específico do gênero e-mail de convite, foco deste estudo, sua função principal é estabelecer uma comunicação polida e direta, voltada à interação entre remetente e destinatário. Tal espécie de gênero reflete práticas sociais contemporâneas e demanda do autor escolhas que equilibrem formalidade, clareza e cordialidade, de modo a incentivar a resposta do interlocutor. Adaptável ao contexto e à relação entre os participantes, o e-mail de convite transita entre os gêneros primários, associados às interações cotidianas, e os secundários, mais estruturados e formais (Bakhtin, 2003b). Essa dualidade evidencia sua natureza dinâmica, que o torna especialmente propício ao desenvolvimento da escrita responsiva.

Sob esse enfoque, o e-mail de convite pode ser explorado pedagogicamente como espaço de mediação entre domínio linguístico e autoria. O estudante é levado a refletir sobre suas escolhas de linguagem, estrutura e tom, exercitando a consciência de que cada escolha discursiva implica um posicionamento diante do outro. Nesse sentido, o trabalho com esse tipo de gênero dialoga diretamente com o princípio bakhtiniano da responsividade, pois a escrita do convite requer antecipar a reação do destinatário e construir uma comunicação valorativa e dialógica.

Ao integrar a IA ChatGPT a esse processo, o uso do gênero ganha uma dimensão adicional: a possibilidade de simular interações com diferentes interlocutores, testar variações de formalidade e aperfeiçoar o texto por meio de reescritas guiadas. A ferramenta, quando utilizada de forma orientada, pode atuar como mediadora do diálogo entre autor e interlocutor implícito, auxiliando o aprendiz a revisar e ajustar o texto conforme o contexto comunicativo. Dessa maneira, o gênero e-mail de convite, aliado à mediação tecnológica, torna-se um campo fértil para o exercício da responsividade, da autoria e da reflexão crítica sobre o uso ético da linguagem em ambientes digitais.

4 Desenvolvimento da escrita em ILA e o papel do ChatGPT enquanto modelo de linguagem de suporte à produção textual

O desenvolvimento da escrita em ILA pressupõe a compreensão do texto como processo e não apenas como produto acabado. Modelos cognitivos e comunicativos de produção textual, como o proposto por Flower e Hayes (1981), destacam que escrever envolve planejamento, formulação, revisão e monitoramento contínuo do texto. Ainda segundo os autores, os aprendizes devem engajar-se

em produções significativas, nas quais as etapas revisionais e de retorno corretivo são tão cruciais quanto o conteúdo. Conforme avançam e enfrentam mais dificuldades linguísticas, o *feedback* construtivo torna-se central, funcionando tanto como pilar para o desenvolvimento da escrita quanto como estímulo à consciência sobre o próprio processo de produção textual.

Ampliando essa abordagem processual, Tribble (1996) considera a escrita uma prática social situada, em que o autor toma decisões linguísticas e discursivas de acordo com o contexto, a intenção comunicativa e o interlocutor. Nessa perspectiva, o ensino da escrita deve criar condições para que o aluno reflita sobre o que escreve, por que escreve e para quem escreve, favorecendo a autonomia e a construção de autoria.

Brown e Lee (2015) observam que o ensino da escrita requer integrar aspectos cognitivos, socioculturais e linguísticos, oferecendo oportunidades de revisão e interação. O processo de escrita, portanto, envolve um ciclo contínuo de elaboração e reelaboração, em que o aprendiz aprimora seu texto a partir de *feedbacks*, reflexões e trocas dialógicas. Nesse cenário, a tecnologia pode funcionar como mediadora dessas interações, desde que seu uso seja orientado e crítico, e não substitutivo da ação pedagógica.

A integração de ferramentas de IA, como complemento pedagógico, oferece soluções personalizadas às necessidades dos aprendizes de ILA. Alharbi (2023) e Vicente-Yagüe-Jara *et al.* (2023) destacam seu potencial para enriquecer a escrita criativa, promovendo inovação nos ambientes digitais de ensino, não como substituta, mas como mediadora de práticas docentes. Godwin-Jones (2022) alerta que os avanços da IA estão transformando estruturalmente o processo de escrita, impactando autoria e edição. Essa mudança desloca o escritor de uma posição solitária para interativa, exigindo consciência crítica frente às sugestões automatizadas e domínio técnico dos recursos digitais integrados à composição. Nessa perspectiva, a Inteligência Artificial generativa (IAgen), representada pelo ChatGPT, emerge como ferramenta com o potencial para proporcionar interações dinâmicas capazes de expandir as possibilidades de aprendizagem no campo da escrita em ILA.

