



Anna Clara Diniz Cadilhe Machado

***Uso de chatbots por estudantes universitários:
implicações para autoria e autoeficácia.***

Dissertação de Mestrado

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação do
Centro de Teologia e Ciências Humanas da
PUC-Rio, sob a orientação da Professora Dr^a.
Zena Winona Eisenberg.

RIO DE JANEIRO

Abril de 2025.



Anna Clara Diniz Cadilhe Machado

**“Uso de chatbots por estudantes
universitários: implicações para
autoria e autoeficácia.”**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre pelo Programa
de Pós-graduação em Educação do
Departamento de Educação do Centro de
Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio.

Profa. Zena Winona Eisenberg

Orientadora

Departamento de Educação - PUC-Rio

Profa. Camila de Paoli Leporace

UNICAMP

Profa. Giselle Martins dos Santos Ferreira

Departamento de Educação - PUC-Rio

Rio de Janeiro, 29 de abril de 2025.

Todos os direitos reservados. A reprodução, total ou parcial do trabalho, é proibida sem a autorização da universidade, da autora e da orientadora.

Anna Clara Diniz Cadilhe Machado

Graduou-se em Pedagogia (Licenciatura) graduada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) em 2022. Foi bolsista de Iniciação Científica do Grupo de Pesquisa Desenvolvimento Humano e Educação (GRUDHE) na Graduação e Bolsista Aluno Nota 10 da Faperj durante o mestrado. Tem interesse na área de tecnologias digitais, inteligência artificial e crenças de autoeficácia.

Ficha Catalográfica

Machado, Anna Clara Diniz Cadilhe

Uso de chatbots por estudantes universitários : implicações para autoria e autoeficácia / Anna Clara Diniz Cadilhe Machado ; orientadora: Zena Winona Eisenberg. – 2025.

131 f. : il. color. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2025.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Chatbots. 3. Ensino superior. 4. Autoria. 5. Autoeficácia. 6. Inteligência artificial. I. Eisenberg, Zena Winona. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

Dedico esta dissertação aos meus pais, Márcia e José Murilo Júnior, por me apoiarem durante toda a minha trajetória acadêmica. Este trabalho é para vocês.

Agradecimentos

A Deus por ter me permitido chegar até aqui. Desde a seleção até a minha defesa, sei que nunca me desamparou e nunca me desampará. Só Ele e eu sabemos o que passei para chegar até aqui. A Ele toda a honra e toda glória. Sempre.

À minha Nossa Senhora Aparecida, minha eterna intercessora. Sou grata a ti, mãezinha, por nunca soltar a minha mão.

Aos meus pais, Márcia e José Murilo Júnior. Vocês merecem todos os agradecimentos possíveis. Sem vocês, eu não estaria aqui. Obrigada por nunca medirem esforços para os meus estudos. Agradeço a minha mãe: os seus bolos e os seus salgados me trouxeram até aqui. Agradeço ao meu pai, os seus anos em um balcão de loja me trouxeram até aqui. Todo o esforço de vocês valeu a pena. Obrigada por tudo. Eu amo vocês infinitamente. E também a minha Amorzinha, você é a minha alegria de todos os dias.

Ao Gabriel, meu companheiro. Com você divido as minhas alegrias e angústias da vida. Obrigada por, além de namorado, ser o meu melhor amigo e confidente. Obrigada por sempre enxergar o melhor lado das coisas, você me motiva a ser uma pessoa melhor todos os dias.

À minha orientadora querida, Zena Eisenberg. Tenho o privilégio de ter sua orientação desde a graduação. Você é uma inspiração para mim. Seu trabalho e comprometimento são partes essenciais e que sempre levarei comigo, assim como os momentos de descontração e de troca. Sentirei muitas saudades de todos os momentos que passamos juntas nesses 6 anos de orientação. Obrigada por tudo.

À memória dos meus avós, Maria Lúcia e Manuel. Vocês foram a minha força de muitos dias. Sempre levarei vocês comigo e, também, dedico esta dissertação a vocês.

À toda a minha família. Obrigada por terem me amparado em momentos de alegria e de tristeza. Pelas reuniões e comemorações que me ajudaram a levar esse processo. Vocês foram o meu combustível.

Aos meus avós Maria Cecília e José Murilo, agradeço a vocês por todo o apoio. Amo vocês.

Aos meus pais do coração, Janaína e Mayckon. Obrigada por todo apoio em todos esses anos. Obrigada, também, pelo melhor presente: minha irmãzinha Beatriz.

À minha amiga Ana Beatriz, que sempre partilha momentos especiais comigo.

À minha afilhada Olívia, saber da sua chegada melhorou a minha vida.

À minha irmã do coração Beatriz. Você é uma parte de mim.

Aos meus amigos que fiz no mestrado, em especial Gisele Barros, Miguel Ângelo, Letícia Diniz e Fabrícia Viana. Deus colocou vocês em minha vida. Sei que nossa amizade vai se perdurar para além da vida acadêmica. Obrigada por todo apoio de sempre. Nós conseguimos, meus amigos!

Aos meus amigos em geral. Vocês fizeram os meus dias melhores. Obrigada por todos os momentos que dividimos juntos.

À minha amiga Débora Vieira que conheci no Grudhe. A pessoa que esteve comigo em todos os momentos do mestrado, mas não só dele. Se cheguei até aqui, foi porque sempre tive o seu apoio. Obrigada por ser essa amiga tão leal e amorosa.

Ao meu querido grupo de pesquisa, o Grudhe - Grupo de Pesquisa em Desenvolvimento Humano e Educação. Vocês são muito especiais. Obrigada por cada conselho, cada troca, cada risada. Cada apontamento sobre a minha pesquisa contribuiu para o trabalho que tenho feito hoje. Mil vezes obrigada.

À Daniele Vitorino e Jéssica Castro, integrantes do Grudhe. Vocês são incríveis. Obrigada por toda a ajuda.

Às minhas queridas IC's do Grudhe, Ágatha e Yasmin. Agradeço por toda ajuda que me deram. Vocês são brilhantes e terão um futuro mais brilhante ainda.

À minha querida instituição PUC-Rio. Você foi a minha segunda casa por muitos anos. Sou eternamente grata por ser filha da PUC. Sou grata, também, por todo apoio financeiro que tive nesses anos. Sem a bolsa de estudos eu não teria me tornado Pedagoga pela melhor universidade particular do Rio de Janeiro. Ao FESP, que sempre financiou meus custos dentro da universidade, pensando na minha permanência estudantil.

A todos os coordenadores, diretores e professores do Departamento de Educação. Vocês são grandes inspirações para todos nós. Estar cercada por grandes nomes da pesquisa educacional nos motiva dia a dia. Acompanhar vocês por todos esses anos foi incrível.

Aos professores da minha banca, Giselle Martins, Camila Leporace, Rosália Duarte e Silvia Brilhante. Obrigada por terem aceitado fazer parte deste momento. É muito especial ter profissionais tão incríveis comigo.

À FAPERJ, pela bolsa de Mestrado Nota 10, e ao CNPQ. Esse reconhecimento é muito importante e, esse auxílio financeiro, contribuiu para que eu pudesse seguir com a pesquisa.

A presente pesquisa foi realizada com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Resumo

Machado, Anna Clara D. C.; Eisenberg, Zena. Uso de chatbots por estudantes universitários: implicações para autoria e autoeficácia. Rio de Janeiro, 2025. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

As tecnologias digitais vêm remodelando os processos educativos, e a Inteligência Artificial (IA), especialmente os chatbots, podem impactar a autoria acadêmica e a autoeficácia dos estudantes. Esta dissertação investiga como estudantes universitários utilizam esses mecanismos e as suas possíveis implicações para a autoria e autoeficácia. A pesquisa fundamenta-se na autoeficácia, conforme Albert Bandura (1977), e na autoria, segundo Roland Barthes (2004). Por meio de uma pesquisa de métodos mistos, com aplicação de uma escala (AEFS) e de entrevistas semiestruturadas, foram utilizados os dados quantitativos para entendermos o nível de autoeficácia dos estudantes, e a transcrição das entrevistas para investigarmos os pontos principais em questão. Buscaram-se respostas sobre a relação entre IA e autoria, o impacto da autoeficácia no uso dessas ferramentas e suas práticas no ensino superior. Por fim, o estudo contribui para a adaptação de estratégias educacionais frente às novas dinâmicas tecnológicas, e incentiva maiores debates na área.

Palavras-chave:

Chatbots; Ensino superior; Autoria; Autoeficácia; Inteligência Artificial.

Abstract

Machado, Anna Clara D. C.; Eisenberg, Zena. The use of Chatbots by University Students: Implications for authorship and self-efficacy. Rio de Janeiro, 2025. Master's Dissertation – Department of Education, Pontifical Catholic University of Rio de Janeiro.

Digital technologies are transforming education, and Artificial Intelligence (AI), especially chatbots, can impact academic authorship and students' self-efficacy. This dissertation investigates how university students use these tools and their possible implications for authorship and self-efficacy. The research is based on the concept of self-efficacy, as defined by Albert Bandura (1977), and authorship, according to Roland Barthes (2004). Through a mixed-methods approach, including the application of the AEFS scale and semi-structured interviews, quantitative data were used to assess students' self-efficacy levels, while interview transcriptions were analyzed to explore key aspects of the study. The research seeks to answer questions regarding the relationship between AI and authorship, the impact of self-efficacy on the use of these tools, and their practices in higher education. Ultimately, this study contributes to the adaptation of educational strategies in response to new technological dynamics and encourages further discussions in the field.

Keywords:

Chatbots; Higher Education; Authorship; Self-Efficacy; Artificial Intelligence.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
2. JUSTIFICATIVA	19
3. LEVANTAMENTO DE LITERATURA	22
4. PRINCÍPIOS TEÓRICOS	23
4.1. INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL	23
4.2. AUTORIA	28
4.3. CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA	34
5. OBJETIVOS	38
6. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	39
6.1 AMOSTRAGEM	40
6.2 ESCALA DE AUTOEFICÁCIA NA FORMAÇÃO SUPERIOR	41
6.3. ENTREVISTA	42
6.4 FICHA DE CARACTERIZAÇÃO	42
6.5 ANÁLISE DOS DADOS	43
6.6 PROCEDIMENTOS ÉTICOS DA PESQUISA	43
7. DADOS DA ESCALA DE AUTOEFICÁCIA (AEFS)	44
8. DISCUSSÃO DOS DADOS - PRIMEIRO BLOCO	53
9. DISCUSSÃO DOS DADOS - SEGUNDO BLOCO	94
10. CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
11. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	116
12. AÊNDICES	121
12.1 APÊNDICE A - FICHA DE CARACTERIZAÇÃO	121
12.2. APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	122

	10
12.3. APÊNDICE C - PROTOCOLO DE ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	126
13. ANEXOS	128
13.1 ANEXO A -ESCALA DE AUTOEFICÁCIA NA FORMAÇÃO SUPERIOR (AEFS)	128
13.2 ANEXO B - PARECER DA CÂMARA DE ÉTICA EM PESQUISA	130

Lista de quadros

Quadro 1 – Descrição das siglas estatísticas	45
Quadro 2 - Descrição dos pontos positivos	84
Quadro 3 - Descrição dos elementos associados à autoria	102

Lista de tabelas

Tabela 1 –Descrição dos resultados do questionário AEFS	46
Tabela 2 –Análises descritivas de autoeficácia na amostra geral e separada por grupos de pessoas que usam e não usam <i>chatbot</i>	50
Tabela 3 – Resultados dos testes <i>t</i>	53
Tabela 4 – Participantes das entrevistas	54
Tabela 5 – Descrição dos pontos negativos	78

Lista de gráficos

Gráfico 1 – Distribuição por gênero	47
Gráfico 2 – Distribuição por área de conhecimento	48
Gráfico 3 – Distribuição por cursos	48
Gráfico 4 – Distribuição por períodos	49
Gráfico 5 – Uso de <i>chatbots</i>	49

Lista de imagens

Imagem 1 – Eliza	25
Imagem 2 – Cartilha	33

“Muito perdida. Eu ia me sentir como se estivesse num grande oceano, um monte de gente com um grande navio, eu com um barquinho pequenininho que ainda está furado. Eu estou tentando me salvar lá e não conseguindo, porque as informações vão entrando, não vão ficando, e eu vou afundando.”

(Nina, 22 anos, estudante de Letras).

1. INTRODUÇÃO

As tecnologias digitais, como plataformas de aprendizagem online, ambientes virtuais de ensino e, mais recentemente, ferramentas baseadas em inteligência artificial, têm assumido um papel cada vez mais presente em diversos espaços educacionais — desde salas de aula presenciais até contextos híbridos. Tais fatores contribuem de modo a redefinir fundamentalmente a forma como o conhecimento é construído, compartilhado e aplicado. Através disso, nota-se que à medida que a tecnologia permeia cada aspecto da nossa sociedade, sua influência na educação se torna cada vez mais evidente, principalmente no contexto atual, pautado no grande desenvolvimento da inteligência artificial, que tem se inserido fortemente nestes espaços.

Profissionais da área educacional, principalmente os docentes, têm enfrentado muitos desafios que perpassam sua prática pedagógica. Atualmente, muitos são os desafios enfrentados por eles, relacionados à adaptação a essas novas tecnologias, de modo que tem se tornado difícil incorporar essas ferramentas em suas práticas (Veloso et al.; 2023). Além disso, surge uma nova preocupação entre eles: o uso dessas tecnologias por parte dos alunos, especialmente a inteligência artificial, para a realização de trabalhos acadêmicos. Por isso, esta dissertação vai tratar do uso de *chatbots* por graduandos e de como esta prática pode estar relacionada a autoeficácia e a autoria desses estudantes. Deste modo, trabalharemos com conceitos de Inteligência Artificial - mais precisamente os *chatbots*; autoeficácia e autoria.

A Inteligência Artificial (doravante, IA) refere-se à capacidade de um sistema ou máquina em simular certos aspectos da inteligência humana (Sichman, 2021). Foi observado que a IA possui diversos usos e aplicações em diferentes áreas, mas a área da IA nesta pesquisa será delimitada ao Processamento de Linguagem Natural (PLN). O PLN envolve a interseção da ciência da computação e da linguística computacional (Gomes, 2010), e se concentra em capacitar os computadores a processarem, interpretarem e manipularem a linguagem humana, assim como reconhecerem comandos de voz (Gomes, 2010).

Existem diversas versões de PLN. Esta dissertação mergulha nos mecanismos úteis para estudantes a serem inseridos no contexto acadêmico. Isso inclui a geração de linguagem natural, a criação de textos em linguagem humana por sistemas computacionais. Também abrange a busca de informação, que é encontrar dados relevantes em grandes volumes de texto, ambos comumente usados por *chatbots*. *Chatbot*, por definição, é um software desenvolvido para simular interações conversacionais com usuários humanos, predominantemente através da internet (King, 2023, apud Irigaray; Stocker, 2023).

O ChatGPT tem se destacado na era dos *chatbots*, com sua capacidade de gerar respostas humanas dinâmicas. Sua manifestação é um reflexo do crescente uso de Inteligência Artificial em comunicações digitais. O ChatGPT se caracteriza, atualmente, como um dos principais modelos de PLN. Embora ele não tenha consciência de si mesmo, foi projetado para processar informações e responder às perguntas dos usuários de forma natural. Desenvolvido pela startup OpenAI¹, foi lançado em 30 de novembro de 2022, com o propósito de fornecer respostas e interações inteligentes com os usuários. Ele é amplamente utilizado por pessoas de diferentes áreas e por alunos de diversas idades, com relatos que começam do Ensino Fundamental, até a Pós-Graduação (Kasneci, 2023). Embora o ChatGPT seja o PLN de maior popularidade atualmente, esta pesquisa explorará tanto ele quanto outros *chatbots*², como fora mencionado anteriormente, mas sem deixar de citar a grande influência do ChatGPT para o próprio desenvolvimento de outros *chatbots*. Após a revisão da literatura, foram identificados os autores que desempenharam um papel crucial na formulação dos dois conceitos principais desta pesquisa, a saber, os conceitos de autoeficácia e de autoria.

Albert Bandura (1977) apresenta o conceito da autoeficácia, que se caracteriza como a crença que o indivíduo tem em sua própria capacidade de realizar tarefas e alcançar metas. Deste modo, é de grande importância explorar a relevância da Teoria da Autoeficácia em relação ao uso da inteligência artificial (IA), uma vez que a IA está rapidamente transformando inúmeras indústrias através do uso de *chatbots* e influenciando a interação humana com a tecnologia

¹ OpenAI é uma empresa de pesquisa em inteligência artificial que foi fundada em 2015 por um grupo de indivíduos notáveis, incluindo Elon Musk e Sam Altman. É uma organização sem fins lucrativos. REF.

² Um software que conversa com uma pessoa de maneira tão natural, que busca atender as necessidades dos indivíduos de forma rápida e bem assertiva (BLIP, 2021).

avançada (Gomes, 2010). Isto posto, compreender como a autoeficácia pode afetar a adoção desses mecanismos no dia a dia acadêmico é importante para favorecer seu uso significativo e garantir que as pessoas se sintam capacitadas para interagir de forma mais eficaz com esses sistemas, que estão em constante evolução (Gomes, 2010).

Roland Barthes desafia a noção tradicional de autoria, argumentando que a figura do autor como uma entidade única e central, com intenções e significados definitivos, deve ser desconstruída (Barthes, 1967). Do mesmo modo, Michel Foucault (1969) descentraliza um escopo ético por trás da escrita contemporânea. Para Foucault (2002), é importante que haja um apagamento em virtude do criador da obra, denominado autor, de modo que este feito permitir o leitor a “investigar o que este desaparecimento permite descobrir, quais os espaços, as lacunas, e as funções livres que estes espaços deixaram descobertos” (Souza, 2011). Já Mikhail Bakhtin dialoga que “uma voz autoral pode se fazer concreta ainda que dialogue com enunciações de outrem [...] Dialogar, referenciar, buscar no pensamento alheio os pontos-chave para as construções autorais não impede a emissão de argumentos, críticas, oposições ou concordâncias.” (Dias, 2013)

Portanto, entende-se que a autoeficácia desses estudantes universitários pode ser potencializada pelo uso de *chatbots* e que ferramentas de IA podem trazer consequências, positivas ou não, para a autoria deste estudante.

Logo, entende-se a urgência em compreender de que forma esses estudantes estão fazendo o uso desses mecanismos de IA. Com isso, as perguntas norteadoras desta pesquisa são: qual a relação do uso da IA com a autoria dos estudantes? alunos com alta autoeficácia fazem um melhor uso de mecanismos da IA? De que forma se dá esse uso? O interesse na temática se dá pelas recentes indagações acerca do uso de Inteligência Artificial, mais precisamente sobre a vertente dos *chatbots*, e o quanto ela pode impactar na vida acadêmica dos estudantes, de forma positiva ou não, dependendo da intencionalidade desse uso (Ludermir, 2021).

Pensando em um contexto voltado para o desenvolvimento profissional, a pesquisa foi realizada no campo universitário, que é justamente voltado para a carreira profissional dos discentes.

A motivação para o desenvolvimento desta pesquisa, reside na necessidade de compreender como as ferramentas de IA influenciam não apenas a produção

acadêmica, mas também a confiança dos estudantes em seus próprios processos de aprendizado. Explorar essa interseção entre tecnologia e desenvolvimento acadêmico proporciona lampejos para adaptar estratégias educacionais, promovendo uma abordagem mais eficaz e personalizada para o ensino superior na era da inteligência artificial.

2. JUSTIFICATIVA

Entendendo a especificidade desta pesquisa, Booth et al (2019) ressaltam a importância do pesquisador se dedicar àquilo que o toca profundamente, de forma que não há nada que dará mais qualidade ao trabalho do que fazê-lo com compromisso. Assim, precisa-se encontrar um interesse em uma área temática extensa, e restringir esse interesse a um tópico de pesquisa que “pareça tão interessante quanto promissor”, como os autores destacam (Booth, et. al. 2019, p. 50). A pesquisa aqui proposta busca relacionar o uso de *Chatbots* aos conceitos de autoria e de autoeficácia.

Os *chatbots* foram pensados a partir de uma área de pesquisa de desenvolvimento, a LLM, Large Language Model, e buscam preencher a lacuna entre a comunicação humana e a experiência dos computadores (SAS, s.d.). Os *chatbots* constroem e fornecem informações com base em um grande acervo de materiais, que é “alimentado” diariamente, não só por aqueles que os usam, mas por todo material que é agregado por meio da internet. Pensando sobre o contexto no qual o estudante universitário está inserido, que é um lugar de desenvolvimento pessoal e profissional, se evidencia a importância deste trabalho, visto que é, justamente, o ambiente no qual este indivíduo passa a maior parte do seu tempo. Sendo assim, entende-se que essa vivência não só molda seu conhecimento acadêmico, mas também seu caráter, habilidades sociais e perspectivas de carreira. Portanto, seu impacto não pode ser subestimado.

Nesse contexto, as preocupações predominantes desta pesquisa estão centradas na autoria e na autoeficácia desses estudantes. Isso ocorre devido à natureza do uso de *chatbots* - entre os mecanismos de IA mais populares, estão estes, sistemas conversacionais automatizados por robôs, e as implicações que o uso excessivo desses *chatbots* podem ter na autoria dos estudantes.

Além disso, tem sido debatido o problema das dúvidas relacionadas às informações fornecidas por esses *chatbots* (Ludermir, 2021; Carvalho, 2021; Sichman, 2021), já que é alimentado por um banco de dados e não há explicitação das fontes de onde vêm essas informações. Isso levanta a preocupação de que os estudantes possam copiar e colar conteúdo, sem qualquer análise crítica das informações, ou sem mesmo entender por que uma correção específica foi sugerida.

Reportagens e artigos (Ludermir, 2021; Carvalho, 2021; Sichman, 2021) sinalizam que nem tudo que a IA oferece é necessariamente correto ou bem fundamentado. A Revista Pixel (2023), especializada em notícias e artigos do mundo tecnológico, destacou que usuários do ChatGPT encontraram equívocos nas informações oferecidas por ele: “*o chatbot começou a mentir sobre universidades e inventar experiências profissionais que nunca existiram*”, destacou um usuário. Contudo, esses erros não se restringem a essa área temática; existem diversos relatos de possíveis equívocos nas informações fornecidas por sistemas de IA (Irigaray & Stocker, 2023; Quaresma, 2018; Spinak, 2023)

Kasneci *et al.* (2023) destacam as oportunidades de aprendizagem em diversos contextos educacionais, para os alunos desde o ensino básico até a formação profissional/personalizada. Embora os autores tenham destacado a inovação tecnológica significativa advinda do ChatGPT (exemplo de *chatbot*), suas considerações não se limitam a isso. Kasneci *et al.* (2023) abordam que a facilidade na aquisição de informações, sem que haja nenhum esforço por parte dos alunos, pode resultar em impactos negativos no que tange o pensamento crítico e a resolução de problemas por parte deles. Atestam, ainda, a forte influência acerca do plágio, no qual o Chat GPT deveria ser utilizado para “gerar hipóteses e explorar diferentes perspectivas” (Kaneseci, *et al.*, 2023, p. 9), ao invés de gerar apenas respostas.

O estudo de Kaneseci *et al.* (2023) justifica a necessidade de se desenvolver uma investigação mais aprofundada na área. Com o crescente uso da IA na educação, evidenciam-se lacunas que precisam ser preenchidas. Por exemplo, a compreensão da contribuição dos *chatbots* para trabalhos acadêmicos, de forma a explorar os métodos e as técnicas usados pelos estudantes para que se possa entender se esse uso pode estar prejudicando este aluno, ou não.

Vale destacar a relevância social por trás da IA, principalmente no que tange a sua forte influência nos últimos meses, devido ao grande “boom” da sua usabilidade no início do ano de 2023. Os *chatbots* estão se tornando cada vez mais presentes em diversos aspectos da vida cotidiana, incluindo a educação, como já foi mencionado. Portanto, é imprescindível compreender as implicações da IA na autoria acadêmica e na autoeficácia dos estudantes, de modo a acompanhar as mudanças na sociedade e garantir que os estudantes possam se beneficiar do uso dessa tecnologia de forma mais eficaz e ética.

“O desenvolvimento e o uso da IA levantam questões éticas fundamentais para a sociedade, que são de vital importância para o nosso futuro. Já existe muito debate sobre o impacto da IA no trabalho, interações sociais (incluindo cuidados de saúde), privacidade, justiça e segurança (incluindo iniciativas de paz e guerra) [...] Pesquisadores, decisores políticos, indústria e sociedade reconhecem a necessidade de abordagens que garantam as tecnologias de IA de uso seguro, benéfico e justo, para considerar as implicações da tomada de decisão ética e legalmente relevante pelas máquinas e o status ético e legal da IA. Essas abordagens incluem o desenvolvimento de métodos e ferramentas, atividades de consulta e treinamento e esforços de governança e regulamentação”.(SICHMAN, p. 46, 2021).

Até o momento, não foram identificadas pesquisas nacionais que explorem a relação entre o uso de chatbots e os conceitos de autoria e autoeficácia. Relacionar os conceitos de autoria e autoeficácia com um tópico em alta evidência na sociedade atual, como a Inteligência Artificial, assume uma relevante contribuição para o contexto educacional.

Portanto, à medida que a IA desempenha um papel cada vez mais importante na autoria desses estudantes, é imperativo promover um uso responsável por parte dos discentes. Isso inclui esclarecer para os alunos sobre as limitações e os vieses dela, incentivando a transparência no seu uso, e garantindo que os sistemas de IA adotados por eles sejam desenvolvidos e implantados de forma ética e equitativa, assim como Virginia Dignum (2019) sintetiza, sobre como se deve desenvolver e utilizar IA de modo responsável.

3. LEVANTAMENTO DE LITERATURA

Buscas foram realizadas no Portal de Periódicos da CAPES, na Educational Resources Information Center (ERIC), Scientific Electronic Library Online (Scielo) e no Google Acadêmico. As buscas foram feitas em bases nacionais e internacionais devido ao grande número de artigos estrangeiros produzidos sobre o tema da IA, embora a Inteligência Artificial seja frequentemente citada em artigos e reportagens nacionais.

Inicialmente, os descritores utilizados na busca foram “inteligência artificial E autoria E autoeficácia” e “artificial intelligence AND *self-efficacy* AND *authorship*”. Os operadores booleanos de ambas as etapas foram E/AND, visto que ambos têm como objetivo restringir a busca e focar em um assunto específico.

Foram selecionados materiais publicados nos últimos cinco anos, com o levantamento feito no segundo semestre de 2023. Entretanto, os resultados não foram satisfatórios, de modo que não foram encontrados artigos na literatura, que façam a interseção dos três conceitos abordados nesta pesquisa. Este resultado sublinha a importância intrínseca deste estudo, visando elucidar a possível correlação entre esses elementos dentro do escopo da presente investigação.

Em um segundo momento, utilizamos os descritores de forma individual, de acordo com cada conceito, tais como: “*chatbots*”, “autoria” e “autoeficácia”, através do Portal de Periódicos da CAPES e do Google Acadêmico para alargar o escopo da busca e obter um maior número de materiais. Este levantamento aborda conceitos-chave da literatura, com foco em autores de destaque e sua influência, como Albert Bandura e Roland Barthes. Entretanto, este levantamento apresentará uma exposição crítica e reflexiva acerca desses autores, mas também busca incorporar outros materiais literários relevantes. Tal abordagem não só esclarecerá os conceitos, como também embasará o projeto solidamente, apresentando um diálogo literário.

A seleção do corpo de textos considerou a relevância teórica dos trabalhos, a recorrência de determinados autores na literatura da área e a contribuição dos estudos para o aprofundamento dos conceitos centrais da pesquisa.

4. PRINCÍPIOS TEÓRICOS

4.1. INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Em primeiro lugar, faz-se necessário definir o que entendemos como inteligência artificial, sendo conceituada por Holmes (2023, p. 1) como “um campo da ciência da computação que busca desenvolver máquinas capazes de realizar tarefas que normalmente exigiriam inteligência humana”. A IA possui diversos usos e aplicações em diferentes áreas. O Processamento de Linguagem Natural (PLN) é uma vertente da inteligência artificial, que ajuda computadores a entender, interpretar e manipular a linguagem humana (Benitez; Junior, 2021).

Embora suas dimensões tenham sido enaltecidas apenas no ano de 2023, a IA é muito mais antiga do que imaginamos. Assim como destaca Sichman (2021), a IA tem sua origem, na maioria das vezes, confundida com a própria origem do computador.

Em 1936 temos a chamada "Máquina de Turing", uma inovação de grande notoriedade para a história da computação, através da concepção de um sistema alimentado por uma fita contínua, onde eram escritas instruções representadas por caracteres individuais (Brandão, 2017). Não só esse, mas como diversos outros trabalhos de Turing fizeram com que se estabelecessem muitos dos conceitos que, posteriormente, seriam fundamentais para o desenvolvimento da IA. Já em 1943, Warren McCulloch e Walter Pitts, buscando investigar as reflexões de Turing, desenvolveram o primeiro modelo computacional para redes neurais (Fleck et. al, 2016). Embora ainda o termo "inteligência artificial" não fosse empregado, o trabalho de ambos é amplamente reconhecido como uma base essencial para o funcionamento da IA atual.

Em 1948 surge o interesse de John McCarthy pela área computacional, através da sua participação em um seminário voltado para palestras em mecanismos cerebrais no comportamento (Taulli, 2020). Já com grandes acontecimentos que se encaminharam para todo o desenvolvimento da IA, pode-se afirmar que foi apenas em 1956 que o termo "inteligência artificial" foi introduzido, de fato, sendo o termo criado por John McCarthy (Souza & Roveroni, 2023).

Neste ano de 1956, ocorre a reunião organizada por John McCarthy, com convite para alguns dos mais brilhantes pesquisadores da época, para discutir e explorar a possibilidade de criar máquinas que pudessem simular processos de pensamento humano, sendo eles: Marvin Minsky, Nathaniel Rochester, Allen Newell, Claude Shannon e entre muitos outros que, posteriormente, se tornaram grandes nomes da IA (Souza, Roveroni, 2023).

Não há um único fundador, propriamente dito, para a Inteligência Artificial, mas sim uma série de pesquisadores que contribuíram para que, hoje, ela se tornasse o que é. Nesta reunião organizada por McCarthy, com convite a muitos outros investidores, foi o momento principal para o começo de grandes projetos na área. O Logic Theorist (Teórico da Lógica), por exemplo, é considerado como o primeiro programa de IA desenvolvido no mundo (Taulli, 2020). Allen Newell, Herbert A. Simon e Cliff Shaw foram os responsáveis por apresentar na reunião de McCarthy este programa. O foco do Teórico da Lógica estava na “resolução de vários teoremas matemáticos” (Taulli, 2020, p. 23).

