

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA
COORDENADORIA GERAL DE PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL

PRISCYLLA SALLES ALVES PEREIRA

MULTILETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA:
NARRATIVAS DE PROFESSORES DE LINGUAGENS SOBRE A INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL.

São Paulo

Março/2026

PRISCYLLA SALLES ALVES PEREIRA

MULTILETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA:
NARRATIVAS DE PROFESSORES DE LINGUAGENS SOBRE A INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL.

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre(a) em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, sob a orientação da Profa. Dra. Rosália Maria Netto Prados.

Área de Concentração: Educação e Trabalho

Linha de Pesquisa: Formação do Formador

Projeto de Pesquisa: Saberes e Trabalho Docente

São Paulo

Março/2026

P436m Pereira, Priscylla Salles Alves
Multiletramentos na educação profissional e tecnológica: narrativas de professores de linguagens sobre inteligência artificial / Priscylla Salles Alves Pereira. – São Paulo: CPS, 2026.
155 f. : il.

Orientador: Profa. Dra. Rosália Maria Netto Prados.
Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2026.

1. Educação profissional e tecnológica. 2. Saberes docente . 3. Multiletramentos. 4. Inteligência artificial .I. Prados, Rosália Maria Netto. II. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. III. Título.

PRISCYLLA SALLES ALVES PEREIRA

MULTILETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA:
NARRATIVAS DE PROFESSORES DE LINGUAGENS SOBRE A INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL.



Documento assinado digitalmente
ROSÁLIA MARIA NETTO PRADOS
Data: 13/04/2026 16:58:38-0300
Verifique em <https://validar.jf6.gov.br>

Profa. Dra. Rosália Maria Netto Prados.
Orientadora - CEETEPS



Documento assinado digitalmente
SANDRO LUIS DA SILVA
Data: 16/04/2026 18:24:54-0300
Verifique em <https://validar.jf6.gov.br>

Prof. Dr. Sandro Luis da Silva
Examinador Externo - Unifesp



Documento assinado digitalmente
RODRIGO AVELLA RAMIREZ
Data: 16/04/2026 13:49:52-0300
Verifique em <https://validar.jf6.gov.br>

Prof. Dr. Rodrigo Avella Ramirez
Examinador Interno - CEETEPS

São Paulo, 12 de março de 2026.

*Dedico ao meu esposo, Leandro Tenorio de Santana,
minha família e meus amigos, minha base.*

AGRADECIMENTOS

A Deus o único conhecedor da minha verdade e amparo em todos os meus propósitos.

Ao meu esposo, Leandro Tenorio de Santana, minha família e meus amigos que, além de fazerem parte da minha formação enquanto pessoa, conseguiram compreender as minhas preocupações e ausências durante o mestrado e foram fonte de inspiração para a pergunta motriz da minha pesquisa.

Ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza pela oportunidade de cursar o mestrado *stricto sensu* em uma instituição de qualidade.

À professora orientadora, Rosália Maria Netto Prados, pelo incentivo e serenidade a mim transmitidos para que eu realizasse o processo de pesquisa e escrita desta dissertação.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo que, ao me reaproximar dos estudos, Res. IFSP 54/2019, mais uma vez, se mostra como uma instituição que mudou a minha vida para melhor.

Ao meu chefe e amigo, Edilson Hourneaux, que garantiu muita tranquilidade e confiança a mim para que eu pudesse me dedicar a estes estudos.

Aos colegas de turma e aos colegas de grupo de pesquisa, por todas as nossas trocas ao longo das disciplinas, das reuniões de orientação, apresentações em congressos e simpósios, escrita de artigos, esperas e outras experiências acadêmicas que compartilhamos.

Às participantes da pesquisa que, gentilmente, concedem suas vozes para a análise e discussão deste estudo.

Aos professores que compuseram a banca examinadora, Prof. Dr. Rodrigo Avellar Ramirez e Prof. Dr. Sandro Luis da Silva, que gentilmente compartilharam seus conhecimentos e ofereceram orientação valiosa para este estudo.

Quando eu era menino, falava como menino, sentia como menino, discorria como menino, mas, logo que cheguei a ser homem, acabei com as coisas de menino. Cor I. 13:11.

RESUMO

PEREIRA, P. S. A. **Multiletramentos na educação profissional e tecnológica: narrativas de professores de linguagens sobre a inteligência artificial.** 155 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2026.

Esta dissertação compõe parte do estudo desenvolvido no projeto Saberes e Trabalho Docente, da linha de pesquisa Formação do Formador, no programa de pós-graduação em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, cuja área de concentração é Educação e Trabalho. Refere-se aos multiletramentos na Educação Profissional e Tecnológica - EPT em que analisa a narrativa de professores de linguagens sobre o uso da Inteligência Artificial - IA generativa na prática docente. Justifica-se a escolha deste tema, pois se faz relevante considerar a recente efervescência da oferta de plataformas de inteligência artificial generativa de texto. Fundamenta-se nos estudos contemporâneos da linguagem e das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDICs, com base nos pesquisadores Prados e Bonini, Rojo e Moura, Ribeiro; e em estudos da educação e da EPT, como Nóvoa, Gatti, Cordas, Peterossi e Menino. Objetiva-se compreender como os professores de linguagens entendem a IA em práticas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem em cursos da EPT. A metodologia usada conta com a aplicação de questionário de caracterização das participantes por meio de um formulário eletrônico, seguida da aplicação de três entrevistas, anexas, que foram transcritas. Procedeu-se a Análise de Conteúdo (Bardin, 2016) a partir de quatro classes de análise levantadas pelo *software* IRAMUTEQ. Após a análise e discussão, propõe-se um *e-book* como produção técnica o qual conta com uma primeira parte, na qual consta a concepção de linguagem e de educação que se considera neste estudo; uma segunda parte com uma proposta mais utilitária, para se apresentar a busca por textos autênticos; e na terceira parte, com um curto panorama histórico sobre o aprendizado de máquina e a reunião de alguns exemplos de utilização da IA deste estudo. E se conclui ainda haver muito trabalho pela frente no que diz respeito a novas narrativas sobre o que vem a ser a autoria híbrida, humano e máquina; à confiança nos retornos dos recursos tecnológicos e à inclusão deles na prática docente de modo a manter a credibilidade que a EPT obtém frente a sociedade civil.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Saberes Docente. Multiletramentos. Inteligência Artificial.

ABSTRACT

PEREIRA, P. S. A. **Multiletramentos na educação profissional e tecnológica**: narrativas de professores de linguagens sobre a inteligência artificial. 155 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2026.

This dissertation is part of a study developed within the "Knowledge and Teaching Work" project, under the "Teacher Training" research line, in the postgraduate program in Management and Development of Professional Education, whose area of concentration is Education and Work. It addresses multiliteracies in Professional and Technological Education (PTE), analyzing the narratives of language teachers regarding the use of generative Artificial Intelligence (AI) in teaching practice. The choice of this theme is justified by the recent surge in the availability of generative text-based artificial intelligence platforms. It is grounded in contemporary studies of language and Digital Information and Communication Technologies (DICTs), based on the work of researchers Prados and Bonini, Rojo and Moura, Ribeiro; and in studies of education and PTE, such as those by Nóvoa, Gatti, Cordas, Peterossi, and Menino. The objective is to understand how language teachers perceive AI in pedagogical practices within the teaching and learning process in PTE courses. The methodology used involved administering a questionnaire to characterize the participants via an electronic form, followed by three attached interviews, which were transcribed. Content Analysis (Bardin, 2016) was performed using four analytical classes identified by the IRAMUTEQ software. After analysis and discussion, an e-book is proposed as a technical output. This e-book comprises a first part outlining the conception of language and education considered in this study; a second part with a more utilitarian approach, presenting the search for authentic texts; and a third part with a brief historical overview of machine learning and a compilation of examples of AI use in this study. It concludes that much work remains regarding new narratives about hybrid authorship (human and machine); the reliability of technological resources; and their inclusion in teaching practice in order to maintain the credibility that Vocational and Technological Education (VTE) enjoys in civil society.

Keywords: Vocational and Technological Education. Teacher Knowledge. Multiliteracies. Artificial Intelligence.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Roteiro da entrevista	56
-----------	-----------------------------	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1:	Tempo de formação das docentes	60
Tabela 2:	Relação das docentes com as TDICs.	64
Tabela 3:	Como utiliza IA no preparo de aulas	65
Tabela 4:	Benefícios da IA na prática docente	66
Tabela 5:	Motivo pelo não uso da IA na preparação de aulas	66
Tabela 6:	Desafios para o uso da IA na prática docente	67
Tabela 7:	Observações sobre o tema da pesquisa	68
Tabela 8:	Proposta de Produto técnico-tecnológico	91

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Divisão geopolítica do Brasil em 1909	34
Figura 2:	Nuvem de palavras fornecida pelo software Iramuteq	69
Figura 3:	Análise de similitude lexical do corpus de análise da pesquisa	70
Figura 4:	Dendograma com classes de análise	71
Figura 5:	Resumo da análise e discussão	88

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1:	Cursos técnicos nos quais as sujeitas da pesquisa atuam.....	62
Gráfico 2:	Cursos superiores nos quais as sujeitas da pesquisa atuam	63
Gráfico 3:	Utilização ou não da IA para o preparo de aulas	65

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1:	Identidade visual do documentário <i>Terms and Conditions may apply.</i>	48
-----------	---	----

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEETEPS	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
CFE	Conselho Federal de Educação
CEFET	Centros Federais de Educação Tecnológica
CoP	Comunidade de Prática
EAA	Escolas de Aprendizes e Artífices
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ETEC-SP	Escola Técnica Estadual de São Paulo
ETEF-SP	Escola Técnica Federal de São Paulo
IA	Inteligência Artificial
IRAMUTEQ	<i>Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires</i>
IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
IHC	Interação Humano-Computador
FATEC	Faculdade de Tecnologia
GOT	Ginásio Orientado para o Trabalho
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i> (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)
PPC	Projetos Pedagógicos dos Cursos
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Senac	Sistema Nacional de Aprendizagem Comercial
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Simprofi	Simpósio dos Programas de Mestrado Profissional
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

UNESCO *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*
(Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura)

UNIVESP Universidade Virtual do Estado de São Paulo

SUMÁRIO

MEMORIAL	19
INTRODUÇÃO	22
SEÇÃO 1	
O PROFESSOR E A LINGUAGEM NO CONTEXTO DIGITAL	24
1.1 Interatividade	24
1.2 Formação do Formador e EPT.....	28
1.3 Contextos da Docência em Línguas e os Multiletramentos	38
SEÇÃO 2	
INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO	44
2.1 Inteligência Artificial Generativa	44
2.2 Multissensiose Textual	45
2.3 Mídia e Educação	49
SEÇÃO 3	
CAMINHOS METODOLÓGICOS	52
3.1 Tipo de pesquisa	52
3.2 Caracterização do ambiente de aplicação da pesquisa	54
3.3 Participantes da pesquisa	54
3.4 Estratégias de análise dos resultados	55
SEÇÃO 4	
ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS NARRATIVAS DOCENTE	60
4.1 Produto da Pesquisa	90
SEÇÃO 5	
CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS	98
APÊNDICES	101
Apêndice A - Questionário de caracterização dos sujeitos da pesquisa	101

Apêndice B - Roteiro de entrevista	106
Apêndice C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	107
Apêndice D - Entrevista com docentes 01, 02 e 03	108
Apêndice E - Entrevista com docente 01 – última pergunta	138
Apêndice F - Entrevista com docente 04	143
 ANEXOS	 155
Anexo A - Parecer da Comissão de Ética	155

MEMORIAL

Eu aprendi a ler em casa, com minhas irmãs e minha mãe. Quando cheguei na escola, aos cinco anos para o “jardim”, tinha grande gosto pela leitura. Em minha casa, havia muitos livros, folhas de linguagem, folhas de papel almaço, caderno de caligrafia, material dourado, enciclopédia de capa dura vermelha, dicionário, atlas, máquina de escrever. Nosso primeiro computador com acesso à internet banda larga foi instalado aos meus 14 anos, em 2006.

Até aquele momento, eu já havia feito curso de datilografia, estudado sempre presencialmente, e já prestes a concluir o ensino fundamental, já havia feito roteiros de teatro da escola, trabalhos das disciplinas e outras atividades ou à mão, com letra cursiva, ou à máquina de escrever, com o suporte da minha mãe e a clássica capa feita com a régua azul de letras de forma, coloridas com canetinha e lápis de cor. Isso, sem contar o detalhe em papel crepom nos trabalhos expostos em cartolina.

Ao rememorar a minha formação no caminho da leitura e da escrita eu a diferencio da formação que se vê hoje em dia. Seja pela oferta de tecnologias que ainda não existiam na minha época, seja pelo acesso facilitado a elas em virtude da popularização desses recursos, pela rotina que se entrelaça a horas de uso das redes sociais, tanto por adultos quanto por crianças, ou mesmo pela pandemia da Covid-19 que acelerou o processo de digitalização dos serviços e aproximou ainda mais as pessoas da tecnologia. Todos esses fatores mudaram a maneira como eu cuido da minha rotina, mas eu fui inserida a cada um deles de maneira gradativa.

Desse modo, eu compreendo que eu tenho assistido ao processo de digitalização das tarefas e serviços. Mas assim como eu posso comer uma fruta e não saber reconhecer a sua árvore na natureza, pois já nasci num contexto de vida urbana, as próximas gerações podem não reconhecer alguns processos tecnológicos como eu, simplesmente pelo fato de não terem tido a experiência gradativa dos avanços. E a literatura que eu trago nesta pesquisa questiona exatamente isso: como incentivar escrita e a leitura diante dos novos mecanismos e recursos tecnológicos que estão disponíveis? E como desenvolver o senso crítico que o envolvimento com os recursos tecnológicos nos exigem?

Eu também atuo há dez anos como servidora técnica administrativa da rede federal de educação profissional e tecnológica – EPT. Possuo uma graduação em Gestão Comercial pela FATEC (2014) mas, em virtude da minha recente conclusão de uma segunda graduação em Letras – Português, e da, também recente, efervescência de plataformas de Inteligência Artificial (IA) que advém meu interesse pelos multiletramentos. Pois, no segundo semestre do ano de 2019, num contexto que antecedeu a pandemia da Covid-19, eu voltei a estudar e

ingressei em minha segunda faculdade: Letras-Português, pela Universidade Virtual do Estadual de São Paulo – UNIVESP. E em 2023, prestes a concluir o curso, eu prestei o concurso para professor de educação básica do Estado de São Paulo e, dentre as questões da prova, havia uma que contemplava o tema da Inteligência Artificial. O texto não apontava que a IA viria a substituir os professores, mas discutia sobre a necessidade de os professores apresentarem aos discentes como interagir com essa ferramenta tecnológica, me fazendo refletir sobre o meu futuro profissional na docência.

Concomitantemente a essa ocasião do meu término de faculdade e fomento de novos caminhos profissionais, uma amiga comentou comigo que estava se organizando para se casar e que ela, advogada, e seu noivo, engenheiro – ambos empregados em suas áreas de formação – estavam fazendo vendas de mercadorias variadas por meio de uma plataforma digital para gerarem uma renda extra e acelerarem os preparativos de seu casamento. Ocorre que a descrição que minha amiga fez da atividade de vendas *online* (compra de mercadoria à estoque à venda à entrega) em muito se assemelhou às atividades de venda que meu sogro, um homem nordestino, analfabeto e vendedor ambulante, realizou ao longo de sua vida para garantir o sustento de sua família.

E, nesse contexto, eu me lembrei do texto da questão da prova do concurso para docente de educação básica do Estado de São Paulo e tive a compreensão do significado de haver novas maneiras de realizar as mesmas atividades, mas mediadas pela tecnologia. Cheguei a essa conclusão quando reparei que a atividade de uma vida profissional inteira do meu sogro poderia ser realizada pelo meu casal de amigos de maneira parcialmente remota o que os permitia levar a mesma atividade como uma renda extra, e não como a sua atividade principal. E, em 2023, no contexto pós-pandêmico, meu sogro já aposentado também me relatou que não conseguia mais fazer as suas vendas em decorrência de uma outra tecnologia, o PIX. Pois, as pessoas já não fazem mais suas compras com dinheiro em cédula, *tickets* ou passes, como antes, mas por meio de transações eletrônicas às quais ele, enquanto pessoa não alfabetizada, não conseguia conferir os recibos.

Desse contexto surgiu o meu interesse pelas novas maneiras de se realizar as mesmas tarefas, mas agora com o intermédio das tecnologias. Pude notar também a convergência de alguns temas nessa história, como por exemplo:

- o desafio da alfabetização para toda a comunidade discente brasileira, um tema que se relaciona à continuidade da valorização da escrita mesmo com a cultura digital;

- a falta do hábito de leitura da população de um modo geral, outro tema que se relaciona também às *fakenews*, aos golpes no meio digital;
- a carga-horária de trabalho que, assim como descrevo ao longo da dissertação, diminuiu após a Revolução Industrial com a substituição do ser humano pelas máquinas para as atividades mecânicas e rotineiras, e agora pode diminuir também a carga horária de trabalho intelectual em que, nas rotinas repetitivas, a tecnologia substitui o ser humano;
- a exclusão digital, que se observa principalmente com os mais velhos, mas que também perpassa pelos mais novos quando se considera que, por terem nascido num período com vários recursos digitais (os chamados ‘nativos digitais’) são aptos a conduzirem todos esses recursos sem que lhes seja oferecida uma orientação a respeito do uso dos recursos digitais tanto para a vida pessoal quanto para o mundo do trabalho.

Portanto, eu delimitei o meu tema de pesquisa à investigação dos multiletramentos na prática docente com ênfase à leitura e à produção textual com o uso da IA. Outrossim, considerando a minha formação acadêmica e experiência profissional, em muito me interessa discutir sobre o trabalho que ocupa tanto tempo de nossas vidas, e sobre a EPT à qual já dediquei 10 anos da minha atuação profissional e pretendo continuar me dedicando.

INTRODUÇÃO

Ao se considerar os novos contornos sociais mesclados a hábitos digitais, esta pesquisa discute sobre a leitura e sobre a produção textual na prática docente após a recente efervescência das plataformas de Inteligência Artificial - IA. Pois, em seu livro ‘Escrever, Hoje’ Ribeiro (2018, p. 85) defende que: “a escrita é histórica e socialmente situada, ou seja, não há *a* ou *uma* escrita” (destaque da autora). Com essa argumentação, a autora considera que a escrita seja viva e dependente de muitas condições, inclusive as tecnológicas. Assim como também ocorre com a Educação Profissional e Tecnológica - EPT brasileira que, segundo Peterossi e Menino (2019), reflete o contexto social e econômico, bem como, as aspirações e limitações de seus envolvidos.

Justifica-se esta pesquisa pelas novas maneiras de se fazer as mesmas coisas, como o próprio fazer docente, por exemplo, mas por meio das tecnologias. Desse modo, apresenta-se os multiletramentos e a prática docente na EPT. Assim, ao se considerar a compreensão bakhtiniana (2003, p. 312) de que “Onde o homem é estudado fora do texto e independente deste, já não se trata de ciências humanas”, parte-se da dicotomia do crescente estímulo ao uso da tecnologia para se realizar as mesmas tarefas, com ganho de tempo e eficiência e a sensação de insegurança ou insuficiência de conhecimentos para se usufruir plenamente das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICS, em virtude da diversidade de linguagens dos textos contemporâneos (Rojo e Moura, 2019).

Dá-se início a esta pesquisa com um estudo bibliométrico¹ que, submetido, em 2024, à 19ª edição do Simpósio dos Programas de Mestrado Profissional – SIMPROFI do CEETEPS, aponta uma concentração dos estudos sobre o tema nos continentes asiático, europeu e norte americano, respectivamente. Desse modo, os resultados trouxeram uma perspectiva favorável ao prosseguimento desta pesquisa com a língua portuguesa que se escreve no Brasil. E, também se considera, nesta pesquisa, as vozes de Petroni et al (2011) que também foram citados em um segundo artigo submetido² ao SIMPROFI, 19ª edição, referente à atividade laboral do professor de Língua Portuguesa, que expõem um paradigma do ensino da Língua Materna, que exige que o professor tenha conhecimentos que extrapolam os limites da gramática normativa. Os autores sugerem que os saberes docentes também contemplem o planejamento do processo de escrita que reflete sobre: “quem escreve e para quem o faz, com quais objetivos, em que suporte e

¹ Pereira et al, 2024. “A Inteligência Artificial no Contexto Contemporâneo da Educação Profissional e Tecnológica”. Disponível em: <https://11nq.com/N2SYe> ISSN 2675-8474.

² Pereira et al, 2024. “Formação Contínua Docente: Linguagens, Tecnologias e Inteligência Artificial”. Disponível em: <https://encr.pw/Gilhi> ISSN 2675-8474.

esfera seu texto circulará, sobre o que e em que registro será escrito” (Petroni *et al*, 2011, p. 05). E essa constatação de Petroni *et al* (2011) insere, inclusive, parte dos direcionamentos que se faz à IA para obter um resultado satisfatório.

Diante desse contexto de pesquisa, pretende-se responder à seguinte questão motriz: “Qual a visão dos professores de linguagens da EPT em relação ao uso da IA na prática pedagógica?”. Assim, esta dissertação tem como objetivo geral, compreender como os professores de linguagens entendem a IA em práticas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem em cursos da EPT. E como objetivos específicos, pretende-se 1. Analisar se o professor de linguagens da EPT faz uso da IA na elaboração dos planos de aula; 2. Refletir sobre o uso das TDICs e da Inteligência Artificial na produção textual de práticas pedagógicas; e, 3. Verificar as implicações de uso da IA, quanto utilizada pelos docentes da EPT, em sua prática pedagógica.

A metodologia utilizada, caráter exploratório e qualitativo (Flick 2009), conta com a aplicação de questionário de caracterização das participantes por meio de um formulário eletrônico, seguida da aplicação de três entrevistas, anexas, que foram transcritas, tiveram seus dados qualitativos tratados estatisticamente para depois contar com a Análise de Conteúdo (Bardin, 2016) a partir de quatro classes de análise (1-Pesquisa, 2-Experiência, 3-Ensino e 4-Autoria) levantadas pelo *software* IRAMUTEQ. Esta dissertação se organiza a partir do Memorial desta pesquisadora, para o percurso da pesquisa, desta Introdução e dos capítulos que se seguem:

No primeiro capítulo, inicia-se com o Professor e a Linguagem no Contexto Digital, em que se discute sobre o conceito de Interatividade e traz-se uma explanação a respeito da formação docente e da EPT pelo viés dos professores propedêuticos, grupo ao qual docentes de linguagens se incluem. No segundo capítulo, traz-se uma reflexão a respeito da IA na educação ao se trazer um panorama sobre o aprendizado de máquina, sobre a multisssemiose textual e mídia e educação. No terceiro capítulo, aponta-se os caminhos metodológicos desta pesquisa ao se destacar o tipo da pesquisa, a caracterização do ambiente de aplicação e das participantes da entrevista e as estratégias de análise dos resultados. E, no quarto capítulo, se traz a análise e discussão dos resultados que levam a proposição de um produto técnico.

SEÇÃO 1

O PROFESSOR E A LINGUAGEM NO CONTEXTO DIGITAL

Diante das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação-TDICs e das mudanças que delas decorrem na maneira como se lida com o texto, inclusive na Educação Profissional e Tecnológica-EPT, aborda-se nesta seção a linguagem no contexto digital. Para isso, inclui-se também uma discussão histórica a respeito da formação docente no contexto brasileiro e da EPT. E então, encerra-se com os desafios do ensino de línguas na EPT frente aos avanços tecnológicos e os multiletramentos.

1.1 Interatividade

Aborda-se, nesta subseção, o conceito de interatividade na educação, para suscitar a discussão sobre a interatividade docente com a Inteligência Artificial-IA generativa.

No dicionário, o verbete **interatividade** consta como (Priberam, 2008-2026): **substantivo feminino**, 1. [Informática] Faculdade de permuta entre o usuário de um sistema informático e a máquina, por meio de um terminal dotado de um ecrã de visualização. 2. Caráter de um média interativo; origem: *interativo* + *-idade*.

E, Valle e Bohadana (2012) discutem sobre o termo na educação *online* a partir da construção histórica do sentido da palavra, por meio do prefixo *-inter*; e das palavras ação e atividade, numa discussão a respeito da valorização do humano; e Kirchof e Menegazzi (2023), ao discutirem sobre a interatividade num aplicativo de literatura infantil, trazem material prático a respeito da interatividade com artefatos digitais.

Segundo Valle e Bohadana (2012, p. 974) sabe-se que a origem do termo *interação* remonta ao século XIX quando o vocabulário foi cunhado na Física, como “ação recíproca” e logo assimilado pela Sociologia que se apresentava como uma “física social”; e então, o vocábulo fazia referência às trocas humanas. Contudo, a partir do final do século XX, o termo adjetivado *interativo* emerge como um neologismo da informática; para logo então, surgirem registros em dicionários com a derivação da forma substantivada, *interatividade*.

Assim, as autoras interpretam que o conceito de interatividade se origina da exigência de operacionalidade de máquinas. E, ressaltam que, sobretudo no âmbito da propaganda e *marketing* e das “novas mídias”, a interatividade, num sentido amplo, pareceu garantir uma aproximação com o consumidor que, nunca vista antes, resultou em falácias relativas à iniciativa e à escolha do usuário.

Bem como alertou Lastres *et al* (1999, p. 38-41) quando apontou uma distinção entre informação e conhecimento, que estão correlacionados, mas não são os mesmos e definiu os

conhecimentos codificáveis que podem ser reproduzidos, estocados, transferidos, adquiridos, comercializados etc.: “[...] Definidas de maneira simples e direta, inovações tecnológicas referem-se à utilização do conhecimento sobre novas formas de produzir e comercializar bens e serviços”.

Desse modo, Valle e Bohadana (2012, p. 975) associam que a interatividade passa a pregar a transição do modo de comunicação “massivo” para o “interativo”, pregando uma revolução social amparada pela informática. As mesmas autoras discorrem que as promessas da interatividade encontram um terreno fértil na educação *online* pois anunciam um modelo pedagógico aquém à centralidade do diálogo direto e da presença física. Ou seja, a adoção dos recursos digitais, por meio da interatividade, segundo essas promessas, conduziria a novas condições de participação, cooperação e codidaxia dos alunos no processo de aprendizagem.

Contudo, há objeções a esta visão que consideram, primeiramente, a complexidade do ser humano que, segundo Valle e Bohadana (2012, p. 976): “[...] previne contra qualquer tentação de otimismo exacerbado”. Pois, as autoras apontam que, passado o entusiasmo inicial, há autores que identificam, na adesão acrítica aos recursos digitais, um retorno ao tecnicismo educacional, por exemplo. Afinal, a crítica corre o risco de forçar o idealismo denunciado quando passa a exigir o estabelecimento de uma ação comum e igualitária e a garantia de originalidade.

Segundo Kirchof e Menegazzi (2023, p. 187), no contexto específico das mídias digitais, o conceito da interatividade vincula-se diretamente à Interação Humano-Computador - IHC, uma qualidade dos artefatos computacionais que permitem ao usuário a troca de dados e informações significativas com as máquinas.

Os mesmos autores também explicam que, diante da literatura eletrônica, Aarseth (1997) cunhou o conceito de texto *ergódico* (do grego “*ergós*”, que significa trabalho) para identificar os esforços não triviais que são exercidos para se fazer a leitura de textos que incorporam a interatividade e que são denominados como *cibertextos*. Assim, os autores explicam que a diferença entre o *cibertexto* do texto comum é a reação do primeiro ao deslizar dos dedos do usuário, a depender do artefato digital do qual se dispõe.

Kirchof e Menegazzi (2023, p. 187) pontuam que as narrativas digitais exigem maior ou menor interatividade do leitor, assim, o leitor pode ser definido como “participante ou interator ou usuário”, ajudando na progressão do texto de maneira ativa por meio de suas interações; e como um “visitante ou espectador” quando apenas navega entre áreas ou observa o conteúdo.

O conceito de interatividade³ também pode ser compreendido a partir da comparação da leitura de um texto impresso em papel num livro com um texto digital. Entende-se, portanto, que livro e dispositivo digital são *artefatos*, recursos não-humanos, usados como objetos de mediação. Sendo que, o texto em um jogo, pode ser sempre diferente, a cada vez que for jogado.

Na leitura convencional, o texto atua como um texto mediador entre um autor ausente e um leitor presente, na qual o livro expõe o texto. Enquanto no jogo, o texto atua como texto agente, que Aarseth define como texto *ergódico* por ter a capacidade de interagir diretamente com o jogador, ou seja, possui a propriedade da interatividade.

Segundo Kirchof e Menegazzi (2023, p. 189), a interação física do leitor com o artefato digital se faz possível pelos denominados *hotspots* que são recursos interativos que demandam a interação do leitor e dão acesso a conteúdo de multimídia não automática. Os mesmos autores ainda incluem que ao se considerar os estudos da multimodalidade e da semiótica social, encontra-se frequentemente como definição dos modos os sistemas de signos regidos por uma gramática própria – no sentido hallidayano do termo – ou por um conjunto estruturado de regras de funcionamento. Mas, diferentemente dos modos, os meios são definidos de maneira exclusiva pelas materialidades usadas para a produção do que se representa, baseando-se em um ou vários modos.

Assim, Kirchof e Menegazzi (2023, p. 189) apresentam os *hotspots* como recursos semióticos capazes de produzir sentidos; e, fazem uma diferenciação entre interatividade intratextual e extratextual. A interatividade intratextual, geralmente projetada a partir de elementos gráficos da própria narrativa, ou seja, produz sentidos literários e artísticos. Enquanto a interatividade extratextual diz respeito a recursos colocados nas margens físicas da tela e representados como elementos de navegação, ou seja, o significado da interação seria a própria funcionalidade.

Nesta pesquisa, ao se considerar a produção textual docente em sua prática profissional, aborda-se a interação social com foco na relação humana, bem como apontam Valle e Bohadana (2012) e o conceito prático da interatividade por meio de recursos digitais como também apontam Kirchof e Menegazzi (2023). Alguns exemplos de interação social podem ser eventos como: uma apresentação de trabalho, uma reunião de professores, uma aula, entre outros que, atualmente, podem ocorrer de modo presencial ou virtual. Há eventos que são, necessariamente, virtuais como fóruns de discussão, redes sociais, site; e outros são, necessariamente, presenciais

³ Vídeo: INTERATIVIDADE: Em busca do artefato responsivo. In: Canal ELA: Epifanias em Linguística Aplicada. Disponível em: <https://youtu.be/Qab79s-m7mY?list=TLGG-ZrvhNZSe-MyNzEwMjAyNQ>. Acesso em: 28/10/2025.

como confraternizações.

A interação social ocorre essencialmente na presença de *agentes* que são indivíduos ou grupos de indivíduos responsáveis pela ação recíproca de comunicação e influência mútua. Ademais, tem-se como requisito que um *mecanismo de mediação* viabilize a interação, como por exemplo: a linguagem. Em suas diferentes formas, a linguagem pode se caracterizar como verbal, a exemplo da própria língua e suas vertentes lexicais, sintáticas e gramaticais; ou não-verbal assim como a linguagem corporal, os gestos a postura, e também, recursos midiáticos como imagens e animações.

Assim, compreende-se que a interatividade na educação ocorre como uma condição que viabiliza a capacidade de interagir com outros agentes a partir de artefatos digitais, como celulares, *tablets*, *notebooks*, leitores digitais, entre outros, num processo IHC. Numa leitura com interatividade, o artefato torna-se responsivo ao gesto do usuário.

Diante dessa definição mais ativa a respeito do leitor frente aos artefatos digitais, pode-se retomar os apontamentos de Valle e Bohadana (2012, p. 978) sobre a perda da profundidade semântica que os termos -ação e -atividade obtiveram ao longo da história do pensamento; e que o seu emprego leva a assimilação da prática humana à operação da máquina. Por consequência, ocorre uma confusão entre instrumentos e agentes, meios e fins que desampara a exigência de autonomia e de deliberação.

Para melhor explicar sobre o entendimento de conceitos das palavras, Valle e Bohadana (2012, p. 978) apoiam-se no *corpus* aristotélico e fazem a distinção entre três tipos de atividades que marcam a existência humana: o *labor*, definido como um processo biológico do corpo humano e que assegura a sobrevivência individual e da própria espécie; o *trabalho*, definido como a atividade que diz respeito à produção de realidades artificiais e que confere à frágil existência humana uma permanência e durabilidade que não são concedidas à vida biológica individual; e, a *ação*, definida como o que realmente distingue a humanidade ao corresponder diretamente a finalidades máximas da existência humana como: a liberdade e a autonomia, a autoformação e a política.

As autoras admitem a atribuição de significado mais especial à *ação*. Pois, diferentemente de *labor* e *trabalho* que podem se dissociar da sociabilidade entre as pessoas, a *ação* é entendida como prerrogativa exclusiva do homem que, por meio da liberdade, autonomia, autoformação e política, constrói uma vida comum; e, em seguida, vêm as demais ações como meio e fins da existência humana.

Consequentemente, Valle e Bohadana (2012, p. 980) afirmam que da *ação*, decorrem duas características da atividade humana: *iniciativa*, tida como o começar de algo novo; e, a

pluralidade, tida como o caráter social da vida humana. Ou seja, não há ação humana que não seja interação. Portanto, as autoras veem como forçoso admitir que as atividades remetem, ainda que indiretamente, para a interação. E após contextualizada a redundância da união do prefixo -inter à -ação, Valle e Bohadana (2012, p.980) veem mais uma vez como forçoso que a interatividade viria a ser uma mediação.

[...] Seja, assim, interatividade como “atividade” entre humanos *por intermedio de...*, ou ainda atividade do humano consigo mesmo, *com a mediação de...*: a referência ao humano permanece, e a interação é estabelecida como pano de fundo que dá a ver o sentido que o mundo natural ou o mundo artificial das coisas por si só não podem conceder a qualquer modo ou aspecto da existência humana.

Em seguida, para compreender o entusiasmo com que o termo interatividade foi recebido na EaD *online*, Valle e Bohadana (2012, p. 980) indicam que o termo traz o eco de antigas preocupações escolanovistas com a atividade do aluno e interpretam como consequência dessa ênfase no aluno, a subestimação do papel de seu interlocutor, o professor, visto como substituível por um tutor, ou materiais e programas didáticos “interativos”.

Sendo assim, Valle e Bohadana (2012, p. 981) pontuam ainda a oposição entre a “atividade” e a “passividade” do sujeito que, na filosofia clássica, não se contrapõem, mas são faces da mesma realidade: afetar e se afetar pelo outro. Mas que no momento contemporâneo, percebem o termo “atividade” com um uso genérico, carente de conceituação, e portanto, questionam a relevância de se restringir a EaD *online* a uma simples operação de máquina, e sugerem, por fim, extrapolar a educação *online* à interatividade ao indicar que as relações humanas se tratam de uma atividade inesgotável e transformadora que tem por objeto o próprio homem, seu mundo e os outros.

Isto posto, esta pesquisa traz as narrativas de professores de linguagens sobre a IA Generativa para compreender como esses docentes entendem a IA em práticas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem em cursos da EPT.

1.2 Formação do Formador e a EPT

Discute-se, nesta subseção, a respeito da formação docente brasileira ao longo da história; e apresentam-se apontamentos sobre os desafios do futuro da profissão docente. A expressão Formação do Formador direciona-se à educação profissional, uma vez que nesta, diferentes profissionais, de diversas áreas de atuação, vêm para a docência e nesse contexto o

saber-fazer pedagógico é um grande desafio.

Segundo Peterossi e Menino (2019), a releitura histórica da EPT permite identificar o quanto o ensino técnico reflete o contexto social e econômico, bem como, as aspirações e limitações de seus envolvidos. E, desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº 9.394/96, a estrutura da EPT no Brasil vem se construindo como consequência das demandas sociais e empresariais em virtude de uma série de tensões acumuladas na experimentação de projetos e modelos diversos.

Para os mesmos autores, a despeito dos avanços, permanece uma questão histórica nessa modalidade de ensino: a superação da dicotomia educação geral e educação para o trabalho que agora se vê amplificada pelo contexto da economia global, pelas mudanças tecnológicas e pela organização dos processos de produção.

Gatti (2010) traz o processo histórico quanto à formação docente no Brasil e retoma a criação das Escolas Normais, no final do século XIX, para o ensino das chamadas “primeiras letras”. A autora explica que essa terminologia de ensino dizia respeito, naquela época, ao nível secundário e depois ao ensino médio e, então, introduz que a partir da LDB nº 9.394/1996 que se postulou a formação docente em nível superior, com um prazo de dez anos para o ajuste.

Peterossi e Menino (2019) inserem que, com a LDB nº 9394/96, houve a incorporação da EPT no capítulo III, pela primeira vez em um documento dessa natureza. Ainda assim, os mesmos autores pontuam que o Título VI da LDB nº 9394/96, quanto à formação de professores, apenas se refere aos professores da Educação Básica e Superior, e seus respectivos cursos formadores que são: a Licenciatura para o exercício do magistério na Educação Básica; e, o mestrado ou doutorado como para o magistério superior.

E Nóvoa (2019) pontua o triunfo do modelo escolar tradicional frente ao seu principal desafio, “inimigo” em suas palavras, o trabalho infantil, dentro e fora das famílias. O autor reflete sobre o modelo escolar que se conhece hoje e que, assim como também foi pontuado por Gatti (2010) e Peterossi e Menino (2019), se consolidou no século XIX, sob dois vieses: político e organizacional. Por meio dessa explicação, Nóvoa (2019, p. 03) evidencia a importância dos professores no processo de consolidação do modelo escolar ao dizer que: “A profissionalização dos professores é um fator decisivo da produção do modelo escolar.”

Segundo Nóvoa (2019) ocorreu politicamente que os Estados assumiram a responsabilidade pela educação e impuseram uma escolaridade obrigatória, e atingiram o objetivo de desenvolver uma identidade cívica e nacional. Portanto, um modelo escolar público, laico, gratuito, obrigatório e único tornou-se um elemento central no processo de construção dos Estados-nação.

E então, Nóvoa segue explicando que, organizacionalmente, a escola configurou-se assim como se mantém atualmente: com a sala de aula como núcleo estruturante; com os alunos sentados em fileiras, virados para o quadro negro; com uma turma de alunos homogênea nivelada por idade e a avaliação feita regularmente pelos professores; com uma organização dos estudos com base no currículo e lições de uma hora.

Por meio do termo em inglês “*mass schooling*”, escola de massas, o autor expõe sobre o tipo de educação que o Estado conseguiu promover com a criação das escolas normais, em meados do século XIX, que revelou bem o papel que os professores desempenham na produção desse modelo escolar. Que, em certa medida, se alinha ao que demonstra Gatti (2010), pois ainda que existam desencontros na legislação brasileira para a formação dos professores, o modelo escolar na Escola Tradicional se mostrou produtor pois seu principal foco estava na padronização dos modos sociais e no estabelecimento da força do Estado.

No que diz respeito à EPT, Peterossi e Menino (2019) destacam a sistematização da EPT, que data de 1909, e a sistematização da formação dos professores da EPT que, advertem, foi protelada por algumas décadas. Os autores fazem essa advertência pois pontuam que nunca houve uma proposta consistente em relação a formação dos professores técnicos, ainda que houvesse preocupação com o seu desempenho como, por exemplo, constava no regulamento das Escolas Profissionais da Capital de São Paulo, aprovado pelo Decreto nº 2.118-B, de 28 de setembro de 1911.

Peterossi e Menino (2019) pontuam que desde a criação das EAA que a educação profissional contava com os professores normalistas, que ministravam aulas similares às aulas das escolas não profissionais, e com os professores que eram recrutados diretamente das fábricas e oficinas, aos quais, por consequência, faltava a base teórica e a formação pedagógica. E em decorrência das EAA contarem com autonomia entre si, foi necessário recorrer a uma metodologia de “imitação”, nas palavras de Peterossi e Menino (2019), pois as escolas contavam, em suas equipes, com professores despreparados e com a ausência de uma uniformidade de normas e conduta metodológica.

Gatti (2010) menciona que no final da década de 1930 que houve a preocupação com a formação de professores para o chamado “secundário” que correspondia ao que atualmente se tem como anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio. Pois, anteriormente, essa atividade de formação dos jovens podia ser desempenhada por profissionais liberais ou autodidatas, havendo a ressalva da autora para o fato de que o número de escolas era pequeno, assim como também o era o número de alunos. Sendo assim, o modelo que ficou popularmente conhecido como “3+1” dizia respeito ao acréscimo de um ano de disciplinas da área de

educação em cursos bacharéis de poucas universidades que existiam à época para a obtenção da licenciatura.

Para a EPT, Peterossi e Menino (2019) discorrem que, desde 1942 até a promulgação da primeira LDB, de 1961, a formação e o recrutamento de docentes eram confusos e permitia-se a cada Estado aplicar soluções particulares. Porém, foi-se usualmente praticando a oferta de cursos de Didática para professores e diretores, junto à própria escola técnica, em caráter não obrigatório, mas com conferência de preferência aos concluintes para provimento, remoção e promoção.

