



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LETRAS**

SIMONE CRISTINA SILVA BARBOSA

PAISAGENS DO TRABALHO DOCENTE: uma experiência autoetnográfica com
inteligência artificial generativa na educação linguística em inglês

São Cristóvão – SE
2026

SIMONE CRISTINA SILVA BARBOSA

PAISAGENS DO TRABALHO DOCENTE: uma experiência autoetnográfica com
inteligência artificial generativa na educação linguística em inglês

Dissertação de Mestrado apresentada à banca
examinadora do exame de defesa do Programa
de Pós-graduação em Letras da Universidade
Federal de Sergipe como requisito para
obtenção de título de mestre em Letras.

Área de Estudos Linguísticos

Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada

Orientadora: Prof^ª Dr^a Ana Karina de Oliveira
Nascimento

São Cristóvão/SE
2026

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

B238p Barbosa, Simone Cristina Silva
Paisagens do trabalho docente : uma experiência
autoetnográfica com inteligência artificial generativa na educação
linguística em inglês / Simone Cristina Silva Barbosa ;
orientadora, Ana Karina de Oliveira Nascimento.– São Cristóvão,
SE, 2026.

161 f. : il.

Dissertação (mestrado em Letras) – Universidade Federal de
Sergipe, 2026.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino. 2. Inteligência artificial.
3. Letramento. 4. Linguística aplicada. I. Nascimento, Ana Karina
de Oliveira, orient. II. Título.

CDU 811.111

*À minha mãe, Silene, minha primeira
educadora, cuja presença, persistência e
coragem fizeram da educação o meu caminho.*

SIMONE CRISTINA SILVA BARBOSA

PAISAGENS DO TRABALHO DOCENTE: uma experiência autoetnográfica com
inteligência artificial generativa na educação linguística em inglês

Dissertação de Mestrado apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Letras, na área de concentração Estudos Linguísticos, vinculada à linha de pesquisa Linguística Aplicada, sob orientação da Prof^a Dr^a Ana Karina de Oliveira Nascimento.

Aprovada em: 20/02/2026

Banca examinadora

Prof^a. Dr^a. Ana Karina de Oliveira Nascimento
Universidade Federal de Sergipe (Presidente)

Prof. Dr. Paulo Roberto Boa Sorte Silva
Universidade Federal de Sergipe (Examinador interno)

Prof^a. Dr^a. Joyce Rodrigues da Silva Magalhães
Universidade Estadual de Alagoas (Examinadora externa)

Prof^a. Dr^a. Elaine Maria Santos
Universidade Federal de Sergipe (Suplente interno)

Prof. Dr. Sergio Ifa
Universidade Federal de Alagoas (Suplente externo)

AGRADECIMENTOS

Ao entregar esta dissertação, produto de dois anos de trabalho, o sentimento é de alegria, alívio e, principalmente, gratidão. Embora na capa deste trabalho conste apenas o meu nome como autora, ele é um recorte do que colhi do mundo e das pessoas que por mim passaram e contribuíram para o meu amadurecimento. Por isso, na esperança de não esquecer ninguém, agradeço a todas as pessoas que contribuíram, direta ou indiretamente, para esta escrita.

Agradeço primeiramente a Deus, que dá sentido à minha vida e a tudo o que eu faço, incluindo esta pesquisa.

Aos meus pais, José Francisco e Silene, por sempre estarem ao meu lado e me amarem incondicionalmente.

À minha irmã, Renata, que me inspira e acredita em mim mais do que eu mesma consigo acreditar. Obrigada por me ouvir, ler meus textos e me socorrer sempre. Seus filhos são, para mim, a prova mais bonita da pessoa bondosa que você é.

Ao Járisson, meu companheiro de vida, uma dissertação seria curta para externar cada esforço em me apoiar na conquista desse sonho. Sua determinação diária é o nosso combustível e, por isso, a você, meu amor e minha gratidão.

À minha querida orientadora, Profa. Dra. Ana Karina de Oliveira Nascimento, sempre tão gentil, compreensiva e, acima de tudo, paciente. Um dos maiores motivos de eu continuar é por não acreditar que teria a sorte de encontrar alguém tão amável e incrível como você na academia. Obrigada pela liberdade que me proporcionou para que eu encontrasse meus próprios caminhos e pelo apoio constante nas horas em que me senti perdida. Obrigada por aceitar caminhar comigo e por tornar a caminhada mais leve.

Aos meus queridos colegas da graduação e pós-graduação, em especial Isaac, Raimundo, Erinaldo e Tarislan, por me incentivarem a participar do edital e dos debates, pelas caronas até a UFS e de volta para casa, pelos choros, risos, cafés e por acompanharem de perto essa jornada. São pessoas como vocês que me fazem ver beleza na caminhada.

Aos membros da minha banca: O professor Paulo Boa Sorte e a professora Joyce Magalhães, por terem aceitado o convite, pelas aulas valiosas e pelas contribuições para deixar o meu trabalho com mais qualidade.

Aos colegas do grupo de pesquisa Letramentos em Inglês: língua, literatura, cultura (Linc), agradeço pelas contribuições imensuráveis para além da realização desta pesquisa.

Aos meus gestores, coordenadores e colegas de trabalho, que compreenderam a importância desse título para minha formação, por terem sido solícitos quanto aos meus horários de trabalho, tornando possível conciliar meus vínculos com o mestrado.

Às pessoas que participaram comigo deste estudo, cujos nomes não posso revelar por questões éticas. Obrigada por me permitirem aprender com vocês.

Aos meus amigos e familiares, que pacientemente entenderam minhas ausências para que eu concluísse o mestrado e pudesse voltar a ter uma vida mais social. Em especial aos meus sobrinhos, João Bernardo e José Pedro, a quem neguei muitos momentos de colinho para conseguir me concentrar, mas cujos abraços, nos momentos de angústia, me traziam de volta.

Por fim, sou grata a todos que, de algum modo, atravessaram o meu caminho e ajudaram a tecer este sonho até que se tornasse possível. Este trabalho é feito da soma de cada incentivo, esforço, conselho, sugestão e crítica, desde o delineamento do projeto de pesquisa até esta nova paisagem que é me ver no mestrado. A todos, o meu muito obrigada.

*“[...] continuo disposto a aprender e que é
porque me abro sempre à aprendizagem que
posso ensinar também”
(Freire, 2001, p. 26).*

RESUMO

Com o avanço das tecnologias digitais e a popularização de sistemas de inteligência artificial (IA) generativa, o campo educacional passa a enfrentar novos desafios e possibilidades. Essas transformações tornam ainda mais urgentes as reflexões sobre o lugar das tecnologias, especialmente as digitais, nas práticas pedagógicas, sobretudo em contextos públicos, marcados por desigualdades de acesso e problemas estruturais. Neste cenário, este estudo, ancorado na Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2006; Fabrício, 2006), tem como objetivo investigar como a IA generativa mobiliza o planejamento de aulas de inglês fundamentadas na pedagogia dos multiletramentos (Grupo Nova Londres, 1996; Cope; Kalantzis, 2025a, 2025b), nos pressupostos teóricos que orientam os estudos de IA generativa (Santaella, 2023; Santos, 2024; Boa Sorte, 2024a) e considerando a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018). Trata-se de uma pesquisa qualitativa (Paiva, 2019), que adota a autoetnografia (Holman Jones; Adams; Ellis, 2016; Ono, 2017; Magalhães, 2023) como abordagem metodológica, por compreender que a experiência da professora-pesquisadora pode produzir conhecimentos a partir da articulação entre o pessoal, o pedagógico e o político. Para a realização da investigação, foram mobilizados dois instrumentos principais de geração de dados: (1) uma sequência didática para aulas de inglês elaborada pela pesquisadora em interação com a IA generativa, para uma turma do 2º ano do ensino médio de uma escola pública estadual de Alagoas; e (2) um diário de campo multimodal, no qual a pesquisadora documentou suas interações, reflexões, sentimentos e decisões ao longo do processo. O tratamento dos dados segue o modelo de codificação de narrativa de Saldaña (2013). As análises indicam que, embora a IA generativa apresente possibilidades relevantes para o planejamento pedagógico, especialmente no que se refere ao gerenciamento do tempo, aos aspectos didáticos e pedagógicos, à promoção de práticas criativas baseadas na multimodalidade, bem como à construção de memória e à autorreflexão, seu uso ainda demanda cuidados significativos. Tais cuidados relacionam-se, sobretudo, à promoção de práticas críticas e contextualizadas, diante de desafios como a influência algorítmica, as limitações de adaptação, a falta de clareza na formulação de comandos, a ocorrência de alucinações e a insuficiente diversidade cultural nos conteúdos gerados. Com isso, esta pesquisa busca contribuir para as discussões sobre o uso crítico da inteligência artificial na educação linguística em inglês, além de fomentar uma compreensão mais profunda sobre o impacto da IA generativa nas práticas multiletradas e colaborar para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que incorporem tecnologias digitais de forma crítica, reflexiva e alinhada aos princípios dos multiletramentos. Por fim, almeja-se que a publicação deste trabalho contribua com a ampliação da adoção da autoetnografia como metodologia de pesquisa em Linguística Aplicada, destacando seu valor para investigações educacionais contemporâneas.

Palavras-chave: Autoetnografia; Inteligência artificial generativa; Multiletramentos; Inglês.

ABSTRACT

With the advancement of digital technologies and the popularization of generative artificial intelligence (AI) systems, the educational field faces new challenges and possibilities. These transformations make it increasingly urgent to reflect on the role of technologies in pedagogical practices, especially in public school contexts marked by structural inequalities and limited access. In this scenario, this study, grounded in Applied Linguistics (Moita Lopes, 2006; Fabrício, 2006), aims to investigate how generative AI mobilizes the planning of English lessons based on the pedagogy of multiliteracies (New London Group, 1996; Cope; Kalantzis, 2025a, 2025b) and on the theoretical foundations that guide generative AI studies (Santaella, 2023; Santos, 2024; Boa Sorte, 2024a) and considering the Brazilian National Common Core Curriculum – BNCC (Brazil, 2018). This is a qualitative research (Paiva, 2019) that adopts autoethnography (Holman Jones, Adams; Ellis, 2016; Ono, 2017; Magalhães, 2023) as a methodological approach, considering that the teacher-researcher's experience can generate knowledges through the articulation of personal, pedagogical, and political dimensions. For the purposes of this investigation, two main data generation instruments were employed: (1) a didactic sequence for English classes developed by the researcher in interaction with generative AI for a second-year high school class at a public state school in Alagoas, Brazil; and (2) a multimodal field diary in which the researcher documented her interactions, her reflections, feelings, and decisions throughout the process. Data analysis follows Saldaña's (2013) narrative coding model. The findings indicate that, although generative AI presents relevant possibilities for pedagogical planning, especially regarding time management, didactic and pedagogical aspects, the promotion of creative practices based on multimodality, as well as memory building and self-reflection, its use still demands significant care. Such care relates, above all, to the promotion of critical and contextualized practices, in the face of challenges such as algorithmic influence, limitations in adaptation, lack of clarity in command formulation, the occurrence of hallucinations, and insufficient cultural diversity in the generated content. This research thus seeks to contribute to discussions on the critical use of AI in English language education, to deepen the understanding of the impacts of generative AI on multiliteracies-based practices, and to support the development of pedagogical practices that incorporate digital technologies in a critical, reflective way and aligned with the principles of multiliteracies. Finally, it is hoped that the publication of this work will contribute to the increased adoption of autoethnography as a research methodology in Applied Linguistics, highlighting its value for contemporary educational research.

Keywords: Autoethnography; Generative artificial intelligence; Multiliteracies; English language education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Antiga fachada da Escola Municipal José Olímpio Barbosa	17
Figura 2 - Traipu: reconectando-me ao lugar onde tudo começou.....	19
Figura 3 - Eu, meu primeiro computador e a casa da minha avó	20
Figura 4 - Minha paisagem tecnológica	21
Figura 5 - Puzzle do projeto IUPI.....	25
Figura 6 - Aprovação no concurso de Teotônio Vilela - AL.....	26
Figura 7 - Mapa do estado de Alagoas	27
Figura 8 - Paisagens do trabalho docente	30
Figura 9 - Pesquisas que não contribuem em nada?	32
Figura 10 - Representação de um neurônio artificial e rede neural profunda	54
Figura 11 - Os principais campos da IA	55
Figura 12 - Modelos líderes globais em IA generativa em dezembro de 2025	58
Figura 13 - Principais marcos da IA generativa	61
Figura 14 - Fluxograma para avaliação do uso responsável do ChatGPT	63
Figura 15 - Etapas de treinamento do ChatGPT.....	64
Figura 16 - Quadro de referência para criação de prompts	66
Figura 17 - Inconsistência nas respostas sobre competências da BNCC	72
Figura 18 - Agrupamento de estudantes por média	73
Figura 19 - Sugestão de vídeo: Who are you?.....	75
Figura 20 - Sugestão de vídeo: O dilema das redes sociais.....	76
Figura 21 - Geração de imagens	78
Figura 22 - Geração de imagens realistas	79
Figura 23 - Três perguntas para a reforma do letramento segundo Cope e Kalantzis.....	85
Figura 24 - Gramática Transposicional	88
Figura 25 - As funções de sentido	89
Figura 26 - Multiletramentos como repertório pedagógico.....	91
Figura 27 - Esferas da existência (NLG, 1996) / Campos de atuação (BNCC, 2018)	95
Figura 28 - Primeiro Prompt.....	98
Figura 29 - Resposta do ChatGPT ao segundo prompt: aula 1	102
Figura 30 - Atividade de apoio da sequência didática.....	104
Figura 31 - Codificação e categorização dos dados (Saldaña, 2013)	106
Figura 32 - Alucinação sobre a BNCC	112
Figura 33 - Nuvem de palavras: produção dos estudantes	117
Figura 34 - Fragmento do trailer do filme Freedom Writers	120

Figura 35 - Produções em sala de aula	122
---	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Características da Autoetnografia segundo Heewon Chang (2016).....	36
Quadro 2 - Os Processos de Conhecimento no projeto <i>The Learning by Design</i>	90
Quadro 3 - Primeiro Prompt	99
Quadro 4 - Linearidade nos processos de conhecimento na SD	100
Quadro 5 - Segundo Prompt	100
Quadro 6 - Reflexão sobre os desafios de promover criticidade em sala de aula	101
Quadro 7 - O algoritmo dita, o professor aplica?	103
Quadro 8 - Atividade de leitura: aula 1	105
Quadro 9 - A memória do ChatGPT	107
Quadro 10 - A memória na assistência do ChatGPT	108
Quadro 11 - Construção de memória e influência algorítmica no ChatGPT	109
Quadro 12 - Influência algorítmica na SD	110
Quadro 13 - Interrupção da sequência didática	115
Quadro 14 - Recorte do diário de campo: autorreflexão sobre a SD	125

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
IA	Inteligência Artificial
IFs	Itinerários Formativos
ILE	Instituto de Línguas Estrangeiras
IUPI	Integrantes da Unidade de Palhaçoterapia Intensiva
LA	Linguística Aplicada
Linc	Letramentos em Inglês: Língua, Literatura e Cultura
NEM	Novo Ensino Médio
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PV	Projeto de Vida
TAC	Temas de Aprofundamento Curricular
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
SD	Sequência Didática
PNL	Processamento de Linguagem Natural
LLM	<i>Large Language Model</i> (Modelo Amplo de Linguagem)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: A ARTE DE PERCEBER AS PAISAGENS NO MUNDO	16
1.1 Autoetnografia: os caminhos que escolhi para narrar-me	31
1.2 Mapeando meu percurso metodológico.....	39
1.3 A jornada da Linguística Aplicada na educação linguística em inglês	43
2 A IA GENERATIVA EM SOLO DOCENTE	51
2.1 O surgimento de novos relevos: da IA aos grandes modelos de linguagem.....	57
2.2 Os <i>prompts</i> como ponte na interação com a IA generativa	64
2.3 A IA generativa como tempestade nas paisagens docentes.....	68
3 TRAVESSIAS EM MULTILETRAMENTOS: PLANEJAMENTO DOCENTE	82
3.1 Horizontes da pedagogia dos multiletramentos.....	83
3.2 Meu percurso docente: os multiletramentos na BNCC.	93
3.3 Sequência didática em fluxo: do planejamento à prática	97
4 O FLORESCIMENTO DOCENTE: UM PONTO DE PASSAGEM.....	127
REFERÊNCIAS.....	132
APÊNDICE A – Saída do <i>prompt</i> 1	142
APÊNDICE B – Saída do <i>prompt</i> 2.....	144
APÊNDICE C – Sequência didática	148
APÊNDICE D – Materiais Complementares	154

1 INTRODUÇÃO - A ARTE DE PERCEBER AS PAISAGENS NO MUNDO



Fonte: arquivo pessoal.

Sou árvore, mas não preciso ser.

(Oliveira, 2017, p. 10).

Descrever minha trajetória nesta dissertação me leva a recordar algumas paisagens que marcaram a minha infância e outras, que embora quisesse, temia vivenciar. Boa parte do tempo em que estava na educação infantil, revezava meus dias entre a escola, ajudar meus pais com as tarefas de casa e visitar meus avós. Minha memória me faz sorrir ao lembrar do quanto eu amava percorrer as serras e o campo onde se localizava a casa e a escolinha na qual minha mãe sonhou ensinar. E embora eu reconheça que as memórias que carrego são mais significativas do que qualquer registro em papel, ainda me sinto decepcionada quando lembro que minha mãe não tem fotografias daquele tempo, sobretudo porque fui eu que estraguei o filme da nossa antiga câmera fotográfica.

Hoje, percebo que sentimentos como decepção e medo têm relação com a lógica que me ensinaram desde cedo. Cresci acreditando que só havia um caminho certo e que qualquer tentativa de ramificar era sinônimo de falha. Assim como a árvore, podar os erros sempre foi tido como necessário. Por isso, não considero meus medos de infância tão comuns assim. Não era o escuro que me assustava, nem trovões ou criaturas imaginárias. O que me tirava o sono era o medo de decepcionar, de não ser boa o suficiente, de falhar antes mesmo de tentar. Acredito que, por isso, nunca aprendi a nadar. Apesar do fascínio pelos rios, o receio de afundar coexistia, criando um paradoxo entre desejo e medo. Hoje, olhando para trás, acho curioso como uma criança pode carregar medos tão grandes, como se, antes mesmo de entender o mundo, eu já estivesse tentando corresponder a algo. Mas a quê? Ou a quem?

Talvez tenha sido o silêncio da minha família quando eu trazia um boletim impecável para casa – sem elogios, sem comentários, apenas a normalidade de quem já esperava aquilo de mim. Talvez tenha sido a forma como me ensinaram que esforço era uma obrigação, não um mérito. Talvez tenha sido apenas o jeito como aprendi a me medir, sempre buscando alcançar um ideal que, na verdade, nunca foi completamente definido.

Há raízes profundas na minha autocobrança. Raízes que não começaram em mim, mas se estendem por gerações. Muitas vezes me pego refletindo sobre o quanto minha história está entrelaçada à da minha mãe, dos meus avós e tios maternos. Cresci ouvindo as memórias de minha mãe como quem ouve contos antigos, mas cheios de verdade. Ela cresceu em Traipu, no interior de Alagoas, às margens do rio São Francisco. Uma cidade pequena, ribeirinha, onde o tempo parece correr diferente. Era uma das caçulas entre onze irmãos. Não havia luxo, tampouco fartura material, mas havia algo raro: o desejo de aprender.

Lembro que ela sempre falava (e ainda fala), com brilho nos olhos, da pequena escola ao lado de casa, que possuía apenas uma sala de aula e levava o nome do meu avô: Escola Municipal José Olímpio Barbosa, em homenagem ao trabalho que ele realizou como professor.

Figura 1 – Antiga fachada da Escola Municipal José Olímpio Barbosa



Fonte: Google Maps (2022).

Foi ali que, anos mais tarde, ela incentivaria seus irmãos, já adultos, a se alfabetizarem. Mas, antes disso, havia um episódio que sempre surgia durante nossas conversas: a bolsa de estudos que ela ganhou ainda na adolescência para cursar o ensino fundamental em uma escola particular no centro da cidade. Uma conquista que ela ainda narra como um feito heroico, uma

vitória silenciosa diante de todas as impossibilidades. Aquela bolsa a tornava diferente. Com os letramentos que adquiriu, os quais serão discutidos teoricamente mais adiante, tornou-se referência entre os irmãos: cuida dos papéis, resolve as burocracias da família e, sobretudo, semeia nos outros a importância de estudar.

Ouvir minha mãe recontar essa história era um ritual. Talvez fosse o modo que ela encontrou de me ensinar, não apenas sobre o valor do estudo, mas também sobre o que ela desejava para si mesma ou para mim. Dizia que sonhava em ser professora, mas que o casamento e os filhos vieram antes. Até hoje, me pergunto se esse era, de fato, seu maior sonho ou se, ao compartilhar esse desejo, ela estava me dizendo que o estudo era o melhor que podia me oferecer. Um convite para que eu seguisse por onde ela não pôde continuar.

Acredito que essas histórias da minha mãe acabaram construindo o meu eu: Simone. Professora de língua inglesa há oito anos. Nordestina. Alagoana. Nascida em Arapiraca-AL. Filha mais velha entre três irmãos. Tia de dois meninos que ocupam um espaço especial no meu coração. Casada com o homem que não me deixou desistir do sonho de ser mestra.

Cresci em um povoado chamado Canafistula do Cipriano, no interior de Girau do Ponciano-AL, com cerca de 10 mil habitantes. Até hoje não há sinal de rede celular, por isso, a chegada da internet continua sendo um marco importante na forma como os moradores se comunicam com o restante do mundo. Foi ali que, com o passar do tempo, também acompanhei minha mãe retomar os estudos e concluir aquilo que havia ficado interrompido por muitos anos.

Ao acompanhar esse processo, percebi que, embora nossas trajetórias fossem diferentes, havia entre nós um mesmo entendimento: a educação tem um valor que atravessa gerações. Mais do que um sonho específico, talvez o que ela me transmitiu tenha sido uma forma de mostrar que aprender sempre vale a pena e mesmo que os caminhos não sejam lineares, ainda é possível continuar.

Minha infância também foi repleta de momentos de felicidade genuína. Algo que eu e meus irmãos amávamos era quando nossos pais nos levavam ao rio, na cidade de Traipu, Alagoas. Era o nosso momento de liberdade. Corríamos pela margem, brincávamos na água, sentíamos o frescor do rio como um alívio para o calor do sertão. Naquelas águas, encontrávamos alegria, pertencimento, um respiro em meio à rotina. Mas, por mais que o rio fizesse parte da minha infância, por mais que eu tenha ido incontáveis vezes, nunca aprendi a nadar.

Figura 2 – Traipu: reconectando-me ao lugar onde tudo começou



Fonte: [Google Earth](#) (2025).

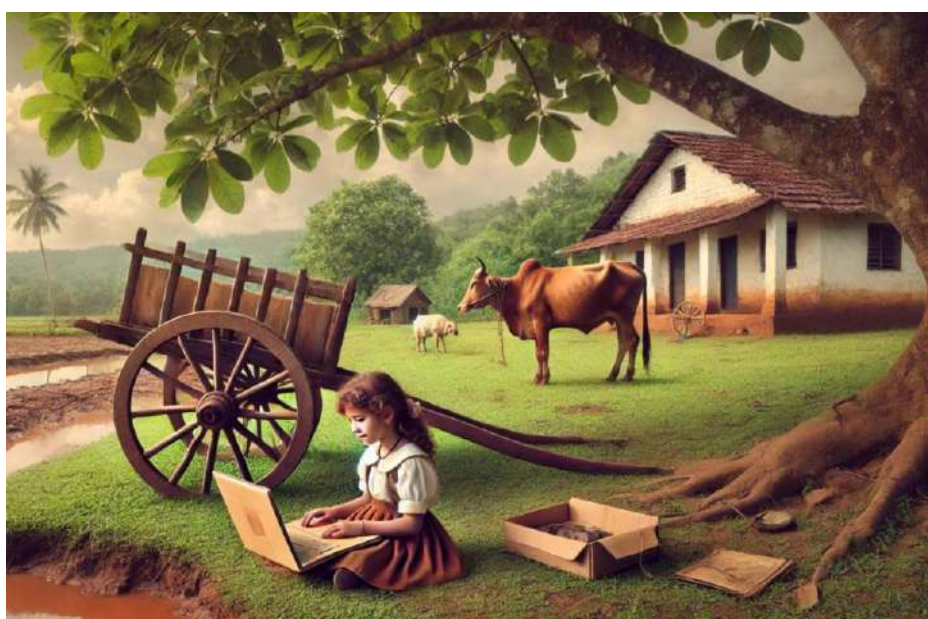
Agora, no mestrado, percebo que esses medos não ficaram na infância. Ainda me vejo tentando provar algo, para mim, para os outros, para um sistema que, muitas vezes, me faz questionar o meu lugar. A pesquisa, especialmente a autoetnografia, tem sido um espelho. E nesse reflexo me vejo em movimento, fazendo dos medos parte do percurso. A autoetnografia tem me ajudado nesse deslocamento, porque, ao narrar minha própria experiência, posso revisitar memórias, questionar a lógica da árvore que me ensinou a temer o erro e produzir outros modos de existir na pesquisa, permitindo-me, pouco a pouco, tornar-me outra em relação à que fui. Afinal, como afirma Freire (2015, p. 61) “diante do medo, seja do que for, é preciso que, primeiro, nos certifiquemos, com objetividade, da existência das razões que nos provocam o medo”. É desse lugar que começo a entender como medo, docência e tecnologia foram se costurando na minha história e compondo as minhas paisagens.

Escrevo em primeira pessoa porque este trabalho parte de mim, das minhas vivências como professora e pesquisadora, e do desejo de compreender o que faço e porque faço. Não faria sentido me distanciar da escrita ou tentar neutralizar a minha presença. A autoetnografia me permite “dialogar comigo mesma e com os outros ao mesmo tempo”, transitando entre “o eu e a cultura e da cultura de volta para o eu” (Boylorn, 2016, p. 174, tradução minha¹). Como afirma Ono (2017, p. 39), o uso do “para mim” é uma forma de “trazer a minha voz, a minha enciclopédia pessoal, minha coleção de experiências” para o texto, assumindo minha história como parte da pesquisa. Mas em outros momentos, uso a terceira pessoa do plural para marcar que minhas experiências são construídas com outras pessoas, e não de forma isolada. Ao escrever assim, reconheço que a produção de conhecimento também é envolvida por afetos, memórias e posicionamentos.

¹ “[...] talking back to myself and others at the same time. [...] moves from self to culture and back again” (Boylorn, 2016, p. 174).

Quando criança, um dos meus lugares preferidos era a árvore perto do carro de boi da minha “vó Marineta”. Eu tinha medo dos bois, mas gostava de ficar ali, na sombra, ouvindo o canto dos pássaros, observando a água da barragem e a escola ao fundo. Mesmo sem nada demais, aquele lugar me inspirava a inventar, imaginar, brincar. Como não tinha brinquedos prontos e muito menos um computador, algo que eu desejava intensamente, criava os meus com papelão. Recortava, montava teclados imaginários e passava horas brincando de digitar. Quando me cansava, deitava no carro de boi e ficava olhando o céu, sonhando com o dia em que teria um de verdade.

Figura 3 – Eu, meu primeiro computador e a casa da minha avó²



Fonte: Criada pela autora usando IA - DALL-E (2025).

Além dos animais, das serras cobertas pela vegetação típica da caatinga e do rio, visível ao longe como um fio azul e brilhante, existia muito espaço para o estímulo da imaginação, como também obstáculos concretos, às vezes difíceis de enfrentar naquele momento. Por isso, enquanto esse dia não chegava, eu me contentava com meu relógio digital com detalhes de joaninhas, que chegou, felizmente, depois que aprendi a ver as horas nos relógios analógicos de ponteiro. Ele era importante porque me ajudava a organizar meu tempo entre os desenhos,

² Imagem gerada por DALL-E da OpenAI em 21 de março de 2025. O prompt usado foi: “Gere uma imagem de uma menina de cabelo longo e cacheado, brincando em um ambiente rural. Ela está perto de um carro de boi antigo de madeira, que está no chão. A criança está ao lado do carro de boi, sentada na grama e encostada na roda do carro de boi, brincando com um notebook de papelão feito por ela. À esquerda, há um lago parcialmente visível de água marrom, acrescentando profundidade à paisagem. O carro de boi está posicionado sob uma grande árvore frondosa, proporcionando sombra. O chão está coberto de pastagem, transmitindo uma sensação natural e tranquila. À direita, há uma pequena casa. A atmosfera geral da imagem deve evocar nostalgia, curiosidade e o contraste entre uma infância no campo e o início de uma jornada voltada para pesquisa e tecnologia”.

os deveres de casa e as tarefas domésticas de ajudar minha mãe e minha avó. O bipe que ele fazia marcando o início dos meus desenhos favoritos na televisão de tubo, me trazia a mesma sensação de liberdade que sentia à sombra da árvore. Embora essa imagem represente minhas múltiplas expressões, boa parte do que descrevo aqui já não existe mais assim.

Aos poucos, chegaram outras tecnologias: o computador da minha irmã, meu celular e meu nariz de palhaça de hospital. O celular, aliás, por falta de rede foi mais rapidamente utilizado como rádio, câmera e televisão de bolso do que qualquer outra coisa. Quando em casa ninguém queria assistir ao mesmo programa, com ele eu podia assistir sozinha. Quando me dei conta, já estava na universidade, tentando entender esse universo tecnológico e pesquisando sobre ele.

Figura 4 – Minha paisagem tecnológica



Fonte: Criada pela autora (2026).

Foi minha irmã, Renata, quem conquistou o primeiro computador da casa ao ser aprovada em uma avaliação escolar que a premiou com um notebook. De certa forma, ela realizou um sonho que também era meu. Minha irmã era diferente de mim, pois sabia compartilhar. A internet e a ideia de “mundo conectado” ainda demoraram um pouco mais para chegar até mim, mas foi com esse computador que consegui. Tal experiência também dialoga com aquilo que mais tarde se tornaria parte da minha identidade profissional, pois me tornar professora significou assumir o compromisso de compartilhar aquilo que um dia também precisei aprender com a ajuda de outros. Essa lembrança, cheia de desejo e espera, me faz

pensar: se crescer em contato com o rio não me ensinou a nadar, será que a simples exposição à inteligência artificial generativa (doravante IA generativa³) ensina alguém a usá-la de forma crítica?

Meu primeiro computador, que de fato pude chamar de meu, foi uma conquista pessoal. Quando consegui comprá-lo, já estava cursando simultaneamente Letras/Inglês e Administração Pública. A graduação em Administração era à distância na Universidade Federal de Alagoas e a Licenciatura em Letras/Inglês era presencial na Universidade Estadual de Alagoas, onde eu atuava como bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência⁴ (Pibid). Foi por meio da bolsa desse programa que, com esforço, consegui realizar essa compra. Por isso, reconheço também a importância de políticas públicas que ampliam o acesso e as oportunidades de formação docente. Programas como o Pibid desempenham um papel fundamental nesse processo, ao aproximar graduandos da realidade da escola e fortalecer sua identidade profissional. Assim, vejo que iniciativas desse tipo representam investimentos concretos na educação pública e têm potencial para transformar trajetórias individuais e coletivas, como a minha.

Iniciei ambos os cursos no mesmo ano e achava que logo no primeiro conseguiria decidir qual curso seguir. Mas isso não aconteceu. Eu gostava muito de ensinar. Cada vez que preparava uma aula e entrava em sala, aprendia algo novo. Não era só sobre o conteúdo. Era como se eu descobrisse um mundo que ainda não conhecia e, ao mesmo tempo, descobrisse um pouco mais sobre mim. As pessoas com quem eu interagía me ajudavam a ver lados meus que eu ainda não tinha percebido, partes do mundo que eu nem sabia que queria ir.

Ao mesmo tempo, o curso de Administração também me mostrava outras coisas importantes. Aprendi sobre o funcionamento de ambientes organizacionais, sobre a importância de uma liderança democrática e de pensar no coletivo. Enquanto um curso me aproximava da sala de aula, o outro me fazia pensar em como os bastidores também importam.

Mas nem sempre quis ser professora de inglês. Esse desejo começou a tomar forma aos 14 anos, quando me matriculei em um curso de espanhol no Centro de Linguística Aplicada Instituto de Línguas Estrangeiras (ILE), escola de idiomas que atua em parceria com a Prefeitura

³ Ao longo deste estudo, identifiquei diferentes formas de abreviação para o termo inteligência artificial generativa. Em inglês, é comum o uso da sigla GenAI (Santos, 2024); em português, encontrei variações como IAG (Lucena; Melo; Oliveira, 2024), IAGen (Boa Sorte, 2024a), e IA generativa (Santaella; Kaufman, 2024). Por questões de fluidez na leitura, optei por utilizar a forma IA generativa neste trabalho.

⁴ É uma iniciativa que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação e tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira. Disponível em: [Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência](#).

de Arapiraca, e concede desconto de 50% para estudantes da rede pública. Sempre estudei em escola pública e já tinha certo entusiasmo por línguas por causa do contato mais próximo com a cultura latina pelas músicas e novelas que eu tanto acompanhava. No entanto, a baixa procura pelo curso de espanhol acabou me levando, por acaso, a conhecer a língua inglesa sob outra perspectiva.

Ao ingressar no curso de idiomas, fui surpreendida pela forma como o inglês era ensinado ali. Tudo era muito diferente da experiência que eu havia vivido na escola pública. As turmas eram pequenas, os professores falavam inglês desde a primeira aula, o material didático era bem estruturado e contemplava as quatro habilidades linguísticas de maneira equilibrada. Aquilo me marcou. Pela primeira vez, percebi o quanto o ambiente, os recursos e a abordagem pedagógica influenciam diretamente no processo de aprendizagem de uma língua.

A comparação com a escola pública era inevitável e dolorosa. Foi ali que me dei conta de que, durante o ensino fundamental, meu contato com o inglês havia sido bastante limitado, não por falta de empenho dos professores, mas talvez pelas condições estruturais da escola e pelas prioridades curriculares daquele contexto. Mesmo sendo uma boa aluna, eu mal sabia me apresentar na língua, muito menos nomear cores ou números com segurança. E perceber isso despertou em mim um sentimento de inferioridade em relação aos colegas da cidade, eu, vinda do interior, me sentia em desvantagem. Mas, ao mesmo tempo, decidi que iria aprender, queria melhorar.

Essa inquietação sobre o acesso desigual ao ensino de língua inglesa me acompanha até hoje. Com o tempo, fui compreendendo que ensinar e aprender uma língua vai muito além da memorização de regras gramaticais ou de listas de vocabulário. Envolve vivências, sentidos, afetos, oportunidades e condições concretas. Ao longo do meu percurso como professora, percebi que a forma como a língua é ensinada também reflete visões de mundo, algumas mais engessadas e outras mais abertas à diversidade e à transformação. “Desse modo, essa perspectiva de língua desafia a visão tradicional de que a língua é um sistema estável e imutável e a reconhece como uma entidade viva e dinâmica, que é moldada e remodelada continuamente através do seu uso e interação” (Magalhães, 2023, p. 34).

É nessa compreensão mais ampla e viva da linguagem que busco me apoiar como docente, especialmente ao trabalhar com estudantes da escola pública, que, assim como eu no passado, também carregam marcas das desigualdades educacionais.

Ao finalizar meu curso de inglês e ainda na graduação, consegui minhas primeiras turmas como professora de inglês no ILE, e em outra instituição de prestígio em Arapiraca, onde lecionei por 4 anos. Pude finalmente me sentir e ser chamada de *teacher*. Nessas duas

escolas de idiomas, coloquei em prática os conhecimentos que aprendi na faculdade, enriqueci-me de experiências por meio dos treinamentos, das imersões, dos projetos, da minha primeira viagem pro exterior. Eu tinha uma grande família comigo, tendo em vista que alguns professores do curso eram também meus professores da graduação. Além disso, foi no ILE que realizei minha pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre práticas pedagógicas de letramentos digitais no ensino de língua inglesa.

Ao longo desse percurso, compreendi que tecnologia não começa no computador ou na internet. Antes do digital, já existiam ferramentas, saberes e técnicas que organizavam a vida e ampliavam as capacidades humanas. As tecnologias digitais são uma das camadas desse processo, servindo para complementá-las. Defendi, ainda, que levar qualquer tecnologia para a sala de aula exige reflexão, uma vez que é preciso compreender por que e para quê ela será utilizada, como também quais aprendizagens desejamos promover. Além disso, o uso pedagógico de tecnologias digitais demanda habilidades que vão além do manuseio técnico dos dispositivos, pois envolve letramentos digitais entendidos como “[...] um conjunto de práticas socioculturais e não uma lista de proficiências ou competências” (Nascimento; Knobel, 2017, p. 68, tradução minha⁵) em ambientes digitais, associadas à capacidade de interpretar, produzir, interagir, avaliar informações e atuar criticamente nesses espaços.

Nesse sentido, esta pesquisa favoreceu o uso da língua inglesa pelos estudantes no desenvolvimento de uma postura crítica diante dessas tecnologias e também me transformou enquanto professora-pesquisadora, ao refletir sobre os usos que fazemos delas nas escolas. Como afirma Freire (2015, p. 137), “nenhuma sociedade se afirma sem o aprimoramento de sua cultura, da ciência, da pesquisa, da tecnologia, do ensino”.

Contudo, esses anos foram desafiadores. Eu precisava conciliar as exigências das graduações, o compromisso com a bolsa, os trabalhos que garantiam minha renda e, ao mesmo tempo, enfrentar a escassez e a precariedade do transporte público entre o povoado onde eu morava e a cidade onde todas essas atividades aconteciam. Além dessas dificuldades estruturais, também enfrentei barreiras políticas e institucionais. Após uma eleição municipal, questões políticas começaram a interferir diretamente no cotidiano escolar e, consequentemente, no meu percurso formativo. Havia interesses maiores, que escapavam do meu controle, e que acabaram comprometendo meu estágio supervisionado. Lembro que, ao questionar em um grupo de

⁵ “[...] as a set of sociocultural practices, and not a checklist of proficiencies or competencies” (Nascimento; Knobel, 2017, p. 68).

WhatsApp a ausência do transporte escolar, a situação gerou um conflito que resultou em empecilhos para que eu pudesse estagiar na escola mais próxima da minha residência.

Apesar de todos esses desafios, segui participando do Projeto Integrantes da Unidade de Palhaçoterapia Intensiva (IUPI), que me ensinou sobre doação, amor, escuta e humanidade.

Compreendo o nariz do meu eu-*clown*⁶ como uma tecnologia, pois atua como facilitador e mediador da linguagem na palhaçoterapia. Ele transforma o modo como me coloco diante do outro e reorganiza a forma de comunicar, escutar e perceber. Ao colocá-lo, além de mudar minha aparência, o medo de errar se desfaz e uma linguagem mais aberta à vulnerabilidade e à empatia se revela. Nesse contexto, os acessórios que utilizo, como o nariz vermelho, funcionam como dispositivos simbólicos de aproximação, porque criam vínculos e permitem que o riso, o olhar e o silêncio se tornem modos de comunicação.

Nessa perspectiva, a tecnologia ultrapassa a noção restrita do digital, compreendendo os diversos meios desenvolvidos pelos próprios sujeitos para mediar relações humanas, promover a evolução dos meios de comunicação e dos métodos de produção e influenciar os processos de formação dos indivíduos na sociedade (Lemos, 2021). No IUPI, aprendi a improvisar, a lidar com o inesperado, a respeitar o tempo do outro e sobretudo, a acolher. São gestos que hoje reconheço como parte da minha docência, pois educar envolve atenção ao contexto e disposição para compreender o outro e com ele aprender.

Figura 5 – Puzzle do projeto IUPI⁷



Fonte: Acervo Pessoal (2025).

⁶ Fundado em 2013, o Projeto Integrantes da Unidade de Palhaçoterapia Intensiva - IUPI é um projeto de extensão da Universidade Federal de Alagoas, campus Arapiraca, em que os alunos e profissionais participantes são voluntários. A proposta é levar alegria, distração e bem-estar aos pacientes e acompanhantes que se encontram enfermos nas instalações dos hospitais de Arapiraca.

⁷ Nesse trabalho, utilizo o termo *clown*, de origem inglesa, para me referir ao palhaço doutor que atua em contextos hospitalares no âmbito da palhaçoterapia. A escolha do termo também se relaciona ao modo como os integrantes do projeto o utilizam para designar essa prática.

No entanto, depois de quatro anos de envolvimento com o projeto, decidi me desligar para priorizar os estudos para um concurso público. A escolha não se deu apenas por sobrecarga, mas pela compreensão de que, no meu município, ocupar espaços profissionais nem sempre depende de mérito ou dedicação. Era preciso silenciar, não questionar, não propor melhorias, aceitar as estruturas como estão. Exigia-se subserviência. E fazer parte de um sistema que marginaliza justamente aqueles que desejam transformar, é algo que não cabe no que acredito ser o meu papel como educadora. Por isso, estudar para o concurso foi, para mim, uma forma de resistência e de aposta em um caminho mais justo e coerente com o que acredito como educadora.

Figura 6 – Aprovação no concurso de Teotônio Vilela - AL⁸



Fonte: Criada pela autora usando IA - DALL-E (2025).

Em 2020, ainda durante a pandemia da Covid-19⁹, fui convocada para tomar posse no concurso público do município de Teotônio Vilela – AL, para o cargo de professora de Língua Inglesa. Fui lotada em uma unidade escolar localizada no centro da cidade que era tida como “referência” pelos recursos tecnológicos e investimento recentes que o município havia feito.

⁸ Imagens geradas por DALL-E da OpenAI em 23 de março de 2025. O prompt usado foi: “Gere imagens de uma jovem professora, de cabelo castanho-escuro, longo e bem cacheado, branca e olhos castanhos, a primeira assinando seu primeiro documento oficial como educadora e a segunda marca simbolicamente o início da sua trajetória como professora da rede pública. Mesmo usando uma máscara, é possível notar a alegria em seu olhar. O cenário ao redor une uma escola moderna a elementos que remetem ao conhecimento, à tecnologia e ao florescimento profissional. Luzes suaves completam o ambiente, que transmite uma sensação de realização”.