De forma mais específica, o ChatGPT (*Generative Pre-trained Transformer*²) é um grande modelo de linguagem (*Large Language Model*) desenvolvido pela empresa OpenAI³. Baseado em aprendizado profundo (*Deep Learning*), foi

2 Transformador Generativo Pré-treinado.

3 OpenAI é um laboratório de pesquisa de IA estadunidense que conduz pesquisas de IA com a intenção

projetado para criar textos que se assemelham e muito aos escritos por humanos, o chamado processamento de linguagem natural, a partir de um *prompt*⁴ específico.

O *chatbot* da OpenAI se destaca como ferramenta útil para o ensino da escrita em ILA por proporcionar uma gama de funcionalidades como *feedback* corretivo imediato, personalização e suporte contínuo aos aprendizes. Essa combinação de funções, segundo Aljanabi *et al.* (2023), pode tornar o aprendizado mais adaptado às necessidades individuais dos alunos, o que é especialmente vantajoso em ambientes de ensino nos quais a interação imediata com o docente pode ser limitada. Ao permitir que os aprendizes recebam correções e recomendações instantâneas, a ferramenta pode facilitar um processo de escrita mais fluido e contínuo, ajudando os estudantes a identificar áreas que precisam de ajustes sem depender exclusivamente do *feedback* tradicional.

Complementando essa visão, Rudolph, Tan e Tan (2023) e Gill *et al.* (2024) ressaltam que a interação responsiva com o ChatGPT, oferecendo sugestões sobre gramática, vocabulário e coerência, tem potencial de fortalecer a autonomia discente por meio de revisões que incentivam a reflexão ativa sobre escolhas linguísticas e o controle do processo escritor. Ricart-Vayá (2024) vai além, destacando que a ferramenta pode promover melhorias substanciais ao analisar a coerência argumentativa, organização do conteúdo e estilo, podendo tornar o aprendizado mais dinâmico e integral. Essa abordagem multifacetada transforma a escrita em um processo contínuo e não linear.

Por fim, Haleem, Javaig e Singh (2023) enfatizam que o processamento de linguagem natural do ChatGPT permite uma adaptação única ao estilo e ritmo de cada estudante, oferecendo um suporte personalizado. Essa flexibilidade pode gerar maior engajamento, possibilitando a exploração de estratégias textuais com retorno imediato e direcionado.

Sob a ótica bakhtiniana, o uso do ChatGPT na escrita em ILA pode ser entendido como parte de um processo dialógico, em que o aprendiz interage ativamente com a IA, respondendo às sugestões geradas durante a produção textual. Enquanto modelo de linguagem de suporte, o ChatGPT é capaz de estimular a responsividade ativa e de contribuir para o desenvolvimento da autoria, ao favorecer a reflexão sobre escolhas linguísticas e a adequação ao gênero. Assim,

declarada de promover e desenvolver uma IA amigável (Acessível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/OpenAI>).

4 Sugestões ou comandos dados ao ChatGPT.

mais do que apoio técnico, a ferramenta pode atuar como elemento mediador no processo de construção de sentido, alinhando-se à noção de enunciado como interação entre vozes diversas.

Apesar de suas potencialidades no ensino de escrita em ILA, o ChatGPT deve ser compreendido apenas como assistente, não como substituto da mediação humana (Vicente-Yagüe-Jara *et al.*, 2023). Seu desempenho depende da clareza dos comandos (*prompts*) e pode gerar respostas imprecisas, enviesadas ou culturalmente inadequadas (Gill *et al.*, 2024; Ricart-Vayá, 2024). Além disso, Santos, Pereira e Matos (2025) alertam para as chamadas *alucinações* da IA, ou seja, possíveis *feedbacks* errôneos, fora de contextos ou até mesmo a fabricação de informações que não existem podem ser gerados pela ferramenta, representando um risco concreto para a aprendizagem quando utilizadas sem a devida mediação pedagógica. Por isso, é fundamental que educadores e estudantes mantenham uma postura crítica, reconhecendo suas limitações estruturais e evitando a confiança cega na ferramenta, de modo a garantir um uso ético e eficiente.