Atualmente, conforme a legislação vigente, as licenciaturas são cursos que objetivam formar professores para a educação básica que contempla a educação infantil (creche e pré-escola); ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante; educação de jovens e adultos e a educação especial. Mas a institucionalização e o currículo dos cursos de licenciatura são historicamente questionados.

Com o panorama histórico apresentado por Gatti (2010) observa-se que, mesmo com a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores que foram promulgadas em 2002 em decorrência da Lei n. 9.294/96, ainda prevalecia nas licenciaturas a histórica ideia de oferecimento de formação com foco para a área disciplinar específica, havendo pouca carga-horária destinada à formação pedagógica.

E em consonância ao panorama histórico que Peterossi e Menino (2019) traçam para a EPT, Gatti (2010) aponta que a formação de professores para a educação básica, em todas as licenciaturas, efetua-se de maneira fragmentada no Brasil, não havendo instituições de ensino superior com uma base comum formativa, a exemplo do que se vê em outros países. E, a autora também pontua que, historicamente, se vê colocada nos cursos de formação de professores a separação entre professor polivalente, que contempla a educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental, e o professor especialista de disciplina.

Assim, construiu-se uma diferenciação entre os professores que culminou em valor social, instaurado pelas primeiras legislações do século XX e vigente até os dias atuais quanto aos cursos, carreira, salários e representações da comunidade social, acadêmica e política. Para Gatti (2010) essa separação entre os professores dificulta repensar e reestruturar a formação docente de modo mais integrado e em novas bases.

Essa “separação” na carreira docente, nas palavras de Gatti (2010), na educação básica entre professores polivalentes e professores especialistas, em consonância ao que também discorrem Peterossi e Menino (2019) para a educação profissional entre professores propedêuticos e professores técnicos, em muito se relaciona também ao que descreve Nóvoa

(2019) sobre a sensação de que a escola parece perdida, sem se adaptar às circunstâncias do tempo presente e às exigências do século XXI.

Consonante a Gatti (2010) que, ao abordar a formação de professores no Brasil, sinaliza um cenário preocupante e sugere maior atenção às ambiguidades das normatizações, à fragmentação da formação entre e intracurso e à parte curricular dedicada à formação específica para o trabalho docente, Nóvoa (2019) faz ressalvas aos movimentos que, segundo ele, se inserem na primeira tendência para se pensar a crise atual da escola (privatização e individualização) pois, apesar desses movimentos reconhecerem a importância dos professores, o autor aponta que tendem a recorrer a um conceito vago de educadores, e convergem em uma mesma análise docentes, gestores, tutores, psicólogos, pais e outros que possam exercer uma função educativa.

Ao citar exemplos de movimentos assim, Nóvoa (2019) os aponta como condutores a políticas de desprofissionalização e de degradação da profissão docente que se mostram semelhantes ao início da sistematização da EPT, apontada por Peterossi e Menino (2019) e ao início da formação docente para a Educação Básica apontada por Gatti (2010) representando, portanto, uma regressão no modelo escolar.

Impõe-se, por isso, compreender a importância de uma interação entre estes três espaços – profissional, universitário e escolar – pois, para Nóvoa (2019) a interação entre esses três vértices, neste triângulo, que propiciará o encontro entre as potencialidades transformadoras da formação docente.

Assim, interage-se com professores de linguagens, nesta pesquisa, justamente para compreender como os professores de linguagens entendem a IA em práticas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem em cursos de EPT, a partir da curiosidade frente à recente efervescência de plataformas de IA generativa.

Quanto à Educação Profissional e Tecnológica – EPT, busca-se discorrer historicamente sobre os caminhos da Educação Profissional e Tecnológica – EPT, desde os anos de 1909, quando a literatura abordada aponta que se passou a existir uma sistematização desse tipo de ensino e dá-se ênfase aos acontecimentos no estado de São Paulo. Apresenta-se o panorama histórico por meio de datas e documentos importantes para essa modalidade de ensino, de modo a detalhar como a educação profissional brasileira e paulista chegou ao cenário atual, com diferentes modalidades e instituições formadoras.

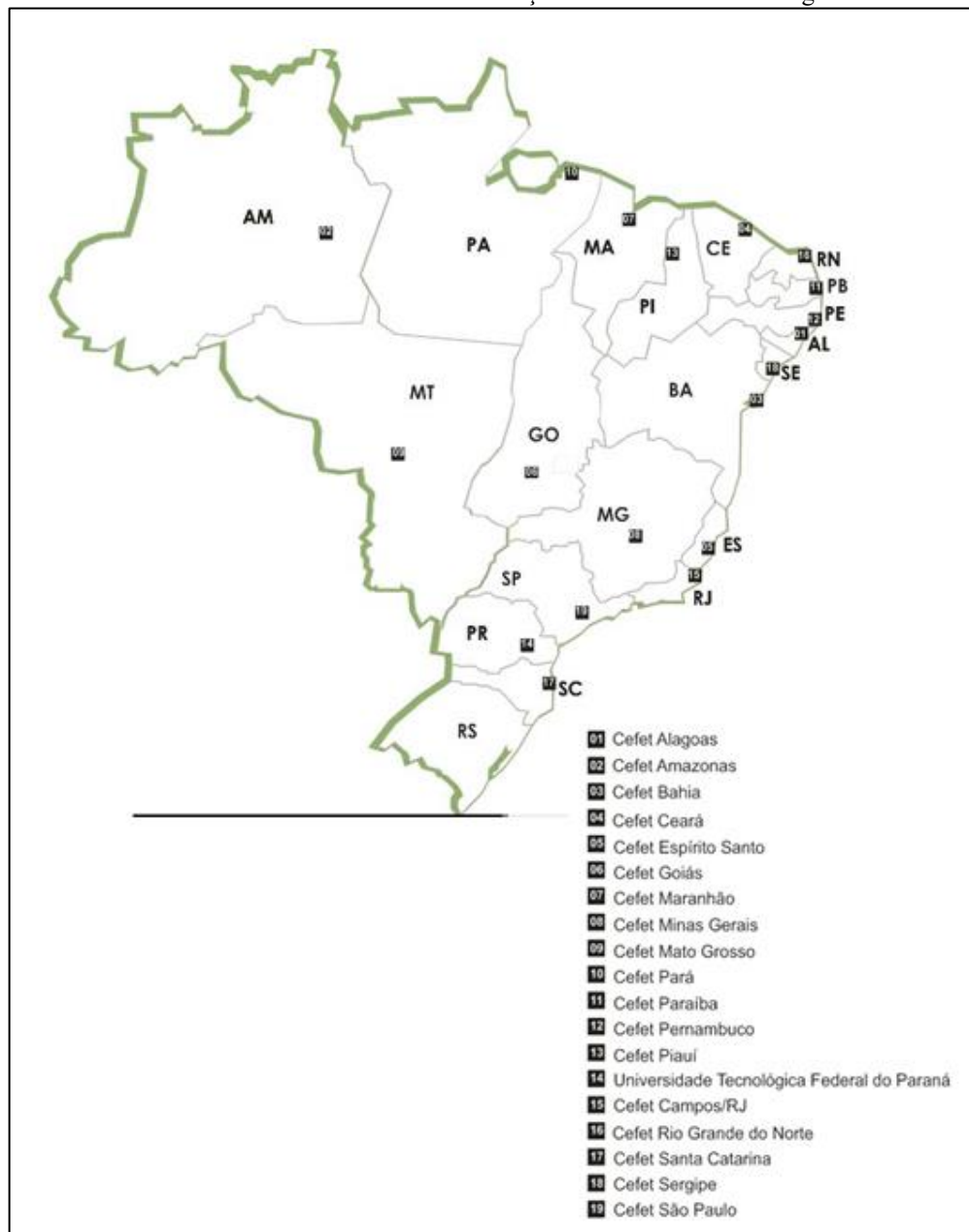
Peterossi e Menino (2019) entendem apenas ser possível falar em Educação Profissional de forma sistematizada, no Brasil, a partir de 1909. A essa época o país possuía 20 estados em sua composição, e com a publicação do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, foi

instituída a rede federal de escolas industriais, “Escolas de Aprendizes e Artífices” -EAA, com 19 unidades, uma em cada estado, excetuando-se o Rio Grande do Sul. A rede federal de escolas industriais devia formar contramestres e operários ministrando, gratuitamente, ensino prático e conhecimentos técnicos correspondentes, por seis anos.

Atualmente conhecidas como Etec Getúlio Vargas e Etec Carlos de Campos e integradas ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS, essas escolas técnicas foram fundadas como Escolas Profissionais, a partir do Decreto nº 2118-B, de 28 de setembro de 1911, pelo Presidente do Estado de São Paulo, Manuel Joaquim de Albuquerque Lins. A princípio, essas escolas, segundo Peterossi e Menino (2019), tiveram dificuldades de falta de recursos materiais e humanos e preconceitos quanto ao trabalho técnico, mas os empregos e salários que os seus diplomados obtinham nas indústrias e oficinas existentes trouxeram a sedimentação desse ensino e a criação de novas unidades no Estado de São Paulo. Os mesmos autores afirmam que não havia até então uma sistematização do ensino técnico, mas uma legislação fragmentária em cada estado do país.

Mas esse cenário mudou com a intensificação da industrialização, para o desenvolvimento econômico, fazendo com que o Ensino Técnico ganhasse “contornos mais precisos” (Peterossi e Menino, 2019, p. 19). Em vista disso, as EAA sofreram transformações com a ampliação de currículos, introdução de ofícios correlatos, preocupação com a orientação profissional e aperfeiçoamento no recrutamento de pessoal técnico. Considerava-se o Estado brasileiro em atraso, em comparação com os europeus, portanto, a Primeira República (1889-1930) trouxe a ideia de “progresso” como fator decisivo para a superação desse cenário econômico do país.

Figura 1: Divisão geopolítica do Brasil em 1909.
Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.



Fonte: Ministério da Educação, Histórico da Educação Profissional (s.d.).

Com o Estado Novo, a Constituição de 1937 consagrou o Ensino Profissional na Carta Magna do Brasil, incluindo o dualismo no ensino brasileiro referente ao Ensino Secundário não gratuito, propedêutico ao Ensino Superior; e ao Ensino Profissional, terminal, dirigido às classes menos favorecidas. Inclusive, atribuindo-se nos mesmos moldes às indústrias e aos sindicatos o “dever” de manterem escolas de aprendizagem destinadas aos filhos de operários, na área de sua especialidade (Peterossi e Menino, 2019, p.20). E, em 1937, ocorre também que

as EAA são transformadas em Liceus Industriais, por meio do art. 37 da Lei⁴ nº 378, de 13 de janeiro de 1937.

O Estado Novo promulgou uma sequência de Leis Orgânicas, dessas, destaca-se a Lei Orgânica do Ensino Industrial de 1942 que foi a primeira medida a regulamentar e integrar as escolas de ensino industrial, no sistema nacional de Ensino Médio além de também fixar as diretrizes que passaram a regê-lo e também estabeleceu diretrizes para a formação de seus professores. E, a Lei do Ensino Comercial de 1943 estabeleceu o curso básico em nível ginasial, que atualmente temos como os anos finais do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano.

Em 22 de janeiro de 1942, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – Senai, pelo Decreto-Lei nº 4.048. E, em 25 de fevereiro de 1942, foi instituída a Escola Técnica Federal de São Paulo - ETEF-SP, por meio do art. 8º, inc. VII, do Decreto-Lei⁵ n. 4.127.

Peterossi e Menino (2019, p. 23) discorrem que apesar do estranhamento que se pode sentir ao entender como uma duplicidade de esforços para a qualificação de profissionais para a industrialização que era emergente, tanto pelo ensino regular quanto pelo Senai, os autores apontam que aquela realidade evidenciava que a sistematização do ensino profissional era deficiente e, pelas datas e eventos supracitados, percebe-se que o processo de industrialização estava diante de um sistema regular de Ensino Técnico organizado de modo insuficiente para as demandas da época.

Aa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, consolidou as alterações que leis anteriores determinavam ao Ensino Técnico com a eliminação da diversificação de exames de aprovação entre cursos diferentes o que proporcionou maior flexibilidade para a transferência entre os cursos.

Também por meio da Lei 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, as ETEF adquiriram personalidade jurídica própria, com autonomia didática, administrativa, técnica e financeira, conforme disposto no Art. 16⁶ dessa lei. E em 1964, em São Paulo, foi criado o primeiro Centro de Integração Empresa Escola – CIEE com o objetivo de incluir estudantes como estagiários nas empresas. E, enquanto ocorria as transformações nas legislações educacionais brasileiras, o Ensino Técnico Federal se consolidou como uma rede diretamente vinculada ao Ministério

⁴ Arquivo original do Diário Oficial da União, de 15/01/1937, Seção 1, Página 1210. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/institucional>. Acesso em 13/01/2025.

⁵ Arquivo original do Diário Oficial da União, de 27/02/1942, Seção 1, página 2957. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/institucional>. Acesso em 13/01/2025.

⁶ Arquivo original do Diário Oficial da União, de 17/02/1959, Seção 1, página 3009. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/institucional>. Acesso em 13/01/2025.

da Educação e Cultura.

A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, rompeu com uma tradição do ensino secundário: a divisão em ramos distintos; e o único ramo de ensino dessa modalidade ficou caracterizado pela profissionalização compulsória (Peterossi e Menino, 2019).

Em análise referente à Lei nº 5692/1971, os mesmos autores apontam a contradição interna que a acompanhou. Pois a educação geral se orienta para o aluno não apenas pelos conhecimentos a serem transmitidos, mas também com a aplicação social desses conhecimentos; enquanto a formação profissional se orienta para a qualificação do aluno para uma ocupação definida pelo trabalho.

A contradição residia em como seria possível conciliar o desenvolvimento do potencial e a formação para treinar habilidades possíveis e determinadas. E, nesse contexto, a escola que já não se encontrava preparada para educar e ensinar conteúdos de formação básica, se viu diante da confusão entre o preparo e o status ocupacional que, segundo os mesmos autores, envolve desafios como idade de ingresso no trabalho, setor profissional, sexo, região econômica, entre outros.

A partir da criação do Ministério do Trabalho, em 1974, que se superou a dicotomia educação e trabalho que acompanhou a Lei nº 5.692/71, porque o novo ministério, ao ser desvinculado da Previdência Social, passou a coordenar a política brasileira de profissionalização. Sendo assim, a ênfase da profissionalização se deslocou do MEC para o Ministério do Trabalho, enquanto com a promulgação, em 1971, e a edição, em 1982, da Lei nº 7.044, que extinguiu a obrigatoriedade e o caráter compulsório da profissionalização, Peterossi e Menino (2019, p. 31) analisam que se pode observar três momentos no discurso referente às discussões educacionais: “o da adesão, o da restrição e o do questionamento e refutação”.

Os mesmos autores refletem a respeito desse momento histórico da educação em que, ao incorporar na crítica à legislação as críticas que existiam quanto ao cenário político brasileiro, como o autoritarismo das estruturas escolares, por exemplo, que refletia o autoritarismo vigente na política, passou-se a negar o modelo de desenvolvimento econômico adotado no Brasil desde 1964 e o modelo educacional daí decorrente, para então acenar a outros sistemas educacionais que tinham como base modelos não capitalistas.

Nesse período, ocorreu também que as ETEF de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro se tornaram Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET, conforme disposto na Lei nº 6.545⁷, de 30 de junho de 1978. E então, após dez anos de vigência legal, a profissionalização

⁷ Arquivo original do Diário Oficial da União, de 04/07/1978, Seção 1, página 10233. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/institucional>. Acesso em 13/01/2025.

compulsória foi extinta pela Lei nº 7.044/1982 que reformulou a Lei nº 5.692/71.

A partir de 1982, portanto, Peterossi e Menino (2019, p. 34) apontam que o ensino passou a preparar o aluno para o trabalho de uma forma genérica, a despeito da qualificação para o exercício profissional. E pelo Decreto Estadual nº 34.032, de 23 de outubro de 1991, o Governo do Estado de São Paulo transferiu todas as escolas técnicas estaduais que integravam a Secretaria da Educação para a Secretaria de Ciência e Tecnologia, e um total de 91 escolas passou a incorporar o CEETEPS a partir de janeiro de 1994.

A partir das mudanças políticas, econômicas e sociais que ocorreram na sociedade mundial e fizeram repensar aspectos institucionais, Peterossi e Menino (2019) indicam que o cenário econômico global refletiu sobre o Brasil que precisou alterar seus rumos da política econômica nacional e, assim como ocorreu também em outros países, a EPT passou a ser considerada como um dos fatores de suporte do processo de retomada do crescimento econômico, em novos moldes que se adaptavam às novas demandas sociais. Assim, as transformações se iniciaram com a Constituição Federal de 1988 que considera o acesso à educação não mais como uma concessão do poder público, mas como um direito fundamental da cidadania.

Em 1999, houve a criação do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo – CEFET-SP, mediante transformação da ETEF-SP, conforme disposto à vigésima página do Decreto⁸ de 18 de janeiro de 1999.

A partir de 2004, a legislação referente à EPT sofreu novas alterações, principalmente, em aspectos como imposição de mercado, por exemplo, que era alvo de críticas desde 1997 (Peterossi e Menino, 2019, p. 37). Assim, foi a promulgação do Decreto nº 5.154/2004, que revogou a orientação dada pelo Decreto nº 2.208/97 e reintroduziu o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio. Houve, inclusive, a implícita admissão de que os currículos pudessem ser organizados de modos diferentes ao modular, com terminalidade intermediária, compondo o itinerário formativo e o perfil profissional de conclusão.

Peterossi e Menino (2019) discorrem que a estrutura da EPT brasileira está legislativamente estruturada pela Lei. nº 11.741, de 16 de julho de 2008, que renovou a redação de vários artigos da LDB 9.394/96. Assim, a rede de Educação Profissional e Tecnológica brasileira compreende:

O ensino médio e técnico, incluindo redes federal, estadual,

⁸ Arquivo original do Diário Oficial da União, de 18/01/1999, Seção 1, página 4. Observação: o decreto consta na página 20 do arquivo em PDF. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/institucional>. Acesso em 13/01/2025.

municipal e privada;

O Sistema S, que inclui os Serviços Nacionais de Aprendizagem e de Serviço Social, mantidos por contribuições parafiscais das empresas privadas: Senai/Sesi (indústria), Senac/Sesc (comércio e serviços, exceto bancos), Senar (agricultura), Senat/Sest (transporte sobre pneus); Sebrae (todos os setores, para atendimento a micro e pequenas empresas), SESCOOP (abrangendo cooperativas de prestação de serviços de extensão e atendimento comunitário;

Escolas e fundações mantidas por grupos empresariais;

Organizações não governamentais de cunho religioso, comunitário e educacional;

O ensino profissional livre. (Brasil, 1996)

E pela Lei nº 11.892⁹, de 29 de dezembro de 2008, conforme disposto no art. 5º, inciso XXXVI, foi criado a partir da transformação do CEFET-SP, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo-IFSP. A partir dessa mudança, o IFSP passou a destinar 50% de suas vagas para os cursos técnicos e, no mínimo, 20% das vagas para os cursos de licenciatura e para os programas especiais de formação pedagógica. Continuou a oferecer cursos de formação inicial e continuada, referentes à extensão, cursos superiores de graduação em bacharelado e de tecnologias, além dos cursos de pós-graduação *lato sensu*, de especialização, e *stricto sensu*, de mestrado. Além dos cursos presenciais, o IFSP também oferece os cursos técnicos e de graduação na modalidade de Ensino a Distância-EaD.

1.3 Contextos da Docência em Línguas e os Multiletramentos

Nesta subseção se identifica o cenário de trabalho do professor de linguagens na EPT. Deste modo, considerando as dicotomias polivalente e área específica; e, propedêutico e profissional técnico, fala-se neste texto sobre o professor propedêutico, na educação profissional, e os desafios do ensino da linguagem para discentes que atuam ou atuarão no

⁹ Arquivo original do Diário Oficial da União, de 30/12/2008, página 1. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/institucional>. Acesso em 13/01/2025.

mundo do trabalho frente às novidades textuais que as TDICs impõem, a exemplo da IA.

Em sua pesquisa a respeito da leitura na formação técnica, Cordas (2019, p. 28) insere que diferentes especialistas chegam à conclusão de que o aprimoramento da leitura ocorre com a própria leitura, uma conclusão que o autor pontua que pode ser óbvia, mas não irrelevante. Assim, o mesmo autor insere a distinção entre o leitor experiente do iniciante pelo nível de dependência que apresentam em relação à informação visual, ou seja, quanto mais experiente for o leitor, mais dispensável será a identificação de letras para captar palavras ou a identificação de palavras para captar o sentido de partes de frase, mostrando-se assim que o conhecimento do “mundo dos textos” facilita o contexto significativo para o leitor experiente. E Cordas (2019) conclui que os ditos maus leitores podem se frustrar ou se desinteressar por cultivar o hábito da leitura por não terem associado sentido à leitura por maneiras inadequadas de a conceber ou em sua proposição.

Assim, o autor afirma que o ato de leitura pode ser difícil àqueles que, desde a infância, receberam ênfase sobre a grafia correta das palavras em vez do sentido do texto. Em outras palavras, um texto que seja amontoado de termos, ainda que com o objetivo didático, impede a previsão da leitura se estiver carente de significado. Isto posto, Cordas (2019, p. 31) afirma que “a questão crucial é a dinâmica entre experiência do texto e experiência do mundo”.

Cordas (2019) ainda pontua que, a rigor, nenhum profissional pode abster-se do exercício da leitura, mesmo que a atividade aparente exigir um baixo nível de qualificação. Pois, segundo o autor, uma grande quantidade de informação passou a compreender o cotidiano dos cidadãos, em ambiente urbano, especialmente a partir da segunda metade do século XIX. E, numa tocada sempre mais célere, tornou-se irreversível o acompanhamento da escrita às exigências tecnológicas na sociedade.

Em consonância à visão de Cordas (2019), Rojo e Moura (2019) também justificam que na primeira metade do século XX, uma pessoa que soubesse assinar o próprio nome já era considerada alfabetizada e vivia na cidade. Afinal, com exceção da elite da sociedade, mais da metade da população brasileira vivia em situação de analfabetismo e o restante da população sabia escrever algumas palavras além do próprio nome. No entanto, os mesmos autores incluem que após os anos de 1950, o mundo do trabalho industrial tornou-se mais complexo, houve a intensificação de práticas letradas nas grandes cidades e, apenas assinar o próprio nome, deixou de ser suficiente aos cidadãos.

Rojo e Moura (2019) também alertam para o fato de que a participação em práticas letradas de certas esferas valorizadas, como a escolar, a literária ou a burocrática, exige níveis mais avançados de alfabetismo, como a compreensão, a interpretação e a produção textual.

Contudo, a distribuição das práticas letradas não se encontra democratizada o que, segundo os mesmos autores, traz à tona a importância de a escola atuar como um agente de democratização dos letramentos. E para se realizar essa tarefa, os autores sugerem os eventos de letramento: “[...] episódios observáveis derivados de práticas e por elas formatados. As noções de eventos/práticas sublinham a natureza situada no letramento, que sempre existe num dado contexto social, numa dada cultura” (Rojo; Moura, 2019, p. 18).

Nesta pesquisa, relaciona-se também a proposição de Rojo e Moura (2019) à visão de Nóvoa (2019) que identifica que a conhecida imagem de um professor de pé junto ao quadro negro, numa aula para alunos sentados, aquele modelo da Escola Tradicional também elucidado por Peterossi e Menino (2019), está a ser substituída pela imagem de vários professores trabalhando em espaços abertos com grupos de alunos e, inclui-se aqui, num evento de letramento. Assim, supõe-se que os eventos de letramentos estarão alinhados a uma proposta interdisciplinar e de aprendizado mútuo entre discentes e docentes.

Também cabem as considerações de Aparici e Osuna (2014), quanto à importância da educação na formação de um sujeito crítico em relação ao contexto das ferramentas digitais, como a capacidade de ler e analisar conteúdos *on-line*, capacidade para orientar-se entre muita informação hipervinculada, ou ainda analisar e conformar um sentido à informação, em função da escolha de um itinerário de navegação, dentre outras, com a capacidade para analisar as redes e comunidades virtuais, além da capacidade para analisar o modelo comunicativo e pedagógico nos ambientes virtuais (Aparici; Osuna, 2014, p. 324-325).

Assim, retoma-se Rojo (2010) que observa sobre a questão a que se propôs a responder o Grupo Nova Londres — GNL. Um grupo de pesquisa que se reuniu na cidade de Nova Londres, nos Estados Unidos, em 1994 e se indagou sobre o que se constitui como um letramento escolar adequado, num contexto de fatores cada vez mais críticos de diversidade local e de conectividade global. Considerando que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação — TDICs inseriram a sociedade num mundo mais rápido e conectado, interferindo nas barreiras do espaço e do tempo.

Segundo a autora, dessa reunião em Nova Londres, foi desenvolvido o manifesto “Uma pedagogia dos multiletramentos: projetando futuros sociais” publicado em 1996 na revista *Harvard Educational Review*. E nesse manifesto se trazia a proposição de reabrir duas questões fundamentais: a primeira a respeito do “o quê” da pedagogia do letramento, ou o que os estudantes precisam aprender; e a segunda a respeito do “como”, ou as relações de aprendizagem adequadas (Rojo, 2010, p.29).

Como resposta ao que pode ser proposto como práticas letradas que sejam relevantes na escola, diante das mudanças que a tecnologia e a globalização trouxeram para o mundo em geral, inclusive, para o mundo acadêmico, o GNL respondeu com o termo “multiletramentos”, no qual o prefixo ‘multi’ representa a multiplicidade cultural, e a multiplicidade semiótica (Rojo, 2010, p. 29).

Assim, Rojo e Moura (2019) expõem sobre as mudanças ocorridas desde a década de 1990 que vêm transformando o conceito de texto escrito e impresso em digital. Segundo esses autores, em virtude das mídias que permitem misturar vários tipos de linguagem, a saber: imagens estáticas e em movimento, sons e música, vídeos de *performances* e danças, texto escrito e oral; o texto como artefato se mantém com esse nome, mas passa a ser adjetivado como multissemiótico ou multimodal. Ou seja, o conceito de letramentos se baseia na flexibilidade que caracteriza os textos que circulam no meio digital.

Desse modo, apesar de se utilizar exemplos a respeito do texto escrito para identificar o processo de significação da mente humana por meio das palavras, segundo Rojo e Moura (2019) não há mais textos apenas com signos escritos, mas a mesclagem de várias modalidades de linguagem ao texto que a mídia digital propicia. Assim, os autores incluem que os letramentos se ampliaram e tornaram-se multiletramentos ou novos multiletramentos ou letramentos hipermidiáticos “entre os muitos modificadores e adjetivos que se agregaram ao termo original (letramento), no afã de contemplar as mudanças contemporâneas dos textos” (Rojo e Moura, 2019, p. 11).

Os multiletramentos vêm dessa necessidade de se desenvolver uma observação crítica sobre os múltiplos contextos sociais para melhor interpretar os conteúdos hipertextuais e hipermidiáticos que se encontram em propagandas, *posts* de redes sociais, *sites* e outros ambientes digitais. Pois “a complexidade não é só de linguagens e mídias combinadas, mas também dos discursos que circulam e constroem identidades de poder na hipermídia” (Lima; de Grande, 2013, p. 43).

Assim, em consonância a Nóvoa (2019), discutir sobre os multiletramentos não se trata da promoção de um mercado de cursos, eventos, seminários e encontros nos quais se vende aos professores novidades inúteis sobre o cérebro e a aprendizagem, as novas tecnologias ou qualquer outra moda, mas se trata da discussão sobre os novos caminhos para a produção textual em novas modalidades de uso, mas igualmente exigentes quanto à interpretação textual.

Em oposição ao termo ‘nativo digital’, considera-se o processo formal de desenvolvimento da leitura e escrita na escola, no qual se ensina que a escrita se faz da esquerda para a direita, de cima para baixo. Assim, os multiletramentos dizem respeito ao oferecimento

dos ensinamentos necessários para a interatividade no meio digital, ainda que se esteja considerando a oferta desse conhecimento a “uma nova geração [...] que, diante do acesso às tecnologias digitais, sente-se completamente à vontade para aprender por tentativa e erro.” (Monte Mór, 2017, p. 278). Assemelhando-se, nesse sentido, ao próprio desenvolvimento da leitura crítica.

Para exemplificar essa trajetória histórica, como um processo, Rojo e Moura (2019, p. 19) citam a evolução dos textos escritos e impressos que passaram a contar com outras mídias para a sua reprodução. Por exemplo, a recepção e consumo de registros ou a produção autônoma de mensagens em fitas K7, VHL, CDs, DVDs, na cultura das mídias, na qual não apenas os meios se alteraram, mas as mensagens também, aos poucos, passaram a combinar diferentes linguagens além da oral e da escrita e integraram imagens estáticas e em movimento, músicas e sons. Assim, ocorreu um processo que levou a sociedade dos letramentos aos multiletramentos.

E como um exemplo do processo de abordagem dos multiletramentos, pode-se considerar o que dispõe Cordas (2019) ao fazer ressalvas quanto ao estímulo à prática leitora apenas como ferramenta para fins imediatos. Considerando uma oposição entre “leitura por necessidade” e “leitura por prazer”, numa perspectiva de incentivo apenas à primeira, o autor considera um equívoco e adverte sobre uma tendência de inserir o exercício de ler no currículo escolar que o torna maçante. Interpõe-se, desse modo, que o hábito da leitura pode ser benéfico ao leitor em vários aspectos referentes ao “desenvolvimento geral” da pessoa (Cordas, 2019, p. 32).

Com efeito, o autoconhecimento, o crescimento pessoal, o aperfeiçoamento técnico, a transformação ou mesmo a cura, a recriação e a libertação são possíveis resultâncias do hábito da leitura. Para Cordas (2019) a leitura se mostra como um fator de alimentação da experiência pessoal, potencializada quando os textos lidos representam o acúmulo de experiências passadas por consciências com maior maturidade psicológica ou cultural, assim como se vê, por exemplo, em textos clássicos de obras literárias de ficção universal.

Há um enriquecimento que a leitura pode proporcionar e que atende tanto às demandas de cunho socioeconômico para o bom desempenho das atividades laborais, quanto às demandas de cunho pessoal. E Cordas (2019) faz uma relação, sob o paradigma cognitivo, ao modelo de equilíbrio piagetiano, segundo o qual o pensamento constrói-se permanentemente mediante o confronto com a realidade e a reorganização de sua própria estrutura, isto significa que o texto escrito e a leitura são ferramentas de aperfeiçoamento e transformação da própria inteligência.

Mas, o autor pontua que o leitor não ocupa um espaço de mero receptor em relação ao texto. Ao contrário, quando o leitor adquire o hábito de uma leitura ativa e meditativa, ocorre uma contribuição pessoal sua para o texto, num continuum de construção e reconstrução de si e do objeto. Assim, Cordas (2019) aponta que pode ocorrer o enriquecimento lexical, o aumento da capacidade de aprender, a facilidade de escrever, entre outras atividades que, inclusive, compõem níveis diversos de atividades profissionais.

A essa explanação de Cordas (2019) ao processo de desenvolvimento da leitura e os benefícios que o acompanham que se relaciona nesta pesquisa com o processo de desenvolvimento dos multiletramentos como uma ferramenta crítica de convivência e utilização de artefatos digitais, a exemplo da IA generativa, para a leitura e a produção textual.

SEÇÃO 2

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO

Aborda-se nesta seção o conceito e a prática da Inteligência Artificial. Traz-se uma subseção sobre os caminhos de formação da EPT brasileira. E, por fim, aborda-se a prática docente ao se discutir sobre os desafios textuais que as TDICs impõem ao se explorar a multisssemiose e a multimodalidade textual.

2.1 Inteligência Artificial Generativa

Parte-se, nesta subseção, da descrição funcional da IA generativa para a observância de sua aplicação no uso cotidiano acadêmico. Segundo Duque-Pereira e Moura (2023, p. 05), o desenvolvimento dos sistemas de IA que se observa atualmente decorre da implementação de técnicas avançadas de Aprendizado de Máquina, em particular, o "Aprendizado Profundo" ou em inglês, "*Deep Learning*", uma técnica que se baseia no uso de Redes Neurais Artificiais (RNA) ou estruturas computacionais semelhantes ao cérebro humano. Sendo que o próprio nome desse tipo de IA a define dessa maneira.

Como se vê ao pesquisar o verbete “generativa” (Priberam, 2008-2026): a forma generativa é [feminino singular de generativo], **generativo** (ge·ne·ra·ti·vo), **adjetivo** 1. Que gera ou tem a propriedade de gerar; 2. [Linguística], que é capaz de gerar o conjunto infinito das frases de uma língua por meio da aplicação de um conjunto finito de regras; 3. [Linguística], relativo à gramática gerativa; origem etimológica: francês *génératif*.

De acordo com Duque-Pereira e Moura (2023, p.13) essa façanha torna-se possível em virtude do desenvolvimento da Aprendizagem de Máquina. Afinal, uma vez que se interage com uma IA generativa, fornecendo-lhe um comando ou "*prompt*", não se obtém respostas pré-programadas, mas a IA generativa recorre ao modelo estatístico para antecipar e gerar uma resposta ou "*output*" que esteja alinhada ao contexto e sequência das palavras fornecidas. E assim insere-se a complexidade do treinamento e aprendizado profundo.

Duque-Pereira e Moura (2023, p.13) argumentam que a inteligência generativa de texto-para-texto diz respeito a sistemas capazes de criar conteúdo textual novo e original com base em dados previamente fornecidos. Para que essa criação ocorra, há a necessidade de se aplicar a Semântica Distribucional, uma abordagem empírica para modelar o significado das palavras, conforme o contexto em que ocorrem. Assim, aplicar a Semântica Distribucional em

inteligências artificiais generativas em Grande Modelos de Língua, faz com que esses Modelos aprendam a relação semântica entre as palavras com base em contextos de co-ocorrência dessas.

Contudo, segundo os mesmos autores, a semântica distribucional, apesar da aplicabilidade e êxito em Processamento de Língua Natural, enfrenta críticas e desafios. Pois ainda se estuda como determinar o grau adequado de abstração em representações lexicais e palavras polissêmicas, aquelas que possuem múltiplos significados, uma característica comum em muitas línguas naturais.

Portanto, compreende-se que no atual cenário do que a IA oportuniza enquanto produção textual, exige-se uma visão crítica e estratégica para inserir o seu funcionamento no ambiente escolar, a partir da interatividade entre docentes e a IA generativa.

2.2 Multissemiose Textual

Nesta subseção há uma revisão bibliográfica sobre a multissemiose textual para explanar sobre a importância contextual de se pesquisar a respeito da interatividade docente com plataformas de IA generativa. Para tanto, apresenta-se os estudos a respeito da leitura e da produção textual a fim de exemplificar a construção cognitiva para o desenvolvimento dessas habilidades; e, os estudos semióticos com a finalidade de exemplificar a construção da significação e da subjetividade das experiências humanas no texto escrito, além de diferenciar os textos multissemiótico e multimodal.

Rajo e Moura (2019) inserem o conceito bifronte dos multiletramentos, a saber: a diversidade cultural das populações em êxodo; e, a diversidade de linguagens dos textos contemporâneos; e a esse conceito relaciona-se o que traz Prados e Bonini (2017, p. 89) sobre existir coerência entre os mecanismos fundamentais da cognição e da semiose nas comunidades sociolinguístico-culturais. Pois, para essas autoras, os processos e os resultados da incessante produção variam e decorrem da constituição de culturas, de formas de ordenamento social, processos semióticos diferentes, memórias e caracterizam o desenvolvimento do processo histórico e da tomada de consciência referente a esse complexo simbólico.

Prados e Bonini (2017, p. 89) também esclarecem que os sistemas e os discursos são determinados na história e delimitados pela geografia, pois a visão de mundo de uma comunidade sociocultural e linguística, e a sua ideologia e sistema de valores, encontram-se em constante processo de (re)formulação que, de modo paradoxal, transmite aos membros da comunidade o sentido de estabilidade e continuidade. Assim, as autoras afirmam que os processos culturais são apreendidos no convívio social, visto que as semióticas-objeto que

podem ser a linguagem verbal ou a música, ou mesmo gestos, literatura, as artes, entre outras, são típicas de cada sociedade.

Para Prados e Bonini (2017, p. 89):

O sentido depende dos discursos contidos na rede de significações construída pelo leitor do texto ou enunciatário do discurso, num determinado contexto cultural, espaço e tempo e esse sentido pode não ser, necessariamente, o mesmo construído pelo enunciador do texto, nem mesmo aquele construído pelo próprio enunciatário, em uma segunda leitura. Se alguém não entende o outro é porque não vive (ou não viveu) na mesma sociedade, ou não constrói (ou construiu) os mesmos valores e as mesmas paixões, ou, não fala a mesma língua. É possível verificar-se, por exemplo, que o que pode ser considerado imoral, ou escandaloso, por um determinado grupo social, por outro pode ser considerado natural.

Assim, para Prados e Bonini (2017, p. 89) os signos de uma cultura estão inseridos em um processo dinâmico no qual o movimento pode ser determinado por um fato social e ser motivado numa época e tempos depois ser considerado arbitrário. Segundo as mesmas autoras, esse fenômeno explica por que algumas obras literárias ressurgem a partir de novas leituras ou pesquisas e estudos que a tornam significativa após anos da sua publicação. As autoras inserem que esse renascimento se dá pela transformação do mundo pela palavra ou pelo discurso.

Prados e Bonini (2017, p. 92) identificam a linguagem da Arte como uma expressão humana, um olhar e um saber-fazer culturais. Para as autoras, a arte, como a literária, por exemplo, representa uma atividade humana que provoca os efeitos psicológicos que são difíceis de precisar, como o sentimento do belo, por exemplo. Portanto, as autoras identificam que a Arte se traduz como uma manifestação da alma e inteligência humana que, em decorrência de recortes da realidade que são feitos por meio da racionalidade dos sistemas de signos: “Assim, é possível muitas combinações entre esses sistemas de signos, que são os diferentes códigos que compõem as linguagens verbais, não verbais e sincréticas”.

As mesmas autoras expõem também as diferentes semióticas-objeto que podem compor a comunicação humana como a música, a pintura, a escultura, o teatro, a dança, a literatura, dentre tantas outras (Prados e Bonini, 2017, p. 92). As autoras pontuam que as pessoas interagem por meio desses processos de significação e que alguns, mais dotados extrapolam a interação e atingem a criação de suas obras.

Prados e Bonini (2017, p. 92) argumentam que, por meio da palavra e da própria capacidade criadora, o ser humano faz recortes da realidade para criar o texto que pode ser verbal, não verbal ou sincrético e, por meio do texto em qualquer uma de suas modalidades, manifesta o próprio discurso. Ou seja, as autoras apontam a literatura como a arte da palavra,

ou ainda a palavra como a matéria-prima da literatura e pontuam o viés conotativo ou secundário do sistema literário pois este se utiliza do sistema linguístico como significante. Assim, as autoras mencionam que, por meio da palavra, a obra literária expõe manifestações subjetivas da realidade que apresentam características culturais do ambiente ou sociedade em que foi produzida, além do determinado tempo e espaço.

Essa explicação de Prados e Bonini (2017) a respeito da construção semiótica de cada cultura e do uso do sistema linguístico como significante para a construção do sistema literário também vai ao encontro do estudo de Cordas (2019) a respeito da leitura no ensino técnico, pois, em seu estudo, Cordas (2019, p. 29) também explica que a habilidade leitora implica elementos básicos de contexto que podem ser “convenções, esquemas, estruturas de discurso, previsão, redundância e, sobretudo e sinteticamente, significado”. Assim, no que diz respeito às convenções o autor afirma que estas compõem a base da compreensão e da comunicação, no caso da escrita, entre escritores e leitores quando esses compreendem uma mesma base categórica para organizar as experiências.

Quanto aos esquemas, Cordas (2019) os apresenta como representações de padrões ou regularidades presentes na maneira como a mente estrutura os dados da experiência. Ou seja, os leitores possuem esquemas mentais aos quais comparam os textos a que são apresentados, assim, possíveis dificuldades de leitura podem se relacionar a falta de esquemas referenciais ou da não adequação dos textos aos esquemas a que deveriam estar adaptados.

Segundo este autor, os textos se relacionam internamente por características a que nomeia como estrutura de discurso. Desse modo, convenções, esquemas e estruturas de discurso permitem a previsão que, em síntese, trata-se do núcleo da leitura, uma capacidade que prevê letras, palavras e sentidos a partir da noção de mundo já estruturada pelo entrelaçamento das convenções, esquemas e estrutura de discurso do leitor e da comunidade na qual está inserido e que, portanto, compartilha de um mesmo conjunto de experiências.

Em seguida, Cordas (2019) explana sobre a redundância que afirma estar especialmente ligada à constituição formal do texto escrito e ocorrer quando informações similares se encontram fundamentadas em mais de uma fonte no texto, assim, a redundância se constitui responsável pela eliminação de dúvidas. Consequentemente, o autor considera que todos os textos escritos dispõem de mais três alternativas de informação que, comumente, se sobrepõem: a ortografia, a sintaxe e a semântica.