⁹ De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), a pandemia de COVID-19 refere-se a um surto global da doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, identificado pela primeira vez na China em dezembro de 2019. Diante da rápida disseminação internacional do vírus, a OMS declarou a situação como uma emergência de saúde pública de importância internacional em 30 de janeiro de 2020, e a caracterizou oficialmente como uma pandemia em 11 de março de 2020. A crise sanitária resultou em milhões de mortes ao redor do mundo, sendo mais de 703 mil registradas no Brasil, evidenciando a gravidade de seus impactos. Em maio de 2023, a OMS anunciou o fim da fase de emergência internacional da COVID-19.

Apresentei-me imediatamente para conhecer a escola e, para minha surpresa, nunca havia estado em uma escola pública tão bonita. A estrutura era moderna: portas e lousas de vidro, projetores, computadores, salas bem equipadas e uma sala multimídia com *tablets* e *chromebooks*. Havia também um refeitório enorme e bem organizado. Fiquei maravilhada e surpresa, pois imaginava uma realidade muito precária de recursos. Então pensei que meu trabalho docente não seria tão diferente do que já fazia nas escolas de idiomas.

Em 2022, fui convocada no concurso da Secretaria Estadual de Educação de Alagoas, novamente para o cargo de professora de Inglês. Fui lotada em duas escolas: uma em Arapiraca e a outra onde estudei durante todo o ensino fundamental e médio. Eu poderia, enfim, dizer que me sentia em casa novamente, se não fosse pelo “pequeno” detalhe de precisar cruzar três cidades em um único dia para dar conta da carga horária. Era uma verdadeira maratona educacional: Teotônio Vilela → Arapiraca → Girau do Ponciano. Se houvesse um troféu para professora viajante, eu com certeza, estaria no pódio.

Figura 7 – Mapa do estado de Alagoas



Fonte: Criada pela autora baseado em [Seades - Mapas das Regiões](#) (2025).

No ano seguinte, em meio a rotinas intensas e deslocamentos diários, fui aprovada no mestrado. A conquista me encheu de orgulho, especialmente por representar a continuidade de uma jornada marcada por muito esforço e tentativas. A cada leitura realizada, a cada discussão no grupo de pesquisa de que faço parte, o Letramentos em Inglês: língua, literatura, cultura

(Linc)¹⁰, a cada orientação, a cada conversa informal com colegas, professores e também alunos, passei a perceber que precisava repensar as minhas práticas pedagógicas, principalmente após nossa sociedade passar a reconhecer a presença ubíqua da IA generativa, especialmente a partir do lançamento do ChatGPT, em 2022 (Santos, 2024).

Pesquisas anteriores do grupo já apontavam para a necessidade de ressignificar o papel docente frente às transformações tecnológicas e culturais no ensino de inglês e têm influenciado os caminhos desta investigação, tanto do ponto de vista teórico quanto metodológico. Nascimento, Façanha e Santos (2023) têm desenvolvido estudos sobre multimodalidade e formação docente, articulando linguagem, letramentos visuais e decolonialidade, o que contribui para pensar os multiletramentos. Santana (2024a), por sua vez, fortaleceu a autoetnografia como possibilidade de escrita crítica e situada no campo da Linguística Aplicada. Teles e Teles (2025), ao analisarem as identidades docentes em escolas de tempo integral, evidenciaram os impactos das reformas educacionais neoliberais no fazer pedagógico de professores de inglês, olhar que se aproxima das inquietações presentes na minha própria trajetória docente. Ismerim (2024) investigou práticas de professores de língua inglesa na rede social Instagram, buscando compreender como essas práticas se configuram na plataforma e quais são seus desdobramentos para a educação linguística. Assim, as contribuições do grupo de pesquisa Linc, do qual passei a fazer parte após o meu ingresso no mestrado, têm sido fundamentais para sustentar os pilares reflexivos e afetivos desta autoetnografia.

Ainda, a minha pesquisa se alinha ao projeto guarda-chuva do Linc, coordenado pela minha orientadora, profa. Dra. Ana Karina Nascimento, intitulado “Letramentos e educação crítica em inglês”. Dentre os objetivos do projeto, destaco o seu foco nas tecnologias digitais e sua relação com educação crítica em inglês. Além disso, a presente pesquisa se conecta ao projeto internacional ao qual o grupo também está vinculado, intitulado “*Prototypes of New Education Technology Products for Use by Learners, Educators or Administrators*”, que se conecta mais diretamente às discussões atinentes à IA generativa.

Pensar na minha trajetória durante a graduação e o mestrado, marcada por tanto empenho e pelo papel fundamental das tecnologias digitais no meu processo de formação, torna ainda mais difícil aceitar algumas decisões recentes. A Instrução Normativa nº 2, de 3 de dezembro de 2024, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior¹¹ (CAPES) (Brasil, 2024), que estabelece diretrizes gerais para a implementação de processos

¹⁰ Grupo de pesquisa voltado aos estudos dos letramentos da Universidade Federal de Sergipe - UFS.

¹¹ Instrução Normativa nº 2, de 3 de dezembro de 2024. Disponível em: [Instrução Normativa nº 2, de 3 de dezembro de 2024](#). Acesso em: 21 mar. 2025.

híbridos de ensino e aprendizagem na pós-graduação *stricto sensu* presencial, proíbe o uso de atividades remotas assíncronas (como aulas gravadas) para o cômputo da carga horária didática e também veda a oferta de disciplinas integralmente remotas.

É essa última restrição que mais me inquieta, porque reconheço o quanto esse formato ampliou o acesso à educação. Foi por meio do ensino remoto que consegui conciliar estudos, trabalho e outras responsabilidades, em momentos nos quais estar presencialmente seria inviável. No entanto, também compreendo que essa modalidade não é, por si só, sinônimo de inclusão, já que o acesso a equipamentos, internet de qualidade e ambientes adequados de estudo ainda não é uma realidade para todos.

Acredito que, mais do que excluir a modalidade remota, o caminho pode ser pensar em políticas que ampliem o acesso e garantam condições de permanência. A simples proibição ignora as múltiplas formas de estar presente nos processos de aprendizagem e desconsidera trajetórias que, como a minha, encontraram no ensino remoto não uma alternativa emergencial, mas uma possibilidade concreta de continuar aprendendo.

As tensões entre acesso, permanência e qualidade na educação, especialmente no que diz respeito ao uso das tecnologias digitais, atravessam minha prática docente e meu olhar como pesquisadora. As limitações enfrentadas ao longo da minha formação não apenas revelam desigualdades estruturais, mas também despertam perguntas que se transformam em caminhos investigativos. É nesse contexto que compreendo a importância de assumir minha experiência como ponto de partida para pensar a educação linguística em inglês mediada por tecnologias digitais, com ênfase na IA generativa e analisar, à luz dos multiletramentos, os impactos que essa tecnologia tem produzido na minha prática docente.

É nesse movimento que tenho buscado refletir sobre as práticas pedagógicas que venho construindo, especialmente aquelas que dialogam com a proposta dos multiletramentos. As narrativas que apresento aqui revelam caminhos percorridos, escolhas feitas e desafios enfrentados no cotidiano da sala de aula, sempre marcados pelas linguagens, culturas e modos diversos de significar o mundo. Como destacam os autores do New London Group (1996), o conceito de multiletramentos surge da tentativa de responder às transformações sociais, culturais e tecnológicas que exigem novas formas de leitura e produção de sentido. Eles enfatizam, ainda na década de 1990, que, “cidadania efetiva, diversidade e conexão global” tornaram-se aspectos centrais da vida cotidiana, e que é necessário lidar com “diferenças linguísticas e culturais”, bem como com “uma gama cada vez mais ampla de registros especializados e variações situacionais nos padrões de comunicação”. Essas reflexões tocam, inevitavelmente, em “dois dos aspectos mais essencialmente políticos da vida” (Pennycook,

1998, p. 22): “linguagem e educação”. Por isso, este trabalho se insere no campo da Linguística Aplicada, entendida aqui como um espaço de ação crítica e situada, que reconhece o papel da linguagem na construção de significados sociais.

A Figura 8 representa uma ideia do contato com a IA generativa que se desdobra na paisagem do meu trabalho docente.

Figura 8 – Paisagens do trabalho docente



Fonte: criada pela autora usando IA - Sora (2026)¹²

Os elementos visuais presentes na figura acima operam como recursos metafóricos para interpretar meu percurso docente, entendido como uma jornada marcada por deslocamentos e escolhas. Os caminhos que se abrem e se fecham exigem que eu mapeie minhas práticas, enquanto o solo instável e seus relevos simbolizam desafios estruturais do cotidiano escolar. A ponte indica as travessias necessárias na aproximação com a IA generativa, especialmente por meio do uso de *prompts*, e o rio remete ao fluxo contínuo da linguagem e das decisões pedagógicas. Por fim, a tempestade presente na paisagem sugere as tensões e instabilidades desse processo, ao passo que os horizontes apontam para possibilidades de florescimento profissional, tornando a metáfora das paisagens produtiva para pensar a docência

¹² Imagem gerada por Sora da OpenAI em 09 de janeiro de 2026. A imagem não deriva de um *prompt* único, mas de um processo contínuo de experimentação. Ao longo da geração, foram empregados diversos *prompts* em sequência, reformulados a partir da observação cuidadosa dos resultados de remixagem, o que consistiu na escolha, combinação e refinamento gradual de elementos visuais que emergiram até a construção da composição final.

como um processo em constante deslocamento e reorientação, marcado também pela presença da IA generativa.

Embora fascinante como o fundo da figura, essa tecnologia torna o meu percurso desafiador, exigindo que eu aprenda a me orientar em seus usos e implicações, em vez de apenas acompanhá-la de longe. À medida que fui/vou caminhando por essa paisagem, mergulhando nessas águas, descubro novos obstáculos e (re)construo pontes. Esses movimentos refletem no meu trabalho como professora e pesquisadora e trazem transformações tecnológicas que atravessam a educação para a minha prática docente.

Assim, torna-se importante compreender esse processo de forma crítica e contextualizada, especialmente na educação linguística em língua inglesa e na formação docente. Afinal, como nos lembra Bruner (2004), as narrativas que construímos sobre nós mesmos moldam nossa forma de aprender, ensinar e existir no mundo.

1.1 Autoetnografia: os caminhos que escolhi para narrar-me

Como Merlo (2022) e Magalhães (2023), também vejo a autoetnografia por meio de metáforas que me ajudam a compreender e ressignificar o processo de escrita. Foi lendo o texto de Merlo (2022), inspirada em Fadini (2020), que me deparei com a metáfora do mapa. Essa metáfora me ajudou a entender melhor o que é fazer uma pesquisa autoetnográfica. Como um mapa, esse tipo de escrita me permite organizar lembranças, reconhecer momentos importantes da minha trajetória e desenhar os caminhos que venho percorrendo como professora.

Mas, como a própria autora lembra, o mapa não mostra tudo, ele é só uma representação, uma forma de contar uma parte da história. E é isso que tento fazer aqui: compartilhar um pouco do meu caminho, dos meus eus, sem a intenção de criar um modelo ou uma receita a ser seguida, pois ainda que esta dissertação pareça ser um texto finalizado, fixado no tempo, eu sigo em constante transformação, formação e (re)construção como professora e como pessoa.

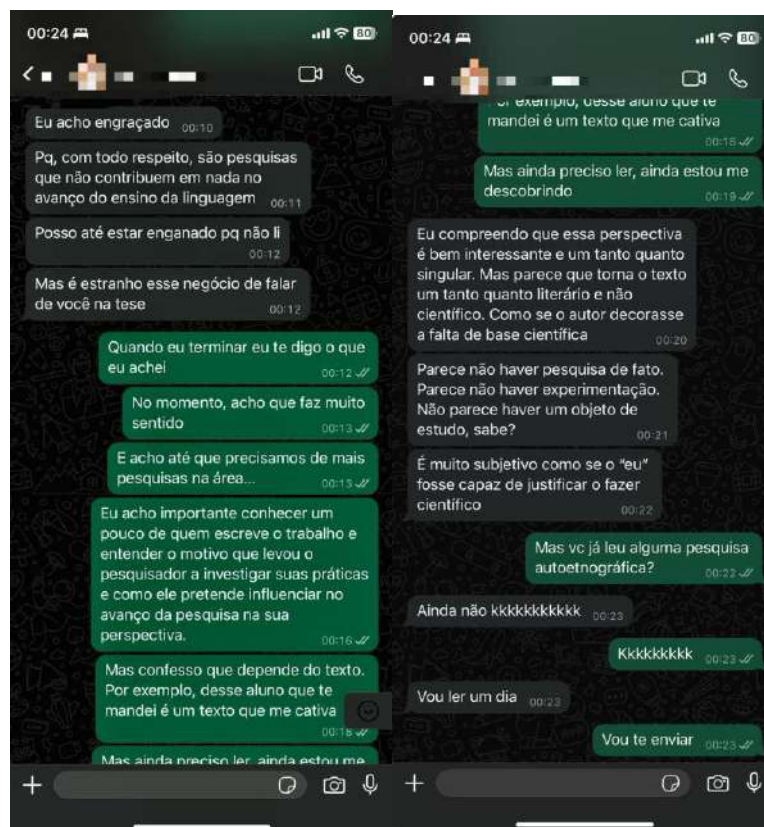
Da mesma forma, neste texto utilizo a ideia de que as paisagens do meu trabalho docente estão em constante mudança, marcadas por transformações, às vezes rápidas, e compostas por camadas de políticas educacionais, práticas cotidianas, saberes, afetos, tecnologias e conflitos que se sobrepõem ao longo do tempo e atravessam a maneira como me leio como professora e pesquisadora.

Já a metáfora do rio, proposta por Magalhães (2023, p. 54), passou a fazer parte do meu modo de narrar com consciência meu percurso. Ao compartilhar sua própria experiência formativa, ela reconhece a importância de mergulhar na própria história para compreender e,

talvez, suavizar angústias pessoais e profissionais. Quando diz que “a foz é onde um rio se encontra com o mar, misturando as águas de vários rios e mudando sua natureza, de doce para salgada”, consigo me ver nesse movimento de encontros entre instituições, saberes, experiências, dores e aprendizagens.

Essas metáforas me acompanharam quando comecei, de fato, a estudar a autoetnografia de maneira mais sistemática. Foi durante uma disciplina do mestrado que esse caminho começou a se construir com mais clareza e também com mais dúvidas. Passei meses tentando ler e entender como fazer uma pesquisa autoetnográfica, mas aos poucos percebi que essa não era uma escolha metodológica simples. Lembro que, na terceira aula do curso, o professor começou dizendo: “Não existe autoetnografia sem dados, sem anotações, sem gravações, sem memórias”. Em seguida, ele nos dividiu em grupos para discutirmos o primeiro texto do dia. Durante a conversa, me lembrei de um diálogo com meu amigo Dan (*os nomes utilizados neste texto são fictícios*), que trazia uma inquietação parecida com a que surgia entre os colegas: afinal, autoetnografia é só contar histórias?

Figura 9 – Pesquisas que não contribuem em nada?



Fonte: Arquivo Pessoal.

No momento dessa conversa, percebi que seria preciso ter coragem para realizar uma

pesquisa autoetnográfica. Coragem não só por envolver uma exposição pessoal, mas também porque, para quem não enxerga a pesquisa de forma mais humana, esse tipo de escrita pode até parecer “bobagem”. Como afirma Ono (2017, p. 36), “[...] há resistências a essa metodologia de pesquisa, pelo fato de ela valorizar a subjetividade”. Assumir essa posição de vulnerabilidade, colocando a própria experiência no centro da investigação, ainda é visto com desconfiança por muitos.

Isso acontece porque do ponto de vista metodológico, a autoetnografia “reflete um pensamento pós-estruturalista” (Silva, 2022, p. 42), pois se distancia da ideia de certeza definitiva sobre um problema de pesquisa e das verdades, neutralidades e impessoalidades associadas à objetividade nas ciências sociais, assumindo que subjetividades, identidades, valores culturais e emoções do pesquisador fazem parte do próprio processo de investigação. Ao reconhecer essas dimensões como legítimas na produção do conhecimento, essa abordagem compreende o pesquisador como alguém implicado nas práticas sociais que descreve e problematiza. Essa perspectiva dialoga com a reflexão de Demo (2018, p. 8) de que “não vemos as coisas como são, mas como somos”, de modo que qualquer explicação científica é sempre parcial, provisória e situada.

Assim, a autoetnografia legitima uma forma de fazer ciência que reconhece a incompletude das teorizações e a impossibilidade de abarcar “toda a realidade”, valorizando o olhar vulnerável do pesquisador como via consistente de compreensão dos fenômenos sociais. Nessa direção, Demo (2018) me ajuda a compreender que ser científico hoje não significa alcançar uma verdade definitiva, neutra e indiscutível, mas produzir argumentos que possam ser permanentemente discutidos, revistos e negociados no interior de uma comunidade, de modo que essa abertura à discussão se constitui, ao mesmo tempo, em requisito metodológico e traço político da ciência.

Além disso, eu ainda não tinha os argumentos necessários para explicar ao meu amigo que “na escrita autoetnográfica, não se pode pensar em uma escrita que contemple apenas a contação de histórias como possibilidade, mas também sua análise e interpretação” (Ono, 2017, p. 49). Eu sabia, intuitivamente, que não se tratava apenas de narrar o que vivi, mas de olhar para essas vivências com profundidade, de analisá-las a partir dos contextos em que estou inserida, dos saberes que me moldam, das relações que me constituem. Como autoetnógrafa, não falo de mim por vaidade, desabafo ou vitimismo, falo a partir dos dados que emergem das minhas experiências e dos impactos que elas geram em meu percurso formativo, profissional e pessoal. Os dados, neste processo, não são elementos distantes: eles existem para que eu continue falando sobre todas essas coisas que me formam e informam. Ser autoetnógrafa, para

mim, é me posicionar como pesquisadora de mim mesma em relação ao mundo; é reconhecer que minha trajetória não é individualizada, mas entrelaçada a práticas, discursos, afetos e estruturas sociais. É assumir que minha escrita é situada, subjetiva e, justamente por isso, potente (Homan Jones; Adams; Ellis, 2016; Ono, 2017; Merlo, 2022; Magalhães, 2023; Ferraz, 2024; Santana, 2024a).

Por outro lado, compreendo o pensamento de Dan porque a ideia de olhar para mim mesma como ponto de partida para a pesquisa parecia, no início, algo estranho, até um pouco fora de lugar. Eu cresci acreditando que uma pesquisa “séria” precisava ser neutra, objetiva, distante. No entanto, fui descobrindo, aos poucos, que outras formas de fazer ciência já vinham sendo discutidas há muito tempo.

Aprendi com Ono (2017, p. 42) que, em 1979, o antropólogo Hayano propôs o termo “autoetnografia” ao refletir sobre a importância de estudar subculturas e contextos sociais a partir da própria vivência do pesquisador, e que “a autoetnografia começou a se consolidar como método de pesquisa nos anos 2000”, embora suas primeiras formulações já estivessem presentes desde a década de 1990, com influências de um “pensamento pós-colonial” que rompe com “a ideia tradicional de neutralidade e distanciamento do pesquisador”.

Além disso, compreendi que a autoetnografia tem suas raízes na etnografia, no campo da Antropologia, como também aponta Pardo (2019), mas que ao longo do tempo passou a ser adotada em outras áreas, especialmente na Sociologia, em estudos feministas e pós-coloniais. Apesar dessa origem comum, as duas abordagens têm finalidades distintas. A etnografia busca compreender uma cultura em sentido amplo, muitas vezes produzindo descrições generalizáveis, com o pesquisador ocupando a posição de alguém externo ao grupo. A autoetnografia, por sua vez, não tem esse foco, pois busca compreender a cultura e a sociedade a partir da experiência do próprio pesquisador. Assim, a distinção essencial entre as duas abordagens está no lugar de onde se fala, uma vez que a etnografia tradicional se apoia na observação do outro, enquanto a autoetnografia ressignifica essa posição. Como afirma Pardo (2019, p. 17), “na autoetnografia o pesquisador é familiar, posto que é membro do grupo pesquisado”. Foi a partir dessa compreensão que comecei a enxergar a pesquisa como algo mais próximo, vivo e situado. “O auto se torna também o etno, pois o observador é parte integrante do grupo observado” (Pardo, 2019, p. 23).

A escrita autoetnográfica, como também reforça Pardo (2019), transita entre a etnografia e a autobiografia, apoiando-se em observações e auto-observações. Isso exige de quem escreve um exercício constante de escuta, de análise e de coragem para se expor, não para falar de si por falar, mas como meio de compreender fenômenos mais amplos a partir de

vivências contextualizadas.

É nesse contexto que me dei conta de que a proposta da autoetnografia entra em choque com uma tradição científica que valorizou, por muito tempo, a objetividade, a neutralidade e o distanciamento como sinônimos de rigor. Para entender esse estranhamento que senti no início e que ainda aparece em olhares desconfiados de quem espera uma “pesquisa dura”, percebi que seria importante olhar para a influência do positivismo na construção da ideia de ciência. Embora eu não aprofunde isso aqui, volto a falar sobre esse tema mais adiante, quando discuto a autoetnografia na pesquisa em Linguística Aplicada.

Como destacam Holman Jones, Adams e Ellis (2016, p. 33), uma das contribuições centrais da autoetnografia está justamente em romper com as normas tradicionais da pesquisa. Em vez de seguir o modelo objetivo e distante que por muito tempo dominou as ciências sociais, a autoetnografia se fundamenta na força da subjetividade, da experiência pessoal e da reflexividade como elementos legítimos na construção do conhecimento. Nessa perspectiva:

A autoetnografia surgiu para reconhecer o papel da experiência pessoal na pesquisa, ilustrar porque o pessoal é importante na compreensão da vida cultural e articular de forma mais completa os processos complexos de pesquisa e tomada de decisão que os pesquisadores vivenciam ao conduzir seus trabalhos. Novamente, **a autoetnografia não pretende produzir pesquisas melhores, mais confiáveis, generalizáveis e/ou válidas do que outros métodos, mas sim oferecer uma abordagem alternativa para estudar a experiência cultural** (Holman Jones; Adams; Ellis, 2016, p. 33, tradução minha, grifo meu)¹³.

Concordo com os autores quanto à importância de reconhecer o papel do vivido na construção do conhecimento, pois a autoetnografia valoriza outras formas de investigar, especialmente aquelas que se originam da trajetória pessoal de quem pesquisa. Essa forma de pesquisar mistura o pessoal com o coletivo, o que fica ainda mais claro quando Santana (2024a, p. 27) explica que “de um lado, temos um gênero literário em que um escritor apresenta/narra as nuances de sua própria vida; e do outro, temos a etnografia: ciência de base antropológica que estuda grupos/indivíduos em um determinado contexto sócio-histórico-cultural”. Por isso, considero essa forma de escrever desafiadora, mas também muito potente. Muitas vezes, sinto que estou mesmo mergulhada nesse processo. Como diz Brum (2021, p. 11): “É fácil se afogar na escrita. Difícil é não se afogar.”

¹³ “Autoethnography emerged to account for the role of personal experience in research, to illustrate why the personal is important in our understanding of cultural life, and to more fully articulate the complex research and decision-making processes researchers engage in in the conduct of their work. Again, autoethnography does not claim to produce better or more reliable, generalizable and/or valid research than other methods, but instead provides another approach for studying cultural experience” (Holman Jones; Adams; Ellis, 2016, p. 33).

Durante a disciplina de mestrado cujo foco era a autoetnografia, um dos livros que mais me ajudou a entender melhor esse caminho de pesquisa foi o *Handbook of Autoethnography* editado por Stacy Holman Jones, Tony E. Adams e Carolyn Ellis (2016). No meio de tantos textos cheios de sentido, o capítulo três, intitulado *Individual and Collaborative Autoethnography as Method: A Social Scientist's Perspective*, escrito por Heewon Chang, foi o que me ajudou a enxergar com mais clareza algumas características importantes da autoetnografia. Foi a partir dessa leitura que decidi reunir em um Quadro as principais características destacadas pelo autor, como forma de organizar e refletir sobre o que venho aprendendo.

Quadro 1 – Características da Autoetnografia segundo Heewon Chang (2016)

Características		Descrição
	Uso de experiências pessoais como dados primários	→ A autoetnografia parte das vivências do próprio pesquisador como base para investigação social.
	Objetivo de compreender fenômenos sociais	→ As narrativas pessoais visam ampliar a compreensão de realidades sociais, indo além do relato autobiográfico.
	Diversidade de processos e formatos	→ A autoetnografia não segue um único modelo; pode adotar diferentes formas de coleta, análise e escrita, variando conforme o autor e o propósito.
	Acesso facilitado aos dados	→ O pesquisador tem acesso único e contínuo às suas próprias memórias, documentos pessoais, reflexões e espaços de convivência.
	Trabalho de campo autoetnográfico múltiplo	→ O campo pode ser o lar, o ambiente de trabalho, arquivos pessoais, interações com outros, qualquer espaço que permita o reencontro com experiências significativas.
	Escrita como processo analítico e reflexivo	→ A escrita é vista tanto como forma de expressão quanto como meio de pensar e construir o conhecimento, em um processo que pode ser não linear.
	Potencial crítico e transformador	→ Histórias pessoais são usadas para criticar discursos sociais dominantes e revelar estruturas de poder, preconceito ou silenciamento.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Chang (2016).

Ao organizar o Quadro, percebi como muitas das características da autoetnografia dialogam com o meu processo de escrita. Principalmente por não ser uma escrita linear, consigo perceber um mapa que vai se formando entre o que vivi, o que venho estudando e que, de alguma forma, aponta para onde quero ir. Ainda que eu não saiba exatamente o destino, sigo escrevendo e construindo o caminho enquanto ando.

A primeira característica da autoetnografia é o uso de experiências pessoais como dados primários. Desde o início, percebi que minhas vivências como professora, aluna, e

pesquisadora, estavam diretamente ligadas ao que eu queria investigar. Contudo, como eu não sabia que existia um método para fazer isso, foi a partir das minhas memórias, dos meus incômodos e do contato com a sala de aula que a pesquisa começou a fazer sentido. Giorgio (2016, p. 409, tradução minha) afirma que a memória é o “tijolo e argamassa”¹⁴ da autoetnografia. Como blocos de construção, a memória se torna nosso dado principal, mas a memória como dado é mais do que simplesmente recordar, é uma forma de conectar as vivências à teoria.

Outro ponto importante é o objetivo da autoetnografia de compreender fenômenos sociais a partir das experiências pessoais. Não escrevo apenas para contar minha história, mas porque acredito que, ao partilhar o que vivo, posso contribuir para pensar a educação de forma mais crítica e sensível. Minhas experiências não são únicas; elas se conectam com as de outros professores, de outras mulheres, de outras vozes que também enfrentam desafios e resistem. Como afirma Pathak (2016, p. 595, tradução minha), a autoetnografia pode servir para “revelar e interromper estruturas de opressão”¹⁵, e o ato de contar a própria história também é uma forma de refletir sobre os sistemas sociais, políticos e culturais que moldam esses percursos.

Nesse sentido, a diversidade de processos e formatos também é uma característica que me cativou. Saber que a autoetnografia não exige uma forma “engessada” de escrever me deu liberdade. Posso usar narrativas, reflexões, trechos do meu diário, fragmentos de memória. É assim que minha escrita acontece: aos poucos, em um rizoma, com idas e voltas. Sobre rizomas, assim como Merlo (2022), também fui levada a crer em uma estrutura hierárquica, unidirecional de conhecimento. E por isso quando no mestrado em uma das aulas sobre multiletramentos a professora e minha orientadora, Ana Karina, explicava sobre o termo rizoma, lembro-me bem do sentimento de confusão que pensar na construção de conhecimento por essa lógica me causava.

Ao ler Merlo (2022) essa ideia retornou e encontrei no rizoma possibilidades para essa escrita. Deleuze e Guattari (1996) chamam de rizoma um movimento múltiplo, sem centro fixo, que se forma a partir de cruzamentos, rupturas e retomadas. Os autores dizem que somos feitos de linhas, que não são todas iguais e que nos atravessam e nos compõem. Algumas dessas linhas nos são impostas; elas vêm de fora, como, por exemplo, da sociedade, da cultura e do que nos é ensinado. Outras surgem de forma inesperada, e há ainda aquelas que nós mesmos inventamos e traçamos para escapar de padrões e romper com o que nos limita. Nesse sentido, entendo o

¹⁴ “Memory is the brick and mortar of autoethnography” (Giorgio, 2016, p. 409).

¹⁵ “reveal and disrupt dominant structures of oppression” (Pathak, 2016, p. 595).

rizoma como uma metáfora para falar de sistemas que não têm começo, meio e fim, e que estão sempre em transformação. Hoje consigo compreender que o que escrevo vai se construindo em espirais, abrindo caminhos que não estavam previstos.

Chang (2016) afirma que autoetnógrafos têm acesso privilegiado a dados que podem estar fora do alcance de outros pesquisadores, uma vez que suas próprias experiências e memórias são fontes principais da investigação. Isso significa que o campo da pesquisa não está distante: ele pode estar nos cadernos antigos, em mensagens trocadas, nas lembranças de sala de aula, em documentos pessoais ou nos ambientes cotidianos. Embora esse acesso seja facilitado, visitar nem sempre é fácil, envolve emoção, memória, e também responsabilidade ética sobre o que se escolhe contar, ou seja, o trabalho de campo autoetnográfico é múltiplo.

Além disso, ao buscar compreender o que Chang propõe como ética na autoetnografia, encontrei em Ono (2017, p. 69) um argumento, que compreende a ética nesse contexto como um exercício de “respeito às pessoas envolvidas, à dignidade humana e às relações que se estabelecem entre pesquisador e pesquisado”, mesmo quando esses papéis se confundem. Na autoetnografia, narrar a própria experiência demanda atenção, não apenas por envolver aspectos pessoais, mas porque essas experiências frequentemente se articulam com a vida de outras pessoas.

A escrita como processo analítico e reflexivo é talvez a parte mais intensa. Escrever não é só descrever o que aconteceu, mas tentar entender o que aquilo significa, como me afeta e o que diz sobre o mundo ao meu redor. É também perceber que, ao mesmo tempo em que produz conhecimento, preciso estar atenta aos caminhos que percorro nessa produção, para não correr o risco de reforçar os mesmos sistemas que desejo questionar (Pathak, 2016). Além de que nesse movimento de pensar e repensar a própria escrita, também é preciso reconhecer os limites do que conseguimos expressar, pois:

[...] há aspectos de nossa subjetividade que podem até ser captados por nossa consciência, mas que possivelmente não sejam descritos fielmente devido às limitações da linguagem, o que torna a autoetnografia um processo de constante reflexão e análise com diversas possibilidades de interpretação (Santana, 2024a, p. 30).

Por fim, o potencial crítico e transformador da autoetnografia me inspira. Quando escrevo sobre minhas experiências, também estou questionando o que se espera de uma professora, o que se valoriza como pesquisa, quem pode falar e ser ouvido. Contar minha história é também uma forma de resistir, de propor outros olhares, de ocupar um espaço que nem sempre nos foi permitido. Nesse sentido, encontro em Paulo Freire (2013) a compreensão de que educar e pesquisar são práticas inseparáveis da reflexão crítica.

Diante disso, todas essas características resultaram em estratégias que buscaram alinhar o que eu já tinha construído à autoetnografia. Apresentar meu projeto em um evento acadêmico em 2024 foi um momento de muitos aprendizados e também de desconforto. Recebi críticas importantes, especialmente sobre os objetivos da pesquisa, que, segundo os professores, não estavam alinhados com a metodologia escolhida. Aquilo me fez repensar todo o pré-projeto. Mas hoje, consigo perceber que esse episódio foi resultado do meu desencontro com a pesquisa autoetnográfica.

A proposta inicial era voltada à formação de professores com foco nos letramentos digitais. Naquele momento o meu olhar estava voltado para os “outros” e estava muito distante do “eu”, e então senti que o foco da pesquisa também precisava mudar. Foi aí que percebi que a autoetnografia fazia mais sentido, não como um detalhe metodológico, mas como um caminho para refletir sobre a minha própria experiência. O título também mudou. Deixou de focar na formação dos professores e agora se chama “PAISAGENS DO TRABALHO DOCENTE: uma experiência autoetnográfica com inteligência artificial generativa na educação linguística em inglês”. Alguns elementos foram mantidos, como por exemplo a Sequência Didática, a plataforma da OpenAI¹⁶ - ChatGPT e o diário de campo. Não foi fácil abrir esse espaço para mim mesma no texto, mas foi fundamental e confesso que terapêutico.

1.2 Mapeando meu percurso metodológico

Meu desejo de cursar o mestrado surgiu durante o período da pandemia da Covid-19. A ideia que deu origem a esta pesquisa começou a se desenhar naquele momento, a partir das inquietações que surgiram ao observar as dificuldades enfrentadas por mim e por colegas professores diante da necessidade urgente de utilizar recursos digitais para garantir a continuidade das aulas. A pandemia evidenciou, de maneira intensa, a lacuna formativa em relação ao uso crítico e criativo das tecnologias digitais na educação, especialmente no contexto da escola pública (Araújo, 2020; Santana, 2024b), e foi justamente essa urgência que me motivou a escrever e a investigar práticas pedagógicas que dialoguem com os multiletramentos.

Com a aprovação do projeto no mestrado, e com o aprofundamento nas leituras, comecei a enxergar a autoetnografia para além de uma abordagem metodológica. Ela passou a fazer sentido como um movimento que valoriza a subjetividade de quem escreve e reconhece que existem muitas maneiras possíveis de narrar uma experiência. Ao mesmo tempo, as

¹⁶ OpenAI (<https://openai.com/>) é uma empresa norte-americana de pesquisa em inteligência artificial fundada em 2015, cujo objetivo declarado é desenvolver e promover sistemas de IA. Tornou-se mundialmente conhecida com o lançamento do ChatGPT, baseado na arquitetura GPT (Generative Pre-trained Transformer).

competências previstas na BNCC para a área de Linguagens, em especial para a Língua Inglesa, indicam a necessidade de desenvolver práticas de linguagem críticas, criativas e colaborativas, que envolvam o uso de tecnologias digitais e a leitura e produção de textos multimodais, com participação ativa dos estudantes em diferentes contextos. Ao assumir a pedagogia dos multiletramentos como referência para o meu trabalho, compreendo que o planejamento de aulas de inglês mediadas por IA generativa precisa considerar essas competências e problematizar em que medida essa tecnologia contribui (ou não) para mobilizá-las na educação básica. Diante disso, surgiu o questionamento que orienta esta investigação: de que maneira o uso da IA generativa mobiliza o planejamento de aulas de inglês pautadas na pedagogia dos multiletramentos?

Essa pergunta guia o objetivo geral deste estudo, que é investigar como a IA generativa mobiliza o planejamento de aulas de inglês fundamentadas na pedagogia dos multiletramentos. Para isso, alguns objetivos específicos foram desenhados: (a) explorar as percepções iniciais do meu EU docente sobre a IA generativa; (b) descrever o processo de interação da professora/pesquisadora com a IA generativa na elaboração de uma sequência didática, que atenda às competências da BNCC para o componente Língua Inglesa; (c) estabelecer conexões entre os sentidos (des/re)construídos pelo EU professora/pesquisadora diante da adoção da perspectiva dos multiletramentos no processo de construção de sequência didática com o auxílio da IA generativa; e (d) refletir sobre como a IA generativa molda a construção da sequência didática e o meu trabalho docente.

Esses objetivos nasceram de uma experiência marcante em sala de aula, que me fez repensar minha prática docente e refletir sobre o lugar das tecnologias emergentes, como a inteligência artificial, na educação linguística em inglês. Durante uma aula da disciplina eletiva¹⁷ de Direitos Humanos, aplicada a uma turma com histórico de baixo engajamento e dificuldades de escrita, propus que os alunos respondessem a algumas perguntas interpretativas. Na aula seguinte, fui surpreendida por produções textuais bem organizadas, distintas, coerentes e com nível de escrita superior ao que os alunos costumavam apresentar.

¹⁷ O Novo Ensino Médio (Brasil, 2022) começou a ser implementado em Alagoas em 2022, conforme a Portaria nº 1.681/2022 (Alagoas, 2022), reorganizando as matrizes curriculares e reduzindo a carga horária de disciplinas da Formação Geral Básica (FGB), como Inglês. As eletivas passaram a integrar o conjunto de disciplinas complementares do currículo chamada de Itinerários Formativos (IFs), com sugestões apresentadas em um catálogo elaborado pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC/AL). Embora servisse de referência, sua adoção não era obrigatória, permitindo às escolas proporem outras eletivas alinhadas à BNCC e aos interesses dos estudantes. Nesse contexto, a disciplina Direitos Humanos foi ofertada com 40 horas, inicialmente por uma professora de história responsável pela ementa e, posteriormente, por mim.

Essa mudança repentina me levou a questionar como aquelas respostas haviam sido construídas. Ao conversar com os alunos, descobri que muitos haviam utilizado o ChatGPT para auxiliá-los. Essa foi a primeira vez que ouvi sobre o agora (início de 2025) famoso ChatGPT. Esse episódio revelou um distanciamento entre minha prática docente e o uso que os próprios estudantes já faziam de tecnologias baseadas em IA generativa. Com base nessa vivência significativa e orientada pela perspectiva da autoetnografia, emergiu o interesse por explorar as formas como a IA generativa mobiliza o planejamento pedagógico em língua inglesa. Assim, os objetivos delineados nesta pesquisa buscam compreender, a partir da minha experiência, os sentidos construídos no uso da IA generativa, suas contribuições e seus limites, considerando os princípios dos multiletramentos e sem ignorar as competências previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para as práticas educativas do componente língua inglesa.

A elaboração da sequência didática faz parte essencial desta pesquisa, não apenas como um material pedagógico, mas como um produto da interação entre mim e a IA generativa, por meio da qual construí parte do meu corpus de dados. Para sua elaboração, escolhi uma turma do 2º ano do ensino médio de uma escola pública estadual localizada em Arapiraca, no agreste alagoano. A escolha da IA generativa no desenvolvimento da sequência didática, assim como o público, se deu por diversos motivos: minha experiência anterior na coordenação pedagógica da escola, a necessidade de propor aulas que dialoguem com o currículo vigente; a urgência de refletir com os estudantes sobre a nova legislação que restringe o uso de celulares nas escolas públicas; e o fato de que essa turma cursou, no primeiro ano, a disciplina eletiva Competências Digitais.

Soma-se a isso o aspecto simbólico de que foram justamente estudantes dessa rede que, pela primeira vez, me apresentaram à existência da IA generativa, por meio do ChatGPT, no contexto escolar, o que torna ainda mais significativo o desenvolvimento desta investigação nesse lugar. Além disso, por ter estudado sempre em instituições públicas, este trabalho também representa um compromisso com o fortalecimento das práticas educacionais nesses espaços.

Nesse cenário, optei pelo uso da versão *Plus* do ChatGPT, que em maio de 2025 operava com o modelo GPT-4o, pela estabilidade no acesso, qualidade das respostas geradas, maior capacidade de análise, geração de textos mais elaborados e integração multimodal, conforme destacado pela própria OpenAI (2024a). Durante as interações, o recurso de memória conversacional do modelo permaneceu ativado.

A escolha da temática *Reading Beyond the Pages: Books, Films, and Social Change* foi pensada com base no plano anual da disciplina e no cronograma do mestrado, o que permitiu alinhar a proposta da SD ao currículo da escola e aos objetivos da pesquisa.

Nesse percurso, retomo a autoetnografia como abordagem metodológica que orienta esta escrita e esta pesquisa. Trata-se de um caminho que parte da experiência vivida para produzir conhecimento, permitindo que a pesquisadora se coloque como sujeito e objeto da investigação. Ao mobilizar memórias, registros, marcas e afetos, a autoetnografia articula o pessoal ao político, o individual ao coletivo, sendo, portanto, uma modalidade de pesquisa qualitativa (Paiva, 2019). No âmbito de uma investigação qualitativa, esta pesquisa se insere numa perspectiva interpretativista (Moita Lopes, 1994), que compreende o conhecimento como algo construído social e discursivamente. Isso significa reconhecer que os sentidos não estão dados, mas são produzidos a partir das relações que estabelecemos com o mundo, com os outros e conosco.

No que se refere ao tratamento dos dados gerados nesta pesquisa, assumo a proposta metodológica de Saldaña (2013), especialmente o modelo de codificação em dois ciclos e a codificação de narrativas. Tal escolha me permite organizar as experiências relatadas de forma sistemática, sem perder de vista sua singularidade e densidade afetiva. No primeiro ciclo, realizo uma leitura atenta e inicial dos registros, buscando identificar semelhanças, contrastes, repetições e nuances que revelam sentidos emergentes. Nesse momento, os dados são transformados em códigos, que podem aparecer como palavras, frases ou pequenos trechos representando ideias, sentimentos ou acontecimentos significativos. Já no segundo ciclo, esses códigos são reorganizados em conceitos mais amplos, tópicos, listas ou categorias, o que possibilita uma análise mais profunda, alinhada aos objetivos da pesquisa.

Essa maneira de analisar os dados se alinha à perspectiva da autoetnografia, pois permite que os textos: sequência didática (SD) e diário de campo, espaço no qual documento os *prompts* usados no ChatGPT e ajustes feitos na SD pela professora/pesquisadora, sejam analisados como práticas de linguagem marcadas por relações, subjetividades e experiências situadas, além de colocar a pesquisadora no centro do processo investigativo, reconhecendo que durante a análise novas interpretações podem surgir ao longo do percurso.