5 Proposta metodológica para o desenvolvimento da escrita em ILA

Esta seção descreve uma proposta metodológica, não a metodologia de uma pesquisa empírica, voltada ao ensino da escrita em ILA, fundamentada nos conceitos bakhtinianos de dialogismo, responsividade e autoria. O objetivo é delinear um possível caminho pedagógico para o trabalho com o gênero e-mail de convite em contextos formativos diversos, explorando o uso da IAgem ChatGPT como ferramenta de apoio à produção e revisão textual. A proposta foi estruturada com base em reflexões desenvolvidas durante uma disciplina de doutorado e pode ser adaptada a diferentes níveis e componentes curriculares voltados ao ensino de língua inglesa, de modo a favorecer o desenvolvimento da autoria e a reflexão crítica sobre o processo de escrita mediado por tecnologias de IA.

-
- 5 Sugestão de modelo de ficha-guia com campos específicos para análise em grupo, nos quais os alunos podem registrar: (1) Tom predominante do texto (formal ou informal); (2) Vocabulário utilizado e sua adequação ao destinatário; (3) Clareza e a estratégia da solicitação; (4) Grau de polidez e formas de cortesia; (5) Elementos estruturais do e-mail, como saudação, corpo do texto, despedida e assinatura; e (6) Observações gerais sobre a intencionalidade do autor e a responsividade do texto. Essa estrutura visa apoiar a análise crítica e favorecer a discussão em grupo.

5.1 Estrutura da proposta metodológica com o gênero e-mail de convite e o uso do ChatGPT

A proposta metodológica aqui apresentada foi organizada a partir dos referenciais teóricos discutidos nas seções anteriores, tendo como eixos centrais o ensino da escrita em ILA, o trabalho com gêneros discursivos e o uso pedagógico do ChatGPT como ferramenta de apoio à produção textual. Propõe-se um percurso didático composto por cinco etapas (diagnóstico inicial, estudo do gênero, produção preliminar, interação com o ChatGPT e reescrita responsiva com socialização) voltado ao desenvolvimento da autoria e da reflexão crítica sobre a linguagem.

A proposição tem foco no desenvolvimento da escrita autoral em ILA por meio de atividades de produção, revisão e reflexão colaborativa, nas quais os estudantes são orientados a interagir criticamente com o ChatGPT durante o processo de reescrita. O gênero e-mail de convite foi escolhido por articular características formais e informais e por possibilitar a exploração de aspectos discursivos e interculturais, configurando-se como um contexto produtivo para o uso pedagógico da IAgem. A sequência pode ser adaptada conforme o nível de proficiência dos aprendizes e o contexto institucional, preservando seus princípios dialógicos e formativos.

5.1.1 Etapa 1: diagnóstico inicial

A primeira etapa da proposta metodológica propõe a realização de um diagnóstico inicial da escrita dos alunos, com o objetivo de mapear o nível de proficiência dos participantes em relação ao gênero e-mail de convite e identificar as principais dificuldades que possam surgir no processo de produção escrita em ILA. Esse diagnóstico inicial poderá ser conduzido por meio da realização de uma atividade prática, na qual os alunos produzam um e-mail de convite sem o auxílio do ChatGPT, a fim de avaliar suas habilidades linguísticas e discursivas, identificando também aspectos como escolha lexical, tom da mensagem, clareza na solicitação e adequação à estrutura do gênero.

Além do mais, podem ser observados os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o gênero, sua familiaridade com a linguagem acadêmica e profissional e a percepção das especificidades comunicativas de um e-mail de convite, como formalidade, grau de polidez e a habilidade de engajar o destinatário. O diagnóstico inicial permitirá ao docente identificar as necessidades individuais

dos alunos e planejar intervenções pedagógicas de forma personalizada. Trata-se também de um momento de sensibilização, no qual o professor contextualiza o processo a ser desenvolvido e destaca a importância da reflexão crítica nas escolhas linguísticas e de seu impacto nas interações discursivas. Esse levantamento servirá de base para uma futura análise comparativa, permitindo avaliar os efeitos da introdução da IAgem no processo de escrita e, assim, articular a teoria bakhtiniana do dialogismo ao uso pedagógico da tecnologia no ensino de línguas.