Traz-se esta visão aprofundada de Cordas (2019) para identificar o quão complexo que o processo de leitura se torna quando retomamos o conceito da interatividade com os artefatos digitais; e, para introduzir a maturidade interpretativa que se faz necessária para ler as semioses.

Assim como dito no primeiro capítulo deste referencial teórico, um texto multissemiótico integra diferentes sistemas de signos (semioses) para construir sentido. Um exemplo dessa multissemiose pode ser percebido na identidade visual do documentário “Sujeito a termos e condições”⁴ como consta na Imagem1.

Imagem 1: Identidade visual do documentário *Terms and Conditions may apply*.



Fonte: AdoroCinema, 2026

Nesse documentário de 2013, dirigido por *Cullen Hoback*, desenvolve-se uma discussão sobre o que acontece quando o usuário clica no botão "aceitar" para um contrato de termo de uso na *internet*. Pois o documentário tem a intenção de revelar como agem as corporações e os governos que possuem acesso ilimitado às informações dos usuários por meio de bancos de dados em computadores e celulares, permitidos de serem acessados ao se clicar em "aceitar" em um termo de uso.

Por meio da semiótica sincrética (Prados, 2017, p.99), a identidade visual desse documentário que, em inglês, está intitulado como “*Terms and conditions may apply*”, combina diferentes códigos visuais como imagem: que traz a recorrente imagem de um *pop up* que pede a aceitação do usuário para prosseguir a navegação em um *site*; cores e diagramação: uma vez que as fontes do título correspondem às mesmas fontes das marcas as quais o documentário se propõe a denunciar como *Google*, *Youtube*, *Facebook*, *Tweeter* (atualmente, X) e *Amazon*. Ainda assim, o mesmo documentário também pode ser interpretado como multimodal, pois

íntegra fala, imagem em movimento, músicas, gestos e legendas, todos reunidos numa mesma comunicação, num mesmo vídeo.

Rojo e Moura (2019, p. 36-39) estabelecem um diálogo entre Buckingham e Kress (GNL) para discutir sobre mídia e modo. Os autores apontam que enquanto o primeiro se estabelece no campo da mídia e educação para a mídia, o segundo está para o campo da semiótica e educação. Contudo, há uma diferença importante entre os dois autores, pois Kress (GNL) defende a ideia de que os sentidos são construídos por meio de diferentes “modos”, mas possui o foco no impresso; e, Buckingham reconhece a importância das ideias de Kress, mas introduz a crítica de que as mídias são centrais na vida dos jovens contemporâneos.

Assim, Rojo e Moura (2019, p. 40-43) trazem outros conceitos de mídia, como: hipertexto, que torna o texto pesquisável, indexável, com a possibilidade de linkagem e funciona como um banco de dados; multimídia, diferentes modos de representação além do texto escrito que inclui imagens estáticas e em movimentos, sons e áudios, recursos visuais e cria um cenário multimodal ou multimidiático no qual os significados não se constroem apenas pela leitura de palavras, mas pelas formas topológicas de informação; e hipermídia, que diferente da multimídia que apresenta o conteúdo de forma linear e igual a todos, a hipermídia adapta-se a cada usuário, permite múltiplos caminhos de navegação e oferece interatividade real, pela qual o usuário decide o percurso da informação.

E há ainda o conceito de crossmídia que consiste em distribuir o mesmo conteúdo em diversas mídias e atingir o maior número de pessoas por meio de canais diferentes. E transmídia que consiste numa estratégia de criar diferentes conteúdos sobre o mesmo tema, para cada mídia, e fazer com que se completem.

2.3 Mídia e Educação

Nesse contexto é pertinente considerar os estudos de Mídia e Educação, pois trata de formação docente e de multiletramentos. São válidas as ideias de Santaella (2003), segundo a qual, as mudanças culturais se dão a partir de mudanças nas mídias, pois diferentes linguagens e sistemas sóicos se configuram dentro dos veículos, bem como o sincretismo entre as linguagens que se realizam em veículos híbridos como a hipermídia. Atualmente, caracterizam-se as mídias digitais também como uma cultura, o que se pode verificar nas diferentes redes sociais. Ainda para Santaella (2003), essas tecnologias, equipamentos e linguagens criadas para circularem em tais veículos têm como principal característica possibilitar a escolha e o consumo individualizado.

Cerigatto (2022) propõe um novo olhar sobre a relação entre mídia e educação que consiste em se olhar além da abordagem instrumental. Segundo a autora, a mídia-educação ou *media literacy* mobiliza esforços internacionais como o da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) que tem sido uma das entidades mais significativas para a promoção da mídia-educação em nível mundial. E entre a formação de ferramentas, programas e guias que pretendem favorecer o desenvolvimento de *media literacy*, destaca-se o “Kit de Educação para os Meios”, desenvolvido em 2006, pela organização FRAU-MEIGS voltado para pais e estudantes, além de professores (Cerigatto, 2022).

As tecnologias têm um papel, cada vez mais, relevante na educação contemporânea, de acordo com Costa Junior, et al (2023). As novas tecnologias oferecem, não só novas possibilidades no processo ensino e aprendizagem, exigindo protagonismo do professor, mas também exigem conhecimento para atender a novos desafios. O papel do professor nessa nova educação requer a formação contínua.

Os estudiosos têm-se esforçado para desenvolver a mídia-educação como objeto de estudo em sala de aula e área autônoma, enquanto campo de saber, de acordo com Cerigatto (2022). No entanto, ainda é comum, no ambiente escolar e nos cursos de formação de professores, o uso das mídias em uma perspectiva instrumental. Isso desfavorece abordagens mais próximas de uma postura crítico-reflexiva, em que se possa abordar o estudo da mídia, segundo aspectos da interpretação, desde a apreciação estética de recursos da linguagem, até o entendimento de relações de poder na sociedade.

É necessário, segundo Cerigatto (2022), superar a abordagem da mídia-educação que traz a preocupação em proteger as pessoas de seus efeitos nocivos, dado o contexto contemporâneo, pois se deve considerar a recepção, como espaço de negociação de significados e o foco nos processos de preparação e interpretação como mais adequado e vinculado também à etapa de leitura crítica.

São pertinentes as discussões sobre as novas práticas de linguagem e a formação de usuários críticos dessas novas tecnologias e a importância do *media literacy*, para a formação contínua docente. Segundo a Base Nacional Comum Curricular, BNCC (Brasil, 2018), na contemporaneidade, embora não se trate diretamente de mídia e educação, apresentam-se as competências a serem desenvolvidas na escola em decorrência da cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos.

Para o professor de Linguagens é interessante considerar-se o que propõe Cerigatto (2022) sobre mídia e educação, pois trata de multiletramentos para a formação docente. A autora propõe cinco vertentes em análise de mídia e educação. A primeira vertente, Linguagem,

trata de um conceito-chave da mídia-educação que procura investigar a maneira como os códigos verbais e não verbais e suas convenções de uso dão forma ao teor das mensagens. Quanto à segunda vertente, Narrativas, examina-se a maneira como as estruturas de narração possíveis são usadas por diversos gêneros e formatos, tais como os filmes, a notícia, a publicidade, além de como a narrativa evolui em função das expectativas da audiência. A terceira vertente, Instituições ou Contexto de Produção, diz respeito à análise do contexto social e político de exploração e controle das corporações de mídia, ou seja, a forma como todo esse contexto influencia na difusão de mensagens. A quarta vertente, Audiência, trata de como as características do público influenciam na elaboração de produtos de mídia e, também, como o mesmo público é influenciado. E a quinta vertente, Representação, conceito que examina a representação, o recorte de mundo feito sobre um assunto, a construção de um ponto de vista, ou seja, quais são os valores associados, os valores que estão em disputa e a quais atores sociais, eventos políticos e culturais tais valores estão relacionados.

E Cerigatto (2022), ainda, apresenta seis técnicas pedagógicas para o trabalho docente com mídia: A Análise Textual consiste numa técnica para fazer daquilo que é familiar, estranho, a fim de encorajar a formação de um ponto de vista crítico a partir de uma reflexão. A Análise Contextual complementa a análise textual, ao estudar a linguagem mais a fundo, a fim de identificar padrões e valores. O Estudo de Caso auxilia a conhecer o processo de produção, como a definição do público-alvo, a construção da mensagem, o contexto de produção e o veículo de enunciação. A Tradução diz respeito às mudanças que ocorrem quando um conteúdo é tratado em mídias e gêneros diferentes para audiências diferentes. A Simulação diz respeito a situações em que os alunos simulam situações do contexto de mídia, invertem cenas e papéis de personagens para refletir a situação da cultura midiática. E, a Produção, em que se criam situações-problema da cultura midiática para serem resolvidas pelos estudantes em equipes.

SEÇÃO 3

CAMINHOS METODOLÓGICOS

A partir da discussão a respeito da linguagem no contexto digital, da IA Generativa, da EPT e do senso crítico que os multiletramentos inserem frente à multissemiótica textual advinda das TDICs, esta seção contempla a descrição dos procedimentos utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa.

Os procedimentos descritos são aqueles que, após os estudos ao longo de dois anos, se entende como os mais assertivos para se responder à questão motriz deste estudo: “Qual a visão dos professores de linguagens da EPT em relação ao uso da IA na prática pedagógica?”.

Portanto, trata-se da aplicação de uma Pesquisa Qualitativa, por meio da aplicação de um questionário de identificação dos sujeitos e de uma entrevista semiestruturada. E se procede a Análise de Conteúdo (Bardin, 16) para se analisar as Classes elencadas a partir da transcrição das entrevistas e pelo tratamento dos dados com o software IRAMUTEQ. Por fim, se apresenta uma tabela com o resumo dos principais argumentos da análise que levam ao produto técnico desta dissertação.

3.1 Tipo de pesquisa

Apresenta-se neste estudo uma pesquisa de caráter qualitativo, por meio da análise da narrativa de professores de linguagens da EPT sobre a IA Generativa e seu uso na prática pedagógica. Assim como pontua Flick (2009, p. 20): “A pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida.” O autor ainda justifica que há expressões-chave para se pesquisar em torno da pluralização tais como “[...] a ‘nova obscuridade’ (Habermas, 1996), a crescente ‘individualização das formas de vida e dos padrões biográficos’ (Beck, 1992) e a dissolução de ‘velhas’ desigualdades sociais dentro da nova diversidade de ambientes, subculturas, estilos e formas de vida [...]”. Segundo Flick (2009), esses novos contextos exigem sensibilidade para o estudo empírico das questões.

Por meio do mecanismo de entrevista, analisa-se, nesta pesquisa, a narrativa de professores de linguagem na EPT a respeito do uso da Inteligência Artificial Generativa de texto no real da atividade docente, a despeito de seu uso meramente mecânico. Desse modo, a pluralização apresentada por Flick (2009) está relacionada, neste estudo, ao conceito bifronte dos multiletramentos, que Rojo e Moura (2019) apontam como sendo a diversidade cultural das populações em êxodo e a diversidade de linguagens dos textos contemporâneos; e também, às ideias de Prados e Bonini (2017, p. 89) sobre existir coerência entre os mecanismos

fundamentais da cognição e da semiose nas comunidades sociolinguístico-culturais, ou seja, à coerência entre os mecanismos fundamentais da cognição e semiose na interação com a IA.

Para tanto, emprega-se como método de pesquisa a Entrevista de Grupo que Flick (2009) pontua como um tipo de grupo focal “é uma entrevista com um pequeno grupo de pessoas sobre um tópico específico [...] por um período de 30 minutos a 02 horas”. Nesse modelo de entrevista, há uma moderação feita pelo entrevistador que, a literatura aponta, deve ser flexível, objetivo, empático, persuasivo e um bom ouvinte.

Há também a necessidade de se ater à objetividade, segundo Flick (2009, p. 181) sobretudo na mediação entre os participantes para não haver o domínio de um participante. O entrevistador também precisa estar atento aos membros mais quietos e estimulá-los de modo que todos participem e deem suas contribuições. Segundo Flick (2009), o modelo de entrevista tipo grupo focal se apresenta como uma técnica qualitativa de coleta de dados na qual os próprios participantes tendem a se contrabalançar uns aos outros e a eliminar opiniões falsas ou radicais.

Flick (2009, p. 181) discute sobre algumas características da entrevista tipo grupo focal que a literatura aponta como pontos fracos, por exemplo: “o número limitado de questões com as quais é possível lidar e os problemas em relação às anotações durante a entrevista”. Sendo assim, em resposta à sugestão do mesmo autor de se realizar a entrevista em dois entrevistadores para que, enquanto um faz a mediação, o outro se concentra nas anotações, opta-se por utilizar do próprio recurso de gravação da entrevista de grupo e posterior transcrição da entrevista por meio de plataforma de IA.

Todo o procedimento metodológico abordado nesta pesquisa qualitativa se caracteriza também como exploratório. Porque na busca por informações específicas sobre os multiletramentos e sobre a interatividade com a I.A., faz-se também um levantamento *in loco* para a obtenção de dados (Gil, 1991). E entre as bases de dados para os artigos e livros nos quais se fundamentam esta pesquisa constam: Periódicos CAPES/MEC, *Scopus*; e, *Web of Science*.

Sendo assim, são contempladas as etapas de realização do levantamento bibliográfico para fundamentar o problema de pesquisa; análise sistemática para o aprofundamento do tema; o desenvolvimento de um plano de aula (evento de letramento) por meio de uma plataforma de IA; a aplicação de uma entrevista com perguntas semiestruturadas para professoras de Língua Portuguesa do *campus* de aplicação da pesquisa; e, a etapa de análise semiótica dos dados.

Aplicadas por meio de plataforma virtual de reunião, as entrevistas contêm informações sobre a pesquisa e, para o caso dos dados sensíveis, são informados também sobre o tratamento,

armazenamento e privacidade daqueles que contribuem com este estudo. Para a transcrição dos diálogos se faz uso de plataformas de IA e a análise de dados corresponde à opinião das entrevistas e à literatura levantada para o desenvolvimento do estudo.

3.2 Caracterização do ambiente de aplicação da pesquisa

O desenvolvimento deste estudo se dá em um novo *campus* de um instituto de educação, ciência e tecnologia da rede federal de educação profissional e tecnológica do Estado de São Paulo, que foi inaugurado em setembro de 2010 após a promulgação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, mencionada no primeiro capítulo deste estudo. O *campus* em questão está situado em uma cidade da região do Alto Tietê do estado de São Paulo, que possui uma população estimada em 308 mil habitantes (2026).

Neste *campus*, há a oferta anual de duas turmas de cursos de nível médio integrados ao ensino técnico em Automação Industrial e Química; a oferta semestral de duas turmas de cursos concomitantes ou subsequentes ao ensino médio de Administração e Automação Industrial; a oferta anual de uma turma de cada curso de nível superior de Tecnologia em Logística, Engenharia em Controle e Automação; Bacharelado em Química Industrial e Licenciatura em Química; e, a oferta semestral de uma turma de cada curso de pós-graduação em Logística e Operações e Ciências Socioambientais; além da oferta anual de uma turma do curso do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Proeja em Administração.

3.3 Participantes da pesquisa

Fala-se nesta pesquisa sobre o desempenho das atividades do professor de educação profissional e tecnológica, com ênfase sobre docentes do propedêutico, no ensino de Línguas para estudantes de nível médio ou superior que atuam ou estão prestes a atuar no mundo do trabalho. Sendo assim, delimita-se o *corpus* da pesquisa com a participação a 04 docentes de Linguagens do *campus* de educação profissional e tecnológica no qual se aplica este estudo. Portanto, dão voz a esta pesquisa: duas docentes de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – EBTT de Português-Espanhol e duas docentes EBTT de Português-Inglês.

Ao que Flick (2009, p. 183) nomeia como grupo natural, pontua-se a existência de conhecimento pessoal e profissional prévio entre a pesquisadora e as participantes, por aproximação da área de atuação administrativa e docente da EPT. Apesar da conveniência da proximidade, as participantes foram eleitas em virtude de sua formação e experiência que se relaciona diretamente ao problema de pesquisa deste estudo, garantindo o enriquecimento da

discussão. Portanto, houve especial atenção na interação para ouvir o máximo das participantes em cada pergunta.

Explica-se que todas as participantes da pesquisa são professoras aptas a ministrar aulas nos níveis de ensino brasileiro: médio, superior e de pós-graduação. E no momento da aplicação desta pesquisa, três dessas professoras são doutoras e uma professora possui mestrado e está em licença qualificação para a obtenção do título de doutora.

A princípio, a caracterização dos sujeitos da pesquisa foi feita por meio de formulário *Google*. O formulário foi estruturado em 6 seções e assim, conforme as respostas, foi feita a automatização para a indicação da pergunta seguinte.

A primeira seção, portanto, contém uma breve explicação sobre a pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE. Ao responder estar de acordo com o TCLE a participante segue em frente com as respostas, caso contrário, o formulário se encerra. E do mesmo modo, a segunda seção do questionário contempla o Termo de Cessão de Direitos sobre o Depoimento Oral, no qual se pede nome completo, RG e endereço. Ao permitir a cessão e transferência gratuita ao CEETEPS da totalidade dos direitos sobre o depoimento oral prestado perante a pesquisadora a participante avança no formulário, caso contrário, se encerra.

Pois em conformidade às diretrizes e normas dispostas na Resolução CNS196/96, itens IV, IV.1, IV.2 e IV.3, o instrumento de pesquisa foi enviado ao CEP (Comitê de Ética e Pesquisa desta instituição e obteve parecer favorável (Apêndices C e F).

A terceira seção, intitulada “Caracterização dos sujeitos da pesquisa” contribui para se obter informações básicas a respeito de cada uma, como: área de formação, tempo de formação, tempo de atuação na docência, tempo de atuação na EPT, para quais turmas ministram suas aulas e em quais cursos, relação delas com as tecnologias digitais, conhecimento delas sobre a IA, se usam recursos da IA na elaboração de suas aulas.

Em seguida, o formulário se direciona para a seção 04, intitulada “Uso da IA para a preparação de aulas” a quem responde SIM. Ou o formulário se direciona para a seção 05, intitulada “Não utilização da IA para a preparação de aulas”, caso a resposta seja NÃO. Mais a frente, todas as participantes são direcionadas para a seção 06: “Desafios do uso da IA”. E, por fim, a última pergunta (Tabela 7) permite que todas as participantes insiram alguma observação a respeito do tema da pesquisa, se quiserem.

3.4 Estratégias de análise dos resultados

Nesta pesquisa, faz-se o uso da modalidade de entrevista semiestruturada, que “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o

tema em questão sem se prender à indagação formulada”, pontua Minayo, Deslandes e Gomes (2009). A recolha das narrativas dos sujeitos da pesquisa se deu por meio de uma entrevista em grupo (03 pessoas) *online*, com recurso da plataforma *Meet* para gravação de vídeo, e duas entrevistas individuais e presenciais, feitas com recurso de aplicativo de gravação de áudio no celular.

Todas as recolhas ocorreram em novembro de 2025 e foram dinamizadas pela autora desta dissertação, sendo que a primeira entrevista contou com a participação de “Docente 1”, “Docente 2” e “Docente 3” e teve a duração de 01h49min; a segunda entrevista foi apenas para direcionar a última pergunta para a “Docente 1” que precisou sair mais cedo da primeira recolha e teve a duração de 11min51s; e, a terceira entrevista contou com a participação da “Docente 4”, que respondeu as mesmas cinco perguntas que as demais participantes e teve uma duração de 34min10s.

As entrevistas foram transcritas por meio da plataforma *online TurboScribe* e analisadas segundo determinadas classes. As mesmas questões serviram para nortear as duas entrevistas completas e foram previamente estipuladas em conformidade ao referencial teórico deste estudo, assim como se discrimina no Quadro 1 e Apêndice B – Roteiro de Entrevista.

Quadro 1: Roteiro da entrevista.

PERGUNTA	TEMA	REFERÊNCIAS
“Como imaginam o ensino de línguas no futuro com a presença da IA? Que papel se veem desempenhando nesse cenário?”;	Educação Profissional e Tecnológica	Peterossi e Menino/ Nóvoa / Gatti
“Vocês têm alguma situação concreta para compartilhar na qual utilizaram a IA Generativa para alguma prática pedagógica?” / “Como veem o uso da IA no planejamento pedagógico?”;	Interatividade Prática Docente	Nóvoa
“Ao se considerar a produção de textos hoje, que mudanças mais sentem em virtude da interatividade com as tecnologias digitais?” / “O texto sincrético	Multissemiase Textual	Ribeiro / Prados e Bonini

digital traz quais tipos de desafios ou oportunidades?”;		
“Frente aos textos multimodais, como se orientam para verificarem a veracidade da informação?” / “Como estimular a leitura contemplativa em um contexto em que a IA produz textos muito extensos?”; e,	Multiletramentos e TDICs	Rojo e Moura / Cordas
“Diante da possibilidade de um material de apoio, como um <i>e-book</i> sobre o uso da Inteligência Artificial na elaboração de planos de aula, por exemplo, quais pontos consideram importantes que ele aborde?”.	Interatividade Prática Docente	Valle e Bohadana / Kirchof e Menegazzi

Fonte: a autora (2026)

Faz-se a análise das narrativas das participantes da pesquisa a partir das categorias de análise eleitas pelo uso do IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*) um *software* gratuito, *open source*¹⁰, licenciado pela GNU GPL (v2) e que se ancora no ambiente estatístico do *software* R e na linguagem *Python* (Camargo; Justo, 2013, p. 516).

Criado por Pierre Ratinaud em língua francesa, o IRAMUTEQ conta, atualmente, com dicionários completos em vários idiomas; e realiza processamento de dados qualitativos (Souza *et al.*, 2018, p.2), pois propicia diferentes análises estatísticas de textos como documentos, redações, matérias jornalísticas, artigos ou as entrevistas, assim como se vê nesta pesquisa.

Souza *et al* (2018, p. 02) inserem algumas vantagens de análise dos dados com o auxílio de *softwares*, entre elas: “o auxílio na organização e separação de informações, o aumento na eficiência do processo e a facilidade na locação de segmentos de texto, além da agilidade no processo de codificação, comparado ao realizado à mão”. Os mesmos autores também pontuam

¹⁰ Souza *et al* (2018, p. 02) discorrem que dentre os vários *softwares* disponíveis para tratamento de dados qualitativos, a exemplo do IRAMUTEQ, “estão os de uso livre, que advêm de um movimento pelo compartilhamento do conhecimento tecnológico baseado em princípios como liberdade de uso, cópia, modificações e redistribuição. Esses fundamentos são efetivados pela distribuição do código-fonte dos programas, transformando-os em bens públicos”.

que para se preparar o texto inicial na pesquisa qualitativa faz-se necessária a transcrição das entrevistas, ou seja, o conjunto de textos que constitui o *corpus* de análise.

As transcrições das entrevistas aplicadas nesta pesquisa, salvas em arquivo de extensão ".txt", configuram o *corpus* de análise tratado no referido *software*. E partir delas, se procede a abordagem de Análise de Conteúdo, que segundo Bardin (2016) consiste numa técnica a ser empregada em diferentes discursos e formas de comunicação. E, ao se associar o *software* de análise lexical com a Análise de Conteúdo, tem-se a intenção de evitar um vácuo na relação entre o material textual com o contexto estudado.

Para a análise das narrativas docente desta pesquisa, foi feito o uso da classificação hierárquica descendente – CHD na qual faz-se uma classificação dos segmentos de texto conforme os seus respectivos vocabulários e que pode variar conforme o *corpus*. A CHD possibilita o agrupamento das palavras estatisticamente significativas e a análise qualitativa dos dados. Portanto, cada entrevista se trata de uma Unidade de Contexto Inicial – UCI e as Unidades de Contexto Elementar – UCE são os segmentos de texto que compõem cada classe que são obtidas a partir das UCI, com semelhante entre si e diferentes das UCE das outras classes. Souza *et al* (2018, p. 03) discorrem sobre as três etapas que são percorridas para realizar a classificação hierárquica descendente – CHD, “a preparação e a codificação do texto inicial, a classificação hierárquica descendente, realizada pelo processamento dos dados, e a interpretação das classes”. Nessa perspectiva, as entrevistas são separadas por uma linha de comando que compreende somente uma variável escolhida para cada docente.

Para o tratamento dos dados, opera-se a correção de todo o texto, corrige-se os erros de digitação e pontuação, une-se as palavras compostas, por exemplo, “inteligência_artificial”, “texto_autêntico”, “prática_docente”, “busca_ética”, “ferramenta_de_cultura”, separadas por *underline* em vez de espaço para serem processadas como uma só palavra. E ainda se faz a exclusão da repetição de palavras que configuram a oralidade do gênero entrevista, como: “gente”, “coisa”, “por exemplo”, “né”, na intenção de garantir o melhor resultado possível para os cálculos estatísticos sobre as variáveis qualitativas. (Souza *et al*, 2018)

Sendo assim, o dendograma, o qual resulta do tratamento do *corpus* de análise no *software* IRAMUTEQ, apresenta a frequência das palavras no texto em que cada palavra aparece em percentual. E o *software* divide o *corpus* em tantas classes quantas forem as associações resultantes do cálculo de cada item lexical.

A princípio, foi feita uma identificação manual das classes que seriam analisadas neste estudo. Contudo, todas as classes levantadas seriam analisadas de maneira linear. A proposta do *software* IRAMUTEQ, de organizar as classes numa hierarquia, enriquece a análise pois

permite a observância de que o tempo e a experiência são fatores decisivos na relação EPT e TDICs, em especial a inteligência artificial generativa, uma vez que este estudo trata dos multiletramentos na EPT e recolhe a narrativa de professores de linguagens sobre a leitura e a produção textual.

SEÇÃO 4

ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS NARRATIVAS DOCENTES

Nesta seção são apresentadas as análises e a discussão dos dados obtidos por meio do questionário e das entrevistas realizadas. As participantes que respondem ao questionário são as mesmas que participam da entrevista.

Carbonari e Peterossi (2015) apontam que grande parte do corpo docente na educação superior e tecnológica provém de bacharéis e graduados de diversas áreas. As autoras discorrem que, nos anos de 1970 a 1990, os professores da EPT se dividiam em graduados e bacharéis de diversas áreas que ingressavam na docência superior, sobretudo em momentos de sobressalto da economia que se refletissem no mercado de trabalho.

Bem como também apontam Peterossi e Menino (2019) que ocorre desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Nº 9.394/96, Carbonari e Peterossi (2015, p. 65) também discorrem que o saber fazer era tido como saber ensinar. Assim, o profissional passava a atuar no ensino superior para aumentar a própria renda e se consolidava numa nova profissão. As autoras incluem ainda que as mudanças no mercado de trabalho, causadas pela evolução tecnológica tanto na organização quanto nos processos produtivos, também contribuem para o incremento da quantidade de docentes na EPT.

As participantes deste estudo, contudo, assim como se vê no Tabela 01, por se tratarem, especificamente, de docentes de línguas, materna e estrangeira, são todas licenciadas em Letras, e uma possui também o bacharelado em Comunicação Social. Vê-se ainda que todas as participantes possuem longo tempo de formação na área de Letras. Sendo que na Educação Profissional e Tecnológica, as mesmas docentes já atuam há, pelo menos, 9 anos. E que todas já possuíam experiência na docência de modo geral.

Tabela 1: Tempo de formação das docentes.

Docente	Graduação	Formação	Tempo de Formação	Atuação na docência	Atuação na EPT
01	Licenciatura	Português/Inglês	16 anos	18 anos	13 anos
02	Licenciatura	Português/Espanhol	18 anos	19 anos	9 anos e 10 meses

03	Licenciatura	Português/Espanhol	17 anos	20 anos	10 anos
04	Licenciatura e Bacharelado	Letras Português/Inglês e Bacharelado em Comunicação	20 anos	25 anos	11 anos

Fonte: a autora (2026)

Esses dados, quanto à formação das participantes da pesquisa, se fazem relevantes ao se considerar a advertência de Peterossi e Menino (2019) de que a formação dos professores da EPT, ao longo de sua sistematização, foi protelada por algumas décadas. E os mesmos autores apontam também que nunca houve uma proposta consistente em relação a formação dos professores técnicos, a despeito da preocupação com seu desempenho que consta em documentos, a exemplo do Regulamento das Escolas Profissionais da Capital de São Paulo, aprovado pelo Decreto nº 2118-B, de 28 de setembro de 1911.

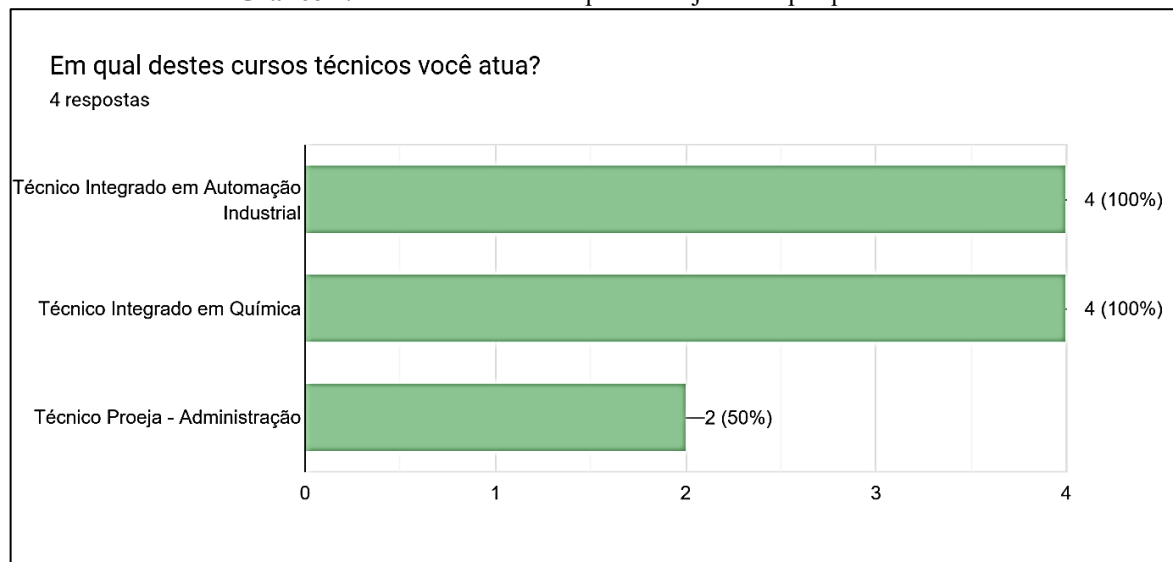
Assim, Carbonari e Peterossi (2015, p. 65) ainda afirmam que as legislações que se seguiram após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Leiº 9.394 (LDB), de 1996 e que fixaram normas para a docência no ensino superior, fizeram com que tais profissionais buscassem a complementação de seus estudos com cursos de mestrado e/ou doutorado, para assim, conseguirem atender aos normativos legais. Essa afirmação vai ao encontro do processo histórico da formação docente no Brasil levantado por Gatti (2010) que introduz que a partir da LDB nº 9.394/1996 que se postulou a formação docente em nível superior, com um prazo de dez anos para o ajuste.

Desse modo, também se faz relevante observar os cursos nos quais as docentes atuam, como consta a seguir, no Gráfico 1, pois Gatti (2010) observa que, mesmo com a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores que foram promulgadas em 2002, em decorrência da LEI Nº 9.294/96, ainda prevalecia nas licenciaturas a histórica ideia de oferecimento de formação com foco para a área disciplinar específica, havendo pouca carga-horária destinada à formação pedagógica.

Assim, Gatti (2010) aponta que a formação de professores para a educação básica, em todas as licenciaturas, efetua-se de maneira fragmentada no Brasil, bem como também se vê no panorama histórico que Peterossi e Menino (2019) traçam para a EPT. Como consequência, Gatti (2010) insere que se construiu uma diferenciação entre os professores que culminou em valor social, instaurado pelas primeiras legislações do século XX quanto aos cursos, carreira,

salários e representações da comunidade social, acadêmica e política que a mesma autora diz dificultar repensar e reestruturar a formação docente de modo mais integrado e em novas bases.

Gráfico 1: Cursos técnicos nos quais as sujeitas da pesquisa atuam.



Fonte: a autora (2026)

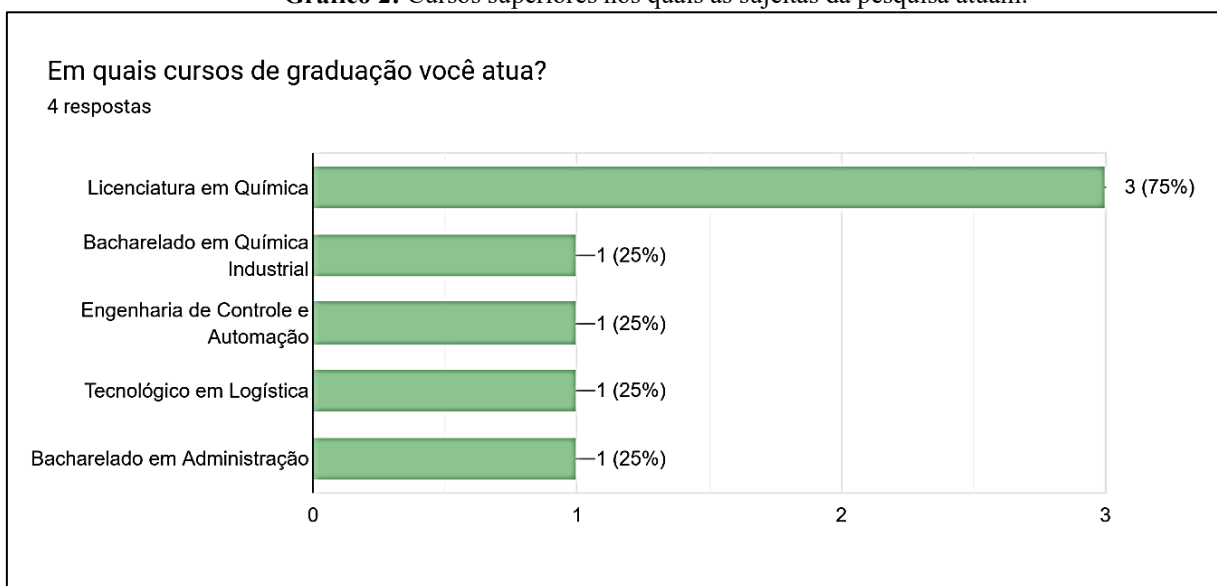
Ainda assim, levando-se em consideração as respostas do Gráfico 1, observa-se que, todas as participantes da pesquisa atuam nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio que, neste *campus* de aplicação da pesquisa, divide-se em Automação Industrial e Química. E duas das participantes da pesquisa ainda lecionam também no curso técnico em Administração, na modalidade Proeja. Dados estes que, ao serem analisados em conjunto aos apontamentos teóricos de Gatti (2010) e Peterossi e Menino (2019), bem como as ideias para o futuro da profissão docente de Nóvoa (2019) revelam um caráter interessante da categoria docente na qual se encaixam as participantes desta pesquisa, de Professor de Ensino Técnico, Básico e Tecnológico – EBTT, uma vez que esta categoria as inclui, concomitantemente, nas modalidades de ensino básico e superior da instituição em que lecionam, como se vê a frente, no Gráfico 2.

Carbonari e Peterossi (2015, p. 65) ainda têm como pressuposto que a busca por títulos acadêmicos, por profissionais que vêm do mundo do trabalho para a EPT, se deve mais à obrigatoriedade de atendimento à Lei 9.394/96, do que no empenho para se preparar para o magistério superior. Sendo que as autoras ainda incluem que os cursos de tecnologia são focados na utilização de métodos para a pesquisa tecnológica e sua aplicabilidade e na promoção e incentivo ao desenvolvimento de competências dos alunos, assim como se prevê

na legislação que doutrina a disciplina, de modo que se espera que um professor esteja além de sua titulação.

Ainda que, no momento da aplicação do questionário e entrevistas, o *campus* em que se aplica este estudo já não conte mais com a oferta de cursos tecnológicos, mas licenciatura, bacharelados e pós-graduação. No que tange ao ensino superior, depreende-se a partir das respostas constantes no Gráfico 2 que todas as participantes da pesquisa atuam nos cursos superiores que são ofertados no *campus*.

Gráfico 2: Cursos superiores nos quais as sujeitas da pesquisa atuam.



Fonte: a autora (2026)

Assim como a pergunta referente aos cursos técnicos em que as docentes ministram suas aulas, a pergunta “Em quais cursos de graduação você atua?” (Gráfico 2) trata-se de uma pergunta com Caixas de Seleção que elencam todos os cursos superiores ofertados por este *campus*, no momento da aplicação da pesquisa, e que permite às participantes selecionarem mais de uma opção. Desse modo, vê-se que, além de todas atuarem no ensino superior, o curso de Licenciatura em Química é o curso que mais requer a atuação de docentes de línguas, pois três das participantes atuam nesse curso.

Para Peterossi e Menino (2019), uma questão histórica que permanece na EPT é a superação da dicotomia educação geral e educação para o trabalho que os autores veem amplificada pelo contexto da economia global, das mudanças tecnológicas e dos processos de produção. Nessa perspectiva, para a produção textual e a leitura, por exemplo, Rojo e Moura (2019), ao exporem sobre as mudanças ocorridas desde a década de 1990 e que vêm transformando o conceito de texto escrito e impresso em digital, explicam que o texto como

artefato se mantém com esse nome, mas passa a ser adjetivado como multissemiótico ou multimodal.

Nesse ponto, traz-se as questões abertas do questionário que trazem um panorama geral da interatividade das participantes da pesquisa com as tecnologias digitais. Assim, frente à pergunta “Como você classifica a sua relação com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICs” percebe-se que as participantes da pesquisa se dividem em suas opiniões, pois uma participante qualifica a sua relação como “tensa”, enquanto as demais classificam como “moderada”, “incipiente” e “boa”. Bem como se lê, abaixo, no Tabela 2:

Tabela 2: Relação das docentes com as TDICs.

Docente 01 *Uso moderado para a atuação profissional e na vida pessoal.*

Considero que ainda tenho uma relação incipiente com as TDICs. Sei que há

Docente 02 *inúmeros recursos disponíveis que podem aprimorar muito meu trabalho, mas ainda não uso essas tecnologias de forma avançada.*

Uma relação tensa. Compreendo e reconheço os benefícios dos recursos

Docente 03 *tecnológicos e digitais, mas não os reconheço como determinantes nem imprescindíveis.*

Docente 04 *Boa. Utilizo quando acho relevante e para agilizar processos.*

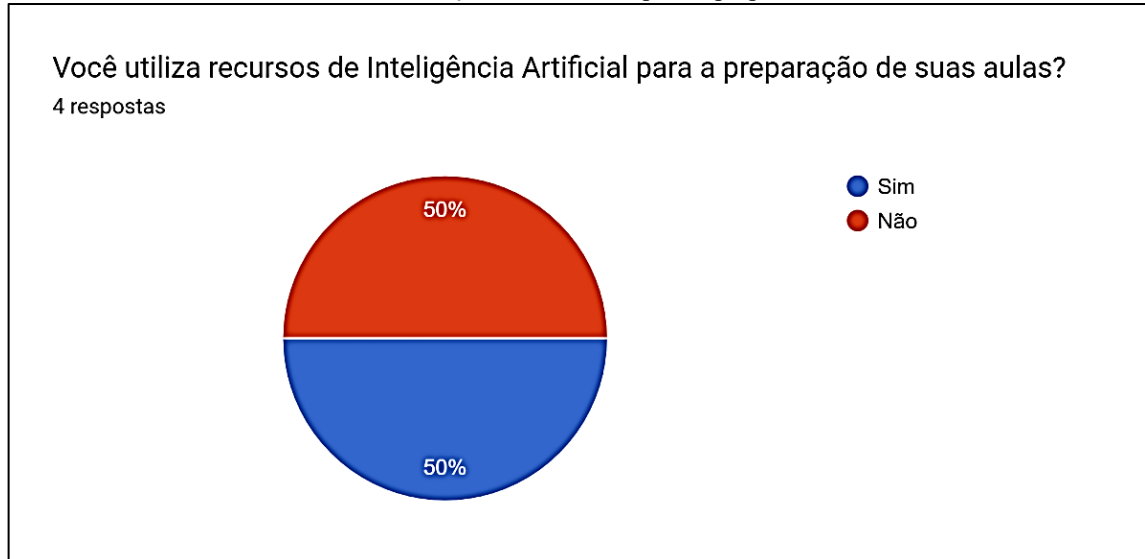
Fonte: a autora (2026)

Observa-se, além disso, que mesmo as docentes que classificaram a própria interação com as TDICs como “incipiente” ou “tensa”, discorrem que reconhecem a importância das tecnologias, uma afirmação que pode ser interpretada sob a perspectiva de Rojo e Moura (2019) quando afirmam o quão importante se faz o interesse docente por aprender a usar as tecnologias para, frente à distribuição das práticas letras não democratizadas, poderem intervir com eventos de letramento, episódios observáveis em determinados contextos e culturas, que corroboram para a inserção da tecnologia no cotidiano discente.