Projetado para imitar a forma como pensamos, o programa analisava cada problema matemático passo a passo, experimentando diferentes abordagens até encontrar a solução mais adequada. Essa capacidade permitiu provar 38 dos 52 teoremas do livro "Principia Mathematica", de Bertrand Russell e Alfred North Whitehead, uma realização muito notável e importante para a época (Bertene, 2024).

Todavia, embora composta por grandes nomes e cercada por grandes expectativas, a área da IA passou por um momento que foi intitulado de *AI Winter* (Inverno da IA) (Sichman, 2021). Houve uma grande desilusão e certa estagnação significativa no campo da IA, devido a expectativas não atendidas e limitações técnicas da época (Sichman, 2021). Esse inverno perdurou até por volta dos anos de 1990, todavia, a IA vem experimentando um novo momento de renascimento desde os anos 2000, e um grande entusiasmo nos últimos anos (Sichman, 2021).

Contudo, foi na década de 1960 que foi criada ELIZA - este está entre os programas de computador mais influentes já escritos por Joseph Weizenbaum (Berry, 2023). ELIZA, diferente de outros programas de IA, é um marco histórico como um dos primeiros programas de conversação, agora conhecidos como *chatbots*. Ainda assim, Weizenbaum foi extremamente crítico em relação ao

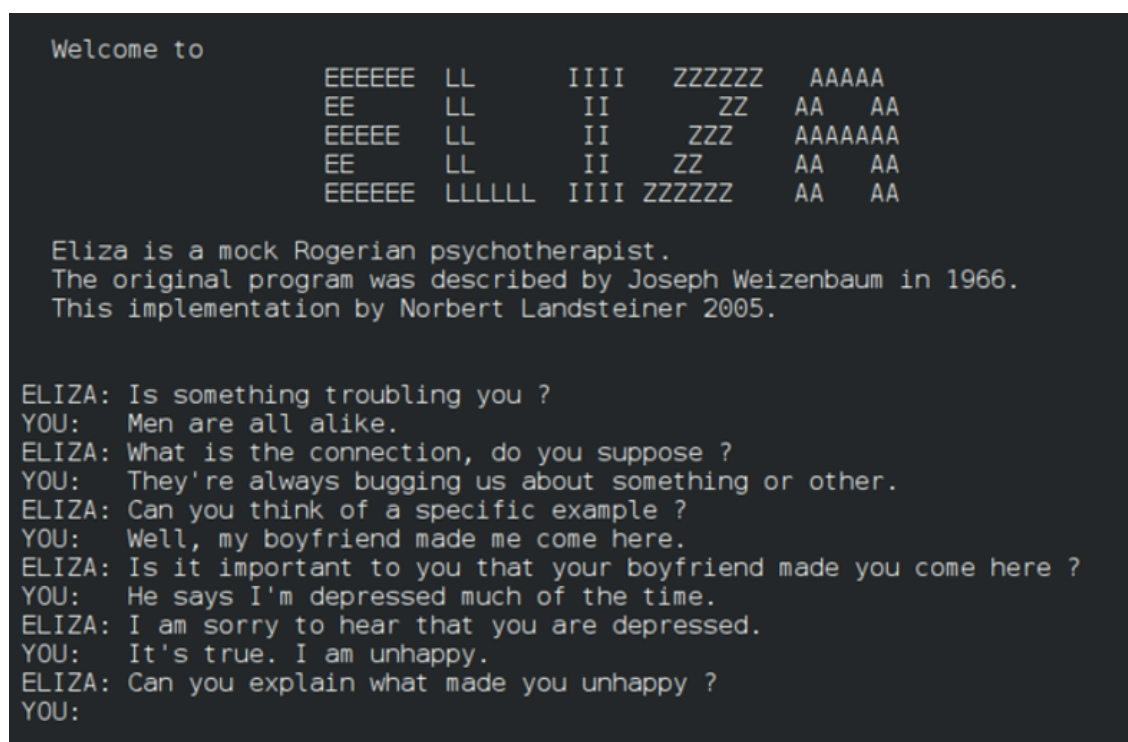
ELIZA, quando alertava para os riscos de substituir o contato humano por máquinas.

A área da IA nesta pesquisa será delimitada ao Processamento de Linguagem Natural (PLN), que se caracteriza como uma vertente da inteligência artificial, que ajuda computadores a processar, interpretar e manipular a linguagem humana, como já mencionado anteriormente.

Isto posto, ELIZA tem um papel importantíssimo para o desenvolvimento dos próximos *chatbots* desenvolvidos ao longo das décadas, desde 1960 (Berry, 2023).

Assim como outros *chatbots*, ELIZA simulava uma compreensão humana e uma conversa significativa sem realmente “entender” o conteúdo ou o contexto das interações (Berry, 2023). Entretanto, a diferença entre ELIZA para os chatbots atuais se dá através do desenvolvimento e sofisticação ao decorrer da trajetória da IA, que aumentou gradativamente após ao longo de todos esses anos. Ela era limitada a simular uma conversa terapêutica, sem muitos scripts e com um teor mais estático (Berry, 2023). Abaixo, uma imagem representativa do chatbot ELIZA:

Imagem 1 - Imagem representativa do CHAT.



Fonte: Digital Academy

De modo que ELIZA adotava métodos simples de correspondência de padrões para simular uma conversa, isso bastou para a contribuição sobre sua grande repercussão e utilização à época. Logo, entende-se que este software segue o Teste de Turing, de Alan Turing, cujo objetivo é avaliar a capacidade da máquina em simular o comportamento humano, especialmente no uso da linguagem. No contexto de *chatbots*, isso significa compreender se a máquina consegue interagir de forma suficientemente convincente para que um interlocutor humano não consiga distinguir suas respostas das de uma pessoa real, e não um teste de questionamento direto sobre o “pensamento” da máquina (Turing, 1950, apud, Shah, et. al, 2016).

Ademais, os chatbots atuais utilizam algoritmos mais avançados de aprendizado de máquina (Machine Learning), através de uma base de dados incomparavelmente maior e que é alimentada a cada dia, não só por aqueles que os usam, mas por todo material que é agregado na internet. Todavia, embora a IA tenha feito avanços notáveis em compreensão de linguagem natural, a capacidade de responder com precisão e evitar vieses é um desafio contínuo, de modo que esta é uma capacidade estritamente humana (Sichman, 2021).

Após mencionar o primeiro e, hoje conhecido como a "avó" dos *chatbots*, não se pode deixar de citar que existem diversas variações de LLM. Basicamente, um modelo de linguagem é um sistema que articula, com base em probabilidades, sequências de formas linguísticas extraídas de seus extensos conjuntos de dados de treinamento, sem qualquer referência ao significado: um papagaio estatístico (Bender; et. al. 2021)

mas torna-se imprescindível destacar o grande avanço de um “chat” muito usado nos ambientes educacionais, e que hoje está presente em diversos livros, seminários, e palestras mundo afora.

O ChatGPT é o principal exemplo de *chatbot* da atualidade sobre tecnologia de geração de linguagem natural. Embora não tenha consciência própria, foi projetado para processar informações e responder perguntas aos seus usuários por meio de uma linguagem natural (Yoshinari; Vitorino; 2023). Criado pela *startup* OpenAI, o ChatGPT foi lançado em 30 de novembro de 2022, com o propósito de oferecer respostas e interações inteligentes com os usuários (Lo,

2023). Sua utilização abrange diversas áreas e faixas etárias, desde o Ensino Fundamental até mesmo à Pós-Graduação, conforme relatos (Kasneci, 2023).

Um dos principais desafios do uso desses instrumentos de IA, como o ChatGPT, está na precisão e na confiabilidade das respostas geradas pelo sistema, uma vez que existem diversos outros que possuem a mesma proposta. Portanto, embora a IA tenha feito avanços notáveis em compreensão de linguagem natural, a capacidade de discernir nuances complexas, responder com precisão e evitar vieses é um desafio contínuo, de modo que esta é uma capacidade humana (Sichman, 2021). Essa limitação pode afetar não só a qualidade das interações educacionais, mas também a confiança dos usuários nesse sistema, devido justamente a essas falhas apresentadas (Ludermir, 2021; Carvalho, 2021; Sichman, 2021).

Com o objetivo de entender melhor a relação da IA com a educação e seus aspectos éticos, foi criado o termo *Artificial Intelligence in Education* (AIED). Holmes (2023) traz a contextualização de três categorias sobrepostas ao AIED, de modo a contextualizar as áreas a serem maior e menor beneficiadas, de acordo com a necessidade ética. Embora sua complexidade faça com que existam mais de vinte categorias, tal recorte foi delimitado através de um sumário executivo sobre as consequências da IA na educação, desenvolvido pelo autor em questão (Holmes, 2023).

Inicialmente, temos o AIED centrado no aluno que, como foi destacado por Holmes (2023), representa atualmente a maior fonte de entusiasmo e investimento. O autor cita exemplos de AIED focados nos alunos, tais quais: sistemas de tutoria adaptativa, plataformas de ensino baseadas em diálogo, auxiliares virtuais para redação, avaliação automática de textos e *chatbots* – cada um projetado para automatizar uma ou mais funções desempenhadas por um professor (Holmes, 2023, p. 2).

O segundo é o AIED centrado no professor, buscando contribuir para a prática pedagógica, e não uma substituição das funções desse docente (Holmes, 2023). No entanto, é uma categoria que não possui tanto enfoque, visto que não tem recebido muita atenção e, como exemplos, temos “a curadoria automática de materiais de aprendizagem e a monitorização e orquestração de salas de aula” (Holmes, 2023, p. 2). Por fim, temos o AIED focado na instituição que “inclui ferramentas habilitadas para IA, projetadas para ajudar no recrutamento de

estudantes [...] Este é provavelmente o tipo de AIED menos visível, embora no futuro possa tornar-se o mais influente” (Holmes, 2023, p. 2).

Holmes (2023) destaca que existem poucas evidências independentes amplamente abrangentes sobre a efetividade ou segurança de *chatbots* na educação, o que contribui para que haja cada vez mais pesquisa nas áreas das tecnologias, voltadas principalmente para mecanismos de IA. O autor ressalta também o baixo desenvolvimento sobre o ensino da IA nas escolas, o que em instituições de ensino superior já têm acontecido mais fortemente (Holmes, 2023).

Tal perspectiva contribui para a alta preocupação dos docentes acerca da finalidade do uso da IA pelos estudantes, visto que, na maioria das vezes, estes não sabem ou não conseguem fazer um uso crítico acerca das informações adquiridas, o que nos move a pensar acerca das implicações dessa prática.

4.2. AUTORIA

A autoria, conceito fundamental no campo da criação intelectual, desempenha um papel central na expressão humana e no desenvolvimento cultural. Entretanto, muito tem se debatido acerca do papel do autor, em uma sociedade que está imersa nas novas tecnologias digitais, principalmente ao iminente avanço dos mecanismos de chatbot. Desta forma, primeiro é preciso entender o que se entende por autoria, visto que investigar esse conceito não só amplia nossa compreensão sobre o ato de criar, mas também sobre as facetas que contribuem para as inovações presentes na sociedade.

Diversos pesquisadores (Barthes, 1988; Foucault, 1996; Bakhtin, 1995/2010a/2010b) surgem com diferentes noções acerca do conceito de autor e do que se entende por autoria. Roland Barthes (2004), por exemplo, entende que autor é essencialmente o produto da ação de redigir, com a premissa de que esse autor inevitavelmente abordará em suas criações algo que já foi mencionado.

Barthes (2004) propõe uma ruptura com a tradição crítica que buscava entender a obra a partir da biografia do autor - herança direta do pensamento romântico e de uma concepção histórica centrada na figura do “grande homem” e sua produção. Essa abordagem, além de idealizar o autor como gênio criador absoluto, frequentemente apagava outras vozes e perspectivas, como a feminina.

Em seu ensaio “A Morte do Autor”, Barthes questiona essa associação direta entre a vida do escritor e o texto, argumentando que a obra deve ser lida a partir da linguagem e não da intenção de quem a produziu. Ao desvincular o texto da figura do autor, ele sugere uma perspectiva que centraliza a atenção na própria obra: “é a linguagem que fala, não o autor” (Barthes, 1988, p. 3). Essa mudança de foco permite um novo olhar crítico, no qual o leitor também assume um papel ativo na construção de sentido.

Na França, Mallarmé, sem dúvida o primeiro, viu e previu em toda a sua amplitude a necessidade de colocar a própria língua no lugar daquele que dela era até então considerado proprietário; para ele, como para nós, é a linguagem que fala, não o autor; escrever é, através de uma impessoalidade prévia — que não se deve em momento algum confundir com a objetividade castradora do romancista realista —, atingir esse ponto onde só a linguagem age, “performa”, e não “eu”: toda a poética de Mallarmé consiste em suprimir o autor em proveito da escritura (o que vem a ser, como se verá, devolver ao leitor o seu lugar) (Barthes, 1988, p. 68).

Ainda assim, entendendo a complexidade associada à interpretação dada às obras, Barthes (1988) destaca que “o escritor moderno nasce ao mesmo tempo que seu texto [...] outro tempo não há senão o da enunciação, e todo texto é escrito eternamente aqui e agora” (Barthes, 1988, p. 68). Sendo assim, Barthes (1988) carrega a ideia de que o autor deve morrer, justamente quando um leitor emerge, visto que é a partir das reflexões desse leitor que novas ideias irão surgir.

A concepção da “morte do autor” por Roland Barthes (1988) assume uma relevância ainda maior em face dos avanços nos mecanismos de IA e no questionamento contemporâneo do que é ser autor, especialmente quando esses mecanismos estão profundamente inseridos no ensino superior e na educação em geral. Barthes (1988) argumenta que a autoridade do autor deve ser relegada, permitindo que o leitor assuma um papel mais proeminente na interpretação das obras. Em virtude disso, a questão da autoria torna-se ainda mais complexa.

A autoria, antes compreendida como expressão individual do sujeito humano, hoje se desloca para um campo em que interações com artefatos técnicos também compõem os modos de criação. Nesse contexto, é importante reconhecer o papel do leitor, não apenas como intérprete, mas como parte ativa na produção de sentidos.

Michael Foucault (1996) entende o autor “como um controle da produção discursiva [...] autor como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco da sua coerência”. Assim como Barthes (1988), Foucault “descentraliza a atenção dada a um indivíduo [...] para ele, o autor nada mais é que o resultado do ato da escrita, partindo do ideal de que tal autor sempre irá descrever em suas obras algo já dito, tornando-se dessa forma aquele que sincretiza discursos já proferidos” (Dias, 2013). Tais questões evidenciam a complexidade do conceito de autoria no contexto acadêmico, que exige maior rigor quanto ao que é afirmado e expressado por meio da escrita, a fim de garantir clareza e evitar interpretações equivocadas.

Portanto, no contexto relacionado aos avanços da IA, a capacidade dos algoritmos de gerar conteúdo levanta preocupações adicionais sobre a originalidade e autenticidade das obras (Ludermir, 2021). De modo que a criação por máquinas desafia a concepção tradicional de autoria (centralidade no autor, originalidade e propriedade), destacando também a importância de atribuir créditos e respeitar os direitos intelectuais, mesmo quando a fonte de criação se torna mais difusa. Sendo assim, a "morte do autor" (1988) não elimina a responsabilidade ética e legal associada ao plágio. Sendo assim, a "morte do autor" (1988) não elimina a responsabilidade ética e legal associada ao plágio. Isso porque, mesmo que Barthes defenda que o sentido de uma obra é construído pelo leitor - que passa a ser um cocriador do texto -, o nome do autor permanece vinculado à obra, sendo reconhecido, remunerado por sua circulação e sujeito às leis que regem a criação intelectual e artística. A "morte do autor", sob a nossa perspectiva, ajuda a destacar uma maior necessidade em repensar as normas e as regulamentações para abordar as nuances atuais da autoria, de modo a incentivar de forma mais aprofundada a criatividade colaborativa, mas também preservando a integridade e a originalidade das obras.

Essas preocupações são reforçadas por pesquisadores na área, que destacam que “surge com grande impacto a questão do plágio acadêmico, evidenciada pelas facilidades geradas pelas tecnologias de informação e comunicação” (Alves; Casarin; Molina, 2016). No contexto atual, com a popularização da inteligência artificial generativa, a questão do plágio acadêmico ganha novas camadas de complexidade, exigindo reflexões com mais afinco sobre a autoria, a originalidade e a própria definição de plágio no ambiente digital.

Entretanto, o que seria o plágio acadêmico? Guilherme Nery e seus colaboradores (2008 - 2010) produziram uma cartilha com o intuito de explicar aos alunos da Universidade Federal Fluminense sobre o que, de fato, é o plágio. Chegaram ao consenso de que:

O plágio acadêmico se configura quando um aluno retira, seja de livros ou da Internet, ideias, conceitos ou frases de outro autor (que as formulou e as publicou), sem lhe dar o devido crédito, sem citá-lo como fonte de pesquisa. (Nery et. al., 2008-2010).

Barthes (1988) argumenta que o significado de um texto não é fixado pela intenção do autor, mas se constrói na leitura, a partir das múltiplas interpretações feitas pelos leitores. Desse modo, a escrita é entendida como um espaço onde diversas vozes, referências e experiências se entrelaçam.

Para ele, o autor não é uma entidade sóbria e definitiva, visto que seu texto é uma “teia” de referências e discursos preexistentes. Sob essa ótica, a própria ideia de plágio se torna questionável: até que ponto um pensamento pode ser considerado genuinamente "original" se toda escrita é, essencialmente, um rearranjo de ideias anteriores?

No entanto, é importante olhar para essa oposição com mais cuidado. No mundo acadêmico, a autoria não é somente uma formalidade, mas algo que influencia o reconhecimento e a valorização do trabalho intelectual. Quando falamos de autoria, estamos nos referindo à capacidade do indivíduo produzir conhecimento e assumir a responsabilidade pelo que escreve.

Partindo do mesmo questionamento anterior, entramos em uma nova questão, mas agora voltada aos processamentos de linguagem natural. Se um chatbot, como o ChatGPT, por exemplo, gera um texto, até que ponto esse texto pode ser considerado de autoria da pessoa que usou a ferramenta?

Textos produzidos pelo ChatGPT, assim como por outros *chatbots*, não são protegidos por direitos autorais. Assim como foi abordado em capítulos anteriores, essas ferramentas se “alimentam” de todo o material da internet. De artigos, pesquisas, teses e dissertações, publicações em jornais, revistas e assim por diante.

No meio acadêmico, é comum encontrar críticas à inteligência artificial baseadas na ideia de que a autoria exige intencionalidade e consciência. No

entanto, se revisitarmos a proposta de Barthes (1988), especialmente em “a morte do autor”, essa preocupação revela muito mais uma concepção tradicional e idealizada de autoria do que uma reflexão crítica sobre o ato criativo em si.

Barthes (1988) não está interessado em saber se o autor "consciente" existe ou não, mas sim em questionar a autoridade que se atribui a ele na produção de sentido. Ao deslocar o foco da origem do texto (o autor) para seu destino (o leitor), Barthes nos convida a pensar a leitura como ato criativo. Nesse sentido, os chatbots - ao desestabilizarem a noção de autoria única e individual - apenas radicalizam uma lógica já presente em sua teoria: a de que o sentido de um texto não está em quem escreve, mas em quem lê e interpreta.

Logo, mais do que nos perguntarmos se a IA tem "intenção" ou "consciência", talvez devêssemos refletir sobre como sua presença escancara a fragilidade da concepção tradicional de autoria e reforça o papel ativo do leitor como cocriador de sentido.

Todavia, há um detalhe importante quando Barthes argumenta sobre a "morte do autor". Ele queria libertar a literatura da biografia e das intenções de quem a escreveu. No caso dos *chatbots*, essa "morte" ganha outro significado. Entende-se que, além do autor, também desaparecem a subjetividade e a intencionalidade do texto.

Um escritor carrega experiências, opiniões e emoções que guiam sua escrita; um *chatbot*, por outro lado, apenas combina padrões de linguagem sem qualquer vivência real.

Imagem 2 - Cartilha

veja o que diz a lei

Código Civil

Art. 524

“a lei assegura ao proprietário o direito de usar, gozar e dispor de seus bens, e de reavê-los do poder de quem quer que, injustamente, os possua”.

Código Penal

Crime contra o Direito Autoral, previsto nos Artigos 7, 22, 24, 33, 101 a 110, e 184 a 186 (direitos do Autor formulados pela Lei 9.610/1998) e 299 (falsidade ideológica).

Art. 7

define as obras intelectuais que são protegidas por lei: considerando como obras intelectuais “as criações do espírito, expressas por qualquer meio ou fixadas em qualquer suporte, tangível ou intangível, conhecido ou que se invente no futuro”.

Art. 22 a 24

regem os direitos morais e patrimoniais da obra criada, como pertencentes ao seu Autor.

Art. 33

diz que ninguém pode reproduzir a obra intelectual de um Autor, sem a permissão deste.

Art. 101 a 110

tratam das sanções cíveis aplicáveis em casos de violação dos direitos autorais, sem exclusão das possíveis sanções penais.

Art. 184

configura como crime de plágio o uso indevido da propriedade intelectual de outro.

Art. 299

define o plágio como crime de falsidade ideológica, em documentos particulares ou públicos.



3

Fonte: “Nem tudo o que parece é: entenda o que é plágio”.

Sendo assim, temos, também, a noção do conceito por Mikhail Bakhtin (2010), que entende a autoria como um fenômeno complexo que envolve a interação entre o autor, seu texto e o contexto sociocultural no qual ele está inserido. Dessa forma, Bakhtin apresenta os conceitos de Dialogismo e de Polifonia, que “partem da noção de que ao enunciar, ainda que se utilizem vozes

alheias, é possível, junto a essas, elaborar um diálogo que fomente uma construção de pontos de vista, que fundamentam e apresentam a voz do autor, o qual assume a responsabilidade por suas enunciações” (Dias, 2013).

Diante dessas reflexões, o uso de *chatbots* na escrita acadêmica não apenas desafia concepções tradicionais de autoria, mas também nos obriga a repensar os próprios processos de aprendizagem no ensino superior. Mais do que questionar quem é o autor de um texto gerado com apoio da IA, o ponto central passa a ser o que o estudante aprende quando delega parte da tarefa à máquina. Em sintonia com a ideia barthesiana de que o sentido de um texto se realiza na leitura e não na intenção do autor, o uso da IA convida a refletir sobre o papel ativo do estudante na construção do conhecimento e sobre como essa mediação tecnológica pode afetar sua autonomia intelectual, sua autoeficácia e sua formação crítica.

No entanto, o uso de inteligência artificial na produção textual levanta questionamentos importantes sobre o impacto dessa tecnologia na formação do pensamento crítico e na construção da autonomia intelectual dos estudantes. Embora os *chatbots* operem a partir de fragmentos de produções humanas, sua lógica de funcionamento não envolve reflexão subjetiva, julgamento crítico ou responsabilidade autoral, elementos essenciais no contexto educacional. Assim, ainda que essas ferramentas possam ampliar o acesso à informação e oferecer suporte à escrita (Azambuja; Silva, 2024), é preciso cautela ao considerar seus efeitos sobre a aprendizagem. Como destaca Angelini (2009), a autoria, sobretudo no âmbito acadêmico, não pode ser reduzida a um ato técnico ou mecânico. Quando o autor é, na verdade, um aprendiz, escrever não é apenas produzir texto, mas construir conhecimento, e isso exige engajamento, autoria ativa e reflexão crítica. O desafio, portanto, não é negar o uso da IA, mas repensar pedagogicamente as condições em que ela é integrada ao processo formativo.

4.3. CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA

Visando entender melhor os processos cognitivos e seus impactos na aprendizagem, Albert Bandura elabora a Teoria Social Cognitiva (TSC). Essa teoria enfatiza que as pessoas aprendem não apenas por meio de recompensas e punições, mas também por meio da observação e reprodução do comportamento do que ele chama de modelos. Bandura e Richard Walters (1963) ampliam a visão

até então elaborada acerca da aprendizagem social³, de modo a ressaltar que esta não dependia de uma conjectura behaviorista⁴ sobre a necessidade de um reforço direto. No cerne da teoria de Bandura, surge o conceito de autoeficácia, definido como a crença na própria capacidade de realizar tarefas e alcançar metas (Bandura; Azzy; Polydoro, 2008).

A autoeficácia é definida como os “julgamentos das pessoas em suas capacidades para organizar e executar cursos de ação necessários para alcançar certos tipos de desempenho” (Bandura; Azzy Polydoro, 2008, p. 391). Sendo assim, a crença de autoeficácia pode ser entendida como a confiança que uma pessoa possui em suas próprias habilidades, conhecimentos e recursos para lidar efetivamente com desafios e adversidades.

Pensando no contexto universitário, alunos ingressantes podem apresentar maior vulnerabilidade quanto às demandas acadêmicas, devido à grande mudança do nível do ensino básico para o superior, mas também favorável a outras esferas não acadêmicas, como vida pessoal, questões socioeconômicas e questões psicológicas (Mendes, et. al. 2018).

Segundo Bandura (1997, 2008), quatro fatores influenciam o desenvolvimento da autoeficácia: a experiência de domínio, a experiência vicária, a persuasão social e os estados somáticos e emocionais. A experiência de domínio refere-se às vivências anteriores do indivíduo. À medida que executa determinadas tarefas, a pessoa interpreta os resultados de suas ações e, com base nessas interpretações, constrói crenças sobre suas próprias capacidades. Esse fator é considerado o mais influente, pois o indivíduo tende a recorrer à sua bagagem prévia ao enfrentar novos desafios semelhantes.

A experiência vicária diz respeito à observação do desempenho de outras pessoas em situações semelhantes. Quando um estudante observa um colega tendo sucesso em determinada atividade, pode desenvolver a crença de que também é capaz de realizá-la, especialmente se identificar semelhanças entre si e o outro.

³ Nomenclatura anterior ao da Teoria Social Cognitiva, também desenvolvida por Bandura (1960). Ainda é possível encontrar pesquisas e artigos que usam ambas as nomenclaturas, mas o obsoleto conceito de aprendizagem social precisou dar lugar a abordagens que possam descrever de forma mais clara a respeito do papel ativo que é atribuído aos indivíduos no processo de aprendizagem, assim como a relação com o ambiente, que é o principal mediador neste processo. (Freitas, Márcia; Dias, Jaqueline; 2010).

⁴ O behaviorismo é uma abordagem psicológica que enfoca o estudo do comportamento observável e mensurável. Embora o behaviorismo tenha sido criticado por ignorar os processos mentais internos, tal abordagem teve uma influência significativa no campo da psicologia e serviu como base para muitos estudos, tal qual a Teoria Social Cognitiva, de Albert Bandura.

A persuasão social envolve os incentivos verbais e estímulos que a pessoa recebe de outros, como professores ou colegas, que podem encorajar a ação e fortalecer a crença na própria capacidade. Já os estados somáticos e emocionais dizem respeito às reações físicas e emocionais diante de determinadas tarefas. Ansiedade, estresse ou bem-estar, por exemplo, podem afetar diretamente a confiança de um indivíduo ao realizar uma atividade.

Considerando esses fatores, o uso de *chatbots* no ambiente educacional pode, potencialmente, contribuir para o fortalecimento da autoeficácia, especialmente quando utilizados como suporte para organizar ideias, esclarecer dúvidas ou simular interações de aprendizagem. No entanto, o impacto dependerá de como essas ferramentas são integradas à prática pedagógica. Seu uso acrítico ou como substituto da reflexão pode limitar o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico. Portanto, é fundamental que docentes estejam atentos às estratégias que favorecem o uso consciente e formativo dessas tecnologias (Vieira, 2023).

No estudo realizado por Vieira (2023), cujo objeto de investigação foi a relação entre nomofobia e autoeficácia acadêmica de estudantes universitários. A autora, com base em uma extensa literatura, define nomofobia como o medo excessivo ou irracional de ficar sem acesso ao celular, à internet ou a recursos digitais, o que pode afetar negativamente aspectos emocionais, sociais e cognitivos da vida acadêmica. A pesquisa, aplicada com estudantes universitários, revelou um dado especialmente relevante: uma correlação entre altos níveis de autoeficácia acadêmica e níveis elevados de nomofobia. Esse achado evidencia uma contradição importante: a crença na própria capacidade de aprender e ter sucesso nos estudos não impede a dependência emocional e funcional das tecnologias digitais.

Isso sugere que a autoeficácia, embora essencial, não é suficiente por si só para garantir autonomia e autorregulação quando o uso da tecnologia se torna compulsivo. Tais dados reforçam a importância de se discutir, também no contexto docente, como o uso de ferramentas como os chatbots pode interferir na percepção de controle e na relação crítica com a tecnologia, sobretudo em práticas pedagógicas que buscam promover a autonomia intelectual e o pensamento reflexivo. Vieira (2023) constatou, a partir das entrevistas com estudantes universitários, que os altos níveis de autoeficácia acadêmica relatados por alguns

participantes estavam relacionados ao uso frequente e excessivo das tecnologias digitais no processo de aprendizagem, sugerindo que a sensação de eficácia pessoal, em certos casos, pode ser influenciada pela familiaridade e dependência dessas ferramentas.

Durante o desenvolvimento da autoeficácia, os *chatbots* podem atuar como aliados no processo de aprendizagem, auxiliando estudantes na organização de ideias, no esclarecimento de dúvidas e até mesmo no fortalecimento da confiança em suas habilidades de escrita. No entanto, como apontado por Vieira (2023), é preciso cautela ao interpretar essa sensação de eficácia, uma vez que ela pode estar associada a um uso excessivo e dependente das tecnologias digitais. Nesse sentido, a presença dos *chatbots* no contexto educacional deve ser cuidadosamente mediada, de forma que favoreça a autonomia intelectual e o pensamento crítico, em vez de reforçar uma sensação de competência baseada apenas na disponibilidade constante de recursos tecnológicos (Vieira, 2023).

Quando utilizados como apoio, os *chatbots* podem contribuir para o fortalecimento da sensação de capacidade e autonomia dos estudantes, funcionando como ferramentas que ampliam a segurança no processo de aprendizagem. Isso se alinha ao conceito de experiência de domínio, descrito por Bandura, no qual as vivências bem-sucedidas reforçam a crença na própria capacidade de agir. No entanto, como observa Kanesci et al. (2023), quando essas ferramentas passam a ser usadas como “muletas”, há o risco de que os estudantes se tornem excessivamente dependentes, comprometendo sua autoconfiança e levando-os a duvidar de sua habilidade de produzir conhecimento de forma autônoma. Vieira (2023) também aponta que essa relação entre tecnologia e sensação de eficácia pode ser enganosa, especialmente quando há um alto grau de dependência emocional e funcional das ferramentas digitais.