Nesse contexto, os instrumentos para a geração dos dados desta pesquisa são a sequência didática elaborada em interação com o ChatGPT e o diário de campo multimodal construído pela pesquisadora, desenvolvido na plataforma *Google Docs*, integrante do *Google*

*Workspace*¹⁸. Nesse espaço digital, registrei reflexões, angústias, inseguranças, crenças, ideologias e aspectos do meu processo formativo, com destaque para o desenvolvimento da escrita autoetnográfica ao longo do percurso investigativo. Também foi nesse ambiente que documentei todos os *prompts* produzidos durante minha interação com a IA generativa, os quais deram origem à sequência didática proposta.

Nesse sentido, este estudo insere-se no campo da Linguística Aplicada, por meio do processo indisciplinar de construção de conhecimentos no âmbito das linguagens (Moita Lopes, 2006), caminhos para refletir e aprimorar a prática docente em tempos marcados por transformações tecnológicas e epistemológicas. Alinho-me, assim, a uma Linguística Aplicada que questiona as premissas que estruturam nosso modo de viver, compreender e ensinar, reconhecendo que a linguagem não é neutra, mas marcada por relações de poder e disputas de sentido (Fabrício, 2006). Assim, as bases teóricas que fundamentam este estudo incluem Homan Jones, Adams e Ellis (2016), Ono (2017), Merlo (2022), Magalhães (2023) e Santana (2024a), no que se refere à autoetnografia. No que diz respeito à IA generativa e ao ChatGPT, os principais referenciais são Santaella (2023), Cope, Kalantzis e Zapata (2025), Santos (2024), Castro *et al.* (2025) e Boa Sorte (2024a, 2024b). Por fim, no âmbito dos multiletramentos, este estudo se ancora nos trabalhos do Grupo Nova Londres (1996), Cope, Kalantzis (2009, 2015, 2023), além de Kalantzis e Cope (2023a, 2023b, 2025a, 2025b).

Apesar de ainda ser vista como uma abordagem recente na LA no Brasil, a autoetnografia tem se mostrado relevante para pesquisas sobre formação de professores e educação linguística (Basoni; Merlo, 2022; Magalhães, 2023). Assim como a própria LA enfrentou resistência até se firmar como campo autônomo, a autoetnografia também tem sido questionada (Carneiro, 2022; Ono, 2021). Ainda assim, ambas defendem práticas mais críticas e conectadas com a realidade dos sujeitos e seus contextos. A seguir busco discutir o que é a LA, sua conexão com linguagens, com ensino de línguas e com IA generativa, tendo em vista que esta é uma tecnologia no âmbito das linguagens que faz parte da minha paisagem docente.

1.3 A jornada da Linguística Aplicada na educação linguística em inglês

¹⁸ Ainda que reconheça as implicações envolvidas no uso de plataformas ligadas às grandes corporações tecnológicas, processo que tem sido discutido como *colonialismo digital*, em que dados e práticas digitais são controlados por interesses corporativos (Faustino; Lippold, 2023), optei por utilizar o Google Docs como espaço de registro do meu diário de campo. Essa escolha se deu pela praticidade, pela acessibilidade em diferentes dispositivos e pela familiaridade com a ferramenta. Apesar das contradições inerentes, essa foi a alternativa mais viável no contexto da pesquisa. Ao fazer essa escolha, busco não naturalizar sua presença, mas assumir como parte das condições concretas e contraditórias que atravessam também o fazer científico.

A Linguística Aplicada (LA) é um campo de estudo cujo objeto central é a linguagem em uso (Buzato, 2016). Compreender o crescimento da LA exige olhar para os discursos que, ao longo do tempo, contribuíram para definir os rumos desse campo. Assim como em outras áreas do conhecimento, a LA é moldada por construções sociais que refletem as orientações intelectuais predominantes em cada período histórico (Moita Lopes, 2009).

Meu primeiro contato com a LA aconteceu em 2016 na graduação em Letras por meio da disciplina *Linguística Aplicada ao ensino de língua inglesa*, depois em 2020, na especialização em Linguagens e Práticas Sociais no Instituto Federal de Alagoas (IFAL). Apesar de não recordar o primeiro texto discutido, lembro da explicação da professora ao apresentar as origens da LA, estreitamente ligada ao ensino de línguas, em especial da língua inglesa.

Para compreender melhor esse campo que começava a me inquietar, fui buscar suas raízes históricas. A LA começou a se configurar como uma área de atuação prática durante a Segunda Guerra Mundial, quando cresceu a necessidade de formar pessoas capazes de se comunicar em diferentes idiomas, sobretudo no contexto militar e diplomático (Moita Lopes, 2009). Essa demanda levou à busca por métodos mais eficazes de ensino de línguas estrangeiras, marcando o início da LA como um campo de investigação voltado para problemas reais de comunicação.

Com o tempo, a área passou a se caracterizar por uma abordagem interdisciplinar, que mobilizava conhecimentos da linguística, da psicologia comportamental e da pedagogia. Como explica Anjos (2018), já nesse contexto inicial, a LA apresentava a articulação entre diferentes saberes para compreender questões relacionadas à linguagem, nos mais diversos cenários, uma de suas marcas até hoje.

A institucionalização do campo pode ser observada com a criação da Associação Internacional de LA (AILA), em 1964, quando foi realizado o primeiro congresso internacional da área. Em comparação com a Linguística, que organizou seu primeiro congresso em 1928, a LA é um campo relativamente recente, o que, por outro lado, explica sua abertura para transformações e para o diálogo com diferentes tradições epistemológicas, ou seja, entre diferentes lentes para compreender o conhecimento, a linguagem e a própria prática pedagógica (Moita Lopes, 2009).

Foi a partir desse entendimento que também me aproximei das ideias de Moita Lopes (2009), especialmente da concepção de uma LA indisciplinar. Ao questionar os limites do campo, o autor propõe que a LA se situe além das fronteiras disciplinares, assumindo um caráter mestiço, transgressor e responsivo às transformações do mundo contemporâneo.

Nesse mesmo movimento, Fabrício (2006) amplia essa perspectiva ao introduzir a noção de desaprendizagem como eixo epistêmico da LA. Para a autora, a LA não deve apenas aplicar teorias prontas, mas se abrir ao inesperado, à instabilidade e à pluralidade. Isso implica reconhecer que o conhecimento é sempre situado, relacional e atravessado por práticas sociais, subjetividades e experiências. A autora nos convida a estranhar o que parece dado, a desfamiliarizar sentidos naturalizados e a repensar continuamente nossas formas de ver e agir no mundo. Em vez de buscar respostas universais, a LA precisa se manter em movimento, redescrivendo-se a partir dos desafios que emergem das práticas vividas. Como afirma a autora:

Aposta, assim, nos descaminhos e na desaprendizagem de qualquer tipo de proposição axiomática como um refinamento do processo de conhecer [...] desfamiliarizando os sentidos neles presentes e modificando a experiência da própria área de conhecimento na qual se insere (Fabrício, 2006, p. 61).

Seguindo na linha da desestabilização mencionada pela autora, ao me deparar com as provocações de Pennycook (2006), reconheci o quanto sua proposta de uma LA transgressiva dialoga com o desejo de romper fronteiras disciplinares e de compreender a educação linguística como uma prática política e contextualizada. Para o autor, é fundamental questionar a suposta neutralidade da ciência e reconhecer que toda prática de pesquisa é atravessada por relações de poder e envolve escolhas éticas. Ele defende que a subjetividade do pesquisador não deve ser apagada, mas compreendida como parte constitutiva do processo de investigação. Ou seja:

A teoria transgressiva assinala a intenção de transgredir, política e teoricamente, os limites do pensamento e da ação tradicionais, não somente entrando em território proibido, **mas tentando pensar o que não deveria ser pensado, fazer o que não deveria ser feito** (Pennycook, 2006, p. 82, grifo meu).

Nesse processo contínuo de resignificação, a presença da IA generativa surge, para mim, como uma força que desestabiliza o campo. Assim como o autor supracitado propõe pensar o impensado, a presença da IA generativa nos contextos escolares e investigativos me leva a revisar noções antes consideradas estáveis, como autoria, planejamento e avaliação. Reconhecer as potências e contradições dessas tecnologias é parte de uma postura ético-política que se faz urgente. Em vez de negar ou temer essas tecnologias, acredito que é preciso problematizá-las, colocando-as em diálogo com os desafios contemporâneos da LA.

Refletir sobre essas questões hoje me faz recordar o dia em que realizei a prova de seleção para o mestrado. O livro *Por uma LA indisciplinar* era, e ainda é, para mim, o mais desafiador entre os indicados. Lembro da viagem até a UFS, ouvindo atentamente os colegas discutirem os textos, enquanto eu lidava com a angústia de não conseguir memorizar os nomes

dos autores, algo que sempre foi difícil para mim. Diante disso, decidi focar no que explicavam sobre os autores, o que acabou me ajudando a responder uma questão que mencionava Rajagopalan (2006). Desde então, nunca mais esqueci esse nome.

Mais tarde, ao retomar esse capítulo com mais calma, compreendi melhor a provocação que o autor nos faz ao afirmar que está nas mãos da LA a possibilidade de “ressuscitar a linguística” (Rajagopalan, 2006, p. 165). Para ele, não faz sentido esperar que a linguística tradicional, muitas vezes distante dos problemas concretos de linguagem na sociedade, ofereça respostas a desafios que ela mesma se recusa a enfrentar. Seguir apostando nesse modelo é como servir “vinho velho em garrafa nova”: uma tentativa de atualizar ideias que já perderam o frescor e a relevância. Por isso, o que faz mais sentido para mim é o caminho contrário, construir conhecimento a partir das práticas, das urgências sociais e das experiências que nos constituem como educadores e pesquisadores.

Ao aproximar a LA de práticas reflexivas e politicamente comprometidas, esses autores me fazem perceber que minha trajetória também produz conhecimento. Talvez, como naquele dia da prova, seja possível confiar que o que sentimos e vivemos pode, sim, fazer parte da resposta. Com isso, passo a entender a LA não apenas como teoria, mas como um espaço de escuta e de ação. Uma escuta que se torna ainda mais necessária diante do contexto atual, marcado por disputas em torno da linguagem, da autoria e dos modos de ensinar e aprender.

Vivemos transformações aceleradas, impulsionadas pelo avanço das tecnologias digitais, pela intensificação das desigualdades sociais e pelas disputas em torno dos sentidos do saber e da experiência (Moita Lopes, 2006). A língua inglesa, por ter se consolidado como idioma de alcance global, tornou-se também um espaço de disputa simbólica e política, e a LA, ao invés de aceitar isso como dado “natural”, tem buscado investigar criticamente os sentidos produzidos nas práticas educativas e nas relações de poder que perpassam a educação linguística.

De acordo com Buzato (2016), a variedade crescente de temas e de formas de interação que têm surgido na sociedade tem levado os linguistas aplicados no Brasil a aprofundarem ainda mais suas investigações em diálogo com diversas áreas do conhecimento. Esses percursos não se limitam a campos tradicionalmente relacionados, como a psicologia, antropologia, sociologia, história ou a própria linguística, mas se expandem também para áreas como ciência da computação e estudos sociais da ciência e da tecnologia.

Anjos (2018) também destaca o papel da LA na valorização de pesquisas que se voltam para contextos de desigualdade, especialmente nas escolas públicas. Segundo ele, a área tem contribuído para “[...] combater e superar complexos que hierarquizam povos, culturas, línguas

e espaços” (Anjos, 2018, p. 130). Essa leitura encontra eco em minha experiência como professora da rede pública, visto que percebo a educação linguística em inglês, embora frequentemente subestimada, como uma possibilidade de ser um espaço potente de construção de identidades, pertencimento e acesso a outras formas de leitura de mundo.

Além disso, Anjos (2018) chama atenção para um ciclo recorrente na educação linguística: professores culpam os alunos pela falta de interesse, os alunos culpam os professores pela metodologia, e ambos culpam o Estado pela ausência de políticas eficazes. Esse cenário, infelizmente recorrente, me parece bastante familiar. No entanto, sua análise me levou a refletir sobre como a LA pode oferecer caminhos para romper com esse ciclo, ao propor uma postura investigativa que considera o contexto, os sujeitos e os sentidos que emergem das práticas escolares.

Ao acompanhar o percurso histórico da LA, é possível observar em Moita Lopes (2006) três viradas centrais que ajudaram a deslocar a área de um modelo aplicacionista e restrito a um campo transdisciplinar, ético e comprometido com a vida social.

A primeira virada, segundo o autor, marca a transição da compreensão da LA como mera aplicação de teorias linguísticas ao ensino de línguas para o reconhecimento de sua autonomia como campo de investigação. Inicialmente, como lembra o linguista, o desenvolvimento da área estava diretamente atrelado à crença de que o conhecimento produzido pela Linguística deveria guiar o trabalho dos professores de línguas. No entanto, isso começa a ser questionado, desafiando a dependência da LA em relação à Linguística Teórica. A ruptura com a perspectiva aplicacionista inaugura, portanto, um caminho de construção interdisciplinar e de valorização dos contextos e dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

A segunda virada se refere à expansão dos espaços de atuação da LA, antes concentrada quase exclusivamente nas salas de aula de línguas estrangeiras, especialmente no ensino de inglês. A área passa a investigar também outras esferas institucionais, como clínicas médicas, delegacias, empresas e meios de comunicação, além de se voltar ao ensino de língua materna e aos letramentos.

A outra grande virada na LA ocorre quando, abandonando a restrição de operar somente em investigação em contextos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras [...], o campo começa a pesquisar contextos de ensino e aprendizagem de língua materna, no campo dos letramentos, e de outras disciplinas do currículo, e em outros contextos institucionais (Moita Lopes, 2009, p. 17).

Essa mudança só foi possível porque a área passou a dialogar com as teorias socioculturais de autores como Vygotsky e Bakhtin, que possibilitaram uma nova compreensão

da linguagem como prática situada, histórica e institucional. Nesse cenário, o objeto de estudo da LA se amplia, e seu compromisso passa a ser com a compreensão dos usos da linguagem na vida social, para além das fronteiras escolares.

A terceira virada é talvez a mais radical: Moita Lopes (2009) propõe uma LA indisciplinar, transgressora e mestiça. Esse novo posicionamento rompe com o ideal de uma área coesa e disciplinarmente limitada. Em seu lugar, surge a defesa de uma LA em constante reinvenção, que se alimenta de diferentes campos do saber e reconhece a multiplicidade dos sujeitos e dos modos de produção de conhecimento.

Ela é indisciplinar tanto no sentido de que reconhece a necessidade de não se constituir como disciplina, mas como uma área mestiça e nômade, e principalmente porque deseja ousar pensar de forma diferente, para além de paradigmas consagrados (Moita Lopes, 2009, p. 19).

Nessa concepção, compreendo que fazer pesquisa é também fazer política, e produzir conhecimento é um ato ético, uma vez que não se trata apenas de compreender como as pessoas se comunicam, mas de perceber quem pode falar, quem é silenciado e quais discursos são legitimados ou marginalizados. A LA deixa de buscar soluções técnicas para problemas definidos de antemão e passa a se ocupar da criação de inteligibilidade sobre práticas sociais complexas, nas quais a linguagem ocupa um lugar central.

Assim, passei a enxergar a LA como um espaço em constante reinvenção, para pensar o ensino de inglês não como reprodução de uma língua global, mas como prática situada, que pode contribuir para a construção de sentidos, identidades e resistências. Tendo em vista a necessidade de compreender porque nomeamos as coisas da forma como nomeamos e quais sentidos e práticas são produzidos a partir do ato de nomear, passei a repensar o próprio modo como me referia à minha atuação docente.

Até então, os termos “ensino” ou “ensino-aprendizagem” eram usados quase que indistintamente, guiados mais pelos usos que tinham à época do que por uma reflexão crítica sobre seus significados. No entanto, durante esse percurso, fui compreendendo que essas palavras carregam concepções distintas e nem sempre compatíveis com os propósitos críticos que venho buscando em minha prática pedagógica.

Nesse contexto, diferente de “ensinar” como mera transmissão de conteúdos ou de “ensinar para aprender” como processo técnico, “educar” implica reconhecer a linguagem como prática social e a sala de aula como espaço de formação crítica. De acordo com Ferraz (2018), a educação linguística em inglês significa:

[...] revisitar esse ensinar; significa pensar nos novos papéis que as LE/LI adquiriram em muitos contextos, por exemplo, nos grandes centros urbanos e ou regiões nas quais a internet vem alterando enormemente as relações sociais; significa pensar nos repertórios necessários para nos prepararmos epistemologicamente para o desenho de currículos e práticas pedagógicas; significa pensar nas transdisciplinaridades que a LI pode abarcar; significa fomentar a produção de conhecimentos e a criticidade (Ferraz, 2018, p. 108).

Por isso, adotar o termo educação linguística em inglês tornou-se, para mim, uma escolha conceitual que exige de mim um reposicionamento frente às emergências educacionais do meu tempo. Reconheço que estou em processo de amadurecimento desse entendimento e que ainda há leituras a serem feitas, mas percebo essa mudança como uma verdadeira virada de chave na forma como compreendo os usos e os sentidos atribuídos à língua inglesa na escola pública. Diante dessa trajetória, passo a compreender que escrever a partir da experiência, assumir a subjetividade como parte da produção de conhecimento e trazer à cena os afetos, os conflitos e os gestos da prática docente não é apenas uma escolha metodológica, é também um ato político. Ao articular a autoetnografia com a LA, assumo uma posição que rompe com a lógica da obediência ao saber tradicional e ao modelo técnico de pesquisa e de educação.

Nesse movimento, aproximo-me da noção de desobediência (Gros, 2018), contra o conformismo generalizado e a inércia do mundo, um gesto de recusar a hierarquia que legitima apenas saberes eurocentrados, técnicos e distanciados. Como professora de inglês da escola pública, reconheço que há conhecimento na vivência, na oralidade, na escuta e até mesmo no silêncio dos alunos. Ao escrever a partir da escola, do cotidiano, dos corpos marcados por desigualdade, assumo que produzir conhecimento também é resistir. Como afirma Frédéric Gros (2018, p. 9), “o problema não é a desobediência; o problema é a obediência”. E é nessa recusa ao apagamento que se afirma a potência desta pesquisa: a de dizer que há vida e produção de saberes nas margens, e que a escola pública também pode constituir-se como território de criação, integrando as paisagens que nutrem os saberes docentes.

Para dar conta das questões que me constituem enquanto professora-pesquisadora da escola pública, organizei esta dissertação como quem descreve paisagens da prática docente, reconhecendo seus movimentos, suas zonas de incerteza e os encontros imprevistos que emergem ao longo do caminho. O texto se desenvolve em três seções. Na primeira, *A arte de perceber as paisagens no mundo*, delimito o contexto e descrevo os eixos que sustentam a reflexão, apresento os caminhos que me trouxeram até aqui, não só como pesquisadora, mas como alguém que tenta sobreviver, escutar e ensinar num contexto marcado por desafios, mas também por encontros, afetos, descobertas e pequenas alegrias que sustentam o movimento.

Explico como cheguei à autoetnografia, como ela se tornou minha forma de pesquisar e porque ela faz sentido dentro do campo da Linguística Aplicada. Também compartilho os objetivos da pesquisa, o que me moveu a escrever sobre o que escrevo e a metodologia adotada.

Na segunda seção, *A IA generativa em solo docente*, aprofundo os encontros e os estranhamentos entre minha prática como professora de inglês e a chegada da IA generativa no meu cotidiano profissional. Divido ali inquietações, limites e descobertas, especialmente com o uso da IA generativa. Essa parte do texto traz reflexões sobre autoria, planejamento, escuta e poder, tudo pensado em conjunto com a autoetnografia e a Linguística Aplicada, que me ajudam a entender que as tecnologias digitais não são neutras e que cada escolha pedagógica é também um gesto ético.

Na terceira seção, *Travessias em multiletramentos: planejamento docente*, situo as paisagens que me levaram à pedagogia dos multiletramentos, discorro sobre a análise autoetnográfica da sequência didática e do diário de campo, desenvolvidos para esta pesquisa. Finalizo este percurso em *O florescimento docente: um ponto de passagem*, na qual retomo os principais achados, sentidos (des/re)construídos até aqui, sem a pretensão de encerramento, mas talvez apenas o reconhecimento de que tudo o que aqui compartilho está sempre por refazer, como um rizoma que se reinventa a cada toque do mundo.

2 A IA GENERATIVA EM SOLO DOCENTE

Nosso mundo tornou-se tão complexo, nossa tecnologia e ciência tão poderosas, e nossos problemas tão globais e interconectados, que chegamos aos limites da inteligência humana individual e da especialização isolada.

(Gee, 2013, p. 204, tradução minha)¹⁹

Vivemos imersos em experiências cotidianas mediadas por sistemas algorítmicos que, muitas vezes, operam de forma invisível (Lemos, 2021). Ao solicitar um carro por aplicativo, interagir com assistentes virtuais, navegar por redes sociais ou buscar novos relacionamentos em plataformas digitais, estamos lidando com modelos de inteligência artificial (doravante IA) que analisam grandes volumes de dados para personalizar nossas decisões e interações. Esses sistemas, baseados em históricos de uso e alimentados por técnicas como *aprendizado de máquina* e *processamento de linguagem natural*²⁰, atuam na recomendação de produtos, serviços e conteúdos. A personalização da experiência do usuário, nesses contextos, é resultado de estruturas computacionais complexas que filtram e processam informações com base em preferências, comportamentos e padrões anteriormente registrados (Boa Sorte *et al.*, 2021).

Nesse sentido, a IA generativa pode ser compreendida como a mais recente mutação da IA (Kalantzis; Cope, 2025a). Ela se apresenta como sistema capaz de gerar conteúdo “novo” e “original” (Boa Sorte, 2024a, p. 247), em que as aspas sinalizam que não se trata de plágio, pois o modelo de linguagem não copia e cola o conteúdo que está nos dados e parâmetros com os quais foi treinado, mas também não é inédito porque suas respostas se baseiam em conteúdos já publicados e disponíveis na internet. Essa capacidade, inserida em um panorama histórico mais amplo, revela transformações que não podem ser ignoradas, tendo em vista que o que antes era domínio da linguagem humana, agora passa a ser compartilhado com sistemas que articulam a linguagem natural do cotidiano com os códigos técnicos do digital. Fato é que, embora produza respostas que podem ser interpretadas como criativas, a IA generativa tende a replicar os traços e também vieses presentes nos dados de sua propriedade e por meio dos quais foi treinada (Staa, 2025).

Além disso, a atuação da IA generativa, articulada ao refinamento dos algoritmos, tem relação com o que Pariser (2011, *apud* Ismerim, 2024) chama de bolhas de filtro. Foi lendo Ismerim (2024) que a ficha caiu pra mim, pois aquilo que eu já vinha percebendo no dia a dia

¹⁹ "Our world is now so complex, our technology and science so powerful, and our problems so global and interconnected that we have come to the limits of individual human intelligence and individual expertise." (Gee, 2013, p. 204).

²⁰ Os conceitos de aprendizado de máquina e processamento de linguagem natural são explorados posteriormente no texto.

sempre que falava do desejo de comprar um produto, nas conversas com meus colegas, e, pouco depois, via esse mesmo produto surgir em anúncios no Instagram, passou a ter um nome. As bolhas de filtro dizem respeito ao fato de que os algoritmos não nos apresentam o mundo em sua complexidade, mas uma versão recortada e ajustada ao que supõem serem nossos interesses (Pariser, 2011, *apud* Ismerim, 2024). É importante, contudo, distinguir o modo como esse fenômeno se manifesta nas redes sociais e na IA generativa. No caso de plataformas como o Instagram, essas bolhas são produzidas por mecanismos de recomendação voltados explicitamente ao engajamento e ao consumo, que selecionam conteúdos para manter o usuário ativo e potencialmente comprador. Já na IA generativa, uso o termo “bolha” em sentido mais metafórico, para me referir aos recortes de mundo que emergem indiretamente da combinação entre os dados de treinamento do modelo e a forma como interajo com ele, e não a um sistema de recomendação comercial.

Nesse sentido, Gee (2013) já alertava que, mesmo cercados de ferramentas poderosas, estamos nos tornando mais tolos. Isso foi me deixando preocupada e me levou a repensar o meu próprio deslumbramento inicial com a IA generativa, pois passei a compreender que a criação de ambientes informacionais cada vez mais personalizados, inclusive nas redes sociais, é consequência direta da lógica algorítmica que seleciona e refina aquilo que nos é mostrado (Santos, 2024). Diante disso, ainda que a IA generativa traga possibilidades reais de agilizar tarefas e tornar os ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e criativos, “seu sucesso também depende de fatores humanos e estruturais” (Almeida; Louzada; Nicacio, 2025, p. 55).

Durante uma das disciplinas do mestrado, participei de uma mesa redonda que me ajudou a aprofundar minha compreensão sobre os fundamentos técnicos e éticos da IA generativa. Tomei como referência a fala da professora Marisa Ferro da Universidade Federal Fluminense-UFF, especialista em ciência da computação e pesquisadora da área há mais de duas décadas. Em sua apresentação na mesa-redonda “Ética em IA: implicações para a Educação e a Pesquisa”, Ferro (2024) traça um percurso conceitual que me ajudou a desmistificar a ideia de “inteligência” nessas tecnologias. Ela explica que a IA deve ser entendida como sistemas que apresentam comportamentos inteligentes, ou seja, que percebem, raciocinam e agem com certo grau de autonomia, mas sem possuir consciência ou intencionalidade.

A pesquisadora observa que, embora esses sistemas sejam eficazes em gerar textos coerentes ou reconhecer imagens, eles não têm compromisso com a veracidade dos conteúdos que produzem. Isso ocorre porque os modelos são treinados com grandes bases de dados e

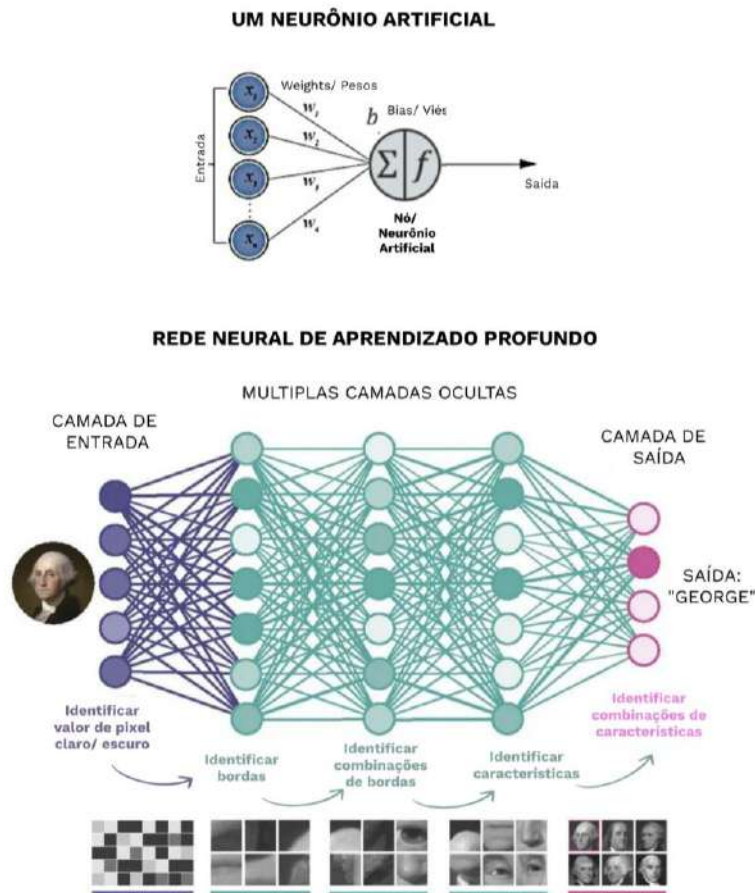
operam a partir de estatísticas probabilísticas, selecionando as sequências mais prováveis de palavras, sem compreender seus significados.

De acordo com Santos Filho e Nascimento (2025), no contexto da IA, um *token* corresponde a uma unidade mínima de dados com significado, como uma palavra, parte de uma palavra ou símbolo. Os modelos generativos, como os GPT (*Generative Pre-trained Transformer*), operam com base em previsões sucessivas do próximo *token* a ser gerado, considerando o contexto e o significado do texto de entrada. Essas previsões se apoiam em cálculos de probabilidade realizados durante o pré-treinamento do modelo, no qual cada *token* é associado a um peso específico. Isso permite ao sistema estimar, com base no *prompt* fornecido, qual *token*, símbolo ou segmento de código tem maior probabilidade de seguir na sequência textual. Por exemplo, ao receber a frase “o estudante abriu o caderno para...”, o modelo analisa o contexto e estima quais *tokens* são mais prováveis de continuar a sequência. Termos como “estudar” ou “anotar” têm maiores probabilidades de ocorrência, levando à geração de frases como “o estudante abriu o caderno para anotar”. Segundo Ferro (2024), grande parte do que hoje chamamos de “inteligência artificial” é, na verdade, aprendizado de máquina, com destaque para os modelos generativos, capazes de criar “novos” conteúdos com base em dados já existentes.

A IA generativa aplicada à linguagem se apoia diretamente nas bases do *deep learning* ou aprendizado profundo. Embora Prince (2025) não utilize o termo “IA generativa”, o autor descreve os modelos generativos como aqueles capazes de sintetizar novos exemplos semelhantes aos dados em que foram treinados, utilizando redes neurais profundas que estabelecem relações complexas entre entradas, representações internas e saídas. É essa arquitetura, composta por camadas de neurônios artificiais conectados por milhões de parâmetros ajustáveis, que sustenta o funcionamento dos modelos atuais capazes de produzir textos, imagens e outros conteúdos a partir de padrões aprendidos durante o treinamento.

Uma forma de visualizar esse funcionamento interno é por meio de diagramas de redes neurais profundas (Figura 10), que ilustram como diferentes camadas extraem padrões cada vez mais complexos, ideia que também se aplica ao processamento da linguagem.

Figura 10 – Representação de um neurônio artificial e rede neural profunda



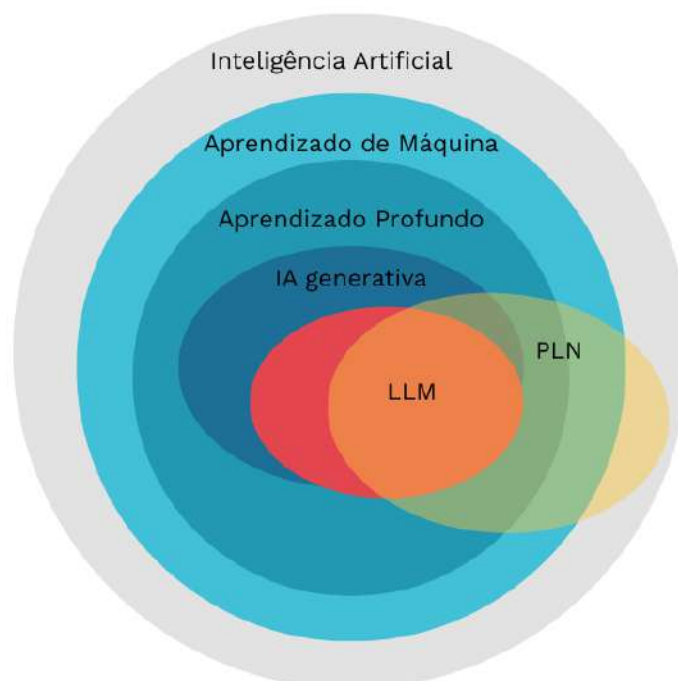
Fonte: Criada pela autora adaptada de Waldrop (2019).

A IA faz parte da sociedade há décadas, com marcos importantes que ajudam a compreender sua evolução até os dias atuais. Seu início é frequentemente associado às reflexões de Alan Turing, que em 1950 propôs a ideia de que uma máquina poderia demonstrar conhecimento equivalente ao humano (Boa Sorte *et al.*, 2021). Turing formulou o teste que leva seu nome, antecipando discussões sobre linguagem, interação e reconhecimento de padrões, aspectos que hoje reaparecem nas interfaces com assistentes baseados em IA generativa. Taulli (2020) apresenta uma síntese relevante sobre esse percurso histórico, destacando também o papel de John McCarthy, que introduziu o termo “inteligência artificial” em 1956 e delineou objetivos ambiciosos, como desenvolver máquinas capazes de usar linguagem, abstrair, resolver problemas e aprender com a experiência.

No caso específico da linguagem, a IA generativa se apoia em técnicas de Processamento de Linguagem Natural (PLN), área responsável por desenvolver métodos que permitam a computadores interpretar, manipular e gerar linguagem humana. De maneira geral, sistemas de PLN baseados em *deep learning* aprendem a reconhecer regularidades linguísticas

em grandes volumes de dados textuais, capturando padrões de vocabulário, gramática, estilo e coerência textual. É nesse contexto que surgem os *Large Language Models* (LLMs), grandes modelos de linguagem treinados em vastas quantidades de textos, capazes de prever a próxima palavra, completar enunciados, reformular ideias ou produzir textos inteiros com fluência e coesão.

Figura 11 – Os principais campos da IA



Fonte: Criada pela autora adaptada de Alomari (2024).

A Figura 11 apresenta a evolução dos principais campos da IA, destacando o percurso até a IA generativa e o papel do PLN. No círculo cinza, tem-se a IA como campo mais amplo, voltado à criação de sistemas capazes de simular ações consideradas inteligentes, como tomada de decisão, raciocínio e adaptação ao contexto. Dentro desse campo, destaca-se o aprendizado de máquina, que utiliza modelos computacionais treinados com grandes volumes de dados para realizar previsões e automatizar decisões. Com os avanços na capacidade de processamento e no volume de dados disponíveis, surge uma subárea mais sofisticada, o aprendizado profundo, “estudo que envolve a utilização de redes neurais artificiais para processar dados e tomar decisões de maneira semelhante ao cérebro humano” (Lucena; Melo; Oliveira, 2024, p. 281).

A imagem também evidencia que o PLN se sobrepõe a diferentes áreas da IA, e não apenas à IA generativa. Isso acontece porque o PLN abrange um conjunto amplo de métodos e técnicas voltados à compreensão e produção da linguagem, que podem ser aplicados tanto em modelos tradicionais quanto em abordagens baseadas em aprendizado profundo. Nesse

contexto mais amplo, a IA generativa representa a parte dedicada à criação de novos conteúdos, enquanto os LLMs surgem na interseção entre essas camadas: são modelos que combinam recursos do *deep learning*, capacidades generativas e métodos próprios do PLN para produzir textos coerentes. Assim, a sobreposição mostrada na Figura reflete como o PLN atravessa diferentes níveis da IA e sustenta o funcionamento dos modelos mais recentes.

A partir disso, vários discursos sobre a definição do que vem a ser inteligência passa a tomar o centro de debates na educação, uma vez que a consolidação do termo “inteligência artificial” no discurso científico e midiático parece, muitas vezes, naturalizar uma ideia equivocada de que máquinas e seres humanos compartilham formas semelhantes de cognição. De fato, essa nomenclatura sustenta um paralelismo problemático, que tanto dá à máquina qualidades humanas que ela não tem, quanto reduz a complexidade da inteligência humana a processos calculáveis e descontextualizados (Cope; Kalantzis; Zapata, 2025; Castro *et al.*, 2025).

Entendo que essa crítica é relevante especialmente no campo educacional porque é preciso reconhecer que a inteligência humana perpassa por dimensões afetivas, corporais, sociais e culturais, que não podem ser replicadas por modelos algorítmicos. Diante disso, Kalantzis e Cope (2025a, p. 2, tradução minha) sugerem repensar a linguagem que utilizamos para nos referir a essas tecnologias, propondo “aprendizagem ciber-social”²¹ termo que desloca o foco da suposta “inteligência” da máquina para os processos humanos e sociais que a formam e que podem favorecer usos mais éticos, críticos e contextualizados da tecnologia na educação.

Além disso, Santaella (2023), em suas análises sobre as tecnologias digitais e a IA, enfatiza a importância de compreendermos essas tecnologias como parte de um processo contínuo de transformação cultural, no qual aspectos estéticos, éticos e políticos estão conectados. Ela aponta que a IA não apenas influencia comportamentos, mas também molda nossa existência e as formas como nos relacionamos com o mundo. No campo educacional, essa visão é essencial para que eu entenda que a IA não atua isoladamente; sua presença redefine práticas pedagógicas e exige um olhar atento às suas implicações éticas e culturais, tendo em vista que as tecnologias digitais operam em um mundo “líquido”, cujas fronteiras entre o público e o privado, o real e o virtual, estão constantemente em negociação (Bauman, 2021).

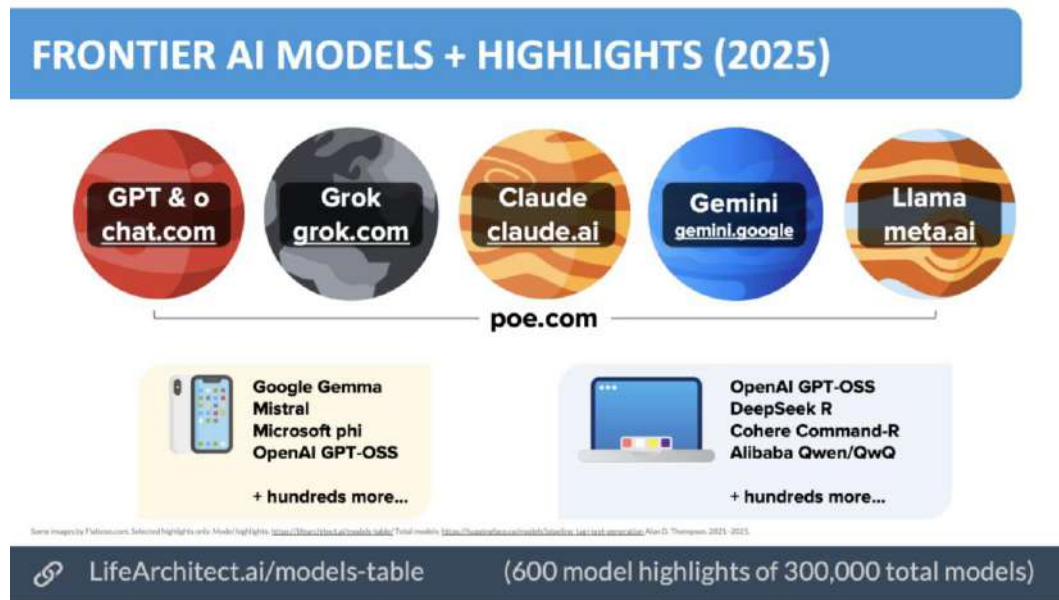
²¹ “cyber- social literacy learning” —not “artificial intelligence” (Kalantzis; Cope, 2025a, p. 2).

2.1 O surgimento de novos relevos: da IA aos grandes modelos de linguagem

Com a IA ganhando cada vez mais espaço nos debates educacionais, percebi a importância de olhar para os caminhos que levaram a essa visibilidade. Nesse contexto, embora ela já fizesse parte de vários aspectos da atividade humana desde meados do século XX, nossa sociedade apenas passou a reconhecer sua presença ubíqua após o lançamento do ChatGPT, em 30 de novembro de 2022 (Santos, 2024). Esse reconhecimento ocorreu, sobretudo, pelas múltiplas possibilidades de uso que essas tecnologias passaram a oferecer no cotidiano, suscitando reflexões sobre autoria, criatividade e dependência tecnológica. Afinal, trata-se de sistemas capazes de gerar textos coerentes, produzir imagens a partir de descrições verbais, compor músicas, sintetizar vozes, criar códigos de programação, resumir artigos, simular interações com personagens históricos ou fictícios, além de realizar traduções contextuais com alto grau de precisão. Para além dessas funcionalidades, percebo que essas tecnologias também têm sido cada vez mais integradas a plataformas educacionais, ferramentas de *design*, atendimentos automatizados, produção de vídeos, criação de conteúdos científicos e até mesmo simulação de diagnósticos médicos (Santo; Pinto; Lima, 2024).

Embora, em 2024, o Brasil ocupasse o quarto lugar no ranking mundial de países que mais acessam o ChatGPT, conforme dados da plataforma de análise de tráfego *online* Semrush divulgados pelo Jornal da Cultura, na TV Cultura (2024) e sendo apontada por Santo, Pinto e Lima (2024, p. 40) como a “mais popular”, outras plataformas e aplicações vêm sendo desenvolvidas a partir de modelos de linguagem semelhantes, como o Gemini, da Google, e o Copilot, da Microsoft. Como observa Boa Sorte (2024a, p. 247), as chamadas *big techs*, têm investido no desenvolvimento de seu próprio modelo, consolidando um cenário marcado pela disputa entre grandes corporações pelo domínio do campo da IA generativa. O autor destaca o ChatGPT como fomentador dessa competitividade que hoje se intensifica. No entanto, essa corrida tecnológica tem ocorrido, “muitas vezes, à custa de práticas questionáveis e preocupações éticas em torno da privacidade e do controle das informações pessoais” (Boa Sorte, 2024a, p. 247).

Figura 12 – Modelos líderes globais em IA generativa em dezembro de 2025



Fonte: <https://lifearchitect.ai/> (2026).

Tenho buscado acompanhar com curiosidade o avanço acelerado dos sistemas de IA generativa e como eles têm se entrelaçado às práticas humanas cotidianas, inclusive à docência. A Figura 12 acima funciona como um recorte do momento ao destacar os modelos mais expressivos de IA generativa em circulação no cenário global, como o ChatGPT, Claude, Gemini e Llama, de acordo com Thompson (2025). Segundo Santaella e Kaufman (2024, p. 40) o desenvolvimento e a implementação desses sistemas demandam infraestrutura computacional avançada, conhecimento técnico especializado e grandes volumes de dados de qualidade. Esses fatores elevam significativamente os custos envolvidos, “o que restringe o acesso a um número limitado de empresas, favorecendo a já esperada concentração de mercado”.

A Figura 12 me ajuda a situar a complexidade do cenário atual, no qual os sistemas de IA generativa assumem múltiplas funções, desde a assistência na educação até a automação de processos industriais. Ao mesmo tempo que observo o motivo pelo qual o ChatGPT é popular entre os usuários brasileiros, inclusive no contexto educacional em que atuo, também me questiono sobre os impactos dessa popularidade nas práticas pedagógicas. Além disso, percebo que, apesar desses sistemas agilizarem rotinas, sua inserção carrega tensões éticas e políticas que não podem ser ignoradas.