Nesse ponto da pesquisa, observa-se que as respostas das participantes começam a se dividir quanto a utilização das TDICs ou não. E essa divisão se consolida quando se insere a pergunta sobre a utilização da IA no preparo das aulas (Gráfico 3) para a qual duas participantes

responderam que sim e duas, negativamente.

Gráfico 3: Utilização ou não da IA para o preparo de aulas.



Fonte: a autora (2026)

Após a resposta para a questão do Gráfico 3, o formulário se direciona para a seção 04, intitulada “Uso da IA para a preparação de aulas” a quem responde SIM. Ou o formulário se direciona para a seção 05, intitulada “Não utilização da IA para a preparação de aulas”, caso a resposta seja NÃO. Esse direcionamento do questionário entre as seções 04 e 05, bem como as respostas obtidas às questões abertas que as compõem, introduz a dicotomia experiência e tempo sistematizado. Essa dicotomia se mostra e permeia toda a análise dos resultados da pesquisa.

Em seguida, as duas docentes que respondem às perguntas da Seção 04 “Uso da IA para a preparação de aulas”, quando perguntadas sobre como fazem esse uso na preparação de suas aulas (Tabela 3), citam a busca por materiais e referências bibliográficas e a organização de ideias em uma lista, por exemplo.

Tabela 3: Como utiliza IA no preparo de aulas.

Docente 01 *Busca por materiais e referências bibliográficas.*

Docente 04 *Para organizar o meu pensamento em algo mais concreto; pedindo uma lista de exemplos para desenvolver o assunto com os alunos, organizando rubrica de correção, etc.*

Fonte: a autora (2026)

E ao serem questionadas sobre os benefícios da IA na prática docente (Tabela 4), as mesmas participantes dizem sobre a agilidade da ferramenta, uma resposta que, neste estudo, está relacionada aos apontamentos de Alheit e Dausien (2006) a respeito significação do trabalho produtivo na indústria para a qual se traça um paralelo com o trabalho intelectual docente que, ao ser impactado pelas TDCIs e IAs, também têm alterações quanto a sua significação.

Tabela 4: Benefícios da IA na prática docente.

Docente 01 *O principal benefício é a agilidade na busca e compilação de informações.*

Docente 04 *Agilizar processos que o professor já faria anteriormente.*

Fonte: a autora (2026)

Adiante, as outras duas docentes respondem à pergunta da seção 05 “Não utilização da IA para a preparação de aulas” que se trata de “Por que você não utiliza recursos de IA para a preparação de suas aulas?” (Tabela 5). E as respostas se dividem, pois uma docente pontua não querer ser co-autora de suas aulas. Enquanto a outra justifica não usar a IA por estar afastada das aulas para a realização do doutorado, mas demonstra interesse no uso da ferramenta por um motivo semelhante às outras docentes que responderam às questões da Seção 04 que seria a agilidade da IA na prática docente.

Tabela 5: Motivo pelo não uso da IA na preparação de aulas.

Docente 03 *O preparo de uma aula deixa ver escolhas, recortes e modos de pensar que são, no meu entender, algo que marcam estilo e autoria de um(a) professor(a). Não quero ser co-autora de minhas próprias aulas.*

Docente 02 *Não utilizo porque no momento em que esses recursos começaram a estar disponíveis, eu já estava afastada para a realização do doutorado. Porém, acredito que quando voltar a dar aulas, utilizarei essas ferramentas para preparar minhas aulas. Penso que posso utilizá-las, especialmente, na elaboração de atividades para os/as estudantes, pois costumo demorar bastante tempo para fazer isso e acredito que o auxílio da IA poderá ser positivo pra mim.*

Fonte: a autora (2026)

Carbonari e Peterossi (2015, p. 65) incluem que, tradicionalmente, os saberes docentes, compostos pelo saber das ciências da educação e saberes metodológicos foi tido como um simples adereço aos saberes disciplinares. Assim, as autoras descrevem que os saberes próprios à docência eram relegados a segundo plano, numa ideia de que se aprende ao fazer ou mesmo de que aqueles que têm o conhecimento específico sabem ensinar. Assim, na sua pesquisa que se concentra no ensino superior, as autoras observam que embora os professores sejam experientes, ocorre comumente o despreparo e o desconhecimento do que seja o processo de ensino e aprendizagem pelo qual passam a ser responsáveis em sala de aula.

A afirmação de Carbonari e Peterossi (2015) se faz pertinente neste momento da análise, pois se percebe a preocupação das docentes que responderam pelo não-uso da IA. Uma não quer ser co-autora de suas aulas e a outra, mesmo temporariamente afastada da sala de aula, demonstra preocupação com o seu retorno à sala de aula e idealiza o exercício de seu planejamento com o uso das ferramentas de IA.

Logo após, todas as participantes são direcionadas para a seção 06: “Desafios do uso da IA”. Quando questionadas sobre a própria opinião a respeito dos desafios para o uso da IA na prática docente (Tabela 6), duas docentes argumentaram sobre os alunos e a preocupação que têm para orientá-los para que saibam distinguir suas próprias ideias das ideias da IA e a que a IA não seja um obstáculo para o desenvolvimento crítico e a formação profissional. E as outras duas docentes pontuaram mais sobre a necessidade do preparo docente para utilizar IA e a cautela quanto a superficialidade que uma aula feita inteiramente por IA pode causar.

Tabela 6: Desafios para o uso da IA na prática docente.

Docente 01	<i>Principalmente na orientação dos alunos, para que a utilização da IA não se torne um obstáculo para o desenvolvimento crítico e formação profissional.</i>
Docente 02	<i>Acredito que há vários desafios relacionados à docência e ao uso de IA, sobretudo no que se refere ao preparo do/a o/a professor/a para utilizar esses recursos de modo crítico e produtivo. Entretanto, penso que, passado esse primeiro período de adaptação e reacomodação das práticas, a IA poderá representar uma ferramenta importante e positiva para professores/as e estudantes.</i>
Docente 03	<i>Um grande desafio para o(a) professor(a) talvez seja conseguir captar de algum modo se o(a) estudante, ao recorrer à IA, sabe/consegue distinguir o que de fato é seu pensamento/ideia e o que foi atravessado pelo movimento algorítmico. Outro desafio é justamente formar sujeitos que reconheçam a importância dessa distinção.</i>

Docente 04 *Se o professor apenas pedir que a IA elabore uma aula inteira talvez caia numa prática bastante superficial.*

Fonte: a autora (2026)

Dá-se importância aos desafios que as professoras identificam com o uso da IA na prática docente, pois Carbonari e Peterossi (2015) advertem que excetuando o apoio das ementas das disciplinas, pré-estabelecidas, os professores do ensino superior percorrem o ensino de modo solitário. E, neste estudo, assim como já visto, as docentes participantes da pesquisa atuam na Educação Básica e no Ensino Superior, com públicos diferentes, uma observação que configura sentido em se preocuparem com a orientação aos alunos, a percepção dos discentes quanto à própria produção textual e à produção da máquina e à superficialidade que os retornos da IA podem gerar, quando gerados com *prompts* não estruturados (Duque-Pereira e Moura, 2023).

Por fim, a última pergunta (Tabela 7) permite que todas as participantes insiram alguma observação a respeito do tema da pesquisa, se quiserem.

Tabela 7: Observações sobre o tema da pesquisa.

Docente 01 *Não.*

Docente 02 *Só esclarecer que coloquei "não" na resposta de se uso IA para as aulas porque nunca usei para preparação de aulas, mas pretendo usar.*

Docente 03 *Continuamos na entrevista. Muito obrigada.*

Docente 04 *Acredito que é importante ter maturidade para utilizar a IA na prática docente e incluir no cotidiano da sala de aula formas de ajudar os alunos a desenvolverem essa maturidade na relação deles com a tecnologia. Nada substitui o nosso olhar sobre a realidade, porque é sempre único.*

Fonte: a autora (2026)

Assim, a Tabela 7, acima, expõe que uma docente explica que diz não usar a IA porque nunca usou em suas preparações de aula, mas pretende usar. E outra docente inclui sobre a maturidade para o uso da IA na prática docente e no cotidiano dos alunos; e afirma, ainda, que nada substitui o próprio olhar das pessoas sobre a realidade.

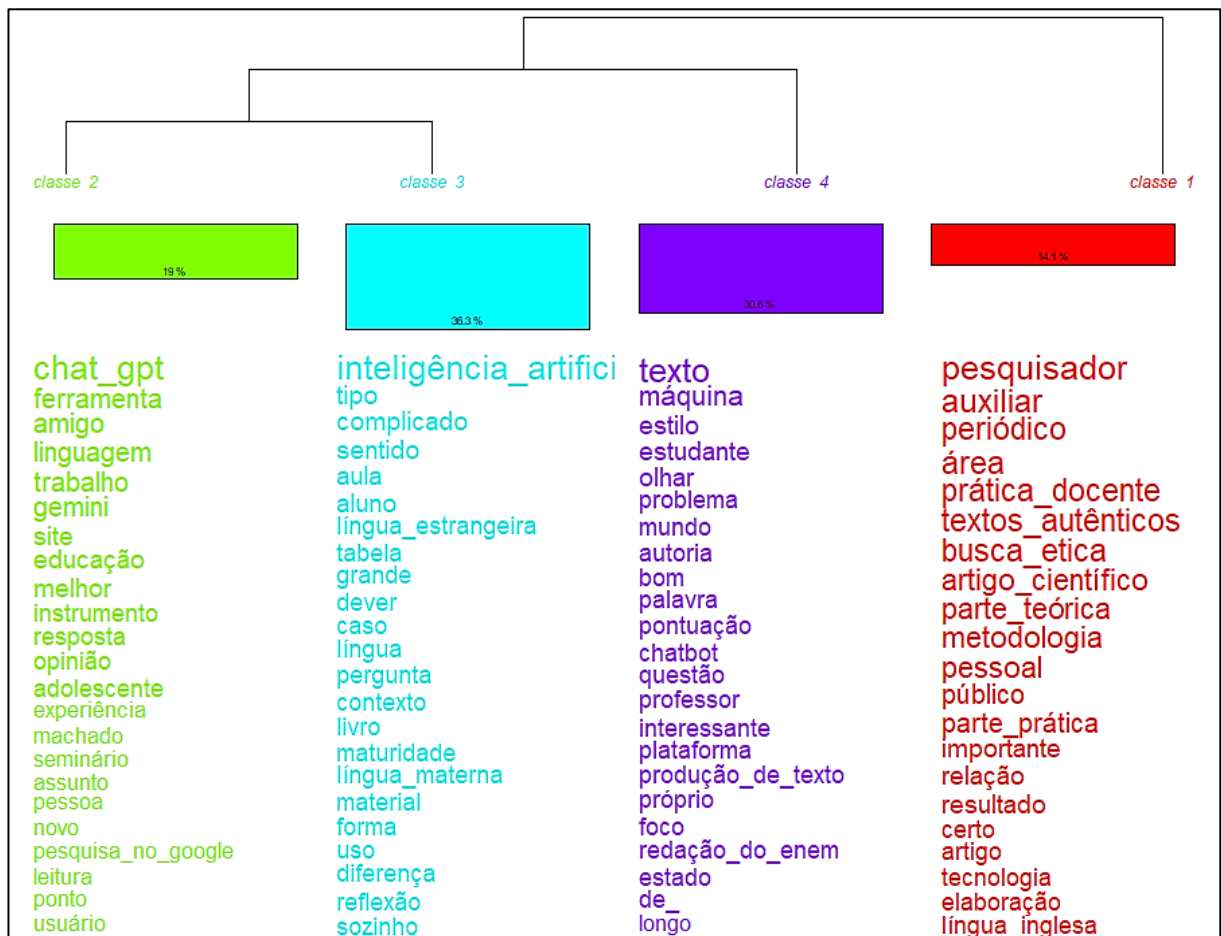
Fonte: a autora (IRAMUTEQ 2026)

Atrás de “chat_gpt” observa-se também a palavra ‘experiência’ que dá título à uma das classes de análise, inclusive, pois se retoma Cordas (2019, p.31) que afirma “a questão crucial é a dinâmica entre experiência do texto e experiência do mundo” da qual se depreende, neste estudo, que se advém a capacidade crítica do usuário da IA de duvidar e operar com seu próprio senso crítico que se desenvolve com a experiência de mundo.

Nesta seção, se apresenta a análise dos resultados em conjunto da discussão, sob a perspectiva do referencial teórico. Esta seção não contém análises individuais de cada entrevista ou cada participante ou pergunta, mas pelas categorias de análise apresentadas no dendograma que, após exaustivo tratamento de texto, resulta em quatro classes apresentadas na Figura 08.

Essas classes são intituladas com base no agrupamento das palavras. A **classe 1**, relacionada à cor vermelha é intitulada de “**Pesquisa**” que abarca a **classe 4**, relacionada à cor roxa e intitulada de “**Autoria**” e que, por sua vez, se subdivide entre a **classe 2**, relacionada à cor verde e intitulada como “**Experiência**” e a **classe 3**, relacionada a cor azul e intitulada como “**Ensino**”.

Figura 04: Dendograma com classes de análise.



Fonte: a autora (IRAMUTEQ 2026)

Na **classe 1 (vermelho)** – “**Pesquisa**”, a repetição das palavras explicita o tripé Pesquisa, Ensino e Extensão que alicerça a prática docente na Educação Profissional e Tecnológica, assim como dito:

Então, a IA, ela, eu gosto de falar assim, que ela auxilia muitos aspectos da prática docente. Por exemplo, se você é da prática docente, eu vejo você como pesquisador [...] porque isso vai embasar também a prática docente. (Docente 04)

O posicionamento da Docente 04, acima, se alinha ao que Campos (2020, p. 04) nos introduz ao rememorar que a Constituição Federal brasileira, no artigo 207, define a “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (1988, p. 24). Contudo, a autora alerta para o fato de que o texto legal não garante as condições para a efetivação dessa indissociabilidade e admite a existência de práticas acadêmicas predominantemente de ensino ou de pesquisa e que se desvinculam de extensão.

Ainda assim, a autora acrescenta que “as recentes políticas de contingenciamento de verbas para a educação, restrições à liberdade de cátedra, de autonomia pedagógica e de gestão, intensificam a precariedade do ensino e da pesquisa no País” (Campos, 2020, p. 02). Nesse contexto, Campos (2020, p. 02) retoma as ideias de Paulo Freire a respeito da formação de pessoas emancipadas capazes de “transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a” (Freire, 2014, p. 67) na intenção de proteger a educação promotora do debate, da crítica e da diversidade de ideias.

E na minha pesquisa de doutorado eu estudo estilo e autoria, então tem uma questão assim de produção de texto autoral que envolve um tipo de alteridade, que é um ser humano do lado, não que a máquina não seja um ser humano também que produziu aqueles códigos, né? Mas envolve uma questão de formação subjetiva, que se dá assim, tem um outro, essa voz, esse olhar, esse corpo, e o que que é, por exemplo, ler e produzir um texto por meio de um corpo que é uma máquina, de uma voz que é uma máquina? Então eu fui investigando aquilo e me apaixonei, assim, pela coisa da pesquisa, assim, né? (Docente 03)

O entusiasmo com a Pesquisa que a Docente 03 expressa, acima, se alinha aos

apontamentos trazidos na Seção 1 desta pesquisa de Valle e Bohadana (2012) e Kirchof e Menegazzi (2023) no que diz respeito à valorização do humano, quando a entrevistada cita a formação subjetiva do autor humano do texto; e à Interação Humano-Computador – IHC quando a mesma entrevistada também traz sua curiosidade sobre o que viria a ser a leitura e produção textual por meio de uma máquina.

E se alinha também à concepção relembra por Campos (2020) de pessoa emancipada e de educação emancipadora (Freire, 2014) a qual contrasta fortemente ao que Nóvoa (2019) também nos alerta a respeito da vertente do liberalismo econômico ao qual a educação tem servido sob uma política produtivista para a atração de investimentos. Em outras palavras, as pressões da área econômica sobre a educação fortalecem o viés economicista sobre as políticas educacionais às quais mantém a lógica empresarial desde a educação básica, com currículos padronizados para facilitar a avaliação institucional e gestões controladoras.

[...] depois participei de uma outra fala, em que uma psicanalista falava assim: “...não tem como a gente resistir à IA, não tem como a gente resistir, é uma ferramenta de cultura, a cultura, ela tem, é uma pura dissolução, né? Então, você resistir a uma máquina, é como se você estivesse resistindo à própria cultura.” assim, resumindo a perspectiva. (Docente 03)

Nesse contexto, delicado e desafiador para a EPT, que emergem as plataformas de inteligências artificiais generativas, bem como discorre a Docente 03, acima. Rojo (2010, p. 23) aponta que a definição de alfabetização de Paulo Freire, muito mais ampla, é singular e se aproxima hoje muito mais do conceito de letramentos, que também se expandiu para os multiletramentos dada a complexidade da sociedade. Assim como também interpretam Peterossi e Menino (2019) quando expõem o quanto que a releitura histórica da EPT permite identificar como o ensino profissional reflete o contexto social e econômico, bem como as aspirações e limitações de seus envolvidos.

Segundo Alheit e Dausien (2006, p. 182 - 183), a organização clássica dos dispositivos de ensino e de aprendizagem e suas concepções estão em questão graças às condições de uma “sociedade do saber”. Os autores retomam a ideia que acompanhou o primeiro momento do rótulo “educação ao longo da vida”, no início dos anos 1970, que seria a *teoria do capital humano* que, basicamente, mediria o capital de formação das pessoas ao compará-lo à duração total da escolarização/formação e postula o alongamento dessa duração.

Neste estudo, por se considerar a narrativa docente frente às mudanças propiciadas pelas TDICs e plataformas de inteligência artificial, soma-se também os apontamentos de Prados, Ramirez e Fernandez (2020) de que em virtude dos avanços tecnológicos, observa-se a variação no uso das linguagens, a fim de garantir a interatividade no processo de ensino-aprendizagem e nas práticas pedagógicas em sala aula. Contudo, aponta-se para a necessidade de haver uma leitura crítica do docente frente a essa variação para se garantir o máximo da experiência de aprendizagem e evitar reducionismos.

O meu filho, como eu dizia Priscylla, tem nove anos, tá no quarto ano do Ensino Fundamental. E a cada bimestre, ele tem um livrinho, um paradidático pra ler, e têm mães que colocam o filho pra assistir no Youtube, o livro. Ao invés de ler o livro, vocês acreditam? Então, vejam como a questão é cultural, Docente 03, e muito mais profunda quando você pega uma criança de nove anos e fala: “Não leia a Ana Maria Machado. Vamos ver aqui o vídeo no Youtube que tá contando a historinha.”. Isso, aí o cara vai chegar no Ensino Médio e vai contar no Chat GPT, vai falar: “Eu não preciso ler o Machado? Chat GPT me explica o que é.”. Porque aí a gente tem uma questão também de como a pessoa enxerga a leitura, a literatura, enfim. (Docente 02)

Esse relato da Docente 02, acima, complementa o exemplo oferecido pela Docente 03, abaixo, ao trazer uma compreensão a respeito da influência das TDICs e das inteligências artificiais sobre os novos modos de leitura, ensino, aprendizagem e do estudo.

[...] eu lembro mesmo uns dois ou três comentários: “Como você fez a linguagem do Machado?” “Eu pedi para o CGPT traduzir.”. E aí a pessoa fez o trabalho de pegar o texto do Machado, copiar, colocar no Chat GPT e, não sei o que ele fez, eu não vi. A pessoa só me contou. Nessas coisas de provocação, a gente tem que pensar rápido assim, né [risos]. Eu falei assim: “Você parou para pensar que você não leu o Machado? Porque o que você leu foi alguma outra coisa que o Chat GPT fez com o texto do Machado. Porque o que caracteriza o estilo machadiano, em dizer que leu o Machado, é justamente no momento dessa experiência primeira não conseguir ler o Machado.”. Mas faz um

processo. É isso que diz que é um processo de construção de leitura.

(Docente 03)

E a complementariedade dos relatos das Docentes 02 e 03, acima, traz maior compreensão sobre o posicionamento de Alheit e Dausien (2006, p. 183) quando apontam que estudos posteriores na Grã-Bretanha mostraram que o prolongamento da escolaridade de base sem transformação das condições e da qualidade do processo de aprendizagem conduz à perda de motivação e a um ajustamento instrumental da aprendizagem. Esse mesmo posicionamento se relaciona ao dito por Valle e Bohadana (2012) a respeito de que a adesão acrítica aos recursos digitais culmina no retorno ao tecnicismo educacional. Pois, mesmo com o uso meramente instrumental da IA feito pelo discente, a Docente 03 demonstra no trecho acima, bem como as demais, em outros momentos da entrevista, percebe e intervém para trazer reflexão sobre a postura frente à tecnologia, uma postura contrária ao tecnicismo educacional, mas que exige senso crítico e o interesse docente em se adaptar às novas circunstâncias de aula.

Olha, eu gosto muito de trabalhar, quando eu trabalho com elaboração de planos de aulas de língua inglesa, assim, materiais, caminhos que me forneçam textos autênticos, né? Isso pra mim é muito importante, né? Porque eu só trabalho com texto autêntico, assim, na engenharia, tal, no integrado também, quando eu vou dar a prova, eu só tiro, assim, de textos autênticos ou 'past papers' de textos internacionais, né? [...] Eu estou estudando, por exemplo, o 'Third Conditional', né? E eu quero ligar o 'Third Conditional' com frustrações que adolescentes enfrentam, né? Que o 'Third Conditional' reflete muito isso. Então, eu queria um texto autêntico que ofereça isso, né? Alguma entrevista com um psicólogo, alguma coisa assim, aí que traga.

Então, eu trabalho muito desse jeito. E eu, inclusive, quando eu uso o 'Third Conditional', eles vão procurar isso, pra apresentar um seminário. Então, a temática, por exemplo, do seminário deles, quando eu dou essa matéria, é: "Quais são os dez arrependimentos que o ser humano tem, vamos dizer, os mais apontados pelas pesquisas?".

(Docente 04)

A partir do relato da Docente 04, acima, retoma-se as reflexões de Alheit e Dausien (2006, p. 183) nas quais os autores apontam também que a questão central da pedagogia não se trata mais de como uma determinada matéria pode ser ensinada, mas quais são os ambientes de aprendizagem que são os melhores para estimular a responsabilização dos processos de aprendizagem pelos estudantes. Segundo os mesmos autores, essa perspectiva inclui a transmissão de competências como a leitura, a escrita, o cálculo, mas também o que eles chamam de *basic skills*, habilidades ligadas a experiências práticas e cognitivas que se relacionam com competências sociais ou afetivas.

Sendo assim, segue-se com a análise das narrativas docentes a partir das demais Classes de análise com a atenção voltada ao ajustamento instrumental da aprendizagem que Alheit e Dausien (2006) denunciam e os novos contextos aos quais Peterossi e Menino (2019) apontam que a EPT tem a necessidade de se adaptar.

A **classe 04 (roxo) – “Autoria¹¹”**, a princípio, enfatiza a discussão sobre a autoria humana e a autoria da máquina ao agrupar palavras que trazem a discussão a respeito do estilo, pontuação, autoria, palavras.

A partir de alguns questionamentos a respeito do modo e da mídia, Rojo e Moura (2019) discorrem também sobre uma nova acepção para o termo letramento que se encontra incutida no conceito de multiletramentos que, com uma ênfase maior sobre o prefixo multi-, garante sempre mais espaço ao conceito de mídia e modalidade de linguagem. Sendo assim, abre-se as possibilidades de interpretação e caminhos teóricos sobre o que pode cada modo específico fazer, quais as limitações e potenciais.

[...] E falei: “opa, tem que tomar uma decisão aqui, né, se eu vou querer usar ou não como ferramenta, porque como ferramenta de pesquisa ela diz alguma coisa, né?”. E aí quando eu fiz essa pesquisa e comparei com os textos, comparei inclusive com os textos que são muito ‘prototipizados’[prototípicos], como uma redação do Enem, por exemplo, foi, gente, a mesma coisa. Se eu pego esse texto aqui, com ‘prompts’ refinados, né? O que que vai me dizer o que é humano e o que não é? Eu não ‘tô’ a fim de misturar isso agora. [...] (Docente 03)

¹¹ Michel Foucault em “O que é um Autor?”, publicado no terceiro volume de Ditos e Escritos. Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema, argumenta que o autor não é a fonte criativa original, mas um certo princípio funcional que limita, exclui e escolhe.

A fala da Docente 03, acima, vai ao encontro da discussão de Rojo e Moura (2019) quando apontam também que após dez anos do termo multiletramentos ter sido cunhado pelo Grupo de Nova Londres, outros pesquisadores voltaram a atualizar o adjetivo para letramentos chamando-os como novos letramentos. Dessa vez, por meio do adjetivo ‘novo’ estendeu-se a observação para o universo das novas tecnologias digitais da informação e comunicação – TDIC. Assim, os autores observaram o quanto que a internet mudou a natureza dos letramentos. E, dentre as mudanças que os pesquisadores que se destinaram a pesquisar sobre as TDIC encontra, destaca-se: Os professores, ainda que tenham um papel diferente em sala de aula, tornaram-se mais importantes.

[...] “E que papel se veem desempenhando nesse cenário?”. O que eu tenho feito, de modo até intuitivo, é tentar causar estranhamentos. E, às vezes, vem por uma pergunta, por um exemplo que é dado, por um cotejamento. Ou então, um tipo de provocação. Uma provocação que eu tenho usado com frequência. A única coisa que eu quero que você diga é: “Usou? Ok!”, dá a possibilidade para o teu leitor escolher se quer ler. Porque eu acho que isso é ético, né? E aí é um grande desafio. Para você dizer, isso vai dizer que você fez... ou algum tipo de, enfim “Apropriação” Como que foi essa tua “Apropriação”, né? E aí, talvez o meu caso é entender que existem vários níveis de apropriação, nesse sentido. Como docente, como eu já mencionei antes, eu estou no mundo que está vivendo isso, então também não tenho que ser “a monstra assustadora dos processos”. Mas o que eu tenho feito é causar provocações. Estranhamentos e dizer: “Olha, me dá ao menos a oportunidade como professora de ler um texto poético que você fez. Se foi com a autoria da IA para eu saber se eu quero ler.”, aí no final eu provo: “Já saibam que eu não vou ler.”. Essas coisas, essas brincadeiras, assim [risos]... para provocar. Então estou caminhando por aí. Mas não é fácil. (Docente 03)

O relato acima da Docente 03 também diz respeito à mudança comportamental que Rojo e Moura (2019) relatam após a insurgência das TDICs. Observou-se que a multiplicação de novos dispositivos digitais, tais como computadores, consoles, notebooks, tablets e celulares. Porém, mesmo que essa mudança implicasse em novas habilidades técnicas por parte dos

usuários como clicar, cortar e colar, arrastar, ampliar, lidar com várias abas e janelas, entre outras; não configuravam novos letramentos, mas novos comportamentos. Inclusive, ao que a Docente 03 chama de “estranhamentos” pode ser interpretado como um novo comportamento docente frente a mudança de hábito discente para a produção textual.

Aí o estudante na ingenuidade falou: “Nossa, professora, foi a única coisa que eu pedi pro Chat GPT. Foi para ele pontuar o texto.”. Ai, gente, sabe? E agora, vê se a gente está esperando. Eu falei: “Ah, então, quando for assim, coloca: ‘escrito por papá com IA.’”. Porque eu estou vendo assim, como não tem muito como escapar disso. Eu queria que tivesse como. Não tem! Então, existe, eu queria... pensar com eles... Uma postura ética de dizer: “Olha, eu fiz. Mas contei com uma ajuda”. É o crédito.

Só que o que eu vejo, que assumir... essa... não sei ainda dizer se é coautoria. Essa coparticipação de uma máquina, por exemplo... Porque coautoria é comum... nada do que a gente produz, inclusive, é de todo original. Ideias, né? Estão circulando por aí. Mas foi muito genuíno no sentido de a pessoa entender aquilo como benéfico. Não como algo que tinha sido um problema. “Foi a única coisa a única coisa que o Chat GPT ajudou.”. “Que bom!”. Mas eu falei que isso é um problema porque é a pontuação que marca o estilo de uma pessoa no texto. Se foi a máquina que fez isso para você, então eu te convido a pensar no que você precisa aprender na pontuação. Como que você vai aprender a pontuar um texto? É pedindo para um robô pontuar para você? E aí como professora eu fiquei me perguntando o tempo todo: “Como que eu vou mobilizar alguém a pensar sobre a pontuação do texto?”. É extremamente difícil. (Docente 03)

Esse outro relato da Docente 03, acima, também exprime que, por consequência, os novos letramentos dizem respeito, portanto, a um modo mais participativo, colaborativo e distribuído de se realizar as tarefas. Inclusive, esse modo mais participativo conta com a contribuição das máquinas. Em outros termos, os novos letramentos fogem ao domínio de especialistas ou regras, são mais fluidos, coletivos. Segundo Rojo e Moura (2019, p. 26): “Os novos letramentos maximizam relações, diálogos, redes e dispersões, são o espaço da livre

informação e inauguram uma cultura do remix e da hibridação. Desse modo, os autores concluem que a nova mentalidade a qual fixam-se os novos letramentos diz respeito à colaboração, à abertura de direitos autorais, aos recursos abertos e à tendência à hibridação e à cultura remix.

Outrossim, num segundo momento, a mesma **Classe 4 (roxo) – “Autoria”**, chama a atenção por se subdividir entre as outras duas classes: Classe 2 – “Experiência” e Classe 3 – ‘Ensino’. Essa subdivisão enfatiza a associação entre a passagem do tempo e o aproveitamento desse tempo transcorrido, uma noção que também perpassa pela discussão da Classe 1 (vermelho) – Pesquisa.

Há a possibilidade de se aprofundar nessa associação a respeito do tempo quando se retoma as ideias de Alheit e Dausien (2006, p. 181) que discorrem sobre as mudanças na significação do trabalho produtivo ao longo do século XX. Os autores indicam o quanto que diminuiu o tempo de trabalho das pessoas quando comparado com gerações anteriores que, nos anos de 1906, por exemplo, tinham uma jornada de trabalho estimada em 2440 horas; que passou para 1800 horas em 1988.

E isso me dá a sensação... Não sei se acontece de fato, mas pelo menos me dá a sensação de um ganho de tempo. [...] mas eu tenho a sensação de que como se eu estivesse subindo uma escada, como se ele [Chat GPT] me agilizasse alguns degraus. (Docente 02)

Ao se considerar depoimentos como os da Docente 02, acima, e da Docente 04, abaixo, percebe-se que, atualmente, no contexto da recente efervescência de plataformas de inteligência artificial, e ainda, com as novas práticas de leitura e escrita propiciadas não apenas pela IA, mas pelas demais TDICs, há novos contornos para a percepção significativa do trabalho produtivo.

Por exemplo, você começa a investigar uma nova área, quem são os autores que publicam mais nessa área, quem são os autores, quais são as universidades que trabalham nessa sua área de pesquisa. Então a IA, ela localiza, ela pode até compilar pra você, então essa parte, vamos dizer, talvez mais mecânica que você teria antes, a IA facilita. (Docente 04)

Ainda assim, o depoimento a seguir, da Docente 03, também revela uma sensação de

angústia que a pressão por se otimizar o tempo por meio do uso das tecnologias pode causar. E soma-se a essa espécie de angústia moral, um apontamento que a literatura faz a respeito das contradições na área da educação sobre cobranças direcionadas ao corpo docente. Pois, Mendes e Faleiros (2013, p. 142) discorrem sobre a repetição de comandos e técnicas já disseminadas em vez da preocupação com o desenvolvimento do pensamento crítico e questionador do discente que o currículo tem oferecido: “[...] assim como a leitura e oportunidade de experienciar a prática da pesquisa científica.”, uma observação que, assim como incluem Valle e Bohadana (2012), do ponto de vista docente, diz respeito também a adaptação autoritária aos novos modos da profissão.

[...] Eu deletei a página, cliquei, desliguei a página, porque eu falei assim: “eu não quero ter a ideia dessa tabela, porque a tabela não foi eu que criei, né?”. E aí, depois que eu deletei a página, não vi a tabela, eu fiquei pensando que queria fazer uma tabela também, e o tempo se esvai. Então, essa questão do tempo que a Docente 02 fala, eu falei: “Putz, a tabela estava pronta. Eu estou aqui gastando um tempo danado, pensando numa...”. Nem fiz a tabela, fiz a explicação me baseando em três gramáticos diferentes, que é uma outra postura que eu penso, né? Tem tanta gente que produziu, por que eu não vou ali, pego minha gramática, e tenho que ver um Chat GPT que pode alucinar? [...] (Docente 03)

Análises como essa, realizadas pelas docentes, permitem observar que, normalmente, o foco científico, que garante maior centralidade na leitura e produção textual, permanece apenas voltado a momentos específicos ao final dos cursos, bem como pontuam Menino; Peterossi e Fernandez (2010) ao discorrerem que o trabalho de conclusão de curso enfrenta resistências de discentes e docentes, os quais não recebem pelas orientações realizadas: “o que provoca um desestímulo a esses”.

E os mesmos autores destacam que, para efeito de avaliação pelo MEC, exige-se produção de pesquisa e publicações da comunidade acadêmica. Assim pode-se perceber que existe uma restrição de espaço para o desenvolvimento da escrita e da leitura, uma pressão que, sentida por docentes e discentes, dão espaço para que ferramentas como a inteligência artificial tenham o seu uso reduzido à funcionalidade ou que sejam evitadas. Mendes e Faleiros (2013, p. 142) ainda abordam o fato de discentes que desconhecem normas do texto científico, padrões

de redação, seleção e organização da leitura das obras.

Assim, entende-se nesse ponto da pesquisa, que a subdivisão da classe 4 (Roxo) – “Autoria” diz respeito ao ponto crucial em que a complexidade de se absorver a tecnologia pela EPT se dá: na relação entre o ensino e a experiência de aprendizagem, que contempla o tempo cada vez mais escasso e mais dividido entre as demandas e o aprendizado de novas ferramentas. Essa perspectiva pode se mostrar otimista, mas também muito desafiadora.

A **classe 2 (verde)** – “**Experiência**” corrobora a experiência docente e discente com as TDICs, inclusive a inteligência artificial, ao agrupar palavras que evidenciam a relação com IAs específicas, o caráter sedutor delas que são vistas como “amigo”, a comparação com o modelo tradicional de busca na internet, a influência tecnológica sobre o processo de produção textual e leitura e as respostas que a IA fornece.

Considerando, por exemplo, a fala da Docente 01, abaixo, quando ela caracteriza o Chat GPT como “super legal” ou “amigo”, pode-se trazer os apontamentos de Valle e Bohadana (2012) quando as autoras associam que o início do conceito de interatividade passou a pregar a transição do modo de comunicação “massivo” para o “interativo”, pregado como uma revolução social da informática. As autoras ainda apontam que as promessas da interatividade encontram um terreno fértil na educação *online* pois anunciam um modelo pedagógico aquém à centralidade do diálogo direto e da presença física que elas explicam ser a adoção das tecnologias digitais, por meio da interatividade que, conforme essas promessas, conduziria a novas condições de participação, cooperação e codidaxia dos alunos no processo de aprendizagem.

Porque, assim, o que eu tenho, a minha experiência com Inteligência Artificial é de que eu não parto do pressuposto que ela sabe tudo. O Chat GPT, ele é super legal, ele é amigo, mas ele não sabe de tudo. [...]
Mas assim, eu sempre parto do pressuposto de que isso pode conter algum erro. Não sei se isso é relevante para essa pergunta. [...] Então, sim, eu uso Inteligência Artificial, mas para mim o pressuposto é sempre que ele pode estar errado. E aí, nesse sentido, não substitui, né? Não sei se vai chegar mais para frente, mas, sim, é um aliado, é um instrumento, mas não substitui a visão humana, né? (Docente 01)

Valle e Bohadana (2012), contudo, também indicam a existência de objeções a essas promessas quanto à interatividade, pois consideram a complexidade do ser humano que previne

contra o exagero no otimismo. As autoras apontam que outros autores identificam que, após o entusiasmo inicial, a adesão acrítica aos recursos digitais pode culminar num retorno ao tecnicismo educacional. Ou seja, quando a Docente 01 aponta a sua suspeição quanto aos retornos da IA ela demonstra ter ciência das implicações de uma interatividade não crítica.

Assim, a mesma **classe 2 (verde)** – “**Experiência**” permite uma discussão que engloba a experiência com a palavra escrita e com a imagem. Pois o mesmo relato da Docente 01, acima, traz a experiência com o texto escrito obtido como resposta na interação com a inteligência artificial; e cita o tom da ‘suspeição generalizada’ que a Docente 03 também cita em outros momentos da entrevista. Porque ao discorrerem sobre a desconfiança que sentem dos retornos da inteligência artificial, as docentes evidenciam a experiência de vida do ser humano que o permite questionar, duvidar, em detrimento do acúmulo de informações com que a inteligência artificial se alimenta, mas sem a experiencição.

Ao contrário do que acontece com a produção textual feita por máquina, a IA, por exemplo, que Duque-Pereira e Moura (2023) indicam como Semântica Distribucional. Apesar da aplicabilidade e êxito em Processamento de Língua Natural, a Semântica Distribucional enfrenta críticas e desafios, como os erros que a Docente 01 cita, pois ainda são feitos estudos de como determinar o grau adequado de abstração em representações lexicais e palavras polissêmicas, aquelas que possuem múltiplos significados.

[...] Quando a gente fala, o sujeito leitor, os leitores, os adolescentes atualmente, por exemplo, né? Que é uma geração com um contato com leitura absurdo, né? Enfim, eu acho que nenhuma geração leu tanto. Leu tanto no sentido de, enfim, de ficar o tempo todo, eles estão o tempo todo lendo alguma coisa. Seja uma mensagem, seja um post, né? A questão é o que se lê, né? Porque a leitura é realmente... A língua escrita, ela está muito presente na vida desses jovens, né? Mas o que se lê, como se lê, e a qualidade dessa leitura é supercomplicada. (Docente 02)

A discussão abordada pela Docente 02, acima, traz um olhar atento para os novos hábitos comportamentais na vida em sociedade que influenciam, inclusive, a leitura. A discussão insere a complexidade da escrita e da leitura no mundo das tecnologias em que a escrita não se resume a sua forma habitual e normativa, mas abrange novas facetas; e a leitura ganhou complexidade. A exemplo da complexidade da leitura em tempos digitais, assim como

também se aborda no referencial teórico deste estudo com Prados e Bonini (2017) que nos inserem sobre a multissemiose textual e também com a Imagem 1 na subseção intitulada “2.2 Multissemiose Textual” na qual se discute sobre a identidade visual do banner do documentário *Terms and Conditions May Apply*.

Ribeiro (2018, p. 64) traz uma bonita reflexão a respeito do que muitos teóricos e o senso comum os quais dizem a respeito da inundação de imagens no mundo contemporâneo. A autora sugere que a palavra escrita parece estar fora de moda resistindo ou à margem do avanço de outra linguagem. Ainda neste percurso discursivo, Ribeiro (2018, p. 66) afirma que para além do texto verbal, se faz necessário tratar dos espaços de inscrição ou publicação, como as páginas as telas, a web, entre outros: “Ter intimidade com tudo o que pode se relacionar com a escrita, a palavra e sua contraparte imagética. Porque toda escrita se dá a ver. Ou não?”.

Então, a gente está pegando uma nova geração, que eles têm aquele que a gente chama ‘concentration span’ muito forte, né? Não consegue ficar concentrado num texto, vamos dizer, palavras, né? Eles conseguem ver vários textos, um texto curtinho, com um vídeo curtinho, tudo muito curtinho. Eu acho, assim, que tem dois lados isso. Em termos, assim, de desenvolvimento, né? O não enfrentar um texto longo, só de palavras, ele pode causar consequências, né? Que as consequências são o quê? Falta de foco, falta de concentração, pouca capacidade de conexão, de ideias longas, né? Então, isso não é bom para o desenvolvimento cerebral mesmo, né? Deixa a pessoa, às vezes, muito ansiosa, não, eu já quero levar a pauta, isso não é tão bom, eu acho. Então, tento trazer textos um pouco mais longos, não por falar, não, eu não gosto de textos assim, sabe? Com muitos multimodais. Não é isso, mas tentar desenvolver esse ‘concentration’, aquele foco, né? Que a gente fala, que é necessário em algumas situações. Eles cansam, então eu começo, assim, com dois parágrafos, depois vai indo, sabe? Assim, os textos. Porque o inglês vai cansando mesmo. Até chegar uma página. (Docente 04)

A narrativa da Docente 04, acima, diz respeito exatamente a complexidade da leitura nos tempos atuais. Ao mesmo tempo que a leitura exige “experiência de mundo”, como nos diz Cordas (2019), as docentes observam falta de experiência para com o texto escrito apenas com

palavras. E Ribeiro (2018) traz uma reflexão, a autora discorre sobre o tratamento diferenciado que se dá à palavra e à imagem e reflete sobre a relação palavra e imagem ao introduzir uma visão de complementaridades, redundâncias e possíveis contrapontos como:

Em uma página, por exemplo, uma imagem pode completar o que faltou a uma palavra dizer; uma palavra pode ajudar a explicar e a entender uma imagem; uma palavra pode desdizer uma imagem, que pode funcionar de maneira irônica, por exemplo; uma imagem pode repetir a informação dada por uma palavra; ou pode contrariar em muito uma palavra, ou a palavra contrariar a imagem. (Ribeiro, 2018, p. 66)

Ribeiro (2018) ainda prova que a palavra escrita é visualizável e que para ser lida, precisa ser ensinada ao leitor. Havendo assim, a necessidade de ler e ler bem. Ser sistematicamente alfabetizado. E, além de ser letrado, aprender as práticas sociais de linguagem, que incluem a palavra. Desse modo, a autora argumenta que ao se dizer que se defende a leitura de imagens, se diz também que a imagem carrega suas complexidades. Ou seja, não basta ver a imagem, mas há a necessidade de fazer a leitura da imagem, à maneira de um conjunto de palavras. No entanto, as dinâmicas e sintaxes e gramáticas de linguagens são diferentes. Essa reflexão, traz sentido aos desafios que a EPT abarca, uma vez que remonta os intrincamentos das novas maneiras de leitura e produção textual que são necessárias aos profissionais.