Posto isso, mais do que simplesmente utilizar a inteligência artificial, é essencial promover um equilíbrio: aproveitar seus benefícios sem negligenciar a importância da reflexão crítica, da construção ativa do conhecimento e do desenvolvimento de habilidades que sustentem uma autoeficácia genuína e sustentável.

5. OBJETIVOS

Esta dissertação tem como objetivo geral analisar a relação entre o uso de chatbots e o nível de autoeficácia de estudantes universitários, bem como compreender suas percepções sobre autoria no contexto da formação superior. Para que o objetivo geral fosse alcançado, tivemos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar as motivações dos estudantes para o uso de chatbot e suas finalidades;
- Verificar as diferenças no uso de chatbots entre estudantes com alta e baixa autoeficácia;
- Analisar o que os estudantes entendem por autoria e uma possível relação com o uso dos chatbots.

Entendendo a importância da autoeficácia para o processo de desenvolvimento profissional de estudantes durante o ensino superior, temos a inteligência artificial como figura inserida nesse contexto acadêmico. Algumas hipóteses desta pesquisa estão relacionadas através do uso de *chatbot* por estudantes com baixa autoeficácia, que fariam esse uso justamente para terem êxito em diferentes contextos e atividades acadêmicas.

Através disso, nossas inquietações se desdobram em duas hipóteses, cada uma contingente no modo como os *chatbots* estão sendo usados pelos estudantes. Por um lado, pensamos que o uso excessivo de chatbots para a realização de tarefas acadêmicas, ou seja, a autoria delegada a eles, pode estar associado a estudantes que questionam sua capacidade de alcançar o sucesso acadêmico sem esse auxílio, o que, por sua vez, pode significar que se sintam menos autoeficazes academicamente. Por outro lado, existe a hipótese de que os estudantes utilizem os *chatbots* como fonte de consulta, uma enciclopédia, por assim dizer e que seu uso esteja associado a uma autoeficácia acadêmica elevada e o exercício cotidiano de autoria.

Outra hipótese a ser considerada nesta pesquisa é que o uso predominante de dispositivos e plataformas tecnológicas pode levar a uma maior limitação das oportunidades para expressões afetivas, interações físicas e momentos de espontaneidade que são essenciais para o desenvolvimento integral dos estudantes, como em questões voltadas para a autoria e a autoeficácia do estudante. E é justamente esta reflexão que Selwyn et al. (2020) trazem em seu artigo intitulado “Como será a escola de 2030: um exercício de ficção científica social”, ao abordarem as influências das tecnologias para o âmbito educacional.

A presença dominante das tecnologias digitais pode, em alguns casos, criar um ambiente onde a emoção, a expressão física e a criatividade são restringidas e postas em segundo plano, levantando questões sobre a necessidade de equilíbrio entre a incorporação tecnológica e a preservação desses elementos vitais para uma educação completa e para a formação de um estudante crítico.

6. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta é uma pesquisa de métodos mistos. Os participantes foram recrutados em uma universidade particular localizada na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro, no estado do Rio de Janeiro. Puderam participar desta pesquisa estudantes a partir de 18 anos de idade, que estivessem cursando qualquer curso de graduação. Todos deveriam estar de acordo, de modo a preencher o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, posto em etapas necessárias da pesquisa. Utilizaremos a Escala de Autoeficácia na Formação Superior (AEFS) (Anexo - 10.1) para aferir o nível de autoeficácia dos participantes, sendo esta a primeira etapa da metodologia, e a responsável pela parte quantitativa. A segunda etapa foi responsável por selecionar os estudantes com níveis mais altos e mais baixos de autoeficácia, obtidos na etapa anterior. A partir disso, foram feitas entrevistas semi-estruturadas para entender acerca do uso de chatbots por parte dos estudantes, e acerca da concepção dos participantes sobre o conceito de autoria. Sendo assim, dois protocolos de entrevista foram usados com os participantes: (1) Uso de *chatbots* e (2) Autoria.

6.1 AMOSTRAGEM

Como mencionado, os participantes foram recrutados em uma universidade particular do estado do Rio de Janeiro, localizada em um bairro da Zona Sul do estado. Puderam participar desta pesquisa estudantes a partir de 18 anos de idade, que estivessem cursando qualquer curso de graduação, devido aos diferentes usos de *chatbots* em diferentes contextos - e suas respectivas áreas (humanas, exatas e biológicas).

Na primeira etapa da metodologia da pesquisa, os estudantes foram acessados e recrutados, em um primeiro momento, pessoalmente. Fiquei responsável por me encaminhar às salas de aula e aos arredores internos da universidade para conseguir acessar um público inicial. Portanto, também foram disparados folders de forma online em grupos de mensagens. Ademais, utilizamos de uma amostragem que contribuiu para o recrutamento de uma maior quantidade de estudantes. A amostragem utilizada será a “bola de neve” (snowball sampling) - uma amostragem não probabilística que visa alcançar o máximo número de participantes possíveis (Baldin; Munhoz, 2011).

Além disso, de acordo com Biernacki e Waldorf (1981), a abordagem de amostragem em bola de neve pode ser empregada em situações nas quais a pergunta de pesquisa aborda questões sensíveis para os entrevistados, visto que estes podem preferir não se associar diretamente a tais questões, como é o caso de perguntas a respeito do uso de *chatbots*. Sendo assim, esta segmentação será crucial devido ao tempo necessário para a análise dos dados, de modo a possibilitar uma abordagem mais focada e aprofundada.

Para a segunda etapa da pesquisa (entrevistas), foram selecionados por volta de 10 estudantes, sendo estes os que apresentaram maiores níveis de alta autoeficácia e com maiores níveis de baixa autoeficácia, sendo o número dividido por igual. Embora esta etapa tenha sido realizada com um número reduzido de participantes, esta amostragem contribuiu para que fosse possível verificar o maior número possível de participantes respondentes, e delimitar os que possuíssem as especificidades desejadas para as entrevistas.

A primeira etapa tratou-se de um questionário online a ser respondido com duração aproximada de 10 minutos. Como o acesso e o recrutamento dos estudantes se deu, inicialmente, de forma presencial, foram disponibilizados

panfletos com o QRCode do questionário, para que os participantes pudessem acessar a primeira etapa da pesquisa. Também foram disponibilizados questionários impressos, caso o participante não estivesse com o aparelho telefônico ou não pudesse utilizá-lo naquele momento. Já a segunda etapa - de entrevistas; tiveram uma duração média de 20 a 30 minutos, variando de acordo com a interação dos participantes. Os critérios de exclusão dos participantes para a segunda etapa da pesquisa se deu através dos seguintes fatores:

1. não fazer uso de *chatbots*;
2. ter menos de dezoito anos de idade;
3. não assinar ou não autorizar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o que garante a participação na pesquisa.

6.2 ESCALA DE AUTOEFICÁCIA NA FORMAÇÃO SUPERIOR

Utilizamos nesta dissertação, a “Escala de auto-eficácia na formação superior” (Anexo - 10.1). Polydoro e Guerreiro-Casanova (2010) desenvolveram esta escala para medir a autoeficácia no ensino superior, baseada em experiências típicas deste período. Ela abrange aspectos sociais, pessoais, acadêmicos e vocacionais das experiências acadêmicas. A escala de autoeficácia na formação superior (AEFS) resultou em 34 itens do tipo Likert, desenvolvida através de cinco fatores: autoeficácia acadêmica, na regulação da formação, em ações proativas, na interação social e na gestão acadêmica. A escala demonstrou uma alta consistência interna, sendo comprovada e apresentando um α de 0,94. (Polydoro; Guerreiro-Casanova, 2010).

Na primeira etapa, nós aplicamos a escala e obtivemos a resposta de 39 alunos. Após a análise dos resultados obtidos, buscamos entender sobre os scores apresentados e sobre as crenças de autoeficácia dos respondentes. Após isso, entramos em contato com estes mesmos estudantes para dar início à segunda fase. Sendo assim, entra-se na segunda fase da metodologia, que será pautada em uma entrevista semiestruturada, com base nos resultados da escala e de perguntas com temáticas acerca do uso de *chatbots*, para investigar uma possível relação dos resultados da escala, com o uso dessa IA.

6.3. ENTREVISTA

Com base na primeira fase da pesquisa - aplicação do questionário com a escala on-line -, foram selecionados estudantes com níveis altos e com níveis baixos de crença de autoeficácia e que declararam fazer uso do *chatbot* em seu cotidiano. As entrevistas foram realizadas de forma online, através da plataforma Zoom, com duração média de 20 a 30 minutos, dependendo da interação dos participantes. Foram feitas, no total, 7 entrevistas.

A escolha por entrevista semiestruturada se deu pelo fato de se poder introduzir novas perguntas e apontamentos ao longo da entrevista, e também por se assemelhar com uma conversa cotidiana (Moreira; Caleffè, 2006). Moreira e Caleffè (2006), afirmam que nesse tipo de entrevista o pesquisador e o entrevistado ficam mais próximos, o que contribui para que o entrevistado fique mais confortável para dar suas contribuições. Nesse sentido, foi adotado um roteiro base a ser seguido, de modo a ressaltar os pontos que precisavam ser destacados e debatidos. O protocolo com o roteiro das entrevistas está disponível no Apêndice 9.3.

6.4 FICHA DE CARACTERIZAÇÃO

A ficha de caracterização para um questionário de pesquisa é responsável por coletar informações sobre os participantes, como idade, gênero, ocupação, etc. Logo, ajuda na análise dos resultados, principalmente no momento de seleção dos participantes para a segunda etapa da pesquisa, de modo a permitir a identificação deles. Os participantes podem preferir usar codinomes, caso não queiram ter sua identidade revelada ao pesquisador, mas será ressaltado que os dados serão mantidos em sigilo, principalmente as características que possam identificar estes alunos.

6.5 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados quantitativos da primeira etapa, através dos resultados da Escala De Autoeficácia Na Formação Superior (AEFS - 10.1), foram analisados no Statistical Package for the Social Sciences, mas conhecido por sua sigla SPSS. Este *software* é um aplicativo de cunho estatístico, amplamente utilizado em pesquisas acadêmicas e científicas para análise de dados (Meirelles, 2012). Sua interface facilita a manipulação dos dados, a execução de testes estatísticos e a geração de gráficos, tornando-o uma ferramenta acessível para pesquisadores (Meirelles, 2012).

Os dados qualitativos da segunda fase serão analisados através do *software* ATLAS.ti. Versão 9. Este *software* busca otimizar a junção de todas as respostas das entrevistas em um só espaço para que se possa codificá-las a partir de um único manual de códigos. Códigos estes que foram criados de acordo com as necessidades de análise apresentadas nos objetivos de pesquisa. Além disso, o ATLAS.ti. oferece uma plataforma versátil para a organização, categorização e interpretação de dados qualitativos. Ademais, pode-se realizar a codificação de trechos de texto, identificar padrões, tendências e temas emergentes, e realizar análises comparativas (Júnior; Leão; 2018).

6.6 PROCEDIMENTOS ÉTICOS DA PESQUISA

A conduta ética é de suma importância para a pesquisa. Portanto, assegura-se a total confidencialidade dos dados coletados, bem como o consentimento informado e acordado com os participantes através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O estudo foi conduzido de acordo com as diretrizes e regulamentações éticas estabelecidas pelas instituições acadêmicas e pelos órgãos regulatórios, tais como o artigo V da Resolução Nº 466/12, a fim de assegurar a integridade e o respeito pelos direitos dos participantes. Isto posto, todas as informações sensíveis foram tratadas com o devido cuidado, garantindo que a privacidade e a dignidade dos participantes

sejam preservadas em todos os estágios da pesquisa. Por este motivo, ficou a critério do participante responder ou não a qualquer questão induzida a ele, podendo, também, a qualquer momento, desistir da sua participação tendo os seus dados excluídos. Entendemos a sensibilidade dos conteúdos da pesquisa, já que os participantes estarão potencialmente falando de práticas mal vistas no meio acadêmico, como o plágio, a cópia, ou a trapaça.

As informações coletadas foram mantidas em sigilo, e foi garantido que nenhum participante tenha sido prejudicado fisicamente ou psicologicamente. Seguimos padrões éticos rigorosos definidos pelo comitê de ética e pelas diretrizes correspondentes. É evidente que todos os resultados são divulgados de forma transparente e que a pesquisa foi conduzida com honestidade, para que as descobertas contribuam positivamente e de forma responsável para o âmbito acadêmico.

7. DADOS DA ESCALA DE AUTOEFICÁCIA (AEFS)

A Escala de Autoeficácia na Formação Superior (AEFS), desenvolvida por Polydoro e CasaNova, é um instrumento destinado a avaliar a percepção que os estudantes universitários têm sobre sua própria capacidade de enfrentar desafios acadêmicos, regular seu aprendizado e atingir seus objetivos ao longo da formação superior.

Fundamentada na teoria da autoeficácia de Albert Bandura (2008), teoria essa utilizada nesta pesquisa, a escala busca mensurar crenças individuais relacionadas ao desempenho acadêmico dos estudantes e ao enfrentamento de dificuldades, respectivamente, considerando aspectos como organização dos estudos, persistência diante de obstáculos e confiança na realização de tarefas acadêmicas complexas. Deste modo, a estrutura da escala abrange diferentes dimensões do comportamento acadêmico, permitindo uma análise detalhada das percepções dos estudantes sobre suas habilidades para aprender de forma autônoma e superar dificuldades.

A análise descritiva dos dados é um passo importante para a compreensão inicial dos resultados. As estatísticas descritivas fornecem um panorama geral das variáveis analisadas, o que nos permitiu identificar tendências e padrões.

Inicialmente, foram realizadas análises descritivas das variáveis sexo, idade, curso, áreas de conhecimento e período, utilizando estatísticas como pontuação mínima, pontuação máxima, frequência, média e desvio padrão. Também foi aplicado o teste de normalidade de Shapiro Wilk para avaliar a distribuição dos dados ($p > .05$ = distribuição normal, $p < .05$ = distribuição não normal). Todas as análises aqui descritas foram realizadas no *software* SPSS, como mencionado em capítulos anteriores.

O teste de normalidade de Shapiro-Wilk é uma ferramenta importante para verificar se os dados seguem uma distribuição normal. Essa distribuição normal é um padrão comum em estatística, e sua identificação é interessante para determinar quais são os possíveis testes estatísticos mais adequados para análise dos dados.

Visando identificar a proporção de alunos que utilizam ou não *chatbot*, foram conduzidas análises descritivas dos escores gerais de Autoeficácia, bem como de seus subfatores: Autoeficácia acadêmica, Autoeficácia na regulação da formação, Autoeficácia em ações pró-ativas, Autoeficácia na interação social e Autoeficácia na gestão acadêmica.

Posteriormente foram realizados testes *t* de Student com correção de *Welch* e com procedimentos de *bootstrapping* (10.000 reamostragens; 95% IC BCa) (Haukoos & Lewis, 2005) para comparar os escores de autoeficácia geral e dos cinco subfatores dos alunos que usam e que não usam *chatbot*. Também foi utilizado o *d* de Cohen (Cohen, 1988) como índice de tamanho de efeito usando as seguintes normas interpretativas: sem efeito (entre 0.00 e 0.10); efeito pequeno (entre 0.11 e 0.29); efeito moderado (entre 0.30 e 0.49) e efeito grande (> 0.50).

A escolha da correção de *Welch* e do procedimento de *bootstrapping* foi considerada devido ao fato de que em amostras com grandes diferenças de tamanho, os pressupostos do teste *t* padrão são violados, especialmente a homogeneidade das variâncias e a normalidade. Como o grupo menor tem apenas 3 pessoas, a estimativa da média e da variabilidade pode ser instável, mas o *bootstrapping* resolve isso ao gerar amostras simuladas, o que melhora a robustez dos resultados e a Correção de *Welch* ajusta os graus de liberdade do teste *t* quando há variâncias desiguais, reduzindo o risco de erro tipo I (achar uma diferença que não existe).

A seguinte amostra foi composta por 39 participantes, mas estimou-se que por volta de 150 estudantes receberam o convite para participarem da pesquisa. As análises foram realizadas utilizando o software no programa SPSS para Windows.

A Tabela 1 apresenta as análises descritivas de frequência e porcentagem das seguintes variáveis: sexo, idade, curso, áreas de conhecimento, período e uso o ou não de *chatbot*.

Tabela 1 - Descrição dos resultados do questionário AEFS.

VARIÁVEL	CATEGORIAS	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM (%)
SEXO	FEMININO	32	82,1
	MASCULINO	7	17,9
ÁREA DE CONHECIMENTO	ARQUITETURA E URBANISMO	1	2,6
	CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO	4	10,3
	DIREITO	9	23,1
	ENGENHARIA DE PRODUÇÃO	1	2,6
	JORNALISMO	1	2,6
	LETRAS	3	7,7
	NEUROCIÊNCIAS	1	2,6
	PEDAGOGIA	8	20,5
	PSICOLOGIA	10	25,6
	SERVIÇO SOCIAL	1	2,6
PERÍODO	1	3	7,7
	2	7	17,9
	3	5	12,8
	4	5	12,8
	5	2	5,1
	6	4	10,3
	7	3	7,7
	8	3	7,7
	9	1	2,6
	10	5	12,8
USO DE CHATBOT	NÃO	3	7,7
	SIM	36	92,3
IDADE	MÍNIMO MÁXIMO	18 ANOS 41 ANOS	M = 22,49; DP = 5,03
		SHAPIRO WILK	SW = 0,74; P < 0,001

Dos 39 participantes, 3 não utilizavam *chatbots*, sendo todos da área de Ciências Humanas. Com os codinomes, Sophia estava no 1º período de Pedagogia, Ágata no 7º período de Psicologia e Melissa no 10º período de Direito. Para que se tenha uma melhor compreensão das siglas apresentadas, segue-se um quadro descritivo referente a cada uma delas.

Quadro 1 - Quadro das SIGLAS estatísticas.

SIGLAS	DESCRIÇÃO
M	MÉDIA
DP	DESVIO PADRÃO
S- W	ESTATÍSTICO DO TESTE SHAPIRO-WILK
P	P VALOR

A seguir, serão apresentados os dados da **tabela 1** em gráficos do “tipo pizza”. Esses gráficos facilitam a visibilidade do leitor, permitindo uma observação mais rápida das variações dos dados analisados da escala. De acordo com os dados da amostra, a seguir serão apresentadas as variáveis, respectivamente conforme a tabela.

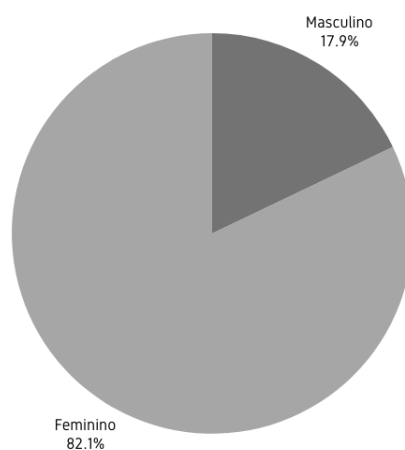
Gráfico 1 - Distribuição por gênero

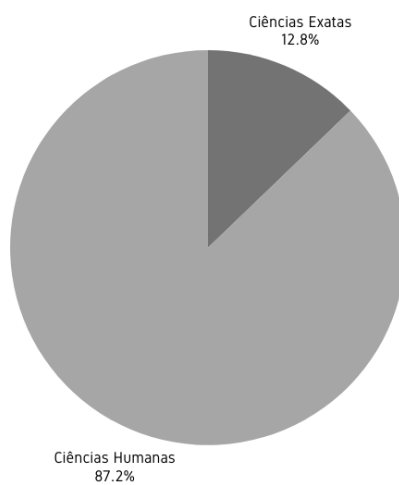
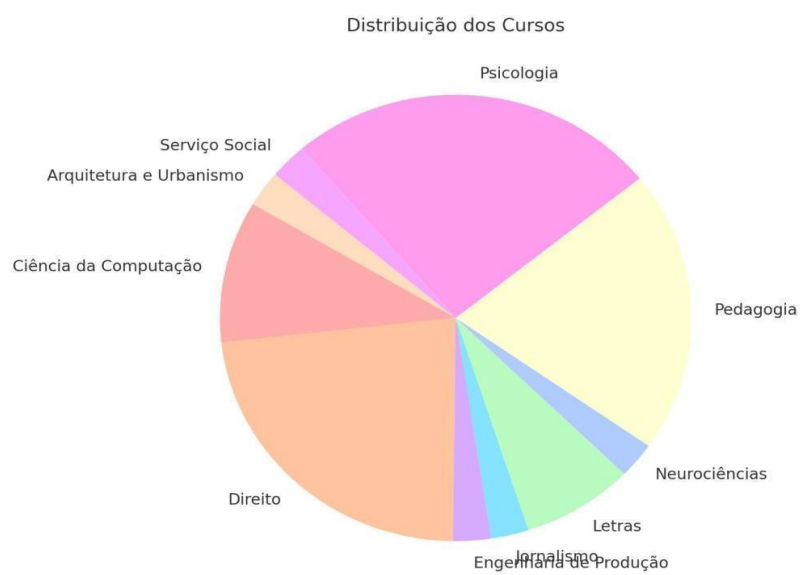
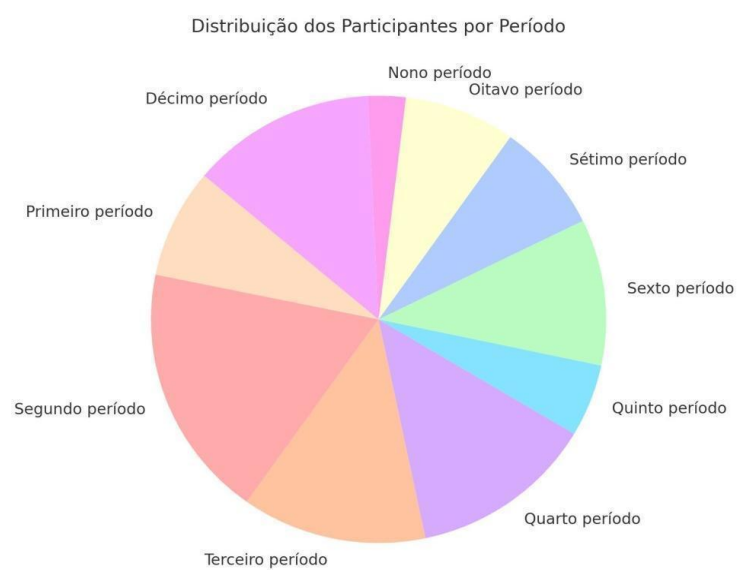
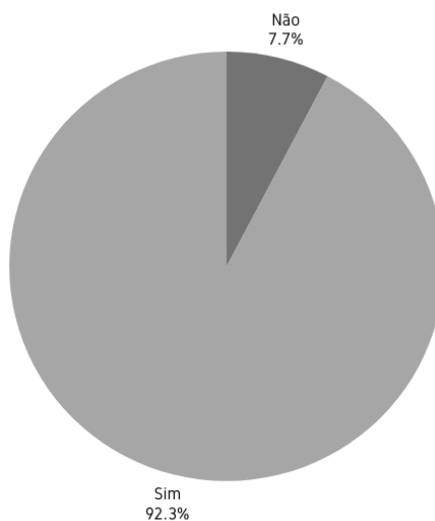
Gráfico 2 - Distribuição por Área de Conhecimento**Gráfico 3 - Distribuição dos Cursos**

Gráfico 4 - Distribuição por Períodos**Gráfico 5 - Uso de Chatbots**

A **Tabela 2** apresenta a proporção de alunos que usam e não usam *chatbot*, bem como as análises descritivas dos escores gerais de autoeficácia e de seus cinco subfatores, tanto na amostra geral, quanto separadas por grupos. O **Gráfico 5** exibe os escores de autoeficácia geral e de cada dimensão para os alunos que usam e os que não usam *chatbot*.

Tabela 2 - Análise descritiva de autoeficácia na amostra geral e separada por grupos de pessoas que usam e não usam *chatbot*.

AMOSTRA	FATORES	M	DP	S-W	P	MÍN	MÁX
GERAL (N = 39)	AUTOEFICÁCIA ACADÊMICA	8.06	1.22	0.96	0.206	5.0	10.00
	AUTOEFICÁCIA NA REGULAÇÃO DA FORMAÇÃO	7.49	1.40	0.96	0.262	4.28	9.85
	AUTOEFICÁCIA EM AÇÕES PRÓ-ATIVAS	7.31	1.60	0.94	0.044	3.28	10.00
	AUTOEFICÁCIA NA INTERAÇÃO SOCIAL	7.65	1.50	0.85	<0.001	3.00	9.42
	AUTOEFICÁCIA NA GESTÃO ACADÊMICA	8.37	1.15	0.94	0.039	5.75	10.00
	AUTOEFICÁCIA GERAL	7.74	1.13	0.96	0.359	5.26	9.67

AMOSTRA	FATORES	M	DP	S-W	P	MÍN	MÁX
NÃO USA CHATBOT (N = 3; 7.7%)	AUTOEFICÁCIA ACADÊMICA	7.88	1.39	0.99	0.868	6.55	9.33
	AUTOEFICÁCIA NA REGULAÇÃO DA FORMAÇÃO	7.66	0.21	0.96	0.637	7.42	7.85
	AUTOEFICÁCIA EM AÇÕES PRÓ-ATIVAS	7.47	0.90	0.75	<0.001	6.42	8.00
	AUTOEFICÁCIA NA INTERAÇÃO SOCIAL	6.81	1.43	0.98	0.780	5.28	8.14
	AUTOEFICÁCIA NA GESTÃO ACADÊMICA	8.50	1.25	1.00	1.000	7.25	9.75
	AUTOEFICÁCIA GERAL	7.60	0.94	1.00	0.966	6.67	8.55

AMOSTRA	FATORES	M	DP	S-W	P	MÍN	MÁX
USA CHATBOT (N = 36; 92.3%)	AUTOEFICÁCIA ACADÊMICA	8.07	1.23	0.96	0.215	5.00	10.00
	AUTOEFICÁCIA NA REGULAÇÃO DA FORMAÇÃO	7.48	1.45	0.96	0.291	4.28	9.85
	AUTOEFICÁCIA EM AÇÕES PRÓ-ATIVAS	7.29	1.65	0.94	0.052	3.28	10.00
	AUTOEFICÁCIA NA INTERAÇÃO SOCIAL	7.72	1.51	0.83	<0.001	3.00	9.42
	AUTOEFICÁCIA NA GESTÃO ACADÊMICA	8.36	1.16	0.94	0.056	5.75	10.00
	AUTOEFICÁCIA GERAL	7.75	1.15	0.96	0.349	5.26	9.67

Os gráficos apresentam a comparação das médias de diferentes fatores de autoeficácia entre os grupos que usam e não usam *chatbots*, com base nos resultados dos testes t. As médias estão representadas por barras, enquanto as linhas pontilhadas indicam a diferença entre os grupos para cada fator. De modo geral, as diferenças observadas são pequenas, sugerindo que o uso de *chatbots* não afeta significativamente a autoeficácia acadêmica dos participantes.

Ao analisarmos os fatores individualmente, percebe-se que as médias dos usuários de *chatbot* são ligeiramente maiores em algumas dimensões, como interação social, enquanto os não usuários apresentam médias um pouco mais altas em fatores como autoeficácia acadêmica e regulação da formação. No entanto, essas diferenças não são expressivas. Por exemplo, na autoeficácia acadêmica, os usuários de *chatbots* apresentam uma média de 8,07, enquanto os não usuários têm uma média de 7,88, uma diferença de apenas -0,18. De forma semelhante, na regulação da formação, os não usuários apresentam uma média ligeiramente maior (7,66 contra 7,48).

A interação social é a única dimensão onde há uma diferença mais perceptível entre os grupos. Os usuários de *chatbot* apresentam uma média de 7,72, enquanto os não usuários ficam com 6,81, indicando que aqueles que utilizam chatbots podem se sentir mais confiantes nas interações acadêmicas. Esse resultado pode sugerir que os *chatbots* contribuem para melhorar a comunicação e a interação no contexto educacional. Já nos fatores gestão acadêmica e autoeficácia geral, as diferenças entre os grupos são mínimas, com médias bastante próximas.

Do ponto de vista estatístico, os valores do *d* de Cohen indicam que todas as diferenças encontradas são pequenas, o que reforça a ideia de que o uso de *chatbots* não exerce um impacto expressivo na autoeficácia acadêmica desses estudantes analisados. A maior diferença foi observada na interação social, mas mesmo assim, o efeito não é forte o suficiente para indicar uma diferença significativa.

Embora pequenas diferenças sejam observadas, especialmente na interação social, os resultados gerais indicam que outros fatores podem ter um papel mais determinante na percepção de autoeficácia dos estudantes do que o uso ou não de *chatbots*.

Além disso, um dos desafios enfrentados na pesquisa foi a dificuldade em encontrar estudantes universitários que não utilizassem *chatbots* em algum momento de sua trajetória acadêmica. Percebemos que o uso dessas ferramentas é cada vez mais divulgado, o que limita a formação de um grupo comparativo com uma maior robustez. Somado a isso, o tamanho geral da amostra não foi muito grande, o que pode ter impactado na análise de diferenças entre os grupos. Ainda assim, os dados obtidos oferecem subsídios para investigações futuras e reforçam a importância de explorar com mais profundidade o papel dos *chatbots* no desenvolvimento da autoeficácia acadêmica.

Na **Tabela 3**, podem ser visualizados os resultados dos testes *t* realizados para comparar os escores de autoeficácia geral e dos cinco subfatores entre os alunos que usam e os que não usam *chatbot*. Embora as médias de ambos os grupos sejam ligeiramente diferentes, os testes *t* de Student não revelaram diferenças estatisticamente significativas entre eles ($p > 0,05$). Além disso, o intervalo de confiança de 95% para a diferença de médias confirma essa ausência de significância, pois inclui o valor 0, o que indica que a diferença entre as médias pode ser positiva, negativa ou até mesmo inexistente.

Os intervalos de confiança amplos observados nos Gráficos 2 corroboram a ausência de diferença estatisticamente significativa, sugerindo uma alta variabilidade nos dados, especialmente no grupo com menor tamanho amostral.

Os tamanhos do efeito (*d* de Cohen) de todas as comparações, com exceção da Autoeficácia na Interação Social, são considerados pequenos, sugerindo que a diferença entre os grupos não tenha sido expressiva. Por outro lado, o *d* de Cohen para Autoeficácia na Interação Social foi de -0,61. Essa falta de precisão pode ter impedido a obtenção de um *p*-valor estatisticamente significativo. Para obter mais confiança nessa diferença, seria necessário ampliar a amostra.