5.1.2 Etapa 2: Introdução ao gênero e-mail de convite

Nesta etapa, propõe-se o estudo do gênero discursivo e-mail de convite, com enfoque em sua estrutura, função comunicativa e escolhas linguísticas, considerando os conhecimentos prévios e as experiências dos próprios estudantes com esse tipo de texto. A atividade pode ser conduzida presencialmente, em pequenos grupos organizados pelo(a) professor(a), em que pode atuar como mediador(a) ativo(a) das discussões presenciais, incentivando a colaboração entre os estudantes e a reflexão crítica sobre os exemplos analisados. Modelos autênticos ou adaptados de e-mails de convite podem ser apresentados, projetados ou impressos para leitura coletiva. Após a leitura, o(a) professor(a) pode conduzir discussões orientadas por perguntas-chave sobre o tom predominante, o vocabulário utilizado para estabelecer a relação com o destinatário, a clareza e a cortesia construídas nos textos, além dos elementos estruturais indispensáveis ao gênero discursivo em foco.

Cada grupo de estudantes pode analisar um dos exemplos fornecidos com o apoio de uma ficha-guia⁵, elaborada pelo(a) professor(a) com o objetivo de sistematizar a análise e mediar a discussão crítica. Essa ficha funciona como um instrumento de apoio para que os estudantes identifiquem e discutam aspectos essenciais do gênero, como o tom do texto, a escolha vocabular, o grau de cortesia e os elementos estruturais presentes no e-mail de convite. Durante a atividade, o(a) docente pode circular entre os grupos, fazendo perguntas provocativas e estimulando a reflexão crítica com base no conceito de responsividade ativa, destacando como cada escolha textual é uma resposta ao contexto e ao interlocutor. Ao final, sugere-se uma socialização das análises em plenária, com cada grupo apresentando suas conclusões, seguidas de breves comentários e ajustes mediados pelo(a) professor(a), mantendo o diálogo entre a teoria bakhtiniana e a prática da escrita dialógica. Essa etapa busca consolidar a compreensão do gênero e preparar os alunos para a produção escrita, já atentos à autoria e à

intencionalidade que permeiam uma escrita responsiva em ILA.

5.1.3 Etapa 3: Produção preliminar do texto

Neste momento da proposta, os alunos são convidados a produzir individualmente um e-mail de convite em ILA, com base nos conhecimentos adquiridos nas etapas anteriores, especialmente quanto às características estruturais, funcionais e discursivas do gênero. Essa produção pode ser realizada em sala de aula sem o apoio do ChatGPT, a fim de possibilitar uma avaliação docente de como os aprendizes aplicam de forma autônoma os conceitos explorados nas discussões e atividades anteriores.

O(a) professor(a) pode orientar os alunos a considerar aspectos como tom formal ou informal, vocabulário, polidez, clareza, estruturação do gênero e adequação à situação comunicativa, utilizando-se da ficha-guia sugerida na etapa anterior. O objetivo é favorecer a internalização das especificidades do gênero e estimular uma primeira tentativa autoral de escrita, permitindo ao(à) docente observar avanços em relação ao diagnóstico inicial e identificar novas lacunas ou dúvidas emergentes.

As produções textuais funcionam como ponto de partida para a etapa seguinte, na qual os próprios alunos retomam os textos produzidos, agora com o apoio do ChatGPT, no intuito de revisar e aprimorar suas produções. Essa interação pode ser mediada por *prompts* específicos propostos pelo(a) professor(a), que orientará os estudantes a utilizá-los para analisar criticamente as sugestões de reformulação, refletir sobre alternativas de vocabulário, ajustes gramaticais e estratégias discursivas. O foco está em promover um processo de reescrita responsiva e reflexiva, em que os alunos dialoguem com a IAgem a partir de seus próprios textos e decisões autorais anteriores.

5.1.4 Etapa 4: Interação com o ChatGPT

Nesta etapa, os alunos são convidados a revisitar os textos produzidos anteriormente com o uso do ChatGPT, utilizando a ferramenta como um recurso interativo de reescrita, voltado à promoção de melhorias linguísticas, estruturais e discursivas. O objetivo está em estimular a responsividade ativa dos aprendizes, encorajando-os a refletir criticamente a partir das sugestões da IA em questão, avaliando sua pertinência, adequação e impacto comunicativo.