A **classe 3 (azul)** – “Ensino” demonstra alguns dos desafios que se enfrenta com a intervenção da inteligência artificial no ensino. Menino (2014, p. 16) trouxe a reflexão de que o desemprego global atingiu níveis muito altos, uma vez que, nos anos 2000, se estava numa época sem estado de guerra ou depressão generalizada, principalmente entre os jovens. Um contexto diferente do tempo pós-pandêmico da Covid-19, que conta com o conflito, entre outros, entre Ucrânia e Rússia, EUA e Venezuela e os seus efeitos sobre a saúde mental das populações.

Porque eu acho assim, a IA, a gente não pode fugir, que ela já está aqui, e a gente tem que utilizar a nosso favor, né? E outra coisa que eu busco é reforçar, não adianta você criar, é, falar pra IA criar o seu texto, isso é uma, assim, vamos dizer, primeiro que vai contra tudo que você faz, né? No sentido assim, que se você tá criando um texto, ajudando eles, por exemplo, aprender o que é um e-mail, eles têm que fazer, né, pra entender o que é e-mail, entender as regras do gênero, entender registro, escolhas lexicais, tudo você ensina, né? Aí na hora

da construção, se ele pedir pra IA construir, ele não tá colocando tudo aquilo que a gente discutiu em sala, aprendeu, e aí a IA que vai fazer, ele tem a liberdade de fazer isso, é uma decisão, né? (Docente 04)

Nesse sentido, relaciona-se a fala da Docente 04, acima, às ideias de Cordas (2019) sobre a leitura na formação profissional e ao que ainda pontua Menino (2014, p. 16) de que os ganhos de eficiência individuais da informatização e da automação geraram índices de produtividade superiores aos índices de crescimento econômico e culminou na eliminação dos postos de trabalho, sem a absorção de nova mão de obra, um resultado ao qual o autor nomeia de “o desemprego tecnológico”.

[...] Então, eu acho que a proibição não é muito o caminho. Ele precisa saber a utilização e a vantagem que aquilo dá, ao mesmo tempo que ele precisa saber que ele precisa se desenvolver intelectualmente, desenvolver o cérebro, desenvolver as suas habilidades, capacidade, inteligência, raciocínio, porque ele que vai ter que lidar com a IA. Sim. Ele que vai ter que criar algo melhor que a IA, ele vai ter que usar a IA a favor da sua vida, a IA a favor da sua empresa, nas suas atuações, entendeu? Isso que eu vejo, né? E também essa questão, né? Eu fiz o meu texto, não tenho professor, vou colocar lá no Chat GPT, vou comparar, vou ver onde foi melhor, onde foi pior, vou ver a minha produção, vou refletir. Então, isso é interessante. Aí eu vou pedir, coloco a outra, um ‘listening’ lá, acho um ‘listening’ também que possa refletir esse texto que eu tô trabalhando, então ele pode ouvir, entendeu? Fazer assim, eu acho que dá muita independência para o aluno, dá muita autonomia saber usar. (Docente 04)

A fala da Docente 04, acima, ainda segue o raciocínio apresentado por Menino (2014, p. 16) pois o autor também inclui que o constante ingresso, anual, de jovens que entram no mercado de trabalho, na disputa por um número cada vez menor de vagas, pode ser aliado à perda de postos de trabalhos pelas sucessivas crises recessivas e à massa dos desempregados tecnológicos. Mesmo assim, o autor argumenta que a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico - OCDE esclarece que os efeitos do desemprego causado pela

contínua recessão são menos sentidos por indivíduos com maior nível de escolaridade. Ou seja, a preocupação da Docente 04 que, em outros momentos da entrevista, também se faz presente no discurso das demais entrevistadas, de não proibir mas instigar o discente a saber operar as ferramentas de inteligência artificial com maturidade, diz respeito ao desenvolvimento de uma habilidade que pode garantir a permanência do estudante em seu posto de trabalho.

*Então, nesse sentido, acho que me ajuda muito. Mas me preocupa muito o desafio. Eu não sei, esse papo de a gente dizer que tem que ensinar o aluno a fazer perguntas. Não sei se é por aí. Eu acho que o nosso grande desafio é como formar sujeitos que tenham condições de fazer uma leitura crítica, como a **Docente 01** faz do que o Chat GPT devolve para ela, como eu tento fazer com o trabalho que eu faço. Como a gente faz para que esse sujeito seja crítico o suficiente para ler essa resposta e dizer: “...hum, não é isso”. Ou dizer: “...não é isso que eu quero”. Porque, assim, se você não tem clareza do que é que você quer, você não tem condições de dizer: “...ah, não é isso que eu quero, não. é isso”. Então, se você vai para essa ferramenta, para as inteligências artificiais, seja qual for, muito despreparado, me parece, eu acho que você acaba não tendo elementos para ter essa leitura crítica e perceber, inclusive, o que é que te serve e o que é que não te serve. (**Docente 02**)*

E, a fala da Docente 02, acima, conclui o entendimento de que o discente da EPT precisa desenvolver um olhar crítico sobre o uso das TDICs, mas em especial sobre a Inteligência Artificial, pois Menino (2014, p. 16) ainda pontua que autoridades educacionais, instituições de ensino e órgãos internacionais apresentam a EPT como um *remédio para todos os males* (destaque do autor) por prometer habilitar o indivíduo a construir as competências que lhe permitam dominar as tecnologias e as forças de produção que giram a renda nacional.

Ademais, não apenas a fala da Docente 02, acima, mas de todas as entrevistadas, vai ao encontro do que propõe Cerigatto (2022) sobre a necessidade de se superar a abordagem a respeito da mídia-educação, ou dos multiletramentos no contexto desta pesquisa, que traz a preocupação em proteger as pessoas dos efeitos nocivos que pode causar a complexidade da linguagem contemporânea (Prados e Bonini, 2017). Cerigatto (2022) ainda inclui o dever de se considerar a recepção, como espaço de negociação de significados e o processo de preparação

e interpretação como mais adequados e vinculados à etapa de leitura crítica. Uma perspectiva que se alinha também às ideias de Cordas (2019) e Ribeiro (2018).

As entrevistas completas estão dispostas nos apêndices D, E e F deste estudo. Nesta análise, dá-se ênfase às falas que trazem reflexões alinhadas ao contexto da prática docente, dos saberes docente, da EPT, e do senso crítico que o desenvolvimento da leitura e da produção textual podem trazer para cada pessoa. Assim, a discussão desta seção, perpassa noções de educação profissional e tecnológica, o dilema da autoria frente a efervescência das plataformas de IA generativa e o intrincamento entre ensino e a experiência de aprendizagem que traz à tona a discussão sobre a percepção real de tempo e o seu aproveitamento para o desenvolvimento da capacidade de leitura e escrita em seus novos modelos. E todos esses argumentos estão distribuídos a seguir, na Figura 5 que trata de um resumo desta análise e discussão.

Figura 5: Resumo da análise e discussão. **Fonte:** a autora (2026).

RESUMO DA ANÁLISE E DISCUSSÃO

Classe 1 – “PESQUISA”

- indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- concepção de pessoa emancipada e de educação emancipadora;
- pressões da área econômica sobre a educação;
- contexto delicado e desafiador para a EPT, que emergem as plataformas de inteligências artificiais generativas;
- condições de uma “sociedade do saber”;
- perda de motivação e a um ajustamento instrumental da aprendizagem;
- melhores ambientes de aprendizagem para estimular a responsabilização dos processos de aprendizagem pelos estudantes;
- *basic skills*, competências sociais

Classe 4 – “AUTORIA”

- a autoria humana e a autoria da máquina;
- Novos letramentos: universo das novas tecnologias digitais da informação e comunicação – TDIC;
- Os professores, ainda que tenham um papel diferente em sala de aula, tornaram-se mais importantes;
- mudança comportamental; “estranhamentos”;
- novos letramentos dizem respeito à colaboração, à abertura de direitos autorais, aos recursos abertos e à tendência à hibridação e à cultura remix;
- associação entre a passagem do tempo e o aproveitamento desse tempo transcorrido;
- mudanças na significação do trabalho produtivo;
- sensação de angústia que a pressão por se otimizar o tempo por meio do uso das tecnologias;
- adaptação autoritária aos novos modos da profissão;
- centralidade na leitura e produção textual, ao final dos cursos;
- espaço para que ferramentas como a inteligência artificial tenham o seu uso reduzido à funcionalidade ou que sejam evitadas.

Classe 2 – “EXPERIÊNCIA”

- caráter sedutor das IAs “amigo”;
- ‘suspeição generalizada’;
- experiência de vida do ser humano que o permite questionar;
- multimodalidade e multissemiose textual complexidade da leitura nos tempos atuais;
- palavra escrita parece estar fora de moda resistindo ou à margem do avanço;
- “experiência de mundo”;
- falta de experiência para com o texto escrito apenas com palavras;
- leitura da palavra e leitura de imagens.

Classe 3 – “ENSINO”

- leitura na formação profissional;
- “o desemprego tecnológico”;
- efeitos do desemprego causado pela contínua recessão são menos sentidos por indivíduos com maior nível de escolaridade;
- saber operar as ferramentas de inteligência artificial com maturidade;
- olhar crítico sobre o uso das TDICs e IAs;
- EPT como um *remédio para todos os males*.



A figura 5, acima, representa um resumo dos principais argumentos que se insere nesta seção de análise e discussão dos resultados da pesquisa. Assim, ao se acompanhar o sentido da seta multicolorida na parte inferior da figura 5, faz-se uma leitura do dendrograma desenvolvido a partir da análise estatística do IRAMUTEQ sobre as variáveis qualitativas das entrevistas, as quais têm alguns recortes discutidos sob a perspectiva de autores que debatem: a Formação Docente, a EPT, as TDICs e as plataformas de inteligência artificial, os multiletramentos, a multisssemiose textual, a escrita e a leitura; e, os contextos da educação e do mundo do trabalho.

Nesse sentido, a leitura realizada nesta análise se inicia com a Classe 1- Pesquisa, em seguida, a Classe 4 – Autoria a qual se discute sob o ponto de vista da autoria e da subdivisão que o IRAMUTEQ realiza nessa classe; para então refletir sobre a Classe 2 – Experiência e sobre a Classe 3 – Ensino. E percebe-se, ainda que as participantes da pesquisa tenham se dividido entre usar e não usar a inteligência artificial para a produção de seus planos de aula, que a oferta das plataformas de IA não as exime de uma leitura fina a respeito do contexto social em que estão inseridas, em termos de carreira docente, e dos impactos a que estão sujeitas enquanto autoras de suas aulas e formadoras.

Segundo Carbonari e Peterossi (2015, p. 72) há uma tríade que baseia a identidade do professor que seria os saberes das áreas específicas, das Letras, nesse caso; os saberes pedagógicos e os saberes de experiência (grifo meu). Bem como foi levantado por meio do questionário de caracterização das participantes, todas têm formação com saberes específicos e pedagógicos por serem licenciadas e todas possuem quase uma década de experiência na EPT, além do tempo de atuação na educação geral, respectivamente. Por este motivo, mesmo que o cenário da inserção das plataformas de inteligência artificial para a leitura e produção de texto se mostre desafiador, nota-se, a partir da argumentação das participantes, a qual se evidencia nesta análise e discussão, que as docentes articulam seus saberes com os novos desafios que a prática docente lhes impõe.

Carbonari e Peterossi (2015, p. 72), ao analisar a legislação e a experiência de uma instituição com cursos de tecnologia, também identificam uma tendência de se valorizar a titulação e deixar a experiência profissional em segundo plano ou mesmo a total omissão quanto a necessidade de formação pedagógica, um apontamento que se alinha às ideias de Gatti (2010). Contudo, percebe-se que as docentes são licenciadas, seguem a carreira acadêmica e há trechos das entrevistas em que discorrem sobre buscarem o aperfeiçoamento como Formação Continuada.

Não obstante, considera-se nesta pesquisa o que Carbonari e Peterossi (2015, p. 72) dizem a respeito de professores que chegam à sala de aula advindos diretamente da pós-

graduação sem noções básicas quanto a como se portar diante das várias situações impostas pelo cotidiano docente, o que além de dificultar pode impedir o exercício do papel pedagógico e educativo. E, a partir das narrativas das professoras de linguagens entrevistadas neste estudo, apresenta-se como produção técnica desta dissertação um e-book a ser descrito na próxima subseção.

4.1 Produto da Pesquisa

Segundo Carbonari e Peterossi (2015, p. 64) os saberes relativos à didática e a prática docente não são adquiridos em cursos de pós-graduação, pois nessa etapa da formação acadêmica o foco da formação consiste em pesquisadores e cientistas, em detrimento de profissionais qualificados para a docência. E, os mesmos autores informam que as diretrizes curriculares da EPT pressupõem que um professor se responsabilize por saber fazer, dominar os princípios científicos e desenvolver as competências esperadas para formar profissionais em conformidade ao curso em que leciona, além dos saberes docentes.

Assim, Carbonari e Peterossi (2015) acreditam que existe um professor idealizado nos textos legais da EPT, que deve se aproximar de um pesquisador/cientista com o domínio das ciências aliadas ao conhecimento da tecnologia aplicada e ainda ser um incentivador para o desenvolvimento das competências exigidas para um egresso do curso. Embora, a própria legislação não seja clara quanto à formação e seleção de professores com este perfil. As mesmas autoras, nos inserem que o exercício da docência deve ser objeto de revisão por parte dos próprios professores, e no ensejo das contribuições deste estudo e das participantes da pesquisa, apresenta-se a seguir, na Tabela 8, o sumário de uma proposta de *e-book* como produto técnico-tecnológico.

O *e-book*, portanto, conta com uma primeira parte, na qual consta a concepção de linguagem e de educação que se considera neste estudo que consta no referencial teórico Cordas (2019), Ribeiro (2018), Prados e Bonini (2017), ; na segunda parte propõe-se uma proposta mais utilitária, como num manual, para se apresentar a busca por textos autênticos, no estilo de uma pesquisa bibliográfica, na qual se insere apontamentos de autores trazidos nesta dissertação a respeito da interatividade, como Valle e Bohadana (2012) e Kirchof e Menegazzi (2023); e na terceira parte, mais teórica com um curto panorama histórico sobre o aprendizado de máquina com apontamentos de Duque-Pereira e Moura (2023) e a reunião de alguns exemplos práticos de utilização da IA que se recolheu neste estudo.

Tabela 8: Proposta de Produto técnico-tecnológico

e-book

**MULTILETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA:
Narrativas de Professores de Linguagens Sobre a Inteligência Artificial.**

Sumário

Apresentação
Introdução
Primeira parte
 I. EPT
 II. Linguagem e IA
Segunda parte
 I. A busca por textos autênticos com IA
Terceira parte
 I. Experiências Docentes

Considerações Finais
Referências

Fonte: a autora (2026)

O *e-book* se vincula ao projeto de pesquisa Saberes e Trabalho Docente, da linha de pesquisa Formação do Formador, cuja área de concentração é Educação e Trabalho. E se conecta também ao artigo *Media Literacy*¹²: Reflexões sobre formação docente e os desafios de novas práticas de Linguagem, publicado no periódico REASE. Considera-se este *e-book* como uma produção técnica de alta aplicabilidade, que pode ser divulgada entre docentes da EPT, mas também, da educação num geral, aumentando assim a sua abrangência. E se trata também de uma produção para interação com a comunidade acadêmica, como docentes, discentes e gestão.

¹² Pereira et al, 2025. “*Media Literacy*: Reflexões sobre formação docente e os desafios de novas práticas de linguagem”. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v11i18.20692>. ISSN 2081-2103.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, se dá com o objetivo de compreender como os professores de linguagens entendem a IA em práticas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem em cursos da EPT. Nesse sentido, faz-se uma discussão que contempla o contexto de sistematização da EPT brasileira, os novos contornos para a autoria frente às novas maneiras de se ler e produzir textos com as TDICs e plataformas de Inteligência Artificial, e as implicações sobre a prática docente.

Podendo-se concluir ainda haver muito trabalho pela frente no que diz respeito aos novos entendimentos sobre o que vem a ser a autoria híbrida, humano e máquina; à confiança nos retornos dos recursos tecnológicos e a inclusão deles na prática docente de modo a manter a credibilidade que a EPT obtêm frente a sociedade civil.

A leitura e a produção textual, tal como se entende ao longo deste estudo, compõem um processo de produção de sentidos. Por este motivo que se dá atenção à narrativa docente frente aos novos modos de ler e produzir texto que são oportunizados pela adesão social a novas máquinas, novos gêneros textuais e inovações. Ou seja, discorre-se sobre os multiletramentos, mecanismo de interpretação das multimodalidades e multissemioses textuais após a globalização, ao se considerar a leitura e a escrita como práticas sociais histórica e socialmente situadas. Sendo assim, discute-se o tema a partir de um levantamento bibliométrico no qual se constata a oportunidade dessa discussão pelo viés da língua portuguesa brasileira. E depois do levantamento bibliográfico, define-se atingir o objetivo geral da pesquisa, por meio de outros três específicos.

Atinge-se o primeiro objetivo específico, a saber: “Analisar se o professor de linguagens da EPT faz uso da IA na elaboração dos planos de aula” por meio da tabulação das respostas ao questionário de caracterização das participantes. Dentre as questões do questionário, pode-se enfatizar algumas: Carbonari e Peterossi (2015), dentre outros autores levantados neste estudo, apontam que dos anos 1970 a 1990 houve um ingresso de professores na EPT por reflexo econômico no mercado de trabalho que se dividiram entre graduados e bacharéis de diversas áreas. Inclusive que, nesse período, o “Saber Fazer” era tido como “Saber Ensinar”; e que a evolução tecnológica culminou no aumento de docentes na EPT. Os resultados desta pesquisa, contudo, mostram que todas as participantes têm Licenciatura em Letras e uma ainda tem também um Bacharelado em Comunicação. Todas têm, pelo menos, 18 anos na docência e, destes, pelo menos, 09 anos da educação profissional e tecnológica. Sendo que, além de atuarem na Educação Básica e Superior, duas ainda atuam na modalidade Proeja. Esses dados justificam

as preocupações das participantes com os saberes da docência que se apresentam ao longo das entrevistas.

O Tabela 3 retorna a resposta das participantes à questão sobre como classificam a própria interatividade com as tecnologias digitais. E as participantes a classificam como “moderada”, “incipiente”, “boa” ou mesmo “tensa”. Contudo, todas reconhecem a importância das TDICs fato ao qual foi relacionado neste estudo às ideias de Rojo e Moura (2019) que discorrem sobre a importância do interesse docente pelas TDICs frente à distribuição não democratizada das práticas letradas na sociedade, ou seja, o interesse docente pelas tecnologias digitais pode servir de suporte para o desenvolvimento do interesse discente também, ao que os mesmos autores apontam como uma intervenção intitulada como “evento de letramento”.

Em seguida, a pesquisa retorna também um gráfico sobre a pergunta a respeito da utilização ou não da IA para o preparo de aulas. Nesse gráfico as participantes se dividem metade pelo uso e a outra metade pelo não-uso. As docentes que responderam que usam a IA no preparo das aulas foram indicadas para a seção 04 do questionário que contemplava mais duas questões. Chama a atenção a segunda questão, referente aos benefícios da IA na prática docente, para a qual as duas docentes responderam com o termo “agilidade”. Essa coincidência foi relacionada às ideias de Alheit e Dausien (2006) que discorrem sobre a mudança na significação do trabalho produtivo da indústria no século XX com a qual se traça um paralelo com o trabalho intelectual docente frente aos avanços das tecnologias digitais.

As docentes que responderam NÃO para uso da IA foram direcionadas para a seção 05 do questionário a qual contempla apenas uma pergunta a respeito do motivo para não usarem a IA na sua preparação de aulas. Uma docente justifica que já estava afastada para qualificação quando surgiram as plataformas de IA, mas que pretende usar em seu retorno à sala de aula. E a outra docente afirmou: “[...] Não quero ser co-autora de minhas próprias aulas” ao que, nesta pesquisa, foi relacionado à afirmação de Carbonari e Peterossi (2015) que descrevem que os saberes próprios à docência, nas décadas de 1970 a 1990, eram relegados a segundo plano, o que claramente se difere do posicionamento da Docente 03 que pode estar relacionado a sua formação em Licenciatura em Letras. Pois, este posicionamento preocupado com a didática entre outros saberes docentes está presente em vários momentos da entrevista também e no discurso de todas as participantes.

Também se atinge o segundo objetivo específico: “Refletir sobre o uso das TDICs e IA na produção textual de práticas pedagógicas”, por meio do método de Análise de Conteúdo que se emprega para observar todas as narrativas em conjunto e não individualmente ou por cada

questão, cuja discussão reflete o delicado e desafiador contexto da EPT no qual emergem as plataformas de IA generativas.

A Análise de Conteúdo foi feita sobre os resultados da entrevista apenas, e não considerou as respostas obtidas pelo questionário de caracterização das participantes. Na seção de Análise e Discussão dos Resultados apresenta-se primeiramente a Nuvem de Palavras desenvolvida por software na qual se enfatiza a palavra TEXTO ao centro, demonstrando a grande recorrência do termo ao longo das entrevistas, e ao seu lado a palavra TEMPO, um pouco menor, mas que inicia a interpretação de uma dicotomia de experiência, introduzida pelas noções que contemplam a produção textual como leitura, releitura, escrita, reescrita; tempo sistematizado, representado por pressões típicas da prática docente como currículo, carga horária, tempo de aula.

Posteriormente, a Análise de Similitude Lexical, ao apresentar um agrupamento entre as palavras, mostra à direita um agrupamento próximo à chat_gpt. E exatamente atrás de “gpt” surge a palavra experiência que interpreta-se também reiterar a mesma dicotomia entre experiência e o tempo sistematizado, representado pelo chat_gpt, ou seja, a inteligência artificial. Essa interpretação está relacionada às ideias de Cordas (2019) que difere a experiência de texto da experiência de mundo para discorrer sobre a capacidade crítica do leitor que, neste estudo, se usa para se discorrer também sobre a mesma capacidade crítica do usuário de plataformas de inteligência artificial.

E, se atinge o terceiro objetivo específico: “Verificar as implicações de uso da IA, quando utilizadas pelos docentes da EPT, em sua prática pedagógica” com o levantamento estatístico de quatro classes de análise que foram intituladas como Pesquisa, Experiência, Ensino e Autoria e que proporciona um olhar aprofundado que culmina na observância da questão do tempo e sua experiencição na aprendizagem.

A análise e discussão da **Classe 1 (Vermelho) - Pesquisa** se inicia ao se rememorar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão que consta na Constituição Federal brasileira (1988), mas que Campos (2020) alerta para o fato de que o texto legal não garante as condições para a efetivação dessa indissociabilidade. Assim, para pontuar que as plataformas de IA emergem em um contexto delicado e desafiador, se relaciona também à discussão sobre Formação Docente e o futuro da profissão que Nóvoa (2019) alerta também a respeito da vertente do liberalismo econômico ao qual a educação tem servido sob uma política produtivista para a atração de investimentos para a educação.

Assim, por meio de trechos da entrevista aproveita-se para pontuar que as docentes comentam sobre a complexidade da escrita, por causa das tecnologias digitais, quando apontam

para o uso não consciente do texto sincrético (Prados e Bonini, 2017) ou texto não verbal. Ao que, neste estudo, se relaciona aos apontamentos de Alheit e Dausien (2006) quando dizem que o prolongamento da escolaridade de base sem transformação das condições e da qualidade do processo de aprendizagem conduz à perda de motivação e a um ajustamento instrumental da aprendizagem.

A análise e discussão da **Classe 4 (Roxo) - Autoria**, num primeiro momento enfatiza a discussão sobre estilo, pontuação, escolha lexical, ao que, por meio de trechos das entrevistas, se aproveita para apontar o que as entrevistadas colocam como “estranhamentos” que causam em sala de aula e que se relacionamento ao que Rojo e Moura (2019) pontuam como novos comportamentos por causa da insurgência das TDICs. E, num segundo momento, a mesma **Classe 4 (Roxo) - Autoria** também é analisada quanto à sua subdivisão entre as outras duas outras classes: “Experiência” e “Ensino”.

A partir de alguns trechos de entrevista, se inclui que, apesar de as IAs auxiliarem para agilizar as tarefas, existe uma sensação que foi interpretada neste estudo como uma angústia frente aos contornos difusos da autoria frente às tecnologias digitais. Com esses apontamentos, retoma-se o paralelo traçado entre as mudanças na significação do trabalho produtivo no século XX (Alheit e Dausien, 2006) com a mudança na significação do trabalho intelectual docente proposto neste estudo. Insere-se os argumentos de Mendes e Faleiro (2013) quando dizem a respeito da repetição de comandos e técnicas já disseminadas em vez da preocupação com o desenvolvimento do pensamento crítico; e as ideias de Menino; Peterossi e Fernandez (2010) que ao discorrerem sobre o momento de desenvolvimento de trabalhos de conclusão de curso - TCC, comentam sobre a restrição de espaço para o desenvolvimento da escrita e da leitura ao final do curso o que se relaciona com o fato de ferramentas como a IA terem seu uso reduzido à funcionalidade, em detrimento do desenvolvimento de um uso mais crítico e reflexivo.

Em seguida, traz-se a análise da **Classe 2 (verde) - Experiência**. Por meio de trechos das entrevistas, aponta-se para o caráter sedutor das plataformas de IA que se assemelham a um “amigo” e também que uma participante da pesquisa aponta que a atual geração de adolescentes possui contato com a linguagem escrita em grande volume, enquanto um outra participante da pesquisa aponta que essa mesma geração de adolescentes possui uma característica que ela mesma aponta se chamar “*concentration span*”, uma dificuldade de se concentrar, no caso, em textos longos. Esses trechos, numa análise precipitada podem sugerir contradição entre as entrevistadas, contudo, se relacionam entre si e com a bibliografia levantada neste estudo quando se considera a complexidade da leitura e da escrita em virtude das últimas décadas dos avanços tecnológicos.

Aproveita-se a oportunidade da discussão da Classe 3 - Experiência para se fazer uma explicação quanto à complexidade da linguagem sincrética. Na seção de análise e discussão dos resultados, ao se retomar a discussão do referencial teórico deste estudo, em que se discute a identidade visual do documentário *Terms and Conditions May Apply*, na qual a leitura não se limita à interpretação das palavras, mas exige experiência de mundo (Cordas, 2019) e também a leitura da complexidade da imagem. Pois a referida identidade visual propõe uma escrita do título do documentário com as fontes das marcas de grandes empresas de tecnologias, numa introdução da crítica na qual consiste o documentário. E assim se discute também as ideias de Ribeiro (2018) sobre a palavra escrita ser visualizável; e, a sobre a leitura da imagem que também carrega as suas complexidades.

Por meio da discussão sobre o texto sincrético, sobre a multisssemiose textual e sobre a multimodalidade, se insere que a preocupação das docentes participantes desta pesquisa está alinhada às complexidades típicas do ensino, de um modo geral, e também, da EPT. Pois, na **Classe 3 (Azul) - Ensino**, por meio de trechos das entrevistas, aponta-se que todas as docentes, em vários momentos, discorrem que não consideram que a proibição do uso da IA seja o caminho para o enfrentamento dos novos modos de leitura e produção textual concomitantemente à difusão das plataformas de IA generativas. Assim, traz-se o argumento de Menino (2014) a respeito dos “desemprego tecnológico” que se alinha à preocupação docente de que o aluno saiba utilizar a IA a serviço de sua vida e de sua empresa, pois esse diferencial pode garantir o seu posto de trabalho.

Na mesma **Classe 3 (Azul) - Ensino**, também se discorre sobre os apontamento da OCDE de que os efeitos do desemprego são menos sentidos por indivíduos com maior escolaridade e que Menino (2014) inclui que as autoridades costumam vender a educação profissional e tecnológica como “remédio para todos os males”, outros argumentos que também explicam as preocupações das participantes desta pesquisa quanto ao desenvolvimento do pensamento crítico do discente para ler e produzir textos, em detrimento das tecnologias digitais e suas facilidades, pois a EPT possui uma credibilidade frente à sociedade civil que culmina em expectativas sobre os seus discentes egressos, um argumento que traz ênfase sobre a recorrente dicotomia dos resultados desta pesquisa entre a experiência e o tempo sistematizado.

A partir da análise das respostas ao questionário e da transcrição e tratamento das informações das entrevistas, chega-se à proposta de um *e-book* como produção técnica desta dissertação. Segundo Carbonari e Peterossi (2015) existe um professor idealizado nos textos legais da EPT e, para os mesmos autores, o exercício da docência deve ser objeto de revisão por parte dos professores. Sendo assim, o produto contém concepções de linguagem e educação

deste estudo, e também aborda as sugestões das participantes da pesquisa ao abordar a busca por textos autênticos com a IA e alertas quanto ao uso da ferramenta a partir das experiências tidas como resultado das entrevistas.

Por fim, considera-se que este estudo oferece contribuições significativas para o campo da educação profissional e tecnológica ao discutir um tema que, apesar de recente, não pode ser ignorado pela educação por já permear e impactar os modos trabalho e vivência social. Mesmo assim, este estudo apresenta limitações em virtude de a amostra contemplar apenas um *campus* da educação profissional e tecnológica da região metropolitana da cidade de São Paulo, podendo ser expandido para outras regiões.

REFERÊNCIAS

- ADOROCINEMA. **Documentário: Sujeito a Termos e Condições**. Disponível em: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-222226/>. Acesso em 03/07/2024.
- ALHEIT, P; DAUSIEN, B. Processo de formação e aprendizagem ao longo da vida. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32. n.1, p. 177-197, jan/abr. 2006
- APARICI, R; OSUNA, S. Educomunicação e cultura digital. In: APARICI, R. (Org). **Educomunicação: para além do 2.0**. São Paulo: Paulinas, 2014, p. 317-328. (Coleção educomunicação)
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016. 288 p.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11/11/2025.
- BRASIL. Ministério da Educação, Histórico da Educação Profissional. **Divisão geopolítica em 1909**. Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. S.d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 20/01/2025.
- BRASIL. (1988) Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília/DF.
- CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. **IRAMUTEQ: Um Software Gratuito para Análise de Dados Textuais**. Temas em Psicologia, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513751532016>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2026.
- CAMPOS, E. F. E. (2020). **Ensino, pesquisa, extensão: Contribuições da pesquisa-ação**. Revista *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 1-16. Doi.10.15517/aie.v20i1.39972
- CARBONARI, H. O. PETEROSS, H. G. **Considerações sobre a Formação de Professores dos Cursos Superiores de Tecnologia do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza**. In: WORKSHOP DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA DO CENTRO PAULA SOUZA, 10, 2015, São Paulo. Anais eletrônicos [...] São Paulo, 2015. p.64-73. Disponível em: <http://www.pos.cps.sp.gov.br/files/artigo/file/358/15a522c1700eaa16bfl48770fea85a98.pdf>. Acesso em 21/02/2026.
- CERIGATTO, M. P. **Experiências Pedagógicas com Mídia e Educação: Caminhos para superar a abordagem instrumental e desenvolver habilidades crítico-reflexivas sobre a cultura midiática**. In EDUR - Educação em Revista, vol. 38, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469825791>.
- CORDAS, D. **A leitura na formação técnica**. 1ª edição. São Paulo: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. 2019. Coleção Fundamentos e Práticas em Educação Profissional e Tecnológica. Volume 3. Disponível em: https://dlvonline.com.br/pos_cps/user/. Acesso em: 22/01/2025.

DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA [em linha], 2008-2026. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/generativa>. Acesso em: 11/11/2026.

DUQUE-PEREIRA, I. DA S., & MOURA, S. A. DE. (2023). **Understanding Generative Artificial Intelligence from The Language Perspective**. In *SciELO Preprints*. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7077>. Acesso em: 19/08/2024.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa. 3ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. (2014). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (49a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FOUCAULT, M. 1926-1984. **Estética: literatura e pintura, música e cinema** /Michel Foucault, organização e seleção de textos, Monoel Barros da Motta, tradução, Inês Autran Dourado Barbosa. – 2. Ed. – Rio de Janeiro. Forense Universitária, 2009. (Ditos e escritos, III).

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. In SciELO Brasil. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>. Acesso em: 11/11/2025.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

KIRCHOF, E. R., & MENEGAZZI, D. (2023). **Interactive resources in digital literature for children: an analysis of the Mobeybou in India app**. *DAT Journal*, 8(2), 185–201. <https://doi.org/10.29147/datjournal.v8i2.640>

LASTRES, H. M. M. ALBAGLI, S. **Informação e globalização na era do conhecimento**. Rio de Janeiro. Editora: Campus, 1999.

MENDES, Bruna Castro; FALEIROS, Pedro Bordini. **O ensino da pesquisa científica em cursos superiores de Tecnologia em Gastronomia**. *Revista Hospitalidade*. São Paulo, v. X, n. 1, p. 121 - 146, jun. 2013.

MENINO, S. E. *Educação Profissional e Tecnológica na Sociedade do Conhecimento*. São Paulo: Centro Paula Souza, 2014. 136 p. (Coleção Fundamentos e Práticas em Educação Profissional e Tecnológica; v.2) ISBN 978-85-99697-45-0

MENINO, S. E.; PETEROSSO, H. G.; FERNANDEZ, S. A. F. **Reflexões sobre pesquisa nos cursos superiores de tecnologia**. Disponível em: <<http://www.centropaulasouza.sp.gov.br/pos-graduacao/workshop-de-pos-graduacao-e-pesquisa/anais/2010/Trabalhos/gestao-e-desenvolvimento-da-formacao-tecnologica/Trabalhos%20Completo/MENINO,%20Sergio%20Eugenio.pdf>>. Acesso em: 16/02/2026.

MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

MONTE MÓR, W. **Sociedade da escrita e sociedade digital: línguas e linguagens em revisão.** In: TAKAKI, N.H.; MONTE MÓR, W. (Orgs.). Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens. Campinas: Pontes Editores, 2017.

NÓVOA, A. **Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola.** Revista Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>.

PETEROSS, H. G; MENINO, S. E. **A formação do formador.** 3ª Edição. São Paulo: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. 2019. Coleção Fundamentos e Práticas em Educação Profissional e Tecnológica. Volume 10. Disponível em: https://dlvonline.com.br/pos_cps/user/. Acesso em: 06/01/2025.

PETRONI, M. R.; JUSTINO, A. R.; MELO, E. de S. O. **Ainda sobre a formação do professor de língua portuguesa no Brasil.** Revista Interacções, [S. l.], v. 7, n. 19, 2011. DOI: 10.25755/int.469. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/469>. Acesso em: 1 out. 2024.

PRADOS, R. M. N. BONINI, L, M de M. **Ensaio de semiótica aplicada.** Curitiba: CRV, 2017. 224p.

PRADOS, R. M. N; RAMIREZ, R. A; FERNANDEZ, S. A. F. **Discursos e Práticas Educacionais em Educação Profissional.** Caminhos em Linguística Aplicada. v.22 n. 1. P. 213-226. 2020.

RIBEIRO, A. E. **Escrever, hoje: palavra, imagem tecnologias digitais na educação.** / Ana Elisa Ribeiro. – 1. Ed. – São Paulo: Parábola, 2018. 128p. ISBN 978-85-7934-146-5.

ROJO, R. H. R. Capítulo 1: **Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando?** In: Coleção Explorando o Ensino; V. 19. Língua Portuguesa: ensino fundamental / Coordenação, Egon de Oliveira Rangel e Roxane Helena Rodrigues Rojo. - Brasília:Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

ROJO, R; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens.** 1ª ed. – São Paulo: Parábola, 2019. 224p.

SANTAELLA, L. **Cultura das mídias.** São Paulo: Experimento, 2003.

SOUZA, M. A. R. de, WALL, M. L., THULER, A.C. de M. C., LOWEN, I. M. V., PERES A.M. The use of IRAMUTEQ software for data analysis in qualitative research. **Rev Esc Enferm USP.** 2018. Disponível em: 52:e03353. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1980-220X2017015003353>. Acesso em: 15/02/2026.

VALLE, L. BOHADANA, E. D. B. **Interação e Interatividade: por uma reantropolização da EaD online.** Dossiê: “A cultura digital e a formação de professores: uma questão em debate”. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000400003>. Acesso em 11/11/2025.

APÊNDICE

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Multiletramentos na EPT: Narrativas de professores de linguagens sobre a IA Generativa.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa: **"Multiletramentos na educação profissional e tecnológica: narrativas de professores de linguagens sobre a inteligência artificial generativa."** e sua seleção foi pelo fato de atuar na Educação Profissional e Tecnológica.

Sua contribuição muito engrandecerá nosso trabalho pois participando desta pesquisa você nos trará uma visão específica pautada na sua experiência sobre o assunto.

Esclarecemos, contudo, que sua participação não é obrigatória. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição proponente.

O objetivo deste estudo é **"Compreender como os professores de linguagens entendem inteligência artificial em práticas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem em cursos de Educação Profissional e Tecnológica"**.

As informações obtidas, por meio desta pesquisa, serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar sua identificação, protegendo e assegurando sua privacidade. Esclarecemos, ainda, que os Termos assinados pelos participantes serão mantidos em confiabilidade estrita, juntos em um único arquivo, físico ou digital, sob a guarda e responsabilidade deste pesquisador, por um período mínimo de 05 anos.

A qualquer momento você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, ou mesmo desistir da pesquisa. A Dissertação, com os resultados da pesquisa, ficará disponibilizada no site do Programa de Mestrado.

Profa. Dra. Rosália Maria Netto Prados (e-mail: rosalia.prados@gmail.com)
Priscylla Salles Alves Pereira (e-mail: priscylla.salles@hotmail.com)

* Indica uma pergunta obrigatória

Termo de Cessão de Direitos sobre Depoimento Oral**Nome Completo ***

Sua resposta

RG *

Sua resposta

Endereço (Cidade - Estado) *

Sua resposta

*

Pelo presente instrumento, cedo e transfiro gratuitamente, em caráter universal e definitivo à Coordenadoria Geral de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza a totalidade dos seus direitos patrimoniais de autor sobre o depoimento oral prestado, perante a pesquisadora PRISCYLLA SALLES ALVES PEREIRA.

Fica, portanto, a Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza plenamente autorizada a utilizar o referido depoimento, no todo ou em parte, editado ou integral, inclusive cedendo direitos a terceiros, no Brasil e/ou no exterior.

Registro também que concordo com o tratamento de meus dados pessoais para finalidade específica desta pesquisa, em conformidade com a Lei nº 13.709 – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).

☐ Sim☐ Não

Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Qual o seu tipo de formação? *

- ☐ Bacharelado;
- ☐ Licenciatura;
- ☐ Tecnologia.