Nesse sentido, não nego que me preocupa, por exemplo, o risco de que a ampliação do uso de IA generativa contribua para o enfraquecimento do reconhecimento do papel docente, sobretudo quando sistemas tidos como inteligentes passam a oferecer aprendizagem individualizada, avaliações eficientes e feedback adaptativo, aumentando a possibilidade de

diminuição da conexão humana e das relações em sala de aula, com impactos no desenvolvimento de habilidades socioemocionais e no sentido de comunidade entre docentes e estudantes, bem como as questões relacionadas à proteção dos dados dos alunos quando interajo com sistemas de IA. Essas preocupações, me levam a entender que o uso de IA generativa na educação precisa ser orientado por regulamentações e diretrizes éticas claras, de modo que sua implementação seja além de técnica, culturalmente sensível, socialmente responsável e, tanto quanto possível, ecologicamente sustentável, sobretudo porque, até o momento, não disponho, no meu contexto, de nenhum documento institucional que regule esse uso.

Apesar da imagem retratar o cenário em 2025, tenho consciência de que esse panorama pode rapidamente se alterar, considerando a velocidade com que surgem novas atualizações nesse campo. Um exemplo foi o anúncio feito pela Google em maio de 2025, oferecendo atualização gratuita do Gemini para estudantes, por tempo limitado. Iniciativas desse tipo, contudo, são frequentemente condicionadas a prazos e regras, evidenciando a instabilidade do ecossistema tecnológico.

Esse paradoxo entre promessa e ameaça já vem sendo apontado por pesquisadores que analisam os impactos sociais e culturais da IA. Andrade e Röhe (2023) destacam que, embora a IA traga ganhos em eficiência, ela também pode ampliar desigualdades e afetar direitos fundamentais. Alguns exemplos me provocaram reflexões importantes, como algoritmos que favorecem homens em processos seletivos, sistemas de tradução que reforçam estereótipos de gênero, *chatbots* que reproduzem discursos discriminatórios e tecnologias de reconhecimento facial com menor precisão quando aplicadas a mulheres negras. Esses riscos reforçam que essas tecnologias não são neutras, mas carregam em seus códigos as marcas de quem a desenvolve e de como ela é treinada (Lemos, 2021).

Além disso, a própria OpenAI²² (2025) reconheceu que o ChatGPT pode cometer erros, podendo gerar respostas incorretas, conhecidas como alucinações (Boa Sorte, 2024b), tendenciosas ou até prejudiciais. Por isso, a ferramenta é apresentada como parte de um projeto em constante aprimoramento, que segue em fase de desenvolvimento e pesquisa.

Ao refletir sobre os usos educacionais, creio ser importante não ignorar os interesses políticos e econômicos que configuram o desenvolvimento dessas tecnologias. Para Morozov (2018), a tecnologia está longe de ser neutra, porque é moldada por interesses geopolíticos e

²² Conforme informado pela própria empresa em seu site oficial: "it can occasionally produce incorrect answers. It has limited knowledge of world and events after 2021 and may also occasionally produce harmful instructions or biased content" (OpenAI, 2025). Disponível em: [What is ChatGPT? | OpenAI Help Center](#). Acesso em: 20 maio 2025.

econômicos que consolidam o poder das *big techs* (Google, Amazon, Apple, Meta e Microsoft) e tornam cada vez mais difícil imaginar alternativas fora da lógica do mercado. Essa crítica se relaciona com o que compreendo como formas contemporâneas de colonialismo digital (Boa Sorte, 2024c; Mizan; Ferraz, 2024), nas quais países como o Brasil se tornam grandes consumidores de tecnologias, mas permanecem à margem dos processos de criação e decisão. Essas reflexões na prática docente têm sido importantes para mim, pois têm contribuído constantemente para a desconstrução de discursos entusiastas.

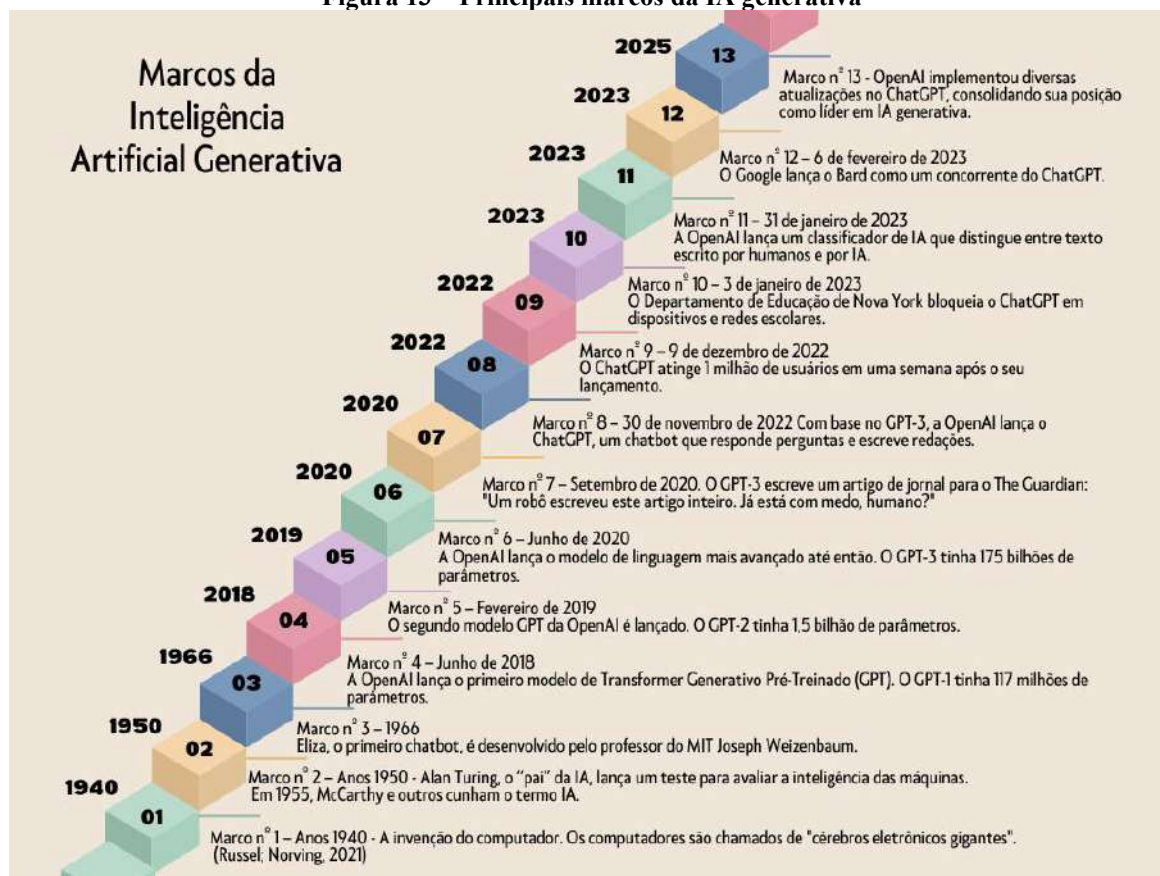
O colonialismo digital, portanto, “[...] se manifesta ao obter lucro por meio da oferta de serviços que, teoricamente são gratuitos, mas que na realidade querem a entrega dos nossos dados pessoais como forma de pagamento” (Boa Sorte, 2024c, p. 52), sem que saibamos exatamente seu destino ou finalidade. Tais reflexões me levam a um olhar atento não apenas aos recursos, mas também às estruturas de poder que os sustentam, uma vez que essas tecnologias não apenas ampliam nossas capacidades, mas também trazem consigo novas vulnerabilidades, desafios e reforçam estruturas de poder que marginalizam saberes e culturas (Faustino; Lippold, 2023).

No contexto do ensino de inglês, uma área historicamente marcada pela hegemonia cultural e pela valorização de normas linguísticas associadas ao falante nativo, especialmente das variedades britânica e estadunidense, é preciso problematizar os efeitos dessas hierarquias na formação docente e nas práticas pedagógicas. Como aponta Ismerim (2024), a língua inglesa, muitas vezes apresentada como neutra ou universal, acaba se tornando mercadoria em ambientes digitais e redes sociais, reforçando estereótipos e estruturas de poder que silenciam outras formas de saber e falar. Diante disso, o uso de tecnologias digitais, incluindo a IA generativa na educação linguística, precisa ser pensado de forma crítica, buscando superar desigualdades e promover práticas inclusivas e contra-hegemônicas.

Assim, partindo da compreensão de que o uso dessas tecnologias exige uma abordagem equilibrada, que valorize o acesso ao conhecimento, mas também desenvolva habilidades críticas, éticas e reflexivas, reconheço que não há mais como separar o humano das máquinas que ele próprio criou. Como afirmam Santaella e Kaufman (2024, p. 49), “tem-se aí um golpe inevitável, pois o humano e as máquinas por ele criadas são contínuos e, portanto, inseparáveis”. É nesse reconhecimento por vezes inquietante que me apoio para continuar investigando como posso, enquanto professora e pesquisadora, seguir caminhando por essa paisagem que me impressiona, me confunde e, ao mesmo tempo, me convoca a agir com a máxima criticidade possível.

Nesse sentido, o fascínio pelo potencial dessas tecnologias não pode obscurecer suas limitações e os riscos que envolvem sua adoção acrítica. Como educadora, vejo nesse cenário a necessidade de reinvenção da minha prática docente, integrando a IA generativa não como substituta do pensamento humano, mas como ponto de partida para discussões também éticas, epistemológicas e políticas, nos quais possa também me reconhecer como produtora de sentidos. A seguir, apresento a Figura 13, que reúne alguns dos principais marcos dessa tecnologia desde os primeiros modelos computacionais até a consolidação do ChatGPT.

Figura 13 – Principais marcos da IA generativa



Fonte: Criada pela autora adaptada de Santos (2023)²³.

A partir da Figura 13, podemos entender que o ChatGPT, cuja primeira versão se originou do GPT-3, é um grande modelo de linguagem treinado para responder a *prompts*, ou seja uma pergunta, comando ou instrução que o usuário envia para se comunicar com o sistema. Durante o meu percurso de pesquisa, esse LLM passou por diferentes atualizações, e embora em dezembro de 2025 a versão mais recente fosse o GPT-5.2, quando realizei a elaboração da

²³ Disponível em: [Generative artificial intelligence timeline \[Infographic\]](#). Acesso em: 13 ago. 2025. A Figura traz alguns marcos importantes da história da IA generativa, especialmente os que ajudam a entender como chegamos ao ChatGPT, foco deste trabalho. Ressalto, contudo, que meu objetivo com a Figura é ilustrar que o exemplo que trago nesta investigação faz parte de um processo mais amplo, que já vinha em movimento. Uma abordagem detalhada desses marcos pode ser encontrada em Santos (2024).

SD o sistema ainda operava com o modelo padrão GPT-4o²⁴. Esse modelo, lançado em 13 de maio de 2024, introduziu a proposta *omni*, indicando sua capacidade de lidar com múltiplas modalidades de entrada e saída e expressando a ambição da OpenAI de tornar esse sistema amplamente onipresente e integrado às interações humanas (Santos, 2024).

Segundo a OpenAI (2024a), o GPT-4o foi desenvolvido para oferecer maior velocidade de resposta, suporte a diferentes modalidades (texto, áudio e imagem) e funcionamento em vários idiomas em tempo quase real, com foco em usos diversos, incluindo aplicações educacionais e de acessibilidade. Atualmente, essa versão permanece disponível para assinantes, o que permite sua comparação com as mais recentes.

Em abril de 2025, usuários relataram comportamentos inadequados do modelo, especialmente uma postura excessivamente bajuladora, comportamento descrito pela OpenAI como “sicofância”. A resposta da empresa foi a reversão da atualização e a publicação de comunicados explicativos, nos quais reconheceu o problema e anunciou medidas corretivas (OpenAI, 2025a). Ainda que melhorias estruturais estejam sendo divulgadas, como o uso da funcionalidade de memória para personalização das interações (OpenAI, 2024b), esse recurso havia sido anunciado anteriormente, em abril de 2024, e segue levantando debates sobre privacidade e controle dos dados utilizados por sistemas de IA generativa.

O guia da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2023)²⁵ apresenta o ChatGPT como uma das ferramentas de IA generativa mais influentes no cenário educacional contemporâneo, que ganhou atenção mundial, alcançando 100 milhões de usuários apenas dois meses após seu lançamento, destacando seu crescimento exponencial e seu potencial de uso no ensino superior. A análise é baseada na versão GPT-3.5, indicando que, mesmo em seus estágios iniciais, o modelo já levantava importantes discussões éticas e pedagógicas.

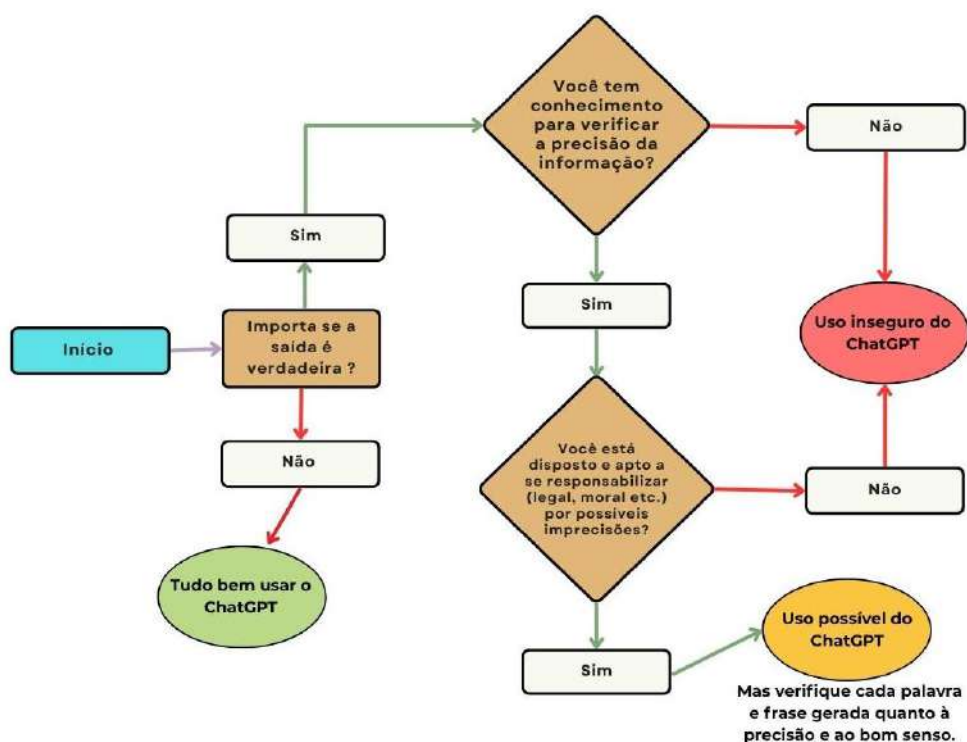
Durante esse processo de investigação, reconheço a importância de compreender os limites e as condições adequadas para o uso da IA generativa em contextos educacionais. A imagem apresentada a seguir, traduzida e adaptada do guia da UNESCO (2023), sintetiza um conjunto de critérios para avaliar se o uso do ChatGPT pode ser considerado seguro, possível

²⁴ Ressalto a dificuldade em manter plenamente atualizadas as informações relativas ao modelo de linguagem selecionado, em razão do ritmo acelerado de atualizações ocorridas ao longo da elaboração desta pesquisa.

²⁵ *ChatGPT e inteligência artificial na educação superior: guia de início rápido*, publicado pela UNESCO em abril de 2023, com o objetivo de apresentar o ChatGPT como uma ferramenta de IA que pode ser integrada ao ensino superior. Destinado a educadores, gestores e instituições, o documento fornece uma visão geral sobre o funcionamento da tecnologia, destacando seus usos potenciais na educação universitária, bem como os desafios e implicações éticas envolvidos. Baseado na versão GPT-3.5 disponível à época, o guia também propõe orientações práticas para uma adoção crítica e responsável dessas tecnologias, ao mesmo tempo em que alerta para a constante evolução do campo da IA (UNESCO, 2023).

ou inadequado. O fluxograma parte de questões objetivas, como a capacidade da pessoa que o utiliza de verificar a veracidade da informação e sua disposição em assumir a responsabilidade por eventuais imprecisões. Ao incorporá-lo à minha prática pedagógica por meio da SD analisada nesta autoetnografia, busco refletir sobre como tais critérios podem ser apropriados na tomada de decisões conscientes diante do uso da IA generativa, especialmente em um cenário marcado pela crescente integração dessas tecnologias às atividades escolares e acadêmicas.

Figura 14 – Fluxograma para avaliação do uso responsável do ChatGPT



Fonte: Criada pela autora adaptada de UNESCO (2023)²⁶.

A partir dessas leituras e reflexões, considero que o uso da IA generativa na educação, especialmente na educação linguística em inglês, deve ser explorado de forma crítica e criativa. Em alinhamento com os objetivos da minha dissertação, que investiga como a IA generativa mobiliza o planejamento de aulas de inglês fundamentadas na pedagogia dos multiletramentos, entendo que a ética deve ser o eixo central dessa integração. Como Santaella (2023) defende, é necessário ir além dos riscos e desafios, aproveitando as possibilidades de construir novas formas de conhecimento e subjetividade. Quero também poder formar estudantes que, não sejam somente consumidores, mas que sejam criadores, críticos que influenciam a sociedade

²⁶ A imagem é adaptada do fluxograma, incluído no guia da UNESCO, elaborado por Aleksandr Tiulkanov, advogado especializado em políticas de IA e dados, janeiro de 2023. Disponível em: [ChatGPT and artificial intelligence in higher education: quick start guide](#). Acesso em: 20 mai. 2025.

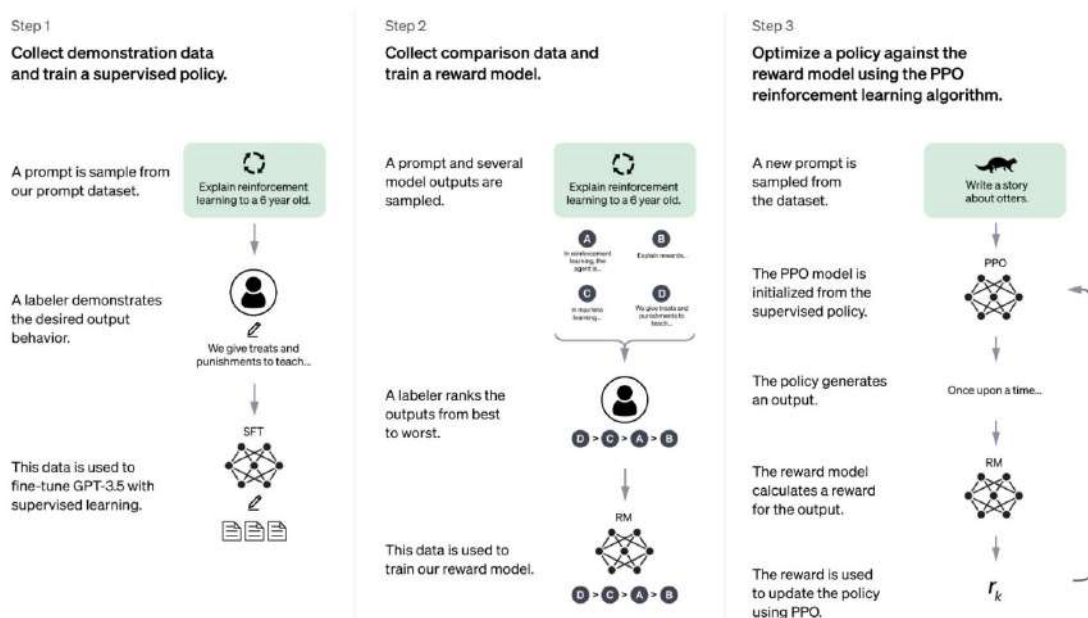
contemporânea, ajudando-os a navegar pelas ambiguidades e complexidades da era digital de forma responsável.

2.2 Os *prompts* como ponte na interação com a IA generativa

Ainda que as tecnologias digitais, tais como a IA generativa não alcancem plenamente o raciocínio humano, os avanços recentes são indiscutíveis e apontam para um movimento cada vez mais presente dessa tecnologia como assistente pedagógica (Santos; Boa Sorte; Oliveira, 2025). Nesse sentido, torna-se possível explorar o potencial das plataformas e aplicações baseadas em IA generativa na criação de recursos educacionais adaptativos e individualizados, capazes de responder às necessidades específicas de cada estudante.

Segundo Santos, Boa Sorte e Oliveira (2025), ao receber comandos ambíguos, o ChatGPT tende a não solicitar esclarecimentos, respondendo automaticamente como se a intenção do usuário estivesse claramente compreendida. Embora versões mais recentes do modelo apresentem uma espécie de “sensibilidade” a ambiguidades e, em alguns casos, peçam esclarecimentos para confirmar ou refinar a intenção do usuário, esse comportamento ainda não é sistemático nem garantido, pois depende muito da formulação do *prompt*, do contexto da interação e das limitações do próprio sistema. Mesmo a versão 5.2 do ChatGPT, que lida melhor com ambiguidades, reduz erros de interpretação e evita algumas suposições indevidas em comparação a versões anteriores, continua sujeita a interpretações equivocadas quando os pedidos não são formulados de maneira clara.

Figura 15 – Etapas de treinamento do ChatGPT



Fonte: OpenAI (2022).

A Figura 15 mostra que o ChatGPT foi treinado com base em um processo que combina aprendizado supervisionado e aprendizado por reforço com *feedback* humano. Isso significa que sua capacidade de responder aos *prompts* não está associada à compreensão semântica, mas à otimização estatística de respostas que foram avaliadas como “melhores” por humanos durante o treinamento (OpenAI, 2022).

Na Etapa 1, avaliadores humanos mostraram ao modelo como responder a determinados comandos. Já na Etapa 2, o modelo recebeu várias versões de respostas para o mesmo *prompt*, que foram classificadas da melhor a pior. Essas avaliações serviram de base para um modelo de recompensa, que passou a guiar o modelo para que produzisse saídas semelhantes às preferidas pelos avaliadores. Na Etapa 3, com o uso do algoritmo de otimização, o modelo passou a ajustar suas respostas com base nessas recompensas.

Assim, ao inserir um *prompt*, o usuário ativa um processo de geração de texto baseado em probabilidades e padrões anteriormente recompensados, o que me ajuda a entender porque o modelo, especialmente em versões anteriores, não tem como regra solicitar esclarecimentos diante de comandos ambíguos, já que foi treinado para tentar “adivinhar” a melhor resposta possível com base em interações anteriores, e não para perguntar.

Nesse sentido, dentre as inúmeras funções do ChatGPT, “seu foco principal é a interação por meio de respostas às nossas perguntas em formato de conversação estilo *chat*” (Boa Sorte, 2024b, p. 112). De fato, o professor pode agilizar seu trabalho de preparação de aulas ao solicitar que a IA generativa crie resumos, pontos principais ou mesmo apresentações como *slides* a partir do conteúdo que já pretendia trabalhar com seus alunos, o que considero bem prático para mim e obviamente para os meus alunos que também usam.

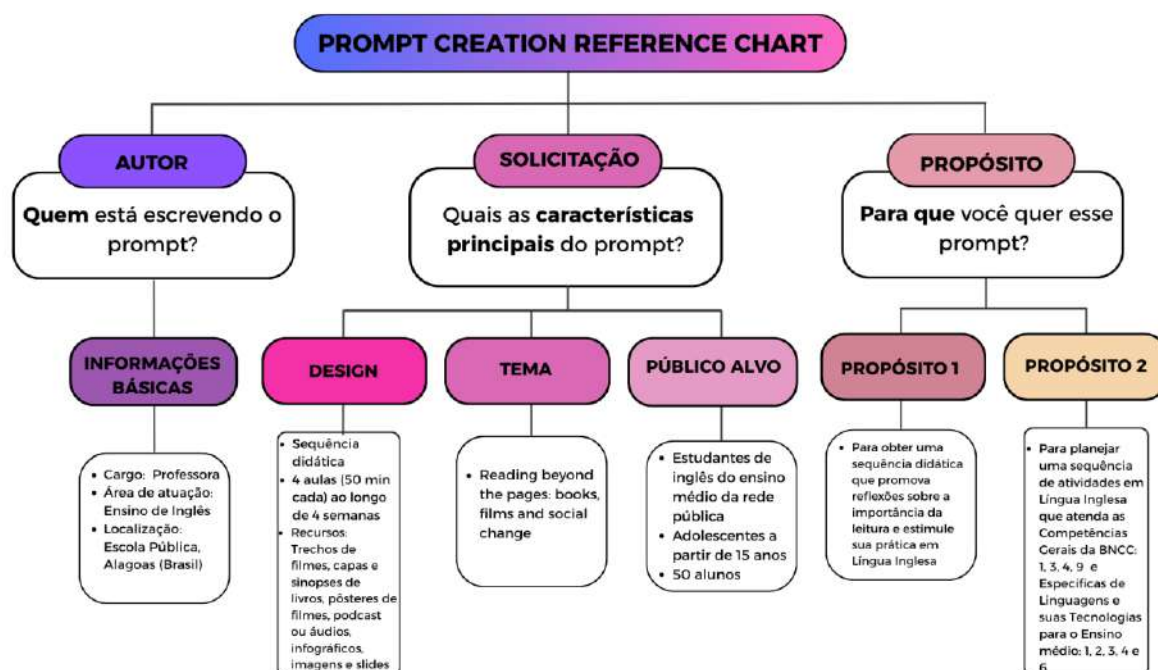
No entanto, é preciso lembrar que a conexão humana, o relacionamento, a empatia e a criatividade, são elementos que fazem grande diferença na interação e motivação com outros humanos. Além disso, concordo com Boa Sorte (2024b, p. 113), quando afirma que “ensinar e aprender a perguntar pode ser o ponto de partida para uma formação crítica que impulse a realização de ciência e inovação”. Ao invés de levarmos respostas e pedir que os estudantes as reproduzam em testes, é necessário ensiná-los a perguntar. E esse tem sido o meu desafio, saber o que perguntar. Pois, fazer perguntas exige conhecimento e observação. E conhecer vai muito além de acumular informações, pois envolve interpretar, relacionar, sentir, problematizar e agir a partir daquilo que se apreende.

No diálogo entre Freire e Faundez (2013, p. 46), na obra *Por uma pedagogia da pergunta*, os autores afirmam que o problema central do ensino está no fato de que, em uma sociedade hierarquizada, aqueles que detêm o poder concentram também o saber e o

transformam em respostas prontas. Nesse contexto, professores e estudantes teriam desaprendido a formular perguntas, o que resulta na “castração da curiosidade”, pois o educador, em geral, já ingressa na sala de aula com respostas previamente estabelecidas, sem que haja uma demanda real dos alunos. Por isso, os autores defendem que uma pedagogia verdadeiramente democrática deve começar pelo aprender a perguntar, tomando a curiosidade como ponto de partida para a construção do conhecimento e para a busca autônoma de respostas, e não o inverso.

Baseado na experiência de Santos, Boa Sorte e Oliveira (2025), com engenharia de *prompt*, na qual os autores identificaram três elementos principais que devem ser considerados ao criar um comando claro e bem estruturado, resolvi adaptar a imagem para estruturar o *prompt* que faz parte dos meus dados e consequentemente das minhas análises. Segundo os autores, inicialmente devemos considerar algumas informações do contexto do **autor**, as principais características da **solicitação**, como o *design*, público-alvo, e tema e o **propósito**. Embora os autores alertem que seguir o quadro de referência para criação de *prompt*, não necessariamente garantirá uma saída perfeita, entendi que seria um caminho interessante para guiar o meu trabalho. Assim, considerando os três elementos mencionados por Santos, Boa Sorte e Oliveira (2025), reproduzo abaixo a Figura 16, na qual apresento o meu processo de elaboração do *prompt* inicial para esta pesquisa.

Figura 16 – Quadro de referência para criação de prompts



Fonte: criada pela autora adaptada de Santos, Boa Sorte e Oliveira (2025).

A Figura 16 apresenta as minhas informações básicas, *design*, tema, público-alvo, propósito um e dois, que orientam meu *prompt*. No meu plano de aulas, é fundamental informar as habilidades e competências da BNCC, bem como a metodologia adotada e as atividades propostas. Embora o livro didático servisse como material de apoio, muitas vezes senti a necessidade de criar recursos complementares que fossem mais acessíveis ao nível linguístico dos estudantes e mais alinhados à realidade sociocultural local, justamente por reconhecer, como Façanha (2018, p. 99), que “as lacunas existentes nos livros didáticos” se ampliam quando o livro é usado de forma descontextualizada e supervalorizando o que é de “fora”, “do outro”.

Assim, refletir sobre o uso do livro didático no ensino de línguas implica reconhecer que essa tecnologia carrega uma historicidade que moldou, sobretudo entre os séculos XVIII e XIX, um “sujeito leitor mais introspectivo e centrado em si mesmo” (Façanha, 2018, p. 96). Como professora de língua inglesa, no contexto das tecnologias digitais contemporâneas, reconheço que, embora o livro didático ainda organize boa parte das rotinas de aula, os estudantes vivenciam experiências de leitura, escrita e uso da língua que extrapolam suas páginas. Essas práticas ampliadas tensionam o lugar ocupado pelo livro, especialmente diante da naturalização de outras formas de aprender no cotidiano das sociedades.

Apesar de reconhecer essas questões, sinto que, na prática, acabo tendo de manter a rotina de uso do livro didático durante as aulas. Nessa escola, somos três professores de inglês na 2ª série do ensino médio e precisamos que o planejamento esteja alinhado, já que os alunos são submetidos à mesma avaliação: um simulado bimestral. Além disso, as observações periódicas de aula realizadas pela coordenação e as constantes reclamações de professores sobre alunos que não levam o livro fazem com que a gestão os advirta, o que, por sua vez, leva muitos estudantes a cobrarem do professor o uso desse material em todas as aulas, sob o risco de simplesmente o abandonarem e “quebrarem” a rotina construída em torno dele. Somado a isso, a falta de recursos básicos na escola, como até mesmo um cabo HDMI, acaba por alimentar e reforçar esse uso mais tradicional dos materiais, especialmente do livro didático.

Essas questões acabaram direcionando meu foco inicial para as competências da BNCC, sem, contudo, explicitar plenamente o lugar da pedagogia dos multiletramentos que fundamenta esta investigação. A necessidade de rever esse direcionamento emergiu a partir das tensões vivenciadas no cotidiano escolar, entre teoria e prática, prescrições institucionais e experiências docentes, as quais serão retomadas e aprofundadas ao longo do trabalho. É nesse cenário de desafios pedagógicos, pressões institucionais e sentimentos de desconexão docente que a IA generativa começa a se delinear não apenas como uma força perturbadora, anunciando a tempestade que atravessa as paisagens docentes contemporâneas.

2.3 A IA generativa como tempestade nas paisagens docentes



Fonte: criada pela autora usando IA - Sora (2025)²⁷

Para navegar contra a corrente são necessárias condições raras: espírito de aventura, coragem, perseverança e paixão. Não sou muito do passado, sou do futuro. Quem olha demais para trás, fica.

(Nise da Silveira)²⁸

Vivemos tempos marcados por uma sobrecarga informacional que se espalha pelas redes com velocidade e pouca responsabilidade (Lemos, 2021). Cada vez mais, opiniões sem fundamento ganham *status* de verdade, contribuindo para o aumento da desinformação e obscurecendo os critérios de legitimidade dos discursos (Santaella, 2023). No campo da educação, a presença crescente das tecnologias, especialmente aquelas baseadas em IA generativa, vem desafiando práticas, fragilizando saberes estabelecidos e exigindo posicionamentos éticos e epistemológicos por parte de quem ensina (Castro *et al.*, 2025).

Com isso, me vi motivada a olhar para minha própria prática docente e para os modos como fui sendo afetada pelas discussões em torno da IA generativa, pois mais do que saber escrever bons *prompts*, percebi que era necessário construir uma postura crítica com esses sistemas, articulando sua utilização a processos formativos mais amplos, como o planejamento de atividades pedagógicas alinhadas ao aprofundamento teórico e a escuta atenta à realidade escolar (Boa Sorte, 2024a). Buscando enfrentar as dúvidas, testar possibilidades, e compreender

²⁷ Imagem gerada por Sora da OpenAI em 03 de maio de 2025. O prompt usado foi: An ordinary girl, long curly hair, wearing a black t-shirt and black shorts, sitting in front of a computer in an empty room. Just her and her old laptop. She looks depressed. The light from the screen hits her face so hard that it becomes a blurred anonymous.

²⁸ Embora não tenha encontrado citação direta da autora em suas obras, a frase é amplamente atribuída a Nise da Silveira (1905-1999), psiquiatra, alagoana, que revolucionou o tratamento de transtornos mentais no Brasil, por meio de abordagens humanizadas e o uso da arte como forma terapêutica, sendo uma das pioneiras da terapia ocupacional (Gomes; Brito, 2019).

o que a IA generativa pode e não pode fazer quando colocada em diálogo com a educação linguística em inglês e com minha trajetória como professora, resolvi adotá-la, testá-la.

Foi nesse contexto que levei dias refletindo após ler, em um caderninho presenteado por meus alunos durante a Feira de Ciências e Exatas, a epígrafe desta seção. Seguir na educação hoje exige coragem, persistência e resistência e, apesar dos desafios, ainda exige paixão. Mas não só isso. É preciso também discernimento, preparo e disposição para enfrentar as tensões que colocam em xeque nossas práticas cotidianas.

A autoetnografia me levou a inverter o olhar. A partir dela, comecei a enxergar os detalhes da minha trajetória com mais atenção, reconhecendo que foram justamente os desvios e as pausas inesperadas que marcaram profundamente minha formação como professora. Entre 2024 e 2025, esse olhar ficou mais aguçado. Após retornar à sala de aula na rede estadual, percebi que as tecnologias, especialmente a IA generativa, deixavam de ocupar um papel secundário para se tornarem centrais nos debates sobre os rumos da educação e da produção do conhecimento.

Como escreveu Silva (2024, p. 27), “o monopólio da produção e difusão de saberes pode estar ameaçado por uma criação do próprio humano: outros sistemas de inteligências”. Vivemos um tempo em que os modos de produção, reconhecimento e circulação do saber estão sendo transformados. No campo educacional, essa transformação é identificada por autores como Santaella (2023), que aponta para uma revolução digital em curso, em que a tecnologia e, de forma crescente, a IA generativa, deixa de ser ferramenta auxiliar e passa a ser propulsora de mudanças estruturais.

Mas também já foi dito aqui que esse processo não ocorre de forma simples ou neutra. Em 2023, fui afastada da sala de aula após diagnóstico de nódulos nas cordas vocais, consequência, entre outros fatores, de um ambiente de trabalho exaustivo e da sobrecarga imposta aos docentes. Embora algumas pessoas tenham me dito que o afastamento era um direito, para mim ele soou como sinal de fracasso. Como aceitar que, em menos de um ano, eu já não podia continuar em sala? Sentia que estava rompendo com algo que levava muito a sério, o meu compromisso social com meus alunos. Permaneci afastada por sete meses, deixando para trás oito componentes curriculares, muitos dos quais eu sequer havia conseguido compreender plenamente, em função das exigências do Novo Ensino Médio (NEM) (Brasil, 2022).

De acordo com hooks (2013, p.17), o entusiasmo coletivo em sala de aula depende da capacidade de escutarmos as vozes uns dos outros e reconhecermos nossa presença mútua. Por isso, o adoecimento da minha voz afetou também a possibilidade de sustentar essa comunidade de aprendizagem que se constrói na relação, na escuta e no encontro. Esse afastamento também

me levou a refletir sobre a minha própria voz como forma de me posicionar no mundo e, ainda em diálogo com hooks (2013, p.199) a compreendê-la, como algo que posso utilizar estrategicamente para falar livremente não apenas sobre minhas experiências, mas também sobre outros temas que atravessam a docência.

Durante esse período, ouvi que estava com “sorte” por ter saído da sala, ouvi também insinuações de que eu não queria voltar. Outras pessoas questionavam meu papel na coordenação pedagógica, e sugeriram que eu fosse deslocada da biblioteca, sob o argumento de que eu era “jovem demais” em comparação a outros profissionais, como se a biblioteca fosse um espaço destinado a professores “sem utilidade”. Nunca me senti tão desmotivada e esgotada com o sistema educacional quanto nesse momento. Como afirma Nunes (2024, p. 30), “a condição mesma de oprimidos nos coloca o tempo todo em dúvida (e até negação) sobre nossa capacidade e possibilidades”.

A sobrecarga não era apenas física ou emocional, mas também formativa. Eu precisava aprender, de forma acelerada, a lecionar uma série de novos componentes: Projeto de Vida (PV), Clube de Imagens, Clube de Quadrinhos, *Workshop* de Comunicação, Tradições Culturais, Desafios Musicais e Expressões Artísticas. A falta de formação específica para essas disciplinas e a falta de tempo para o planejamento tornaram o trabalho quase inviável. Como discutem Teles e Teles (2025, p. 229), essa lógica de atribuição múltipla insere-se em uma perspectiva neoliberal que sobrecarrega os professores, atribuindo-lhes a função de figuras multifuncionais e “facilitadores do sucesso individual dos alunos, [...] alinhados às exigências de uma sociedade competitiva e excludente”.

Nesse contexto, o planejamento em língua inglesa foi sendo deixado de lado. As demandas dos Itinerários Formativos (IFs) ocupavam meu tempo e atenção, e eu passei a priorizar o que ainda não conhecia. A prática do inglês acabou sendo reduzida ao que era mais técnico e imediato, perdendo-se, em parte, possibilidades de práticas reflexivas e culturais que eu valorizava. Esse movimento é discutido por Nascimento, Teles e Ismerim (2024), ao analisarem como as mudanças impostas pelo NEM acabam por enfraquecer práticas pedagógicas mais engajadas e críticas na educação linguística em inglês.

Foi nesse cenário de retorno que a IA generativa entrou com mais força na minha prática e também na minha pesquisa. No mesmo período em que voltei para a sala de aula, intensificaram-se os debates sobre o uso da IA generativa nas escolas e universidades. E paralelo a isso, foi sancionada a Lei 15.100/25 (Brasil, 2025), que impôs novas restrições ao uso de celulares nas escolas. A regulamentação do uso da IA generativa começou a ser incorporada nas discussões institucionais, muitas vezes como mais uma camada de controle.

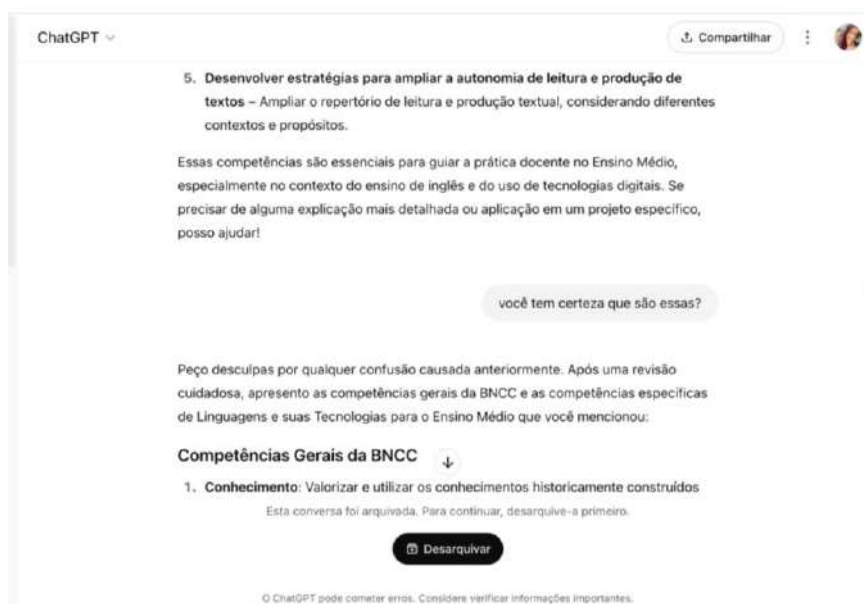
Essa forma de controle não é novidade. Tecnologias como a escrita, o telefone e a televisão também já foram tratadas como ameaças, e agora a IA generativa e os celulares passam a ocupar esse mesmo lugar (Adams, 2025).

Assim, tenho percebido que os debates sobre a IA generativa ainda oscilam entre o deslumbramento e o medo. Adams (2025) não adota uma postura contrária à IA generativa, mas propõe uma reflexão sobre os discursos que vêm sendo construídos em torno dela, especialmente no meio acadêmico. O autor observa que a chegada da IA generativa às universidades tem provocado tensões, pois de um lado há o receio de que ela substitua docentes ou seja utilizada para fraudes acadêmicas e de outro, há quem acredite em seu potencial como ferramenta pedagógica e de pesquisa. No contexto brasileiro, especialmente em estados como Paraná e São Paulo, noto que esse movimento de substituição, ainda que de forma gradativa, já começa a se desenhar, por meio da crescente plataformização da educação básica (Barbosa; Alves, 2023; Garcia; Noronha, 2025). Retomando, a crítica de Adams (2025) recai menos sobre a tecnologia em si e mais sobre os modos autoritários e apressados de regulação, que muitas vezes são construídos *sobre* professores e estudantes, mas não *com eles*. Para o autor, a IA generativa pouco diz por conta própria; são as experiências concretas de quem ensina, aprende e escreve que constroem os sentidos.

Nesse sentido, preciso reconhecer que a IA generativa responde com base no que foi programada para fazer e nem sempre traz informações verdadeiras, às vezes, ela alucina. De acordo com Boa Sorte (2024b, p. 112): “essas alucinações ocorrem quando o modelo é exposto, durante o treinamento, a dados incorretos, enviesados ou ambíguos. Portanto, como o ChatGPT não divulga as fontes das informações geradas, é necessário verificar sua confiabilidade fora da plataforma”. Isso pode gerar implicações sérias, principalmente quando pensamos na educação e na pesquisa. Por isso, “precisamos continuar a insistir com a IA generativa para que apresente bibliografias consultadas a partir de pesquisas e teóricos que fundamentam o que está sendo apresentado” (Casadei, 2025, p. 115).