Antes da atividade prática, o(a) professor(a) poder reservar um momento

para explicar sobre o funcionamento do ChatGPT, destacando seu papel como assistente, não como substituto, da autoria. Para orientar a atividade, apresenta-se uma sugestão de ficha com exemplos de comandos (*prompts*), organizados por categorias, a fim de guiar os alunos durante a interação com a ferramenta e favorecer sua autonomia no uso da IA.

Tabela 1 – Ficha de sugestões de comandos (*prompts*)

Categoria	Exemplos de comandos
Clareza da mensagem	<ul style="list-style-type: none">• Como posso deixar meu convite mais claro?• Dê sugestões de reescrita do texto para que o objetivo do e-mail fique mais explícito.• O texto está confuso em algum ponto? Me diga onde e por quê.
Tom e polidez	<ul style="list-style-type: none">• Esse convite parece educado e profissional?• Sugira adaptações no texto para deixá-lo mais polido, mas mantendo o tom formal.• Estou usando expressões adequadas para meu destinatário?
Vocabulário e escolha lexical	<ul style="list-style-type: none">• Sugira substituições para esse trecho usando um vocabulário mais formal.• O vocabulário está adequado aos objetivos do texto?• Há palavras informais ou inadequadas? Quais?
Estrutura textual e coesão	<ul style="list-style-type: none">• Introdução e encerramento estão apropriados?• O parágrafo tem boa coesão e progressão de ideias?• A ordem dos trechos poderia melhorar a organização?

Fonte: elaboração das autoras.

Cada aluno pode “colar” sua produção preliminar no ChatGPT, sendo possível aplicar os comandos escolhidos e registrar os trechos modificados ou sugeridos pela ferramenta. Após essa etapa, o aluno pode preencher uma ficha reflexiva individual, a ser elaborada pelo(a) professor(a), contendo campos como os seguintes: 1) Quais comandos você utilizou e por quê? 2) Quais sugestões do ChatGPT você aceitou? Justifique 3) Quais sugestões você rejeitou? Justifique. 4) Como as mudanças impactaram o tom, a clareza e a intencionalidade do texto? O que essa experiência ensinou sobre o uso da linguagem em ILA?

Durante a atividade, o(a) professor(a) atua como mediador, auxiliando os

alunos a refinar seus comandos e provocando reflexões críticas ao longo do processo. O objetivo é que o aluno compreenda a escrita como processo dialógico, no qual as sugestões da IA funcionam como insumos a serem avaliados criticamente à luz do contexto e dos objetivos comunicativos do texto. Essa etapa é fundamental para desenvolver a consciência linguística e autoral dos alunos, articulando o uso da IAgem à perspectiva bakhtiniana e promovendo o letramento crítico no ensino da escrita em ILA.

5.1.5 Etapa 5: Reescrita responsiva e socialização das produções

Nesta etapa final, os alunos realizam a reescrita de seus textos a partir da análise crítica das interações feitas com o ChatGPT na etapa anterior. O(a) professor(a) pode retomar com a turma os conceitos de autoria e responsividade ativa, reforçando que a reescrita não consiste em uma simples aceitação das propostas da IA, mas em um exercício de avaliação crítica e tomada de decisões discursivas. Assim, cada aluno decide o que incorporar, adaptar ou descartar com base em critérios linguísticos, discursivos e comunicativos discutidos ao longo da proposta.

Para orientar essa etapa, o(a) professor(a) pode propor que os alunos elaborem um pequeno registro reflexivo no próprio caderno ou em documento digital, contendo três pontos principais: (1) sugestões aceitas do ChatGPT e o motivo da aceitação; (2) sugestões recusadas e a justificativa da recusa e (3) o que o aluno aprendeu sobre sua própria escrita a partir da interação com a ferramenta. Esse registro funciona como um instrumento de metacognição, permitindo ao aluno tomar consciência de seu processo de escrita e desenvolver maior autonomia autoral.