Tabela 3 - Resultados dos testes t

DIMENSÃO	USO DE CHATBOT	M	DP	Estatística do teste t (Bootstrapping sample)					
				ΔM	IC	T	GL	P	D
ACADÊMICA	NÃO SIM	7,88 8,07	1,39 1,23	-0,18	-3,37 - 3,01	-0,22	2,27	0,84	-0,14
NA REGULAÇÃO DA FORMAÇÃO	NÃO SIM	7,66 7,48	0,21 1,45	0,19	-0,37 - 0,75	0,68	24,88	0,50	0,17
AUTOEFICÁCIA EM AÇÕES PRÓ-ATIVAS	NÃO SIM	7,47 7,29	0,90 1,65	0,18	-1,62 - 1,98	0,30	3,24	0,78	0,13
NA INTERAÇÃO SOCIAL	NÃO SIM	6,81 7,72	1,43 1,51	-0,91	-4,12 - 2,30	-1,05	2,38	0,38	-0,61
NA GESTÃO ACADÊMICA	NÃO SIM	8,50 8,36	1,25 1,16	0,13	-3,71 - 2,97	0,17	2,29	0,87	0,10
AUTOEFICÁCIA GERAL	NÃO SIM	7,60 7,75	0,94 1,15	-0,15	-2,18 - 1,86	-0,25	2,53	0,81	-0,13

Fonte: Elaboração própria.

A análise quantitativa revelou que, independentemente do uso de *chatbots*, todos os estudantes apresentaram níveis elevados de autoeficácia, o que foi um fator determinante para a escolha da amostra na segunda etapa da pesquisa, composta por entrevistas.

Com base nesses resultados, foram encaminhadas mensagens para todos os participantes da fase inicial, com o intuito de darmos prosseguimento com a segunda e última etapa da pesquisa. Contudo, obtivemos retorno de apenas 10 estudantes e, dentre eles, 7 se dispuseram a participar das entrevistas.

8. DISCUSSÃO DOS DADOS - PRIMEIRO BLOCO

Como fora mencionado anteriormente, as entrevistas foram guiadas por dois blocos (apêndice - 9.3): o primeiro tratava sobre perguntas através da percepção dos estudantes sobre inteligência artificial/*chatbots*; e o segundo, com perguntas acerca do conceito de autoria. Ao todo, foram entrevistados sete participantes, de diferentes cursos de graduação, da mesma universidade. Esses blocos foram criados em conjunto com o grupo de pesquisa (Grudhe) com o objetivo de encontrar, de forma mais eficaz, respostas para os objetivos desta dissertação. Aqui, todos os estudantes foram protegidos eticamente e foram

adotados os codinomes escolhidos pelos mesmos, no momento da 1ª fase da pesquisa, na aplicação da escala de autoeficácia.

Na análise quantitativa, não foram encontrados dados relevantes acerca da autoeficácia como um fator denominador do uso dos *chatbots*. Foi visto que mais de 70% dos respondentes possuem alta autoeficácia. Entretanto, através da análise feita pelo SPSS, observou-se que esse fator não tem predominância se comparado aos estudantes que não fazem uso de *chatbots*. Contudo, um desafio encontrado nesta pesquisa foi, justamente, encontrar estudantes que não fizessem uso de *chatbots*, o que se mostra como um fator importante de análise.

Ao pensarmos em uma sociedade que vive, em sua maioria, fortemente integrada às tecnologias digitais, pensamos, também, nestas possíveis implicações, que é justamente o fator objetivado neste trabalho. À medida que a facilidade de acesso à informação, por meio de *chatbots*, por exemplo, levanta questões sobre autoria e originalidade no meio científico, a velocidade dessas inovações pode superar a capacidade dos indivíduos se adaptarem a estes mecanismos.

Como pudemos observar nos últimos anos, os *chatbots* têm se tornado cada vez mais presentes no cotidiano acadêmico, oferecendo suporte para a pesquisa, a escrita e a organização dos estudos. No entanto, seu uso pelos estudantes universitários levanta questões fundamentais sobre autoria e autoeficácia: até que ponto essas ferramentas impulsionam a autoria intelectual e até onde podem comprometer a confiança na própria capacidade de se produzir conhecimento?

A partir das entrevistas conduzidas nesta pesquisa, buscou-se compreender como os estudantes percebem essa relação, equilibrando benefícios como o acesso facilitado à informação, a agilidade na comunicação e o apoio na organização dos estudos, com os desafios que a tecnologia impõe à construção do saber dentro do espaço universitário e ao desenvolvimento de uma identidade acadêmica.

Iremos abordar os dados de sete estudantes:

Tabela 4 – Participantes das entrevistas.

CODINOME	CURSO	IDADE
----------	-------	-------

Cátia	Pedagogia	41 anos
Flor	Letras	19 anos
Nina	Letras	22 anos
Laís	Pedagogia	21 anos
Rodrigo	Ciências da Computação	20 anos
Sandy	Pedagogia	22 anos
Tati	Ciências da Computação	20 anos

Fonte: Elaboração própria.

A questão inicial do bloco 1 busca alcançar o entendimento espontâneo dos entrevistados sobre IA e *chatbots* (O que você entende por inteligência artificial/*chatbots*?). A ideia foi buscar, nesse primeiro contato, o que eles entendiam por estes mecanismos, e que pudessem revelar suas percepções e os possíveis entraves sobre essas tecnologias.

Esse fator contribuiu não só como um “guia” para a entrevista mas, também, como um norte acerca da bagagem que aquele estudante, em específico, estava trazendo para o trabalho em questão.

A partir das respostas, foi possível identificar três principais dimensões na forma como os participantes compreendem a IA e os *chatbots*:

1. IA como um banco de dados e processamento de informações;
2. IA como ferramenta para gerar conteúdo;
3. IA e suas limitações na interação humana.

Uma das ideias mais recorrentes, e praticamente unânime nas respostas, é a concepção de inteligência artificial como um imenso banco de dados, sendo capaz de armazenar e processar informações com base nos comandos fornecidos pelo usuário. Um dos trechos mencionados por um participante evidencia um fator específico sobre os *chatbots*: “a inteligência artificial, os *chatbots* né, são um banco de dados que acumulam dados a partir daquilo que você pede ou propõe”. Essa visão ilustra um teor mecânico da tecnologia, ao associar o seu

funcionamento a uma recuperação de informações, informações essas previamente armazenadas.

Além disso, há um reconhecimento de que os *chatbots* trabalham com um grande volume de informações, sendo essa uma resposta corriqueira pelos estudantes. Eles entendem essa expansão de dados, e dialogam sobre isso durante todas as entrevistas. Contudo, alguns deles entendem que, nem sempre, essas informações são corretas ou confiáveis:

“Assim, eu não entendo muito o que é inteligência artificial, além de um imenso banco de dados com um monte de respostas, algumas corretas, outras incorretas. Então, tem muitas possibilidades” (Cátia, 41 anos, pedagogia).

Esse trecho apresentado sugere uma percepção de que a IA não é, de todo modo, infalível, e que sua precisão depende não só da sua base de dados, mas da maneira como esta é programada. Ou seja, da maneira que o estudante questiona esse *chatbot*, a forma como ele elabora a pergunta a ser realizada. Embora os prompts não sejam a programação da IA, são partes importantes para que os usuários possam obter respostas relevantes. Ademais, percebe-se que essa concepção está alinhada com uma visão de IA reduzida em consultas e respostas, o chamado “Novo *Google*” (que já tinha a IA integrada, sem conhecimento popular, há bastante tempo), sendo usado por todos os estudantes participantes desta etapa como uma ferramenta de consulta.

“Eu penso primeiro justamente nesses chats, eu acho que a primeira coisa que vem à cabeça são, tipo, máquinas que respondem algum comando que a gente precisar. E, principalmente, eu acho que eu penso ‘nas inteligências artificiais generativas’, então que elas conseguem criar algo, né? Sim. E não... É justamente isso, tipo, se você responder, ela vai falar, se você pedir para desenhar alguma coisa, para fazer alguma coisa, ela vai fazer os seus comandos, assim.” (Laís, 21 anos, pedagogia).

Além de serem vistos como mecanismos de consulta, os chatbots são vistos como geradores de novos conteúdos. Mas, conteúdos inéditos? Reformulados? Ou Programados?

“Ah, por inteligência artificial eu lembro mais da definição ali acadêmica, né. Tipo, muito ali do algoritmo, sei lá, meio que tentar transformar o processo racional num algoritmo. E o chatbot, é, sei lá, meio que isso só que aplicado em conversa. Por exemplo, o chatgpt, sabe? Se eu falo pra ele, tipo hoje tá chovendo, aí ele já tem ali a ideia de, tipo, tudo que falar depois já é considerando que eu disse que tava chovendo, sabe?” (Rodrigo, 20 anos, ciência da computação).

Ou também como neste trecho:

“Eu acho que pode ser uma ótima ferramenta, assim. Já vi muitas pessoas que eu confio, sabe, sem ser só coach da internet vendendo coisa. Mas, assim, já vi várias pessoas que eu confio falando, tipo, “ah use prompts para, tipo, ajudar na organização de estudos”, enfim. Coisas que ajudam na vida e não são, tipo, assim, fazer o seu trabalho intelectual ou artístico, mas de auxílios a certas coisas, tipo não procurar no Google, mas procurar lá, às vezes, vem resultados diferentes. (Laís, 21 anos, pedagogia).

Tais trechos sugerem que a IA pode ser uma aliada para otimizar tarefas acadêmicas mais cotidianas, usadas no dia a dia. Isso sugere uma visão mais estratégica, um uso mais estratégico, pensando, talvez, no *chatbot* como um facilitador do processo de ensino-aprendizagem. Como a própria Laís mencionou,

uma ferramenta que funciona como um facilitador de processos, e não referente a uma substituição da autoria ou do pensamento crítico.

Ainda na primeira pergunta, os estudantes demonstraram certa frustração com as limitações dos *chatbots* em interações mais complexas, por exemplo:

“Ó, entender, eu não entendo muito. Eu não gosto muito do chatbot. É muito bom pra, tipo, fazer certos trabalhos, essas coisas. Mas, em relação a você toda hora ter que ficar falando com o robô e o robô não te entender, porque a gente programa ele de uma forma. E nem toda forma vai atender todo mundo. [...] Então, fica uma coisa complicada para a pessoa que vai em busca de uma resposta, e o chatbot não vai corresponder a ela. E a pessoa que programa o chatbot, ele na cabeça da pessoa, ela acha que ali já ocupa a maioria das tendências que as pessoas vão buscar. Mas não, nem sempre, não é assim.”
(Tati, 20 anos, ciência da computação).

Aqui, a principal preocupação demonstrada é a dificuldade desses *chatbots* em interpretarem a diversidade das intenções e necessidades dos usuários. Como nós sabemos, são máquinas, e deduzem e elaboram as respostas conforme o que é dito, já que não têm a capacidade de entender ou perceber nuances no que é falado. E isso pode gerar experiências frustrantes, como veremos mais à frente. Embora sejam projetados para simular uma conversa natural, sua programação ainda pode gerar respostas genéricas ou imprecisas - visto que operam em base gramatical estatística que não prevê semântica nem pragmática. Isso, consequentemente, compromete a experiência do usuário.

Entendendo o panorama geral desse primeiro contato com os participantes, percebe-se que eles, embora digam que não entendem ou que não sabem muito bem sobre o que é, todos conseguem explicar certa usabilidade dos *chatbots* e, até mesmo, da IA, mesmo que de forma superficial. Ademais, há um consenso sobre o potencial como mecanismos de busca e produtividade, embora não tenham sido construídos para isso, mas também um reconhecimento das limitações em questão: incoerência de dados, dados incorretos (quando buscam informações) ou equivocados, por exemplo.

A segunda pergunta do bloco 1 busca identificar quais *chatbots* os estudantes universitários utilizam e para quais finalidades. Ademais, também trazem percepções variadas sobre sua eficácia, confiabilidade e o impacto na aprendizagem. Portanto, a análise pode ser organizada em três aspectos principais:

1. A predominância do ChatGPT e do Gemini nas respostas;
2. A relação dos estudantes com as respostas fornecidas pela IA;
3. E as preocupações sobre dependência e impacto na aprendizagem.

É unânime o uso do ChatGPT, assumindo a liderança de *chatbot* mais utilizado. Em seguida, temos o Gemini, do Google. A escolha entre os dois parece estar ligada a fatores como confiabilidade das respostas e facilidade de uso. Os estudantes avaliam essa confiabilidade com base em diálogos com outros colegas e com situações do dia a dia, tal qual a recorrência em informações equivocadas. Um estudante citou o Copilot, plataforma do Bing. Alguns estudantes relatam certa preferência pelo Gemini devido à sua maior estabilidade, como citou Cátia (41 anos, pedagogia) “eu gosto do Gemini, acho ele fácil, é tranquilo, ele me dá uma resposta rápida e ele não trava, então é tranquilo”.

Por outro lado, há quem veja o ChatGPT como a IA mais avançada, em razão de sua presença consolidada no mercado:

“Vamos dizer que a inteligência artificial mais inteligente, é o chat GPT. Porque ele foi um dos primeiros. Então, de uma certa forma, sempre tem busca. Então ele absorve muitas pesquisas, muitas coisas para responder às suas perguntas.” (Tati, 20 anos, ciência da computação)

Além disso, há casos em que os estudantes passam a utilizar uma IA por recomendação de colegas, o que sugere um processo de experimentação e troca de experiências sobre qual ferramenta melhor atende às suas necessidades acadêmicas:

“Teve até uma amiga que me recomendou, falou: não usa o chatgpt, tenta usar o Gemini do Google. Ela disse para eu usar o Gemini que iria me dar uma resposta melhor.

Porque, na verdade, ela falou isso porque eu fui reclamar do chatgpt. Que eu já usei pra praticamente três funções diferentes. De tradução. De relacionar textos e ideias. E, realmente, de pedir fatos. E eu acho que essa questão de pedir fatos foi a pior.” (Laís, 21 anos, pedagogia).

Embora os *chatbots* sejam utilizados para diversas finalidades acadêmicas, a confiança nas respostas geradas por essas ferramentas varia entre os entrevistados. Alguns estudantes utilizam os *chatbots* como suporte, mas sempre fazem uma revisão crítica das informações antes de usá-las. Um exemplo claro disso é o relato de Laís, que pede ao ChatGPT sugestões de conexões entre filósofos e filmes, mas avalia e seleciona as informações antes de utilizá-las:

“Eu usei num dos fóruns das matérias de religião. E era umas bobagens que você tem que ficar pensando, tipo, dois momentos históricos de direitos humanos... Umás coisas, assim, que a professora pedia. Eu pedi pra ele me dar uma lista. E aí, eu escolho a parte da lista, sabe? Só que eu coloquei: me diga três medidas de governos brasileiros de direitos humanos. E aí, ele foi e me deu várias respostas erradas. Falou que uma coisa era de um governo. Pelo meu conhecimento, eu sabia que, na verdade, era de outro. E aí, na hora, eu questionava ele de volta. Porque eu sou muito chata. Então, eu ficava: ah, na verdade, tal coisa não é desse governo. Aí ele respondia "realmente, desculpa, estou aprendendo..." Mas, assim, eu não confiei, né?! Eu fiquei com muito pé atrás depois disso, de pedir alguma coisa. Porque eu falei, assim, cara, se for uma coisa que eu não sei, posso acabar fazendo errado. Porque, assim, nem tudo a gente sabe.” (Laís, 21 anos, pedagogia).

Neste sentido, é muito importante que o estudante saiba filtrar as informações fornecidas e, não somente, tomar aquilo com uma verdade. Deve, antes de tudo, se certificar de que aquela informação é verídica para não compartilhar ou reforçar inverdades. Deve verificar as fontes, conferir dados em diferentes materiais confiáveis e questionar a procedência do conteúdo antes de aceitá-lo como verdadeiro. A experiência da Laís, citada acima, evidencia a importância de que o estudante passe a ter mais cautela ao confiar em informações

geradas por IA, especialmente em temas que não tem tanta afinidade, que é o caso dela. Esse aspecto demonstra que, embora os *chatbots* sejam úteis para organizar e estruturar informações, sua confiabilidade não é absoluta, e é preciso que os estudantes passem a adotar diferentes estratégias para validar essas respostas.

Alguns entrevistados expressam preocupações com o impacto a longo prazo no processo de aprendizagem. Uma das entrevistadas fez uma crítica contundente à crescente dependência da IA, argumentando que o uso excessivo pode comprometer a capacidade analítica dos estudantes:

“Antigamente a gente tinha que entrar em site, site, ler e ir em busca de algo. Agora essa parte do chat GPT faz esse trabalho para você. E de uma certa forma, está deixando as pessoas mais preguiçosas em relação a isso. Me desculpa pela palavra, mas isso está deixando as pessoas burras, preguiçosas. Elas não vão em busca de trabalho, elas vão em busca da facilidade. Infelizmente, os chatbots estão proporcionando isso para as pessoas. Só que, no momento, as pessoas só estão vendo o lado bom que é a facilidade. No futuro isso vai pesar muito. Porque ele, de uma certa forma, tem muitas informações da gente.” (Tati, 20 anos, ciências da computação)

Essa visão sugere que, para alguns estudantes, os *chatbots* podem representar não apenas uma ferramenta de auxílio, mas também um risco de uma substituição do esforço e do interesse na busca, trocando-a por um imediatismo das respostas geradas por IA. Este debate se conecta diretamente com a questão da autoria acadêmica, levantando reflexões sobre até que ponto o uso de *chatbots* impacta a construção do conhecimento individual do estudante, que é justamente o objetivo geral desta pesquisa.

A análise destas respostas revela que os *chatbots* fazem parte do dia a dia acadêmico dos estudantes, sendo utilizado, na maioria das vezes, como uma fonte de pesquisa e revisor de dados. No entanto, a relação dos estudantes com essas ferramentas não é algo homogêneo.

Há aqueles que vêem os *chatbots* como aliados na organização e estruturação de conteúdos, mas também há quem questione a confiabilidade das informações e as implicações em sua autonomia na hora de se produzir um trabalho acadêmico. Através disso, o equilíbrio entre o uso da IA como suporte e

o desenvolvimento do pensamento crítico torna-se, portanto, um ponto central na discussão sobre o papel dessas tecnologias na educação superior. As próximas análises poderão aprofundar essa questão, especialmente no bloco sobre autoria, explorando se os estudantes consideram o conteúdo gerado pela IA como parte de sua própria produção intelectual.

A terceira pergunta do primeiro bloco das entrevistas investiga o uso de *chatbots* na produção de trabalhos acadêmicos, explorando como os estudantes os utilizam e o que os motiva a recorrer a essas ferramentas. A análise dos dados revela que todos os entrevistados fazem uso de *chatbots*, mas de formas e com intensidades variadas, dependendo do contexto acadêmico e das dificuldades individuais.

Os entrevistados relataram diferentes maneiras de incorporar os *chatbots* no processo de escrita acadêmica. As principais formas de uso são:

- 1.Ferramenta de apoio na escrita e organização;
- 2.Recurso para sintetizar informações e fornecer explicações.

Vários estudantes utilizam o *chatbot* para estruturar suas ideias, reformular textos ou trabalhos, e garantir que estes atendam às normas acadêmicas exigidas. Um entrevistado menciona que, ao inserir seu texto na IA, o *chatbot* não apenas corrige, mas também reorganiza e reformula, servindo como um suporte no momento da produção da escrita. Isso indica que, para muitos, o *chatbot* funciona como uma espécie de "coautor" ou tutor textual.

“Eu sempre uso, até mesmo para fazer uma correção ortográfica. Tem professores que te pontuam o número de palavras, então ele faz tudo isso, ele conta as palavras, ele coloca no espaço adequado, ele coloca na norma ABNT, então ele te ajuda, ele é um apoio. Então você coloca o seu texto lá e ele corrige, ele reorganiza, eu consigo pensar a partir dele e consigo fazer com que ele corrija o que eu pensei.” (Cátia, 41 anos, pedagogia)

A fala de Cátia mostra como os *chatbots* podem ajudar no desenvolvimento da escrita acadêmica ao corrigirem erros, organizarem o texto e ajustarem às regras da ABNT. No entanto, quando a IA acrescenta informações que não foram desenvolvidas pelo estudante, este pode acabar perdendo parte do processo de aprendizagem e da construção do próprio pensamento. Em vez de apenas apoiar, a ferramenta pode assumir um papel maior do que deveria, reduzindo a autonomia do estudante durante o processo de escrita.

Neste momento, decido indagar Cátia da seguinte forma: "*Eu tenho um trabalho para fazer e não estou conseguindo pensar em nada, você pensaria nele como algo para poder te auxiliar neste momento?*", ela então me responde: "*Sim, de imediato*". E então ela complementa a resposta da seguinte forma:

"Várias coisas, escrita crítica sobre alguma coisa. Você coloca lá, por exemplo, um filme, o que eu entendi do filme, o que eu vi do filme, que é o filme que eu escrevo, e aí como que eu vou escrever isso de maneira crítica? Eu pego esse texto, coloco lá e ele me responde já, trazendo tudo o que eu coloquei de maneira crítica. Então eu acho que ele é uma ferramenta de apoio e que ajuda, inclusive, a entender de que maneira esse texto depois pode ser escrito diretamente por mim, que de tanto fazer você acaba aprendendo a fazer." (Cátia, 41 anos, pedagogia).

Desta forma, percebe-se que neste exemplo citado, ela delega ao *chatbot* a tarefa de transformar suas ideias em um texto crítico, em vez de construir a "criticidade" no desenvolvimento da escrita. Neste momento, permitindo que a IA reformule o que escreveu, mesmo que de forma sutil, a ferramenta pode acrescentar palavras e vieses que modificam sua escrita original.

Embora ela veja a IA como um apoio para aprender a escrever melhor, há um risco de dependência, já que o *chatbot* acaba assumindo uma parte importante do processo. Assim, em vez de desenvolver suas próprias habilidades de escrita e análise, a pessoa pode se tornar apenas uma revisora do que a IA produz, afastando-se da autoria real do texto.

Para muitos entrevistados, o *chatbot* é visto como uma ferramenta pedagógica, especialmente para suprir dificuldades encontradas no aprendizado acadêmico. Um exemplo disso aparece no relato de uma estudante que, ao ter dificuldades para entender o conceito de fichamento, recorreu à IA para aprender a estruturar melhor o seu trabalho:

“A minha professora falou: faz um fichamento. Gente, eu não sei nem o que é um fichamento. Eu não sabia o que era um fichamento. Eu não sabia fazer nada. Eu só fiz duas resenhas na minha vida. Aí ela queria uma resenha sobre um artigo acadêmico. Eu não sabia como é que fazia e nem estava entendendo quando eu ia ler. Eu falei: não vai dar certo, me ensina chatgpt! O que é uma resenha? (perguntou ao chat). O chatgpt me ensinou. E a resenha? Se eu pedir pro GPT, é capaz dele fazer melhor do que eu. Porque já que eu estou fazendo e ela não gostou de nenhuma, eu também larguei de mão e falei, não vou fazer mais nenhuma. [...] Aí eu falei, gente, eu desisto. Esquece. Aí fiz a porcaria do fichamento depois que o GPT me explicou. Eu entendi completamente como é que tinha que fazer. Aí eu fiz. Fiz a resenha. Fiz tudo. Agora, peço pro GPT fazer uma resenha. Vai sair bom? Vai.” (Nina, 22, letras).

Nesse contexto, assim como para Cátia, o *chatbot* atua oferecendo explicações pertinentes. Nina buscou na IA uma forma de entender o conceito de resenha, o que reforça a ideia do *chatbot* como um apoio pedagógico. No entanto, ao enfrentar dificuldades e receber críticas sobre suas tentativas, ela demonstrou frustração e acabou delegando à IA a tarefa de produzir o texto, acreditando que a ferramenta poderia fazer melhor do que ela. Esse movimento sugere uma mudança de papel, assim como aconteceu com Cátia: a IA deixa de ser apenas um recurso para aprendizado e passa a ser a principal responsável pelo resultado final. Assim, ao invés de aprimorar sua própria escrita, a estudante acaba terceirizando o processo, o que pode comprometer o desenvolvimento de suas habilidades na autoria da produção textual.

Cátia, em outro momento, relatou que retornou à universidade após um longo período sem estar inserida no mundo escolar. Destacou, ainda, que seu ensino médio não a preparou para a escrita acadêmica e que o *chatbot* se tornou um instrumento importante para sua adaptação às normas acadêmicas.

“Porque a academia pressupõe que no seu ensino médio você tenha aprendido a fazer tudo isso. O que é uma escrita acadêmica? Quando que uma pessoa da escola pública que não teve professor, por exemplo de português, vai conseguir alcançar? De que forma? Então eu acho que nesse sentido a ferramenta da inteligência artificial vem com muita força e vem trazendo também uma certa equidade, porque agora eu consigo escrever como os meus colegas escrevem. E tá tudo bem, sabe? E de tanto fazer eu comecei a aprender, porque aí uma vez que você começa você aprende, uma vez que você aprende você volta menos ali naquela fonte que te auxiliou nesse início.” (Cátia, 41 anos, pedagogia)

Entretanto, esse relato destaca uma questão importante sobre o papel da IA na democratização do acesso à escrita acadêmica. Cátia aponta uma desigualdade educacional de base, onde nem todos os alunos chegam à universidade com a mesma bagagem de conhecimento, especialmente aqueles que estudaram em escolas públicas e enfrentaram dificuldades no aprendizado formal da escrita. Para ela, a IA atua como um recurso de equidade, permitindo que sua escrita se aproxime da dos colegas que tiveram uma formação mais sólida, por exemplo.

No entanto, há uma dualidade nesse processo: ao mesmo tempo em que a ferramenta facilita o aprendizado e a adaptação ao meio acadêmico, há o risco de gerar uma dependência que pode comprometer o desenvolvimento da escrita autoral. A fala de Cátia sugere, porém, que o uso contínuo da IA pode levar a uma aprendizagem progressiva, reduzindo a necessidade de recorrer a IA com o tempo, que é justamente o que ela menciona ter acontecido com ela: *“Então, eu já usei mais, hoje eu uso menos”*. E, neste momento, a questiono da seguinte forma: *“E você consegue ver uma relação entre, por exemplo, você se achar mais autoeficaz hoje em dia por conta desse mecanismo?”* e ela me responde:

“Ah, com certeza. Muito mesmo. Porque antes eu não tinha parâmetro, por exemplo, de escrita. A minha escrita era o que eu pensava, eu escrevia. A norma não fazia

parte do meu condicionamento de escrita, que vem se transformando com o tempo. Porque de tanto escrever com o chat, de tanto pedir o chat para escrever e me ajudar e pensar junto com o chat... Porque o chat te dá uma resposta genérica. Você precisa de certa forma saber o que você está pedindo para que ele faça com eficácia. Então de tanto você ir fazendo, ir escrevendo junto, você aprende junto com ele. Porque ele aprende com você e você aprende com ele. Eu acho que é duplo aprendizado. Obviamente ele é uma ferramenta artificial, mas ele também aprende.”

Isso reforça a ideia de que a IA, quando utilizada como apoio, pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia do estudante, desde que ele continue envolvido no processo e não apenas delegue a escrita à ferramenta. Ademais, a IA não aprende da mesma forma que os seres humanos, pois ela não possui consciência ou capacidade de aprendizagem. O que acontece, na verdade, é que a IA é programada para melhorar suas respostas com base nos dados e interações anteriores. Portanto, o movimento é que, embora a estudante perceba um aprimoramento nas respostas do *chatbot*, esse processo é resultado da forma como a IA foi treinada para fornecer respostas cada vez mais precisas.

Nesta terceira pergunta do primeiro bloco – sobre o uso na produção de trabalhos acadêmicos e o que os leva a utilizar os *chatbots*, todos os estudantes mencionam utilizar para a matéria que precisarem. Ou seja: estou com dúvidas neste conteúdo da matéria X, acho essa matéria chata e ela não me interessa, uso pela facilidade de adquirir informações etc.

Em suma, os sete estudantes participantes da entrevista fazem uso de *chatbots* para produção de trabalhos acadêmicos, de diferentes formas, mas todos eles utilizam.

Na instituição de ensino na qual a pesquisa foi aplicada, há uma matéria dada em comum a todos os estudantes, independente de curso ou período. Esta matéria se alinha com o viés da universidade que, como mencionado em capítulos anteriores, é uma universidade particular localizada no Rio de Janeiro. Logo, os sete estudantes fazem uso de *chatbots* nesta matéria, mais precisamente, uma matéria religiosa. Algumas falas explicam, com detalhes, sobre esse uso:

“Às vezes que eu mais usei, eu lembro realmente disso, de religião. Eu considero uma matéria inútil. Todas essas quatro que eu tive que fazer. E todas que eu pude fazer de modo EAD, com fóruns, eu fiz. Então, assim, no começo, eu respondia real os fóruns. E aí depois eu comecei a pensar. Falei assim: gente, eu não vou continuar respondendo isso, sabe? Porque é isso. Eu pensava: não vai me agregar em absolutamente nada na minha vida. E era muita coisa. Eu ia perder meu tempo, tipo, pesquisando coisas? Eu comecei a falar, vou botar, tipo, no chatpt, ver o que dá. Mas para fazer trabalhos meus mesmo, eu nunca usei. Eu que tinha que escrever e tal, eu nunca usei. Eu usava só... Ou nesse caso, que foi, tipo, para ajudar a estudar mais outras matérias que eu considerava relevante eu mesma ser autora das ideias, sabe? Eu mesma escrever.” (Laís, 21, pedagogia).

Neste relato, Laís assume que delega à IA a produção de suas respostas em matérias que considera irrelevantes, como a de religião, por exemplo, porque não vê valor nestas atividades e acredita que elas não agregam a sua vida acadêmica. Ela admite que, ao invés de investir tempo – esse que poderia utilizar para outras atividades mais relevantes, preferiu utilizar a IA, para que fizesse as tarefas para ela, já que menciona não se importar com a disciplina. No entanto, para as matérias que considera mais relevantes, ela mantém o compromisso de ser autora de suas próprias ideias. Esse comportamento reflete a diferença de engajamento da estudante, dependendo da importância que atribui a cada disciplina.

Em relação a associarem a IA com um mecanismo que sintetiza as informações e explica temáticas e conceitos diversos, há falas variadas dos estudantes que corroboram com este ponto:

“Porque um Google vai me dar uma resposta mais complexa. Ele (o chatbot) vai juntar todas as respostas que eu mesma acharia no Google, procurando em vários sites diferentes, em uma resposta só. E a inteligência artificial do Google já coloca uma resposta acima de tudo. Já aparece como a primeira resposta da inteligência artificial.” (Sandy, 22 anos, pedagogia).