Antes de usar a versão *plus* do ChatGPT-4o, eu usava as versões GPT-3.5 e GPT-4 gratuita. A imagem abaixo evidencia um momento em que fui utilizar o modelo GPT-4 como fonte de pesquisa. Na Figura 17 é possível ver que ele inventa uma resposta, uma vez que apresenta inicialmente competências que não correspondem com exatidão ao texto oficial da BNCC.

Figura 17 – Inconsistência nas respostas sobre competências da BNCC



Fonte: Arquivo pessoal.

Ao ser questionado, o modelo reconhece o erro e corrige a informação. Esse episódio ilustra a importância de uma postura reflexiva diante das respostas geradas, especialmente em contextos educacionais e acadêmicos, além da necessidade de checar as informações. O *prompt* dado ao modelo foi: “Quais são as competências gerais da BNCC: 1, 3, 4, 9 e 10 e quais são as competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio: 1, 2, 3, 4 e 6?” O modelo GPT-4 não só me deu a competência de número 5, que eu não solicitei, como também inventou uma resposta, uma vez que a competência geral de número 5 da BNCC é:

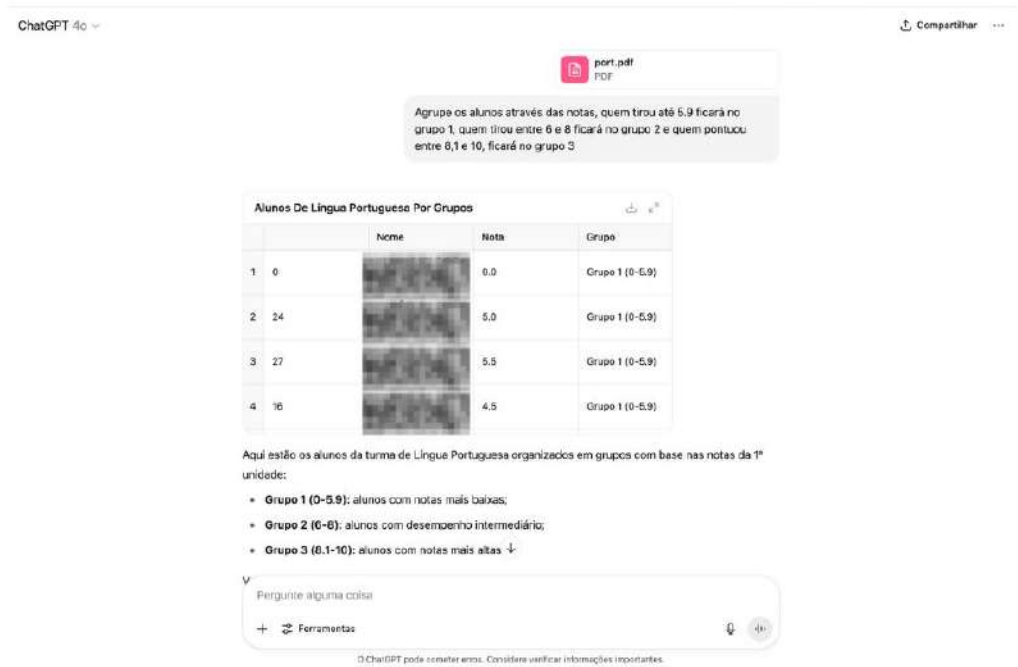
Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 9).

Por sua vez, a competência específica de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio de número 5 é: “Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade” (Brasil, 2018, p. 490). Nesse sentido, acredito que nesse processo de descrever meus usos com o ChatGPT, seja importante apresentar não apenas as saídas geradas por ele, mas também como foram feitas por mim essas solicitações, uma vez que a resposta obtida depende diretamente da forma como o pedido é formulado.

Assim, observo que minha interação não seguiu o quadro que neste estudo utilizo como referência para a criação de *prompts*, elaborado por Santos, Boa Sorte e Oliveira (2025), que orienta a inclusão de informações como características do autor, características da solicitação e propósito, com o objetivo de reduzir a possibilidade de que a IA generativa produza respostas vagas ou desconectadas da prática docente. Na interação analisada, limitei-me a solicitar as competências e habilidades da BNCC, que considero ser o tema da minha solicitação, sem acrescentar nenhuma outra informação adicional.

Por outro lado, me via encantada com a constatação de que, por meio de um simples comando, uma tarefa exaustivamente burocrática que, se realizada manualmente, exigiria de mim horas, poderia ser concluída em poucos minutos, restando-me apenas uma revisão atenta e, com isso, algumas preciosas horas de descanso. É o que podemos inferir da Figura abaixo.

Figura 18 – Agrupamento de estudantes por média



Fonte: Arquivo pessoal.

A Figura 18 registra uma das etapas do planejamento pedagógico voltado à recomposição das aprendizagens em língua portuguesa e matemática com uma turma do ensino médio. Para organizar as estratégias de intervenção de forma mais eficaz, foi necessário agrupar os estudantes com base em suas médias bimestrais. A divisão foi realizada da seguinte forma: grupo 1: estudantes com média até 5,9; grupo 2: estudantes com média entre 6,0 e 8,0; grupo 3: estudantes com média entre 8,1 e 10.

Para agilizar esse processo, utilizei o ChatGPT-4o que, a partir dos dados fornecidos (nomes dos estudantes organizados por ordem da chamada e notas), classificou

automaticamente os alunos em seus respectivos grupos e gerou uma tabela organizada, já disponível para exportação em PDF. Esse recurso foi extremamente útil, pois otimizou o tempo dedicado por mim a tarefas burocráticas e permitiu maior foco nas ações pedagógicas, como o preenchimento de relatórios e o planejamento de atividades específicas para cada grupo.

Essa experiência também me ajuda a pensar em como a IA generativa costuma ser apresentada como uma solução rápida para dar conta de tarefas repetitivas. Ao mesmo tempo, estudos recentes mostram que, dependendo de como ela é utilizada no trabalho, essa mesma tecnologia pode contribuir para intensificar as demandas. Em um estudo com 442 desenvolvedores, Feng, Afroz e Sarma (2026) identificam que o uso de sistemas de IA generativa está associado ao aumento da pressão organizacional e da carga de trabalho, o que favorece o *burnout*. Os autores explicam que parte do tempo economizado na etapa inicial acaba sendo gasto na revisão e correção das respostas, além de alimentar novas expectativas de produtividade.

Nesse exemplo, considero que atendi ao quadro de referência para criação de *prompt*, pois, já no início, apresentei de forma clara todas as informações necessárias para a execução da tarefa. Especifiquei o que deveria ser feito ao pedir para agrupar os estudantes conforme a nota. Como não havia necessidade de gerar um texto, mas apenas organizar dados de maneira objetiva, o ChatGPT pôde responder de forma direta e eficiente, sem que fosse necessário acrescentar informações complementares ao longo da interação.

Além disso, passei também a fazer solicitações de sugestões de vídeos, geração de imagens, *slides* e traduções de textos para implementar em minhas aulas. Na Figura 19, solicito opções de vídeos para trabalhar a temática relações interpessoais com uma turma de primeiro ano do ensino médio, na disciplina de PV.

Figura 19 – Sugestão de vídeo: *Who are you?*



Fonte: Figura adaptada de arquivo pessoal

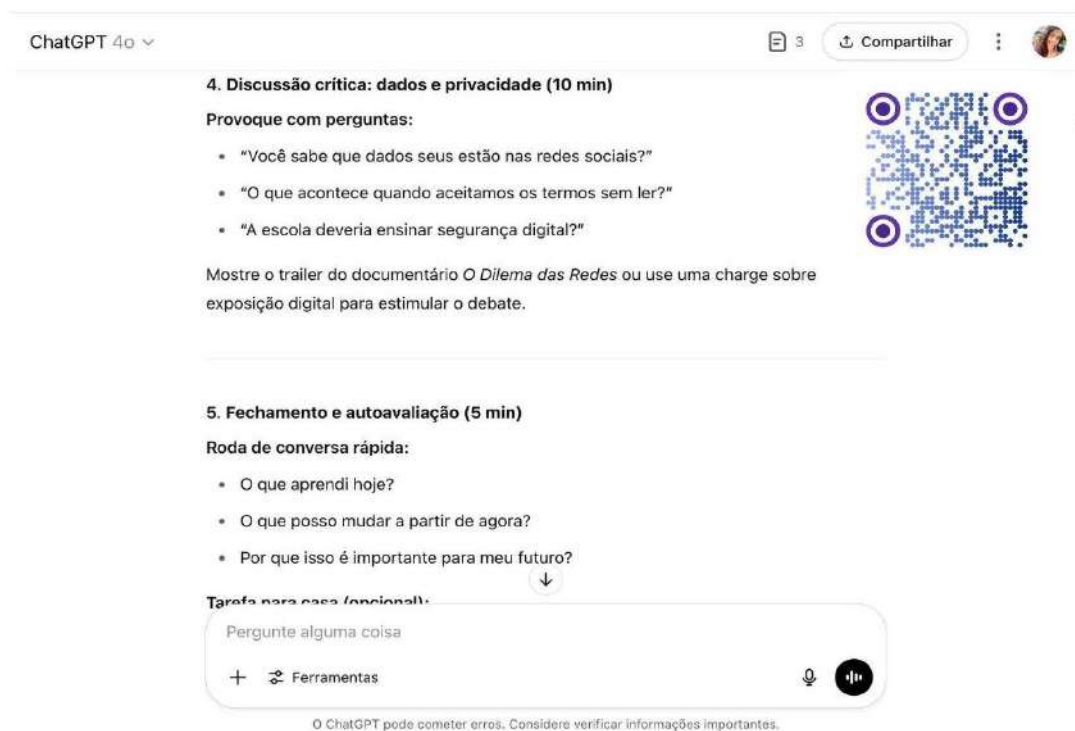
A inserção de novos componentes curriculares, como a disciplina PV, que visa orientar os estudantes na construção de suas trajetórias pessoais e profissionais, tem provocado deslocamentos significativos nas práticas docentes. No contexto da minha atuação como professora de inglês, essa mudança demandou que eu ampliasse minhas funções, passando a exercer também o papel de mentora. Fui chamada a escutar, acolher e refletir com meus alunos sobre seus sonhos, medos e possibilidades de futuro (Teles; Teles, 2025), algo que extrapola os conteúdos linguísticos e se inscreve em uma dimensão afetiva e ética do ensinar.

Na medida em que eu interagia com o sistema, percebia que ele não apenas respondia, mas devolvia perguntas implícitas como quem sou eu como professora? Que educação desejo produzir? O que estou ensinando, afinal, quando ensino inglês, projeto de vida e todas as outras temáticas? Assim, refletir sobre como orientar o sistema exigia um exercício contínuo de tentativa e erro. A imagem acima, por exemplo, não é resultado de um simples comando, mas de uma longa interação. Ela se inicia com o propósito de criar “uma aula para a disciplina de PV” comando vago se comparado ao que é sugerido por Santos, Boa Sorte e Oliveira (2005) e, à medida que o ChatGPT vai gerando respostas, acrescento novos detalhes à solicitação, como a definição do tema. Em determinado momento, o sistema chega a alucinar, fornecendo um *link*

que não correspondia ao título sugerido. Nesse processo, inclusive, acabo misturando conversas de diferentes *chats*, uma vez que estava simultaneamente planejando aulas diferentes.

A imagem a seguir é resultado do seguinte comando: “preciso criar uma aula sobre criação de senhas e proteção de dados”. Essa solicitação já foi pensada para atender uma demanda de outra disciplina: Temas de aprofundamento Curricular (TAC), na qual semanalmente desenvolvo oficinas voltadas a temáticas bimestrais como oficinas de saberes digitais, oficinas de pesquisa científica, oficinas de educação financeira, e oficinas de comunicação. São em média 8 oficinas por temática com duração de 2 aulas cada uma.

Figura 20 – Sugestão de vídeo: O dilema das redes sociais



Fonte: Figura adaptada de arquivo pessoal.

Ao descrever o tema da aula, o ChatGPT me sugeriu, entre outros recursos, o *trailer* do documentário “O Dilema das Redes”. A indicação me chamou atenção não apenas por sua pertinência temática, mas pelo fato de a própria IA generativa recomendar um conteúdo que a coloca em questão. O documentário discute com clareza o funcionamento das plataformas digitais e os mecanismos de manipulação algorítmica, que considereei um excelente ponto de partida para fomentar o pensamento crítico em sala de aula, especialmente com jovens que passam grande parte do tempo imersos nesses ambientes e que nesse ano em especial estão diariamente questionando a lei vigente que os proíbe o uso dos celulares na escola.

Assisti ao *trailer* e depois ao documentário antes de levar para os alunos e recordei que durante a disciplina de Culturas Digitais no mestrado, havíamos discutido sobre o texto de André Lemos “Tecnologia é um vírus”, no qual o autor dedica uma seção a esse documentário e chama atenção para o trecho no qual diz “se você não paga pelo produto, então você é o produto!”. Ou: “o produto é a gradativa, leve e imperceptível mudança em nosso comportamento!” (Lemos, 2021, p. 63).

Na noite em que assisti, fiquei muito mexida com as reflexões que o documentário provocou. Naquela noite, quase não consegui dormir. Eu me vi imersa em uma série de pensamentos como até que ponto as plataformas digitais moldam nossa forma de ver o mundo. Então percebi o quanto ele pode ser potente como recurso didático, sobretudo por provocar perguntas essenciais sobre quem controla os dados, como as decisões são guiadas por algoritmos e o que significa, afinal, estar conectado. O próprio ChatGPT, ao propor esse material, me fez refletir sobre sua função ambígua porque ao mesmo tempo que atua como “ferramenta” de apoio pedagógico, ele também é produto da mesma lógica de plataformas que operam a partir da coleta massiva de dados e da personalização algorítmica para influenciar e manipular o comportamento dos usuários em benefício de seus modelos de negócios.

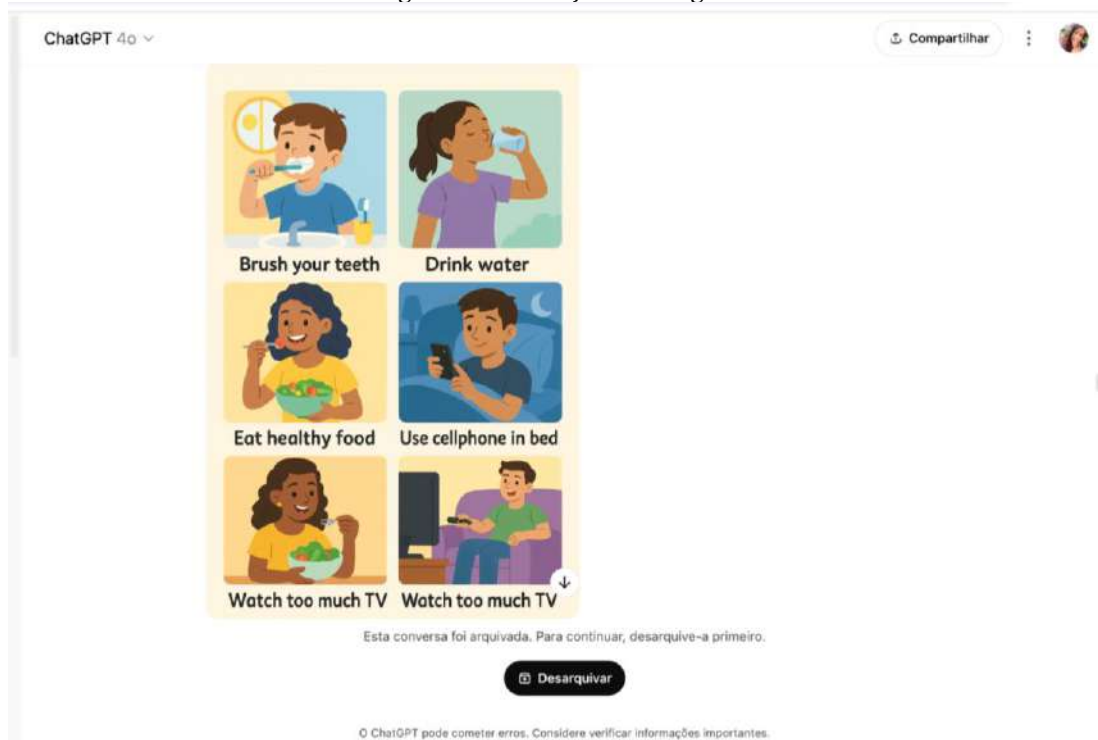
Nesse contexto, aproximo-me da reflexão de hooks (2013, p.233), para quem “tomamos a linguagem do opressor e voltamo-la contra si mesma. Fazemos das nossas palavras uma fala contra-hegemônica, libertando-nos por meio da língua”, e compreendo o uso da IA generativa como uma tentativa de me apropriar criticamente de uma tecnologia marcada por relações de poder, voltando-a, sempre que possível, contra a própria lógica que a produz.

Contudo, ao final da sugestão de vídeo, outra resposta me chamou a atenção no que diz respeito ao quadro de referência para a criação de *prompts*. Apesar de considerar que o documentário sugerido atendia ao propósito inicial, percebi que a saída não foi direcionada a um público específico. Embora minha intenção fosse aplicá-lo com uma turma do 1º ano do ensino médio, composta por jovens entre 14 e 15 anos, o próprio ChatGPT respondeu: “Se quiser, posso criar os slides multimodais, material impresso ou adaptar para EJA. Deseja que eu monte os materiais?” Essa oferta surgiu porque eu não havia especificado o público-alvo nem o estilo da solicitação.

Além de sugestão de vídeos, passei a solicitar ao ChatGPT e outros GPTs, como Sora e DALL-E, geração de imagens para personalizar minhas avaliações e simulados. Na imagem a seguir, enviei uma foto do livro didático no qual apresentava fotos de pessoas fazendo algumas atividades rotineiras, evidenciando hábitos saudáveis e não saudáveis e solicitei que gerasse uma nova imagem, mais atrativa. Meu objetivo com esse pedido era adaptar umas das lições do

livro que eu já havia trabalhado em sala de aula para a criação de questões avaliativas. Abaixo a imagem representa o resultado gerado pelo ChatGPT-4o.

Figura 21 – Geração de imagens

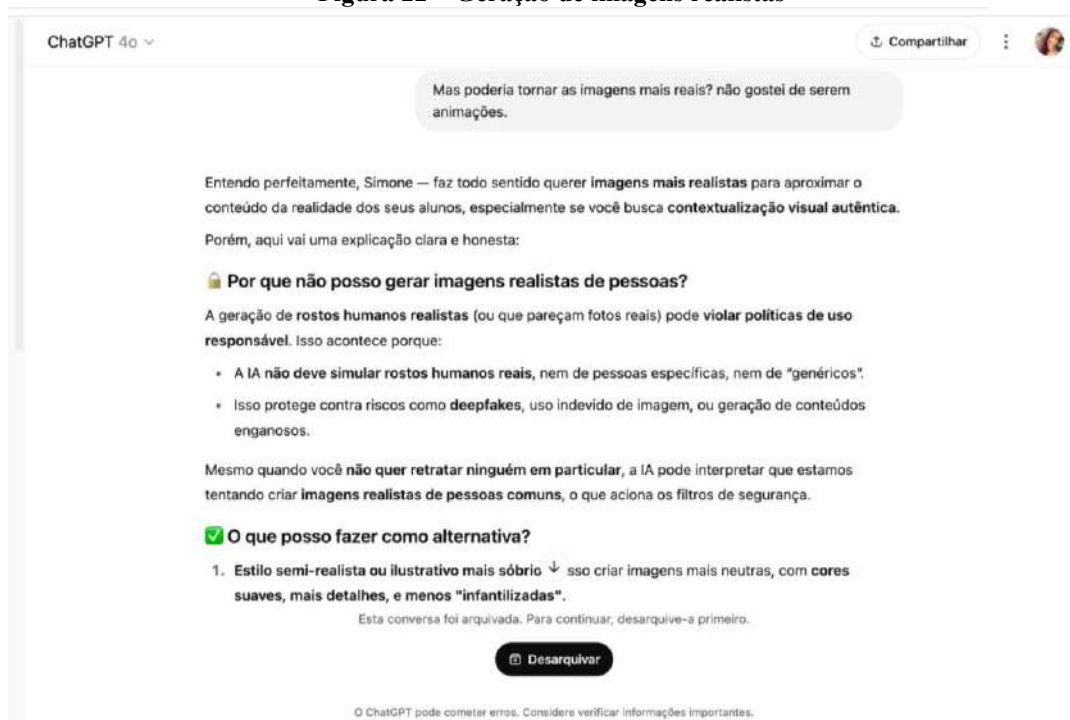


Fonte: Arquivo pessoal.

Acho importante destacar sobre as Figuras 17, 18, 19, 20, 21 que utilizei do meu arquivo pessoal até aqui, que em todas elas há uma mensagem do próprio ChatGPT alertando ao usuário, neste caso eu, sobre a possibilidade do sistema cometer erros e ainda orienta que eu considere verificar informações importantes.

Ao revisar essa interação, percebo que atendi apenas parcialmente ao quadro de referência para criação de *prompt*, pois poderia ter apresentado logo no início as características completas da solicitação e o propósito, mas optei por acrescentar essas informações aos poucos. Comecei com: “Com base na imagem, crie uma questão que eu possa usar em um simulado que trabalhe o imperativo” e só depois complementei com: “A prova é em inglês” e “Use uma imagem para tornar a prova contextualizada”. Mais tarde, precisei corrigir detalhes na imagem (“a palavra deve ser *the* com h e não *tke*”). Se desde o início eu tivesse informado meu perfil docente, o *design* esperado, o público-alvo e o tema, é possível que eu tivesse evitado tantas reformulações. Como não fiquei satisfeita com o resultado da Figura 21, refiz meu *prompt* e pedi que gerasse nova imagem, porém mais realista. O que eu queria pedir era uma imagem que não utilizasse o estilo visual cartunesco e digital, no entanto pedi imagens realistas que indica imitar fielmente a realidade.

Figura 22 – Geração de imagens realistas



Fonte: Arquivo pessoal.

Percebi que os resultados que obtive com a geração de imagens não atenderam às minhas expectativas não apenas por falta de atenção a política de privacidade²⁹ da plataforma da OpenAI, mas também pela ausência de compreensão mais ampla sobre os critérios que definem uma imagem, como conteúdo, estilo visual, função comunicativa e contexto de uso. Na prática, não houve uma restrição formal aplicada à minha conta, mas sim um ajuste automático nos filtros de segurança do sistema de geração de imagens do ChatGPT, que se tornam mais rigorosos dependendo do tipo de solicitação feita.

Em alguns casos, a imagem é gerada quando o sistema interpreta que se trata de algo genérico, educativo e seguro; em outros, a requisição é bloqueada, mesmo que pareça semelhante, caso os filtros identifiquem possibilidade de risco, como a simulação de rostos realistas, representações de pessoas ou cenas fotográficas com crianças, situações que ativam mecanismos de proteção mais sensíveis. Esses filtros são dinâmicos e se modificam com o tempo, acompanhando atualizações de política e variações no próprio modelo ativo, como o GPT-4o combinado com o DALL·E 3, que apresenta comportamento mais cuidadoso em comparação a versões anteriores (OpenAI, 2025b).

²⁹ Ao utilizar os serviços da OpenAI, como o ChatGPT e o DALL·E, estou ciente de que meus dados pessoais podem ser coletados e utilizados conforme descrito na Política de Privacidade da OpenAI, disponível em: <https://openai.com/pt-BR/policies/usage-policies>.

Quando eu era estudante de inglês, recorria com frequência aos dicionários físicos, principalmente porque, durante boa parte da minha juventude, não tive acesso a computador, internet ou celular. Com o tempo, quando esses recursos se tornaram mais acessíveis, passei a utilizar o Google Tradutor e outros aplicativos de tradução para aprender ou descobrir o significado de palavras em inglês, português e até mesmo em outros idiomas. Atualmente, com o ChatGPT, além de usar a função “conversa por voz”, no qual ele responde com vozes sintéticas muito próximas a vozes humanas, também o utilizo para traduções de textos, o que tem ampliado ainda mais minhas possibilidades de aprendizagem.

Ao tentar traduzir um documento completo em PDF com o apoio do ChatGPT, percebi outras limitações que me fizeram refletir sobre o lugar da IA generativa nos processos de leitura e escrita. O arquivo, composto por páginas escaneadas como imagem, exigia etapas intermediárias de reconhecimento de texto, o que acabou comprometendo o sucesso da tarefa. Mesmo assim, o ChatGPT manteve seu jeito sempre solícito, às vezes “bajulador” citado anteriormente, sugerindo caminhos alternativos, propondo tradução por partes ao invés de traduzir o texto completo. Essa experiência, mais do que uma frustração, me fez pensar que a IA generativa, por mais avançada que seja, segue precisando caminhar com o humano. Ou seja, a máquina oferece apoio, mas é o sujeito quem assume a responsabilidade ética, crítica e contextual sobre o que deseja produzir (Ferro, 2024).

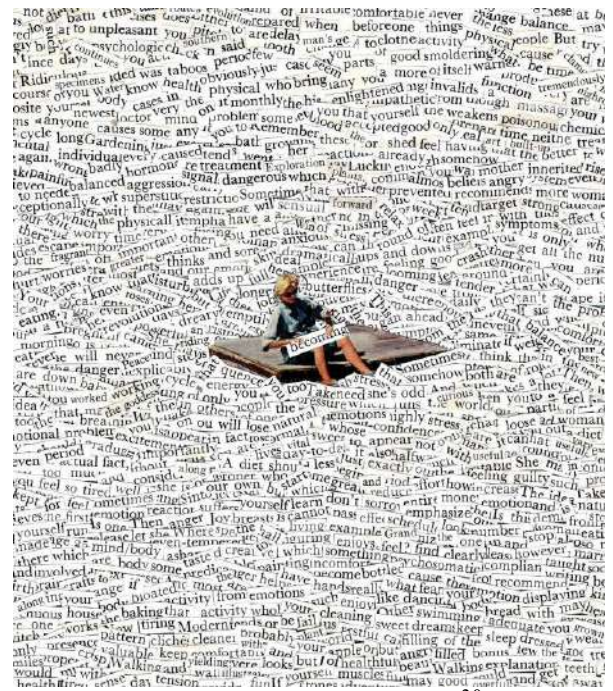
Essas experiências diárias me levaram a revisitar minha própria formação docente sob o olhar da autoetnografia, por meio da qual passo a compreender a prática reflexiva como um caminho para o meu desenvolvimento profissional crítico. Enquanto as narro, reflito sobre a ausência das características necessárias que fundamentam um bom *prompt*. Isso possivelmente impactou a precisão e adequação das respostas obtidas, o que em muitos momentos poderia ter facilitado ou mesmo melhorado a qualidade do meu trabalho.

A IA generativa, nesse contexto, não é apenas uma tecnologia, é um campo de disputa epistêmica, como defende Faustino e Lippold (2023), e também um território de multiletramentos, conforme articulado por Kalantzis e Cope (2025a). Esses últimos propõem uma pedagogia baseada na multiplicidade de formas de linguagem e representação, reconhecendo o papel das mídias digitais e das tecnologias emergentes na construção do conhecimento. Ao utilizar a IA generativa na elaboração de aulas, comecei a perceber que não estava apenas acessando conteúdos prontos, mas me envolvendo em um processo de cocriação, pois a qualidade das respostas dependia diretamente da organização e clareza das minhas perguntas.

Entretanto, em muitos momentos, me questionei sobre os limites da autoria, da ética e do pensamento crítico diante de textos produzidos em segundos por uma inteligência não-humana. Ao experimentar, rejeitar e reformular as respostas geradas, passei a assumir uma postura mais consciente sobre o uso dessas tecnologias. O que a IA generativa me dizia era menos importante do que o que eu fazia com aquilo. Ademais, caso não repensemos as nossas práticas pedagógicas, corremos o risco de permanecer em uma postura de constante resistência à incorporação de novos recursos nas aulas, sejam eles introduzidos pelos próprios estudantes ou por meio de iniciativas governamentais voltadas à inserção de tecnologias no ambiente escolar (Boa Sorte, 2024b).

Portanto, essas inquietações me direcionaram à necessidade de revisitar o conceito de multiletramentos, especialmente diante das transformações provocadas pelas mídias digitais e pela IA generativa. É o que passo a discutir na próxima seção, com base nas contribuições de Kalantzis e Cope (2025b), que propõem uma atualização crítica da pedagogia dos multiletramentos frente aos desafios contemporâneos da cultura digital e da IA generativa.

3 TRAVESSIAS EM MULTILETRAMENTOS: PLANEJAMENTO DOCENTE



Fonte: Casey Goddard (2024)³⁰

Uma palavra escrita não pode nunca ser apagada. Por mais que o desenho tenha sido feito a lápis e que seja de boa qualidade a borracha, o papel vai sempre guardar o relevo das letras escritas.

(Carolina Maria de Jesus³¹)

Durante a minha trajetória no mestrado, houve momentos que precisei compartilhar o texto ou partes dele com minha orientadora e logo depois decidi me afastar da escrita por alguns dias. Eu precisava olhar para a minha pesquisa de fora, como quem se afasta da “ilha” onde mora para tentar entender melhor a paisagem que construiu. Naquele momento, havia em mim um desejo de avançar, de dar novos passos na escrita. Mas, ao mesmo tempo, apesar do sentimento de orgulho por ter compreendido alguns conceitos importantes, em outras horas, o sentimento era de desconexão.

Um exemplo marcante dessa desconexão foi a elaboração do meu primeiro *prompt*. Onde estavam os multiletramentos naquela proposta? Fiquei surpresa quando minha orientadora me questionou sobre a ausência da pedagogia dos multiletramentos na solicitação que eu havia planejado enviar ao ChatGPT. Esse esquecimento me fez pensar no que ele revela

³⁰ A Fotografia utilizada como epígrafe é uma colagem analógica da artista Casey Goddard, intitulada *The words I'll never find*. Disponível em <https://www.instagram.com/p/C8UXoZJRcd7>. Acesso em: 19 junho 2025.

³¹ Embora não tenha sido localizada citação direta nas obras da autora, a frase é amplamente atribuída a Carolina Maria de Jesus (1914-1977), em materiais audiovisuais e educativos como no vídeo que trata da sua biografia, interpretado por Ruth de Souza, exibido no programa *Heróis de Todo Mundo*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mLkY86VU84>. Acesso em: 19 jan. 2026.

sobre meu processo de formação enquanto professora-pesquisadora. Como pude passar uma manhã inteira pensando naquele *prompt* sem conseguir (re)estabelecer conexões com a perspectiva dos multiletramentos no processo de elaboração da sequência didática? Ao retornar à “ilha”, percebi que havia mergulhado no mar da IA generativa, mas sem costurar essa travessia com os fios teóricos que fundamentam a paisagem que constitui minha pesquisa. A pedagogia dos multiletramentos, embora presente em minhas intenções, havia ficado à margem da prática.

Nesse sentido, esta seção tem como propósito apresentar um panorama do contexto em que a pedagogia dos multiletramentos foi proposta e refletir sobre os caminhos que me levaram, naquele momento inicial, a focar mais no conteúdo do que na pedagogia. Aos poucos, fui percebendo que essa inclinação poderia estar relacionada às exigências do cotidiano escolar: os prazos, as metas, a pressão por resultados. Embora os multiletramentos já estivessem presentes em documentos como a BNCC, que menciona práticas sociais de linguagem, diferentes modos de expressão e produção de sentidos, comecei a questionar como, de fato, esses princípios se materializam no chão da escola. Por isso, nesta seção também compartilho as análises da sequência didática construída em interação com a IA generativa, como tentativa de retomar os fios da teoria e costurá-los à minha prática, compondo a minha paisagem docente. Início esse percurso, olhando para o horizonte dessa paisagem, no qual visualizo a pedagogia dos multiletramentos.

3.1 Horizontes da pedagogia dos multiletramentos

Em um outro momento em que as lembranças me pareciam confusas, retomei uma conversa com meu amigo Dan para tentar recordar quando ouvi o termo “multiletramentos” pela primeira vez. Esse movimento de revisitar lembranças e reconstruir sentidos por meio da memória se aproxima do que Adams e Herrmann (2020, p. 2) chamam de trabalho de memória (*memory work*), uma prática comum na escrita autoetnográfica que envolve refletir sobre eventos passados, sentimentos, objetos e relações marcantes na trajetória de vida. Chegamos à conclusão de que duas professoras mencionaram esse conceito durante a graduação. Na época, o próprio termo letramento já causava confusão para nós, devido à tradução da palavra *literacy*, que pode ser entendida tanto como alfabetização quanto como letramento (Cazden *et al.*, 2021), conceitos distintos que dificultavam a compreensão da proposta. Lembrei que comprei o livro Escol@ Conectada: os multiletramentos e as TICs (Rojo, 2013) e que uma das professoras se esforçava para aplicar práticas multiletradas em sala de aula. Talvez venha daí meu interesse atual pelas tecnologias e pelos diferentes modos de linguagem.

Anos depois, já no mestrado, retomei os estudos do grupo, autodenominado, *The New*

London Group (NLG) ou Grupo de Nova Londres, formado em 1994 por dez pesquisadores dos Estados Unidos, Austrália e Reino Unido, que se reuniram para discutir os rumos dos letramentos diante das mudanças sociais, culturais e tecnológicas do seu tempo (NLG, 1996).

Apesar das suas diferenças, os pesquisadores chegaram a um consenso de que as desigualdades nos resultados educacionais persistiam e que era necessário repensar as bases de como os letramentos estavam sendo pensados e ensinados. Defendiam uma abordagem que considerasse os impactos sociais da aprendizagem linguística, reconhecendo a multiplicidade de línguas e linguagens. Além de que as transformações culturais e tecnológicas estavam alterando profundamente o próprio conceito de letramento, exigindo novas práticas pedagógicas alinhadas à diversidade e às mudanças nos meios de comunicação (NLG, 1996). “O mundo estava mudando, o ambiente das comunicações estava mudando, e nos parecia que, para acompanhar essas mudanças, o ensino e a aprendizagem do letramento também precisariam mudar” (Cope; Kalantzis, 2009, p. 165, tradução minha)³². Foi nesse contexto que o NLG cunhou o termo multiletramentos por meio do artigo *The Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*, que ficou conhecido como o “manifesto dos multiletramentos”.

Eu sempre associei o NLG à cidade de Londres, na Inglaterra, mas durante as leituras realizadas no mestrado, especialmente ao ler Kalantzis e Cope (2023a, 2025b), percebi que a reunião aconteceu, na verdade, em New London, New Hampshire, nos Estados Unidos, local sugerido por ser tranquilo e de fácil acesso para os participantes. Achei interessante saber que o nome do grupo carrega uma ironia crítica, pois se antes a “velha” Londres foi centro da padronização linguística e colonial, o *New London Group* propõe justamente uma ruptura com esse modelo, assumindo uma postura mais aberta à diversidade, à multimodalidade e às práticas sociais contemporâneas, o que inclui o reconhecimento das diversidades linguísticas.

Nesse sentido, o manifesto foi apresentado como um ponto de partida, um panorama teórico que relaciona transformações sociais às formas de ensinar e aprender, de desenvolver letramentos múltiplos, especialmente no que diz respeito ao conteúdo (“o quê”) e à forma (“como”) da prática pedagógica. A pedagogia dos multiletramentos surge, assim, como uma resposta às demandas de um mundo em transição, propondo que a escola, enquanto principal espaço de desenvolvimento de letramentos, prepare os estudantes para um futuro cada vez mais marcado pela diversidade cultural, linguística e tecnológica (Hissa; Sousa, 2020). Nesse movimento, o grupo apresenta um argumento em três partes: O porquê dos multiletramentos no

³² “The world was changing, the communications environment was changing, and it seemed to us that to follow these changes literacy teaching and learning would have to change as well” (Cope; Kalantzis, 2009, p. 165).

plural, o que deve ser ensinado, e como essa educação pode ser conduzida de maneira mais inclusiva, crítica e conectada com as práticas sociais contemporâneas.

Figura 23 – Três perguntas para a reforma do letramento segundo Cope e Kalantzis



Fonte: Criada pela autora adaptada de Cope e Kalantzis (2025).

Ainda que o manifesto não utilize explicitamente o subtítulo “por quê” como fazem com o “o quê” (*what*) e o “como” (*how*), o texto inicia com uma reflexão profunda sobre os impactos das transformações contemporâneas em três esferas de nossa existência: a vida profissional, a vida pública (cidadania) e a vida privada (estilos de vida) (Cazden *et al.*, 2021).

Para responder à pergunta o porquê dos multiletramentos no plural, os autores analisaram de que forma a maneira como produzimos e compreendemos significados está mudando, especialmente devido ao aumento da “multiplicidade de canais de comunicação e mídia e a crescente relevância da diversidade cultural e linguística” (NLG, 1996, p. 3, tradução minha)³³. Essa dupla transformação trouxe a demanda de uma abordagem pedagógica que fosse além do modelo tradicional de letramento. Nesse contexto, o NLG propôs o conceito de multiletramentos “como forma de focar nas realidades do aumento da diversidade local, que se tornaram centrais para a pragmática de nossas vidas profissionais, cívicas e privadas. Cidadania efetiva, diversidade e conectividade global” (NLG, 1996, p. 4, tradução minha)³⁴.

Diante dessa realidade, em um mundo em que as culturas e línguas se misturam e se encontram o tempo todo, penso que aprender um idioma se tornou algo mais complexo e

³³ “[...] the multiplicity of communications channels and media, and the increasing saliency of cultural and linguistic diversity” (NLG, 1996, p. 3).

³⁴ “[...] as a way to focus on the realities of increasing local become central to the pragmatics of our working, civic, and private lives. Effective citizenship and diversity and global connectedness” (NLG, 1996, p. 4).

conectado à diversidade porque não se aprende só a língua, mas também as formas de viver e se expressar de quem fala a língua. Dessa forma, ao considerar simultaneamente a expansão dos canais de comunicação e a valorização da diversidade cultural e linguística, a pedagogia dos multiletramentos se apresenta como uma resposta às limitações do modelo tradicional de letramento (NLG, 1996).

Assim, os multiletramentos propõem uma pedagogia que compreende a linguagem e outros modos de produção de sentidos como recursos flexíveis, que são continuamente recriados pelas pessoas em função de seus propósitos culturais e sociais. No centro dessa proposta está a noção de *design*, que rompe com a concepção tradicional de letramento como algo fixo e padronizado. Em vez de tratar os textos e os sentidos como acabados e universais, os multiletramentos reconhecem que os sujeitos são agentes ativos na construção de significados, reconfigurando linguagens de acordo com seus contextos, repertórios e intenções comunicativas (NLG, 1996; Cope; Kalantzis, 2009; Kalantzis; Cope, 2025b).

Além disso, o conceito de *design*, central no manifesto dos multiletramentos, carrega uma dupla significação estratégica, pois refere-se aos padrões culturais e linguísticos já existentes no mundo e também aponta para o processo ativo e criativo de (re)reprodução de sentidos por parte dos sujeitos (NLG, 1996). Optei, ao longo dessa dissertação, dada a relevância da ideia de *design*, por não traduzi-lo.

Alguns anos depois da publicação do manifesto, Cope e Kalantzis (2009) revisitaram e atualizaram as proposições do texto original a partir das transformações ocorridas desde os anos 1990. Os autores reafirmaram que os pilares da proposta dos multiletramentos resistiram ao tempo, especialmente no que diz respeito à centralidade da diversidade, à noção de *design* como construção de sentido e à relevância da multimodalidade. Contudo, reconhecem a necessidade de seguir ajustando a linguagem, os exemplos e o foco pedagógico da proposta às demandas políticas e sociais da atualidade.

Os autores reafirmam a importância de visitar as três perguntas, enfatizando que, apesar das disputas em torno do papel social da educação, a promessa de que ela pode promover inclusão, participação e desenvolvimento pessoal continua sendo central nos discursos públicos e que ainda que a educação prometa acesso a melhores condições de vida, participação civil e crescimento pessoal, “continua a fracassar em cumprir essas promessas” (Cope; Kalantzis, 2009, p. 168, tradução minha³⁵). As desigualdades sociais persistem e, muitas vezes, a educação

³⁵ “[...] education continues to fail to meet these promises” (Cope; Kalantzis, 2009, p. 168).

tem um papel apenas periférico em superá-las.

É justamente por isso que a urgência de repensar os letramentos se insere em um contexto mais amplo de injustiça social historicamente acumulada, que atravessa o cotidiano escolar e fragiliza o papel emancipador da escola. Cope e Kalantzis (2023) argumentam que, mais do que raça ou gênero, o nível educacional é o fator mais determinante dos desfechos sociais, como renda, saúde, empregabilidade e participação política. No entanto, as oportunidades de acesso à educação de qualidade são marcadamente desiguais, com diferenças gritantes nos recursos disponíveis entre escolas públicas e privadas, e entre diferentes territórios. Diante disso, os autores defendem uma agenda de justiça educacional que abandone a noção neutra de diversidade e reconheça que as desigualdades materiais e simbólicas se entrelaçam, sendo a educação chamada a enfrentá-las por meio de uma atuação transformadora. Mudar o entendimento acerca de como se desenvolvem os letramentos é reposicionar a escola como espaço de reparação social e redistribuição de saberes.

Nesse sentido, um dos propósitos centrais idealizado pelo NLG (1996, p.12), é contribuir para o desenvolvimento de práticas de leitura e produção de sentido que sejam compatíveis com os modos de comunicação contemporâneos, especialmente aqueles presentes nas mídias digitais e nos textos multimodais. Para isso, o projeto propõe o uso de uma gramática funcional na educação, uma metalinguagem que permita aos aprendizes compreender como os significados são construídos por meio de diferentes modos, como o texto escrito, a imagem e suas combinações.