Qual a sua área de formação? *

Sua resposta _____

Você está formado(a) há quanto tempo? *

Sua resposta _____

Há quanto tempo você atua na docência? *

Sua resposta _____

Há quanto tempo você atua como docente da Educação Profissional e Tecnológica - EPT? *

Sua resposta

Em qual destes cursos técnicos você atua? *

- ☐ Técnico Integrado em Automação Industrial
- ☐ Técnico Integrado em Química
- ☐ Técnico Proeja - Administração
- ☐ Outro: _____

Em quais cursos de graduação você atua? *

- ☐ Licenciatura em Química
- ☐ Bacharelado em Química Industrial
- ☐ Engenharia de Controle e Automação
- ☐ Tecnológico em Logística
- ☐ Bacharelado em Administração
- ☐ Outro: _____

Como você classifica a sua relação com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDICs? *

Sua resposta

Você utiliza recursos de Inteligência Artificial para a preparação de suas aulas? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

Uso da IA para a preparação de aulas

Como você utiliza recursos de IA para a preparação de suas aulas? *

Sua resposta

De acordo com a sua experiência, quais são os benefícios do uso da IA na prática docente? *

Sua resposta

Não utilização da IA para a preparação de aulas

Por que você não utiliza recursos de IA para a preparação de suas aulas? *

Sua resposta

Desafios do uso da IA

Em sua opinião, quais são os desafios para o uso da IA na prática docente? *

Sua resposta

Gostaria de incluir mais alguma observação sobre o tema? *

Sua resposta

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

PERGUNTA	TEMA	REFERÊNCIAS
“Como imaginam o ensino de línguas no futuro com a presença da IA? Que papel se veem desempenhando nesse cenário?”;	Educação Profissional e Tecnológica	Peterossi e Menino/ Nóvoa / Gatti
“Vocês têm alguma situação concreta para compartilhar na qual utilizaram a IA Generativa para alguma prática pedagógica?” / “Como veem o uso da IA no planejamento pedagógico?”;	Interatividade Prática Docente	Nóvoa
“Ao se considerar a produção de textos hoje, que mudanças mais sentem em virtude da interatividade com as tecnologias digitais?” / “O texto sincrético digital traz quais tipos de desafios ou oportunidades?”;	Multissemiose Textual	Ribeiro / Prados e Bonini
“Frente aos textos multimodais, como se orientam para verificarem a veracidade da informação?” / “Como estimular a leitura contemplativa em um contexto em que a IA produz textos muito extensos?”; e,	Multiletramentos e TDICs	Rojo e Moura / Cordas
“Diante da possibilidade de um material de apoio, como um <i>e-book</i> sobre o uso da Inteligência Artificial na elaboração de planos de aula, por exemplo, quais pontos consideram importantes que ele aborde?”.	Interatividade Prática Docente	Valle e Bohadana / Kirchof e Menegazz

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa: "Multiletramentos na educação profissional e tecnológica: reflexões de professores de linguagens sobre a inteligência artificial generativa." e sua seleção foi pelo fato de atuar na Educação Profissional e Tecnológica além de ter conhecimento, experiência e prática com a área pesquisada.

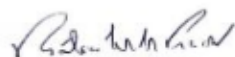
Sua contribuição muito engrandecerá nosso trabalho pois participando desta pesquisa você nos trará uma visão específica pautada na sua experiência sobre o assunto.

Esclarecemos, contudo, que sua participação não é obrigatória. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição proponente.

O objetivo deste estudo é "Compreender como os professores de linguagens entendem inteligência artificial em práticas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem em cursos de Educação Tecnológica e Profissional".

As informações obtidas, por meio desta pesquisa, serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar sua identificação, protegendo e assegurando sua privacidade. Esclarecemos, ainda, que os Termos assinados pelos participantes serão mantidos em confiabilidade estrita, juntos em um único arquivo, físico ou digital, sob a guarda e responsabilidade deste pesquisador, por um período mínimo de 05 anos.

A qualquer momento você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, ou mesmo desistir da pesquisa. A Dissertação, com os resultados da pesquisa, ficará disponibilizada no site do Programa de Mestrado.



Orientador(a): Profa. Dra. Rosália Maria Netto Prados
e-mail: rosalia.prados@gmail.com

Documento assinado digitalmente
gov.br
PRISCYLLA SALLES ALVES PEREIRA
Data: 25/09/2025 21:18:39 -0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Pesquisador: Priscylla Salles Alves Pereira
e-mail: priscylla.salles@hotmail.com

Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo em participar. Registro também que concordo com o tratamento de meus dados pessoais para finalidade específica desta pesquisa, em conformidade com a Lei nº 13.709 – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).

Sujeito da Pesquisa
Nome e Assinatura

Caso a pesquisa seja on-line, modificar o último parágrafo e assinatura pela caixa de texto abaixo que somente abrirá o instrumento de pesquisa após o click no botão.

☐ Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo em participar. Registro também que concordo com o tratamento de meus dados pessoais para finalidade específica desta pesquisa, em conformidade com a Lei nº 13.709 – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).

APÊNDICE D – ENTREVISTA COM DOCENTE 01, 02 E 03

Pesquisadora: Então, assim, aproveitando que agora tá gravando, mais uma vez, obrigada pelo tempo de vocês, pela presença de vocês.

Também quero dizer: apesar de a gente já se conhecer, já ser um grupo natural por causa do trabalho, a escolha de vocês para estarem aqui é justamente considerando, assim, a formação de vocês, mas também a experiência de vocês, e porque eu expliquei para a minha orientadora e a gente acredita que a opinião de vocês enriquece muito o meu trabalho. Então, não é só pela conveniência de a gente estar trabalhando junto, mas também pelo trabalho de vocês.

E eu quero fazer uma pequena explicação sobre a minha motivação para essa pesquisa: Eu voltei a estudar Letras um semestre antes do isolamento social, né, da pandemia. Eu comecei no segundo semestre de 2019. E quando eu terminei o curso, eu fui prestar o concurso do Estado de São Paulo para professor Português e Inglês, e na prova de inglês tinha uma questão sobre inteligência artificial. E era um texto longo, assim, para basear umas cinco ou seis questões, e ele tratava sobre o fato de que a inteligência já era uma realidade, se ela tiraria ou não trabalhos, mas aquele texto em si dizia que não, mas que o professor precisaria se adaptar e ensinar o aluno a fazer perguntas, né, a alimentar a inteligência e fazer perguntas.

E então eu me vi surpreendida, porque eu pensei assim, “... nossa, se eu trocar mesmo de área, como que funciona a produção textual e a leitura agora?” [...] E fiquei com isso em mente, e aí mais ou menos foi a partir disso que veio a minha ideia e eu comecei a escrever o meu pré-projeto [de mestrado]. Então, eu coloquei aí na tela pra vocês. O título da minha pesquisa: “Os multiletramentos na Educação Profissional e Tecnológica: narrativas de professores de linguagens sobre a Inteligência Artificial Generativa”. O meu problema de pesquisa: “Qual é a visão dos professores de linguagens na educação profissional e tecnológica em relação ao uso da Inteligência Artificial na sua prática pedagógica?”.

Essa é uma entrevista semiestruturada, então eu preparei essas cinco questões que estão aparecendo pra vocês, que dizem respeito ao meu objetivo geral, três específicos e a última sobre o produto do mestrado. A primeira pergunta é: “Vocês têm alguma situação concreta que vocês utilizaram a IA na prática de vocês, e com isso também quero saber assim, como que vocês veem esse uso da IA no planejamento pedagógico?”.

Docente 01: Eu posso começar com essa, eu posso começar com essa, vamos lá. Então, como a **Docente 2** falou, né, eu voltei esse ano à sala de aula. Mas me vi, assim, com o instrumento em mãos, com a possibilidade de ter um diálogo ali com a Inteligência Artificial, basicamente o *Chat GPT* e o *Gemini*, né...

E como é que foram as minhas experiências com isso? Normalmente na área do planejamento, né, então, sobretudo da parte estrutural das línguas, né, então eu trabalho com inglês e com português. Eu normalmente peço para a IA coisas muito, como posso dizer assim, coisas muito estruturais, eu não peço coisas mirabolantes que ele precise desenvolver um pensamento crítico sobre. Então, por exemplo, eu tenho uma ideia, olha, eu quero apresentar isso, eu quero fazer, eu tenho um contexto, e aí eu preciso de, vou dar aqui, eu tenho um assunto de análise sintática para desenvolver, e eu quero fazer checagens rápidas com eles, aumentando o nível de dificuldade.

Então eu peço para o *Chat GPT*: “... olha, eu preciso, o meu foco é nos tipos de sujeito. Eu quero que você me apresente dez exemplos de orações do nível de dificuldade mais baixo para o nível de dificuldade mais alto”. Então ele vai dar de um sujeito simples até um período composto em que a oração seja o sujeito. Então, essa aqui é uma coisa, né, e eu checo, eu checo sempre. Porque, assim, o que eu tenho, a minha experiência com Inteligência Artificial é de que eu não parto do pressuposto que ela sabe tudo. O Chat GPT, ele é super legal, ele é amigo, mas ele não sabe de tudo.

Então tudo eu checo, eu não vou para a sala de aula confiando totalmente no que ele me dá, né, porque ele já me, já aconteceu dele me deixar na mão, né. Outras coisas, aqui fala no nível do planejamento e da avaliação, mas, por exemplo, na pesquisa não.

Por exemplo, em algum momento eu precisei de uma rubrica de avaliação, né. Então eu tinha passado um trabalho em grupo em que eu tinha elencado para os alunos como eles seriam avaliados. Então, eu já tinha a rubrica pronta que o chat GPT tinha organizado para mim. E olha, tantos pontos vai falar em relação a criatividade, tantos pontos em relação a língua, tantos pontos. E aí eu precisava, eu tinha isso na cabeça, mas eu precisava disso rápido organizado, esquematizado.

Então o grupo que dizia que foi criativo, trouxe coisas fora da caixa, não sei o que, ele ganhava 100% da pontuação. O outro que foi criativo, mas não conseguiu desenvolver, 50%. O outro que não foi criativo, uma cópia, uma cópia de alguma coisa que já existia, então 0%. Então a ideia já está na cabeça, mas eu preciso que ele esquematize e organize isso de forma rápida.

O que eu posso dizer do uso das duas inteligências é assim, eu percebo que o *Chat GPT* tem um *input* de querer ser seu amigo. Querer ser seu amigão, né, a linguagem. Aí te chama de querida, se você fala qual é o seu apelido, te chama do apelido. E tem essa linguagem assim, né. E o Gemini é mais profissional, né.

Então, até tem umas experiências com o Chat GPT, né, **Docente 03**. E eu falo assim, eu

falo sempre, bom dia, por favor e obrigado. No final, porque eu nunca sei como é que vai ser a revolução das máquinas, né [risos].

Mas assim, eu sempre parto do pressuposto de que isso pode conter algum erro. Não sei se isso é relevante para essa pergunta. Mas, por exemplo, já peguei a redação do Enem completo, a redação nota 1000.

E aí, olha: “Eu quero que você, nesse parágrafo, primeiro parágrafo, me explique qual é a classificação do período composto em cada um desses períodos dentro desse parágrafo”. E ele me deu a resposta errada. Então, eu falo assim: “... olha, não é desse jeito. Eu estou te pedindo ajuda para você me facilitar e você não está me ajudando.” E ele: “... ah, desculpa, deixa eu ver como é que eu faço aqui”.

Então, sim, eu uso Inteligência Artificial, mas para mim o pressuposto é sempre que ele pode estar errado. E aí, nesse sentido, não substitui, né? Não sei se vai chegar mais para frente, mas, sim, é um aliado, é um instrumento, mas não substitui a visão humana, né? Daquilo que você está desenvolvendo para poder passar para o aluno. Então, eu uso como uma ferramenta, né, que você faz.

Pesquisadora: Entendi. Vocês têm alguma coisa a acrescentar, meninas?

Docente 02: Então, primeiro, Priscylla, eu queria te parabenizar, assim. Eu acho a temática da sua pesquisa muito relevante, mega atual, enfim.

Só que você entra no olho do furacão, né? Porque você vem olhar para isso num momento em que está todo mundo exatamente perdido, né? Enfim, como é que faz isso? Ninguém sabe fazer muito direito. Cada um, enfim, tentando lidar com algo que é novo, né? E quando a gente tem, quando surge algo novo, né? Como uma tecnologia nova, né? Para uma prática antiga como a nossa, que é uma prática antiga. A gente tende, realmente, a se atrapalhar um pouco, né? Porque é isso, não tem fórmula, não temos respostas ainda.

E é claro, o seu trabalho contribui para isso, para que a gente reflita e consiga chegar a um aprimoramento, a respostas, talvez. Mas até isso acontecer, o negócio é complicado, né? Então, parabéns, assim. E obrigada pelo convite, porque também é um convite que, para mim, é muito especial. Porque eu não encontro vocês e tal. E devo dizer que tenho muitas saudades de vocês todas de participar, enfim, de pensar em outras coisas que não sejam o meu doutorado ou o jantar e a roupa das crianças. O negócio aqui é complicado.

Então, obrigada pelo convite. Eu não tenho, como eu tinha dito antes, eu não tenho uma situação concreta para compartilhar em que eu tenha usado a I.A. para a prática pedagógica,

né? Minha prática como docente. Porque eu não estou praticando a docência. Enfim, estou aqui, praticando outras coisas. Mas, assim como a **Docente 01**, eu tenho a minha experiência como usuária. Que eu entendo não ser uma usuária avançada.

Eu já imaginava que eu não era uma usuária muito avançada. Outro dia encontrei o *Fulano*, no Instituto, durante a Semana Nacional de Ciências e Tecnologia – SNCT, e tive certeza de que eu sou uma usuária. Quase analfabeta, na verdade. Porque ele começou a me falar um monte de coisas. Eu falei, gente, o que é isso, rapaz? Mas, enfim, me falou de um monte. Eu sou ainda uma pessoa muito lenta para isso. Então, para a minha inteligência artificial, é meio que isso. É o chat GPT e o Gemini, que eu ainda chamo de Gemini, porque a **Docente 01** falou aí. Eu agora estou sabendo que é a segunda língua que pronuncia. Mas eu nem uso também o Gemini. Não sei o porquê. Eu acho que porque eu não entendo.

Eu acho que por ser uma usuária muito... Fazer um uso muito elementar, eu não saquei essa grande diferença entre as inteligências artificiais, porque o *Fulano* me falava sobre isso. Ah, porque tem essa que faz não sei o quê, e essa que é melhor para tal coisa. Eu, como usuária, ainda... Assim, eu tive um momento de tentar entender melhor como funcionava tanto o Chat GPT como o Gemini.

Aí percebi que, de fato, ele errava muito. Então, qualquer coisa mais complexa que eu pedia para ele fazer... No caso do trabalho acadêmico, né? Então, por exemplo, isso de que as pessoas me diziam: “... Ah, coloca lá o texto e busca e não sei o quê, e fala para ele usar aquele texto como referência”. Eu não sei se eu não sei fazer direito o *prompt*, como diz o *Fulano*, né? Se eu não sei elaborar corretamente esse *prompt*.

Mas eu percebi que havia muitos erros e acabei não usando mais para isso, mas uso muito como ferramenta, como a **Docente 01** dizia, né? Então, o uso que eu faço atualmente como pesquisadora, eu acho que é muito no sentido de... Muito semelhante ao que a **Docente 01** relatou. Fiquei até feliz, porque me deu uma certa tranquilidade de dizer, olha, eu acho que outras pessoas usam como eu. Que é pegar uma ideia de forma até meio grosseira, que eu tenho, e pedir para ele me ajudar a organizar.

E isso me dá a sensação... Não sei se acontece de fato, mas pelo menos me dá a sensação de um ganho de tempo. Então, o tempo que eu tenho entre uma ideia bruta e algo elaborado, parece que ele se encurta. Porque aí eu digo para ele: “...olha, eu estou pensando isso aqui, me ajuda a organizar”. Aí me ajuda a organizar, eu pego o que ele organizou, olho, às vezes falo: “Isso! Não é isso!”, corrijo, reformulo, enfim. Também nunca uso o que ele me dá, porque nunca é exatamente o que eu gostaria que fosse, mas eu tenho a sensação de que como se eu estivesse subindo uma escada, como se ele me agilizasse alguns degraus. Então eu consigo subir

ali mais rápido, essa escada.

Mas sempre chegando aonde eu ia chegar mesmo. Eu acho que nesse sentido é mais uma limitação minha. Porque eu imagino que ele possa fazer outras coisas, mas que eu não consegui. Mas, pensando na prática docente, eu sei usar quando eu voltar a dar aulas. Por enquanto, penso em usar mais ou menos como eu estou usando agora, porque é a forma como eu sei fazer. Então, nesse sentido de ferramenta que agiliza o meu trabalho, que me ajuda a organizar ideias e colocar num determinado formato, porque tem um pouco disso, né? “Poxa, eu quero isso daqui, eu quero nesse formato”.

Então, nesse sentido, acho que me ajuda muito. Mas me preocupa muito o desafio. Eu não sei, esse papo de a gente dizer que tem que ensinar o aluno a fazer perguntas. Não sei se é por aí. Eu acho que o nosso grande desafio é como formar sujeitos que tenham condições de fazer uma leitura crítica, como a **Docente 01** faz do que o Chat GPT devolve para ela, como eu tento fazer com o trabalho que eu faço. Como a gente faz para que esse sujeito seja crítico o suficiente para ler essa resposta e dizer: “...hum, não é isso”. Ou dizer: “...não é isso que eu quero”. Porque, assim, se você não tem clareza do que é que você quer, você não tem condições de dizer: “...ah, não é isso que eu quero, não. é isso”. Então, se você vai para essa ferramenta, para as inteligências artificiais, seja qual for, muito despreparado, me parece, eu acho que você acaba não tendo elementos para ter essa leitura crítica e perceber, inclusive, o que é que te serve e o que é que não te serve.

Porque eu acho que é uma lógica que a gente já tinha antes, mesmo com uma pesquisa no *Google* ou com um aluno que ia lá num site fazer uma pesquisa e fazia um *copy* e cola do texto todo e te dava num trabalho, por exemplo. Só que agora isso se apresenta de uma forma tão refinada que fica mais complicado, né? Mas eu acho que o nosso desafio vai por aí. E eu não tenho muita ideia de como que a gente vai fazer isso. Vou pensar quando a gente voltar.

Pesquisadora: Vou interromper só um minuto antes de você entrar, **Docente 03**. Você acha que essa crítica, **Docente 02**, que você está falando, ela pode ser desenvolvida pela leitura? Tipo, um aluno mais experiente numa leitura tradicional, ele fica mais crítico frente a IA? Ou você acha que o desafio extrapola isso? Extrapola a leitura?

Docente 02: Priscylla, eu acho que, certamente, a leitura é fundamental nesse processo. Eu continuo acreditando. Eu não sei se isso tem mudado na nossa área, porque eu ando um pouco afastada da língua portuguesa, né? Dos estudos de língua portuguesa. Mas eu acredito que um sujeito leitor, né? Você formar um sujeito leitor é fundamental, assim.

Não acho que seja, talvez, o único, né? O único elemento, o único caminho. Mas, certamente, eu acho que é o elemento central, sabe? E aí, eu acho que a gente também entra numa outra... Numa outra questão que é supercomplicada, né? Quando a gente fala, o sujeito leitor, os leitores, os adolescentes atualmente, por exemplo, né? Que é uma geração com um contato com leitura absurdo, né? Enfim, eu acho que nenhuma geração leu tanto. Leu tanto no sentido de, enfim, de ficar o tempo todo, eles estão o tempo todo lendo alguma coisa.

Seja uma mensagem, seja um post, né? A questão é o que se lê, né? Porque a leitura é realmente... A língua escrita, ela está muito presente na vida desses jovens, né? Mas o que se lê, como se lê, e a qualidade dessa leitura é supercomplicada. Mas, respondendo a outra pergunta, novamente, acho que sim, e reforço que acho que a leitura é fundamental, sim.

Pesquisadora: Ah, entendi.

Docente 03: Então, focando aqui na pergunta, eu nunca usei Priscylla para preparar a aula. E se depender de mim, não vou usar tão cedo, assim.

Eu tenho uma resistência muito forte à tecnologia, né? Eu usei o Chat GPT como dado de pesquisa, né? No meu doutorado, eu participava de um grupo de pesquisa e aí surgiu ali, acho que em 2022, não lembro agora que ano que foi, e aí um *chatbot* que simulava a linguagem natural e na época a gente estava estudando um texto do Baudrillard, que ele fala sobre simulação e simulacro. E aí, né, os professores do grupo com que eu participava começavam a falar, olha, tem uma coisa aí que é fenomenal, né, que é pra lá da Elisa, que a Elisa é o *chatbot* antigo, né? E aquilo me tirou uma curiosidade, porque eu li um texto e o texto começava assim, o texto que falava sobre o Chat GPT, não lembro agora qual revista que foi. No primeiro parágrafo falava do Chat GPT e no segundo falava assim, o primeiro parágrafo foi produzido pelo Chat GPT.

Aí eu falei: “...caramba, se você não me falasse isso eu não saberia”. E aí como leitora eu falei: “quem vai me fazer acreditar que o segundo também não foi?”. Eu tenho uma questão de suspeição generalizada e isso talvez seja um problema, né, no mundo de hoje. Pode me levar a equívocos, então é que eu tenho pensado, né? Aí o que eu fiz foi explorar a ferramenta, então eu fiquei assim cerca de um ano lendo sobre como foi produzida, como que é a geração, como que surge, como que cria a próxima linguagem, o que que o algoritmo cria, o que que tá por trás desses códigos, participava de eventos sobre racismo algorítmico, o que que tem, qual a linguagem que tá aí, e fui ‘curiando’, né, porque eu sou extremamente curiosa.

E falei: “opa, tem que tomar uma decisão aqui, né, se eu vou querer usar ou não como

ferramenta, porque como ferramenta de pesquisa ela diz alguma coisa, né?”. E aí quando eu fiz essa pesquisa e comparei com os textos, comparei inclusive com os textos que são muito ‘prototipizados’, como uma redação do Enem, por exemplo, foi, gente, a mesma coisa. Se eu pego esse texto aqui, com *prompts* refinados, né? O que que vai me dizer o que é humano e o que não é? Eu não tô a fim de misturar isso agora, né? E na minha pesquisa de doutorado eu estudo estilo e autoria, então tem uma questão assim de produção de texto autoral que envolve um tipo de alteridade, que é um ser humano do lado, não que a máquina não seja um ser humano também que produziu aqueles códigos, né? Mas envolve uma questão de formação subjetiva, que se dá assim, tem um outro, essa voz, esse olhar, esse corpo, e o que que é, por exemplo, ler e produzir um texto por meio de um corpo que é uma máquina, de uma voz que é uma máquina. Então eu fui investigando aquilo e me apaixonei, assim, pela coisa da pesquisa, assim, né? Mas é muito legal essa pergunta, porque, assim, é uma coisa tão bem feita que a gente não consegue escapar.

Então é por isso que eu tô pensando muito se eu não tô equivocada nesse processo todo. Porque esses dias, recentemente, fui começar a escrever um resumo pra um projeto e eu não sei se é o Gemini, da *Microsoft*, abriu um box, assim, um negocinho bonitinho, colorido, eu cliquei e falou assim: “Você quer produzir um texto hoje? Eu posso te ajudar. Me diz o que você quer escrever”. E eu fiquei brava. [risos] Eu respondi que é uma relação tensa no formulário que eu respondia antes. E isso, assim, eu falo: “Cara, eu preciso mudar um pouco isso”.

Eu tô com raiva de você, eu não quero que você me ajude a escrever. Eu passei quase 20 anos na minha vida tentando aprender a escrever, agora você vem e vai dizer que eu não quero. Então me dá licença, sabe? Eu tenho umas reações assim, parece que eu tô brigando mesmo com a máquina, sabe? Quem me vê fala, mas o que é isso, né? No mundo de hoje, né?

E aí, o que aconteceu, de muito curioso, tendo em vista essa pergunta, eu tava trabalhando com um tema muito complexo, eu já escrevi, inclusive, sobre esse tema algumas vezes, que eu acho difícil dar aula sobre ele que é a diferença entre adjunto adnominal, o complemento nominal e o predicativo do objeto. E isso, assim, desde os meus primeiros anos de professora, eu falo: “caramba, gente, eu leio tanto sobre isso, e tenho enunciado, eu não consigo distinguir, quando tem uma locução adjetiva, o que essa locução é. Se tem um, que tipo de complemento é isso, né?”. E aí, o que acontece hoje, para além disso, é que você coloca uma busca no *Google*, e não aparece um *site* primeiro, aparece no meu, aparece o Gemini, não sei quem colocou isso lá. E aí a gente lê, né? Porque depois, uma vez a gente tem um letrado, aquilo vira uma coisa assim, né? Aí eu falo: “caramba, aparece algo aqui agora, e é logo no início!”.

Assim, eu tenho o que rolar para poder ir para um livro, um PDF que vem depois, enfim. E aí a gente lê, né? É disso eu não consigo fugir. E a explicação era boa. Eu falei assim: “caramba, tem uma explicação boa aqui.”. E aí, ao mesmo tempo, eu resisto a usar essa ferramenta, e estou lendo algo que está escrito ali, abaixo dessas definições, a inteligência fez uma tabela. E eu: “... caramba, por que eu não fiz uma tabela antes dessa inteligência, pelo amor de Deus? Por que eu não sou tão inteligente quanto?”.

Eu deletei a página, cliquei, desliguei a página, porque eu falei assim: “eu não quero ter a ideia dessa tabela, porque a tabela não foi eu que criei, né?”. E aí, depois que eu deletei a página, não vi a tabela, eu fiquei pensando que queria fazer uma tabela também, e o tempo se esvai. Então, essa questão do tempo que a **Docente 02** fala, eu falei: “Putz, a tabela estava pronta. Eu estou aqui gastando um tempo danado, pensando numa...”. Nem fiz a tabela, fiz a explicação me baseando em três gramáticos diferentes, que é uma outra postura que eu penso, né? Tem tanta gente que produziu, por que eu não vou ali, pego minha gramática, e tenho que ver um Chat GPT que pode alucinar? Não sei, isso é uma postura ainda que eu estou... enfim, eu tenho participado de eventos, participei de um recentemente, aquele que eu te indiquei, estava no grupo de pesquisa, todo mundo falando sobre práticas, usando IA, co-enunciação, co-autoria, e eu falei: “Olha que legal, ensina a pensar, faz a pergunta, o *prompt*.”, eu cheguei lá e falei: “Gente, desculpa, eu sou a última romântica aqui na história toda, né?” Critiquei as práticas, né? Foi uma postura crítica, assim, tem uma coisa aqui que é, uma ilusão momentânea, e depois saí mal da reunião, por que, depois participei de uma outra fala, em que uma psicanalista falava assim: “...não tem como a gente resistir a IA, não tem como a gente resistir, é uma ferramenta de cultura, a cultura, ela tem, é uma pura dissolução, né? Então, você resistir a uma máquina, é como se você estivesse resistindo à própria cultura.” assim, resumindo a perspectiva.

E de umas duas semanas pra cá, que foi depois que eu vi essa fala, eu falei: “Olha, você me fez pensar que eu devo estar não querendo participar da minha comunidade hoje”. Então, já estou aqui pensando nessa **Docente 03** [autoreferência], que é muito resistente, né? ... A esse tipo de inteligência. E refletindo, a partir das falas, por que tem algo, será, né? Eu suspeito muito, né? Eu ainda suspeito.

O que é que tem de bom nisso que eu estou perdendo? O que é essa angústia em mim, né? Mas, agora, um desafio é, como a gente trabalha com muito texto, e dúvidas sempre surgem em sala de aula. A gente abre o *Google* e clica, faz a pergunta ali. E a primeira pergunta que vem, a resposta que vem do Gemini, o que que eu tenho feito em sala de aula? Gente, leio isso aqui rapidinho e abro mais três, quatro janelas, é o meu movimento. Pra gente comparar, pra

gente aprofundar, pra gente ver o que acontece. E o que que tem de interessante nesse movimento? Os próprios alunos identificam alucinações, exemplos que a inteligência dá que não são condizentes. Exemplos que são muito simplórios e que um enunciado com uma palavra no enunciado complexo seria de um outro jeito. Esse movimento que a **Docente 01** tem de fazer pergunta, eu não tenho. Eu não tenho essa paciência, eu vou logo caso de um outro jeito e tá sendo assim, por enquanto.

Mas tô pensando nisso ainda. Então: “*como veem o uso da IA no planejamento pedagógico?*” ainda não vejo porque no que eu puder evitar, eu evito. Tenho entendido ainda as outras formas de pesquisa, como livros didáticos, como, enfim, artigos sobre temas. Tenho feito esse movimento, citando, é uma coisa que eu acho bem legal, citando. Nas minhas aulas, nos meus materiais... “[...] olha gente, eu peguei isso aqui e foi de um site”. Eu cito o site, os autores do que eu puder, o que eu puder dizer da pessoa que tá por trás disso, eu me sinto melhor. Por enquanto é assim que eu tô lidando com esse conflito.

Pesquisadora: Nossa, que legal, gente, as respostas de vocês! Várias eu já relatei com outras perguntas, né, que eu vou passar. Deu até vontade de mudar a pesquisa agora pra não-estruturada e conversar só a partir dessa pergunta aqui. Porque relacionou assim com vários outros assuntos, eu achei muito legal! Não vou ficar falando porque o tempo é curto, né? Mas eu gostei muito, fui anotando aqui várias coisas, apesar de estar sendo gravada, né? Fui anotando porque eu achei muito legal a perspectiva de vocês.

A segunda pergunta é assim: “Como que vocês imaginam o ensino de línguas no futuro com essa presença da IA? No futuro ou no presente, né? E que papel que vocês se veem desempenhando nesse cenário? Se utilizando a IA ou se não utilizando e como, né? Aí se quiserem fazer também em ordem alfabética as respostas...”

Docente 02: Priscylla, eu tô entendendo aqui “ensino de línguas como língua estrangeira”. É isso ou não?

Pesquisadora: Eu deixei “línguas” pra generalizar. Porque vocês se dividem entre [professoras de] português e inglês e português e espanhol. E aí eu não sabia se nas aulas vocês se dividem. Então se tem alguém que dá só espanhol; e, um outro alguém só português; e, um outro alguém só inglês. Então eu deixei “línguas” pra abranger todas. Mas aí cada um tem a própria realidade, né?

Docente 01: Basicamente, a gente dá aula de português e língua estrangeira, né? Todas nós

aqui. Então, eu, partindo do pressuposto que eu dou aula de português e de inglês, eu tenho a visão de que a prática das duas línguas, né, aquilo que o aluno vai fazer uso das duas línguas, vai eventualmente se traçar também diferente, né? Porque a forma como a gente aprende e desenvolve o domínio da língua materna é um pouco diferente daquilo que a gente faz com a língua inglesa, né? Sobretudo quando a gente tá falando de alunos que são do nível básico e do nível intermediário, né? Quando chega no [nível] avançado já começa a aparecer uma coisa mais. A estrutura do aprendizado começa a ficar mais parecida com a língua materna, né?

Mas, vou repetir a pergunta até pra mim mesma, né? “*Como imagina o ensino de línguas no futuro com a presença da IA?*” Eu percebo, muito nessa primeira parte da pergunta, a perspectiva do aluno, né? Como é que o aluno vai fazer pra que ele possa aprender, né? E nesse sentido um movimento muito autônomo, né? Precisa ser. Pra aprender línguas a gente precisa ser autônomo, né? Porque o tempo de sala de aula, pra tudo, né? Pra matemática, pra biologia... o tempo de sala de aula nunca será suficiente.

Pra gente aprender alguma coisa com fluência, né? Então, quando a gente pensa assim: “ah, eu dou aula de inglês”. Eu já tenho um movimento de: “ah, eu lanço no Moodle Atividades outras das quatro habilidades que eles possam fazer”. Pra aqueles que têm interesse, claro, porque a gente não consegue abarcar todo mundo, né? “Olha, você pode usar isso aqui pra treinar o seu *speaking*! Você pode usar isso aqui pra treinar o seu *listening*. Olha isso aqui, esses canais aqui no *YouTube*...” Então, de fazer com que o tempo de aprendizado se expanda. E isso, hoje, a gente consegue com a *internet*, né? Pelo menos [n]a minha visão, né? Claro que a gente vai ter outros instrumentos físicos, né? Sobretudo pra leitura, pra estudo de gramática, a gente pode pegar a gramática física e tal, mas a *internet* é uma “mão na roda” pra isso, né? Como é que a gente vai fazer com que esse aluno ele se exponha mais a oralidade, né? Se não, por meio de vídeos, por meio de debates, por meio de entrevistas, né? E isso tá no *YouTube*, basicamente, né? Agora, a IA, e só tô falando da *internet* como um todo, né? Como a gente conhecia até 2, 3, 4 anos atrás, né? Acho muito importante, né? Agora, a IA, eu acho que é meio pegando a pergunta anterior. A IA, a gente precisa ter essa maturidade, né? Pra poder conversar com ela, pra dialogar com ela. E é muito complexo, assim. Eu não sei nem se eu tô conseguindo organizar o meu pensamento. É muito complexo quando a gente não sabe de alguma coisa e conversar com o Chat GPT. Porque, eventualmente, ele pode... Ainda, a mesma perspectiva ainda da minha resposta anterior... Porque, se você fala que... Se o Chat GPT fala que um verbo modal ele é usado naquela situação; e, a gente sabe que as palavras são polissêmicas, né? Ele vai dar uma... É que nem no dicionário. A gente vai olhar e a gente não tem o contexto. Mas aí a gente tem um verbete que tem dez significados. E o aluno, ele ainda não tem aquela maturidade. Ele

precisa de outros exemplos, outros contextos. Pra poder ir firmando que aquela palavra, ela tem vários sentidos. Então, nesse sentido, eu acredito que ela [a IA] seja, talvez, um instrumento muito legal pra o aluno. E isso aqui eu tô falando mais do inglês, tá? Da língua estrangeira. O aluno que tá no nível intermediário pro avançado. Ele vai ter, talvez, um pouco mais de maturidade nesse diálogo. E que papel eu me vejo desempenhando nesse cenário? De facilitador. Quando a gente traz a Inteligência Artificial pra tecer esses diálogos, como a **Docente 03** tava falando.

Então, olha, se é uma coisa que tá explodindo na nossa cara, porque a gente não pode fazer mais uma pesquisa simples no Google que a primeira resposta é a IA; então, como dialogar com ela? E aí partindo de que essa é uma realidade, ele [o aluno] queira ou não, a gente intermediando ou não, ele [o aluno] está utilizando essa ferramenta. E aí o que eu vejo, assim... isso aí é também da concepção de ensino. Concepção de educação do professor que acompanha todo o processo. A partir do momento que eu me vejo como uma ponte entre o conhecimento e o estudante, isso vai me acompanhar desde o meu planejamento, passando pela avaliação, pela pesquisa, o que eu desenvolvo e o que eu apresento pra eles. Meio concepção de linguagem e concepção de educação.

E passando pela IA, é muito parecido. Eu tento mostrar pra eles que existem instrumentos. Eu acho que o papel... que eu acredito que... Eu sou muito positiva nesse sentido. Eu entendo que os instrumentos, as ferramentas elas estão aí. Elas vão ser utilizadas por algumas pessoas, por outras não. Porque nós somos livres. Entendo que o nosso público, prioritário aqui - a gente falando, nós três, eventualmente - são adolescentes e que eles precisam dessa intermediação de forma mais incisiva.

E eu queria fazer até um comentário que eu acho que extrapola a ideia do ensino de línguas, que é ter conversas com adolescentes. Que são as conversas que eles não conseguem ter em família, por exemplo. Então, por exemplo, aqui eu estou bem extrapolando, Priscylla, não sei se você vai acabar aproveitando isso ou não. Mas é que é assim: Como eu falei, o Chat GPT tem uma interface, tem um *modus operandi* que é de ser o “amigo”. E quando a gente encontra um usuário “sensível”, um usuário “vulnerável”, a gente já tem respostas a esse tipo de diálogo. Que são adolescentes que colocam as suas inseguranças, aue colocam as suas experiências negativas, aue colocam as suas frustrações no Chat GPT; e, a gente já tem casos documentados de adolescentes que foram sugeridos e que realmente chegaram a se suicidar, por exemplo.

Então, eu acho assim que... em algum sentido, o trabalho do professor [seja de] intermediar essa relação entre a tecnologia e o estudante. Vai além do nosso [trabalho]

específico. Ele vai além do nosso... do nosso conteúdo específico. Do positivo a gente intermedia para que ele tenha uma experiência cada vez mais exitosa. Mais produtiva, mais positiva. Mas, por outro lado, é aquela coisa assim, o que mais a gente está fazendo com a IA? O que mais a gente está fazendo com a internet de modo geral? Se a gente participa de *fóruns*... Qual o tipo de conteúdo que a gente consome? E é um diálogo que não dá para ter toda aula, toda semana. Ele [o diálogo] às vezes pulula aqui e ali, surge e aí a gente agarra. É uma isca que a gente joga e quando eles pegam a gente aproveita. Mas a visão que eu tenho: “Qual o papel que o professor tem no cenário em que o estudante está lidando com Inteligência Artificial? Que é ainda mais profundo do que a relação dele com o próprio *Google* Ou com o próprio mecanismo de busca. Não sei se eu fugi muito da resposta. Talvez uma reflexão que vai além do professor de línguas, mas do professor em si. Então me veio isso na mente. Porque a IA...

Pesquisadora: Ela é interdisciplinar. É que aqui eu estou falando com professoras de línguas. Mas é interdisciplinar. E essa questão que você falou de personalizar a conversa. O Chat GPT, principalmente. Eu já ouvi as pessoas falarem que “A IA precisa fazer terapia”. Porque ela sempre vai entregar aquilo que a pessoa quer e não, necessariamente, o melhor para aquela pergunta. E também já ouvi que tem estudos que mostram que ele não consegue ler ironia. Então se a pessoa colocar um tipo irônico ele [o ChatGPT] responde de maneira literal. E aí acho que tem a ver com a maturidade que você falou que o aluno precisa ter nessa interatividade.

Docente 01: Gente, eu vou só me despedir... porque eu vou entrar em aula agora. Aí eu vou escutar mais uns minutinhos e depois eu já vou desligar, tá bom?

Pesquisadora: Tá certo, **Docente 01**. Obrigada!

Docente 02: Tchau, **Docente 01**, beijo pra você. Saudades! Eu achei que você ia ficar até o final. É tão gostoso ouvir a **Docente 01** falar, né, gente? Eu adoro!

Docente 01: Eu que gosto de ouvir você. Ai, eu me sinto tão assim... Ai, gente, eu tenho que aprender tanta coisa ainda.

Docente 02: Ai, nossa, mulher! Que isso? Ai, vamos lá! Você falou tanta coisa boa aqui. Que eu acho que eu nem tenho mais nada a dizer, gente.

Eu adorei essa metáfora do dicionário que é como o dicionário e as acepções. Eu estudo dicionário de doutorado, né, gente? Então eu me senti particularmente tocada e eu acho que é isso mesmo, né? O aluno quando não tem maturidade ou não tem noção do caráter polissêmico da língua, enfim. E a gente vê isso de fato acontecer em sala de aula. Ele vai pra primeira acepção. Eu vejo isso acontecer na minha casa com meu filho. Eu tenho um filho de 9 anos, começou a usar o dicionário. E é aquilo, ele pega o dicionário, abre o verbete. Ele lê a primeira acepção: “Ah, mãe, é tal coisa”. Sem ao menos parar pra refletir. Se o contexto que ele tá lendo... Se é aquilo, se não é, se tem outra acepção. Enfim, e é bem isso, né? A gente pode traçar aqui um paralelo. Que é bem isso mesmo. A questão do uso da IA, né?

Pri, quando você pergunta sobre como imagina o ensino de línguas no futuro, eu também acho que há uma diferença entre a língua materna pra língua estrangeira. Eu nem sei, nem tanto no futuro. Atualmente, há uma série de Inteligências Artificiais que ficam conversando com as pessoas. Eu nunca usei, mas eu vejo no *Instagram*. Me chegam as “propagandinhas”. Vocês devem ter visto já também, não sei se vocês têm experiência, se já utilizaram alguma vez. Mas é uma proposta de ensino de língua estrangeira com uma IA, né? Que fala, que responde. Com quem você pode conversar o tempo todo, a hora que você quiser. E aí você conversa com ela. Ela te ensina inglês, te ensina espanhol, te ensina o que você quiser. A língua que você quiser, né? Isso é bem complicado.

Eu acho que o ensino de língua estrangeira. Eu acho que a IA tem muito esse caráter do facilitador, do faz pra mim. Então assim, se a gente pensa na Inteligência Artificial com esse caráter do tipo “fazer para a pessoa”, no lugar dela, o ensino de língua estrangeira fica muito complicado. Porque como a **Docente 01** disse: “É preciso muita autonomia”, muito esforço. Esforço mesmo, pessoal. Aprender uma língua, aprender qualquer coisa, né? Mas uma língua, eu acho que, particularmente, a gente tá falando de língua estrangeira. Exige mais ainda, né? E aí claro, uma coisa é você ter tecnologias, né? Como canções, enfim, vídeos, isso é muito legal e tal. E outra, a IA. Eu não sei responder, assim. Eu não sei como será no futuro. Eu tenho certeza de que a IA vai atravessar o ensino das línguas. Como já tem atravessado, né? Tanto estrangeiras quanto língua materna. E nem sempre de modo... de modo positivo, né? Eu acho que no caso da língua estrangeira, né? A **Docente 03** comentou, a gente coloca alguma coisa ali no *Google* e vem uma resposta que é IA. Isso acontece inclusive se você colocar uma palavra. A primeira resposta que vem é uma definição da IA. Uma definição como de um dicionário, né? “Tal palavra significa tal coisa”. Então, realmente, é uma tecnologia que vai atravessando tudo, né? Inclusive instrumentos linguísticos de consulta: como dicionário, como a gramática. Se você botar lá também: “ah, ‘objeto direto’”. Vai te explicar, vai trazer uma explicação.

Então, eu acho que o papel do docente nisso - que eu não sei como será, mas tenho certeza que vai ser uma presença forte, no futuro, a IA no ensino de línguas em geral - eu acho que vai estar presente. Eu acho que não tem muito como a gente evitar isso. E eu acho que o nosso papel é, realmente, trabalhar como mediadores nisso, né? Eu acho que a gente precisa mediar essa relação...entre estudantes, especialmente estudantes adolescentes, como o nosso público principal, e essas tecnologias. E tentar... eu acho que desenvolver com eles, da melhor maneira, essa capacidade de olhar as outras acepções do verbete. Enfim, não é sempre a primeira acepção. Nem sempre aquilo significa o que está ali. Agora É claro que isso exige uma série de práticas: de leitura, de formação... É complicado. Mas acho que é isso, não sei.