Após a reescrita individual, as novas versões dos textos podem ser socializadas em sala de aula. Os alunos são incentivados a compartilhar, comentar suas escolhas e ouvir *feedbacks* dos colegas e do(a) professor(a). Esse momento coletivo tem como finalidade promover a escuta ativa, o respeito às diferentes soluções autorais e a valorização da escrita como processo. O(a) docente atua como mediador desse momento, relacionando as observações feitas às discussões teóricas sobre o gênero, a responsividade bakhtiniana e a autoria crítica no contexto do uso pedagógico da IAgem. Dessa forma, esta etapa final busca consolidar o percurso formativo dos aprendizes, permitindo-lhes reconhecer suas trajetórias de escrita e reescrita mediadas pela IA, refletir sobre os ganhos em termos de proficiência, autonomia e consciência discursiva, e compreender o papel da tec-

nologia como parceira crítica no processo de produção textual em ILA.

6 Análise e discussão dos potenciais da proposta

A proposta metodológica delineada neste estudo se fundamenta nos conceitos bakhtinianos de dialogismo, responsividade e autoria, buscando integrar essas categorias teóricas à prática de ensino da escrita em ILA mediada por tecnologias de IAgem. Embora ainda não aplicada empiricamente, a proposta permite refletir sobre os potenciais formativos de um percurso didático que articula teoria e prática, favorecendo a construção da autoria, o desenvolvimento da consciência discursiva e a ampliação da responsividade ativa dos aprendizes.

Ao longo das cinco etapas, observa-se que o princípio dialógico se manifesta tanto na interação entre os sujeitos envolvidos (professor, aluno e IAgem) quanto nas relações de sentido instauradas no processo de produção textual. Na etapa de diagnóstico inicial, a escrita sem apoio da tecnologia permite identificar o repertório linguístico e discursivo dos estudantes, funcionando como ponto de partida para o exercício da autoria e da reflexão sobre o próprio dizer. Já na etapa de estudo do gênero, a análise coletiva de exemplos de e-mails de convite é capaz de promover a responsividade entre os pares e a consciência sobre as convenções comunicativas do gênero, podendo inserir o aluno em uma rede de vozes sociais e discursivas que orientam a produção de sentido.

Na produção preliminar, o estudante assume papel ativo na elaboração do texto, aplicando os conhecimentos construídos e experimentando a autoria em contexto real de comunicação. Essa etapa representa o primeiro movimento de exteriorização do discurso próprio, em que a escrita se torna um ato de posicionamento frente a outros enunciados. A interação com o ChatGPT, por sua vez, tem o potencial de incrementar o caráter dialógico da escrita ao introduzir uma nova instância de interlocução — o modelo de linguagem —, que oferece sugestões, reformulações e alternativas discursivas. Essa relação não substitui o diálogo humano, mas pode ampliá-lo, estimulando a responsividade crítica, ou seja, o aprendiz precisa interpretar, selecionar e decidir o que incorporar ou rejeitar, exercitando sua autonomia autoral.

Por fim, a reescrita responsiva e socialização das produções consolida a dimensão ética e valorativa da linguagem defendida por Bakhtin, pois coloca o sujeito frente à responsabilidade por suas escolhas discursivas. O compartilhamento dos textos e das decisões tomadas durante a reescrita amplia a compreensão de autoria como construção coletiva e consciente. Nesse sentido, o processo

de escrita mediado pela IAgem é visto não como dependência tecnológica, mas como oportunidade de desenvolver letramentos críticos e dialógicos, em que o aluno assume protagonismo e responsabilidade por seu processo de aprendizagem.

A análise das etapas evidencia, assim, que a proposta tem potencial para articular os fundamentos teóricos bakhtinianos à prática pedagógica, promovendo o engajamento dos estudantes em uma escrita situada, reflexiva e eticamente orientada. Ao mesmo tempo, ressalta-se que o uso do ChatGPT requer mediação docente constante, a fim de evitar a reprodução acrítica de respostas automatizadas e garantir que a ferramenta funcione como meio de reflexão e não de substituição da autoria. Em termos mais amplos, o percurso proposto oferece subsídios para repensar o ensino da escrita em ILA em contextos digitalmente mediados, estimulando práticas de linguagem que integram criticidade, autoria e diálogo.