Nesse cenário, a segunda pergunta, que envolve o que deveríamos ensinar, torna-se ainda mais urgente de atualizações, uma vez que com a chegada da IA generativa, que pode escrever textos com rapidez e sofisticação, não faz mais sentido ensinar escrita apenas como uma técnica que se limita a preparar os alunos para avaliações padronizadas. Afinal, essas práticas perderam força diante das novas possibilidades trazidas pela IA generativa, porque agora há sistemas que já fazem isso muito bem. Então, se continuarmos educando por meio da leitura e escrita como um conjunto de técnicas mecânicas, estaremos educando por meio de práticas obsoletas (Kalantzis; Cope, 2025a). Por isso, concordo com Pinheiro (2021) ao afirmar que as discussões propostas pelo NLG sobre a diversidade cultural e linguística, bem como sobre a multimodalidade, continuam atuais:

[...] embora precisem ser ressignificadas em função das novas tecnologias da informação e da comunicação, que trouxeram novas e cada vez mais complexas formas de produzir, veicular e consumir textos (entendendo aqui “textos” em uma concepção mais ampla, envolvendo outros modos de construir sentidos para além da escrita). (Pinheiro, 2021, p. 14).

Ao responder à pergunta “o quê” da pedagogia dos multiletramentos ou o que os estudantes precisam aprender, o NLG propõe uma metalinguagem baseada no conceito de *design*. Para os autores, é essencial que professores e alunos desenvolvam uma linguagem que permita analisar, interpretar e transformar os sentidos produzidos em diferentes modos de comunicação. Isso envolve compreender os *designs* disponíveis (recursos sociais e culturais já existentes), o processo de *designing* (produção ativa de sentidos) e o *redesigned* (os novos sentidos gerados). Ou seja, trata-se de aprender a falar sobre linguagem, imagens, textos e interações na construção de sentidos.

De acordo com Zacchi (2022), nas publicações de *Making Sense* (2020) e *Adding Sense* (2020), Cope e Kalantzis (2020) expandem a ideia dos multiletramentos propondo uma gramática transposicional ou multimodal. A transposição é entendida como o processo de transformação de significados entre diferentes modos semióticos, como texto, imagem, som, corpo, espaço e fala e envolve a ação intencional dos sujeitos em ressignificar *designs* encontrados, ou seja, formas e padrões já disponíveis culturalmente. Conceitos como transposição, *design* e multimodalidade ocupam um papel central para compreender como o sentido é produzido nas práticas contemporâneas de linguagem.

Segundo Cope e Kalantzis (2023), a multimodalidade já fazia parte da experiência humana, mas se intensifica na era que eles denominam de ciber-social, na qual diferentes modos de linguagem, de construção de sentidos, podem ser manipulados e combinados por meio de tecnologias digitais. Dentro dessa lógica, o texto escrito é descrito como um processo espacial, próximo ao funcionamento visual das imagens e do design gráfico, enquanto a fala é um processo temporal, mais alinhado ao som e ao gesto.

Figura 24 – Gramática Transposicional



Fonte: Cope e Kalantzis (2025).

A imagem de Cope e Kalantzis (2023) e Kalantzis e Cope (2023a, 2023b, 2025b), ilustra a proposta da gramática transposicional, que articula formas de construção de sentido (texto, imagem, espaço, objeto, corpo, som e fala) às suas respectivas funções comunicativas (referência, agência, estrutura, contexto e interesse). Essa representação visual reforça a ideia de que os sentidos são construídos de maneira multimodal e relacional, podendo ser transposto entre diferentes modos de linguagem.

Embora em formulações mais recentes os autores mencionem com menor frequência o termo “multiletramentos”, nota-se uma ampliação e aprofundamento da discussão sobre as formas de construção de sentido, agora fortemente ancoradas na noção de multimodalidade que assume, neste novo momento, um papel central na proposta pedagógica dos autores (Zacchi, 2022). Nesse sentido, conforme apresentam Cope e Kalantzis (2023), as funções de sentido referência, agência, estrutura, contexto e interesse se relacionam a algumas perguntas, conforme pode ser visto na imagem a seguir.

Figura 25 – As funções de sentido



Fonte: Cope e Kalantzis (2025).

A título de ilustração, propondo um exemplo baseado na gramática transposicional dos autores, mas adaptado ao meu contexto escolar, pensei em uma atividade sobre o curta-metragem *who are you?* (Figura 19) no qual os alunos assistem e, depois, escrevem uma resenha crítica sobre ele. Ao passar do audiovisual (imagem, som, fala e corpo) para o texto escrito, eles não só resumem o que viram, eles ressignificam. A referência se relaciona aos personagens e acontecimentos - a sobre o que é o curta; a agência a que posição eles tomam diante da história - o que ou quem está fazendo algo?; a estrutura se revela na organização da resenha - como as coisas se entrelaçam na sua construção?; o contexto surge nas conexões que fazem com temas

sociais - quando e com o que isso se conecta?; e o interesse se apresenta nos argumentos e no tom que usam para convencer o leitor - por que e para que esse curta é construído?

Assim, ao longo dessa pesquisa, ancorada nos estudos dos multiletramentos e suas atualizações, parto da compreensão de que a mente humana não pode ser dissociada do corpo, do espaço em que habita e das relações sociais que a atravessam (hooks, 2017). O conhecimento, portanto, não nasce como algo abstrato ou universal, mas se constrói a partir das experiências vividas em contextos culturais, sociais e materiais específicos (NLG, 1996). Por isso, entendo que essa perspectiva rompe com concepções de aprendizagem que ignoram a corporeidade e a localização dos sujeitos, e reconhece que aprendemos com e através do corpo, da linguagem, das emoções e dos vínculos que estabelecemos com o mundo. Dessa forma, abrimos espaço para práticas mais sensíveis à diversidade e à complexidade das vidas que se encontram na escola. Nesse sentido, buscando responder como seria uma pedagogia mais condizente com as mudanças sociais em curso, os autores listam quatro componentes, que se relacionam de maneira complexa, na pedagogia dos multiletramentos, que são: prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e a prática transformada, os quais são ampliados anos mais tarde por Cope e Kalantzis (2015), na sua proposta de aprendizagem por design (*The Learning by Design*), conforme pode ser visto no quadro abaixo.

Quadro 2 – Os Processos de Conhecimento no projeto *The Learning by Design*

The New London Group (1996)		Terminologia revisada (Cope; Kalantzis, 2015)
Prática Situada (<i>Situated Practice</i>)	Imersão na experiência e utilização dos discursos disponíveis, incluindo aqueles dos estilos de vida dos alunos e simulações das relações encontradas em locais de trabalho e espaços públicos.	Experienciar (Experiencing)
Instrução Aberta (Overt Instruction)	Compreensão sistemática, analítica e consciente. No caso dos multiletramentos, isso requer a introdução de metalinguagens explícitas, que descrevem e interpretam os elementos de <i>design</i> de diferentes modos de produção de sentido.	Conceituar (Conceptualizing)
Enquadramento Crítico (Critical Framing)	Interpretar os contextos social e cultural de <i>Designs</i> de sentido específicos. Isso implica os alunos se afastarem do que estão estudando e enxergarem o objeto de estudo de forma crítica em relação ao seu contexto.	Analisar (Analyzing)
Prática Transformada (Transformed Practice)	Transferência na prática de produção de sentido que coloca o significado transformado para funcionar em outros contextos ou espaços culturais.	Aplicar (Applying)

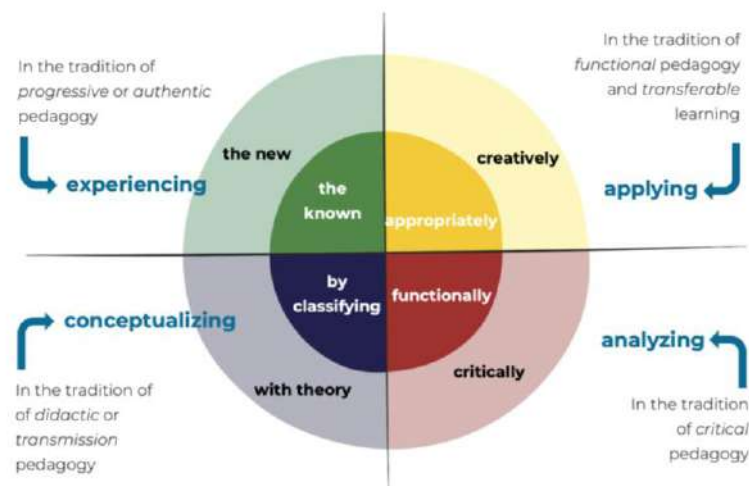
Fonte: Criado pela autora adaptado de Cazden *et al* (2021) e Kalantzis e Cope (2023a).

O Quadro apresenta um resumo do que seria cada um dos quatro elementos da pedagogia dos multiletramentos e como serão apresentados nesta pesquisa. A nova terminologia não substitui a ideia original, mas a reformula para torná-la mais aplicável, além de mais simples de ser entendida, especialmente em contextos marcados pela presença de múltiplas mídias, tecnologias digitais e práticas sociais híbridas. Os novos termos também valorizam mais explicitamente o corpo, a emoção, a materialidade e os contextos locais, em diálogo com os desafios atuais da educação, inclusive com a IA generativa.

Ao construirmos sentidos para nós mesmos, utilizamos ferramentas que se tornaram indispensáveis ao pensamento. Tomamos notas ou fazemos listas (texto); desenhamos diagramas ou fotografamos (imagem); realizamos percursos exploratórios (espaço); construímos modelos ou testamos objetos úteis (objeto); visualizamos gestos (corpo); disparamos alertas (som); conversamos conosco mesmos (fala). (Cope; Kalantzis, 2023, p. 17 tradução minha ³⁶).

Nos multiletramentos, o foco desloca-se da cognição isolada para a representação material do pensamento. O conhecimento é concebido como um processo social, corporificado e situado, mediado por artefatos que funcionam como extensões cognitivas da mente, das mídias mais tradicionais às digitais. A organização e a combinação dos processos pedagógicos, portanto, não seguem uma linearidade fixa, mas exigem de nós escolhas intencionais como educadores, conforme os objetivos e contextos de aprendizagem (Cope; Kalantzis, 2023).

Figura 26 – Multiletramentos como repertório pedagógico



Fonte: Cope e Kalantzis (2025).

³⁶ “In making meaning for ourselves we use tools that have become indispensable to thinking. We take notes or make lists (text); we diagram or photograph (image); we do walk-throughs (space); we make models or try out useful things (object); we envisage gestures (body); we trigger alerts (sound); we talk to ourselves (speech)” (Cope; Kalantzis, 2023, p. 17).

A Figura 26 representa a pedagogia dos multiletramentos organizada em quatro grandes eixos: Experienciar (*Experiencing*), Conceituar (*Conceptualizing*), Analisar (*Analyzing*) e Aplicar (*Applying*), cada um deles dividido em duas dimensões internas que ampliam o alcance das práticas de ensino (Cope; Kalantzis, 2023). Em *experiencing*, o foco está na vivência situada uma vez que os alunos partem do que já conhecem, de suas experiências no mundo, e são desafiados a explorar o novo, relacionando saberes escolares com suas realidades. No campo do *conceptualizing*, os alunos são convidados a identificar padrões, classificar informações e articular conceitos com base em teorias. Já em *analyzing*, o objetivo é desenvolver uma leitura crítica e funcional dos sentidos produzidos, investigando tanto como eles funcionam quanto os objetivos que os orientam. Por fim, em *applying*, o conhecimento é mobilizado em contextos concretos, sendo aplicado a situações adequadas e específicas ou de maneira criativa, com o intuito de gerar novos significados (Kalantzis; Cope 2023b). Essa ideia rompe com sequências lineares de aprendizagem e propõe um movimento dinâmico entre os diferentes processos de conhecimento, que não são vistos como sequenciais.

Nesse sentido, recorro que ao conversar com minha orientadora sobre a SD e o *prompt* que havia feito, mencionei que meu novo foco seria os processos de conhecimento. Minha intenção inicial era estruturar quatro aulas, cada uma dedicada a um dos processos. No entanto, essa organização evidenciou uma limitação no meu entendimento sobre a proposta pedagógica, já que ela não prevê uma linearidade fixa, mas sim movimentos dinâmicos e interativos entre os processos.

Além disso, fazer essa releitura me fez lembrar de um episódio durante a aplicação de uma prova subjetiva com base em um texto e uma imagem, em que um aluno me questionou: “Professora, como a senhora vai saber se minha resposta está certa ou errada, se a senhora está me perguntando a minha opinião sobre o assunto? Tem como a minha opinião estar errada?”, foi o que meu aluno me perguntou ao entregar a prova. Compreendo que ele estava tentando entender os critérios daquela proposta, questionando o que estava sendo considerado válido naquele processo de aprendizagem, mas a dúvida me levou a refletir sobre os processos de conceitualização e análise, e sobre um dilema da prática docente que é avaliar a produção de sentido considerando a experiência de cada sujeito dentro de uma lógica escolar que muitas vezes ainda trabalha com respostas padronizadas.

Penso, ainda, que a avaliação considerando a perspectiva dos multiletramentos enfrenta outros desafios importantes, como a necessidade de ir além do julgamento do conteúdo das opiniões, incorporando a análise dos processos de significação, dos repertórios e contextos

mobilizados, bem como da consistência argumentativa, ações que se tornam ainda mais complexos em turmas superlotadas.

Portanto, a ideia de currículo como *design* e a proposta de um “novo contrato social”, formuladas pelo NLG, sempre me pareceram potentes e inspiradoras, sobretudo por abrirem espaço para práticas pedagógicas mais flexíveis, criativas e situadas. No entanto, à medida que me aprofundo na realidade das escolas públicas onde atuo, percebo que esses “futuros sociais” tão desejados por vezes esbarram em condições históricas e estruturais que seguem profundamente desiguais. Nem todos partem do mesmo lugar, e nem todos têm os mesmos recursos para caminhar rumo ao futuro. Quando o discurso da inovação chega na realidade material de professores e estudantes, ele pode escorregar para uma idealização e é nesse ponto que compreendo a crítica feita por Ono (2025), ao alertar para os riscos de um certo deslumbamento com as tecnologias digitais. Em contextos de precariedade, como os que atravessam o cotidiano escolar do qual também faço parte, não há tecnologia que, sozinha, dê conta da complexidade do que é a educação linguística.

O que me move, no entanto, não é a crença nos multiletramentos como solução mágica para os desafios educacionais, mas a possibilidade que essa abordagem oferece de abrir caminhos para outros modos de estar e aprender no mundo. É a partir dessa perspectiva que, a seguir, me proponho a refletir sobre a adesão à pedagogia dos multiletramentos no contexto brasileiro, articulando essa discussão com minha trajetória docente e com os direcionamentos da Base Nacional Comum Curricular.

3.2 Meu percurso docente: os multiletramentos na BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que estabelece as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas por todos os estudantes da Educação Básica, com o objetivo de garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento conforme as diretrizes do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2018). Ao observar o documento, pude verificar que a teoria dos multiletramentos se faz presente no decorrer das competências listadas. Diante da importância da BNCC para o meu instrumento de geração de dados que é a SD, nesta subseção meu foco está nas competências gerais da educação básica, na etapa do ensino médio e nas competências específicas de linguagens e suas tecnologias.

Segundo Hissa e Sousa (2020, p. 566), a adesão à pedagogia dos multiletramentos por instituições de ensino de diferentes países ocorreu justamente porque essa abordagem dialogava com demandas sociais que extrapolavam os contextos dos países cujos pesquisadores participaram da elaboração do manifesto. Nesse sentido, compreendo que sua disseminação não

se deu meramente por influência teórica, mas principalmente pela capacidade de responder a desafios compartilhados por diversas realidades educacionais ao redor do mundo.

No Brasil, essa pedagogia também passou a inspirar propostas curriculares no ensino superior (Hissa; Sousa, 2020, como as disciplinas que cursei na graduação e mestrado. No ensino médio, nas competências gerais da BNCC, por exemplo, percebi que algumas delas dialogam com os princípios que venho estudando, ainda que de forma indireta. As competências 4 e 5, por exemplo, mencionam o uso de diferentes linguagens, mídias digitais e práticas sociais, elementos centrais nos multiletramentos. No entanto, essa presença é sutil e dispersa, o que me leva a concordar com Santana (2024b) que aponta como essas propostas muitas vezes se diluem nos documentos oficiais, sem se traduzirem em orientações claras para a prática docente.

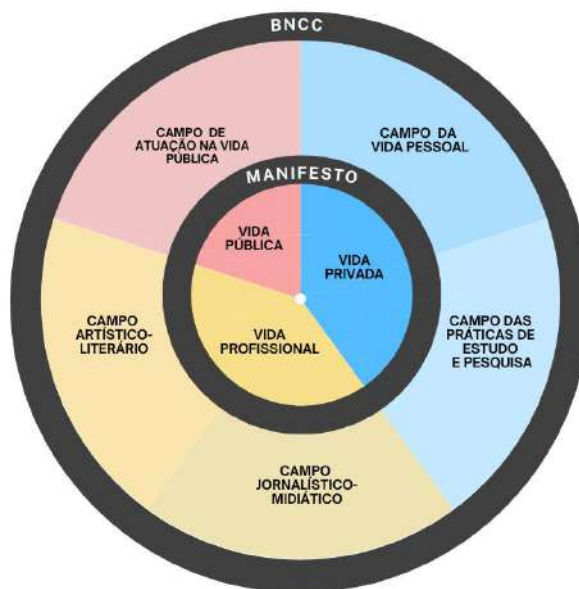
4. **Utilizar diferentes linguagens** – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, **para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos** que levem ao entendimento mútuo.
5. **Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais** (incluindo as escolares) para se **comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva**. (Brasil, 2018, p. 9, grifos meus).

Assim, vejo que essas competências são as que mais trazem os princípios da pedagogia dos multiletramentos, ainda que não citem o termo nesse primeiro momento, pois elas reconhecem a diversidade cultural, linguística e tecnológica como elementos essenciais na formação crítica e ética dos estudantes no mundo contemporâneo.

Ao analisar a etapa do ensino médio, identifiquei, pela primeira vez, a aparição do termo “multiletramentos” na subseção as “tecnologias digitais” e a computação”. Tal menção é justificada pela compreensão de que os jovens estão dinamicamente inseridos na cultura digital, não apenas como consumidores, mas cada vez mais como protagonistas de práticas comunicativas, criativas e sociais. Nesse sentido, a BNCC para o ensino médio amplia seu foco ao reconhecer as potencialidades das tecnologias digitais na realização de atividades relacionadas a todas as áreas do conhecimento, às diversas práticas sociais e ao mundo do trabalho. São definidas competências e habilidades em diferentes áreas que orientam os estudantes a agir criticamente nesse cenário contemporâneo, dentre as quais se destaca a capacidade de “apropriar-se das linguagens da cultura digital, dos novos letramentos e dos multiletramentos para explorar e produzir conteúdos em diversas mídias, ampliando as possibilidades de acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho” (Brasil, 2018, p. 475).

Quanto às competências específicas de linguagens e suas tecnologias também noto que dialogam com a pedagogia dos multiletramentos conforme proposta pelo NLG (1996). Destaco aqui os termos que relaciono com o manifesto e que aparecem nas competências. A valorização das **diferentes linguagens** (verbal, visual, corporal, digital), a atenção às **práticas sociais de linguagem** e o incentivo à **produção de sentidos no universo digital, práticas culturais, diversas mídias, práticas autorais e coletivas, formas de produzir sentidos e dimensões técnicas, críticas, éticas e estéticas** evidenciam que a BNCC traz princípios da multimodalidade e da atuação do estudante como *designer* de significados, alinhando-se às bases da pedagogia dos multiletramentos sem utilizar diretamente esses termos nas competências (Brasil, 2018, p. 490). Além disso, antes mesmo de apresentar as competências, a BNCC deixa ainda mais evidente a importância do manifesto para a organização da área de linguagens no documento, uma vez que ela apresenta cinco campos de atuação social.

Figura 27 – Esferas da existência (NLG, 1996) / Campos de atuação (BNCC, 2018)



Fonte: Criada pela autora.

A Figura 27 evidencia a releitura que faço da BNCC neste trabalho, pois embora o documento não mencione explicitamente o manifesto de 1996, entendo que há uma ampliação dos domínios da vida profissional, pública e privada em cinco eixos de atuação e participação social, descritos de forma mais específica. O que o NLG denomina vida profissional, por exemplo, na BNCC se distribui entre os campos artístico-literário e jornalístico-midiático. Já as experiências relacionadas à vida privada aparecem reorganizadas nos campos da vida pessoal e das práticas, estudos e pesquisas. Entre todos, apenas o campo da vida pública se mantém o mesmo do manifesto (Hissa; Sousa, 2020).

Ao me deparar com a proposta da BNCC para o componente língua inglesa, percebo que ela dialoga diretamente com a perspectiva dos multiletramentos. No entanto, assim como acontece com muitos professores que atuaram ou iniciaram sua trajetória em cursos de idiomas, criar planos de aula e atividades que estejam alinhadas ao documento ou à pedagogia que a fundamenta faz parte de um processo de descoberta e ressignificação. Isso porque, a meu ver, uma das maiores exigências costuma ser o cumprimento rigoroso do conteúdo e da proposta do livro didático.

Nesse contexto, quando cheguei na rede pública por meio do concurso municipal de Teotônio Vilela, confesso que senti um incômodo, especialmente diante da rejeição de grande parte dos professores de inglês ao livro adotado. Mas ao conhecer a realidade, percebi a dificuldade em utilizá-lo junto com o currículo que construímos coletivamente com a SEMEC. Acredito que esse desconforto esteja relacionado a dois fatores: de um lado, o livro didático estruturado de forma linear e centrado em conteúdos fixos; de outro, o currículo municipal, elaborado com base nas especificidades das nossas escolas, dialogado com os professores, contextualizado e pouco linear. Com o tempo, entendi que a proposta não era seguir o livro “à risca”, mas sim reconhecê-lo como um recurso de apoio, o que exigiu de mim uma reconfiguração do meu próprio modo de planejar e ensinar. Conforme Magalhães (2023, p. 173):

Com um planejamento cuidadoso, é possível engajar os alunos e promover o desenvolvimento de habilidades linguísticas importantes, além de estimular o pensamento crítico através da abordagem de temas socialmente relevantes que geralmente não são tratados nos livros didáticos.

Por outro lado, na rede estadual de Alagoas, embora exista um referencial curricular (ReCAL), que orienta o planejamento por área de conhecimento, uma vez que os componentes curriculares compartilham os mesmos objetos de conhecimento, percebi, durante a escrita deste trabalho, que desde que integro a rede, não tivemos formações nem espaços de debate, nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), que favorecessem a compreensão, a apropriação e a valorização desse documento.

Ao analisar o ReCAL, notei que, na prática, as orientações propostas para a área de linguagens e suas tecnologias no ensino médio não vêm sendo efetivamente consideradas. O documento diz que essa área “desenha-se de forma inter e transdisciplinar” entre os componentes e propõe uma organização didático-pedagógica padronizada, com base na articulação entre competências específicas da área, habilidades, objetos de conhecimento em

desdobramento didático-pedagógico: práticas de linguagens verbais, artísticas e corporais (Alagoas, 2023, p. 78). No entanto, na escola em que atuo, o planejamento é feito a partir do livro didático, e o plano anual, que funciona como uma espécie de currículo, costuma distribuir as unidades temáticas por bimestres e séries, sem necessariamente dialogar com o referencial.

Diante dessas reflexões, numa tentativa de retomar o meu planejamento buscando dialogar com os documentos orientadores, com a proposta dos multiletramentos e com a realidade em que atuo, na próxima seção apresento meu *prompt* feito e refeito à luz dessa discussão e compartilho as análises que compõem a minha paisagem docente, em constante transformação.

3.3 Sequência didática em fluxo: do planejamento à prática

Ao me lançar na elaboração de uma SD com o apoio de um sistema treinado para simular ações inteligentes, não busco somente estruturar uma sequência de aulas, mas revisitar quem eu sou nesse processo e que paisagens compõem o meu fazer docente. A proposta deste trabalho é descrever de forma crítica e reflexiva o percurso que percorro enquanto professora de língua inglesa, atravessada por vivências socioculturais, na construção de uma proposta pedagógica para uma turma de segundo ano do ensino médio de uma escola pública. Esse processo foi registrado em meu diário de campo multimodal, espaço em que registrei reflexões, angústias, inseguranças, crenças, ideologias e marcas do meu processo formativo. Foi também nesse ambiente que documentei os *prompts* ao longo das interações com o ChatGPT, os quais deram origem à Sequência Didática analisada neste estudo.

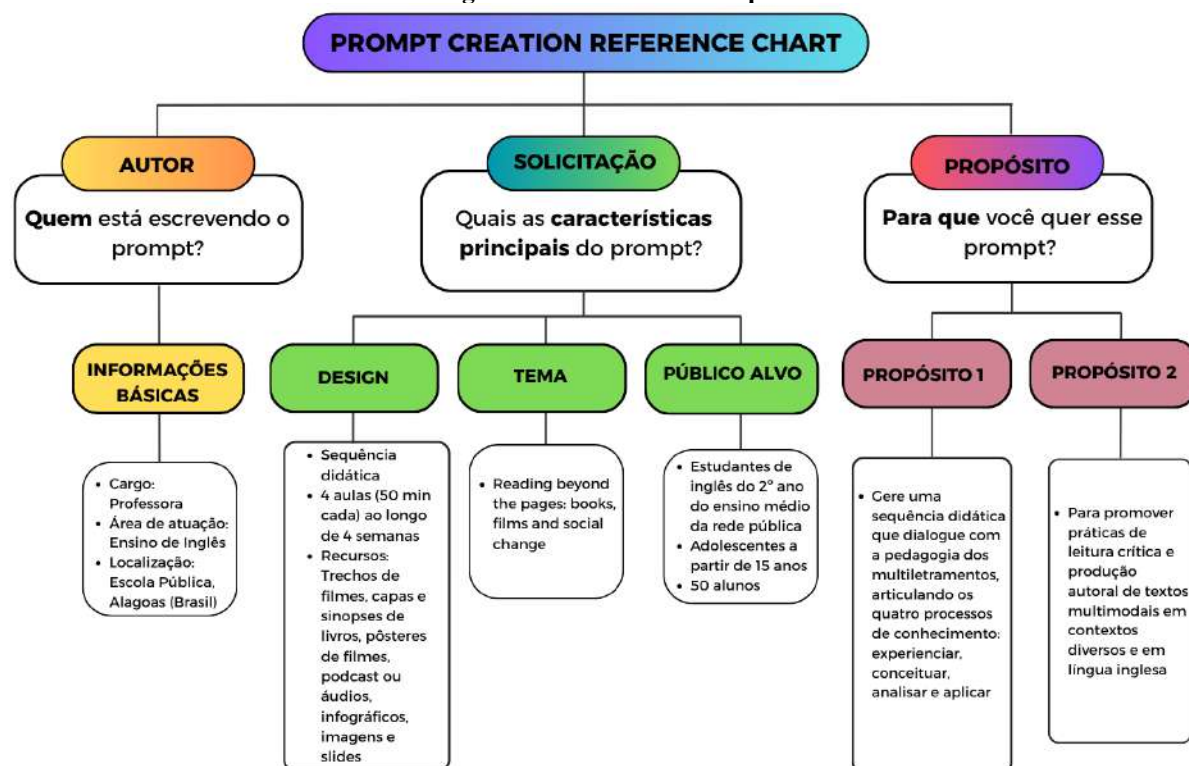
Para a categorização e o tratamento dos dados gerados nesta pesquisa, assumo a proposta de codificação de Saldaña (2013), especialmente a codificação narrativa, por reconhecer nela uma abordagem sensível aos movimentos identitários e às camadas de sentido presentes nas experiências vividas e narradas. Esse processo se articula ao paradigma interpretativista, conforme propõe Moita Lopes (1994), que compreende a análise como um ato de interpretação, no qual o pesquisador, imerso na realidade investigada, constrói significados a partir das interações, contextos e discursos. Entendo que, na escrita autoetnográfica, narrar não é apenas contar uma história, mas também interpretá-la (Ono, 2017), atribuir-lhe sentidos e tecer relações com os fios conceituais que sustentam a pesquisa.

Nesse mesmo movimento, apresento o processo de construção da SD elaborada em interação com o ChatGPT como parte do processo investigativo. Conforme definem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82-83), uma SD é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito [...] [que]

servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis”. Assim, retomo que ao longo da subseção 2.2, apresentei como organizei os elementos iniciais que compuseram a tabela de referência para a criação do meu primeiro *prompt*. Agora, volto a esse ponto de partida com um novo olhar, a fim de narrar o processo de interação com o ChatGPT.

Assim retomo os três elementos fundamentais: informações do autor, características da solicitação (como *design*, público-alvo e tema) e propósito. Esse modelo foi adaptado à realidade do meu contexto educacional e aos objetivos desta pesquisa, cujo objetivo geral consiste em investigar como a IA generativa mobiliza o planejamento de aulas de inglês fundamentadas na pedagogia dos multiletramentos. Para isso, alguns objetivos específicos foram desenhados: (a) explorar as percepções iniciais do meu EU docente sobre a IA generativa; (b) descrever o processo de interação da professora/pesquisadora com a IA generativa na elaboração de uma sequência didática, que atenda às competências da BNCC para o componente Língua Inglesa; (c) estabelecer conexões entre os sentidos (des/re)construídos pelo EU professora/pesquisadora diante da adoção da perspectiva dos multiletramentos no processo de construção de sequência didática com o auxílio da IA generativa; e (d) refletir sobre como a IA generativa molda a construção da sequência didática e o meu trabalho docente.

Figura 28 – Primeiro Prompt



Para evitar que o modelo entendesse algo diferente do que eu pretendia, busquei tornar esse primeiro comando o mais claro e objetivo possível, selecionando cuidadosamente os termos utilizados, conforme o Quadro 3 a seguir.

Quadro 3 – Primeiro Prompt

Sou professora de inglês no Brasil, atuando em uma escola do ensino médio da rede pública de Alagoas. Estou desenvolvendo uma sequência didática com quatro aulas, cada uma de cinquenta minutos para uma turma do segundo ano do ensino médio, composta por cinquenta adolescentes com idades a partir de quinze anos. Com base na temática “Reading Beyond the Pages: Books, Films, and Social Change”, gere uma sequência didática que dialogue com a pedagogia dos multiletramentos, articulando os quatro processos de conhecimento: experientiar, conceituar, analisar e aplicar para promover práticas de leitura crítica e produção autoral de textos multimodais em contextos diversos e em língua inglesa.		
AUTORIA	SOLICITAÇÃO	PROPÓSITOS

Fonte: Criado pela autora

Ainda assim, a primeira resposta do ChatGPT, disponível no Apêndice A, evidenciou lacunas importantes, principalmente no que diz respeito à organização dos quatro processos de conhecimento da pedagogia dos multiletramentos que tem como ideia romper com sequências lineares de aprendizagem. De acordo com Kalantzis e Cope, (2023b, p. 9, tradução minha, grifo meu):

Seja qual for a terminologia usada para categorizar os tipos de atividade de aprendizagem, **a ideia essencial na abordagem dos multiletramentos é que o aprendizado é um processo de entrelaçamento contínuo, indo e voltando, entre esses diferentes tipos de movimentos pedagógicos**, conforme exigido pelos objetivos pedagógicos e pelas necessidades dos estudantes³⁷.

Além disso, confesso que, ao receber a proposta gerada pelo ChatGPT, me senti decepcionada, porque esperava um plano mais detalhado, com tarefas já prontas, *links*, imagens, recursos organizados e uma metodologia mais definida. No entanto, o que recebi foi parecido com um roteiro simplificado, uma estrutura que parecia mais um ponto de partida do que um material aplicável. Mas, mesmo que eu não tenha pedido que a SD estivesse também respaldada em documentos oficiais como a BNCC, a primeira proposta apresentou alguns códigos de habilidades, o que passei a considerar no meu segundo *prompt*, embora já tenha experienciado alucinações em solicitações anteriores. No Quadro 4 abaixo eu atribuo parte dessa frustração a

³⁷ “Whichever terminology is used to categorize learning activity types, the essential idea in the multiliteracies approach is that learning is a process of weaving backwards and forwards across and between these different kinds of pedagogical move, as required by pedagogical goals and learner needs” (Cope; Kalantzis, 2023b, p. 9).

uma das promessas do modelo GPT-4o e a minha falta de detalhamento entre o que eu esperava e o que de fato solicitei.

Quadro 4 – Linearidade nos processos de conhecimento na SD

“Por um momento, imaginei que meu prompt estivesse claro o suficiente para que a resposta viesse ‘pronta’, sem exigir tantas interações ou reformulações, pois penso que uma das promessas do modelo é a otimização do tempo, então se o prompt estivesse claro eu teria a resposta desejada. Mas observando o meu prompt, talvez o problema tenha sido eu não ter deixado claro que evitasse a linearidade entre os processos de conhecimento, o que, na minha perspectiva, estaria implicitamente indicado ao mencionar a pedagogia dos multiletramentos”.

Fonte: Diário de campo da pesquisadora

Assim, para evitar que a segunda saída se configurasse como um roteiro excessivamente simplificado, enfatizei, na minha segunda tentativa de *prompt*, a importância de detalhar as atividades e, de forma rizomática (Deleuze; Guattari, 1996), entrelaçando os processos de conhecimento. Essa estratégia permitiu que o ChatGPT compreendesse minha necessidade de visualizar onde, ao longo das atividades, os processos de conhecimento estavam presentes, não apenas em cada aula isoladamente.

Como eu já havia iniciado a interação com o sistema, não apresentei as características da autora e temática, apenas continuei interagindo, contextualizando a diversidade da turma, os recursos que eram possíveis de serem trabalhados por mim no contexto da escola e pedi detalhamento das atividades.

Quadro 5 – Segundo Prompt

Desejo que essa sequência dialogue com os **princípios da pedagogia dos multiletramentos**, especialmente no que se refere à **leitura crítica** e à **produção autoral de textos multimodais em língua inglesa**. Contudo, não desejo que os quatro processos de conhecimento (experientiar, conceituar, analisar e aplicar) sejam organizados de forma linear, como etapas sucessivas. Ao contrário, quero que eles se apresentem de forma **entrelaçada, rizomática**, como propõem Deleuze e Guattari (1996). Isso significa que os processos podem coexistir, emergir em momentos diversos e serem revisitados em diferentes atividades. Elabore uma **sequência didática detalhada**, apresentando os seguintes elementos: **objetivo da SD; competências específicas da área de Linguagens e suas tecnologias e habilidades explícitas da BNCC para o ensino médio; objeto de conhecimento e desdobramento didático-pedagógico. Atividades passo a passo, com tempos estimados por etapa e espaço para que os processos de conhecimento se manifestem de maneira entrelaçada; sugestões de materiais e recursos práticos, incluindo links ativos, imagens, textos, vídeos, jogos ou podcasts, contextualizados como orienta a BNCC; avaliação formativa e crítica, com rubricas simples, rodas de conversa, perguntas reflexivas e espaço para autoavaliação e coautoria**. É importante que a sequência seja pensada para uma **turma grande, diversa e com recursos limitados**, com **incentivo à oralidade, à discussão em língua inglesa** quando necessário e ao **uso criativo de tecnologias acessíveis**.

SOLICITAÇÃO

PROPÓSITOS

Fonte: criado pela autora

Em relação à organização dos processos de conhecimento, percebi que essa resposta foi mais satisfatória do que a anterior, pois contemplou o entrelaçamento dos processos em cada aula, e não de forma isolada. Ainda assim, senti ausência de maior detalhamento na execução desses processos, especialmente quanto à formulação de perguntas que pudessem orientar os debates e as rodas de conversa sugeridas.

Ao reler esse trecho do meu diário, percebo algumas preocupações com relação a como a sequência deveria orientar o que eu faria em sala. Primeiro, penso que há uma relação com minhas práticas tradicionais, ainda centradas no livro didático, nas quais os alunos já preveem minhas perguntas e, por isso, as discussões acabam restritas às possibilidades do próprio material, o que me traz certo conforto diante de discursos que possam surgir como “estranhos” a mim.

Quadro 6 – Reflexão sobre os desafios de promover criticidade em sala de aula

*“[...] me sinto perdida em como mediar os debates, acho que preciso saber o que perguntar para instigar os alunos a refletirem rumo a uma discussão em **comum**, pois **o tempo é curto**, além disso preciso pensar em como dar oportunidade e **feedback** aos estudantes, pois não terei como ouvir a todos [...] e também inserir perguntas em inglês que promovam **mais criticidade** como: Quem se beneficia dessa representação? Há silenciamentos ou ausências nesse discurso? Como a imagem constrói autoridade?”.*

Fonte: Diário de campo da pesquisadora, grifos meus.

Ao mesmo tempo, demonstro preocupação em promover uma discussão mais crítica, um espaço mais aberto à escuta e à emergência de novos sentidos. Como aponta Silva (2025, p. 45), “não é fácil trabalhar com os discursos que os alunos podem produzir”. Concordo com o autor quando afirma que é preciso abandonar a ideia de que “o professor sabe tudo o que os alunos precisam saber e fazer”. Nesse contexto, além das perguntas planejadas, é preciso estar aberto para aquilo que emerge da própria experiência dos alunos e dos textos multimodais com os quais interagem. Isso significa reconhecer que o conhecimento não está apenas nos livros ou na autoridade do professor, mas circula nas redes, nas vivências e nas práticas socioculturais dos estudantes.

Além disso, percebo uma outra preocupação com o tempo reduzido das aulas e com a dificuldade de criar espaço para a escuta afetiva e acolher os discursos dos alunos durante os 50 minutos disponíveis para uma turma grande. Esse tempo envolve não apenas o desenvolvimento das atividades, mas também a preparação do ambiente e a promoção de uma avaliação formativa consistente. Para mim, essa escuta atenta e contínua é justamente a essência

da avaliação formativa. Como afirmam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 86), “a produção inicial pode ‘motivar’ tanto a sequência quanto o próprio aluno”.

Assim, diante da necessidade de organizar a SD, decidi criar um documento com todas as informações que costumo ser orientada a incluir em um plano de aula pela escola, como objetivo, habilidades, recursos e desdobramento didático, adicionando elementos que passei a considerar a partir das sugestões do ChatGPT como sugestões de vídeos e perguntas, e aqueles que senti falta nas interações anteriores como a falta de representatividade local nos livros e filmes, visto que não tinha nada alagoano, brasileiro ou do Sul Global³⁸. Enviei esse documento ao ChatGPT pedindo que o preenchesse, mas a resposta não correspondeu às minhas expectativas: além de desconfigurar a planilha, os dados inseridos não dialogavam com o que eu buscava. Diante disso, optei por preencher o documento em formato de conversa, parte por parte.

Figura 29 – Resposta do ChatGPT ao segundo prompt: aula 1

ChatGPT 4o

Aula 1 – What Stories Stay With Us?

Tempo total: 50 min

Processos ativados: Experienciar → Analisar → Conceituar

1. Icebreaker bilingue (10 min)

Pergunta em inglês e português:

- What is a story (book/film) that changed your way of thinking? Why?
- Roda de conversa breve; uso de português é permitido, mas incentivo ao inglês (oralidade espontânea).
- Experienciar o conhecido + Analisar memórias afetivas

2. Leitura crítica de imagens (15 min)

Cartazes e capas (impresso/digital) de obras como:

- The Hate U Give, Freedom Writers, Moxie, Enola Holmes, Extraordinário
- Atividade em grupos: identificar e anotar o tema social e uma frase-chave.
- Analisar multimodalidade + Conceituar justiça social, voz, identidade

3. Criação coletiva de “nuvem de temas” (10 min)

No quadro ou em cartolina: temas que emergiram (racismo, bullying, gênero, desigualdade, juventude)

- Conceituar a partir da experiência + Início de problematização

4. Leitura curta (10 min)

Mini sinopse adaptada (ex: A girl witnesses police violence and finds her voice).

- Experienciar o novo + Analisar linguagem simples + Aproximar-se do inglês real

5. Fechamento reflexivo (5 min)

Frase bilingue no caderno:

*This story made me reflect about... ou *Essa história ↓ ne fez pensar em...

- Aplicar de forma pessoal + Coautoria do sentido

Esta conversa foi arquivada. Para continuar, desarchive-a primeiro.

Desarquivar

Fonte: Diário de campo da pesquisadora.

³⁸ Segundo Silva Júnior e Matos (2019, p.103) “O tal Sul referente, não é necessariamente, o sul geográfico, mas um Sul epistêmico que corresponde às realidades e aos sujeitos socialmente marginalizados”. No campo da educação linguística, esse conceito permite evidenciar como tecnologias, plataformas e discursos educacionais tidos como “universais” são, na verdade, formulados em países centrais como Estados Unidos e nações da Europa Ocidental e transferidos sem questionamento para contextos locais. Essa dinâmica caracteriza uma forma de *colonialismo digital*, na qual o Sul Global é integrado como consumidor e fonte de dados, sem acesso ou controle sobre os códigos, algoritmos e epistemologias que moldam essas tecnologias (Mizan; Ferraz, 2024).

Na Figura 29, a segunda atividade, que tinha como objetivo analisar multimodalidade e conceituar justiça social, voz e identidade, o ChatGPT sugeriu cartazes e capas de obras como *The Hate U Give*, *Writers*, *Moxie*, *Enola Holmes* e *Extraordinário*. O que me chamou atenção nessa seleção é o fato de todas essas produções serem de origem estadunidense. Essa recorrência pode ser problematizada a partir da tendência dos sistemas de IA em privilegiar referências culturais daquele país, pois “[...] países que desenvolvem as tecnologias, a exemplo de Estados Unidos e China, têm um poder de influência maior do que aqueles ditos colonizados, em que as populações simplesmente transferem os seus dados” (Pinto; Porto; Góes, 2024, p. 95). Isso levanta reflexões sobre representatividade, diversidade cultural e os limites da IA generativa na proposição de materiais pedagógicos sensíveis ao contexto local.