Pesquisadora: E até do como estudar. Eu dei aula, recentemente, no estágio. E eu usei bastante dicionário. Em sala de aula. E dando aula pra turmas de sexto e sétimo ano. E me chama atenção... Assim, eles... Achem dicionário muito diferente. Vários não têm contato mais com dicionário. Percebi que alguns não têm memorizada a ordem alfabética. Então na hora de eles procurarem [um verbete] dá pra perceber isso. E essa questão da leitura da definição, então, eles leem a primeira. E aí depois que eu fui explicando: “Olha, ‘SM’ substantivo masculino. Aqui é como se diz no latim. Então nessa música que a gente está trabalhando, qual definição que cabe mais? Um, dois ou três?”. E aí eles começaram a agir como se aquilo fosse um jogo: “Vai, eu descobri primeiro!”. Eu percebi o movimento deles. Como se fosse um jogo. Então, realmente, eu acho que tem uma coisa do “como estudar”, porque quando eu cheguei com o dicionário, eles não mostraram muito interesse.

Docente 02: Era língua portuguesa? Ou era língua estrangeira?

Pesquisadora: Era Língua Portuguesa... Língua portuguesa. E aí conforme a gente foi estudando, juntos, eu percebi que eles... de repente eu tinha a atenção da turma. E, de repente a gente estava estudando, sem que eles percebessem isso. Mas percebi que aquilo não era uma dinâmica... assim... comum, sabe? Então eu acho que tem a ver com isso também, né? Às vezes, colocar tanta tecnologia assim... Fico refletindo da necessidade disso se eles ainda não têm esse hábito do estudo. Acho que tem a ver um pouco com a maturidade Que a **Docente 01** falou.

Docente 02: É, olha que loucura! Você acha que eles não tinham nenhuma familiaridade com o dicionário?

Pesquisadora: Eu acho que não. E quando a gente se encontrou, na pandemia, lembra? Que a gente fez uma disciplina de pós-graduação, né? Juntas. Eu lembro que eu estava fazendo uma outra disciplina também de ‘lexicografia e lexicologia’ e uma das alunas era professora e ela comentou até que ela levou o dicionário para a sala de aula e os pais dos alunos reclamaram, no sentido assim de que era uma coisa antiga: “Ele não tinha que estar aprendendo novidades?”

Pesquisadora: Docente 03, você tem alguma coisa para acrescentar nessa questão?

Docente 03: Tenho sim. Estou lembrando de algumas coisas que eu já vivi esse ano. Que eu voltei esse ano também do afastamento. Então como imaginar um ensino. Existem cenas que já estão aqui no meu imaginário e o que eu tenho lembrado, assim, diante da pergunta e das discussões, por exemplo, foi um caso curioso de estar trabalhando com texto. Então propus, apresentei o tema e fomos com alguns alunos trabalhando essa produção, pensando para gravação, progressão textual, escolha lexical... esse movimento da construção argumentativa era um texto de natureza dissertativa argumentativa e alguns deles... E eu acho que é muito legal isso que vocês estavam mencionando, é que eu acho que é algo da ordem de uma implicação: existem aqueles sujeitos que se implicam na causa “estudar”, existem uns que não. E a vida é assim, sempre foi.

Aqueles que têm uma implicação e vão descobrindo os modos do aprender... enfim... sabem usufruir de todas as ferramentas disponíveis de aprendizagem... E aí... É até interessante fazer uma reflexão no sentido que seria usar uma ferramenta como a IA, por exemplo, pra leitura para ampliação de repertório e para produção de algo: produzir um texto, por exemplo. Não sei, estou te divagando aqui.

Mas o que aconteceu aqui, no exemplo que me veio, é assim: em vários momentos a pergunta vinha. O estudante estava do meu lado, a gente estava discutindo o texto dele, que tinha sido manuscrito. E ele várias vezes perguntava: “Professora, o que a senhora acha de mostrar para o Chat GPT?”, “O que você tem para mostrar para o chat GPT? Se a gente está aqui discutindo?”. Então eu tive que, no meu momento... foi... sustentar o porquê da minha prática. Então já é difícil essa sustentação. Parece que a gente tem que primeiro falar assim: “Vou mostrar para você”... Só terminando essa frase, “vou mostrar para você por que é importante fazer isso aqui.”. A prática docente é isso, sustentar a importância de algo. E depois você vai. Fala aí, **Docente 02**, para ver se...

Docente 02: Não, é que achei tão curioso isso que você está contando. Eu acho que você já

tinha me contado essa história. E é muito louco, porque você tem que sustentar também a sua autoridade como docente.

Docente 03: Exato, e até sua autoridade.

Docente 02: Ele quer mostrar para o chat GPT. Se você é docente.

Docente 03: Gente, eu já tomei assim... com o chat GPT... Vem assim, eu já fui... eu falei: “Não, meu!” ... Foi o que eu falei: “Não!”. Aí foi a primeira resposta que veio. Depois eu me contive e falei: “Ao menos não agora.”. Aí modalizei, né? [risos]

Docente 02: “Não hoje!”. [risos]

Docente 03: Porque assim, eu já sabia. Em algum momento vai mostrar. Vai dizer... não sei. E aí causa aquela coisa: “O que virá no próximo encontro? Que texto será esse?” Então eu tive uma... insisti... “Por favor, segura essa curiosidade. Segura essa vontade. Segura essa...”, né? Nem sei que palavra foi que eu usei. Mas queria [o aluno] muito mostrar o texto para o chat GPT.

Docente 02: Deixa eu só fazer uma pergunta, por curiosidade. No caso ele queria mostrar, não no sentido de aprimorar. Ele queria uma opinião?

Docente 03: Eles estão querendo muito as opiniões do Chat GPT. Pri, está assim na sala de aula.

Docente 02: Isso é algo novo pra mim! Você usar, quando você está construindo um negócio, como a **Docente 01** falava, como eu falava, é uma coisa! Agora, você já fez e você quer saber o que o Chat GPT acha... [risos]

Docente 03: Então é isso, **Docente 02**, eles estão querendo uma opinião sincera. [risos] E aí... foi... Então, teve isso. Um amigão.... E eu assim: “Gente, eu aqui, oi...”. E foi uma discussão bem bacana. Aprofundada. E eu pensei que no fato de eu dizer: “Segura a onda aí.”... nós tivemos um segundo encontro, porque eu trabalho, Priscylla... tento, né. Porque é um desafio... trabalhar com a reescrita. Então, eu trabalho com muitas versões de texto. E aí teve esse

encontro e teve um outro encontro, o texto voltou reformulado: “E agora, professora? Já pode mostrar para o GPT?”. [risos] Esse foi um fato bem curioso, que existe uma ansiedade. Parece que é algo que está ganhando um *status*, que eu não sei qual é. E que *status* é esse? Eu fico me questionando.

Pesquisadora: É de validação, né? Eles querem que o Chat valide a produção textual deles. É isso?

Docente 03: Exatamente, de legitimar. E de dar, assim, não só opinião, de dar ideias. Porque eles sabem que as ideias vão dar. No meu ponto de vista, isso eclipsa, sabe? Turva. Uma coisa do real que está acontecendo ali porque fica alguma coisa no ideal... numa... Eu chamo isso de ilusão. Eu estou estudando bastante psicanálise. É por isso que eu estou [risos] ... É uma coisa assim: “Não, tem algo que eu ainda não sei. Que ele pode me dizer facilmente. E que isso pode transformar a minha vida.”. Então tem uma ansiedade que eu estou vendo, assim, nesse sentido, e faz parte. É o mundo, como eu falei, a cultura. Tempo de hoje. Eu só não sei muito bem ainda como trabalhar com isso.

Outro exemplo: estamos lá com produção de texto. E aí, era um texto, assim que o aluno escreveu. Não fui nem eu que solicitei o tema. Porque como eu falo muito da experiência do escrever: “Ai, professora, eu tenho isso aqui que eu não produzi em aula.”. “Vamos conversar sobre?”. Nos encontramos. Enfim, estou lendo. E aí eles querem essa opinião, né? É uma espécie, assim, de fruição: “O que você acha do meu texto?”. Eu sou apaixonada por essas coisas, assim, de fruição, expressividade, enfim. E aí eu falei: “Nossa, tem uma coisa aqui que está me chamando muito a atenção no seu texto. É a pontuação! O que está dando o tom do teu texto. O embelezamento aqui. Gente, olha, faz tempo que eu não vejo um texto, não necessariamente bem pontuado, mas um texto que está pensando essa fluidez!”. Aí o estudante na ingenuidade falou: “Nossa, professora, foi a única coisa que eu pedi pro Chat GPT. Foi para ele pontuar o texto.”. Ai, gente, sabe? E agora, vê se a gente está esperando. Eu falei: “Ah, então, quando for assim, coloca: ‘escrito por *papá* com IA.’”. Porque eu estou vendo assim, como não tem muito como escapar disso. Eu queria que tivesse como. Não tem! Então, existe, eu queria... pensar com eles... Uma postura ética de dizer: “Olha, eu fiz. Mas contei com uma ajuda”. É o crédito.

Só que o que eu vejo, que assumir... essa... não sei ainda dizer se é coautoria. Essa coparticipação de uma máquina, por exemplo... Porque coautoria é comum... nada do que a gente produz, inclusive, é de todo original. Ideias, né? Estão circulando por aí. Mas foi muito

genuíno no sentido de a pessoa entender aquilo como benéfico. Não como algo que tinha sido um problema. “Foi a única coisa a única coisa que o Chat GPT ajudou.”. “Que bom!”. Mas eu falei que isso é um problema porque é a pontuação que marca o estilo de uma pessoa no texto. Se foi a máquina que fez isso para você, então eu te convido a pensar no que você precisa aprender na pontuação. Como que você vai aprender a pontuar um texto? É pedindo para um robô pontuar para você? E aí como professora eu fiquei me perguntando o tempo todo: “Como que eu vou mobilizar alguém a pensar sobre a pontuação do texto?”. É extremamente difícil. São aulas que cansam né? Tem que ter uma criatividade, uma metodologia de sala de aula pra pensar em pontuação que existe. Aliás tem um texto maravilhoso do Bakhtin, que ele fala sobre a pontuação. É lindo isso texto, me lembrei agora. E eu falei “que rico!”, né? Tem como. Mas existe também uma implicação desse estudante que: “Nossa, tem algo aqui que é bacana. Que legal! Não é perda de tempo, né? E esse movimento é bem difícil em sala de aula, enfim, são muitos alunos, né? São muitas as dificuldades. São estudantes que estão em tempos diferentes de posição subjetiva. Tem estudante que entende o que eu digo, tipo: “Você consegue distinguir que até aqui foi o Chat GPT que fez”. A partir disso: “O que você tinha feito antes?” Tem estudante que consegue distinguir, tem estudante que não. Então, com quarenta estudantes trabalhando isso, são múltiplas posições subjetivas diante de uma máquina. E aí, eu não sei dizer nem sem a máquina. Não sei como pensar Pedagogia para isso. E agora, com a máquina, eu vejo como um grande desafio, né?.

“E que papel se veem desempenhando nesse cenário?”. O que eu tenho feito, de modo até intuitivo, é tentar causar estranhamentos. E, às vezes, vem por uma pergunta, por um exemplo que é dado, por um cotejamento. Ou então, um tipo de provocação. Uma provocação que eu tenho usado com frequência. A única coisa que eu quero que você diga é: “Usou? Ok!”, dá a possibilidade para o teu leitor escolher se quer ler. Porque eu acho que isso é ético, né? E aí é um grande desafio. Para você dizer, isso vai dizer que você fez... ou algum tipo de, enfim “Apropriação” Como que foi essa tua “Apropriação”, né? E aí, talvez o meu caso é entender que existem vários níveis de apropriação, nesse sentido. Como docente, como eu já mencionei antes, eu estou no mundo que está vivendo isso, então também não tenho que ser “a monstra assustadora dos processos”. Mas o que eu tenho feito é causar provocações. Estranhamente se dizer: “Olha, me dá ao menos a oportunidade como professora de ler um texto poético que você fez. Se foi com a autoria da IA para eu saber se eu quero ler.”, aí no final eu provoco: “Já saibam que eu não vou ler.”. Essas coisas, essas brincadeiras, assim [risos]... para provocar. Então estou caminhando por aí. Mas não é fácil.

Pesquisadora: Você estava propondo uma discussão sobre a autoria, né?

Docente 03: Sobre a autoria... sobre a autoria. E a autoria tem muitas faces. E não só sobre a autoria. Porque a autoria é ... sobre estilo mesmo. Porque o que marca o estilo é a escolha. Se a máquina escolhe por você, é que não é um estilo só seu. Se eu tenho uma palavra, como, sei palavras sinônimas, a gente está falando de dicionário. Se eu tenho duas palavras que são sinônimas, é a escolha por uma delas que vai marcar aquele texto. Muitas pessoas escolheram a mesma palavra que eu? Sim. Mas naquele momento da enunciação... que você está produzindo, quem escolhe é você. É aquilo que é a subjetividade. É aquilo que é o estilo. Se você deixa a máquina escolher por você, só entenda que não é mais só você que está escolhendo. Eu acho que chegando aí, talvez seja algo bom, porque o estudante vai poder decidir se ele vai querer escolher ou se vai querer escolher um por ele. Não sei. Só sobre a autonomia também.

Pesquisadora: Também que foi o que a gente comentou no início, a **Docente 01** falou e a **Docente 02** também chegou a discutir sobre a autonomia na escrita. Entendi, gente. Nossa, que legal! Você quer comentar mais alguma coisa ainda dessa pergunta, **Docente 02**?

Docente 02: Não, não é nem sobre essa pergunta. É algo sobre uma questão prática que eu queria ter dito antes. Mas eu tinha me esquecido que eu não estou em sala de aula, no momento. Mas quando eu penso como vai ser o meu retorno, a respeito dessa questão. Eu sempre penso, Priscylla, que eu pretendo, né? Quando eu voltar. Porque é tudo isso que as companheiras vão relatando, que a **Docente 03** conta, a **Docente 01** e outras amigas que tenho que também estão dando aula e vão enfrentando essas questões. Tudo que elas colocam vão me fazendo pensar: “O que eu vou fazer quando eu voltar, né?”. E aí eu penso que eu acho que eu penso em trabalhar com atividades que eu já sei que a IA vai entrar. E realmente, enfim, é isso aí! E penso em sempre ter produções escritas, feitas em sala de aula, comigo, naquele momento. E reescritas em sala de aula, comigo, naquele momento. Porque eu acho que não há muito como escapar. É isso, né?

Se vai fazer, se vai entregar depois. Aí a pessoa atrasa e fala: “Mas foi eu que escrevi. Só quem pontuou foi o GPT. Só quem botou o título foi...”. Então, Eu acho que um caminho que eu penso em fazer na minha prática quando eu voltar é ter momentos. É claro que não vai ser tudo assim, sempre. Mas momentos de produções feitas em sala de aula comigo. Mais curtas, obviamente. Mas que permitam que a gente, realmente, tenha contato com o nível de produção escrita desse estudante, entende? Que, realmente, me apareça esse nível de produção

escrita não mascarado, entende o que eu estou te falando?

Pesquisadora: Para eu entender melhor, você quer promover esse momento dele, de reflexão sobre a escrita, esse momento dele sozinho, escrevendo. É isso?

Docente 02: Não é nem sobre reflexão sobre a escrita. Eu enquanto docente de língua, seja estrangeira seja língua materna, eu preciso, em algum momento, entender em que nível de produção escrita está esse estudante, certo? Para que eu possa inclusive ajudá-lo a progredir. Só que como que a gente faz isso com tanta intervenção diária? Eu penso que em sala de aula. Eu acho que algumas produções pontuais ali. Uma por semestre, que seja, ela precisa ser feita em sala de aula, comigo, no momento da aula. Entendeu? Que aí não dá para usar o Chat GPT, não dá para usar o celular. Ele vai me mostrar o que ele consegue. O que ele consegue produzir naquele momento. E se a gente tiver que fazer uma reescrita ou olhar novamente para aquele texto, a gente tenta fazer em aula. Não sei como é que vai fazer em aula, tendo duas aulas por semana. Isso aí a gente vê depois.

Docente 03: É isso que eu ia falar agora, que eu fiz isso. Foi no primeiro ano, são quatro aulas, mas, mesmo assim, é um desafio! Aí eu falei: “Não gente, vamos tentar!”. É bem o que você me ensinou. Não deu para terminar no primeiro momento. Quem terminou, pode trabalhar com uma segunda versão. Mas o texto é produzido em sala de aula. Não li ainda. Estou curiosa, inclusive.

Docente 02: Mas, pelo menos, você tem ali um material minimamente real, honesto, do que aquele estudante é capaz de produzir em termos de textualidade. O que ele consegue textualizar sozinho, sem ajuda de nenhuma ferramenta.

Docente 03: Exatamente, tem uma questão da avaliação também. Estou avaliando para fazer um diagnóstico aqui. Disso, do que ele consegue apresentar.

Pesquisadora: Sim. É porque ainda tem essa pressão do currículo também, né. Então, se coloca um novo ator aí na cena que é Inteligência Artificial; e, os alunos usando e precisando da validação dela, mas ainda tem todo o conteúdo que o professor precisa passar que nunca contemplou isso, né? Entendi.

Docente 03: Eu lembrei de outro exemplo também. Enfim... Uma atividade de leitura. Lemos no começo do ano *O Alienista* do Machado, no primeiro ano. E aí vários não, eu lembro mesmo uns dois ou três comentários: “Como você fez a linguagem do Machado?” “Eu pedi para o CGPT traduzir.”. E aí a pessoa fez o trabalho de pegar o texto do Machado, copiar, colocar no Chat GPT e, não sei o que ele fez, eu não vi. A pessoa só me contou. Nessas coisas de provocação, a gente tem que pensar rápido assim, né [risos]. Eu falei assim: “Você parou para pensar que você não leu o Machado? Porque o que você leu foi alguma outra coisa que o Chat GPT fez com o texto do Machado. Porque o que caracteriza o estilo machadiano, em dizer que leu o Machado, é justamente no momento dessa experiência primeira não conseguir ler o Machado.”. Mas faz um processo. É isso que diz que é um processo de construção de leitura. E aí... Pode falar, **Docente 02**.

Docente 02: Não pode terminar...

Docente 03: Aí eu provoquei, falei assim: “Tudo bem, já fez, não tem como desfazer o feito. Então agora lê o Machado. Agora eu volto lá que você já teve um tipo de repertório que surgiu daí. Agora lê o Machado”, né? Esses movimentos...

Docente 02: Gente, isso me parece ainda mais perigoso do que o que nós falávamos sobre a questão que você colocava sobre estilo e autoria, **Docente 03**. Porque veja, quando você... Claro, eu não sou uma estudiosa de autoria, mas me parece que a escolha de um determinado vocábulo no eixo paradigmático. Então se ele vai colocar Casa ou Residência numa determinada formulação, de repente o Chat GPT fez. Ele releu, ele ainda é capaz de falar: “ah, casa tá bom aqui. Ah não, vou trocar por residência.”. Agora, pegar o texto da literatura e pedir ao Chat GPT traduzir é tipo: “Me explica o que, realmente...”, aí você, realmente, não tem contato com o autor. Aí na verdade eu tô te contando um enredo. Eu sempre te conto. Te conto o argumento de um filme. De um romance. É uma loucura isso pra mim. É, sim, né? Pode falar, Pri.

Pesquisadora: Não, eu só ia complementar. Porque acaba desassociando da obra original.

Docente 02: Total... mas eu vou contar uma coisa pra vocês agora que me ocorreu, eu não tinha pensado, **Docente 03** e Priscylla. O meu filho, como eu dizia Priscylla tem nove anos, tá no

quarto ano do Ensino Fundamental. E a cada bimestre, ele tem um livrinho, um paradidático pra ler, e têm mães que colocam o filho pra assistir no *Youtube*, o livro. Ao invés de ler o livro, vocês acreditam? Então, vejamos como a questão é cultural, **Docente 03**, e muito mais profunda quando você pega uma criança de nove anos e fala: “Não leia a Ana Maria Machado. Vamos ver aqui o vídeo no *Youtube* que tá contando a historinha.”. Isso, aí o cara vai chegar no Ensino Médio e vai contar no Chat GPT, vai falar: “Eu não preciso ler o Machado? Chat GPT me explica o que é.”. Porque aí a gente tem uma questão também de como a pessoa enxerga a leitura, a literatura, enfim.

Docente 03: Eu tô aqui reagindo porque a Filha [filha da docente 03] tá ouvindo. A Filha te ouvindo aqui fez uma cara assim de interrogações. E o que você acha disso, Filha? E ela tá aqui, ouvindo.

Docente 02: Pois é, mas não é um absurdo, gente? Ana Maria Machado no *Youtube*. Ao invés de ler a historinha. O que é isso?

Pesquisadora: Tem muito a ver com a discussão teórica do meu trabalho. Isso que você tá falando. Eu montei um capítulo sobre multisssemiose textual, né? Então, tanto a multisssemiose quanto a multimodalidade. E a leitura tá ficando mais complexa. Então, mesmo que se coloque num vídeo pra criança ler, existe todo um estímulo visual e de se usar várias semioses que exigem essa maturidade que vocês têm comentado. Então, talvez eu faça essa leitura como se fosse precipitado, mesmo, expor a criança ao texto, [mas] em vídeo. Porque é como se estivesse colocando mais níveis ali, né, pra ela interpretar.

Docente 02: Então, às vezes, esses vídeos, eles são vídeos que simplificam a história, sabe? E apresentam como um desenho animado e tal. E aí, roubam desse estudante a experiência que me parece que é fundamental, que é a experiência da leitura. Então, mesmo uma criança, no quarto ano do Ensino Fundamental quando é chamada a fazer uma leitura de um texto simples que seja, né? Ela tá tendo uma experiência de leitura. Quando a gente leva isso pra um desenho animado, porque na verdade é isso que acontece ali no *YouTube*, é meio que um desenho animado da historinha que é contada ali de outra forma, a experiência é outra. A gente tem outras linguagens ali e tal. Que, claro, exigem também que o estudante entenda a cena, as cores, mas ele não tá lendo. Ele só tá ouvindo. Tá assistindo. É outra leitura. Ele não tá lendo um texto

escrito. E essa leitura do texto escrito, que ativa na gente uma série de outras habilidades, ela se perde. Aí a pessoa...

Pesquisadora: Eu tenho uma pergunta pra vocês. Eu separei cinco questões. Consegui discutir duas Inclusive com a **Docente 01**. Ela conseguiu discutir a segunda. E a nossa discussão, eu acho que ela [a discussão] perpassou outras duas que eu tinha separado. Então, vocês se encontram.

Docente 02: E já tinha sido respondida né, Pri?

Pesquisadora: Eu posso até passar aqui pra vocês verem. Mas eu entendo que contemplou. Que seria essa 4ª, essa 3ª, né: *“Ao se considerar a produção de textos hoje, que mudanças mais sentem em virtude da interatividade com as Tecnologias? E o texto sincrético digital traz quais tipos de desafios ou oportunidades?”* Essa era Uma, eu sei que a gente não discutiu exatamente Com essas palavras, mas eu acredito Que perpassou, até pelo exemplo que a **Docente 02** deu também, eu acho que passou, e os exemplos da reescrita que a Raquel deu. E a outra é: *“Frente aos textos multimodais, como se orientam para verificarem a veracidade da informação? Como estimular a leitura contemplativa em um contexto em que a IA produz textos muito extensos?”* Eu acho que até essa nossa conversa de intervalo contemplou um pouco a questão. Acho que o exemplo que a **Docente 02** deu de como ela se imagina voltando para a sala de aula também e quando a Raquel comentou sobre falar para eles abrirem o exemplo da IA e mais Três abas, mais três sites. Eu achei que também contempla. Se vocês me permitirem, eu posso ir para a quinta questão?

Docente X: Claro!

Pesquisadora: E a última... Por que eu não vou pular a última? Porque ela é sobre o meu produto. Então. Eu penso em fazer um *ebook* para professores. E seria como se fosse um material de apoio. Então ele não necessariamente precisa estimular o uso mas ele pode ter orientações, até de cunho mais crítico. Como ficou aqui a nossa discussão. Então eu gostaria de saber de vocês, assim: *“Diante da possibilidade de um ebook para professores sobre o uso da Inteligência Artificial na elaboração de plano de aula, por exemplo, quais pontos que vocês consideram importantes que ele aborde?”* Tem algo que vocês acham que seria legal conter?

Docente 02: Estou pensando aqui. Um material de apoio sobre o uso da Inteligência Artificial. Não sei. Eu nunca vi um material desses, tá? Mas eu acho que poderia, para mim. Pensando eu como professora, se eu fosse olhar um material desses, assim, que seria legal que ele me falasse de diferentes tipos de Inteligências Artificiais.

Porque eu não sei. Como eu te falei, eu só uso Chat Chat e alemão. Então isso que o **professor Fulano** falou, por exemplo: “...essa é boa para isso, essa é boa para aquilo!”. Enfim, não sei, ou, pelo menos, pontuar se que existem diferentes tipos e que essas Inteligências Artificiais, sei lá, são aprimoradas para trabalharem com diferentes questões, enfim, não sei. Na elaboração dos planos de aula especificamente, é isso?

Pesquisadora: Alí, eu dei um exemplo, eu sei que isso não é o único tipo de produção textual que o professor faz. Então eu sei que têm as discussões no conselho de Classe, né? Eu sei que tem diários. Enfim, eu tô dando um exemplo. Que eu acho que é mais recorrente. Que é o plano de aula.

Docente 02: Então pensando nisso, se tinha alguma coisa, assim até pode ser nesse viés mais reflexivo, assim, né? De pontos a se atentar, né? Não sei. Talvez pontos a se atentar na elaboração dos *prompts*, porque parece que isso faz muita diferença, né? Para o resultado que você vai ter. Então, por exemplo, um plano de aula como quais são dicas para a elaboração desses *prompts* para fazer, enfim. Não sei, **Docente 03.** Se você tem a faquinha para não usar isso aí não. Não, **Docente 03.** Tô brincando, **Docente 03.**

Docente 03: Eu tô aqui, mas é interessante, né? Porque, assim, eu já começaria assim: “Vou ler isso, né? Por quê?”. Talvez porque é de uma autora que eu conheço. A pesquisa é séria, então isso já me motiva. E também porque eu peguei esse termo “Inteligência Artificial” e generalizei, né? Porque lembrei de um recurso.

Docente 02: Pensando em ensino de línguas. Que vocês mencionaram bastante e eu não cheguei a mencionar, mas tem um recurso de Inteligência Artificial que eu vi que era assim: “Grave a sua pronúncia”. E eu falei: “Nossa, gente, né? Grave a sua pronúncia e a Inteligência avalia, né?”.

Na FECCIF¹³ teve um grupo de trabalho que usou a Inteligência Artificial. Eu não lembro muito bem o que a Inteligência Artificial fazia, não sei se era leitura labial, ela ajudava pessoas com deficiência. Estou lembrando de outras ferramentas de Inteligência Artificial que na nossa leitura vem, na minha, né? Chat GPT, Gemini, não, tem outros recursos? Que É algo, novamente eu falo dessa distinção, né? De algo assim que não é algo que a máquina vai produzir. A máquina vai apresentar, de autoria no caso, a máquina vai apresentar, sei lá um serviço, uma coisa assim.

Docente 03: Agora, quando eu penso muito, por exemplo, num Chat GPT, existem muitos processos contra esse recurso, né? Porque ele trabalha com dados e muitos dados com direitos autorais. Eu não sei de onde vêm esses dados. Então eu fico perguntando assim... Eu gostaria mais de saber de como que essa ferramenta é entendida, né? É uma ferramenta que eu acho que está envolvida em polêmicas que se mencionam, a gente chega notícias até nossa, que a gente não tem total dimensão do que seja isso, né? Então tem uma coisa. Eu estou trabalhando com dados ali que são costurados, esses dados, de repente a minha própria tese, esses dias eu fiz uma pergunta sobre neurociência, sei lá, cliquei o termo ‘neurociência’. Tem um texto que eu publiquei sobre neurociência. E colocou, misturou meu texto com vários outros. E eu falei, opa, então, eu não lembro de ter autorizado Chat GPT, um exemplo, né?

Então tem uma coisa assim de mexer com coisas que a gente trabalha a vida inteira para construir, que é uma questão de uma ética do trabalho científico que se dissolve ali, né? E me leva para essas reflexões, então o material que me falasse que tipo de Inteligência. É como a **Docente 02** falou, e se essa Inteligência se mostra preocupada com alguma coisa que eu desconheço, que possa ser legal. Talvez motive a resistir menos a esse mecanismo, né? Eu penso

Docente02: Ai, eu lembrei de outra coisa, esqueci agora.

Docente 03: Talvez esse material também pudesse indicar possíveis usos éticos para preparação, por exemplo, de planos de aula ou de atividades para sala de aula.

¹³ A Feira Estadual de Ciência e Cultura do IFSP é um evento científico voltado para estudantes e professores de ensino médio/técnico do Estado de São Paulo. O principal objetivo de sua realização é promover a divulgação e a popularização do conhecimento científico e tecnológico e incentivar alunos e professores do ensino fundamental, médio e técnico a planejar e executar trabalhos científicos, estimulando o olhar investigativo e o apreço pela ciência e fomentando o pensamento crítico e a criatividade, de modo a contribuir para a formação integral de seus participantes. Fonte: <https://feccif.com.br/regulamento/>. Acesso em: 08/02/2026.

Docente 02: Sim. Lembrei também que você fez comentários. Eu assisti a aula do Prof^o Fulano, eu falei: “Gente! Quanta Inteligência que eu nem sabia que existia!”. Tem uma que eu achei assim. Eu falei assim, olha, Prof^o Fulano, essa aqui não conheço, né? Não sei se vou a ela, mas são PDFs que eu já selecionei. A gente tinha conversado também uma, né? Acho que a Prof^a Beltrana comentou com a gente também de uma ferramenta assim, os textos, eu já selecionei, porque eu já li. Tem uma coisa breve aí, que eu já li esses textos. E aí, né? Para facilitar esse tempo de procura de uma citação, alguma coisa assim. Essa ferramenta. E aí exige esse movimento de certificação. Ela mostrou isso aqui, mas como eu tenho esse texto, ela fez rápido achar a página, mas eu vou lá na página do texto e vejo o que ele diz ali. Então, esses procedimentos de como buscar eticamente alguma coisa, né? Chegar eticamente a um... a uma fonte, uma pesquisa, um texto, né? Algo nesse sentido, ainda mais quando você está lendo em volume, assim, muitos textos e às vezes a gente faz um curso, né? Você lê, você lembra que leu, mas não lembra que texto que está e em qual passagem.

Docente 03: Existe uma preocupação grande também... Desculpa, **Docente 02**, estava falando?

Docente 02: Não, já tinha terminado.

Docente 03: Existe uma preocupação grande também em algumas pesquisas que é sobre o levantamento de literatura. Aí eu pensei nisso, não foi o caso da minha pesquisa. Quando eu me vi ali diante de uma infinidade de textos que eu sabia que humanamente seria impossível captar todos, eu não fiz a revisão de literatura desses, foi uma opção. A minha orientadora, tem um diálogo legal que ela concorda com essa postura. Eu posso indicar, olha, tem várias teses que fizeram essa revisão de literatura antes da minha, mas, sabe o que eu vou estar fazendo aqui? A mesma coisa que as outras Teses fizeram? Começa com o mesmo autor sempre, aí depois vai o outro. Eu não me vi na necessidade de fazer isso. Então já passei por um capítulo dizendo o que é para mim a escrita que eu considero na interface com a psicanálise, no caso. Que foi a minha decisão. Então, tem um jeito também de mostrar essas possibilidades de pesquisas. Para quem esteja querendo trabalhar com pesquisa no ensino médio. Por exemplo, acho que isso é bem bacana.

Agora, assim, quando eu comecei. Quando eu estudei. Quando surgiu o site do GPT. Lembra que eu mencionei ali o artigo? E daí comecei a ver como que era. Como é criada a geração ali, tudo isso. Eu cheguei, gente, eu tenho até que buscar, foi tão incrível! Eu cheguei

num compêndio. Num compêndio de textos. Eu não lembro agora se foi 2022 ou 2023 que foi o ano do chat do GPT. Esses textos foram produzidos muitos anos antes do Chat GPT por vários teóricos, de vários países, a quem já foram apresentar. Foi apresentado antes q que que ia ser o Chat GPT. Quando o Chat GPT chegou para a gente, a gente pensava que era uma novidade no mundo, e não. Muitas pessoas já usavam. Um determinado canto do mundo, e é sempre assim. Uma questão, enfim, de poder que se tem.

E então, aí, gente, eu voltei nesses textos. E aí, sim. Tinha um filósofo falando sobre o que era o Chat GPT. Tinha um sociólogo falando sobre o que era o Chat do GPT, tinha um biólogo falando sobre. Tinha uma visão interdisciplinar de problemáticas que eles já falavam. Que o mundo ia enfrentar sobre o Chat GPT. E eu falo, gente, o mundo inteiro tá tecendo agora problemas, mas muita gente, antes do Chat GPT vir, né? Conhecer essa plataforma da OpenAI, o recurso já existia e já era questionado, problematizado. A própria noção de compreensão. Existe um nível de compreensão dessa máquina, que de fato é um tipo de compreensão, só que algorítmica, né? Então tem uma reflexão bem bacana sobre o que é o recurso e de como que um *ebook* que falasse um pouco dessa história seria legal. Eu ia, sabe, contar um pouco disso, de como que a sociedade tá enfrentando uma coisa que foi já foi pensada e que agora a gente aprofunda, né, esses dilemas.

E aí esses textos, eu lembro que eu troquei de computador, aí nessa troca de computador, perdi muitas pastas, que eu comecei a escrever minha tese com computador antigo, né? Mas eu vou ver, se eu acho. Se te interessar. Era muito legal, estava no site. Era tudo no site. E aí a questão era essa, né? Os desenvolvedores mostraram a ferramenta. E aí tendo vários pontos de vista, textos curtos, era muito legal, né, uma página de site assim? O filósofo dizendo: “Olha, talvez enfrentemos esses dilemas, né?”, O biólogo, o historiador, o especialista em livro e vou ver se eu recupero, é bem legal.

Pesquisadora: Entendi. Ah, eu gostei dessa ideia.

Docente 03: Porque assim, eu já vi algo assim, parecido, né? Nesses congressos que eu tenho participado, as pessoas apresentam. Se vier dizendo: “abre o site, faça isso, coloque esse ponto”. Eu, pra mim, nesse momento, não me motiva. Não me motiva, tipo, o uso funcional, apenas funcional, não me motiva. Assim, nem um pouco, de verdade. Desculpa a sinceridade.

Aí Vi uma professora, recentemente... Porque é uma outra coisa. Talvez é legal pensar isso. Essa onda de plataformização. Gente, está triste. O que está acontecendo no Estado? Minha irmã, é professora de Português também mandou um texto: “Olha aqui, está lá Na plataforma

do Estado. São textos digitados. Esses estudantes, enfim... Estão ali criando textos com um Chat GPT do lado, postando textos numa plataforma que avalia os textos; e, avalia se os textos foram criados por Chat GPT. Aí nós temos aí um dos processos da máquina é observar se a máquina... se o texto foi produzido por outra máquina.

E aí têm dois grandes problemas aí para quem trabalha com texto. Primeiro, que é essa coisa que está acontecendo comigo, de uma suspeição generalizada. A ponto de, de repente, um texto que chega a mim é muito bom mesmo e aí eu vou suspeitar desse estudante que escreveu um texto muito bom. Isso, para mim, é um problema, mas também, não sei como fugir disso. E um outro problema é, por exemplo, um texto em uma plataforma que pode dizer: “Olha, esse texto tem um forte, tem um 75, a plataforma fala assim: “Foi apresentado nesse congresso, 75% de probabilidade de ter sido escrito por um *chatbot*”. E aí eu vou ter dois problemas: O estudante vai dizer, não fiz e é possível mesmo que ele não tenha feito, porque se nós trabalhamos com enunciados que circulam e que são comuns e que não tem como inventar textos totalmente autorais de uma hora para outra e se eu estou avaliando, por exemplo o parágrafo final da redação do Enem que tem até um esquema, uma sigla de esquema que tem que fazer aquilo. Realmente pode ter sido o estudante que fez. E a máquina, obviamente, vai dizer: “Olha, tem altas chances de ter sido aqui feito por uma máquina”, porque o texto já é maquinado o estilo do texto. Então isso é um problema. E um outro problema que foi o exemplo dado. De fato foi feito com *chatbot*, né? E a plataforma dizia o que não fazer, o que foi, como trabalhar com esse texto. O texto zerava numa questão lá e aí eu perguntei... e deixava *feedbacks*... Aí eu perguntei para a professora: “Os estudantes leram esses *feedbacks*?”, “Não”.

Então tem uma máquina lendo o texto que é produzido pela máquina, mostrando comentários sobre como não usar a máquina para escrever textos e estudantes que usam a máquina e não leem o que a máquina fala. É isso. Então, aí de repente um *ebook* que fale, estou pensando aqui, de possíveis contextos que podem ser esses que a gente foi mencionando ao longo da nossa conversa. Olha o que pode acontecer. Aí a pergunta fica para a problematização. O que o professor pode fazer diante disso? Não ler o texto no estilo do autor, que é muito difícil, pedir para o Chat, de repente traduzir. Fiz aqui, mas é muito parecido com esse estilo “Onde está, o que eu faço aqui?”. Então de repente pensar um *ebook* que mostre já contextos vividos por professores e como o professor pode, ao menos, saber que eles existem

Docente 02: Eu acho muito interessante o que a **Docente 03** está colocando. E essa coisa da detecção também é um problema, né **Docente 03**? Porque eu já coloquei texto meu para ver qual era a dificuldade de detectar e ele falou que tinha sido escrito por ele. Não era um texto

novo. Eu já fiz. Já fiz, coloquei um texto meu e que tinha zero IA quando eu escrevi o capítulo. Eu nem sabia usar Chat GPT e ele disse que tem lá uma porcentagem escrita por IA. Porque ele entende que um texto bem escrito, padronizado, ali e tal, é um texto que tem marcas de IA. Também é meio que complicado isso.

Mas o que eu ia dizer não era isso, não. O que eu ia dizer é que eu acho muito interessante o que a **Docente 03** coloca. E talvez, Priscylla, você pudesse pensar em fazer algo meio lá, meio cá, digamos assim. Porque eu acho que o que a **Docente 03** traz é interessantíssimo. Mas eu acho que a reflexão, o nível de reflexão no qual a **Docente 03** está, não é o mesmo, exatamente, que a grande massa de professores de língua portuguesa, que você tem atualmente, ou de língua estrangeira que estão atuando. E que estão se confrontando com essas questões tanto em sala de aula quanto nas suas próprias práticas. Talvez, pelo menos, uma parte desse material, que ele tenha um caráter mais manual e mais utilitário; possa ser interessante para esse público que não está nesse nível de reflexão que está a Sra. **Docente 03**. Mas que é muito boa, é claro! E, talvez, uma segunda parte possa trazer uma reflexão mais afinada que, inclusive, possa funcionar como um contraponto a essa primeira parte.

Enfim, eu não sei exatamente. Eu não sei nem, exatamente, a extensão desse material que você pretende fazer. Nem o público que você projeta. Porque é isso. Se você projeta a grande massa de professores das escolas, talvez você precise pensar em algo mais manual. Mais, enfim... Se você pensa que não, que tenha um caráter mais reflexivo, que seja um material mais acadêmico, que seja um material... Aí, sim, acho que caberia pensar mais no sentido do que a **Docente 03** traz. Enfim. Ou fazer um meio a meio. Que pudesse contemplar um pouco as duas coisas: Um público mais amplo que interesse tanto para um quanto ao outro.

Pesquisadora: Sim, sim. Eu gostei bastante porque vocês trazem exemplos práticos. E acho que isso é interessante porque vai acontecer com outras pessoas também. Então colocar um pouco de reflexão, eu acho que vai enriquecer muito o conteúdo!

Eu tinha compartilhado com vocês um link de um formulário *Google*. Vocês conseguiram responder?

Docentes: Sim.

Pesquisadora: Ah, vocês responderam? Ah, então tá bom. Porque eu ia falar que lá tem o termo de Consentimento Livre e Esclarecido e de cessão dos direitos do depoimento oral.

Docentes: Sim.

Pesquisadora: Ah, então eu não preciso fazer para vocês as perguntas do questionário. Já que vocês já preencheram. E aí eu quero saber de vocês se tem alguma coisa que vocês gostariam de comentar sobre esse tema e que eu não contemplei nas minhas perguntas. Tem alguma coisa?

Docente 02: Não, de minha parte acho que não, Pri. E eu agradeço muito pelo convite. Foi ótimo conversar com vocês. Fico muito feliz que você esteja avançando nessa carreira.