“Facilidade de ele já ter as informações que a gente quer... Querendo ou não, o chat GPT, hoje em dia, é uma

das inteligências artificiais que mais tem informações. Vamos dizer que é a inteligência artificial mais inteligente. Porque ele foi um dos primeiros que foi começado a usar. Então, de certa forma, sempre tem busca. Então ele absorve muitas pesquisas, muitas coisas para responder às suas perguntas.” (Tati, 20 anos, ciência da computação).

“Às vezes alguma coisa que eu tô procurando muito, mas eu não acho nada, daí ele (o chatbot) vai e mostra alguma solução melhor ou alguma coisa que eu não tinha pensado. Mas considerando isso da eficiência, tipo, raramente eu vou ter a melhor ideia, então eu jogo pra ele. Na minha área, tá previsto pra usar muito, sabe? Então, no geral, todo mundo usa ou como auxílio, ou então, tipo, substituindo uma função inteira.” (Rodrigo, 20 anos, ciência da computação).

“Quando eu tenho um texto e não entendo alguma parte do texto.” (Sandy, 22 anos, pedagogia).

A fala de Sandy destaca a conveniência do *chatbot* em fornecer respostas mais rápidas e simplificadas, reunindo informações de diversas fontes, algo que seria mais demorado de ser feito manualmente, buscando em diferentes sites. Ela também sugere que o *chatbot* tem a vantagem de ser uma "resposta pronta", o que o torna atraente para quem busca rapidez e facilidade, embora sem destacar, necessariamente, o valor da profundidade nas respostas.

Já Tati vê o *chatbot* como uma das mais avançadas tecnologias disponíveis, destacando sua capacidade de reunir grandes volumes de informações e responder com base em uma grande quantidade de dados, algo que, como ela menciona, a torna a mais "inteligente" e útil para resolver problemas com rapidez.

Rodrigo, por sua vez, reconhece a eficiência do *chatbot*, especialmente quando ele apresenta soluções que ele próprio não havia considerado. Menciona que usa como um apoio, seja para complementar o seu pensamento ou, em alguns casos, substituir funções inteiras. Em sua área, de computação, por exemplo, onde a automação pode ser um grande facilitador. Por fim, a fala de Sandy reitera a ideia de utilizar o *chatbot* para esclarecer partes de textos que não entendemos. Isso enaltece a forma como a IA também pode ser usada para resolver dificuldades pontuais no processo de aprendizado.

A análise da Pergunta 3 do Bloco 1 demonstra que o uso de *chatbots* na produção acadêmica é generalizado entre os entrevistados, mas varia conforme contexto, disciplina e necessidade individual. Em termos de autoria e autoeficácia, os impactos são ambíguos: para alguns, o *chatbot* fortalece a autoeficácia, diferente dos achados da escala, por exemplo, enquanto para outros pode comprometer a capacidade de realizar determinadas ações.

O desafio mencionado por eles é o de equilibrar o uso da IA de forma ética e pedagógica, garantindo que ela seja um suporte para o aprendizado e não um substituto da reflexão e do processo de escrita. É preciso que saibamos que o processo de aprender algo é criativo, mas que traz consigo certas frustrações, pois é justamente ao enfrentar esses desafios que desenvolvemos nossa capacidade de resolver problemas.

A quarta pergunta do bloco 1 busca saber sobre a frequência em que é feito esse uso por parte dos estudantes. Uns usam mais, outros menos, mas a realidade, como já foi mencionado, é que todos usam. Logo, o fator frequência está a depender de questões para além do *chatbot* em si, mas sim acerca dos possíveis obstáculos (como a quantidade de tarefas, o tempo disponível para tal atividade, a rotina etc) enfrentados pelos estudantes no dia a dia acadêmico. Alguns obstáculos que foram mencionados ao longo das entrevistas foram: dificuldades em entender textos acadêmicos, falta de tempo para fazer trabalhos ou para ler a bibliografia passada, falta de interesse na disciplina, entre outros.

Pegando o gancho das disciplinas, partimos, então, para a quinta pergunta do primeiro bloco. Nesta pergunta, indagamos os estudantes sobre quais seriam as disciplinas em que eles utilizam os *chatbots*. E as respostas foram:

“Todas, se necessário.” (Cátia, 41 anos, pedagogia).

“Eu uso bastante nas matérias de religião, que tem na universidade. Eu uso muito em matérias de literatura. Que são as que os professores pedem pra gente analisar os textos, enfim, aí também peço pra analisar” (Flor, 19 anos, letras).

“Quando estou com dúvida, eu uso. Independente da matéria. Esse semestre eu tenho pegado matérias muito fáceis. Então, eu não tenho usado com muita recorrência para tirar dúvidas de trabalho. Mas semestre passado, meu Deus, era praticamente quase toda aula. Eu ficava,

gente, não entendi nada que o professor falou. ChatGPT, me explica tal coisa (risos). Aí ele vinha com tudo, com exercício para poder exercitar o que estava sendo explicado. Aí eu falava, agora entendi.” (Nina, 22 anos, letras).

“Praticamente todas. Eu só não acabo usando pra coisa de matemática, porque esses modelos de linguagem não são bons pra matemática.” (Rodrigo, 20 anos, ciência da computação).

“Tem as matérias que eu não uso de jeito nenhum, que são as matérias que eu mais gosto, que têm mais afinidade. Aí eu realmente vou procurar em vários lugares. Aí vai no Google mesmo, mas fora isso.” (Sandy, 22 anos, pedagogia).

“Tipo, em semestre que tem religião eu uso bastante. Não uso em todas as matérias. Porque, eu não sei, mas religião é uma matéria que a gente faz por obrigação. A gente não faz porque a gente quer, gostou, que faz parte do nosso curso, que a gente vai aprender, vai absorver. Porque todo mundo fala assim: -não tenho tempo. É uma matéria só para me dar pontos, só para o meu CR subir. Eu gosto disso? Não, não gosto.” (Tati, 20 anos, ciência da computação).

As falas dos entrevistados revelam um uso de IA que está diretamente ligado ao valor percebido de cada um para cada disciplina, e à experiência individual de aprendizagem deles. Para alguns, como Cátia e Rodrigo, a IA é uma ferramenta útil de maneira geral, acessada sempre que necessário – com exceção de áreas como a matemática, onde suas limitações são mais evidentes. Essas diferentes perspectivas sugerem que a IA, embora acessível, não substitui a dedicação e o envolvimento com o conteúdo por parte dos alunos, sendo mais utilizada como um “atalho” em contextos de maior necessidade ou quando a matéria não desperta o mesmo nível de engajamento.

Partindo para a sexta pergunta do primeiro bloco, foi perguntado aos estudantes como eles se sentiam ao usar os *chatbots*. As respostas mostram diferentes sentimentos sobre o uso da Inteligência Artificial, que vão desde achar algo normal até sentir insegurança, dependência, frustração e dúvidas sobre o que seria certo ou errado, ou melhor, até que ponto seria errado usar a IA na vida acadêmica.

Alguns participantes disseram que veem os *chatbots* como ferramentas disponíveis para auxiliar na aprendizagem, enxergando um impacto emocional positivo em seu uso. Um deles destacou que, por estar interessado em aprender, considera toda ferramenta acessível como algo positivo, que é o caso dos *chatbots* mais famosos, como ChatGPT e Gemini, por exemplo.

“Me sinto normal. Eu sinto que estou usando uma ferramenta que está disponível para o meu aprendizado. Como eu quero aprender, todas as ferramentas para mim são... Se ela está dentro do meu campo de acesso, para mim é bom. Então eu me sinto bem.” (Cátia, 41 anos, pedagogia)

Entra, então, a questão da segurança. Flor destaca que se sente mais segura sabendo que tem o chatbot: “*Eu me sinto mais segura com esse mecanismo [...] me sinto mais segura na hora de estudar ou de montar e entregar os trabalhos*”. Essa sensação de segurança pode estar relacionada tanto à organização das ideias, quanto à validação, no sentido do suporte, do que está sendo produzido por ela.

Por outro lado, essa sensação de segurança parece vir acompanhada de certa dependência, visto que foi perguntado a Nina sobre como ela se sentiria se não tivesse como usar o ChatGPT, ela afirmou que se sentiria “*Muito perdida. Eu ia me sentir como se estivesse num grande oceano, um monte de gente com um grande navio, eu com um barquinho pequenininho que ainda está furado. Eu estou tentando me salvar lá e não conseguindo, porque as informações vão entrando, não vão ficando, e eu vou afundando*”. Essa metáfora indica que há uma sensação de desamparo e dificuldade em lidar com a grande quantidade de informações sem o auxílio do *chatbot*.

Quando ela afirma que se sente “mais segura com esse mecanismo”, ela evidencia como o uso de *chatbots*, embora recente, já se tornou uma parte importante da sua rotina de estudos. A segurança mencionada por ela não está, necessariamente, ligada à certeza de que os resultados serão perfeitos, mas a confiança que a ferramenta proporciona durante processos que antes podiam ser marcados por dúvidas e insegurança, como a elaboração de trabalhos e o estudo de conteúdos complexos, mencionados por ela.

As falas de Flor e Nina, quando colocadas em diálogo, revelam dois lados do uso de *chatbots* no cotidiano acadêmico. Ao mesmo tempo em que essas ferramentas oferecem segurança e conforto durante os estudos, também podem gerar um sentimento de dependência que, em algumas situações, se transforma em vulnerabilidade.

Laís traz um questionamento através de longo relato:

“Eu acho que, no começo, eu me sentia meio roubando, sabe? Tipo, eu sentia que eu estava roubando o jogo ali, podendo usar essa coisa da inteligência artificial. Eu não gosto da coisa de copiar e colar, por mais que nem dê pra descobrir o plágio exatamente. Eu me sentia muito roubando, copiando e colando. Eu me sentia realmente traindo a mim mesma, sabe? Mas, depois de um tempo, eu deixei isso pra lá isso, superei. Parei de sentir que eu estava roubando. Porque eu comecei a justificar meu uso, sabe? Eu estou usando porque eu acho que é uma tarefa que não faz sentido eu ficar fazendo. Mas, quando é algo que eu considero relevante... Como eu não uso nada que interfira na minha autoria, na minha propriedade da coisa mesmo, eu acho justo pra muitos usos, sabe? Tipo, tanto essa questão do relacionar, a dos fóruns. Eu não copiava e colava, então... Mas era engraçado, porque às vezes eu via as outras respostas das pessoas e dava pra ver que era exatamente o que estava escrito no chat. Tipo, a pessoa tinha procurado do mesmo jeito que eu, ele respondeu do mesmo jeito e a pessoa copiou e colou. E eu fiquei: nossa, feio. E dava pra perceber. Só que, assim, eu duvido que a professora da matéria soubesse. Mas dava pra ver que estava todo mundo usando. Mas eu acho que, assim, tem um pouco dessa sensação de estar roubando. Tipo, alguém fazendo um trabalho que deveria ser o meu. Mas, de modo geral, eu acho que com limites eu me sinto bem de usar, assim, como uma nova ferramenta. Eu queria até saber mais, sabe, algumas coisas.” (Laís, 21 anos, Pedagogia).

Esse relato da Laís revela um processo que parece mais uma criação de justificativa para responder a uma demanda moral dela própria do que um amadurecimento genuíno em relação ao uso de *chatbots*. Ela reflete sobre seu uso e não demonstra se sentir mais mal ao utilizá-lo, justificando o seu uso do mecanismo de forma crítica, especialmente para atividades que não exigem tanta criatividade ou aprofundamento, como fóruns ou tarefas mais mecânicas. Além

disso, o fato de ela não ter muita afeição pela disciplina em questão — algo comum a todos os cursos da universidade — pode contribuir para que o sentimento de culpa se atenuie, reforçando essa necessidade interna de justificar seu comportamento.

Rodrigo desperta certa dependência sobre o seu uso, destacando que acaba se sentindo desconfortável, como se o uso constante colocasse em risco sua própria autonomia intelectual: *“Ah, às vezes eu fico meio inquieto, porque eu penso: eu tô confiando demais nisso aqui, ou então, tipo, eu penso, ah, eu tô dependendo demais desse negócio”*.

Do mesmo modo, Sandy relatou se sentir de forma estranha, se mostrando insegura sobre a origem das informações geradas:

“Então, de começo era muito estranho. Hoje em dia, ainda é. Ainda é um pouco estranho sentir que aquilo ali está resumindo tudo que está na internet. Às vezes, também parece que eu não estou sabendo de onde está saindo aquilo ali. Como é que escreveu aquilo ali. Não sei se é o melhor ou o pior. Saber atualmente que a maioria não reconhece como plágio, porque realmente é um negócio como se fosse uma mente humana trabalhando. Então, me dá um medinho de saber que tem essa inteligência toda. Porque eu também fico naquela de muita junção de dados. De eu pesquisar muita coisa e ele acumulando dados. Enquanto tem gente que às vezes para para conversar, eu já fico muito: não, não quero muito não. Vou usar ele realmente para uma função que ele é feito”.

Logo, Tati já menciona ter preconceito com os *chatbots*, mas se sente maravilhosa ao usar.

“Porque eu já tenho um certo preconceito. Eu já tenho um certo preconceito com inteligência artificial. E aí que vem a hipocrisia: eu quero seguir para a área de inteligência artificial. Mas vem a hipocrisia, por questão mesmo de ela sempre saber dos seus dados. Ela sempre consegue armazenar isso. Isso eu não gosto. Sendo bem sincera, para fazer X, me sinto maravilhosa (ao usar). Exemplo, ocupou muito do meu tempo (trabalho e afins), eu poderia estar gastando esse tempo com outra matéria que é relevante para o meu curso, e é isso que eu penso, ainda mais com X (nome da disciplina obrigatória para todos os cursos), entendeu? Então, eu não me sinto

culpada quando eu uso para X, não me sinto. Mas eu tento, eu tranco o chatpt, porque eu falo assim: não, tem que pensar, porque na hora da prova não vai ter isso. Em outras matérias, me sinto culpada, X não. X, eu me sinto muito bem, maravilhosa, me desculpa, tenho que ser sincera.”

A fala de Tati tem muitas camadas e nos ajuda a entender como o uso de *chatbots* pode ser vivido de forma contraditória pelos estudantes. Tati expressa uma posição bastante complexa em relação à inteligência artificial. Por um lado, ela reconhece ter um preconceito em relação à tecnologia, especialmente no que diz respeito à capacidade dos sistemas de armazenar dados pessoais. No entanto, esse incômodo não impede que ela faça uso do *chatbot*.

A repetição da ideia de “não me sinto culpada” reforça que ela está tentando se diferenciar de um uso que seria, em outros contextos, questionável. Nas demais disciplinas ela diz que se sente culpada, o que mostra que seu julgamento sobre o uso da ferramenta varia conforme o contexto e o valor que atribui a cada disciplina acadêmica.

Todas as vezes em que mencionamos na entrevista essas disciplinas que são obrigatórias aos estudantes, independente de curso, a resposta foi unânime. Isso nos mostra como os estudantes podem criar critérios próprios para legitimar o próprio uso das tecnologias. Os pesos variam dependendo do contexto, do nível de proximidade que o estudante tem com o professor, com a matéria em questão e afins.

Portanto, os sentimentos se misturam e se fundem ao mesmo tempo. Um misto de “me sinto maravilhosa” com “me sinto roubando”. Há quem se sinta mais seguro, amparado e confiante ao contar com esse tipo de ferramenta, mas também quem enfrente dúvidas, culpas e conflitos éticos. Percebe-se, também, que a relação com os *chatbots* pode ser muito contraditória, a depender do valor assumido por cada estudante a cada etapa acadêmica.

Partindo para a sétima pergunta do primeiro bloco, os estudantes foram questionados sobre a realização do trabalho em si: “você acha que os *chatbots* atrapalham a realização de um trabalho autoral?”.

As respostas foram as mais diversas, variando entre “acho que não” e “com certeza”. Ainda assim, a maioria reconhece que o uso sem uma finalidade

pode comprometer a autoria do trabalho, especialmente quando há um uso passivo, como o simples ato de copiar e colar as respostas geradas.

Uma das críticas recorrentes se refere às respostas genéricas dos *chatbots* e à ausência de experiência própria, elementos considerados essenciais à produção autoral. Cátia traz um relato sobre isso:

“O chat é uma ferramenta genérica. Então, se você não sabe o que você pede, ele vai te atrapalhar. Porque ele vai trazer um contexto amplo da coisa e isso é genérico. Normalmente trabalhos são pedidos de modo específico. Ninguém pede um trabalho genérico. Ele não faz avaliação de um livro, por exemplo. Ele não tem essa capacidade porque ele não leu. Ele não consegue fazer resenha crítica porque ele não é crítico. Então, uma vez que você pede para ele esse tipo de coisa que somente humanos são capazes de fazer, que são relacionados a uma experiência única, ele não vai te ajudar. No entanto, uma vez que você viu o filme, escreveu sobre o livro e você sabe o que é, mas que você não detém o conhecimento da escrita propriamente, aí sim ele te ajuda. Então, se você parte do zero para escrever, ele não é uma ferramenta eficaz. Porque você precisa, para além de tudo, saber usar. Então, só isso já exige de você um certo conhecimento.”

Quando Cátia diz que “você precisa, para além de tudo, saber usar”, ela aponta para a necessidade de conhecimentos prévios e competências específicas para um uso mais eficaz da ferramenta. Isso se relaciona com as discussões sobre autoeficácia e letramento digital, de modo que a ferramenta por si só não produz um bom resultado. É o sujeito, com seu repertório, sua autoconfiança e suas competências digitais que vai conduzir o processo.

Já para Laís, o ChatGPT, por exemplo, não pode ser visto como autor de nada, visto que não tem ideias próprias:

“Eu acho que o chatgpt não pode, na minha concepção, né? Não pode ser visto como autor de nada. Porque ele não tem ideias próprias, né? Ele não é um ser pensante. Ele reúne várias ideias que ele acha na internet. Rouba a ideia de um monte de gente e transforma em algo novo. Essa questão do jeito autoral, ele tá dando uma ideia que não é dele. Então não dá pra você considerar como se

fosse um autor, sabe? Uma coisa não tem como você referenciar. Não tem como você dizer: ah, isso aqui veio do chatgpt, sabe? E mesmo se desse, se virasse um estilo de referência. Tipo, ele não é uma referência. Ele não pode ser, porque ele não pensa, né? Ele não produz algo com autoria. Então, eu acho que atrapalha caso ele seja usado para produzir algo. E a pessoa roube dele, entendeu? Porque se a pessoa só copiar e colar, tá, eu acho que super atrapalha. Porque por mais que ela tenha dado o comando, o que tá escrito não é dela. A ideia que tá ali pode ser mais ou menos dela, porque você que dá o comando. Pra sair uma boa resposta, você tem que dar um comando estruturado com a ideia que já tá presente. Mas as conexões, as relações e tal, não são necessariamente da pessoa, né?” Principalmente se ela copiar e colar. E aí, tem outros termos, por exemplo, isso que eu usei pra relacionar coisas inicialmente pra depois eu fazer uma relação mais profunda. Eu não acho que chegue a ser, tipo, uma perda de autoria, assim. Porque seria, tipo, um indicativo, sabe? É quase como você perguntar pra alguém, pedir uma dica... Você fala pro professor e ele fala, ah, pensa nisso. E aí, a partir disso, você procura outras coisas e desenvolve. Eu acho que seria mais nesse sentido. Mas... Você usando direto, no chat, copiando e colando, eu acho que é total. O seu trabalho fica sem autoria e fica com uma autoria perdida, assim. Não chega a ser plágio, porque, tipo, plágio você tá copiando de alguém, sabe? E ali, você tá copiando de uma infinidade de coisas que já se misturaram ali numa massa amorfa de informações. E que você tá sendo mais uma das pessoas a copiar e colar aquilo, né?”

A fala de Laís traz muitos questionamentos. A principal preocupação dela gira em torno da impossibilidade de se atribuir autoria ao *chatbot*, uma vez que ele não é um “ser pensante”, isto é, não possui intencionalidade, subjetividade ou ideias próprias. Ao dizer que a IA “rouba a ideia de um monte de gente e transforma em algo novo”, percebemos que a fala se aproxima de uma crítica comum ao funcionamento dos modelos de linguagem: sua forma de operação é baseada em padrões estatísticos de linguagem treinados a partir de grandes volumes de dados, sem que haja compreensão semântica ou responsabilidade sobre o que está sendo passado para o usuário em questão.

Tati, Rodrigo e Nina acreditam , também, que o uso de chatbots atrapalha a realização de um trabalho autoral:

“Com certeza. Muito. Porque, como eu disse, ele é um grande banco de dados com muitas informações. Então se você pedir para ele fazer um trabalho autoral sobre o sítio do pica-pau amarelo, não tem como. Ele vai pegar o que ele já tem de informação e vai criar um negócio, mas não vai ser dele, porque ele vai ter um pouquinho daqui, um pouquinho de lá. Então, quando você for pegar para poder ver o trabalho, tem um pouquinho de cada pessoa. Então, não é um trabalho autoral, é um trabalho em comunhão com várias pessoas”. (Nina, 22 anos, Letras)

“Atrapalha muito, porque ainda considerando essa parte da propriedade intelectual, porque tudo que a IA faz, pelo menos esses modelos aí, ela não pensa em nada, ela pega de outra pessoa e entrega ali. Então, atrapalha bastante, até”. (Rodrigo, 20 anos, Ciência da Computação)

“Sim, atrapalham. Porque era para ser autoral, um chatgpt, o que é de autora lnum chatgpt? Não tem termo nenhum, nada, você vai, não é nada autoral. Autoral, que eu acho, que eu aprendi, é da gente ser o autor, da gente pensar, da gente executar. E se a gente usa isso, a gente não está sendo autoral, porque não a gente que está fazendo, a gente está tirando informações que ele obteve por outras pessoas”. (Tati, 20 anos, Ciência da Computação)

Para eles, a produção textual gerada por IA se distancia da noção de autoria justamente porque não é fruto de um processo criativo do ser humano, mas sim da junção e recombinação de conteúdos previamente existentes. Os estudantes apresentam uma concepção de autoria bastante ligada à ação do sujeito, através do pensar, do executar. Essas percepções revelam uma concepção de autoria fortemente conectada ao ser humano, entendendo o autor, seja quem for, como uma figura essencialmente humana — e, ao mesmo tempo, também evidenciam o desafio educacional de se promover um letramento midiático em tempos de automação da escrita.

Sandy traz uma fala importante:

“Às vezes, sim. Como eu falei, eu já tive trabalhos que eu recorri. Não me orgulho disso. Mas era uma matéria que eu só queria que saísse, que passasse. Então, tive que

recorrer. Não entendia nada, não conseguia... O próprio professor na aula não passava o que tinha que passar. Então, realmente, não deu para mim. Não me orgulho. Mas no colégio não costumava também, não tinha muito isso. São para coisas pontuais e, geralmente, nem para avaliação. Mais durante o momento de estudo, realmente, para fazer uma anotação”.

Já Flor, discorda dos colegas:

“Acho que não, porque... Por exemplo, eu comecei a usar por agora mesmo também. E antes eu fazia sem nada. Então, nas minhas vezes eu também faço os trabalhos também sem usar. Também faço prova. E é mais como usa também, né? Tem isso, Eu uso muito também quando faço os resumos. Eu sempre anoto, tipo, escrevendo mesmo”.

Flor discorda. Na citação acima, ela não acredita atrapalhar, porque seu uso não está baseado de uma forma que vá comprometer a sua autoria, por exemplo. Logo, quando questiono sobre copiar e colar, a opinião muda, o que passa a ir ao encontro direto com os outros estudantes.

Portanto, percebemos que a autoria também está nas escolhas dos estudantes ao interagirem com a IA. Seja na formulação do comando, na seleção e adaptação das respostas. Ainda assim, há o reconhecimento de que sim, utilizar *chatbots* pode comprometer a elaboração de um trabalho autoral. Contudo, isso não significa que eles irão deixar de usá-los.

Partindo para a oitava e nona perguntas do primeiro bloco, foi perguntado aos estudantes sobre as possíveis consequências do uso de *chatbots* na vida acadêmica, positivas ou negativas. Abaixo, os principais pontos negativos extraídos das falas dos estudantes:

Tabela 5 – Descrição dos pontos negativos.

FATOR NEGATIVO	DESCRIÇÃO	FALAS
	O estudante deixa de aprender efetivamente ao não se engajar nos	“Você não está aprendendo nada, porque

Perda de Aprendizagem	processos de leitura, escrita e reflexão.	quem está fazendo é o computador.” (Nina)
Dependência e Acomodação	Uso recorrente da IA pode gerar comodismo e reduzir o esforço pessoal na realização das atividades.	“Eu não vou saber como executar e nem como ensinar, porque na hora que era para mim [sic] aprender isso, eu não aprendi. Eu peguei e recorri ao modo mais rápido e fácil de me livrar do problema. Fui para o computador, para o chatgpt.” (Nina)
Comprometimento da Autoria	O conteúdo produzido não é genuinamente do estudante, o que fragiliza o desenvolvimento da autoria.	“O que está escrito não é dela. A ideia pode ser, mas as conexões não.” (Laís)
Diminuição da Autoeficácia	A constante mediação da IA pode enfraquecer a confiança do estudante em sua própria capacidade de produzir.	“A pessoa pode começar a pensar: ah, eu não sei responder sem o chat.” (Laís)
Formação profissional comprometida	O uso excessivo pode resultar em uma formação superficial, sem preparo real para o exercício da profissão.	“Você conseguiu o diploma, parabéns. Mas na vida real, você não vai ter o ChatGPT.” (Tati)
Empobrecimento da experiência universitária	Redução da vivência acadêmica à simples obtenção de notas, sem envolvimento com o processo formativo.	“Você só quer finalizar aquilo e não quer, de fato, aprender.” (Cátia)

Normalização da prática	A facilidade e acesso irrestrito da ferramenta favorecem a banalização do uso indevido.	“É uma ferramenta bem mais poderosa do que procurar no Google.” (Laís)
Copiar e colar	A falta de desenvolvimento da escrita, deixando o mecanismo assumir a sua parte como autor.	“Muita gente pode copiar e colar, então no final pode passar na matéria só com 10, mas aprender mesmo não aprende nada.” (Flor)

Fonte: Elaboração própria.

Na oitava pergunta tratamos das possíveis consequências negativas vistas pelos estudantes sobre o uso de *chatbots* na vida acadêmica. Acima, pudemos analisar um panorama geral do que alguns entrevistados responderam. Logo, iremos adentrar nessas consequências e entender um pouco mais sobre a visão dos estudantes.

De modo geral, essas percepções envolvem tanto dimensões pedagógicas quanto éticas, e se associam a processos de acomodação, perda de uma aprendizagem mais significativa, fragilidade na autoria, baixa autoeficácia e esvaziamento do papel formativo da universidade. Um dos principais riscos apontados diz respeito à substituição da aprendizagem pela automação. Ou seja, o estudante passa a deixar de ser o papel central no processo da aprendizagem, visto que deixa o *chatbot* assumir suas responsabilidades acadêmicas, como trabalhos, reflexões, dúvidas e afins.

A fala de Cátia expressa de forma enfática um pouco disso:

“Eu acho que o contexto negativo seria a partir de uma pessoa acomodada que só quer finalizar aquilo e não quer, de fato, aprender. Eu não consigo vislumbrar a possibilidade de uma pessoa estar dentro de uma universidade e não querer aprender. Porque você escolhe o que você vai fazer e o que você vai estudar. Se você

está ali e não está aprendendo, é estranho. Mas, enfim, suponhamos que tenha essa pessoa. Ela pode se acomodar no serviço desses chats e não aprender”.

A fala traz à tona uma idealização do ambiente universitário como sendo um espaço exclusivamente habitado por sujeitos engajados e dispostos a aprender. No entanto, é importante reconhecer que nem todos os estudantes estão na universidade por escolha própria ou por afinidade com o campo de estudo. Há diversos fatores que podem influenciar essa presença, como pressão familiar, expectativas sociais, busca por estabilidade profissional, ou mesmo a ausência de outras opções viáveis no momento. A fala de Laís reforça essa questão:

“Mas tem um monte de gente que às vezes nem está tão afim de estar ali na faculdade e só quer dar um jeitinho para conseguir uma nota melhor ou passar mais fácil, e eu não sei se para essas pessoas que não estão abertas a aprender, ou abrir mão de usar ou se esforçar mais para estudar mais, se elas abririam mão por qualquer coisa que elas ouvissem, entende? [...] Claro, os professores morrem de medo, é uma coisa um pouco exagerada, mas eu acho que eles têm razão, em certa parte de ter medo, porque é isso, as pessoas vão usar, é uma ferramenta bem mais poderosa do que as que tinham tipo, procurar no Google, e eu acho que quem faz isso só, tipo, ganhou mais uma ferramenta para colar”

Nesse cenário, o uso dessas ferramentas como os *chatbots* pode se tornar um atalho para a finalização das tarefas, sem que haja uma preocupação com a aprendizagem. Como, por exemplo, os estudantes que não gostam das disciplinas religiosas, por exemplo. A maioria dos estudantes deixa claro acreditar que o que é ensinado nessas disciplinas não agrega em sua formação profissional para a futura área de atuação. Logo, acreditam que usar o *chatbot* nessas situações mais ajuda do que atrapalha, porque podem usar esse tempo para outros afazeres.

Flor, Nina, e Tati acreditam que o principal aspecto negativo é não aprender, assim como Laís, que foi mencionado anteriormente:

“Mas os negativos é que querendo ou não... Muita gente pode copiar e colar, então no final mesmo acaba a

matéria, pode passar na matéria só com 10, mas aprender mesmo não aprende nada.” (Flor, 19 anos, Letras).

“Se você usa ele muito recorrente, você não vai estar aprendendo nada, porque quem está fazendo o trabalho, quem está fazendo as atividades, é o computador. Então, aquilo que você devia saber, você não está sabendo. Então, quando você se formar, tipo eu, estou fazendo licenciatura. Se eu não faço meus trabalhos, quem faz é o chatgpt, ele não está absorvendo, ele já sabe tudo que eu devia saber. Então, na hora que eu me formar, e eu tiver que ensinar isso para os meus alunos, eu não vou saber ensinar, porque eu não sei. Aí, eu vou ter que recorrer e assistir um vídeo na internet para poder entender o assunto, para poder passar isso para eles. Então não vai servir de nada, porque eu não vou saber como executar e nem como ensinar, porque na hora que era para mim [sic] aprender isso, eu não aprendi. Eu peguei e recorri ao modo mais rápido e fácil de me livrar do problema. Fui para o computador, para o chatgpt.” (Nina, 22 anos, Letras).