Considerações finais

Este artigo teve como propósito central apresentar e discutir uma proposta metodológica para o ensino da escrita em ILA, ancorada no referencial bakhtiniano do dialogismo e no uso do ChatGPT como ferramenta de apoio. Ao articular os conceitos de responsividade e autoria a um percurso didático concreto, este estudo buscou responder à necessidade de práticas pedagógicas que integrem criticamente as tecnologias de IAgem à formação de escritores críticos e autônomos.

A análise prospectiva da proposta, delineada em cinco etapas interconectadas, permitiu concluir que a integração planejada do ChatGPT pode, potencialmente, cumprir o papel de mediador dialógico no processo de aprendizagem. A ferramenta não se mostrou, em nossa reflexão, como uma solução automática ou um fim em si mesma, mas como um elemento a ser problematizado pelo aprendiz, que é requerido a avaliar, aceitar ou rejeitar suas sugestões. Desse modo, a proposta demonstra como a IA pode apoiar a produção e a revisão de textos ao criar um espaço de interlocução adicional que força o estudante a exercitar a responsividade ativa e a tomar decisões autorais conscientes, indo além da mera correção gramatical.

As etapas do percurso, do diagnóstico à reescrita responsiva e socialização, foram concebidas para materializar os princípios bakhtinianos na sala de aula. Conclui-se que o potencial formativo da proposta reside justamente nessa

articulação, em que o estudo do gênero e-mail de convite fornece o contexto social, e a interação com a IA intensifica a necessidade de um posicionamento crítico do autor. O que podemos perceber não é uma dependência da tecnologia, mas um uso instrumental e reflexivo que tem o potencial de fortalecer a autonomia do estudante.

A principal contribuição deste trabalho, portanto, é de ordem teórico-metodológica. Ao elaborar um roteiro detalhado e fundamentado, o estudo oferece um modelo adaptável para educadores que desejam incorporar a IA de forma pedagógica, mitigando seus riscos, como a possibilidade de alucinações ou respostas enviesadas, e potencializando seus benefícios para o desenvolvimento da autoria. O papel do professor como mediador crítico e a estruturação de atividades com *prompts* específicos e fichas reflexivas surgem como elementos-chave para o sucesso dessa integração.

Reconhece-se, como limitação inerente ao escopo do artigo, que a proposta aqui detalhada carece de aplicação empírica e de avaliação de seus efeitos em contextos reais de aprendizagem. Estudos futuros são necessários para investigar a eficácia das etapas propostas, a percepção dos alunos sobre o processo e os reais impactos na qualidade textual e no desenvolvimento da autonomia discente.

Por fim, longe de ser um modelo estanque, este artigo se configura como um ponto de partida e um convite ao diálogo. A proposta aqui delineada abre caminho para sua adaptação a outros gêneros textuais, níveis de proficiência e contextos educacionais, inclusive em abordagens interdisciplinares. Ao fazê-lo, espera-se contribuir para um campo emergente de investigações sobre o papel da IA na educação, fomentando práticas de ensino de línguas que sejam, elas próprias, dialógicas, críticas e responsivas aos novos tempos.

Referências

ALHARBI, W. AI in the Foreign Language Classroom: A Pedagogical Overview of Automated Writing Assistance Tools. **Education Research International**, v. 2023, Article ID 4253331, 15 pages, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1155/2023/4253331>. Acesso em: 5 ago. 2023.

ALJANABI, M.; MOHANAD G.; AHMED H. A.; SAAD A. A.; ChatGPT2. ChatGpt: Open Possibilities. **Iraqi Journal For Computer Science and Mathematics**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 62–64, 2023. DOI: 10.52866/20ijcsm.2023.01.01.0018. Disponível em: <https://journal.esj.edu.iq/index.php/IJCM/article/view/539>. Acesso em: 19 sep. 2023.

BAKHTIN, M. A Estética da Criação Verbal. 2. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes,

2003a.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **A Estética da Criação Verbal**. 2. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003b.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. Equipe de tradução Aurora Fornoni Bernardini, José Pereira Júnior, Augusto Góes Júnior, Helena Spryndis Nazário e Homero Freitas de Andrade. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BESSA, J. C. R. **Dialogismo e construção da voz autoral na escrita do texto científico de jovens pesquisadores**. 2016. 385f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/7f9ca10f-4eb1-4458-b88b-f2b9c2c183c8>. Acesso em: 05 nov. 2025.

BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2a ed. rev. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005a. p. 87-98.

BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005b.