Esse padrão de instruções desconectadas do contexto se repetiu em outra situação vivenciada por mim, justamente no período em que eu construía essa atividade com o ChatGPT. Participei, na minha escola, de uma reunião vinculada a uma trilha formativa, na qual nos foi entregue uma atividade já pronta, elaborada pelo Gemini, acompanhada da orientação de simplesmente aplicá-la e, em seguida, enviar um *feedback* à coordenação. Até então, não havíamos recebido, por parte da coordenação pedagógica nenhuma comunicação ou discussão prévia sobre o uso de IA na escola, e tampouco foi esclarecido se a rede estadual estaria, de fato, adotando o Gemini. A indicação que nos foi dada dizia respeito apenas àquele momento formativo específico, segundo o qual devíamos utilizar a atividade produzida pelo Gemini e retornar com impressões sobre sua aplicação, sem maior problematização ou esclarecimento sobre políticas mais amplas de adoção da IA generativa na rede.

Quadro 7 – O algoritmo dita, o professor aplica?

“[...] em nenhum momento houve espaço para uma reflexão sobre o material ou sobre o próprio uso da IA, antes de levarmos o material aos alunos. A sensação era de que bastava aplicar: ‘Está aí, então usem.’ Mas será que, seguindo essa mesma lógica, eu deveria dizer o mesmo aos meus alunos? ‘Está aí, então usem’? [...]”

Fonte: Diário de campo da pesquisadora

Entendo que, naquele momento, minha preocupação não estava centrada no foco pedagógico ou nas possibilidades didáticas do uso das tecnologias digitais na educação, mas sim nas implicações políticas mais amplas presentes nesse processo. Meu incômodo estava voltado para o modo como as instituições de ensino vêm sendo pressionadas a adotarem esses sistemas sem uma reflexão crítica prévia sobre os riscos envolvidos, os dados, e os vieses algorítmicos que pode ou não comprometer a autonomia docente e a proteção dos dados de estudantes e professores. Assim compreendo: “[...] que as instituições de ensino precisam reagir

a esse cenário com discernimento, porque elas irão condicionar o que poderá ser feito em sala de aula com o uso de tecnologias. Ainda assim, reconheço que essas questões são, antes de tudo, políticas, mais do que pedagógicas” (Silva, 2025, p. 43).

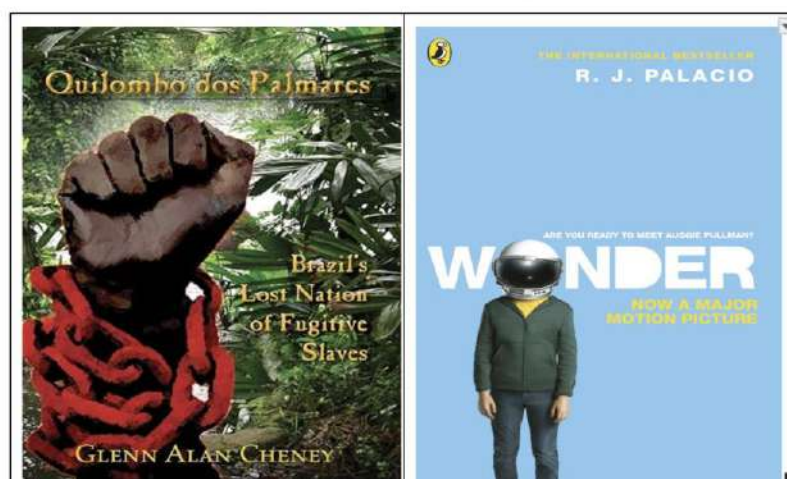
Ao refletir sobre aquela atividade, percebi que minha inquietação não era apenas com o uso da IA em si, mas com o modelo de educação digital que estamos adotando. Não nego a necessidade de “modernização”, no sentido de garantir melhores condições de infraestrutura e acesso digital, pelo contrário penso que carece em todos os níveis de ensino, mas me preocupa quando isso acontece sem escuta, ou orientação, guiada por interesses externos à escola. O que na realidade pareceu incomodar a outros professores que questionaram no momento.

No entanto, retornando para as questões pedagógicas e na busca pela valorização da vivência situada e da leitura em inglês, tendo em mente que os alunos partem do que já conhecem, de suas experiências no mundo, e são desafiados a explorar o novo, optei por trazer referências locais como o *Quilombo dos Palmares*. Neste caso, embora o autor não seja alagoano, a obra trata diretamente do contexto do Quilombo dos Palmares localizado na Serra da Barriga, em União dos Palmares/AL. Ainda, optei pelo uso de *Vidas Secas* de Graciliano Ramos, também parte do contexto alagoano e que retrata com profundidade a vida no sertão nordestino, marcada por injustiça, seca e opressão.

Figura 30 – Atividade de apoio da sequência didática

Activity Instructions – Let's Talk About Images and Ideas!

Look at the book and movie covers. Then, talk to your classmates and prepare a small presentation with: 1. **What social topic** do you see in the image? 2. Make a **short sentence or slogan in english** that shows the main message of the image. (Be creative!)



Fonte: Atividade construída pela autora com o auxílio do ChatGPT.

No que se refere à multimodalidade, esta é compreendida como a articulação entre “diferentes modos de produção de sentido, como o visual, o verbal, o sonoro, o espacial e o

gestual” e o aspecto que mais a caracteriza, é a combinação entre eles (Nascimento; Façanha; Santos, 2023, p. 27). Nesse sentido a proposta dos multiletramentos inclui a multimodalidade como um dos seus eixos, pois como aponta Pinheiro (2016, *apud* Camargo, 2021), esse processo ocorre à medida que os alunos identificam e utilizam os recursos disponíveis para elaborar, transformar e reconstruir criticamente suas produções, posicionando-se de forma ativa e reflexiva diante das práticas sociais em uma realidade global e conectada.

Quadro 8 – Atividade de leitura: aula 1

“Durante o desenvolvimento da aula, os alunos serão organizados em grupos para uma leitura crítica de cartazes e capas de filmes e livros que tratam de temas sociais, como Quilombo dos Palmares, Barren Lives, The Hate U Give, Freedom Writers, Moxie, Enola Holmes e Extraordinário. Cada grupo deverá observar os elementos multimodais presentes nas imagens, identificar um tema social representado e selecionar uma frase-chave ou slogan que sintetize a mensagem principal da obra”.

Fonte: Sequência didática criada pelo ChatGPT e complementada pela autora.

Minha intenção, nesta parte da sequência didática, em sintetizar a leitura em uma frase, era provocar e empoderar os estudantes a utilizarem a língua inglesa como uma das várias formas de expressão. Além de incentivar a leitura e a construção de sentidos, buscava também criar espaço para que eles se sentissem capazes de se expressar em inglês, apropriando-se da linguagem de maneira significativa. Ao pensar nos recursos para apresentar essa mensagem, considerei inicialmente o uso de smartphones e da internet para gerar uma nuvem de palavras no *site Mentimeter*, que permite que as respostas enviadas por *smartphones* ou outro dispositivo conectado a internet sejam apresentadas em tempo real e formem uma nuvem de palavras a partir dos termos-chave que emergem da leitura. No entanto, reconhecendo a possibilidade de instabilidade da conexão no dia da aula, também pensei no uso do quadro como alternativa possível para prosseguir com a atividade.

Assim, ao longo deste texto, venho apresentando e discutindo de maneira não linear alguns dos códigos que compõem as duas principais categorias encontradas nas análises: **possibilidades e desafios no planejamento com IA generativa de aulas de inglês pautadas na pedagogia dos multiletramentos**, como o gerenciamento do tempo, as práticas baseadas na multimodalidade, a necessidade de clareza nos comandos e a ocorrência de alucinações. Partindo dos objetivos desta pesquisa, e da pergunta que consiste em investigar – de que maneira o uso da IA generativa mobiliza o planejamento de aulas de inglês pautadas na pedagogia dos multiletramentos? – a análise dos dados evidenciou dois grandes eixos de mobilização. O uso da IA generativa passou a atuar, por um lado, como abertura de

possibilidades no planejamento pedagógico e, por outro, como espaço de emergência de desafios que tornam imprescindível a minha atuação crítica enquanto professora. Esses eixos analíticos foram construídos a partir dos dados advindos do diário de campo multimodal e das interações estabelecidas com o ChatGPT ao longo da elaboração da sequência didática, sendo operacionalizados por meio de códigos que emergiram da leitura interpretativa dessas experiências. Ao longo desta seção, apresento exemplos ilustrativos que me conduziram à construção desses códigos, dialogando de forma articulada dados e teoria. Opto por não tratar possibilidades e desafios em seções rigidamente separadas, uma vez que, na experiência vivida, tais dimensões se apresentam de maneira entrelaçada, revelando que o uso da IA generativa não se configura como inerentemente positivo ou negativo, mas como um campo ambíguo de negociações e aprendizados no planejamento docente. Para dar continuidade a esse percurso analítico, apresento, a seguir, a Figura 31, que sintetiza o processo de codificação em primeiro e segundo ciclos (Saldaña, 2013).

Figura 31 – Codificação e categorização dos dados (Saldaña, 2013)



Fonte: Criada pela autora.

Entre os dez códigos listados na Figura, dois se destacaram para mim, pois revelam uma ambiguidade interessante: por um lado, os dados mostram que o ChatGPT contribui na **construção de uma memória**, ao guardar informações sobre a professora, assuntos conversados, temas pesquisados e discutidos, o que favorece a continuidade do meu trabalho e a coerência com minha linha de atuação. Por outro lado, ao passo que isso é positivo, reconheço uma limitação nesse processo, ao perceber a **influência do algoritmo** na elaboração da sequência didática, o que pode **comprometer a diversidade cultural** do material.

Um exemplo de como percebo positivamente a memória nesse processo ocorre quando questionei o ChatGPT sobre o tema da minha sequência didática, em um *chat* que não tinha como foco a sequência didática desta pesquisa, mas sim um plano de aula sobre letramentos para inclusão.

Quadro 9 – A memória do ChatGPT

“Você lembra qual era meu tema da SD?”

O ChatGPT disse: Sim, lembro sim! O tema da sua sequência didática (SD) é: ‘Reading Beyond the Pages: Books, Films, and Social Change’ (Lendo além das páginas: livros, filmes e mudança social) [...]”

Fonte: Diário de campo da pesquisadora.

Para me auxiliar nas atividades de apoio dessa sequência didática, iniciei um *chat* com o seguinte comando: “Me envie links de capas de filmes e livros como The Hate U Give, Freedom Writers, Moxie, Enola Holmes e Extraordinário”. O comando, porém, foi bastante vago. No momento em que o enviei, não me atentei ao fato de que não estava contextualizando a finalidade dos *links*. Isso aconteceu logo depois de o ChatGPT me enviar um aviso de que eu deveria iniciar um novo *chat*, pois o limite do anterior (o que havia enviado os *prompts* apresentados no Quadro 3 e 5) havia sido atingido. Segui, então, a interação em uma nova conversa. Embora essa troca de *chat* pudesse ter me atrapalhado, não foi o que aconteceu, pois a memória já estava sendo construída e o sistema entendeu que os *links* eram para uma turma de ensino médio, chegando inclusive a me sugerir uma apresentação multimodal e práticas pedagógicas detalhadas:

Quadro 10 – A memória na assistência do ChatGPT

“O ChatGPT disse:

[...] Posso buscar as capas em alta resolução, sugerir trechos para leitura em classe ou montar uma apresentação multimodal, se desejar! [...] Se desejar, posso buscar capas específicas de edições em inglês, mostrar capas de Angola Janga (HQ em inglês) e sugerir frases-chave para cada imagem. Posso também montar um kit didático com as imagens em alta resolução e sugestões pedagógicas detalhadas. Deseja que eu leve isso adiante?

Claro, Simone! Abaixo, selecionei filmes que abordam questões sociais importantes, organizados por temas recorrentes em sala de aula, como racismo, machismo, pobreza, inclusão, juventude e direitos humanos. A maioria é adequada para o Ensino Médio, com potencial para debates críticos, análise de capas e produção de frases-síntese ou slogans pelos alunos”

Fonte: Diário de campo da pesquisadora.

Outros aspectos que considero interessantes e presentes no Quadro 10, citados pelo ChatGPT, mas que compreendo serem resultado da minha agência docente, dizem respeito ao fato de o modelo indicar que o material é “adequado” para o ensino médio e tem potencial para “debates críticos”. Ao longo das interações, venho orientando o *chat* quanto ao uso de determinados materiais, e a palavra criticidade aparece com frequência nessas solicitações. Do ponto de vista técnico, esse funcionamento ocorre baseado na memória ativada, pois o sistema armazena elementos do meu histórico de interação e os recupera posteriormente, sem alterar seus parâmetros internos. Desse modo, ele passa a oferecer recursos que acompanham o caminho que venho construindo, facilitando a oferta de materiais que podem ser mobilizados pelo meu EU docente e, a partir deles, permitindo que eu desenvolva um trabalho mais crítico. Assim, a memória construída na interação fortalece a continuidade e a coerência do meu fazer pedagógico.

Além disso, como discutido na seção anterior, a própria OpenAI descreve a memória do ChatGPT como um recurso voltado para otimizar interações, ao lembrar informações discutidas em diferentes conversas. Segundo a OpenAI (2024b) o controle está sempre com o usuário, que pode solicitar o registro de um dado, consultar o que está armazenado, apagar informações específicas ou desativar totalmente essa funcionalidade, ou seja, trata-se de uma memória programada concebida para servir a propósitos operacionais.

Por outro lado, quando penso em “memória” a partir de um olhar mais humano, as possibilidades são incrivelmente ampliadas porque vai além de um acúmulo de dados organizados para consulta, mas envolve questões emocionais, afetivas e sociais por meio de histórias que se repetem, segredos guardados, artefatos que evocam lembranças, transcrições, observações, diários e conversas que trazem marcas de experiências e subjetividade (Giorgio, 2016). Esse processo é igualmente permeado pelo esquecimento e por constantes interpretações

do passado, sendo nesse ponto que entendo que o registro e a recuperação de dados pela máquina podem contribuir para propósitos específicos.

Nesse contexto, percebo que parte da sensação de continuidade e familiaridade nas interações com o ChatGPT se deve ao fato de eu não ter desativado os recursos de memória salvos e de referência ao histórico de conversas. Isso significa que, ao longo do tempo, o ChatGPT foi armazenando informações sobre meu perfil docente, minhas preferências temáticas e os caminhos que venho percorrendo na construção da sequência didática. Ainda que eu não tenha solicitado explicitamente que “lembrasse” de algo, o sistema foi, de forma automatizada, mantendo certos dados relevantes acessíveis para as próximas interações. Essa funcionalidade, embora útil para dar coesão ao processo e agilizar respostas mais alinhadas ao meu estilo, também contribui para pensar sobre o quanto essa memória automatizada influencia minhas escolhas pedagógicas. Somente mais tarde, ao investigar sobre as configurações do modelo, compreendi que seria possível desativar essas funções e até mesmo gerenciar manualmente as memórias armazenadas. Nesse sentido, ao observar meu histórico notei que havia as seguintes informações armazenadas:

Quadro 11 – Construção de memória e influência algorítmica no ChatGPT

*“Usuária está planejando a continuação de uma aula sobre **letramentos para inclusão**. A atividade anterior foi uma entrevista já apresentada pelos alunos. [...] Usuária é **mestranda em estudos linguísticos** e pesquisa sobre **multiletramentos, IA e o ensino de inglês**. É **professora da rede pública e defende o uso crítico e reflexivo das tecnologias digitais no ensino de inglês**. [...] Usuária está **trabalhando com itinerários formativos do Novo Ensino Médio de Alagoas** e busca ideias para a disciplina de **Práticas de Letramentos Étnico-Raciais**. [...] Usuária tem dois alunos irmãos na primeira série do ensino médio, um dos quais não quer receber ajuda da cuidadora. Está ministrando uma aula sobre iniciação científica, focada na formulação de perguntas, e busca uma atividade escrita adaptada para que eles possam **participar juntos sem exclusão**. A turma tem 40 alunos”.*

Fonte: Diário de campo da pesquisadora

Passei a refletir sobre as atividades sugeridas para a sequência didática, como as capas de livros e filmes e as temáticas que elas fomentam, entre elas racismo e *bullying* e a me perguntar: se não fosse a **influência do algoritmo**, eu teria chegado aos mesmos resultados? Teria pensado, por conta própria, em levar exatamente essas discussões para as minhas turmas se o ChatGPT não tivesse acesso ao meu histórico? Quais outras temáticas eu estaria deixando de abordar ou, ao contrário, repetindo dentro de um mesmo ciclo? Assim, percebo que os sentidos que venho reconstruindo são moldados por essa interação com a IA generativa, em um movimento no qual o meu “eu professora” dialoga e se articula com o meu “eu pesquisadora”.

Assim, para verificar até que ponto as sugestões do ChatGPT decorriam dessa personalização do meu perfil, realizei um teste abrindo outro navegador, busquei “ChatGPT” e, sem efetuar *login*, reenviei o mesmo *prompt* do Quadro 5, acrescido das características da autora (Quadro 3) e da temática definida. Nessa condição, o sistema não sugeriu, ao longo das quatro aulas, atividades ou obras explicitamente relacionadas ao *bullying*. Mas, *The Hate U Give* continuou a aparecer como indicação na aula 1 e retomado na aula 2, porém sem associação ao termo “racismo” como ocorre na sequência didática que possuía meu histórico; já o livro *Wonder* e o filme *Freedom Writers* surgiram apenas ao final da sequência, na seção de materiais e recursos também sem nenhuma articulação com as aulas descritas.

O que me chama atenção nesse teste é que na SD que serve de base a este trabalho, a menção do termo *bullying* assim como as obras listadas logo na primeira aula (Figura 29), a exemplo de *Extraordinário*, foi determinante para que eu reconstruísse a aula 2 com foco nessa temática. Assim, busquei o áudio e a resenha com o objetivo de discutir com os estudantes sobre o *bullying*. Por sua vez, na versão gerada sem influência de histórico, a aula 2 trouxe outras propostas de atividade em grupos como análise de meme e de manchete.

Essa mesma **influência algorítmica** reaparece quando busco indicações de filmes ou livros sobre o Nordeste brasileiro. Entre as recomendações, o ChatGPT listou, por exemplo, “Meu nome é João Pedro (curta-metragem disponível no *YouTube*)”, apresentado como obra sobre racismo estrutural e identidade nordestina, e “Hoje Eu Quero Voltar Sozinho”, ambientado em São Paulo e centrado na temática da inclusão. Contudo, ao realizar a verificação e perguntar ao próprio sistema sobre o primeiro título, ele reconheceu não localizar esse vídeo e, na sequência, passou a sugerir outras obras com temática semelhante. Nesse sentido, essas observações reforçam a ideia de que a memória de interação orienta parte das recomendações do modelo. O Quadro 12 apresenta o desenvolvimento da segunda aula da SD reconstruída por mim, porém influenciada pela sugestão de materiais do ChatGPT.

Quadro 12 – Influência algorítmica na SD

“No desenvolvimento, a professora fará uma escuta ativa de um áudio curto, [English Listening Lesson on Bullying](#). Durante a audição, os alunos serão orientados a se concentrarem na voz que narra, no tema abordado e nas emoções presentes no relato. A atividade será seguida por uma roda de conversa, permitindo que os estudantes expressem suas impressões tanto em português quanto em inglês, valorizando a escuta atenta e o compartilhamento de percepções. Em seguida, será realizada a leitura da resenha do livro *Wonder* presente no livro didático (Unidade 6 – p. 88). Em duplas, os estudantes inferem o propósito comunicativo e o posicionamento do resenhista”.

Fonte: Sequência didática criada pelo ChatGPT e complementada pela autora.

No estudo de Zheldibayeva *et al.* (2025, p. 3, tradução minha), a presença da influência algorítmica é reconhecida como um aspecto que exige mediação intencional no uso de ferramentas baseadas em IA na educação. Com base em Kalantzis e Cope (2025a, p. 23, tradução minha), os autores destacam que a “IA generativa não é adequada para uso não mediado em contextos educacionais”³⁹, argumentando que a tecnologia “requer recalibração”⁴⁰ para se alinhar aos objetivos pedagógicos, o que inclui a adaptação de *prompts*, a incorporação de rubricas e a seleção de materiais pelo professor. Tal postura busca minimizar o risco de que as respostas sejam moldadas por padrões dos dados de treino, sem considerar o contexto educacional específico. Afinal, os algoritmos das plataformas não são apenas intermediários (Lemos, 2021), mas acabam intervindo nas minhas escolhas e influenciando minhas ações de formas que nem sempre percebo de imediato.

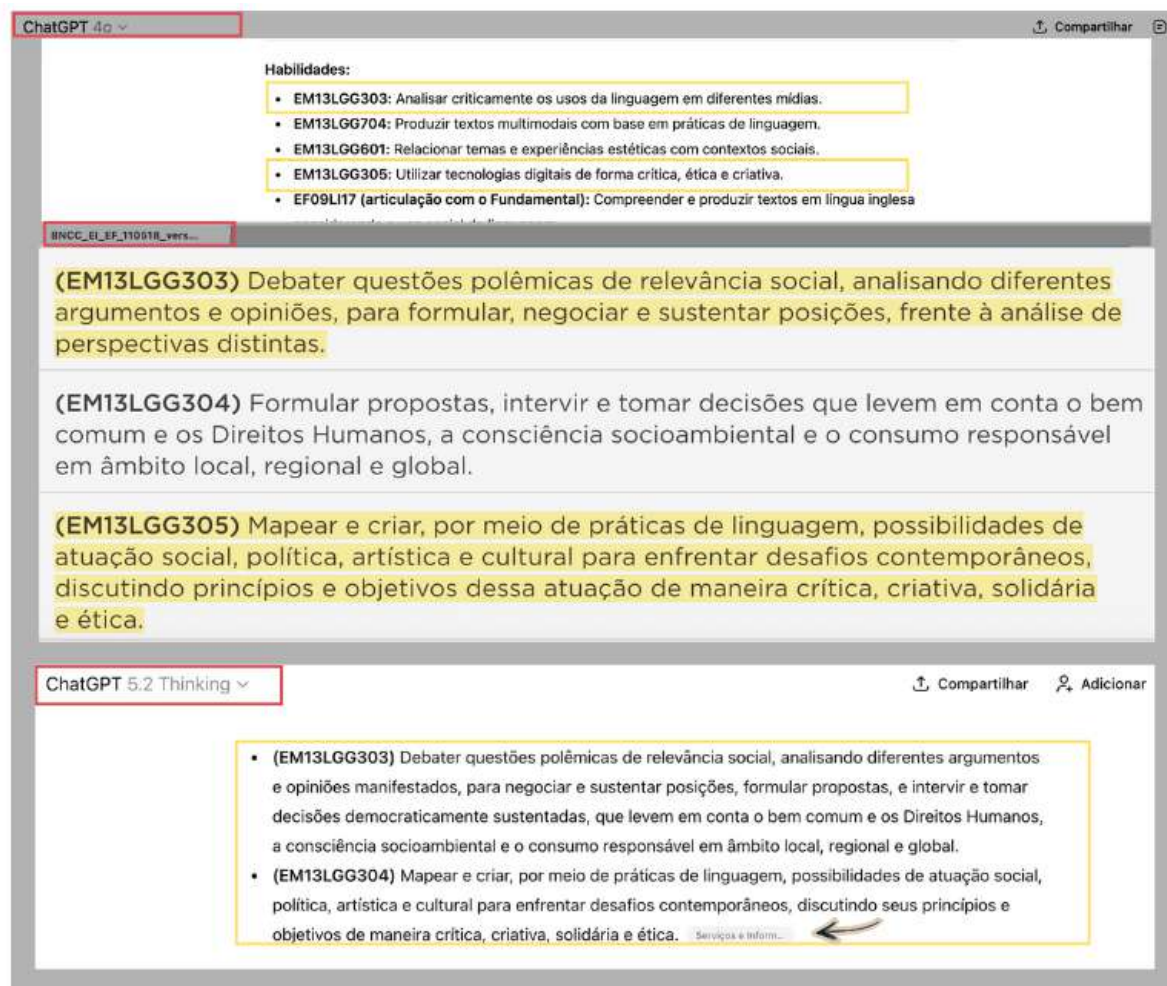
Assim, o Quadro 12, além de evidenciar o resultado dessa influência algorítmica, também exemplifica o que compreendo como um exercício de **autorreflexão**, ao apoiar meu Eu docente no processo de ressignificação do uso do livro didático. Esse movimento se repete no planejamento da terceira aula da SD, quando proponho aos alunos a criação de produções autorais que deem visibilidade a questões sociais significativas para os estudantes, explorando diferentes linguagens como forma de expressão e engajamento.

Com relação ao código **alucinação**, embora já tenha sido identificado na subseção 2.3, quando se utilizava uma versão gratuita e mais antiga do modelo (GPT-4), observa-se que ele reaparece na versão GPT-4o como resposta à solicitação realizada no segundo *prompt* desta SD, ainda apresentando alucinações relacionadas às competências e habilidades da BNCC, conforme evidenciado na Figura 32, na qual se compara a saída do sistema com o documento oficial (Brasil, 2018). Mesmo a versão disponível no momento da escrita (GPT-5.2 *thinking*, dezembro de 2025), apresentada como aquela que “pensa mais para gerar respostas melhores”, ainda evidencia problemas de confiabilidade, embora em menor grau quando comparada às versões anteriores. Dependendo do *prompt*, o sistema pode indicar fontes das quais teria obtido a informação.

³⁹ “GenAI is not suitable for unmediated use in education contexts” (Kalantzis; Cope, 2025a, p. 23).

⁴⁰ “recalibration is needed” (Zheldibayeva *et al.*, 2025, p. 3).

Figura 32 – Alucinação sobre a BNCC



Fonte: Diário de campo da pesquisadora.

No teste apresentado na Figura 32, ao solicitar as habilidades da BNCC para a área de Linguagens e suas Tecnologias, “tal como explicitadas no documento Base Nacional Comum Curricular – Educação é a base, documento oficial”, o modelo GPT-5.2 *thinking* devolve uma paráfrase acompanhada de *link* para o PDF BNCC – Ensino Médio, isto é, um recorte em que há fusão e reorganização de habilidades. Como essa diferença de versão e recorte do documento não é explicitada na resposta, o que se observa, na prática, é um erro de fonte/versão, ainda que tal erro se torne mais facilmente detectável justamente porque o sistema aponta a fonte da informação.

Ao iniciar a aplicação da SD, eu já carregava muitas dúvidas e expectativas. A turma escolhida era vista pela escola como uma turma difícil. Nos conselhos de classe, eu ouvia relatos de que eles não colaboravam com as atividades, não participavam, atrapalhavam as aulas e já tinham vivido situações graves com outros professores, o que recentemente contribuiu para o afastamento de uma professora. Mesmo assim, depois de conversar com minha orientadora,

decidi manter a aplicação com esse grupo, pois, se essas aulas pautadas na pedagogia dos multiletramentos podiam contribuir para alguma transformação, eu queria experimentar isso justamente na turma do meu turno mais marcada por conflitos.

Além disso, o contexto do retorno às aulas também pesava. Depois de um período de greve na rede estadual, motivada por reivindicações recorrentes de valorização salarial, melhores condições de trabalho e melhorias na estrutura das escolas, voltamos às aulas com o calendário apertado, reposição aos sábados e sem respostas concretas às nossas demandas. Nesse cenário, o diário de campo tornou-se um espaço de registro não apenas dos acontecimentos, mas também das marcas subjetivas e políticas do cotidiano escolar, que em uma abordagem autoetnográfica, integra o próprio processo de produção e interpretação dos dados. Em contextos escolares, Pardo (2019) destaca que o professor/autoetnógrafo precisa conciliar a condução das aulas com a observação, recorrendo a instrumentos como anotações em diário de campo (entre outros) para revisitar as práticas e construir sentidos sobre as situações vivenciadas.

No diário de campo, registrei não só os fatos, mas o meu próprio sentimento de indignação com a postura autoritária do governador do estado e meu descontentamento com reformas improvisadas acontecendo na escola simultaneamente às aulas, colocando em risco a segurança dos funcionários e alunos. Logo, a primeira aula da SD precisou acontecer em um espaço diferente, o que ocasionou problemas técnicos com a TV do auditório, o que não estava previsto durante o meu planejamento e atrasou a aula em 15 minutos. O registro de indignação e descontentamento assume que o cotidiano escolar é atravessado por relações de poder e por decisões políticas que incidem sobre as condições de ensinar e aprender, exigindo uma leitura crítica da prática (Freire, 2001; 2013; hooks, 2013).

A primeira atividade, construída em interação com a IA generativa no planejamento, começava com uma pergunta: *“What is a story (book/film) that changed your way of thinking? Why?”* cuja tradução é: Qual é uma história (livro ou filme) que mudou sua forma de pensar? Por quê? Entendo essa pergunta também como um texto, no sentido de Janks (2014), para quem o ponto de partida da leitura crítica é reconhecer que todo texto é uma representação parcial do mundo. Ao formulá-la desse modo, recortei um tipo específico de experiência, histórias que transformam, e convidei os estudantes a se posicionarem a partir desse recorte. Em termos da pedagogia dos multiletramentos, eu estava investindo no processo de experienciar (NLG, 1996), acionando memórias e afetos antes de avançar para questões mais abstratas. As respostas mostraram um repertório variado: um estudante mencionou um livro sobre ansiedade, outro

trouxe a série *Suits* e outro falou da minissérie *Cassandra*, chamando atenção para o controle sobre as mulheres e o papel doméstico imposto a elas, além da presença da IA na narrativa.

Enquanto um dos alunos tentava, empolgado, explicar, seu ponto de vista, eu precisei interromper várias vezes para chamar atenção do restante da turma e o que eu planejava como uma roda de conversa se transformava em uma disputa pela atenção da sala. Essas escolhas de começar pela pergunta, acionar o repertório dos estudantes, alternar entre inglês e português e projetar os slides, fazem parte do código que nomeei como **aspectos didáticos e pedagógicos** no primeiro ciclo de codificação, pois dizem respeito à maneira como organizo e adapto a aula, os quais se encontram na categoria **possibilidades no planejamento com a IA generativa**.

Numa tentativa de envolver também os estudantes que mais resistiam ao diálogo, propus uma nova pergunta: “*What makes a story powerful?*” (O que torna uma história poderosa?). Eu lia a pergunta em inglês, pedia que relacionassem *power* e *full* e buscava, a partir disso, construir coletivamente o sentido de uma história forte, “poderosa”, capaz de provocar pensamento. Nesse momento, um estudante associou imediatamente a palavra *power* à série *Power Rangers* e perguntou o que significava, o que provocou risadas na turma e deslocou a atenção para essa referência. Um segundo estudante chegou a explicar que, para ele, seria “guerreiros do poder”, e eu acenei concordando, ao mesmo tempo em que tentava retomar o foco da pergunta do slide. Mais tarde, ao reler o diário, percebo que o primeiro aluno, que insistia em repetir a pergunta, não queria apenas a resposta do colega, mas a minha atenção e a minha própria resposta, além de que também havia uma tentativa de aproximar o inglês de uma referência que faz parte do repertório deles.

Nesse sentido, retomo Freire e Faundez (2013, p. 49) e sua defesa da centralidade da pergunta no processo educativo ao afirmar que, para um educador comprometido com esse tipo de prática “não há perguntas bobas nem respostas definitivas”. Mesmo quando a pergunta ou a resposta parecem ingênuas ou “fora do lugar” para o professor, elas carregam sentidos para quem as enuncia. Nessa perspectiva, o papel do educador não é ironizar ou desqualificar, mas ajudar o estudante a refazer suas perguntas, aprendendo, no processo, a perguntar melhor. Ao reler meu diário a partir dessa compreensão, passo a ver essa situação não apenas como fuga de assunto, mas como um movimento de aproximação do conteúdo com o universo dos alunos, ainda que se afastasse do foco que eu pretendia construir naquele momento.

No entanto, no momento da aula, as conversas paralelas e as brincadeiras, que se intensificaram a partir do questionamento do estudante, levaram-me a interromper a sequência e a tentar compreender o que estava acontecendo. Internamente, percebi que um pensamento

recorrente se repetia em mim, muito próximo do discurso que eu ouvia de outros professores, de que “essa turma não tinha jeito”.

Quadro 13 – Interrupção da sequência didática

“Quando eu percebi que estava fazendo um esforço demasiado para manter os alunos focados rumo ao que foi planejado, decidi sentar e disse com voz de tristeza ‘eu acho que vocês não estão entendendo o propósito, eu acho que vou cancelar... vou sentar para não me estressar com vocês’. Nesse momento eu me sentia extremamente irritada e frustrada com a turma e comigo mesma. [...] Após um momento de silêncio, ainda sentada, eu paro a aula e convido a turma para um momento de reflexão sobre a própria turma e para falar sobre linguagem, oportunidades, estigma e responsabilidade. [...] senti que essa fala foi necessária, mesmo tendo misturado várias situações, eles perceberam que minha intenção era boa”.

Fonte: Diário de campo da pesquisadora

Eu interrompi a aula, planejada com tanto cuidado e pensada como uma forma de oferecer algo que eu considerava valioso, porque doía ver esse esforço sendo recebido com desatenção. Ao mesmo tempo, esse trecho mostra que passo a ver a aula não apenas como lugar de aplicar um plano, mas como espaço de elaboração e reflexão sobre a escola pública, a turma e sobre quem eu me torno como professora naquele contexto. Nessa direção, aproximo essa experiência do que Freire (2013, p. 88) chama de educação problematizadora, entendida como “um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham”.

Depois dessa fala, que durou cerca de 14 minutos, passei a visualizar uma nova paisagem. O mesmo aluno que tinha comentado sobre Cassandra levantou a mão e pediu para responder à pergunta do *slide*. Ele explicou que o que torna uma história poderosa não é só a temática ou o romance, mas o que aquela obra deixa de ensinamento para a nossa vida. Outros estudantes também começaram a participar. Falaram sobre prêmios, filmes, personagens com os quais se identificam, inclusive aqueles que não são protagonistas. Aos poucos, a discussão foi se expandindo para temas sociais mais amplos, como o sistema penal brasileiro, a diferença entre as penas aqui e em outros países e a atuação da polícia. E então eu senti que, enfim, estávamos em sintonia, mesmo com o tempo acabando.

Assim, passo a reler esse momento de reflexão com a turma sobre sua própria imagem e sobre as condições da escola a partir do processo de conhecimento analisar (*analyzing*) proposto por Cope e Kalantzis (2015) que segundo os autores, pode assumir uma dimensão funcional e uma dimensão crítica. No nível funcional, analisar significa olhar com atenção para um texto, uma ação ou um acontecimento e perguntar o que ele faz, como foi organizado, quais relações estabelece e quais efeitos produz em determinado contexto. Já o analisar de forma

crítica envolve ir além da descrição e considerar os pontos de vista, interesses e posições em jogo, perguntando quem ganha, quem perde e que visões de mundo são reforçadas ou silenciadas.

O momento em que a turma passa a discutir penas, crimes, justiça e direitos humanos também pode ser lido como um movimento de analisar criticamente, na lógica dos processos de conhecimento. A partir de exemplos do noticiário e de casos conhecidos, eles interpretam e avaliam o funcionamento do sistema penal, problematizando o que consideram injusto. A aula, que começou com perguntas sobre filmes e séries, foi se deslocando para uma leitura crítica da realidade, articulando experiência pessoal e análise social.

Do ponto de vista da análise, o **gerenciamento do tempo** surge como tensão constante entre o que eu tinha previsto no plano em interação com a IA generativa e o que foi possível realizar diante dos imprevistos. A **autorreflexão** se evidencia quando nomeio meus sentimentos de cansaço, frustração e desânimo, mas também quando reconheço a importância de insistir e permanecer com essa turma. Já o código **aspectos didáticos e pedagógicos** aparece nas decisões de começar a aula por perguntas, manter a aula no auditório, usar slides em inglês, abrir mão do roteiro para conversar com a turma e negociar o foco da discussão diante das respostas e resistências.

Nos encontros seguintes, esses códigos continuaram presentes, mas passaram a se articular de forma mais direta com as condições de funcionamento da escola. Na quinta-feira anterior ao sábado de reposição, por exemplo, não consegui avançar com a SD porque os corredores estavam tomados por obras e pelo forte cheiro de tinta nas salas, o que levou os estudantes a se recusarem a permanecer em sala e serem liberados. Já no sábado letivo, retorno com os materiais em mãos para dar continuidade à sequência, com um número reduzido de participantes e um calendário novamente cheio de novas demandas (simulado e Projeto da Pessoa com Deficiência). Embora esse fosse o terceiro encontro previsto, ainda estávamos na primeira aula da SD. Nesse cenário, o código **gerenciamento do tempo** se evidencia no descompasso entre o plano elaborado e o que é possível realizar, enquanto os **aspectos didáticos e pedagógicos** reaparecem nas decisões de seguir com a proposta mesmo com poucos alunos presentes.

Nessa perspectiva, o próprio desenvolvimento da SD pode ser entendido como um processo contínuo de *design* e *redesign* (Cope; Kalantzis, 2015), em que o planejamento inicial é constantemente reconfigurado pelas condições concretas da escola e pela forma como os estudantes respondem às propostas. Assim, segui assumindo para mim a responsabilidade de adaptar o plano sozinha, sem envolver muito os alunos na decisão sobre o que fazia sentido

manter ou não naquele dia. A escolha de trazer a obra de Graciliano Ramos foi intencional, como tentativa de valorizar produções alagoanas e aproximar a sequência didática de um repertório literário nosso. No entanto, ao apresentar as capas dos livros e filmes aos estudantes, notei que ninguém comentou sobre o autor, o que me levou a questionar se conheciam aquela obra. Após traduzir o título, alguns disseram já terem ouvido falar e uma estudante chegou a confundir *Vidas Secas* com *Morte e Vida Severina*, compartilhando com a turma sua experiência ao apresentar uma peça baseada neste último livro.

Esse episódio desloca a conversa para a importância de consumirmos produções brasileiras e locais, inclusive aquelas produzidas na própria escola. Em sintonia com a discussão de hooks (2013) sobre a centralidade das culturas e experiências localizadas na construção de uma pedagogia libertadora, a escolha de trabalhar com Graciliano Ramos e de problematizar o pouco contato dos estudantes com produções brasileiras e escolares busca questionar quais narrativas são legitimadas em nosso repertório literário.

Ao ler meu diário de campo, reconheço que minha própria memória sobre a obra era distante, o que aciona a **autorreflexão**, porque passo a me ver não só como alguém que tenta ampliar o repertório cultural da turma, mas também como sujeito que carrega lacunas de leitura e precisa lidar com elas em sala. Já o momento em que proponho a criação da nuvem de palavras, seguido do trabalho com a sinopse de *The Hate U Give* e a discussão sobre sotaques e inglês global, se relaciona com o código **promoção de práticas criativas baseadas na multimodalidade**. Ao convidar os estudantes a usarem os celulares para construir coletivamente uma nuvem com os temas sociais levantados, transformo a lista oral em uma representação visual que sintetiza a leitura feita a partir das capas.

Figura 33 – Nuvem de palavras: produção dos estudantes



Fonte: Diário de campo da pesquisadora

A leitura dos materiais levou os estudantes a selecionar essas palavras, e o maior destaque de algumas delas indica que mais alunos pensaram nos mesmos termos. A partir dessa leitura inicial, a proposta avançou para uma atividade de aprofundamento temático e linguístico, na qual os alunos tiveram contato com a sinopse do filme *The Hate U Give*, cujo conteúdo dialoga diretamente com os termos mais recorrentes na nuvem de palavras.

Durante o planejamento da SD, eu tinha a preocupação quanto a possíveis falhas na conexão à internet da escola; entretanto, tal limitação não se concretizou, o que possibilitou que os estudantes acessassem, por meio de um *QR code*, a leitura da sinopse e a escuta do texto em diferentes sotaques de língua inglesa. Essa etapa teve como objetivo ampliar a exposição dos alunos à diversidade linguística do inglês, mobilizando a quarta competência específica da BNCC:

Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, **reconhecendo suas variedades** e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018, p. 490, grifos meus).

Além disso, durante a elaboração dessa atividade, vivenciei mais um momento de reflexão sobre o próprio planejamento, ao identificar a **falta de clareza no comando** inicialmente formulado. Ao solicitar a indicação de “um site em que eu pudesse gravar áudios em vários sotaques de inglês”, minha intenção, na realidade, era acessar plataformas gratuitas que possibilitassem a leitura do texto em diferentes sotaques, sem exigir cadastro dos alunos. Diante das limitações encontradas em algumas das sugestões oferecidas pelo modelo em suas versões gratuitas, especialmente no que se refere à leitura integral do texto e ao uso de vozes humanas, optei por utilizar o site *Natural Readers*, já conhecido por mim, embora a plataforma utilize vozes artificiais.

Nas aulas seguintes, o trabalho sobre o *bullying* vai se organizando em torno dos processos de conhecimento estabelecidos na SD. Primeiro, trabalho o processo de conceitualizar, retomando o mural com as palavras *voice*, *identity*, *resistance*, *inequality*, *silence*, *power*, conversando sobre os sentidos que elas podem assumir no contexto da SD, revisitando também a diferença entre resumo e resenha e o próprio tema social do filme/livro *Wonder*. Aos poucos, a aula passa para um movimento de analisar, quando os estudantes tentam identificar o tópico social do áudio e comentam porque consideram *Wonder* um bom livro/filme e de que maneira essa história faz pensar sobre amizade verdadeira. Ouvimos o áudio por três

vezes. Alguns comentaram que o áudio era muito rápido e difícil de acompanhar, o que indica que a proposta não estava totalmente ajustada ao ritmo e ao nível de compreensão da turma. Além disso, mesmo sem haver nenhuma referência explícita ao racismo no áudio, alguns chegaram a dizer que o tema era esse, o que mostra que a compreensão do texto oral ficou mais apoiada em suposições baseadas nas discussões anteriores do que no que efetivamente foi dito.