Docente 03: Muito legal, Pri. Da minha parte também só tenho a agradecer. É um tema que me interessa. Estou pesquisando, inclusive, e fiquei muito feliz! Falei: “Caramba, que legal!” Gostei da oportunidade de conversar. Com relação a se tem alguma pergunta, eu estou aqui pensando. Agora não, mas daqui a pouco. Daqui meia hora. Agora não, hoje não reverbera. Mas aí dizer que estou à disposição. Que precisar para novas conversas. Se for necessário, para dialogar sobre o tema também que eu curto bastante. É só contar! Só chamar!

APÊNDICE E – ENTREVISTA COM DOCENTE 01 – ÚLTIMA PERGUNTA

Pesquisadora: É isso. Então, a quinta pergunta: “*Diante da possibilidade de um material de apoio, a exemplo de um e-book sobre o uso da IA na elaboração de planos de aula, quais pontos você considera importantes que ele aborde?*”. Tá, acho que dá. Vamos gravar.

Docente 01: Menina! Então, eu acho que um material propositivo, ele precisa ter uma metodologia muito clara.

Se eu penso no *e-book*, eu vou pensar desde o momento mais introdutório, colocar quais são os objetivos. Inclusive, mostrando que os objetivos daquele material podem ser limitados, no sentido que você não vai aprender tudo que existe sobre Inteligência Artificial nesse *e-book*. Ele aborda isso, tem um recorte, e é sobre isso que a gente vai falar.

E aí, ele cumpre com o objetivo dele. Toda vez que a gente acessa um material, eu percebo que as pessoas querem respostas prontas. Eu acredito que uma coisa boa seria que, por exemplo, um *e-book* tivesse exemplos de como fazer.

Tivesse uma parte introdutória muito boa, de que você deve seguir esses ou aqueles aspectos que são importantes. Mas também tivesse uma parte prática, para que as pessoas conseguissem visualizar como seria essa prática que você está, de alguma forma, propondo. Então, pensando assim, um *e-book* com duas partes.

Uma parte mais teórica e uma parte mais prática. E essa parte teórica, algumas das respostas que eu dei anteriormente, falam muito dessa maturidade de uso da tecnologia, que não é uma coisa pronta. A gente, quando pensa num material desse tipo, não é uma relação que vai se estabelecer com o leitor.

Como, por exemplo, quando a gente dá um curso, porque ali você consegue ter o *feedback* imediato do leitor, da pessoa que está participando. Mas num livro, você joga e acredita que as pessoas vão ter, e a gente não sabe quem vai ser esse leitor. Então, uma parte teórica que considerasse esses aspectos, de entender como é que as pessoas podem ter usos diferentes, ou usos mais limitados, outros usos mais elaborados da tecnologia, de modo geral, não só da Gardner, são importantes.

Porque, por exemplo, quando você fala assim, é importante desenvolver essa maturidade nos alunos, mas se o próprio professor não tiver, fica difícil. Então, coisas assim. E aí, vai depender muito da... você vai ser a autora do *e-book*, vai depender muito da sua concepção de educação e de linguagem.

Se você entende que a educação é um pilar do desenvolvimento da sociedade, que

precisa ser participativa, precisa ser... como é que diz? Transformadora, precisa ser emancipadora. Então, a gente vai guiar um caminho mais humano, esse texto vai trilhar um caminho mais humano. Agora, se a gente entende a educação como uma coisa mais instrumental, olha, você tem que decorar o conteúdo, fazer a prova, então...

Pesquisadora: É mais tecnicista.

Docente 01: Isso.

Então, isso depende muito, né?

E aí, deixa eu retomar aqui para organizar meu pensamento.

Então, assim, considerar que o leitor pode ser o mais vário possível.

E sendo o mais vário, às vezes pode ser que a gente precise falar o óbvio, né? De dizer assim, olha, e aí, por exemplo, é um *e-book* que fala sobre a inteligência artificial, a tecnologia na educação, mas é importante que nem que seja um parágrafo, né? Porque a gente tem um limite, né? No momento que a gente está em uma aula, a gente tem um limite de tempo, no livro, a gente tem um limite de páginas. Mesmo que muito breve, é que contém a concepção de linguagem, a concepção de educação que você acredita e pela qual você está trilhando. Então, por entender que a educação é isso, por entender que a linguagem é isso, da mesma forma que a gente pode entender a educação como uma coisa muito instrumental, a linguagem é da mesma forma, né? Ah, então eu vou só traduzir, no caso do inglês, né? Eu vou só traduzir, não respeitando o contexto cultural, histórico, social, de diversos países que falam em inglês, por exemplo, essas diferenças.

Então, eu acho que, não sei se eu estou caminhando para uma resposta, se eu estou elaborando, tá? Hoje em dia...

Pesquisadora: Eu estou gostando. Achei interessante.

Docente 01: Então, assim, a parte teórica é uma parte prática, a parte teórica precisa conter teoria, né? Precisa trazer os autores, olha, eu me baseio nesse, nesse, porque eu acredito que isso aqui é a forma mais coerente de ler a realidade, assim, assim, e por isso a gente não pode tratar, se a gente não trata nem a educação, nem a linguagem como uma coisa instrumental, tecnicista, a gente também não pode tratar a tecnologia, né?

Então, como é que a gente vai fazer usos mais humanos, que respeitem tanto o usuário da parte do professor, quanto o usuário do aluno, de forma a não substituir, assim, porque não

substitui, né? A última pergunta lá do termo [formulário Google], eu coloquei alguma coisa assim, todos nós somos únicos, então não tem como você dizer assim: “Ah, eu vou jogar, me dá uma aula de *present perfect*, e aí você vai acatar exatamente tudo que ia te falar”.

Não dá pra fazer isso, porque fica uma coisa superficial. Você perde a sua oportunidade de criar, assim, dentro desse relacionamento. O aluno percebe, porque não dá pra enganar o nosso interlocutor, né? Não dá, não dá, eles percebem que é uma coisa superficial, provavelmente feita ou copiada de alguém, e pra mim parece uma coisa muito coerente, assim, ah, eu entendo as coisas de forma mais humanizada, então também vou entender a máquina ou o *software* de forma humanizada também, e os usos que eu vou fazer dele, vai ser dessa forma.

Então, a partir do momento que você tem a sua concepção de mundo, nesse caso, né? A concepção de todos esses aspectos, é essa visão que, queira ou não, você quer incutir no seu leitor.

Pesquisadora: Sim.

Docente 01: E aí, quando você fala: “Ah, então vamos construir maturidade em cima disso, pensando que esse leitor pode ter ou não maturidade, né?”. Pode ser um graduando, que está no primeiro ano da licenciatura, ou pode ser um professor que tem 40 anos de experiência, mas IA é uma coisa nova pra ele, então ele vai ler aquele livro, né? Então a gente não tem como conceber os vários leitores que você vai ter. Então, eu fico pensando assim, de construir uma linha de raciocínio robusta, assim: “Olha, eu parto desse pressuposto, quero construir isso, os objetivos são esses.”, porque precisam ser limitados, a gente não pode abraçar a mão com as pernas, né? E depois ir pra uma parte prática que diz, olha, esse processo, esse processo A, esse processo B, ou esse C, os exemplos que você conseguiu trazer, eles são construídos de etapas.

Como eu falei, não dá pra você jogar e dizer: “Olha, eu quero uma aula pronta!” pro Chat GPT, porque ele vai trazer a aula mais superficial que você, porque eu já fiz esse teste. Ele vai trazer bem básico. Ele não vai considerar se o seu aluno é adolescente ou se é do Asia, ele não vai considerar se o seu aluno tem ou não experiência com a língua estrangeira, ele não vai considerar se é um aluno de língua portuguesa, se é um aluno que tem um hábito de leitura construído ou não, e por que ele não considera também? Porque ele não conhece esse contexto. Ele não conhece a turma.

E também a gente sabe que as turmas são heterogêneas. Então, mesmo que você ajude o *software*, mesmo que você diga: “Olha, eu preciso de uma aula que seja feita pra alunos multinível. Ele também vai ter um limite.

Pesquisadora: Entendi.

Docente 01: Então, não sei se estou ficando muito longa a história, talvez um pouco daquilo que eu esperaria de um livro que eu gostaria de ler.

Que tenha uma parte teórica que eu entenda que o autor partiu de uma concepção clara de que aquilo é aquilo que ele acredita e que isso é explícito. Mas, pelo que eu estou entendendo, poderia ser que nesse *e-book* também deixasse claro que independentemente dos resultados, o professor precisa complementar com as ideias dele.

Sim. Com o conhecimento dele, a experiência dele, que aquilo ali é só uma base. Isso.

Acho que sim. Talvez até uma parte, nessa parte mais prática, de dizer assim, não sei se você tem essa informação ou se a gente joga até mesmo no Chat GPT, como fazer, né? Mas, assim, que passos eu poderia, no sentido do didático, né? Que passos eu poderia trilhar nesse diálogo com a inteligência artificial? Porque quando tu faz a pergunta, tu coloca como exemplo, elaboração do plano de aula, né? Que passos eu...

Pesquisadora: Ah, então, estabelecer esse diálogo.

Docente 01: “Olha, eu tenho uma turma de inglês do primeiro ano do ensino médio, eles fazem um curso técnico em química, se eu conter isso, né? E eu gostaria de desenvolver...” É que esse processo, ele dá trabalho. Sim. Você alimentar a inteligência artificial é quase um diálogo mesmo, né? Então, você precisa ter tempo também.

E exige a reflexão. Exige a reflexão ali, né? Você vai ter que pensar um pouquinho. Então, em algum momento, talvez, alimentar com o conteúdo programático mesmo.

“Olha, o que eles já viram? O que eles estão vendo agora?”. Fazer conexões, por exemplo, eu chego no segundo bimestre, eu vou falar sobre o passado simples. Só que no primeiro bimestre, eu já vi o presente simples. Então, existem conexões que a gente faz o tempo todo.

“Olha, no primeiro bimestre, a gente viu assim, o verbo estava no presente, agora ele já vai para o passado. Na negativa, o verbo auxiliar também faz isso.”. Então, essas conexões, ele não sabe.

Então, quais são os passos que eu poderia... Aqui eu estou, assim, não sei. Sim. Mas imaginando que existem esses passos, né? Então, primeiro eu vou dar um contexto para já.

Depois, eu vou dar um contexto da turma. Ou então, depois, um contexto do que eu

preciso desenvolver naquela aula. Se aquela aula faz parte de uma sequência didática, né? Ou se é melhor pedir para o chat IPT não a aula, mas a sequência didática.

Porque aí tem coisas que a gente não consegue fazer em uma aula. Às vezes, é preciso de duas ou três aulas para poder construir o raciocínio completo, né? Então, acho que é mais ou menos isso, Priscylla.

Pesquisadora: Tá bom, Docente 01.

Docente 01: Tá bom, doutora [risos]. Obrigada, viu?

APÊNDICE F – ENTREVISTA COM DOCENTE 04

Pesquisadora: Então, são cinco questões que eu separei e que eu fiz para as outras professoras, são as mesmas da semana passada. Aí você fica livre para perguntar, é uma entrevista semi-estruturada, então de repente alguma resposta sua, eu só peço para entender um pouco melhor a sua resposta, tá bom? E aí eu deixei aqui para ficar fácil para você visualizar, conforme eu for perguntando, porque aconteceu na outra entrevista, em alguns momentos de elas quererem reler a pergunta.

Primeiro, eu quero começar falando que eu expliquei para minha orientadora sobre o *campus*, sobre as professoras que atuam aqui, então independente da conveniência da gente estar trabalhando junto, eu convidei vocês para participar, porque realmente ela acreditou que é muito interessante a experiência de vocês para a minha pesquisa, e aí eu agradeço por você ter aceitado.

Aí, outra coisa que eu ia comentar era a minha motivação para fazer pesquisa, porque eu voltei, eu fiz letras durante o período da pandemia, e já foi bem diferente de quando eu estudei mesmo na língua portuguesa no fundamental e médio. Porque agora se considera muito o contexto do aluno, não é mais tão baseado em certo e errado, que é diferente de como eu aprendi, e quando eu estava para terminar o curso, eu fui prestar concurso do Estado, só para ver se eu estava competitiva, enfim, e eu fiz a prova português e inglês, e na prova de inglês tinha uma questão sobre Inteligência Artificial, e estava falando sobre a produção de texto e leitura nos tempos de hoje, e aí me deparei com mais uma novidade, pensei: “Nossa, se eu for dar aula agora, já é um outro contexto também, porque a produção textual já está completamente diferente!”.

O texto que me chamou a atenção, ele dizia, ele não colocava a Inteligência como ocupando o lugar do professor, pelo menos não por enquanto, mas ele colocava assim, que talvez fosse interessante que o professor soubesse ensinar o aluno a questionar essas plataformas, e aí foi baseado nisso que eu comecei a pesquisar, então nesse programa de mestrado, eu tô na linha de que é educação e trabalho e a formação do formador, o grupo de pesquisa que eu tô, então a gente analisa muito assim, o viés do professor. Então, às vezes, pelo menos na outra entrevista, saiu muito assim, que por vezes a tecnologia tem um caráter autoritário, que ela só aparece e a gente tem que começar a usar, enfim, e às vezes o professor pode querer se posicionar contrário a isso, então as minhas perguntas todas estão nesse sentido, assim, para você responder com liberdade dizendo se você usa ou não, se gosta ou não, é nessa linha, tá?

Então, essa primeira é, se você tem alguma situação concreta para compartilhar comigo, de que você usa a IA para a sua prática pedagógica, que eu entendo que são não os documentos, não coisas que você ensina em aula, mas documentos do seu trabalho, então eu dou como exemplo sempre o plano de aula, e como que você vê isso, né, de usar a IA no seu planejamento.

Docente 04: Então, a IA, ela, eu gosto de falar assim, que ela auxilia muitos aspectos da prática docente, por exemplo, se você é da prática docente, eu vejo você como pesquisador também, eu vou falar, primeiramente, sobre, então, primeiramente, eu vou colocar como pesquisador, porque isso vai embasar também a prática docente também.

Então, o pesquisador, o que que acontece com o pesquisador? A IA ajuda muito a gente a localizar artigos, né, a fazer todo um referencial teórico auxiliando essa busca, porque antes ela era de uma forma, por exemplo, a gente vai a *Web of Science* primeiro, depois vai no SEM, então isso tudo facilita, né? Por exemplo, você começa a investigar uma nova área, quem são os autores que publicam mais nessa área, quem são os autores, quais são as universidades que trabalham nessa sua área de pesquisa. Então a IA, ela localiza, ela pode até compilar pra você, então essa parte, vamos dizer, talvez mais mecânica que você teria antes, a IA facilita.

Lógico que você, depois, tem que verificar se tá tudo certinho, se os artigos têm muito a ver também, se o pesquisador, ele também atua na área que você está buscando, etc, mas isso já é uma porta que às vezes agiliza, então eu falo muito que a IA, ela agiliza o trabalho, né, do pesquisador, mas que vai continuar fazendo os mesmos trabalhos que eles faziam anteriormente, de você analisar os artigos, se tem a ver com a sua pergunta de pesquisa, etc, vai ter uma certa parte que auxilia no pesquisador.

E o mesmo também na preparação de aulas, por exemplo, eu vou dar como exemplo, eu trabalho com a engenharia, eu trabalho em inglês na engenharia, então a busca por textos autênticos, também a IA pode te auxiliar na busca por materiais autênticos, né? Então você pode falar quais são as principais revistas de engenharia, então, colocar algum tópico pra trazer, então isso auxilia, auxilia muito.

Pesquisadora: E você indica aos seus alunos a fazerem esse tipo de busca, alunos da engenharia?

Docente 04: Então, mais ou menos. Eu já dou pra eles o caminho, né? Por exemplo, localizo *sites* bons pra eles: “Olha, esse *site* tem assuntos de engenharia muito interessantes, são assuntos diversos, etc”. Então eu passo pra eles esse site e eles passam a ler, bom, deveriam, né, mas eu

indico também, pra eles estarem sempre atualizados, né, e pra fazer exercícios específicos.

Aí eu falo, por exemplo, você tem um problema lá que você não tá entendendo o uso dos adjetivos, por exemplo, faz essa busca que você vai conseguir achar exercícios, por exemplo, coloca, estamos aprendendo sintagma e nominais, coloca *noun phrases*, né? e busca exercícios, coloca o seu amigo, *noun phrases, common European framework*, B2. Aí você acha, né, então você vai orientando.

Porque eu acho assim, a IA, a gente não pode fugir, que ela já está aqui, e a gente tem que utilizar a nosso favor, né? E outra coisa que eu busco é reforçar, não adianta você criar, é, falar pra IA criar o seu texto, isso é uma, assim, vamos dizer, primeiro que vai contra tudo que você faz, né, no sentido assim, que se você tá criando um texto, ajudando eles, por exemplo, aprender o que é um *e-mail*, eles têm que fazer, né, pra entender o que é *e-mail*, entender as regras do gênero, entender registro, escolhas lexicais, tudo você ensina, né? Aí na hora da construção, se ele pedir pra IA construir, ele não tá colocando tudo aquilo que a gente discutiu em sala, aprendeu, e aí a IA que vai fazer, ele tem a liberdade de fazer isso, é uma decisão, né?

O que eu sempre falo pra eles: “Vocês já são maiores de idade, vocês estão numa faculdade, você vai pedir pra IA fazer, então por que que você teve toda aquela aula pra aprender a fazer certas escolhas pessoais, né? Então você não tá fazendo a parte prática.”. E outra, assim, fica bem claro, a gente pega um texto de IA, né? E a gente pega um texto de um aluno que tá aprendendo a escrever, é nítida a diferença, então, é o que eu sempre falo: “Enganar não vai. Não vai tá enganando, o professor. Vai tá enganando a si mesmo.”, então, como que você pode usar IA? “Olha, eu fiz esse texto, né, professora?”, eu aponto as diferenças, “Ah, mas eu vi que a IA fez desse jeito!”, compara os textos, né? Compara.

Tem lugar que você consegue ver que você conseguiria melhorar, né? E tem lugar que você vê que, às vezes, não foi bem aquela ideia que você tinha e que a IA também tá trazendo, porque, às vezes, não foi o que você pediu. Então, eu acho que essa questão é importante de ser levantada, né? E outra coisa, eu falei agora pros alunos que não era nem de inglês, mas um aluno que dou aula de Gestão Empresarial, a questão é que a gente tá em processo de formação, né, eu sempre falo pro pessoal que vocês estão em processo de formação, o que que é processo de formação? Não é um processo só pra você virar um profissional, é além disso, vocês estão ensinando o seu cérebro a fazer conexões, fazer operações, a se desenvolver. A partir do momento que você tira disso, tira do seu próprio cérebro, você manda alguém desenvolver, é que você não está desenvolvendo, então, é isso que a gente precisa abordar também.

E olha só, um aluno meu, eu fiz um seminário de inglês pro integrado, e o objetivo do seminário era trazer, como eles estão no terceiro ano, o objetivo era trazer vestibulares passados

de faculdade que eles querem entrar na universidade do inglês e analisar a questão e o texto, né? Porque todos trabalham com texto, o Nicão trabalha com texto, a maioria trabalha com texto, né? Não são questões isoladas de gramática, hoje são todos no texto, então, o objetivo era trazer o texto, trazer a questão e ver qual tipo de raciocínio você teria que ter pra acertar essa questão, né? Então, isso que é o seminário deles, então, você vai lá, explora o texto, o que que levou aquela resposta, foi com o *skimming* já dava, com o *scanning* já dava, com a busca de uma definição já dava, com o uso de um, de um, é, que a gente chama conectivos textuais assim, tipo, *but*, *however*, identificando aquilo, você já conseguiria ver a lógica das ideias.

Então, eles tinham que explicar isso, aí um aluno meu, ele trouxe do IME, porque ele fez o IME, que o IME é assim, como se fosse o Ita, só que lá do Rio de Janeiro, né? Extremamente difícil. E o artigo que ele trouxe, e o texto que ele trouxe, era parte de um artigo que explorava isso, uso da Inteligência Artificial no aprendizado de línguas, falava que, eles dividiram em alunos que desenvolveram sozinhos, sem Inteligência Artificial, e alunos que desenvolveram com um *Chat*, e algum outro, eu não sei, não lembro muito bem, acho que você consegue até localizar essa questão no IME, acho que é de 2023, eu até tenho, posso te passar depois.

Aí esse experimento analisava, sabe, o funcionamento cerebral e mostrava como a dependência, faz com que a pessoa não se desenvolva, e com o tempo, cada vez eles usavam mais, cada vez eles ficavam com mais preguiça de fazer. Enquanto o grupo, acho que é uma experiência, que eles chamam de *small sample size*. E aqueles que estavam fazendo sozinhos, eles iam se desenvolvendo, não tinham preguiça, fazia todas as tarefas, os testes que eram impostos, né? Então eu tento desenvolver muito isso.

Pesquisadora: Você pode chamar até, pode criar uma oportunidade.

Docente 04: Exatamente. Que se eles delegarem para a IA fazer, eles perdem a chance de se desenvolver. Então eu busco desenvolver muito isso, que com a IA, não é que a gente vai parar de precisar estudar inglês, a gente vai precisar estudar mais inglês, né? Primeiro, que, você, vamos pensar agora em um profissional, será que eu vou precisar de um profissional que use a IA para ficar falando e respondendo? Ou eu vou querer aquele profissional que teve a iniciativa de aprender uma língua e está falando e respondendo, entendeu? Porque ele se atualizou em relação ao aprendizado da língua, viu, quais línguas que eram importantes para a sua atuação profissional.

Já tem experiência, passou pelas mesmas dificuldades, pode trocar dicas. Então, o que

que acontece? É muito isso que também precisa ser explorado no aluno, porque a gente está falando em contexto de formação. Talvez o aluno, aquele mais novo, talvez que não tenha contato, que não tem trabalho, talvez ele não tenha ainda esse nível de consciência de quanto você precisa desenvolver, assim, intelectualmente para você atuar, né? Não é só saber usar a língua, é saber usar a língua em diversas situações, que a língua vai me ajudar, falando uma língua, aprendo a outra, é mais fácil, entendeu? Eu estou trabalhando o meu cérebro para ele ser mais flexível diante das situações, analisar contextos.

Língua não é só saber usar, é um empenhado de conhecimentos e de habilidades que você desenvolve com aquilo, que você, vamos dizer, transfere para outras situações da vida, né? Da vida. Isso que é importante saber, né? Eu acho.

Pesquisadora: Eu acho até que você meio que começou a responder, né? Como que você imagina o ensino das línguas no futuro, né? Esse papel que você vê o professor desempenhando, né?

Docente 04: Esse papel que eu vejo. É algo que não dá pra gente evitar. Vamos falar: “Ai, não quero que você...”. Ele vai no intervalo e vai começar a usar, né? Então, vai ser um passo da sala de aula para o corredor e vai começar a usar, né? Então, eu acho que a proibição não é muito o caminho.

Ele precisa saber a utilização e a vantagem que aquilo dá, ao mesmo tempo que ele precisa saber que ele precisa se desenvolver intelectualmente, desenvolver o cérebro, desenvolver as suas habilidades, capacidade, inteligência, raciocínio, porque ele que vai ter que lidar com a IA. Sim. Ele que vai ter que criar algo melhor que a IA, ele vai ter que usar a IA a favor da sua vida, a IA a favor da sua empresa, nas suas atuações, entendeu? Isso que eu vejo, né? E também essa questão, né? Eu fiz o meu texto, não tenho professor, vou colocar lá no Chat GPT, vou comparar, vou ver onde foi melhor, onde foi pior, vou ver a minha produção, vou refletir. Então, isso é interessante. Aí eu vou pedir, coloco a outra, um *listening* lá, acho um *listening* também que possa refletir esse texto que eu tô trabalhando, então ele pode ouvir, entendeu? Fazer assim, eu acho que dá muita independência para o aluno, dá muita autonomia saber usar.

Pesquisadora: É, eu tô entendendo que é meio no caminho de um senso crítico também, né?

Docente 04: Isso sim, ele precisa saber que o mais importante é o aluno saber que ele precisa se desenvolver como aluno, como profissional, como pessoa mesmo, porque para atuar na

sociedade, hoje em dia, você tem que estar desenvolvida intelectualmente, assim, em termos de tecnologia, né? Sim. Então, você precisa atuar, então, sempre a seu favor, né? E a partir do momento que você joga tudo para ele ir fazer, não tá a seu favor, né? Isso que precisa estar bem atuado.

Pesquisadora: Você tá numa posição passiva.

Docente 04: Exatamente, você tá numa posição passiva. E outro, mais triste, você - e o resultado dessa pesquisa até mostrou - você está ficando preguiçoso, que eles chamam assim, você tá ficando *lazy*, porque uma vez que você não faz um texto, deixa ele fazer outro texto, você não vai querer fazer, e assim sucessivamente.

Agora, se você cria o hábito de você fazer um texto, você fazer outro, aquilo vai te desenvolver, não tá ficando mais difícil, mais fácil, não está ficando mais difícil, tá ficando mais fácil, mais fácil no sentido de envolvimento, tá mais envolvida com o texto, tá desenvolvendo mais, então, você vê o seu progresso. Eu acho que isso também é algo que, talvez, esse sentimento de *lazy*, sabe? Que o chat dá pra você, que você não vê o seu progresso, né? Então, você fica cada vez mais preguiçoso. É, na verdade, você só analisa o progresso dele [do ChatGPT]. É, né? Você vai alimentando e vendo que os textos saem melhor. “Nossa, se eu conseguir colocar esse detalhe, o texto sai melhor!”, tudo bem. Mas, e aí, e você? Como que você consegue construir esse texto sozinho?

Pesquisadora: Essa terceira, “*Ao se considerar a produção de texto hoje, que mudança que você mais sente em virtude dessa interatividade com as tecnologias*”, né? Por exemplo, o texto digital, ele é sincrético, né? Então, ele tem imagem, estática, em movimento, você vê oportunidade nisso, desafio?

Docente 04: Então, a gente está pegando uma nova geração, que eles têm aquele que a gente chama *concentration span* muito forte, né? Não consegue ficar concentrado num texto, vamos dizer, palavras, né? Eles conseguem ver vários textos, um texto curtinho, com um vídeo curtinho, tudo muito curtinho.

Eu acho, assim, que tem dois lados isso. Em termos, assim, de desenvolvimento, né? O não enfrentar um texto longo, só de palavras, ele pode causar consequências, né? Que as consequências são o quê? Falta de foco, falta de concentração, pouca capacidade de conexão, de ideias longas, né? Então, isso não é bom para o desenvolvimento cerebral mesmo, né? Deixa

a pessoa, às vezes, muito ansiosa, não, eu já quero levar a pauta, isso não é tão bom, eu acho. Então, tento trazer textos um pouco mais longos, não por falar, não, eu não gosto de textos assim, sabe? Com muitos multimodais. Não é isso, mas tentar desenvolver esse *concentration*, aquele foco, né? Que a gente fala, que é necessário em algumas situações. Eles cansam, então eu começo, assim, com dois parágrafos, depois vai indo, sabe? Assim, os textos. Porque o inglês vai cansando mesmo. Até chegar uma página.

Mas eu tento desenvolver isso mesmo. Não que eu não queira, mas eu acho também interessante trazer, assim, textos com bastante imagens, que tenham *link* com outros textos, porque faz parte da realidade deles também, de agora, né? Então, a gente tem que mesclar, não pode evitar, né? Mas também é necessária essa questão de ter *concentration*, do foco, é muito importante.

Então, por exemplo, lá no integrado, eu coloco uma música, coloco um texto, aí já coloco um artigo criticando essa, por exemplo, coloco uma música, vamos explorar a música, o som, depois eu coloco um texto sobre alguém que não gostou dessa música, aí depois uma biografia do cantor, que é algo um pouquinho mais longo, né? Então, a gente vai tentando misturar, né? Mas, assim, é bom que, por exemplo, na engenharia, é bom que seja desenvolvida essa questão de concentração, de foco, porque eles precisam muito.

Aí a gente fala, é só para línguas? Não, porque eles vão fazer um cálculo, aquilo é demorado, vão fazer um projeto, aquilo é demorado, então é necessário. E essa nova geração tem muita dificuldade, sim, tem muita dificuldade. É, e essas tecnologias, elas são interdisciplinares, né? Isso, só.

Então, se você percebe a falta de foco na sua disciplina, significa que nas demais também... Também está, também está. E às vezes, por exemplo, para quem é de exatas, às vezes eles estão mais lá nos números, conseguem ver uma lógica, sei lá, do cálculo, eles gostam mais, por isso que eles estão nessa área. Aí vem das palavras, né? Às vezes dá aquele cansaço mesmo, dá muito cansaço, eles sentem mesmo, querem sair para tomarático, mas também é o que eu falei, é aquele hábito. Fez a primeira vez, na segunda aula está melhor, na terceira aula está bem melhor, as provas são longas e eles entretêm as provas.

Pesquisadora: Entendi, porque eles estão percebendo um progresso.

Docente 04: Isso, uma necessidade, né? Que para mim tanto faz, desde que esteja fazendo o cérebro está desenvolvendo, então tá bom. Mas aí eles aguentam textos assim bem longos na prova, bem longos.

Pesquisadora: Legal. Textos mais densos, né? Isso, faz parte, faz parte.

Docente 03: Eu que estou trabalhando artigo científico em inglês, né? Ler um *abstract* já exige bastante e eles conseguem assim, assim, na dificuldade, reclamando, mas conseguem.

Pesquisadora: Legal. Bom, e aí, isso que eu ia falar, frente a esses textos multimodais, se você tem alguma orientação para eles verificarem a veracidade da informação. E acho até que você já respondeu, né? Sobre o estímulo dessa leitura contemplativa, né? Nesse contexto que a IA produz um texto, assim, rapidamente.

Docente 04: É, isso. Se o aluno for sentar para escrever o mesmo texto, ele vai demorar muito mais tempo do que uma plataforma. Vai, vai. Demorar, sim, muito. Dez vezes mais, mas faz parte.

Deixa eu ver: “*Como se orienta a verificarem a veracidade da informação?*”. Então, na questão, vou dividir aqui. O pessoal da graduação é sempre, lógico, né? Periódicos de confiabilidade, né? Então, acho que eles já sabem. Aí eles já falam, vai procurar um periódico? Vai periódico a Qualis, vai na plataforma Sucupira, vê as divisões das Qualis, escolhe um periódico de Qualis alta, etc.

Então, eles sabem fazer, em relação a artigo científico, texto científico, eles conseguem ver por isso, né? Porque a gente desenvolve isso para eles saberem. Eles têm que saber, por exemplo, eu dou aula na química de metodologia científica. Não é ficar pegando qualquer artigo do *Google*, não é isso, né? Então, eles têm todo o percurso que eu ensino.

Vai na plataforma, vê a existência do periódico, vê o nível do periódico, a aula do periódico, busca pelos artigos. Quando você achou um artigo na internet, quer no seu colo algum artigo, veja o número desse periódico, vá ver se esse periódico existe mesmo. Aí você consegue, pelo volume, pelo número, você consegue ver se ele existe mesmo, né? Porque pode ser um artigo que tá lá, perdido na internet, que nem existe, vamos dizer assim, oficialmente, né? Você precisa verificar.

Pesquisadora: Ah, tá, então você trabalha...

Docente 04: Trabalho, trabalho. No primeiro ano lá, no primeiro ano que eu digo, o pessoal da metodologia é primeiro ano, né? Então, eles têm pouca base, assim, em relação ao

conhecimento científico, né? Porque vem do ensino, muitos vieram do ensino médio regular, então não estão acostumados a buscar artigo científico ainda, quem fez TCC, queda integrado, já tá acostumado, né?

Pesquisadora: Já passou por isso.

Docente 03: Isso, então aí a gente tem que explicar tudo isso, eles fazem todo o trajeto. Inclusive, na metodologia em química, em química e em ADM também, eu peço pra apresentação de um artigo científico, não que eles vão introduzir o artigo científico, eles vão ler o artigo científico, né? E vão apresentar pra sala o que eles leram.

Então, eu ensino exatamente essa busca pra eles, desde a plataforma lá do Sucupira, até achar os periódicos interessantes da área, buscar, né, se eles querem um Qualys A1, se eles querem um Qualys A2, buscar isso, procurar, fazer, vamos dizer, um movimento contrário, né? De um pesquisador, um pesquisador de submédio e tal, e do público, eles estão fazendo o movimento contrário, pra ter uma noção do que é a credibilidade que, assim, tá envolvida num artigo científico, isso é importante.

Pesquisadora: E a última, é assim ó: *“Diante da possibilidade de um material de apoio, exemplo de um e-book sobre o uso da inteligência artificial, aí um exemplo, né, seria na elaboração de planos de aula, que pontos que você considera importante que ele aborde?”* Tipo, um material desse te interessaria? Se sim, o que você acha que tinha que ter ali?

Docente 04: Olha, eu gosto muito de trabalhar quando eu trabalho com elaboração de planos de aulas de língua inglesa, assim, materiais, caminhos que me forneçam textos autênticos, né? Isso pra mim é muito importante, né? Porque eu só trabalho com texto autêntico, assim, na engenharia, tal, no integrado também, quando eu vou dar a prova, eu só tiro, assim, de textos autênticos ou *past papers* de textos internacionais, né?

Por exemplo, quero um tópico que eles estão abordando, por exemplo, deixa eu ver aqui, o último que deu integrado foi de *career*, né? Então, textos que levem a falar de carreiras, tal. Hoje, o que eu faço? Vou lá, entro no site de uma universidade, que eles dão aqueles apoios para aqueles *freshmen*, né? Aí eu vou buscando textos a ver com o mundo acadêmico pra eles, né? De quem está iniciando, então eu preciso fazer essa busca, assim, sabe? Não é demorada, a gente consegue, mas eu acho que aí a auxiliaria, né? Buscar isso, buscar o material.

Pesquisadora: Aham, buscar o material. Você não quer que ela produza um texto?

Docente 04: Não, não, não quero.

Pesquisadora: Pra você trabalhar com eles?

Docente 04: Não, eu quero que ela vá num site que tenha a ver com aquele assunto e traga a informação pra mim, seria isso.

E seria interessante também, por exemplo, algo que também eu preciso meio que buscar, assim, a mão. Eu estou estudando, por exemplo, o *Third Conditional*, né? E eu quero ligar o *Third Conditional* com frustrações que adolescentes enfrentam, né? Que o *Third Conditional* reflete muito isso. Então, eu queria um texto autêntico que ofereça isso, né? Alguma entrevista com um psicólogo, alguma coisa assim, aí que traga.

Então, eu trabalho muito desse jeito. E eu, inclusive, quando eu uso o *Third Conditional*, eles vão procurar isso, pra apresentar um seminário. Então, a temática, por exemplo, do seminário deles, quando eu dou essa matéria, é: “Quais são os dez arrependimentos que o ser humano tem, vamos dizer, os mais apontados pelas pesquisas?”.

Aí eles vão atrás disso, né? Trazem entrevistas com psicólogos, trazem, assim, *sites* que abordam sobre isso, geralmente de autoconhecimento, esse tipo de coisa, pra apresentar em sala, né? Então, o que eles estão fazendo? Eles estão buscando textos autênticos, estão usando a língua e estão, vamos dizer, fazendo uma associação com o que eles estão aprendendo, né? Isso eu peço pra eles fazerem. Agora, se aí, assim, oferecesse um caminho mais rápido, né? Pra achar os textos, de repente você já apontasse pra eles os textos. Mas isso também não seria tão assim, porque essa busca também é um aprendizado.

Porque eles buscam e falam: “Ah, não, isso não serve, isso serve.”. Só deles falarem, “isso serve ou não serve”, já deu aquela leitura um pouquinho, assim, né? Superficial, mas que é desenvolvimento também.

Pesquisadora: Sim, sim.

Docente 04: Mas acho que pro professor, pra mim, facilitaria, né? Já ter uma coletânea de textos autênticos que eles trouxeram de cada um. E eu também gosto, por exemplo, é... Eu gosto muito de trabalhar essa questão de vocabulário, em sala. Vocabulário, assim, que são diferentes, por exemplo, da Inglaterra, dos Estados Unidos, aí talvez da Austrália, se aí ela me fornecesse, assim, ah, as palavras comumente, como que eu falo aqui, tal gíria, entendeu? Fizesse essa

coletânea também, seria interessante. Então, essa questão do material ajudaria em termos de tempo.

Pesquisadora: Sim, sim. Pro professor. Que é essa ideia mesmo, né? Do uso da tecnologia.

Docente 04: Exatamente. O tempo. O tempo. Então, ele já me traz um vídeo da Austrália que fala sobre isso, me traz um texto dos Estados Unidos que fala sobre isso, entendeu?

Pesquisadora: Entendi. Eliana, essas são as cinco questões que eu separei. Sobre esse tema da Inteligência Artificial na educação, principalmente aqui no nosso caso, que é a educação profissional. Tem alguma coisa que eu não abordei que você acha legal comentar?

Docente 04: Bom, pensando, né? Deixa eu ver.

Eu acho que talvez a IA ajude também os alunos a se prepararem para os grandes testes que eles enfrentam, né? Por exemplo, os vestibulares, processos seletivos que usam testes internacionais de proficiência, como o da *Cambridge*, o TOEFL. Então, eu acho que a IA conseguiria trazer, né? Mais rápido. E também no sentido de estimular para eles fazerem sozinhos.

É porque a IA tem como fazer assim: “Pega todos os *past papers* do TOEFL e vê como que eles abordam certas temáticas.”; “O quanto que cai no *speaking* sobre, por exemplo, vida acadêmica?”; “Que tipo de abordagem que eles têm quanto à vida acadêmica?”. Isso ajuda a criar situações de uso da língua para eles.

Pesquisadora: Ah, entendi. Então, principalmente testes de *speaking*, *listening*, né? O *listening* também é muito bom. É verdade.

Docente 04: Então: “Traz lá para mim um *past paper* de como poderia ser um *past paper* da *Cambridge* nível TAL, de *listening*, para a gente fazer esses exercícios.”. Ele tem como simular algo. E às vezes está estudando sozinho, não tem com quem treinar. Quais as possíveis perguntas que eu faria na primeira parte do exame da *Cambridge TAL*? Aí a pessoa do levantamento vê quais que são as mais comuns.

Pesquisadora: Entendi.

Docente 04: Isso ajuda muito.

Pesquisadora: No sentido de estudo, né? Estudo e independência. Eles têm essa base do foco. Então, usar a IA para o estudo.

Docente 04: Para o seu desenvolvimento. Porque isso economiza tempo. E dá mais oportunidade dele se deparar com situações assim, similares à real. Isso faz muito bem ao desenvolvimento do aluno. Porque às vezes a gente fala muito em sala, tal. Tem aqueles móveis que a gente pode fazer. Mas eles saem em casa de uma maneira similar. Ele consegue, vamos dizer, maximizar os resultados.

Eu acho isso interessante. E que também, vamos dizer assim, contempla aquilo que a gente estava falando. Ele está se desenvolvendo. Ele não está deixando de se fazer. Ele está se desenvolvendo mais. Ele só está aprendendo o mesmo desenvolvimento, só que com uma ferramenta a mais.

Pesquisadora: Isso, uma ferramenta a mais. Ele não está criando dependência dessa ferramenta.

Docente 04: Isso, não é dependência.

Porque a dependência é uma coisa que a gente tem que até refletir. A gente está com uma geração que está com muitos problemas de ansiedade, de depressão. Essa dependência da ferramenta, ela pode até... Não sei, né? Estou falando com base em pesquisas.

Mas ela pode até, vamos dizer, aprofundar esse tipo de sentimento. Diferente de se ele já tem um senso crítico. Isso, porque para ele se desenvolver, ele tem uma outra postura, né? Então, isso ajuda nessa questão do desenvolvimento emocional também.

Pesquisadora: Tá certo. Obrigada!

Docente 04: De nada.

ANEXOS

ANEXO A – PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA

PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA DO MESTRADO DO CENTRO PAULA SOUZA

PARECER_E.P. Nº 008/2025

1. PROTOCOLO Nº 019/2025	30/09/2025 Recebido em	2. PARECER EMITIDO EM 09/10/2025
3. TÍTULO DO PROJETO:		
Multiletramentos na Educação Profissional e Tecnológica: reflexões de professores de linguagens sobre a inteligência artificial generativa		
4. PESQUISADOR(ES) PROPONENTE(S):		
Priscylla Salles Alves Pereira		
Rosália Maria Netto Prados		
5. PARECER:		
A Comissão de Ética esclarece que não analisa os aspectos metodológicos da ABNT, haja vista que estes são de exclusiva responsabilidade dos orientadores. Após apreciação do Projeto de Pesquisa, do Instrumento de coleta de dados – roteiro de entrevista por Grupo Focal, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termo de Cessão de Depoimento Oral submetidos para análise, a Comissão de Ética em Pesquisa resolve: DEFERIR a solicitação de execução da pesquisa.		
Documento assinado digitalmente DARLAN MARCELO DELGADO Data: 09/10/2025 18:55:12-0300 Verifique em https://validar.ri.gov.br Comissão de Ética em Pesquisa Prof. Dr. Darlan Marcelo Delgado		