BROWN, H. D.; LEE, H. **Teaching by principles**: an interactive approach to language pedagogy. 4 ed. Pearson: New York, 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

FARACO, C. A. Autor e autoria. In: BRAIT, B. **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005. p. 37-60.

LIMA, S. M. M. A produção escrita do gênero e-mail nos livros didáticos de língua inglesa. **Domínios de Linguagem**, v. 9, n. 1, p. 49-74, 2015.

FLOWER, L.; HAYES, J. R. A cognitive process theory of writing. **College Composition and Communication**, v. 32, n. 4, p. 365-387, dez. 1981. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/356600>. Acesso em: 8 ago. 2023.

GILL, S. S.; XU, M.; PATROS, P.; WU, H.; KAUR, R.; KAUR, K.; FULLER, S.; SINGH, M.; ARORA, P.; PARLIKAD, A. K.; STANKOVSKI, V.; ABRAHAM, A.; GHOSH, S. K.; LUTFIYYA, H.; KANHERE, S. S.; BAH-SOON, R.; RANA, O.; DUSTDAR, S.; SAKELLARIOU, R.; UHLIG, S.; BUYYA, R. Transformative effects of ChatGPT on modern education: Emerging Era of AI Chatbots. **Internet of Things and Cyber-Physical Systems**, v. 4, p. 19-23, 2024. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2667345223000354>. Acesso em: 19 ago. 2024.

GODWIN-JONES, R. Partnering with AI: Intelligent writing assistance and instructed language learning. **Language Learning & Technology**, v. 26, n. 2, p. 5-24, 2022. Disponível em: <http://doi.org/10.1257/73474>. Acesso em: 5 ago. 2023.

HALEEM, A.; JAVAID, M.; SINGH, R. P. An era of ChatGPT as a significant futuristic support tool: A study on features, abilities, and challenges. **BenchCouncil Transactions on Benchmarks, Standards and Evaluations**. v. 2, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.tbench.2023.100089>. Acesso em: 5 set. 2023.

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

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Abordagens e métodos no ensino de línguas**. Imprensa da

Universidade de Cambridge, 2014.

RICART-VAYÁ, A. ChatGPT como herramienta para mejorar la expresión escrita en inglés como lengua extranjera. Íkala, **Revista de Lenguaje y Cultura**, [S. l.] , v. 2, p. 1-16, 2024. DOI: 10.17533/udea.ikala.354584. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/354584>. Acesso em: 15 ago. 2024.

RUDOLPH, J.; TAN, S.; TAN, S. ChatGPT: Bullshit spewer or the end of traditional assessments in higher education. **Journal of Applied Learning and Teaching**, v. 6, n. 1, p. 342- 362, 2023. Disponível em: <https://journals.sfu.ca/jalt/index.php/jalt/article/view/689>. Acesso em: 8 set. 2023.

SANTOS, W. V. de F.; PEREIRA, V. C. S.; MATOS, M. C. S.. Alucinações em ChatGPT e o ensino de literatura. **Travessias Interativas**, São Cristóvão-SE, v. 15, n. 33, p. 8-24, 2025. DOI: 10.51951/ti.v15i33.p8-24. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/Travessias/article/view/n33p8>. Acesso em: 17 jun. 2025.

TRIBBLE, C. **Writing**. Oxford: Oxford University, 1996.

VICENTE-YAGÜE-JARA, M.; LÓPEZ-MARTÍNEZ, O.; NAVARRO-NAVARRO V.; CUÉLLAR-SANTIAGO F. Escritura, creatividad e inteligencia artificial. ChatGPT en el contexto universitario. **Comunicar**, v. 77, p. 47-57, 2023. <https://doi.org/10.3916/C77-2023-04>. Acesso em: 19 ago. 2024.

Sobre as autoras

Adriana Almeida Fernandes - Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Pau dos Ferros/RN, Brasil. Docente da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Mossoró-RN. E-mail: adrianaalmeida@uern.br. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3860971529913612>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-1867-8917>.

Tatiana Lourenço de Carvalho - Doutora em Língua Espanhola pela Universidad de Salamanca (USAL). Salamanca, Espanha. Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UERN). Pau dos Ferros-RN, Brasil. E-mail: tatianacarvalho@uern.br. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9389437501560349>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7014-0875>.