“E a facilidade que o *chatbot* te dá, você não aprende nada porque você só está ali para pegar aquilo ali, responder e fazer. As pessoas só vão pensar no negativo futuramente. Muitas pessoas que vão dizer assim, eu faço faculdade, e uso muito para todas as matérias do meu curso. Ah, nossa, eu uso o ChatGPT para todas as matérias do meu curso, para tudo que é trabalho. Tá, você vai conseguir o seu diploma, quando você sair, você vai trabalhar com o ChatGPT também? Você vai aprender o quê? Você conseguiu o diploma, parabéns. Porque o ChatGPT fez você passar. Mas na vida real você não vai ter o ChatGPT. Na vida real você precisava ter aprendido aquilo para você executar”. (Tati, 20 anos, Ciência da Computação).

Nina, ao mencionar sua trajetória na licenciatura, expõe uma preocupação importante: ao delegar suas tarefas ao *chatbot*, ela não se prepara adequadamente para o seu futuro na docência, o que compromete tanto sua formação quanto a qualidade do ensino que poderá oferecer. De forma semelhante, Flor aponta a superficialidade que esse tipo de prática pode gerar, dizendo que o foco em "passar" pode superar o compromisso com o aprendizado. Tati se alinha com o sentimento de Nina, quando se preocupa, também, com o futuro. Isso traz uma importante reflexão: quem serão os futuros profissionais formados por uma era de

chatbots? É importante buscar respostas para entender como uma geração pautada na automação irá trabalhar futuramente.

A fala de Rodrigo se relaciona com essas reflexões:

“É ruim porque do jeito que tá hoje em dia, dá pra você fazer, tipo, até um TCC tudo por IA, sabe? Porque ainda não tem nada que um professor, por exemplo, possa usar pra te acusar 100% ali de que, tipo: ah, isso aqui foi feito com IA, então vou dar zero.”

A fala aponta para outro aspecto importante: a ausência de mecanismos eficazes de fiscalização e verificação, o que gera um ambiente em que a substituição do esforço próprio pela automação passa despercebida ou não é penalizada. Nesse sentido, a crítica não é apenas ao mecanismo em si, mas ao contexto educacional que, por vezes, ainda não está preparado para lidar com os desafios trazidos pelo uso da IA.

Diante dos relatos dos estudantes, foi possível observar que os aspectos negativos do uso de *chatbots* no contexto acadêmico estão fortemente ligados à redução do envolvimento ativo do estudante no processo de aprendizagem. Eles apontam que a facilidade que essas ferramentas proporcionam pode incentivar uma postura de acomodação, em que o objetivo do uso está atrelado a cumprir tarefas e obter notas. Entretanto, mesmo diante da consciência dos prejuízos, eles continuam recorrendo aos *chatbots*.

Percebemos que o reconhecimento dos efeitos negativos não necessariamente leva a mudança de comportamento. Logo, fatores como a busca por praticidade, a pressão por produtividade, o desinteresse por determinadas disciplinas e até a sobrecarga de tarefas podem explicar essa persistência no uso, mesmo com todas essas consequências negativas citadas por eles. Isso nos leva a pensar sobre como podemos introduzir práticas pedagógicas que supram esse vazio encontrado pelos estudantes no ambiente acadêmico e pelos docentes, que está sendo preenchido pelos *chatbots*.

Partindo, então, para a nona pergunta do primeiro bloco, temos as possíveis consequências positivas do uso de *chatbots* na vida acadêmica. Ao contrário do que algumas pessoas possam acreditar, os *chatbots* têm aspectos positivos, e muitos. Abaixo, alguns aspectos citados pelos estudantes:

Quadro 6 – Descrição dos pontos positivos.

FATOR POSITIVO	DESCRIÇÃO	FALAS
Agilidade na busca por informações	O <i>chatbot</i> entrega respostas rápidas e diretas, otimizando o tempo que seria gasto pesquisando em diversos sites.	“Antigamente, de entrar em um site, de entrar em outro, ter que olhar em vários, abrir diversas abas. [...] Ele veio, realmente, para dar uma facilitada.” (Sandy) “A facilidade, a agilidade, a praticidade, tudo isso nesse exato momento.” (Tati)
Facilidade de acesso ao conhecimento	É possível acessar explicações claras e objetivas com apenas uma pergunta, facilitando o entendimento de conteúdos complexos.	“Se eu não entendo alguma coisa, o ChatGPT é perfeito para te ensinar essas coisas. É só você dizer a tua dúvida, que ele vai te ajudar.” (Nina) “A pessoa pode se sentir menos perdida. (Flor)
Apoio na formulação de ideias	Ao pedir algo ao <i>chatbot</i> , o estudante precisa pensar, selecionar termos e estruturar perguntas, o que exige conhecimento prévio.	“Você tem que ter esse conhecimento prévio para você pedir para ele.” (Cátia)

Estímulo à leitura e análise crítica	Mesmo após a resposta do <i>chatbot</i> , o estudante precisa ler, revisar e ajustar o que foi gerado, o que pode levar ao aprendizado.	“Você, ao ler a proposta, porque você tem que ler a proposta, você já está aprendendo.” (Cátia)
Ajuda na organização textual	O chatbot pode auxiliar na correção gramatical, na reformulação de frases, na eliminação de repetições e na clareza das ideias.	“Olha aí as palavras repetidas que eu usei.” (Laís)
Apoio individualizado	Funciona como um “monitor virtual”, oferecendo suporte imediato sempre que o estudante tem dúvidas.	“É bom porque é como se você tivesse um professor ou um monitor da matéria ali no celular pra te ajudar na hora.” (Rodrigo)
Início de um processo de reflexão	Pode funcionar como um ponto de partida (“start”) para o estudante desenvolver, aprofundar ou personalizar sua produção.	“Ele poderia ter te dado um start e depois você desenvolver.” (Laís)
Evolução dos mecanismos de pesquisa	É visto como uma evolução de ferramentas anteriores, como	“Para mim, é a evolução da pesquisa.” (Sandy)

	dicionários ou o próprio Google, com uma interface mais integrada e inteligente.	
--	--	--

Fonte: Elaboração própria.

Apesar das críticas e preocupações citadas anteriormente, os participantes da pesquisa também apontaram diversos aspectos positivos relacionados ao uso de *chatbots* na vida acadêmica. Um dos fatores mais recorrentes citados por eles diz respeito à agilidade e facilidade no acesso à informação. Para os estudantes, a ferramenta proporciona uma economia de tempo significativa, evitando a navegação por diversos sites e fontes com explicações divergentes. Portanto, perde-se a oportunidade de desenvolver habilidades múltiplas através desse processo, de modo que todo assunto é cercado por uma multiplicidade de perspectivas.

Ao buscarem no ChatGPT, por exemplo, encontram as informações necessárias e pertinentes em um só lugar. Sandy traz uma fala significativa sobre esse ponto:

“Porque, realmente, se for pensar tudo o que a gente faz no Google, que a gente fazia, demorava tempos. Antigamente era de entrar em um site, de entrar em outro, ter que olhar em vários, abrir diversas abas. Ele te dá ali, se você quer se aprofundar, você vai nas referências, procura as referências. Então, nisso, ele dá uma ajuda muito grande, muito grande. Ele veio, realmente, para dar uma facilitada. E ele fala bem, mas usando, assim, normal, pesquisa, para extrair informação, é maravilhoso. Igual era o Google antigamente, o dicionário. Para mim, é a evolução da pesquisa.”

A fala de Sandy evidencia que a ferramenta não é usada somente para substituir o aprendizado, mas para também para facilitá-lo, o que pode contribuir

para uma ampliação do acesso ao conhecimento. É importante ressaltarmos, também, que os *chatbots* passam a ser considerados o “novo Google”. Embora saibamos que o Google nunca foi uma ferramenta para trabalho acadêmico, de modo que temos bases acadêmicas específicas para áreas de conhecimento e afins. Logo, isso nos leva a pensar sobre as transformações nos modos de busca e acesso ao conhecimento por parte desses discentes.

Anteriormente, o processo de busca levava mais tempo e exigia certa paciência ao abrir vários sites, comparar as informações e escolher conteúdos que seriam mais confiáveis. Hoje, a busca por referências é feita em poucos segundos, com uma breve pergunta sendo respondida de forma rápida, resumida quando solicitada, e organizada. Sendo assim, os *chatbots* aparecem como uma ferramenta que não substitui a pesquisa em si, mas reorganiza e facilita suas etapas.

Nina traz uma fala importante para esta reflexão:

“Se eu não entendo alguma coisa, o chatgpt é perfeito para te ensinar essas coisas. É só você dizer a tua dúvida, que ele vai te ajudar. Muito mais fácil do que procurar na internet explicação sobre a matéria. Cada site explica de um jeito. É uma bagunça, o leitor não entende nada. O chatgpt é mais conciso, é mais direto, ele consegue criar imagens. Se você não for fazer uma fake news (risos), é perfeito para te ajudar.”

Muitos estudantes podem se sentir perdidos no processo de busca por informação na internet. O que temos visto é, justamente, o *chatbot* sendo um fator contribuinte para uma maior facilidade neste processo. Antes, aqueles que se sentiam perdidos com a grande massa de informações neste processo, hoje podem ter as respostas organizadas para o que buscam, e até pedir exemplos para que a aprendizagem fique ainda mais clara.

“Eu acho que as positivas é que querendo ou não, talvez faça a pessoa pegar mais rápido os resumos. E talvez, como é uma coisa também objetiva também, a pessoa pode se sentir menos perdida.” (Flor, 19 anos, Letras).

Cátia ressalta que, de todo modo, ficará um aprendizado, independente se esta aprendizagem for intencionada ou não:

“Eu acho que, de toda forma, sempre vai ficar um aprendizado [...] Agora, se você pede para ele: escreva uma proposta pedagógica baseada na BNCC. E aí você tem que saber o número da BNCC que você está se referindo no contexto tal para turma tal, para X, entendeu? Isso tudo já te traz um certo conhecimento prévio. Você tem que ter esse conhecimento prévio para você pedir para ele. E quando ele trouxer, ele ainda vai trazer dentro dessa possibilidade já direcionando um milhão de possibilidades, porque você pode pedir para ele reescrever e ele vai reescrever uma infinidade de vezes. Então, você ao ler a proposta, porque você tem que ler a proposta, você já está aprendendo. É impossível não aprender com a ferramenta. O saber está posto.”

Cátia nos mostra a importância de se saber perguntar para estes mecanismos. Ao contrário da ideia de que a tecnologia entrega tudo pronto, as falas dos participantes revelam que a qualidade da resposta gerada depende diretamente da clareza e do conhecimento prévio de quem pergunta. Sendo assim, elaborar uma boa pergunta requer entender o que está buscando. Esse processo não é automático: exige reflexão, leitura e familiaridade com o conteúdo, o que vai ao encontro com a fala de Cátia.

As falas dos participantes revelam que, apesar das limitações e cuidados necessários, o uso de *chatbots* apresenta pontos positivos para a vida acadêmica dos estudantes. Entre os principais ganhos apontados estão: a facilidade de acesso à informação, a agilidade na organização de ideias e o apoio no entendimento de conteúdos mais complexos. Para muitos estudantes, a ferramenta funciona como um suporte rápido e prático de pesquisa. Ressaltam, também, a importância de conhecimentos prévios ao utilizar estes mecanismos, visto que isso faz toda a diferença acerca do que o *chatbot* irá te entregar de conteúdo. Sendo assim, todos esses fatores passam a contribuir para uma vivência acadêmica mais produtiva e menos desgastante, como fora mencionado.

Caminhando, então, para a décima e última pergunta do primeiro bloco, perguntamos aos entrevistados sobre o que eles achavam que os docentes podem fazer para que os alunos compreendam a responsabilidade envolvida na produção

de um trabalho autoral. As respostas foram as mais diversas, mas algo comum foi que, neste momento, a intenção era entender sobre propostas pedagógicas a serem feitas, e não sobre usar *chatbots* ou não.

As respostas dos estudantes revelam que a promoção da responsabilidade autoral não pode se basear apenas na proibição do uso dessas tecnologias ou em discursos que buscam punir os estudantes que usam. Em vez disso, os docentes deveriam assumir uma postura que fosse ao encontro com a realidade atual: assumir que o mecanismo está aí e que os alunos irão usar independente desse uso ser permitido ou não.

Logo, seria mais fácil que os docentes buscassem entender os aspectos positivos e negativos dos *chatbots*. O objetivo seria inserir debates e atividades que pudessem inteirar ainda mais os estudantes sobre as consequências e o uso da IA generativa, reconhecendo a presença dos *chatbots* como parte da realidade dos estudantes. Abaixo, os principais pontos elencados pelos entrevistados:

1. Ensinar o uso consciente e reflexivo dos *chatbots*, ao invés de proibir;
2. Propor atividades mais criativas, reflexivas e personalizadas, que exijam envolvimento dos estudantes;
3. Reconhecer a presença da tecnologia como algo atual no cotidiano acadêmico e incorporá-la na prática pedagógica;
4. Valorizar a construção da ética e da autoria desde os primeiros anos da formação;
5. Atualizar os docentes sobre as ferramentas e suas potencialidades pedagógicas;
6. Incentivar a responsabilidade, compreendendo que a mudança no modo de vista sobre as temáticas também parte do aluno;
7. Fomentar uma cultura institucional de autoria, com diálogo e exemplos positivos.

Cátia traz uma reflexão interessante sobre toda essa evolução da IA vivida atualmente, quando o assunto é *chatbot*:

“Quando inventaram o papel, muitos foram contra. Então, quando inventaram a caneta, quando o celular

chegou... as pessoas são contra a evolução. E aí os melhores ficam. Acho que um professor que é contra a utilização da tecnologia para o aprendizado, se ele consegue perceber que o aluno aprende, ele fica (não evolui) [...] Um bom professor vai entender que a ferramenta existe, que ela está posta, que ela é acessível e ele pode usar ela a favor dele. Agora, um professor que vai contra, eu acho que é bom ele procurar outro lugar para trabalhar porque a –nome da instituição, é voltada para a tecnologia. Como qualquer outra, né? É necessário ele (o professor) repensar a prática pedagógica, talvez ele deva estar ultrapassado. quando o professor é inteligente, a proposta dele é tão fantástica que nem o chat da conta. Então, o professor agora, ele precisa se reinventar, porque não é mais procurar coisas escritas no jornal [...] A gente não está mais nessa época. E o professor agora, nesse momento, ele precisa estar atento a isso. Então, dizer que vai reprovar por ser controverso não existe. O professor agora precisa, sim, usar essa ferramenta pedagógica de maneira reflexiva entre ele, entre eles, entre os professores. Todos precisam sentar, aprender a usar a ferramenta e a fazer as propostas mais reflexivas e intensas. Porque não é só para colocar a coisa posta. A gente tem exemplos de professores incríveis que conseguem driblar a tecnologia e fazer atividades maravilhosas voltadas para um outro tipo de aprendizado no qual a pessoa está absolutamente imersa. E aí, estando imersa, você não tem porquê buscar fora.”

O uso das comparações de Cátia — da invenção do papel, da caneta e do celular — serve como estratégia para naturalizar a presença da tecnologia na educação e como ela foi avançando ao longo dos anos. A fala de Cátia nos sugere que a resistência à inovação é um padrão recorrente na história, mas que aqueles que compreendem seu potencial permanecem e se adaptam. Há uma crítica, também, aos docentes que se recusam a incorporar a tecnologia em suas práticas pedagógicas. Diferente desse cenário, há professores que buscam se inteirar e inteirar os alunos das novidades, que é o caso de uma das professoras de Nina e Rodrigo:

“No primeiro dia de aula ela falou assim: gente, eu não vou dizer pra vocês não usem o ChatGPT porque eu sei que vocês vão usar, então eu vou ensinar vocês a usarem. E ela deu uma aula de como usar o ChatGPT, como fazer

perguntas, como questionar. Eu amei.” (Nina, 22 anos, Letras).

“Tenho uma professora, ela é muito contra, principalmente pra essa coisa aí, né (de *chatbots*). Mas tem professor meu da área de TI que acha muito legal e até te incentiva. Por exemplo, eu tenho uma matéria que é a introdução à ciência dos dados, que é, tipo, inteligência artificial. Então, o professor tá sempre falando ali, né? Ele mostra como fazer uma ferramenta diferente, enfim, varia muito, sabe? Os da minha área (professores), a maioria não é contra, mas os que não são, são contra.” (Rodrigo, 20 anos, Ciência da Computação).

No caso de Nina, a professora entende que a tecnologia já está incorporada no ambiente acadêmico e preferiu explicar e mediar o uso, ao invés de, simplesmente, abominar os *chatbots*. Os professores que assumem esse papel são vistos pelos alunos como parceiros no processo de aprendizagem, contribuindo não só para uma melhora na relação professor-aluno, mas contribuindo para uma formação de sujeitos mais responsáveis e reflexivos diante da cultura digital. Todavia, há aspectos que fogem da alçada desse docente, como mencionou Laís:

“Na escola todo mundo sabe que colar é errado, mas todo mundo cola, não todo mundo, mas, assim, sempre tem uma parcela de pessoas que cola e que sabe que é errado, mas não liga. No fundo é isso, não liga porque quer colar, acha que os benefícios da cola são melhores do que você ser ético. Então, eu acho que é uma coisa, assim, de autorresponsabilidade mesmo, eu não sei exatamente como isso pode ser desenvolvido, porque eu não lembro também de ter uma palestra exatamente sobre ética, e eu não acho também que esse seja o caminho, assim, porque quem quer fazer, vai fazer de qualquer jeito, não sei se é exatamente um meio eficiente. Aí o professor vai e passa a prova para evitar a pessoa de usar, aí a pessoa usa um celular escondido, como se fosse colar em prova, tipo, consultar um material, mas, em vez disso consultar o ChatGPT. Então, eu não sei se tem muito como fugir mesmo. É o que a gente pontuou antes. Acho que as pessoas vão usar de qualquer jeito, é uma coisa mesmo, um trabalho eterno, eu acho, de tentar criar essa consciência de responsabilidade pelo que você faz.”

A fala de Laís revela uma perspectiva bastante realista e crítica sobre o comportamento estudantil frente às normas acadêmicas, especialmente no que diz respeito à ética. Laís parte da percepção de que, mesmo o estudante sabendo que colar é errado, uma parte desses alunos age de forma contrária, não por desconhecimento das normas, mas por certa desvalorização da ética diante da conveniência. Ou seja, naquele momento é conveniente para o aluno fazer a “cola”, independente disso ser o certo ou não, e ele tendo essa consciência.

Para Sandy, a forma de avaliação ao longo dos semestres é um ponto importante nesse processo de entendimento sobre a responsabilização em se produzir um trabalho autoral:

“Então, é uma coisa que, na minha graduação, fazendo Pedagogia, aparece bastante, que é a gente trabalhar essa autonomia, uma autenticidade desde cedo. Trabalhar isso desde novos para quando for pegando responsabilidade, entender que realmente é necessário. Mas eu acho que o que acontece muito, pelo menos agora, porque depois que a gente fica mais velha, se não aprendeu a fazer, não é agora que vai aprender. Mas já no ensino superior, ensino médio, eu acredito que quanto mais trabalhos voltados para reflexão, melhor. Que não sejam tantos trabalhos só de definição, né? quanto mais você enxergar, realmente, ver o que a pessoa entendeu daquilo ali, ver o que ela vai levar daquilo ali, o que ela entendeu do prático dali, o trabalho... Porque não tem como a inteligência artificial dizer o que cada um levou daquilo ali, o que cada um aprendeu daquilo ali. O professor, também, não tentar avaliar só o conteúdo, mas como cada um recebe isso e como cada um entende isso e vai aplicar isso. Se a pessoa realmente compreendeu.”

Sandy propõe um novo olhar para as avaliações. Será que as provas ainda devem ser utilizadas? O ponto em questão não é somente do que é certo ou não, mas sim do que faça mais sentido para o docente e seus alunos naquele momento em questão. Ela evidencia a necessidade de um trabalho formativo de longo prazo, que se estenda durante todo o semestre, por exemplo. Aqui, ela traz um olhar sobre o papel do professor em criar condições para que o estudante pense por si e passe a reconhecer o valor de se produzir algo que realmente lhe pertença por completo.

Entretanto, Tati levanta um questionamento importante, quando destaca o papel do estudante dentro desse espaço acadêmico:

“Isso vai muito além daquele momento ali em si (palestra). Mas sim, do que o estudante acredita como sendo o espaço acadêmico para ele e o papel dele naquele lugar, né? Porque não adianta nada vocês (professores) botarem 300 recursos para as pessoas aprenderem qual é a importância (de se produzir um trabalho autoral) e, no final, o estudante literalmente ignorar.”

Não adianta somente o docente se reestruturar frente às novas demandas, o estudante precisa perceber e se posicionar diante da experiência acadêmica. Contudo, isso só acontece quando esse aluno reconhece que fazer um trabalho autoral é parte de se afirmar como alguém que pertence aquele lugar, aquela universidade.

Finalizando o primeiro bloco das entrevistas, observamos que os estudantes reconhecem que os docentes têm um papel importante na mediação do uso das tecnologias e na contribuição de uma cultura de responsabilidade autoral. Entretanto, também sinalizaram que essa responsabilidade não pode ser inteiramente atribuída só para os professores. Nesse cenário, produzir um trabalho autoral vai muito além de seguir uma regra ou evitar a cópia. Trata-se de um processo que envolve tanto a criatividade e o olhar atento do professor, que precisa pensar e propor atividades mais reflexivas e próximas da realidade digital dos alunos, quanto o reconhecimento, por parte dos estudantes, do lugar que ocupam dentro da universidade.

É um caminho que se constrói aos poucos, com diálogo, escuta e trocas.

9. DISCUSSÃO DOS DADOS - SEGUNDO BLOCO

O segundo bloco das entrevistas objetivou explorar a percepção de autoria a partir da perspectiva dos estudantes. Composto por sete perguntas, esse bloco buscou compreender como os alunos definem o que é autoria no contexto acadêmico e de que maneira essa compreensão pode contribuir para se repensar práticas pedagógicas mais alinhadas frente aos desafios da era digital.

A primeira pergunta do segundo bloco buscou entender o que os estudantes entendiam por autoria, e o que seria ser autor para eles. De modo geral, os entrevistados associam a autoria como sendo um processo que envolve um esforço individual, através de uma reflexão pessoal e a expressão de ideias próprias, ainda que reconheçam a mediação de outras referências ou ferramentas durante o processo.

Para Cátia, autoria é:

“Autoria é quem faz. Pensando no contexto... Eu ou o chat, os dois são autores. Uma vez que ele é uma ferramenta genérica, de dados genéricos, ele te responde de maneira genérica. E aí você precisa ser pontual na pergunta. Eu acho que ele é o organizador da sua própria (ideia)... Porque sozinho ele não faz. Eu acho que ele é um co-autor, porque ele organiza a sua autoria. Você pede pontualmente algo. Ele é uma ferramenta de dados, baseados nos seus dados. Então o meu Gemini não responde como o seu. Se eu fizer a mesma pergunta no meu, ele não vai dar a mesma resposta. Exatamente por isso, porque você tem o seu banco de dados e eu tenho o meu. Porque somos pessoas diferentes, com escrita diferente, com pesquisa diferente. Nosso banco de dados é diferente. Então ele não pode ser 100% autor. Eu acho que ele é co-autor da sua ideia.”

A fala de Cátia revela uma dualidade interessante na forma como ela compreende a autoria em tempos de IA. Inicialmente, ela afirma que tanto ela quanto o *chatbot* são autores, indicando uma visão mais ampla e compartilhada do conceito de autoria. No entanto, à medida que Cátia desenvolve sua argumentação, ela passa a reavaliar esse ponto e reposicionar o *chatbot* como sendo um co-autor. Com isso, percebemos que o raciocínio se torna mais claro quando ela explica que “*sozinho ele não faz*”, ou seja, sem a intervenção humana, a tecnologia não é capaz de criar algo com significado ou propósito.

Embora ela atribua uma posição de co-autoria para os *chabots*, essas ferramentas, apesar de estarem cada dia mais sofisticadas, não possuem consciência. Logo, não é possível que estes mecanismos tenham autoria ou co-autoria.

Para Flor, ser autor significa mobilizar seus próprios pensamentos, ainda que use fontes como apoio. Já Nina, acredita ser autor é pegar tudo aquilo que você sabe, sem quaisquer referências ou ideias de outras pessoas:

“Eu entendo que seria você realizando seu trabalho, enfim, sua prova, não sei, de você mesmo, né? Da sua cabeça, sim, né? Podendo obter ajuda dos textos, enfim, mas você montando, no caso, letras, você tem que montar vários textos, vários resumos, e você fazendo de você mesmo, sozinho, da sua cabeça.” (Flor, 19 anos, Letras).

“É pegar tudo aquilo que tem na sua linda cabecinha formar um projeto com ele e desenvolver ele tirando de você, não pegando referências ou ideias de outras pessoas.” (Nina, 22 anos, Letras).

As falas de Flor e Nina, ambas estudantes de Letras, revelam compreensões próximas, mas com nuances importantes sobre a noção de autoria. No entanto, também evidenciam uma visão ainda em construção, marcada por certa tensão entre o fazer "sozinho", "da cabeça", e o uso de referências. Logo, isso aponta para a necessidade de se aprofundar, no ambiente acadêmico, um debate sobre o que significa ser autor, especialmente em tempos de acesso à informação e às tecnologias.

Já Laís, acredita que a partir do momento que você produz algo, isso já é considerado autoria:

“Eu acho que é você produzir algo, né? Independente do que seja... Tipo você produzir uma coisa manual, ou você produzir um texto, ou qualquer coisa. Mas que traga alguma ideia sua, algum posicionamento. [...] Então eu acho que é o que a gente produz intelectualmente ou materialmente, enfim... Reflete quem a gente é, o que a gente aprendeu.”

Essa fala dela mostra uma ideia bem interessante sobre autoria: ela não significa só escrever um texto ou fazer um trabalho da faculdade. Para ela, ser autor vai além disso. É criar algo que tenha a ver com você, pode ser um texto, algo feito com as mãos ou qualquer outra coisa. Para Laís, ser autor é dar um sentido pessoal para o que se produz.

Para Rodrigo, autoria não é só juntar partes prontas, mas sim criar algo novo a partir do que se aprendeu de forma significativa:

“Bom, pra dizer que: ah, isso daqui é de autoria minha, eu adquiri com a minha mente tudo aquilo, sabe? São as minhas referências e as minhas experiências que eu adquiri organicamente ao longo da vida. E o que é isso? Porque, sei lá, igual tudo que a gente gera, hoje em dia não dá pra dizer que é da autoria dela, porque é um processo mecânico, sabe? Não envolve aprendizado, não envolve nada, não tem nada sendo transformado propriamente no que você tá fazendo. É só, tipo: ah, eu pego isso aqui, emendo com isso e entendo o resultado final.”

Rodrigo traz uma percepção de que quando esse processo é apenas mecânico, sem ter um envolvimento pessoal, não dá para dizer que aquilo é verdadeiramente autoral. Para Sandy, é natural se inspirar em outras pessoas, desde que você dê os devidos créditos a ela:

“Eu acho que tem a questão de você desenvolver algo, de você pensar em algo, pesquisar sobre algo. Mas aí entra naquela questão também de direitos autorais. Aí é toda uma questão de você criar alguma coisa. Seja baseado em alguém, mas com os devidos créditos.”

Sandy aponta que autoria não é só a escrita em si, mas que também envolve ética, especialmente quando se trata de usar ideias que não são suas. Essa visão de Sandy contribui para que possamos construir uma visão mais ampla de autoria, e em como isso nos ajuda a desenvolver uma cultura acadêmica mais ética e respeitosa. Para Tati, ser autor envolve passar por todos os processos de elaboração de algo: pesquisar, pensar, organizar e produzir.

“Olha, autoria para mim é eu produzir. É eu ter o trabalho. É eu ter o trabalho de pesquisar. É eu ter o

trabalho de fazer. É eu ter o trabalho de tudo. Não de você... Ah, vou ali... Não estou encontrando isso em sites do Google. Não pensar em inteligência artificial. É ir lá em livros e ler, procurar. Você ter o trabalho. Autoria para mim é você ter o trabalho de fazer. Significa isso. Mas hoje em dia o pessoal não sabe o que é autoria.”

Aqui há um destaque claro para a valorização do "trabalho de fazer", que envolve buscar informações em livros, refletir sobre o conteúdo e, aí sim, construir algo. Para Tati, o uso de mecanismos como *chatbots*, por exemplo, pode esvaziar o sentido de autoria. Sendo assim, essa percepção mostra como, para alguns estudantes como Tati, a autoria está associada não só ao resultado final, mas principalmente ao momento de desenvolvimento da escrita.

Através das respostas apresentadas, foi possível perceber que os estudantes têm compreensões variadas sobre o que é autoria, mas muitas delas convergem para uma ideia de que ser autor envolve reflexão. Ademais, entende-se que a autoria não está somente na originalidade, mas na capacidade de dialogar criticamente com o que já existe, e se posicionar diante disso, construindo algo que traga significado.

A segunda pergunta do bloco dois buscou analisar quais estudantes já haviam participado de qualquer discussão acadêmica sobre autoria. Cinco estudantes disseram que não, e outros dois disseram que sim.

“Não. Porque eles falam muito sobre que a gente precisa ser autor, mas eles não falam de fato o que é ser autor pra gente.” (Cátia, 41 anos, Pedagogia).

“Sobre autoria não. Eu já tive professores que gostam do ChatGPT, enfim. Falaram que é bom para usar para fazer trabalhos e tudo mais, mas também sabendo usar. E hoje já tive professores que não gostam, enfim, abominaram. Então acho que está muito relativo, porque tem professor que é um máximo também, fala que a gente pode usar, enfim. E tem professor que não gosta de nenhum.” (Flor, 19 anos, Letras).

“A gente teve um momento que a gente falou sobre trabalhos autorais juntamente com essa professora X, quando ela estava falando sobre o IBGE. [...]Ela falou, autoral é aquilo que você faz por conta própria. Se você

não fez, pelo menos disfarça. Aí foi nessa nessa aula que a gente conversou um pouquinho [...]Aí a professora, não, porque ele pega a inspiração daqui, pega uma parte de um texto de lá, aí deixa de ser autoral. Já passa a ser um trabalho conjunto com várias pessoas.” (Nina, 22 anos, Letras).

“Na verdade, recentemente eu ajudei a minha orientadora (IC) com uma fala que ela ia fazer sobre a autoria das crianças e tal, no congresso. Mas foi justamente isso. Ela pediu minha ajuda e de uma outra colega lá do grupo. E eu falei pra essa outra colega e ela falou assim: cara, eu não estudei nada sobre a autoria. Então, muito pouco. Eu vejo mais esse debate quando eu entro em contato com discussões acadêmicas sobre inteligência artificial. Tanto em discussões acadêmicas quanto, às vezes, discussões nas redes sociais, mas feitas por pessoas mais sérias, discutindo essa questão da autoria, do direito autoral. Mas na faculdade não lembro.” (Laís, 21 anos, Pedagogia).

“Acho que sim. Então, pra mim parece que é muito assim: se você quer produzir uma coisa, não tem nada de errado. Mas se ainda tá ali no âmbito do que é acadêmico, aí, sabe, a parte acadêmica acaba saindo por cima. Então, tipo, se a linha academicamente é errada, eu continuo assistindo, enfim. Se eu aqui agora quisesse uma aplicação minha pra colocar, sei lá, no meu portfólio para me candidatar para uma vaga, eu posso (usar o *chatbot*), mas se o professor passa um trabalho pra mim, aí eu tenho que fazer direito, porque academicamente assim que se faz.” (Rodrigo, 20 anos, Ciência da Computação).

“Não, exatamente sobre isso, não. Sempre tem aquelas, principalmente na universidade, aquelas primeiras conversas, principalmente quando começam os primeiros trabalhos. Sobre plágio, quanto é crime fazer plágio. Mas nunca da importância realmente do trabalho autoral. Sempre a questão do porquê não plagiar, o quanto plágio é crime, mas a importância realmente de autoral não. Você acha que seria interessante esse tipo de conversa? (eu pergunto). Sim,importantíssimo (ela responde). Até para o incentivo de um trabalho autoral, da pessoa saber que aquilo ali, geralmente a gente vê mais isso na pesquisa, de poder colocar o seu nome ali, ter algo seu reconhecido. Acho que muito quem faz Literatura, essas partes também pegam um pouquinho a mais. Mas é importante, importantíssimo.” (Sandy, 22 anos, Pedagogia).

“Não.” (Tati, 20 anos, Ciência da Computação).

Esse quantitativo mostra que a maioria dos estudantes desta dissertação não tem oportunidade de refletir, junto com professores e colegas, sobre o que significa ser autor em um contexto acadêmico. Justo neste ambiente que exige produções autorais constantes, como trabalhos, resenhas e artigos, essa ausência é preocupante.

Essa lacuna apresentada pode contribuir para certa confusão acerca do conceito de autoria e qual é a responsabilidade acadêmica do estudante em produzir seus próprios trabalhos. Ademais, retornamos a fala acerca da lacuna apresentada pelas perspectivas dos discentes que, por sua vez, acaba sendo assumida pelos *chatbots*.

Partindo para a terceira pergunta do bloco dois, perguntamos aos estudantes o que seria, para eles, um trabalho autoral. O objetivo da pergunta se deu pelo fato de tentarmos entender, especificamente, o olhar deles frente a questões voltadas para a autoria. Desde o seu conceito, até as duas características.

Para Cátia, seria “*o que eu pesquisei, o que eu fiz, eu vi, o meu modo de ver e de escrever*”. Para Flor, está mais atrelada a características específicas “*eu acho que talvez... Nos pontos. Usando palavras muito... Vamos explicar, pessoais, assim, não muito certinhas, igual o robô faz*”. Para Nina, significa que “*se aquilo veio totalmente do seu cérebro, da tua imaginação aquilo é um trabalho autoral seu*”.

Laís traz uma ideia mais detalhada:

“Então você tem um trabalho a partir de uma ideia que pode ou não ser exatamente motivada por você, né? Assim, pensando num trabalho que um professor passou. A ideia não é sua, você tem que ir lá fazer o que ele mandou. Mas existem certos elementos que partem de você. Tipo, você vai escolher quais textos usar. Ou você pode escolher o tema, por exemplo. Eu acho que isso já vai indicando um pouco da autoria. Assim, você vai dando os caminhos iniciais. Você está lendo a ideia de alguém, um texto, uma coisa assim. Mas você se apropria disso para falar para outras pessoas. Para fazer relações com outros textos. Para juntar com experiências que você viu. Enfim, e você é um posicionamento crítico a partir desse material base, né? Digamos assim, de você concordar, de você discordar em partes. De você, tipo, criticar o autor e tal. Toda escolha é feita por um motivo, né? Eu acredito muito nisso. Então, se você escolheu

usar tal autor, se você concorda com ele, isso já diz sobre você. Porque você poderia ter usado o outro. Porque sempre tem várias pessoas falando sobre a mesma coisa. Então, eu acho que é muito isso. Todas as decisões que você escolhe já indicam um pouco a autoria. E o posicionamento, a partir disso, eu acho que é o que mais traz destaque.”

Ela reconhece que nem sempre a ideia inicial de um trabalho é do estudante, muitas vezes é o professor quem propõe o tema, por exemplo. Contudo, isso não significa que o trabalho deixa de ter autoria. Para Laís, a autoria está nas escolhas que o aluno faz ao longo do processo de elaboração de algo: quais textos vai usar, de que forma vai se posicionar diante das ideias que leu, como vai conectar isso com sua própria experiência e afins.

Para ela, ser autor não é inventar tudo do zero, mas fazer escolhas conscientes, ter voz dentro do próprio trabalho e mostrar um ponto de vista. Portanto, isso não depende só do tema, mas da forma como cada estudante caminha dentro dele. Essa visão trazida por Laís nos ajuda a pensar autoria de um jeito mais próximo da realidade dos estudantes, o que pode colaborar, também, para futuros debates e ações em sala.

Sandy destaca experiências marcantes com professoras que valorizam esse tipo de construção mais pessoal e significativa:

“Então, eu acho que na faculdade é o que eu vejo muito com uma professora que é o amor da minha vida. Porque, como eu falei, ela realmente passa trabalhos não só na questão de definição, mas ela quer entender a nossa prática, como a gente leva isso para a vida. Então, acho que são um dos poucos trabalhos que eu faço e sinto a questão de ser realmente autoral, de ter algo meu ali, de ter um pedaço meu ali. Tem pesquisas também que algumas professoras passam, alguns trabalhos que dá para fazer isso, dá para sentir um pouquinho. Às vezes é um plano de aula que realmente tem que fazer, tem que formular e tudo mais. Eu acho que nesses momentos mais que pedem a reflexão, que fazem a gente refletir sobre o que a gente está fazendo, pensar no que a gente está fazendo, no que a gente está escrevendo, no que a gente aprendeu e como a gente liga isso com outras áreas. Nesse, eu acho que realmente eu sinto essa autoria de algo.”

Essa fala de Sandy mostra de forma muito sensível como o sentimento de autoria está ligado não apenas ao tipo de atividade proposta, mas também a

relação com quem propõe essa atividade. Logo, percebe-se que a proximidade do aluno com o docente, o cuidado e o interesse desse professor pelo desenvolvimento dos alunos, fazem diferença. Portanto, quando esse professor demonstra que se importa com o que esse aluno pensa e em como ele vive e aprende, ele acaba criando um ambiente mais favorável para que o estudante se sinta parte daquilo que está produzindo. Consequentemente, que consiga se enxergar como parte importante da sua obra, que consiga se enxergar como autor.

Já Tati acredita que IA tirou a autoria de nós, quando disse o seguinte: “*um trabalho autoral? Muitas coisas fazem um trabalho autoral. Mas literalmente a inteligência artificial tirou isso da gente*”. Embora ela tenha sido sucinta na sua resposta, essa fala carrega um impacto interessante.

A fala de Tati materializa o conflito entre o uso da IA e a preservação da autoria. Aqui, a ideia não é negar que a tecnologia possa mudar as formas de se aprender e se produzir dentro do espaço acadêmico, e sim que é possível criar condições para que os estudantes continuem autores do seu percurso, mesmo em meio às facilidades digitais.

As falas dos estudantes, para essa terceira pergunta, evidencia que a autoria vai além da realização de uma tarefa, mas que está ligada à reflexão e ao posicionamento desse estudante. Muitos associam a sensação de autoria a momentos em que foram convidados a pensar, refletir e conectar saberes com a própria vivência, seja dentro ou fora do espaço universitário. Por sua vez, isso reforça a importância de propostas pedagógicas que possam valorizar a junção desses aspectos nos processos educativos.

Os estudantes destacaram, também, que a forma como o docente lida com esses trabalhos faz diferença. Incentivar produções que sejam mais contextualizadas e abertas ao diálogo pode contribuir para debates acerca da autoria, e de um maior engajamento por parte dos alunos.

Entendendo, então, o que seria um trabalho autoral para os estudantes, perguntamos quais seriam os elementos que associam a autoria de um trabalho. Essa pergunta foi a quarta feita a eles, no segundo bloco. Abaixo, uma tabela representando as principais características mencionadas por eles.

Quadro 7– Descrição dos elementos associados à autoria.

Participantes	Elementos associados à autoria
Cátia	Conjunto de pesquisa feita pela própria pessoa.
Flor	Estilo mais pessoal no texto.
Nina	Marcas pessoais no modo de escrever: expressões recorrentes, estilo informal. Ausência dessas marcas ou uso de palavras difíceis pode indicar que o texto não foi feito pela pessoa.
Laís	Posicionamento como elemento central da autoria.
Rodrigo	Variação conforme a disciplina; algumas exigem mais reflexão pessoal (ex: filosofia).
Sandy	Reconhecimento da “marca do autor” ao longo do texto, como acontece com escritores ou pesquisadores já conhecidos.

Tati	Trabalhos que exigem uma maior responsabilidade (como pareceres ou textos jurídicos) são percebidos como mais autorais; há uma consciência de que outras pessoas irão ler e identificar a autoria.
------	--

Fonte: Elaboração própria.

Para os entrevistados, a autoria não se resume somente à assinatura no final de um texto, mas sim por meio das escolhas feitas ao longo da produção. Nina, por exemplo, usa os *chatbots* para entender melhor sobre definições e conteúdos no momento da escrita:

“O ChatGPT joga muita palavra difícil lá. Às vezes, ele está me explicando um negócio e eu fico: gente, o que significa essa palavra aqui? Eu vou pesquisar no dicionário, porque eu não estou entendendo. Aí, eu tenho que pegar o dicionário, sentar, olhar, aí ver. Aí, eu comparar e falar, ah, entendi. Aí, de vez em quando, eu falo: me explica tal coisa, tal coisa, mas como se você estivesse explicando para uma criança de 13 anos, porque eu não entendo o que você escreve (risos).”

Nina passa a ter o *chatbot* como aliado em momentos de estudos e de sua produção acadêmica. Neste sentido, este mecanismo passa a ter um papel importante, ajudando Nina nas suas demandas e dúvidas. A prática de pedir que o *chatbot* explique “como se estivesse explicando para uma criança” é algo recorrente e, por sua vez, pode ser eficaz para que torne a comunicação mais palpável para o estudante que possa ter dificuldade em entender termos mais rebuscados.

Para os alunos em questão, as respostas à quarta pergunta revelam que os estudantes associam a autoria a uma combinação de fatores. Fatores estes que vão desde aspectos formais, como o nome do autor e o tipo de escrita, até marcas mais subjetivas, como o estilo pessoal, a escolha de palavras e o posicionamento deles de acordo com os temas. A fala de Nina de que cada pessoa tem uma “marca” que pode ser reconhecida em seus textos reforça a ideia de que a autoria não se resume somente ao ato de escrever, mas envolve questões de identidade e de trajetória. Logo, entendemos que preservar a autoria está ligado a preservar, também, a voz de quem escreve.

Na quinta pergunta do segundo bloco, perguntamos aos estudantes se eles acreditavam possuir alguma responsabilidade ética em relação a elaboração de um trabalho. Se sim, por quê.

As respostas dos estudantes nos mostram um sentimento forte de compromisso com a ética. De forma unânime, todos acreditam possuir essa responsabilidade ética. Porém, ainda com ressalvas. Tati, por exemplo, acredita sim, possuir essa responsabilidade, mas nas matérias religiosas não:

“Em relação a X (matéria específica), não. Mas... Em relação a todos os trabalhos, eu sempre busco fazer por minha autoria. Não gosto. Porque, de uma certa forma tem a ver com o meu curso. Qualquer outro trabalho sem ser X (matéria específica), influencia em quem eu vou me graduar. Em quem eu vou me formar. E se eu não souber aquilo, eu vou fazer como?”

Essa postura é contraditória. Essa visão de Tati pressupõe que o comprometimento ético possa variar conforme o interesse ou a afinidade com a disciplina, como já vimos anteriormente que isso acontece com a maioria dos estudantes entrevistados. Todavia, a ética deve ser um princípio constante, independente da matéria, da área do conhecimento ou do envolvimento pessoal. Contudo, isso se dá como uma forma dos estudantes justificarem o uso de *chatbots*, nesses casos, através de cópia e cola.

Cátia, por exemplo, gosta muito de usar para resumos: *“ele me ajuda muito com resumo mesmo [...] eu gosto de ler o texto que ele fez pra mim, mas eu gosto de escrever, e quando eu escrevo, eu passo para as minhas palavras”*.

Diferente de Tati nas disciplinas religiosas, Cátia lê e reescreve o que o *chatbot* escreveu para ela. Logo, é uma forma que Cátia encontrou de se apropriar do conhecimento e garantir que o trabalho reflita a sua voz.

Nina, por sua vez, demonstrou entender os limites entre o que é uma criação própria e o que é contribuição de outros autores:

“Por exemplo, que nem esse (trabalho) que eu tô fazendo, da resenha, do fichamento. O trabalho, o artigo acadêmico não é meu. Então eu não posso fazer a resenha e o fichamento e colocar como se ele fosse uma coisa minha.”

Quando ela diz que não pode fazer uma resenha ou um fichamento de um artigo e fingir que aquilo é dela, ela está expressando o reconhecimento de que aquele conteúdo tem um “dono”. Essa fala de Nina nos mostra que o sentido de autoria não está só no ato de escrever com as próprias palavras, mas no comprometimento com o processo.

Finalizando essa questão, o que percebemos é que, para muitos estudantes, a responsabilidade ética está ligada ao grupo de fatores. Há quem diga que usar IA não é um problema, desde que o resultado passe por um filtro pessoal e ganhe novas formas com as próprias palavras. Há quem diga, também, sobre a preocupação em dar os devidos créditos, pois é isso que determina uma responsabilidade. Portanto, essa questão engloba fatores como a intenção do estudante para com esse material, as escolhas dele a partir dali e as consequências para as suas escolhas.

Contudo, entrando na sexta e penúltima pergunta do segundo bloco, perguntamos aos estudantes se ao usarem *chatbots*, essa ética se mantém. Dos sete participantes, quatro acreditam que a ética não se mantém e três que sim, que ela continua mesmo usando *chatbots*.

“Sim. Eu acho que não é plágio não, porque é um conjunto de dados que é seu. Entendeu? Ele produz algo que ainda não foi produzido. Ele não copiou de ninguém. Ele até consegue copiar se você pedir. Mas aí cabe a você que copie ou não.” (Cátia, 41 anos, Pedagogia).

“Eu acho que sim, mas para mim depende. Porque como eu falei, eu faço uso e vejo o uso de muitas pessoas também que pedem ajuda de resumo, de texto, de resenhas. Mas você usar o texto que o robô fez pra você, mas para estudar e escrever o que você entendeu, enfim, de escrever no papel, no mundo antigo mesmo. Mas também eu acho que talvez você só copiando e colando e nem ter entendido a matéria também, e só entregando não é uma responsabilidade, né? Que o universitário precisa ter.” (Flor, 19 anos, Letras).

“Ela se mantém. Porque, tipo, o maior problema hoje em dia que elas produzem, é a questão das alucinações, então, tipo, eu posso estar ali fazendo lá, com a sede do meu *chatbot*, e ele me falar um negócio bem errado, como se eu estivesse lá fazendo uma receita de bolo, aí tá lá, farinha, ovo, e veneno de rato, sabe? Então, tipo, eu tenho que ter ali uma resposta, um pouco mais curta.” (Rodrigo, 20 anos, Ciência da Computação).

As falas de Cátia, Flor e Rodrigo nos revelam um olhar mais flexível quanto ao uso ético dos *chatbots*.

Para Cátia, a ética está preservada porque o *chatbot* não está literalmente copiando alguém. Destaca que a IA está gerando algo novo a partir daquilo que é pedido a ela.

Flor reforça essa ideia ao apontar que o uso ético está muito mais no modo como se usa do que na ferramenta em si. Para ela, se o *chatbot* serve como apoio para o estudante compreender o conteúdo, e este depois reescreve com suas palavras e entendimento, a ética é mantida.

Já Rodrigo traz à tona a questão da confiabilidade das respostas geradas. Sua fala aponta que, ao usar IA, o estudante precisa estar atento e assumir a responsabilidade por aquilo que entrega, o que também é um exercício ético.

Portanto, Cátia, Flor e Rodrigo reconhecem que a Inteligência Artificial pode até oferecer caminhos prontos, mas são as escolhas feitas a partir disso que vão revelar, ou não, uma atitude responsável.

Todavia, temos os outros quatro estudantes que, diferente dos citados acima, acreditam que a ética não se mantém quando os *chatbots* são usados.

“Não, porque se você não pedir pra ele, pra ele citar os autores e as referências, você não vai saber... não tem como você saber de onde que ele tirou tal coisa, quem foi que escreveu isso daqui, que ele escreveu, não tem.” (Nina, 22 anos, Letras).

“Não. Porque na minha concepção o ChatGPT não pode ser visto como autor de nada.” (Laís, 21 anos, Pedagogia).

“Não. A ética, principalmente nessa questão de autoria, eu acho que é uma questão de respeito.” (Sandy, 22 anos, Pedagogia).

“Não. Não se mantém. Você perde a sua ética. Perde o seu respeito com você mesmo. Às vezes não precisa nem ter outra pessoa. Você está tendo uma falta de respeito com você mesmo. Porque você sabe que você não vai aprender nada. Você só quer agilizar. Mas você não está se importando. Você literalmente está jogando... Está economizando o seu tempo, mas está jogando fora do professor.” (Tati, 20 anos, Ciência da Computação).

Aqui, os estudantes revelam certa inquietação. Ambos apresentam preocupações com o distanciamento do esforço, da reflexão e do envolvimento pessoal que um trabalho acadêmico exige.

Nina, por exemplo, aponta o risco de não conseguir encontrar as fontes, o que compromete a ética intelectual. Já Tati expõe a ideia de que há uma quebra interna: o estudante sabe que está apenas agilizando, sem se comprometer, e isso enfraquece a própria relação com o conhecimento. Já Laís e Sandy também enfatizam que a ética está atrelada ao respeito, seja ele respeito ao processo, ao outro e ou ao próprio papel do estudante.

Essas visões não condenam a tecnologia em si, embora algumas sejam mais incisivas do que outras. Elas nos mostram um olhar mais crítico sobre essas ferramentas dentro do espaço universitário, pensando por meio da ética. Portanto, o que se percebe nessas falas é uma valorização da ética como algo que não pode ser transferido aos *chatbots*, por exemplo. Para eles, a ética é uma escolha que envolve o compromisso com a própria formação.

Com isso, para fechar a discussão dos dados, fizemos a última pergunta do segundo bloco: o que é ética para você?

A ética é um conceito fundamental na formação acadêmica e cidadã, especialmente no contexto do ensino superior, onde se espera que os estudantes desenvolvam autonomia intelectual, senso crítico e responsabilidade em relação ao conhecimento produzido.

Foi possível identificar uma compreensão comum sobre ética como um princípio relacionado ao respeito, à autoria e à responsabilidade tanto pessoal, quanto coletiva. Apesar das particularidades na forma como cada participante expressa suas ideias, há convergência em torno de alguns eixos no que diz respeito à concepção sobre ética.

As respostas dos estudantes demonstraram que eles compreendem a ética não apenas como uma norma imposta, mas como uma escolha que é feita de forma consciente, e necessária para a construção do saber no ensino superior. Cátia descreve uma definição de ética ligada ao caráter individual e à integridade. Para ela, ser ético é "*cumprir o seu lugar no mundo sem tirar o lugar de ninguém*", o que implica respeitar os limites entre o que é produção própria e o que pertence ao fazer criativo de outro.

Ela aponta que recorrer a ferramentas como *chatbots* não é, por si só, antiético, desde que o processo de construção do conhecimento seja próprio e genuíno. Tal perspectiva demonstra a percepção de que a ideia primeira, o cerne do pensamento, precisa ser pessoal e autoral para o desenvolvimento. No entanto, seria possível recorrer a *chatbots* para ampliação e organização das ideias. Cátia ainda acrescenta:

“A partir do momento que eu pensei, e ele me deu a resposta, mesmo que eu tenha usado o chat para me ajudar, eu fiz o meu trabalho. Eu busquei o meu próprio conhecimento. Em nenhum momento eu roubei algo de alguém. Então, uma vez que isso é uma construção minha, não é antiético esse uso.” (Cátia, 41 anos, Pedagogia)

Flor, no entanto, traz outra perspectiva, reforçando a ideia de responsabilidade na produção acadêmica. Ela destaca que o trabalho deve refletir o esforço individual do estudante em todo o percurso, da concepção ao desenvolvimento, incluindo todos os processos de construção de um trabalho acadêmico. Ela afirma que “*ter responsabilidade de montar o seu trabalho e dar 100% de certeza que foi feito por você*”. A estudante associa ética à honestidade diante da confiança depositada pelo professor no aluno, o que implica compromisso com a autoria e com o processo individual de aprendizagem.

Nina sintetiza sua visão ao afirmar que ética é "*saber que, se aquilo não é seu, não te pertence, você não pode tomar crédito por aquilo*". A concepção de respeito à autoria e à originalidade é central em sua fala, enfatizando a importância de reconhecer os limites entre o que é criação própria e o que é contribuição alheia. Para a aluna, é necessário referenciar quem produziu o conhecimento discutido, quem conseguiu expressar em palavras as ideias que se tornaram fonte de conhecimento.

Nina ainda acrescenta:

“Tenho a obrigação ética como uma estudante universitária de letras também, de citar os autores, dar toda a referência (...) (dar) os créditos aos autores que fizeram o artigo.”

A concepção de Laís se aproxima das ideias de Nina e amplia a discussão ao trazer a luz à ética como uma postura frente ao mundo. Ela associa ética à responsabilidade por suas ações e às consequências que elas podem gerar, tanto positivas quanto negativas. Destaca, ainda, a importância de referenciar adequadamente as ideias de outras pessoas, como forma de reconhecimento e respeito.

Rodrigo, por sua vez, nos revela um pouco da sua concepção a respeito do que é ética. Contudo, a partir da sua fala a respeito do que entende por autoria, é possível observar uma postura crítica a respeito dos limites entre o que é seu, próprio de um desenvolvimento processual e individual, e o que é uma colcha de retalhos de produções ou opiniões de outros na construção de uma subjetividade. Nas palavras dele:

“Autoria (aquilo que) adquiri com a minha mente (...), as minhas referências e as minhas experiências que eu adquiri organicamente ao longo da vida. (Tudo o que a IA gera) hoje em dia não dá pra dizer que é da autoria dela, porque é um processo mecânico, sabe? Não envolve aprendizado, não envolve nada, não tem nada sendo transformado propriamente.”

Sandy também foca na valorização da autoria e do esforço intelectual. Para ela, a ética é respeitar tanto o conhecimento que já existe quanto o que está sendo criado. Isso inclui reconhecer o trabalho de quem produziu teorias e ideias anteriormente construídas, e valorizar a própria produção como parte de uma construção contínua do saber.

Tati, por sua vez, enfatiza o respeito como valor central da ética. Sua fala é marcada por uma crítica ao uso de recursos que facilitam a produção sem o envolvimento real do estudante, como o uso indevido de *chatbots*, por exemplo. Para ela, a ética se manifesta tanto no respeito próprio quanto no respeito ao trabalho do professor, e a quebra dessa relação compromete o processo educativo e causa frustração aos docentes. Nas falas da estudante:

“Tem vários tipos de ética. E ética, nessa parte, eu acho que é respeitar. Ética, para mim, em toda parte, é respeitar. Porém, nessa parte, em questão de eu ter autoria ou não, é respeitar o meu. Porque ninguém vai saber se você está literalmente sendo sincero ou não. Então, para eu ter ética, eu vou ter ética em respeito a mim. E ao professor que vai ter o trabalho dele de ler uma coisa que eu fiz. Não reproduzindo, não tendo a autoria daquilo. Eu usando outro mecanismo para fazer esse trabalho para mim. Eu estou quebrando um pouco de respeito. Quebrando um pouco, não. Quebrando totalmente o respeito do professor de ter ensinado aquilo e eu ter cagado e andar, desculpe a expressão. Mas ele tem ensinado aquilo e eu ter usado um chatgpt, algum elemento da vida para facilitar o meu trabalho. E eu não vou ter facilitado o professor. Ele só vai ler e vai saber que eu não prestei atenção na aula dele. E vai fazer isso. Isso é uma falta de ética. Hoje em dia, isso provoca muita frustração nos professores. Mas tem a gente, né? A gente é só uma pequena porção da população.”

Em síntese, os estudantes entrevistados demonstram compreender a ética como um conjunto de atitudes que envolvem respeito à autoria, responsabilidade individual, honestidade intelectual e consciência das consequências das próprias ações. A ética, nesse contexto, aparece como um valor essencial para a produção no ensino superior.

As entrevistas revelaram que os estudantes universitários reconhecem a importância de comportamentos e atitudes éticas para a produção do conhecimento, para as relações acadêmicas e para sua formação pessoal. Além de

trazer luz ao pensamento crítico que possuem a respeito do processo criativo e das implicações do uso de *chatbots* nessa etapa de ensino. O respeito, a responsabilidade e a valorização da autoria emergem como elementos centrais nas falas, indicando um entendimento ético que ultrapassa regras socialmente construídas, se apresentando em uma perspectiva de integridade pessoal e compromisso com o outro.

As falas dialogam com o referencial ao reconhecerem que a autoria no meio acadêmico é, muitas vezes, um processo de recombinação de vozes, ideias e saberes. Ademais, os participantes reafirmaram a importância do envolvimento subjetivo e do posicionamento ético no ato de escrever. Eles não negam a intertextualidade presente em suas produções, mas atribuem valor à construção pessoal e consciente, ao esforço intelectual que, mesmo partilhando com outras vozes, deve ser próprio e refletido.

A autoeficácia, conforme Bandura, diz respeito à crença que o indivíduo tem sobre sua capacidade de realizar determinadas ações para alcançar um resultado desejado. No uso de IA para fins acadêmicos, isso se traduz na confiança do estudante em sua habilidade de utilizar a ferramenta de maneira crítica e produtiva. Nas falas apresentadas encontramos as duas faces: o aluno que não usa e por isso se sente autoeficaz; e o aluno que usa e, por isso, se sente autoeficaz. A epígrafe desta dissertação destaca o ponto alto de Nina e da sua relação com os *chatbots*:

“Muito perdida. Eu ia me sentir como se estivesse num grande oceano, um monte de gente com um grande navio, eu com um barquinho pequenininho que ainda está furado. Eu estou tentando me salvar lá e não conseguindo, porque as informações vão entrando, não vão ficando, e eu vou afundando.”(Nina, 22 anos, estudante de Letras).

A metáfora apresentada por ela nos mostra como a IA se ocupou do espaço acadêmico, e como ela está inserida no dia a dia dos estudantes. Os estudantes sabem o que fazer com os *chatbots*, mas acabam se “afogando” em relação à quantidade de tarefas que precisam cumprir e, muitas vezes, recorrem ao

mecanismo. Portanto, é normal que os docentes se sintam assustados com esse rápido domínio. Logo, também notamos relação com as pesquisas de Holmes (2023) com as falas dos estudantes: pouco se debate sobre *chatbots*. A maioria dos estudantes nunca participou de debates sobre essas temáticas em sala de aula, o que deveria ser ao contrário, devido ao avanço dessas tecnologias.

Os docentes se preocupam com o uso desenfreado (Sichman, 2021), mas não dialogam sobre suas aplicações e consequências em sala. Sabemos que não são todos os docentes que compreendem ou querem compreender sobre essa temática, até porque entende-se que é um campo vasto e muito complexo, que perpassa por muitos termos técnicos a se discutir. Todavia, ela está passando a ser tão presente nos espaços educacionais que estes precisam buscar, ao menos, entender sobre os debates sobre os *chatbots* na educação.

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises feitas esclareceram pontos importantes para se pensar as implicações do uso de *chatbots* para a autoria e a autoeficácia de estudantes universitários. Através delas, percebemos que o uso de *chatbots* rapidamente se consolidou como uma espécie de suporte cognitivo e emocional, capaz de oferecer amparo diante das exigências da vida acadêmica.

Os estudantes percebem os *chatbots* como ferramentas de apoio que não substituem seu papel enquanto aprendizes, mas que tornam o processo mais acessível e menos solitário. Contudo, tendem a recorrer a esses mecanismos com maior frequência e menor rigor de critérios de análise em disciplinas pelas quais não sentem afinidade ou que consideram pouco relacionadas à sua área de formação.

Portanto, as análises reforçam a compreensão de que o uso passivo de *chatbots*, como copiar e colar, por exemplo, pode enfraquecer o desenvolvimento acadêmico dos estudantes, ao substituir o envolvimento cognitivo pelo automatismo da resposta gerada pela máquina. Logo, para que o mecanismo seja útil, o estudante precisa acreditar que é capaz de controlar o processo de uso, tomar decisões, revisar e adaptar a resposta.

Em diferentes perspectivas, a produção escrita mediada pela Inteligência Artificial é percebida pelos estudantes como um processo que dilui a autoria, esvaziando o esforço intelectual. Tais percepções, ao mesmo tempo que revelam um senso ético em formação, também apontam para um importante desafio educacional: fomentar um letramento crítico e autoral em um cenário cada vez mais marcado pela automação.

Entramos, também, em um debate importante: a lacuna mencionada pelos estudantes deixada pelos docentes. Lacunas essas que, muitas vezes, vêm sendo ocupadas pelos *chatbots*. Em diversos relatos, os estudantes mencionam dificuldades em compreender os conteúdos e a necessidade de recorrer aos *chatbots* justamente por não conseguirem avançar nos estudos de forma autônoma.

Nesse cenário, é importante lembrar de que, no espaço acadêmico, o docente é, ou deveria ser, a principal figura de apoio e orientação. No entanto, o que se observou através das falas é que há um distanciamento: muitos estudantes não se sentem à vontade para expor suas dúvidas aos professores, seja por questões que envolvem timidez ou falta de proximidade. As motivações para isso nos mostra um entrave no vínculo entre eles e aponta para um desafio institucional no fortalecimento da relação entre ensino, escuta e acompanhamento.

É nesse cenário de distanciamento e insegurança que muitos estudantes passam a recorrer aos *chatbots*. Embora seja um cenário que não abrange só a universidade, mas sim toda a sociedade contemporânea. Sem instrução adequada acerca das atividades acadêmicas, os estudantes tendem a utilizar o *chatbot* de maneira mais instrumental, e isso contribui para uma apropriação superficial do conhecimento e, em alguns casos, para a perda do sentido formativo do trabalho acadêmico.

Ademais, temos o fato de que a desmotivação em relação a disciplinas obrigatórias que não são percebidas como relevantes para a formação específica dos cursos, também foi apontado e de forma unânime, como sendo um fator para usar os *chatbots*. Muitos estudantes relataram que não enxergam sentido em se dedicar a conteúdos que julgam estar distantes de suas áreas de interesse e, por isso, consideram perda de tempo investir esforço nessas atividades. Nesses casos, o *chatbot* surge como uma alternativa rápida para cumprir exigências acadêmicas. Logo, é preciso pensar na articulação e na coerência dos currículos dos cursos, de

modo a entender o que precisa, de fato, estar atrelado entre atividade acadêmica e disciplinas indispensáveis.

Percebemos que o uso de mecanismos de IA se torna um recurso para “dar conta” do sistema acadêmico, mais do que uma escolha motivada pelo desejo de enganar. Em disciplinas que possuem proximidade com o professor e afinidade com a matéria, escolhem não utilizar o *chatbot* como produtor da sua escrita, mas sim como um suporte de dúvidas e de reorganização das atividades.

Essa perspectiva contribui para a ideia de que os impactos do uso de IA na vida acadêmica não são unilaterais ou exclusivamente negativos, mas dependem das intenções e do modo como os estudantes se apropriam dessa tecnologia. Os *chatbots*, como mencionado por alguns estudantes, podem promover uma equidade acadêmica. Alunos mencionaram que antes não sabiam escrever conforme as normas acadêmicas e, depois que começaram a utilizar os *chatbots*, conseguiram.

Alguns entrevistados destacaram que, de tanto usar esses mecanismos para a produção de trabalhos acadêmicos, passaram a reconhecer e a conseguir produzir trabalhos anteriores, não precisando mais da IA, por exemplo. Outra aluna mencionou que por vir de uma escola pública e, por muitas vezes não ter um professor, não entendia as normas e não sabia fazer os trabalhos. Através do uso de *chatbots* ela passou a se introduzir sobre resenhas, fichamentos e resumos, e passou a conseguir elaborar um trabalho sozinha, se sentindo mais autoconfiante.

Ao promover uma reflexão crítica, a autonomia e o respeito à originalidade, os professores têm a capacidade de guiar os alunos a um uso consciente e ético da tecnologia. Aqui, o objetivo não é negar a transformação trazida pela era digital, mas garantir que, mesmo com essas facilidades digitais, os estudantes permaneçam protagonistas do seu próprio processo de aprendizado. Utilizar *chatbots* como suporte educacional tem muito pontos positivos, como mencionado pelos entrevistados: agilidade no acesso a informações detalhadas e sucintas, facilidade de acesso ao conhecimento, ajuda na organização textual, apoio individualizado, evolução das ferramentas de pesquisa e etc.

É importante que futuras pesquisas avancem nos debates sobre o uso da inteligência artificial na educação, especialmente no ensino superior, assim como nas demais áreas da educação. Ao ampliar essa discussão, será possível pensar em estratégias mais equilibradas e responsáveis de integrar os *chatbots* à vida

acadêmica, sem os receios e restrições que ainda cercam seu uso. Trata-se de reconhecer o potencial desses mecanismos, mas também de construir caminhos que fortaleçam a autoria, a ética e o compromisso formativo dos estudantes.

11. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, A. P. M.; CASARIN, H. de C. S.; FERNANDÉZ-MOLINA, J.-C. **Uso ético da informação e combate ao plágio: olhares para as bibliotecas universitárias brasileiras.** Informação & Sociedade, [S. l.], v. 26, n. 1, 2016.

AZAMBUJA, C. C. de; SILVA, G. F. da. Novos desafios para a educação na Era da Inteligência Artificial. **Filosofia Unisinos**, v. 25, n. 1, p. e25107, 2024.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1990.

BAKHTIN, M. M. **Para uma Filosofia do Ato Responsável.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BANDURA, A.; AZZY, R. G.; POLYDORO, S. (2008). A evolução da teoria social cognitiva. **Teoria social cognitiva: Conceitos básicos**, p. 15-41, 2008.

BALDIN, Nelma; MUNHOZ, Elzira M. Bagatin. **Educação Ambiental Comunitária: Uma Experiência Com A Técnica De Pesquisa Snowball (Bola De Neve).** REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, [S. l.], v. 27, 2012. DOI: 10.14295/remea.v27i0.3193.

BARTHES, R. **O Prazer do Texto.** São Paulo: Perspectiva, 1987.

BARTHES, R. A morte do autor. **O rumor da língua**, v. 2, n. 1, p. 57-64, 2004.

BENDER, Emily M. et al. **On the dangers of stochastic parrots: can language models be too big?** In: Conference on Fairness, Accountability, and Transparency (FAccT '21), Virtual Event, Canada, 3-10 mar. 2021. New York: ACM, 2021. p. 1-14. Disponível em: <https://doi.org/10.1145/3442188.3445922>. Acesso em: 13 de abril de 2025.

BERRY, David M. **The limits of computation: Joseph Weizenbaum and the ELIZA chatbot.** *Weizenbaum Journal of the Digital Society*, v. 3, n. 3, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.34669/WI.WJDS/3.3.2>. Acesso em: 27 de abril de 2024.

BIERNACKI, P.; WALDORF, D. **Snowball sampling—Problems and techniques of chain referral sampling.** *Sociological Methods & Research*, v. 10, p. 141-163, 1981. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/004912418101000205>. Acesso em: 12 de maio de 2024.

BOOTH, W. C.; COLOMB, G. G.; WILLIAMS, J. M. **A Arte da Pesquisa.** São Paulo: Martins Fontes, 2019.

DA SILVA, S. A.. Estética da criação verbal. **Mal-Estar e Sociedade**, v. 3, n. 5, p. 187-192, 2010.

CARVALHO, A. C. P. DE L. F. de. **Inteligência artificial: riscos, benefícios e uso responsável.** *Estudos Avançados*, v. 35, n. 101, p. 21-35, 2021.

CHATBOT: o que é, como funciona, benefícios e cases. Zappy Contábil, 2022. Disponível em: <https://zappycontabil.com.br/chatbot-o-que-e-como-funciona-beneficios-e-cases-guia-completo/>. Acesso em: 25 julho. 2024.

CRESWELL, J. W.; CRESWELL, J. D. **Projeto de Pesquisa: Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto.** Porto Alegre: Penso, 2021.

DIAS, A. C. G. et al. Dificuldades percebidas na transição para a universidade. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 19-30, jun. 2019.

DIAS, W. T.; EISENBERG, Z. W. **Vozes diluídas, camufladas ou exaltadas na fronteira entre a autoria e o plágio.** Rio de Janeiro, 2013. 192 p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

DIAS, W. T.; EISENBERG, Z. W. **Há espaço para a construção autoral nos trabalhos de pesquisa escolar.** Rio de Janeiro, 2017. 260 p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

DIGNUM, Virginia. **Can AI systems be ethical?** In: DIGNUM, Virginia. Responsible Artificial Intelligence. Cham, Switzerland: Springer, 2019. p. 71-92. (Artificial Intelligence: Foundations, Theory and Algorithms).

FLECK, Leandro; TAVARES, Maria Hermínia Ferreira; EYING, Eduardo; HELMANN, Andrieli Cristina; ANDRADE, Minéia Aparecida de Moares. **Redes Neurais Artificiais: Princípios Básicos.** Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, v. 1, n. 13, 2016.

FOUCAULT, M. **O que é um autor.** Lisboa: Passagens/Veja, 2002.

GOMES, Dennis dos Santos. **Inteligência Artificial: Conceitos e Aplicações.** Revista Olhar Científico, Faculdades Associadas de Ariquemes, v. 1, n. 2, 2010.

HOLMES, Wayne. The unintended consequences of artificial intelligence and education. In: Education International, 2023.

IRIGARAY, H. A. R.; STOCKER, F. (Ed.). ChatGPT: um museu de grandes novidades. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 21, n. 1, p. e88776, 2023.

KING, Michael R. **Uma conversa sobre inteligência artificial, chatbots e plágio no ensino superior.** Cellular and Molecular Bioengineering, v. 16, p. 1–2, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s12195-022-00754-8>. Acesso em: 22 de janeiro de 2024.

LUDERMIR, T. B. Inteligência Artificial e Aprendizado de Máquina: estado atual e tendências. **Estudos Avançados**, v. 35, p. 85-94, 2021.

KASNECI, E. et al. ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. **Learning and individual differences**, v. 103, p. 9, 2023.

MEIRELLES, M. O uso do SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) na Ciência Política: uma breve introdução. **Pensamento Plural**, n. 14, p. 65-92, 2014.

MENDES, C.; CALIATTO, S. G.; ALMEIDA, L. S. Métodos de estudo e estratégias de aprendizagem dos alunos do Ensino Superior. **SEMINÁRIO INTERNACIONAL “COGNIÇÃO, APRENDIZAGEM E DESEMPENHO**, v. 6, p. 154-169, 2016.

MILLS, C. W. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MOREIRA, H.; CALEFE, L. G.. Coleta de dados qualitativos: A entrevista. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro. DP&A, 2006. cap. VI, p. 168-169.

NERY, Guilherme; BRAGAGLIA, Ana Paula; CLEMENTE, Flávia; BARBOSA, Suzana. **Nem tudo que parece é: entenda o que é plágio**. Instituto de Arte e Comunicação Social, [s. l.], 2010.

NUNES, N. A. A escola e as práticas de poder disciplinar. **Perspectiva**, v. 18, n. 33, p. 135-154, 2000.

PIXELD, Redação. ChatGPT e Inteligência Artificial são incríveis, mas ainda cometem erros bizarros. Pixeld, [s. l.], 23 de jan. 2023. Acesso em: 3 maio 2023.

POLYDORO, S. AJ; GUERREIRO-CASANOVA, D. C. Escala de auto-eficácia na formação superior: construção e estudo de validação. **Avaliação psicológica**, v. 9, n. 2, p. 267-278, 2010.

PROCESSAMENTO de Linguagem Natural: O que é e qual sua importância?. SAS, [s. l.], 2023.

QUARESMA QUARESMA, A. Inteligências artificiais e os limites da computação. **PAAKAT: revista de tecnología y sociedad**, v. 8, n. 15, p. 69-84, 2018.

SELYWN, Neil et al. **What's next for Ed-Tech? Critical hopes and concerns for the 2020**. Learning, Media and Technology, v. 45, n. 1, p. 1-6, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1694945>. Acesso em: 17 de junho de 2023.

SICHMAN, J. S. Inteligência Artificial e sociedade: avanços e riscos. **Estudos Avançados**, v. 35, p. 37-50, 2021.

SOUZA, ISRAEL; SOUZA, M. A. Validação da escala de autoeficácia geral percebida. **Revista Universidade Rural: Série Ciências Humanas**, v. 26, n. 1-2, p. 12-17, 2004.

SOUZA, Gustavo Cruz de; ROVERONI, Antonio José. **Inteligência Artificial (Ia): O Papel Crucial Da Regulamentação**. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, [S. l.], v. 9, n. 10, p. 1982–1993, 2023. DOI: 10.51891/rease.v9i10.11896.

SPINAK, E. IA: Como detectar textos produzidos por chatbox e seus plágios. **SciELO em Perspectiva**, 2023.

TAULLI, Tom. **Introdução à Inteligência Artificial**. Uma abordagem não técnica. São Paulo: Novatec, 2020.

TURING, Alan. **Computing machinery and intelligence**. *Mind*, v. 59, n. 236, p. 433–460, out. 1950. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/mind/LIX.236.433>. Acesso em: 27 de novembro de 2023.

VELOSO, Braian; DIAS DE OLIVEIRA SESTITO, Camila; MILL, Daniel. **Análise de práticas pedagógicas com tecnologias digitais: um olhar sobre a experiência do curso de especialização EduTec**. EccoS – Revista Científica, [S. l.], n. 65, p. e24584, 2023. DOI: 10.5585/eccos.n65.24584.

VIEIRA, D. M. A relação da Nomofobia com as estratégias de aprendizagem e as crenças de autoeficácia em estudantes universitários. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/62214/62214.PDF>. Acesso em: 8 de nov. de 2023.

YOSHINARI, G. H.; VITORINO, Luciano Magalhães (Ed.). How may ChatGPT impact medical teaching?. **Revista da Associação Médica Brasileira**, v. 69, n. 4, p. e20230282, 2023.

12. AÊNDICES

12.1 APÊNDICE A - FICHA DE CARACTERIZAÇÃO

NOME: _____	
CURSO: _____	PERÍODO: _____
TELEFONE: () _____ - _____	
E-MAIL: _____	
IDADE: _____	
VOCÊ CONHECE O <i>CHATBOT</i> (por exemplo: chatGPT, Chat Bing): () SIM () NÃO	
VOCÊ USA OU JÁ USOU: () SIM () NÃO	
Escolha um codinome para a entrevista: _____	

12.2. APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título do Projeto: Uso de chatbots por estudantes universitários: implicações para autoria e autoeficácia acadêmica.

Pesquisadora responsável: Anna Clara Diniz Cadilhe Machado

Orientadora da Pesquisa: Zena Eisenberg

Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa ***Implicações da inteligência artificial para autoria e autoeficácia de estudantes universitários***, sob a responsabilidade da pesquisadora Anna Clara Diniz Cadilhe Machado, aluna de mestrado do curso de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), sob a orientação da Professora Zena Eisenberg.

Justificativa, objetivos e procedimentos que serão utilizados na pesquisa

A inteligência artificial (IA) está cada vez mais inserida nos âmbitos educacionais. Acreditamos que o uso por parte de estudantes universitários pode implicar em questões voltadas para autoria e autoeficácia destes. Devido ao grande “boom” da IA, e observando a sua evolução constante, é imprescindível citar que ela traz consigo grandes impactos em diferentes esferas da sociedade, e a área da educação é uma destas esferas. Nesse sentido, adotamos os conceitos de autoria e de autoeficácia, como fora mencionado. Autoria advém do conceito de autor, que é a pessoa responsável por criar algo, tornando-se, assim, o dono das ideias e detentor dos direitos legais sobre o que produziu. Já autoeficácia é um conceito criado por Albert Bandura, que trata das crenças que o indivíduo tem nele mesmo.

Por este motivo, esta pesquisa objetiva entender quais seriam essas implicações e como elas podem impactar a vida acadêmica dos estudantes universitários. Entendendo a grande relevância por trás do ensino superior, por ser o período de grande desenvolvimento social e profissional de diferentes

indivíduos, selecionamos este espaço universitário para “colher” a nossa amostra.

Para entender melhor sobre como será possível responder a esses objetivos, esta pesquisa será desenvolvida em duas etapas. A primeira etapa trata-se de um questionário online a ser respondido remotamente com duração aproximada de 10 minutos. A partir dos resultados do questionário, iremos selecionar dois grupos de estudantes para a segunda etapa da pesquisa, esse grupo será recrutado de forma individual e diretamente com os estudantes selecionados, com toda discrição possível, assim como em todas as etapas. Essa etapa consistirá de entrevistas semiestruturadas (on-line) com um tempo de duração prevista de até trinta minutos. As entrevistas serão gravadas em áudio (mediante autorização do participante).

Participantes da pesquisa:

Estudantes universitários de uma universidade particular do Estado do Rio de Janeiro.

Riscos e Benefícios:

A participação nesta pesquisa não apresenta riscos legais. Todavia, a sua participação pode não trazer algum benefício diretamente a si, mas os dados obtidos através da análise dos resultados serão relevantes e benéficos para a pesquisa na área educacional. Deste modo, a sua participação contribuirá para o apoio e o avanço das pesquisas científicas no país, e para futuros leitores e pesquisadores da área. Ainda assim, de acordo com o item V da Resolução Nº 466/12, toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados.

Dessa forma, apresentamos como possíveis riscos a possibilidade de um incômodo ao responder o questionário da escala ou durante a entrevista, em virtude do possível tempo de duração e das perguntas que podem causar algum desconforto a ele. Por isso, será opção do participante decidir se quer ou não responder a qualquer pergunta feita a ele, podendo também desistir de sua participação a qualquer momento, com a exclusão de seus dados. Reconhecemos a sensibilidade dos temas da pesquisa, já que os participantes podem estar discutindo práticas desaprovadas no meio acadêmico, como plágio, cópia ou fraude. As informações coletadas serão mantidas confidenciais, garantindo que nenhum participante sofrerá prejuízos físicos ou psicológicos. Seguiremos rigorosamente os padrões éticos estabelecidos pelo comitê de ética e as diretrizes pertinentes.

Por fim, há, também, os riscos específicos associados ao ambiente virtual, aos meios eletrônicos e às atividades não presenciais, devido às limitações das tecnologias, tais como: rede de internet e o acesso a elas, à falta de mecanismos para acesso etc. É, também, fundamental que os participantes estejam cientes das possíveis vulnerabilidades, como questões de privacidade, segurança de dados e a possibilidade de falhas técnicas. Ao comunicar esses riscos de maneira clara e precisa, buscamos atenuar as possíveis preocupações e assegurar que os indivíduos estejam bem informados sobre as precauções necessárias e as medidas de segurança adotadas para proteger suas informações e garantir a integridade da pesquisa.

Sigilo e Privacidade:

O sigilo e a privacidade dos dados dos participantes, tais como nome, voz e qualquer outra informação que possa vir a gerar certa identificação, estão garantidos durante todas as fases da pesquisa. Serão relatadas as características e acervos apresentados ao longo das etapas metodológicas, mas nada que gere o desconforto e a exposição dos participantes, tendo sua identificação velada apenas ao pesquisador e sua orientadora.

É fundamental que todos os resultados sejam divulgados de maneira transparente. A pesquisa será conduzida com integridade, para que os achados contribuam de forma positiva e responsável para o ambiente acadêmico. Dessa forma, nenhum participante será identificado em nenhuma etapa da pesquisa, apenas saberão seus nomes (a não ser que prefira usar codinome, como na ficha de caracterização) a pesquisadora e sua orientadora.

Em caso de dúvida sobre a ética aplicada à pesquisa, você poderá entrar em contato com a Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio, telefone: (21) 3527-1618. E-mail: vrac@puc-rio.br. A Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio é responsável por fazer a análise ética dos projetos de pesquisa de seus professores, pesquisadores e discentes quando solicitada.

Neste contexto, o consentimento será obtido de forma virtual, o que implica na utilização de um documento eletrônico que será arquivado, com uma cópia mantida pelo pesquisador e outra pelo participante. A assinatura deste termo ocorrerá também de maneira virtual, permitindo que o participante assine em uma folha em branco, tire uma foto da assinatura e a anexe no espaço designado para tal.

Despesas e Ressarcimento:

Os participantes desta pesquisa não terão que arcar com qualquer tipo de custo ou terão qualquer vantagem financeira.

Participação voluntária, direito de desistência e assistência:

Todo e qualquer participante que aceitar fazer parte da pesquisa, mas que em algum momento desistir poderá se retirar sem qualquer consequência, tendo total liberdade para tal. Dessa forma, todas as suas contribuições para a pesquisa serão arquivadas e não serão utilizadas como dados nas análises. Você tem total liberdade para entrar em contato tanto com a pesquisadora, quanto com a orientadora, para tirar qualquer dúvida que possa surgir durante o processo da pesquisa.

Ao final da pesquisa, caso seja do seu interesse, você poderá ter acesso ao resultado solicitando o envio do projeto por e-mail ou acessando no site de dissertações e teses da PUC-Rio após a conclusão do estudo. Os dados serão armazenados pelo período de 5 anos sob posse da pesquisadora, sendo usados exclusivamente para os fins da pesquisa e divulgação em eventos e publicações científicas.

Contato da Câmara de Ética da PUC-Rio: Rua Marquês de São Vicente, Nº 225, prédio Kennedy, 2º andar, Gávea, Rio de Janeiro, RJ. Telefone: (21) 3527-1134

Esta pesquisa atende todas as especificações da Resolução 466, de 12 de dezembro de 2012 que aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos e da Resolução 510, de 07 de abril de 2016, que dispõe sobre normas aplicáveis à pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.

Nossos contatos:

Pesquisadora: Anna Clara Diniz Cadilhe Machado, tel. (21) 98864-9804, email: mestradoannaclara@gmail.com

Orientadora: Zena Eisenberg, tel. (21) 99365-9495 (institucional), e-mail: zwe@puc-rio.br

Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio, localizado na Rua Marquês de São Vicente, 225, Gávea - Rio de Janeiro, RJ – Brasil, Cep: 22451-900 - Cx. Postal: 38097 | Telefone: (021) 3527-1001.

Autorização do participante:

Após todos os dados e esclarecimentos levantados ao longo deste termo, solicitamos o seu consentimento de forma livre para permitir sua participação nesta pesquisa. Lembrando que, em caso de dúvidas, entrar em contato com os meios acima para que possamos explicar e ajudar caso precise. Portanto, assinale a opção a seguir:

Após a leitura e compreensão destas informações, entendo que minha participação é voluntária, e que eu posso sair a qualquer momento do estudo, sem prejuízo algum.

() Compreendi este termo de consentimento e autorizo a realização da pesquisa.

Data: _____, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Participante

Assinatura da Pesquisadora

12.3. APÊNDICE C - PROTOCOLO DE ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Este é o roteiro para entrevista com alunos de graduação para entender as implicações do uso de *Chatbot* na autoria e na autoeficácia de estudantes universitários.

Olá! Gostaríamos de agradecer por sua participação na pesquisa. Vale lembrar que se em algum momento se sentir desconfortável com alguma pergunta, não precisa respondê-la, bem como pode se recusar a participar desta pesquisa em qualquer momento. Vamos lá!

1º bloco. Apresentação

- Saudações e agradecimento pela participação.
- Explicação sobre o objetivo geral da pesquisa.
- Solicitação de consentimento para gravação

2º bloco: Percepção sobre o *Chatbot*

1. O que você entende por inteligência artificial/*chatbots*?
2. Qual ou quais você usa e com quais finalidades?
3. Você usa *chatbots* na produção de trabalhos acadêmicos? Se sim, como? O que faz você utilizar *chatbots* na produção acadêmica?
 - Perguntar a frequência?
 - Você usa em todas as matérias? Se não, em quais? Se sim, por quê?
4. Como você se sente ao usar esses mecanismos para fazer trabalhos acadêmicos?
5. Você acha que os *chatbots* atrapalham a realização de um trabalho autoral? Se sim, por quê? Se não, por quê?
6. Quais você acha que são as possíveis consequências, positivas e negativas, do uso de *chatbots* para fazer trabalhos acadêmicos?
7. O que você acha que os docentes podem fazer para que os alunos entendam a responsabilidade de produzir um trabalho autoral?

3º bloco: Conceito de autoria

1. O que você entende por autoria? O que é ser autor para você?
2. Em algum momento você já participou de alguma discussão acadêmica sobre autoria?
3. O que seria, para você, um trabalho autoral?
4. Quais são os elementos que você associa à autoria de um trabalho?
5. Você acredita que possui alguma responsabilidade ética em relação à elaboração de um trabalho? Se sim, porquê/quais? Ao usar *chatbots*, a ética se mantém?
6. O que é ética para você?

4º bloco: Finalização e desdobramentos

Agradecer novamente pela participação, colocar em evidência a confiabilidade da pesquisa e dos dados até então coletados, tal qual o anonimato do participante.

13. ANEXOS

13.1 ANEXO A -ESCALA DE AUTOEFICÁCIA NA FORMAÇÃO SUPERIOR (AEFS)

ESCALA DE AUTOEFICÁCIA NA FORMAÇÃO SUPERIOR (AEFS)

Polydoro & Guerreiro-Casanova (2010)

Nº de matrícula: _____	Sexo: _____	Idade: _____
Curso: _____	Período: _____	Data: _____

INSTRUÇÕES:

Este instrumento foi desenvolvido para nos ajudar a identificar a autoeficácia acadêmica de estudantes do ensino superior. Por favor, indique quanto você se percebe capaz de realizar as situações propostas em cada uma das questões que se seguem, considerando sua experiência de formação atual. Marque sua resposta em uma escala de (1) a (10), considerando um contínuo entre pouco e muito. Não existem respostas certas ou erradas. Suas respostas são confidenciais. Por favor, não deixe itens em branco. Agradecemos sua cooperação

	Pouco <.....> Muito
1. Quanto eu sou capaz de aprender os conteúdos que são necessários à minha formação?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2. Quanto eu sou capaz de utilizar estratégias cognitivas para facilitar minha aprendizagem?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3. Quanto eu sou capaz de demonstrar, nos momentos de avaliação, o que aprendi durante meu curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4. Quanto eu sou capaz de entender as exigências do meu curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5. Quanto eu sou capaz de expressar minha opinião quando outro colega de sala discorda de mim?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6. Quanto eu sou capaz de pedir ajuda, quando necessário, aos colegas nas atividades do curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
7. Quanto eu sou capaz de reivindicar atividades extracurriculares relevantes para a minha formação?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
8. Quanto eu sou capaz de planejar ações para atingir minhas metas profissionais?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
9. Quanto eu sou capaz de refletir sobre a realização de minhas metas de formação?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
10. Quanto eu sou capaz de selecionar, dentre os recursos oferecidos pela instituição, o mais apropriado à minha formação	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
11. Quanto eu sou capaz de aplicar o conhecimento aprendido no curso em situações práticas?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
12. Quanto eu sou capaz de estabelecer condições para o desenvolvimento dos trabalhos solicitados pelo curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
13. Quanto eu sou capaz de trabalhar em grupo?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
14. Quanto eu sou capaz de compreender os conteúdos abordados no curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

15. Quanto eu sou capaz de manter-me atualizado sobre as novas tendências profissionais na minha área de formação?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
16. Quanto eu sou capaz de tomar decisões relacionadas à minha formação?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
17. Quanto eu sou capaz de cooperar com os colegas nas atividades do curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
18. Quanto eu sou capaz de esforçar-me nas atividades acadêmicas?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
19. Quanto eu sou capaz de definir, com segurança, o que pretendo seguir dentre as diversas possibilidades de atuação profissional que existem na minha área de formação?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
20. Quanto eu sou capaz de procurar auxílio dos professores para o desenvolvimento de atividades do curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
21. Quanto eu sou capaz de motivar-me para fazer as atividades ligadas ao curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
22. Quanto eu sou capaz de estabelecer minhas metas profissionais?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
23. Quanto eu sou capaz de estabelecer bom relacionamento com meus professores?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
24. Quanto eu sou capaz de cumprir o desempenho exigido para aprovação no curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
25. Quanto eu sou capaz de contribuir com ideias para a melhoria do meu curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
26. Quanto eu sou capaz de terminar trabalhos do curso dentro do prazo estabelecido?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
27. Quanto eu sou capaz de planejar a realização das atividades solicitadas pelo curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
28. Quanto eu sou capaz de perguntar quando tenho dúvida?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
29. Quanto eu sou capaz de estabelecer amizades com os colegas do curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
30. Quanto eu sou capaz de atualizar os conhecimentos adquiridos no curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
31. Quanto eu sou capaz de resolver problemas inesperados relacionados à minha formação?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
32. Quanto eu sou capaz de preparar-me para as avaliações?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
33. Quanto eu sou capaz de aproveitar as oportunidades de participar em atividades extracurriculares?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
34. Quanto eu sou capaz de buscar informações sobre os recursos ou programas oferecidos pela minha instituição?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

13.2 ANEXO B - PARECER DA CÂMARA DE ÉTICA EM PESQUISA

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



CÂMARA DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-Rio

Parecer da Comissão da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio 52-2024 – Protocolo 70-2024

Proposta: SGOC 515883

A Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio foi constituída como uma Câmara específica do Conselho de Ensino e Pesquisa conforme decisão deste órgão colegiado com atribuição de avaliar projetos de pesquisa do ponto de vista de suas implicações éticas.

Identificação:

Título: "Uso de chatboats por estudantes universitários: implicações para autoria e autoeficácia"
(Departamento de Educação da PUC-Rio)

Autora: Anna Clara Diniz Cadilhe Machado (Mestranda do Departamento de Educação da PUC-Rio)

Orientadora: Zena Eisenberg (Professora do Departamento de Educação da PUC-Rio)

Apresentação: A pesquisa visa analisar a relação entre o uso do chatboats, o nível de autoeficácia e autoria de estudantes universitários. Prevê a participação de estudantes universitários, cursando qualquer curso de graduação, maiores de 18 anos de uma universidade particular localizada na zona sul da cidade do Rio de Janeiro, no estado do Rio de Janeiro. Executará a pesquisa em duas etapas. Na primeira, usará amostragem não probabilística por meio do método "Snowball Sampling" conhecido como "Bola de Neve" para recrutar os estudantes. Aplicará um questionário online, a Escala de Autoeficácia na Formação Superior- AEFS (Polydoro e Guerreiro-Casanova, 2010). Na segunda etapa, aplicará entrevista semiestruturada junto a 20 a 30 estudantes que apresentarem maiores níveis de autoeficácia e com os maiores índices de baixa autoeficácia, no número dividido por igual. Os dados quantitativos serão analisados no Statistical Package for Social Sciences- SPSS e os dados qualitativos serão analisados por meio do software ATLAS. ti

Aspectos éticos: O projeto e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentados estão de acordo com os princípios e valores do Marco Referencial, Estatuto e Regimento da Universidade no que se refere às responsabilidades de seu corpo docente e discente. O Termo expõe com clareza os objetivos da pesquisa e os procedimentos a serem seguidos. Garante o sigilo, anonimato e a confidencialidade dos dados coletados. Informa sobre a possibilidade de interrupção na pesquisa sem aplicação de qualquer penalidade ou constrangimento.

Parecer: Aprovado.

Profa. Marley M. B. Rebuzzi Vellasco
Presidente do Conselho de Ensino e Pesquisa da PUC-Rio

Profa Ilda Lopes Rodrigues da Silva
Coordenadora da Comissão da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio

Rio de Janeiro, 12 de julho de 2024

Vice-Reitoria para Assuntos Acadêmicos
Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio – CEPq/PUC-Rio
Rua Marquês de São Vicente, 225 - Gávea – 22451-900
Rio de Janeiro – RJ – Tel. (021) 3527-1612/ 3527-1618
e-mail: vrac@puc-rio.br