Na saída ao meu segundo *prompt* para a aula 2, o sistema sugeriu o uso de um podcast intitulado *What does it mean to be black?* disponível na plataforma *Youth Radio Story* (Apêndice B). Ao clicar no *link*, porém, a página informava que a faixa não foi encontrada, possivelmente por ter sido removida, depois de nova interação, o sistema indicou outro *link*, em outra plataforma, mas, ao ouvir, percebi que ele tinha 55 minutos de duração e apresentava um nível de complexidade linguística incompatível com o inglês dos meus estudantes. Assim, entendo que isso expõe uma **limitação de adaptação** tanto do sistema, que não considera o tempo real de aula nem o nível de proficiência da turma, quanto minha, já que, naquele momento, em vez de buscar estratégias para recortar e ajustar o material (como selecionar trechos menores ou reduzir a velocidade), optei por abandonar a sugestão e retornar a recursos que eu considerava mais manejáveis que foi o caso do áudio sobre o *bullying* com o *script*. Essa mesma limitação do sistema também foi notada por mim quando buscava criar as imagens das atividades pois não há a possibilidade de editar diretamente uma imagem, apenas gerar novas a partir de descrições.

O momento em que sinto que a aula “vira a chave” é quando pergunto o que eles diriam, em uma frase de impacto, contra o bullying e peço que criem, em grupos, *slogans* para postar no *Padlet*. As frases que surgem em inglês, como “*Bullying doesn’t make you strong, it shows your weakness*” (O bullying não te torna forte, ele mostra a tua fraqueza) ou “*Bullying destroys hearts and poisons the souls. Say no to bullying*” (O bullying destrói corações e envenena almas. Diga não ao bullying), mostram o processo de conhecimento aplicar, pois eles retomam o vocabulário e as conversas anteriores para tomar posição por meio da língua, e eu me surpreendo com o foco da turma, com as dúvidas e com a preocupação em registrar o trabalho no mural.

Em diálogo com Janks (2014), entendo esse momento como uma oportunidade em que os estudantes usam o inglês para dizer algo contra o bullying e tomar posição por meio dos *slogans* que criam. A autora destaca que, ao escolher palavras e organizar um texto, fazemos um tipo de *design* que nos permite agir sobre o mundo e não apenas repetir conteúdos. Ao perceber, porém, que muitos comentários no *Padlet* se resumem a respostas como “*true*” e “*agree*”, reconheço que um trabalho crítico envolve também rever minhas próprias escolhas de

proposta e de comando, de modo a redesenhar a prática para que os estudantes possam experimentar outras formas de participação e de dizer. Ao reler o diário, entendo essa aula como um momento em que a **promoção de práticas criativas baseadas na multimodalidade** se concretiza com mais força e como um lembrete da necessidade de seguir melhorando minhas orientações para ampliar as possibilidades de participação dos estudantes nesse espaço digital.

De modo semelhante, na terceira aula, após apresentação e discussão do trailer do filme *Freedom Writers*, uma estudante que até então não havia interagido diretamente comigo aproximou-se ao final da aula para comentar que havia gostado da dinâmica da professora retratada no filme. A fala da estudante parecia se referir à dinâmica conhecida no filme como “*jogo da linha*”. Nessa atividade, a professora traça uma linha no chão e propõe uma sequência de perguntas aos alunos em que, à medida que as respostas são afirmativas, eles se aproximam da linha e depois retornam ao lugar de origem para a pergunta seguinte. Inicialmente as perguntas parecem bobas, mas vão se tornando mais sensíveis, envolvendo, experiências com violência e pertencimento a gangues. O efeito é sobretudo visual, pois ao ocuparem o mesmo espaço físico diante de determinadas perguntas, os estudantes passam a reconhecer semelhanças em suas histórias e a se perceberem mutuamente dentro da escola.

Figura 34 – Fragmento do trailer do filme Freedom Writers



Fonte: Rotten Tomatoes Classic Trailers (2018).

A princípio, entendi esse comentário apenas como uma reação positiva ao material audiovisual. No entanto, ao reconsiderar o episódio, passei a compreender essa fala como uma sugestão, talvez o que ela queria expressar era o desejo de ver dinâmicas semelhantes serem realizadas nas nossas aulas, ou seja, um gesto de participação ativa na construção da prática

pedagógica, uma vez que remete ao desejo de atividades que provoquem reflexão. Como afirma Ferraz (2024, p. 136), “devemos educar para o inconformismo”, estimulando o estudante a produzir seus próprios pensamentos e conclusões.

Essa leitura se relaciona a práticas baseadas na multimodalidade, pois mostra que o audiovisual não é usado apenas como ilustração do conteúdo, mas como um texto complexo que mobiliza modos distintos de sentidos e, por isso, reorganiza o próprio modo de participação dos estudantes. Assim, textos visuais ampliam as possibilidades de interpretação e, por isso, exigem um papel mais ativo do leitor, que precisa escolher quais informações integrar ou ignorar no processo de construção de sentidos (Nascimento; Façanha; Santos, 2023, p. 28).

Ao transpor essa discussão para o episódio observado, entendo o comentário como resultado desse encontro com a polissemia do material, pois a estudante não apenas compreendeu a cena, mas produziu uma leitura situada, identificando no “jogo da linha” uma forma de intervenção pedagógica que desloca a aula da explicação verbal para uma experiência corporal e espacial de reconhecimento mútuo. Em outras palavras, o que se torna significativo não é só o que é dito no filme, mas o modo como a atividade se organiza visualmente e como ela produz efeitos de pertencimento e identificação. Nesse sentido, compreendo que a prática multimodal, portanto, não se limita ao uso de recursos variados, mas ela se manifesta como um modo de construir sentidos em que leitura e participação se aproximam, e em que o texto, nesse caso o filme, passa a operar como mediador para imaginar outras formas de estar em aula e de produzir vínculos no espaço escolar. Essa compreensão dialoga com Façanha (2018, p. 83), ao destacar que:

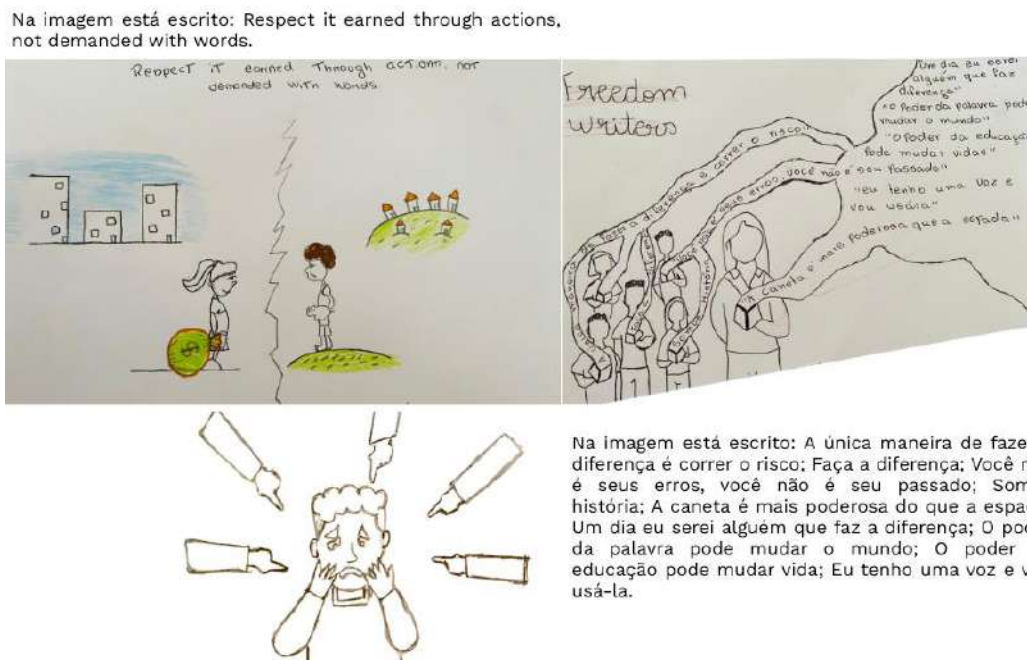
Somos desafiados, diariamente, a intensificar nosso aprendizado, a aprender a lidar com as mais variadas formas de representação da realidade, principalmente no ambiente virtual, onde encontram-se e misturam-se imagens, textos escritos e orais, sons, cores e movimento. Ou seja, estamos vivendo em um mundo em que o caráter multimodal da comunicação foi ampliado.

Nesse contexto, a imagem apresentada a seguir é mobilizada como um registro de uma atividade proposta na SD, incluída com o objetivo de ilustrar as reflexões produzidas a partir da minha experiência em sala de aula. A imagem, como artefato pedagógico, atravessa a escrita autoetnográfica e contribui para a análise das práticas baseadas na multimodalidade.

A produção articula elementos verbais e visuais. No plano verbal, observam-se enunciados como “Respect is earned through actions, not demanded with words” (Respeito se conquista com ações, não com palavras), bem como frases que evocam ideias de voz, escolha,

risco e transformação social, tais como “o poder da palavra pode mudar o mundo” e “o poder da educação pode mudar vidas”. No plano visual, aparecem personagens desenhados à mão, linhas que organizam e separam espaços, corpos posicionados de modos distintos e objetos simbólicos, como a caneta representada como instrumento de poder e expressão.

Figura 35 – Produções em sala de aula



Fonte: Diário de campo da pesquisadora.

Ao refletir sobre esse registro a partir da minha posição de professora-pesquisadora, interessa-me menos identificar intenções individuais e mais compreender o que a proposta pedagógica possibilitou em termos de leitura, produção e engajamento. A atividade, ao articular diferentes modos semióticos, deslocou a prática de uma centralidade exclusiva no verbal e abriu espaço para formas ampliadas de construção de sentidos, nas quais imagem, escrita, corpo e espaço passam a operar de maneira integrada.

Essa leitura dialoga com a compreensão de que práticas baseadas na multimodalidade favorecem um papel mais ativo na construção de sentidos. Conforme destacam Nascimento, Façanha e Santos (2023), textos visuais ampliam as possibilidades interpretativas e exigem uma postura ativa, na medida em que interpretar envolve selecionar, articular e hierarquizar informações diante de múltiplas camadas de sentidos.

Uso a palavra *re-presentação* com hífen para enfatizar que o mundo se apresenta a nós, e nós o apresentamos novamente no ato de re-apresentação. O simples ato de traduzir o mundo em palavras ou imagens exige que quem produz o texto escolha quais signos usar. Uma pessoa diferente poderia re-apresentar a mesma coisa usando signos bastante distintos (Janks, 2014, p. 19, tradução minha⁴¹).

Nesse sentido, o registro analisado ilustra como a sequência didática cria condições para esse tipo de engajamento, como paisagem da prática docente vivenciada e refletida no processo. Assim, a análise aqui desenvolvida reafirma o caráter autoetnográfico da escrita: ao discutir a imagem, discuto também minhas escolhas pedagógicas, meus modos de ler a prática e as possibilidades que reconheço quando a multimodalidade é incorporada às propostas didáticas. Trata-se, portanto, de uma análise dos meus dados, entendidos como experiências narradas, observadas e reinterpretadas.

Na quarta aula, esses elementos multimodais permaneceram presentes; contudo, o que me chamou atenção, em especial, foi o quanto o produto final da SD foi modificado por mim a partir da saída apresentada pelo modelo de linguagem. Na prática, não houve autoavaliação nem roda de conversa, e o tempo foi destinado às apresentações das produções dos estudantes e aos comentários feitos por eles sobre a experiência vivenciada com a SD. Assim, cada estudante foi convidado a escrever uma palavra, em inglês ou em português, que representasse sua experiência na sequência didática. Recebi diversos comentários.

Apesar de muitas palavras positivas a respeito da metodologia adotada e dos temas abordados, o que chamou minha atenção foi que, alguns como “paciente”, “admiro muito o empenho e a dedicação da professora”, “ela foi incrível e aprendemos muito com isso” e “os temas foram abordados de forma inteligente e eficiente”; me causaram certo desconforto. Esse desconforto não se deu por eu rejeitar os retornos dos estudantes, mas porque eu não me via ou me descreveria, de forma espontânea, como alguém paciente ou eficiente. Na verdade, o tempo previsto na SD aparecia, para mim, como um dos maiores inimigos e gerava certa pressão.

Ainda assim, consigo me reconhecer como alguém empenhada em fazer acontecer. Além disso, esse último comentário me fez pensar, de modo mais profundo, sobre como a IA generativa tem moldado o meu trabalho docente e me perguntar se eu teria recebido o mesmo *feedback* sobre os temas, a metodologia e minha prática se tivesse elaborado a SD sem interagir

⁴¹ “I use the word representation with a hyphen to emphasize that the world presents itself to us, and we present it again in the act of re-presentation. The mere act of translating the world into words or pictures requires text-makers to choose which signs to use. A different person might re-present the same thing using quite different signs” (Janks, 2014, p.19).

com o modelo, ou se ainda assim teria sido vista como “inteligente e eficiente”? Nesse sentido, como argumentam Cope, Kalantzis e Zapata (2025), mesmo em ambientes mediados por LLMs, os professores:

[...] ainda têm a importante responsabilidade de moldar essas experiências de aprendizagem. O professor continua a desempenhar um papel fundamental na "engenharia de prompt" e na complementação da base de conhecimento vetorial com conteúdo curricular selecionado pelo próprio professor. Portanto, não é uma mera máquina que dialoga com o aluno, mas sim os projetos educacionais do professor, sobrepostos à experiência humana mais ampla capturada (Cope; Kalantzis; Zapata, 2025, p.16, tradução minha⁴²).

Ainda que eu tenha mencionado em algum momento o uso de IA generativa durante a aplicação da SD, não posso afirmar em que medida os estudantes compreenderam esse aspecto como parte do planejamento e da condução das atividades. De todo modo, seus comentários me fizeram refletir não apenas sobre a recepção do trabalho, mas sobre as decisões pedagógicas que orientaram a forma como essa tecnologia foi mobilizada. Nesse sentido, ao discutir o papel do educador na seleção do que será trabalhado no currículo, Ferraz (2024, p. 135) enfatiza a necessidade de intencionalidade, pois, “sem essa intencionalidade, [...] a educação se tornaria meramente burocrática e mecânica”.

Além disso, considero relevante o sentimento de confusão mencionado por um(a) estudante ao apontar a desigualdade nas habilidades linguísticas entre grupos da turma, aspecto que coloca em evidência desafios para o trabalho pedagógico e participação da proposta. Ao mesmo tempo, outro(a) estudante ressaltou meu despertar para uma temática sobre a qual eu nunca havia refletido, nem mesmo fora da escola: a menstruação, trazida por eles como “pobreza menstrual”, um problema que atravessa a saúde feminina e impacta diretamente a vida de muitas mulheres.

⁴² “[...] still have the importantly different responsibility to shape these learning experiences. There is still a hugely important role for the teacher, in “prompt engineering” and supplementing the vector knowledge base with teacher-selected curriculum content. So it is not a mere machine that is dialoguing with the student, but the teacher’s educational designs layered over the broader human experience captured” (Cope; Kalantzis; Zapata, 2025, p. 16).

Quadro 14 – Recorte do diário de campo: autorreflexão sobre a SD

*“Nesse dia, eu fui à escola apenas para assistir às apresentações dos estudantes. Cheguei a pensar em não ir, porque estava muito cansada por ter trabalhado no domingo, mas, ao ver as mensagens deles me enviando os materiais para expor no projetor, pensei que não seria justo com eles e, por isso, fui. Ao final da aula, ao ler os comentários deixados sobre a experiência na SD, alguns ficaram na minha mente, como: ‘With our English classes, I learned more about social topics, like social inequality. **I learned how to present my work in English with more tranquility**’; ‘I really liked this teaching format.’ Também apareceu a avaliação de que de modo geral, acharam a ‘dinâmica excelente’, embora um (a) estudante tenha registrado discordância em “alguns pontos”, especialmente ‘a forma de abordar a evolução do inglês, **já que uma parte da turma possui bastante conhecimento e outra ainda não, o que acabou deixando alguns estudantes confusos**’. Outro também me chamou atenção não só porque como professora nunca havia pensado nisso, mas porque outros estudantes também perceberam que foi o trabalho sobre pobreza menstrual; ‘**acho que é um tema que precisa ser mais abordado, principalmente nas escolas e no cotidiano**’.”*

Fonte: Diário de campo da pesquisadora

Embora eu tenha entregue um roteiro para auxiliar a organização das apresentações, (Apêndice D), sugestão que não estava na saída apresentada pelo ChatGPT na quarta aula (Apêndice B), deixando os estudantes livres para escolher o formato e o tema, uma das minhas orientações foi fazer o uso da língua inglesa durante as apresentações.

Dessa saída da aula quatro, o que noto, além das apresentações, é que muitos estudantes, embora não tenham tido a oportunidade de falar por meio da atividade de roda de conversa (sugestão presente na quarta aula), puderam analisar as produções dos colegas e comentar sobre elas no *post-it*, opção que preferi substituir como forma de ampliar o tempo destinado às apresentações, que previa 15 minutos.

Mesmo que algumas apresentações tenham sido realizadas em inglês, com o material escrito predominantemente em português, também houve grupos que apresentaram totalmente em inglês. Esse movimento me pareceu, em um primeiro momento, muito positivo, pois, considerando que os processos de produção de sentidos estão cada vez mais marcados pela multimodalidade (Cope; Kalantzis, 2015; Façanha, 2018), a articulação entre diferentes modos (oral, escrito, visual e digital) torna-se essencial. Nesse contexto, o fato de termos tido microaula, produção de vídeos, *slides* e panfletos evidencia não apenas a mobilização de múltiplas linguagens, mas também autonomia, criatividade e engajamento dos estudantes com a tarefa.

No entanto, tornou-se claro que, para alguns estudantes, o desempenho desses grupos gerou sentimentos de confusão, desconforto e até inferioridade, especialmente entre aqueles que não conseguiram compreender a proposta ou se perceberam incapazes de produzir algo semelhante. Essa percepção se relaciona com outros comentários sobre oportunidades desiguais

na educação, indicando que as diferenças nas habilidades em língua inglesa não se reduzem a esforços individuais, mas também passam por condições de acesso e trajetórias formativas distintas.

Ao tratar da noção de “capital epistêmico” (Cope; Kalantzis, 2023, p. 3), compreendo que as diferenças observadas entre os estudantes não se explicam apenas por esforço individual, mas pela distribuição desigual de oportunidades de acesso a práticas de leitura, escrita e uso da língua inglesa ao longo de suas trajetórias escolares. Em um contexto como o brasileiro, marcado por profundas diferenças entre redes pública e privada, regiões e grupos sociais, a promessa de igualdade de oportunidades tende a se tornar, como apontam os autores, quase uma “*fake news*”, na medida em que os recursos necessários para o desenvolvimento desse capital são atribuídos de forma desigual.

Por fim, reconheço que há uma infinidade de questões fundamentais e urgentes a serem discutidas e trabalhadas, tanto em mim, enquanto educadora, quanto junto aos meus estudantes. No entanto, estou ciente de que, neste trabalho, o que busco é selecionar um problema de pesquisa e investigá-lo; como recorte, não é possível, nem desejável, abarcar todas as coisas. Assim, “[...] como um ser inconcluso, consciente de sua inconclusão e em permanente movimento de busca do ser mais” (Freire, 2013, p. 90), compreendo que este estudo não se encerra em si mesmo, mas se constitui como parte de um processo formativo em andamento.

Nesse sentido, o percurso aqui desenvolvido me proporcionou reflexões, inquietações e aprendizagens que, longe de oferecer respostas definitivas, ampliam minhas possibilidades de (re)pensar a prática docente e de seguir investigando maneiras de se realizar a educação linguística em língua inglesa.

4 O FLORESCIMENTO DOCENTE: *UM PONTO DE PASSAGEM*



Fonte: arquivo pessoal

Mas ninguém se conscientiza separadamente dos demais. A consciência se constitui como consciência do mundo.
(Freire, 2013, p.15)

Chegar ao fim desta dissertação significa reconhecer que algumas paisagens se tornam mais nítidas quando olhamos para trás. Ao longo desta escrita autoetnográfica, fui compondo um mapa vivo das minhas travessias como professora de língua inglesa na escola pública diante de um fenômeno que, em poucos anos, passou de novidade a presença constante e amplamente disseminada: a IA generativa. Se, em outros momentos, me vi “ensinada a ser árvore”, seguindo troncos únicos e podando meus erros, este trabalho me levou a admitir que a docência não se faz em linha reta, tampouco sozinha. Ela se faz por camadas, por sobreposições, por tentativas, por escolhas e por revisões. Finalizar essa escrita, portanto, não implica finalizar meu percurso docente, mas delimitar um ponto de passagem em paisagens que permanecem mutáveis.

O percurso metodológico desta pesquisa envolveu a elaboração de uma sequência didática fundamentada na pedagogia dos multiletramentos e alinhada à BNCC, construída em interação com a IA generativa, e a produção de um diário de campo multimodal no qual registrei *prompts*, decisões, afetos, dúvidas, reorientações e aspectos da aplicação da SD. Nesse horizonte, defini como objetivo geral investigar como a IA generativa mobiliza o planejamento de aulas de inglês fundamentadas na pedagogia dos multiletramentos, tomando como referência uma Linguística Aplicada crítica e situada, a BNCC, e compreendendo a escrita autoetnográfica como forma legítima de produzir conhecimento a partir da articulação entre o pessoal, o pedagógico e o político. A partir desse objetivo geral, construí objetivos específicos voltados a (a) explorar as percepções iniciais do meu EU docente sobre a IA generativa; (b) descrever o

processo de interação da professora/pesquisadora com a IA generativa na elaboração de uma sequência didática, que atenda às competências da BNCC para o componente Língua Inglesa; (c) estabelecer conexões entre os sentidos (des/re)construídos pelo EU professora/pesquisadora diante da adoção da perspectiva dos multiletramentos no processo de construção de sequência didática com o auxílio da IA generativa; e (d) refletir sobre como a IA generativa molda a construção da sequência didática e o meu trabalho docente.

Tanto a sequência didática quanto o diário de campo constituíram instrumentos para a geração dos dados, os quais foram tratados por meio do modelo de codificação em dois ciclos proposto por Saldaña (2013). Nesse processo, os registros foram organizados inicialmente em códigos e, em seguida, em categorias analíticas. Em diálogo com os objetivos do estudo, essas categorias foram apresentadas ao longo das seções de forma não linear, acompanhando as paisagens da prática docente que atravessam essa escrita.

Ao final do percurso, as análises indicam que a IA generativa pode ampliar possibilidades para o planejamento docente, mas não substitui o trabalho pedagógico. Ao contrário, exige uma docência ainda mais responsável, reflexiva e politicamente situada. As paisagens que emergem desta investigação são marcadas por contradições em que ganhos e riscos convivem e essa convivência exige atenção às condições concretas da escola pública, às políticas e orientações que atravessam o cotidiano docente, e às formas, às vezes sutis, pelas quais sistemas algorítmicos passam a interferir no que planejamos ou consideramos adequado ensinar.

Considero que a pergunta de pesquisa foi respondida, pois esta pesquisa mostrou que a IA generativa mobiliza o planejamento docente ao oferecer sugestões e possibilidades para a elaboração e reorganização da sequência didática, as quais são avaliadas e decididas pelo meu EU docente. Ao mesmo tempo, esse processo introduz riscos de homogeneização e a necessidade de recontextualização constante, sobretudo nas condições da escola pública. Nesse percurso, os objetivos específicos também foram contemplados: ao explorar minhas percepções iniciais, observei sentidos marcados por expectativa, e reconfigurações do meu “EU docente”; ao descrever a interação com a IA na elaboração da SD alinhada à BNCC, evidenciei um processo de negociação em que sugestões foram analisadas e por vezes, recusadas; ao estabelecer conexões entre os sentidos (des/re)construídos e a pedagogia dos multiletramentos, destaquei como multimodalidade, diversidade e *design* permeiam as escolhas didáticas; e, por fim, ao refletir sobre como a IA molda a SD e o trabalho docente, reafirmei que o modelo sugere, mas é a docência crítica e situada que sustenta critérios, decisões e responsabilidades pedagógicas

Em termos analíticos, os dados se organizaram em duas categorias: possibilidades e desafios no planejamento de aulas de inglês com IA generativa pautadas na pedagogia dos multiletramentos. Elas se articulam continuamente, pois as possibilidades que se abrem no planejamento só se sustentam quando se impõe condições para que essas possibilidades não produzam perdas pedagógicas, éticas e culturais.

Na categoria das possibilidades na docência, um movimento recorrente foi a aceleração de etapas do planejamento e a reorganização do tempo docente. Em diferentes momentos, a interação com o modelo de linguagem reduziu tarefas repetitivas, burocráticas e abriu espaço para investir energia em outras decisões didáticas como o desenho de experiências de linguagem mais próximas do universo dos estudantes. Esse ganho, porém, não elimina o trabalho. Parte do tempo economizado retorna como tempo de revisão e, no caso da SD, de reformulação e recontextualização. Planejar com esses sistemas exige que eu examine o que realmente se ajusta ao meu contexto, o que é inadequado ou impreciso, o que reproduz vieses e o que silencia culturas e experiências.

Ainda sobre as possibilidades, a IA generativa apareceu para mim como um recurso para ampliar repertórios de atividades, sugerir encaminhamentos e reorganizar ideias. Essa provocação foi especialmente produtiva quando dialogava com a pedagogia dos multiletramentos, porque me ajudou a pensar práticas de linguagem que articulam diversidade, multimodalidade e tecnologia, sem reduzir o ensino de língua a exercícios descontextualizados. Além disso, a interação com o sistema me levou a fazer uma autorreflexão sobre o uso que eu fazia do livro didático naquele contexto. Esses movimentos dialogam com os códigos **gerenciamento do tempo, aspectos didáticos e pedagógicos, promoção de práticas criativas baseadas na multimodalidade, construção de uma memória e autorreflexão**, que compõem a categoria Possibilidades no planejamento com IA generativa.

No entanto, os dados apontam que, embora o planejamento em interação com esses modelos de linguagem possa ampliar possibilidades, ele também traz alguns desafios que incidem diretamente sobre decisões pedagógicas e éticas do planejamento. Trata-se de questões estruturais, porque dizem respeito ao modo como essas ferramentas operam, ao tipo de dados que as alimenta, à lógica de otimização que orienta suas respostas e às condições institucionais que podem estimular usos apressados, com pouco debate e pouca formação.

Além disso, a memória do sistema apareceu, como um elemento ambíguo. Em alguns momentos, ela favoreceu continuidade e coerência no planejamento, porque retomava o tema da SD, acompanhava escolhas anteriores e mantinha o processo mais contínuo, o que facilitava ajustes e retomadas. Ao mesmo tempo, essa mesma memória tornou mais visível a influência

algorítmica no fazer pedagógico. Quando o sistema passa a reconhecer padrões que funcionam para mim, tende a reforçar caminhos e soluções semelhantes e isso pode reduzir a diversidade e ampliar homogeneizações no material proposto. Assim, aquilo que ajuda a dar coesão ao processo pode também estreitar possibilidades, fazendo a continuidade se aproximar de repetição e a personalização se aproximar de um direcionamento sutil. Isso se torna ainda mais preocupante na educação linguística em inglês, em que a diversidade cultural é central e em que a escola pública exige recontextualizações constantes para que o conteúdo faça sentido para os estudantes.

Outro ponto importante foi reconhecer os *prompts* como práticas de linguagem do planejamento. Ao longo do processo, ficou claro para mim que planejar com IA generativa é formular perguntas melhores, reformular o que não funciona e revisar o que foi gerado. Também é explicitar objetivos, situar o contexto e estabelecer limites. Pois, quando o comando é impreciso, as respostas tendem a ser genéricas ou inadequadas. Nesse sentido, os *prompts* são uma forma de agência, porque é por meio deles que meu eu docente negocia sentidos. Esses movimentos se articulam aos códigos **influência algorítmica, limitação de adaptação, falta de clareza dos comandos, alucinação e falta de diversidade cultural**, que compõem a categoria *Desafios no planejamento com IA generativa*.

A partir disso, o planejamento mostrou-se produtivo quando reconhecido como um processo de decisão docente. O modelo sugere, mas quem decide e responde pedagogicamente sou eu. Essa paisagem é sensível, pois aponta para uma inovação que sem a devida mediação crítica, pode resultar em desprofissionalização e no esvaziamento do planejamento como ato pedagógico, reduzindo o educador a um mero aplicador de propostas prontas. Em contrapartida, quando assumida criticamente, ela pode apoiar o desenho de experiências de linguagem coerentes com os multiletramentos, desde que seu uso seja mediado por critérios pedagógicos claros e comprometidos com a escola pública.

Do ponto de vista das contribuições, este estudo amplia a discussão sobre IA generativa na educação linguística ao evitar leituras polarizadas, tanto de adesão imediata quanto de rejeição integral. Além disso, reafirma os multiletramentos como referência para orientar o planejamento mesmo diante de tecnologias emergentes e fortalece a autoetnografia, no campo da Linguística Aplicada, como caminho legítimo para compreender o próprio fazer docente em tempos de IA. Afinal, fui me convencendo de que a tecnologia não chega sozinha à escola. Ela chega atravessada por relações de poder, por agendas institucionais, por promessas de inovação e por expectativas de produtividade. E chega, também, encontrando sujeitos

concretos, com tempo limitado, com turmas diversas, com carências materiais e com criatividade cotidiana para fazer a escola existir.

Assim, a partir do que esta pesquisa mostrou, reconheço que este é um trabalho iniciado, mas considero importante seguir aprofundando a relação entre IA generativa e pedagogia dos multiletramentos, observando como o planejamento e o design de atividades se reorganizam quando passam a ocorrer em interação com sistemas de IA generativa, especialmente nas condições concretas da escola pública. Vejo, ainda, dois desdobramentos urgentes: investigar os impactos ambientais associados a essas tecnologias e compreender como a educação pode acompanhar transformações tão rápidas, já que, enquanto eu me dedicava a compreender uma atualização de um modelo, outras já haviam sido lançadas.

Por fim, a escrita desta dissertação se rizomatiza na vida de quem escreve e na vida das pessoas ao redor. Reconheço, portanto, que este trabalho é coletivo: meu, de minha orientadora, da banca, do grupo de pesquisa, dos colegas de profissão e, sobretudo, dos meus alunos, porque é na escola e com eles que as perguntas ganham vida e as escolhas pedagógicas ganham consequências. Sigo buscando criar condições para que eles e eu, “experimentando-se cada vez mais criticamente na tarefa de ler e de escrever, percebam as tramas sociais em que se constitui e se reconstitui a linguagem, a comunicação e a produção do conhecimento” (Freire, 2015, p. 68). Assim, encerrar a dissertação não é fechar um ciclo, mas registrar um ponto de passagem, no qual a prática docente se refaz em rede, em diálogo e em cuidado, continuando a crescer como um rizoma, onde houver espaço para mudança e transformação no escopo dessa paisagem que configura a profissão docente.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, T. E. Autoethnography, performance, and personal experience: contemplating the limits of artificial intelligence. **Text and Performance Quarterly**, v. 45, n. 2, p. 145–150, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/10462937.2024.2449078>. Acesso em: 18 ago. 2025.
- ADAMS, T. E.; HERRMANN, A. F. Memory, remembering, and forgetting in autoethnography. **Journal of Autoethnography**, Berkeley, v. 1, n. 1, p. 1–8, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1525/joae.2020.1.1.1>. Acesso em: 26 jun. 2025.
- ALAGOAS. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular do Estado de Alagoas**: etapa ensino médio. Maceió: Secretaria de Estado da Educação, 2023.
- ALMEIDA, L. P. C. M. de; LOUZADA, J. C. A.; NICACIO, R. T. Transformação digital: vertentes críticas para o presente e o passado antes da Inteligência Artificial Generativa. In: CRIVELARO, L. A.; STEIN, G. R. (org.). **A escola com inteligência artificial generativa: uma jornada transformadora para um futuro que já chegou**. Campinas, SP: Alínea, 2025. p. 53-67. *E-book*. 286 p. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/dp/B0F2H874LV>. Acesso em: 26 mai. 2025.
- ALOMARI, E. A. Unlocking the potential: a comprehensive systematic review of ChatGPT in natural language processing tasks. **Computer Modeling in Engineering & Sciences**, v. 141, n. 1, p. 43–85, 2024. Disponível em: <https://www.techscience.com/CMES/v141n1/57697>. Acesso em: 19 jan. 2026.
- ANDRADE, G.; RÖHE, A. A inteligência artificial e os direitos fundamentais. **TECCOGS – Revista Digital de Tecnologias Cognitivas**, n. 28, jul./dez. 2023. São Paulo: PUC-SP, p. 45-55. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/teccogs/issue/view/2973/495>. Acesso em: 25 mai. 2025.
- ANJOS, F. A. A linguística aplicada, o ensino e a aprendizagem da língua inglesa e o compromisso social. **Tabuleiro de Letras**, v. 11, n. 2, p. 110-126, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/tabuleiroletras/article/view/3898>. Acesso em: 25 maio 2025.
- ARAÚJO, E. R. O ensino de língua Inglesa a distância na escola pública em tempos de covid 19. In: SILVA, H. M. L.; UCHÔA, S. A. O.; CABRAL, S. A. A. O. **Língua Inglesa e Ensino Remoto: desafios e perspectivas**. Cajazeiras – PB: IDEIA – Inst. de Desen. Educ. Interd. e Aprendizagem, 2020. p. 32-50.
- BASONI, I. C. G.; MERLO, M. C. R. Autoetnografia e formação docente: história e identificações. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 16, n. 35, p. 79–93, 2022.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. 258p.
- BARBOSA, R. P.; ALVES, N. A reforma do ensino médio e a plataforma da educação: expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, 2023. DOI: 10.23925/1809-3876.2023v21e61619.
- BOA SORTE, P. Elaboração de planos de aula com inteligência artificial generativa: o papel dos prompts. In: PORTO, C.; VASCONCELOS, A. D.; LINHARES, R. (orgs.). **Educiber**:

educação e inteligência artificial: travessias. 6. ed. Aracaju: Editora Universidade Tiradentes, 2024a. v. 6, p. 246–258.

BOA SORTE, P. Admirável chatGPT novo: sobre a pane no sistema de escrita acadêmica. *In*: SANTOS, E.; CHAGAS, A.; BOTTENTUIT JUNIOR, J. (orgs.). **ChatGPT e educação na cibercultura**: fundamentos e primeiras aproximações com inteligência artificial. São Luís: EDUFMA, 2024b. v. 1. p. 107-120.

BOA SORTE, P. Colonialismo Digital. *In*: LANDULFO, C.; MATOS, D. (orgs.). **Suleando conceitos em linguagens**: decolonialidades e epistemologias outras. Campinas, SP: Pontes Editores, 2024c. v. 2, p. 51-56.

BOA SORTE, P.; FARIAS, M. A. de F.; SANTOS, A. E. dos.; SANTOS, J. do C. A.; DIAS, J. S. dos S. Inteligência artificial e escrita acadêmica: o que nos reserva o algoritmo GPT-3?. **Revista EntreLínguas**, Araraquara, v. 7, n.00, e021035, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/15352>. Acesso em: 13 ago. 2025.

BOYLORN, R. M. Sit with your legs closed!” and other sayin’s from my childhood. *In*: HOLMAN JONES. S.; ADAMS, T.; ELLIS, C. (orgs.). **Handbook of Autoethnography**. New York: Routledge, 2016. p. 173-185.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018. 595p. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio**: Perguntas e Respostas. 2022. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 12 jan. 2026.

BRASIL. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Instrução Normativa GAB nº 2, de 3 de dezembro de 2024**. Estabelece diretrizes gerais para a implementação de processos híbridos de ensino e aprendizagem na Pós-Graduação stricto sensu presencial. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, seção 1, 9 dez. 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br>. Acesso em: 12 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 15.100**, de 13 de janeiro de 2025. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 14 jan. 2025. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 10 jan. 2026.

BRUM, E. **Banzeiro òkòtó**: Uma viagem à Amazônia Centro do Mundo.1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2021. 394p.

BRUNER, J. Life as Narrative. **Social Research**, v. 71, n. 3, p. 691-710, 2004. Disponível em: https://ewasteschools.pbworks.com/f/Bruner_J_LifeAsNarrative.pdf. Acesso em: 19 jan. 2026.

BUZATO, M. E. K. (org.). **Cultura digital e linguística aplicada**: travessias em linguagem, tecnologia e sociedade. Campinas: Pontes Editores, 2016. 207p.

CAMARGO, C. Os multiletramentos e seu potencial transformador. *In*: LIBERALI, F. C. *et al.* (org.). **Multiletramentos, práticas de leitura e compromisso social**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. p. 15-30.

CARNEIRO, A. S. R. Following the path of otherwise: subalternized subjects, academic writing and the political power of discomfort. **Journal of Multicultural Discourses**, Abingdon, v. 17, n. 2, p. 138–157, 2022. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17447143.2022.2113886>. Acesso em: 19 jan. 2026.

CASADEI, S. R. Educação e Inteligência Artificial Generativa: um novo design curricular. In: CRIVELARO, L. A.; STEIN, G. R. (orgs.). **A escola com inteligência artificial generativa**: uma jornada transformadora para um futuro que já chegou. Campinas, SP: Alínea, 2025. p. 94-120. *E-book*. 286 p. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/dp/B0F2H874LV>. Acesso em: 26 mai. 2025.

CASTRO, V. C.; NASCIMENTO, A. K. O.; ZHELDIBAYEVA, R.; SEARSMITH, D.; SAINI, A.; COPE, B.; KALANTZIS, M. **Implementation of a Generative AI Assistant in K-12 Education: The CGScholar AI Helper Initiative 2025** (Preprint). Disponível em: <https://arxiv.org/abs/2502.19422>. Acesso em: 25 mai. 2025.

CAZDEN, C.; COPE, B.; FAIRCLOUGH, N.; GEE, J.; KALANTZIS, M.; KRESS, G.; LUKE, A.; LUKE, C.; MICHAELS, S.; NAKATA, M. **Uma pedagogia dos multiletramentos**: desenhando futuros sociais. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto et al.). Belo Horizonte: LED, 2021.

CHANG, H. Individual and Collaborative Autoethnography as Method: A Social Scientist's Perspective. In: HOLMAN JONES, S.; ADAMS, T.; ELLIS, C. (orgs.). **Handbook of Autoethnography**. New York: Routledge, 2016. p. 107-122.

COPE, B.; KALANTZIS, M. "Multiliteracies": new literacies, new learning. **Pedagogies: An International Journal**, v. 4, n. 3, p. 164–195, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/15544800903076044>. Acesso em: 25 mai. 2025.

COPE, B.; KALANTZIS, M. The things you do to know: an introduction to the pedagogy of multiliteracies. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (orgs.). **A pedagogy of multiliteracies: learning by design**. London: Palgrave, 2015. p. 1–36. Disponível em: http://neamathisi.com/uploads/Things_You_Do_to_Know_Cope_Kalantzis_2015.pdf. Acesso em: 25 mai. 2025.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Towards Education Justice: The Multiliteracies Project Revisited. In: ZAPATA, G. C.; KALANTZIS, M.; COPE, B. (Eds.). **Multiliteracies in International Educational Contexts Towards Education Justice**. London and New York: Routledge, 2023. p. 1-33.

COPE, B.; KALANTZIS, M.; ZAPATA, G. C. Language learning after generative AI. In: ZAPATA, G. C. (org.). **Generative AI technologies, multiliteracies, and language education**. 1. ed. London: Routledge, 2025. p. 14–39. Disponível em: <https://doi.org/10.4324/9781003531685>. Acesso em: 19 jan. 2026.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F.. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996. 110p.

DEMO, P. Reflexões sobre metodologia científica. In: FORTUNATO, I.; SHIGUNOV NETO, A. (orgs.). **Método(s) de pesquisa em educação**. São Paulo: Edições Hipótese, 2018. p. 4-16.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

FABRICIO, B. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. *In*: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo, SP: Parábola, 2006. p. 45-63.

FAÇANHA, M. A. V. **Práticas de letramentos e leituras multimodais de materiais didáticos e as aulas de inglês na rede pública de Sergipe**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/9008>. Acesso em: 19 jan. 2026.

FADINI, K. A. **Autoetnografia e processos de subjetificação em educação linguística: (trans)formações de uma professora de inglês**. 2020. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/14298>. Acesso em: 19 jan. 2026.

FAUSTINO, D.; LIPPOLD, W. **Colonialismo digital: por uma crítica hacker-fanoniana**. São Paulo: Boitempo, 2023. 218p.

FENG, Z.; AFROZ, S.; SARMA, A. From gains to strains: modeling developer burnout with GenAI adoption. *In*: IEEE/ACM International Conference on Software Engineering – Software Engineering in Society, 48., 2026, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. New York: ACM, 2026. p. 1-12. Disponível em: <https://arxiv.org/pdf/2510.07435>. Acesso em: 19 jan. 2026.

FERRAZ, D. M. **Língua-linguagem, educação e educação linguística**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024. *E-book*. 229 p. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/lingua-linguagem/>. Acesso em: 25 mai. 2025.

FERRAZ, D. M. Educação linguística e transdisciplinaridade. *In*: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (Org.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 103- 117.

FERRO, M.; CARVALHO, J.; SILVA, R. Ética em IA: implicações para a educação e a pesquisa.. **E-TIC**, vídeo (95 min), 2024 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Xy7NL2QWO3g>. Acesso em: 4 mai. 2025.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. 144p.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. 165p.

FREIRE, P. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. 24. ed. revista e atualizada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. *E-book*. 178p. Disponível em: https://ler.amazon.com.br/?asin=B00TE8WDBS&ref_=kwl_kr_iv_rec. Acesso em: 16 dez. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. *E-book*. 245p.

Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Pedagogia-do-oprimido-Paulo-Freire/dp/8577534189>. Acesso em: 17 ago. 2025.

GARCIA, V. C.; NORONHA, A. M. Plataformização da educação na rede estadual de São Paulo: a perspectiva dos estudantes do Ensino Médio. **Revista Contraponto**, Blumenau, v. 6, n. 10, p. 89-104, jul./dez. 2025.

GEE, J. P. **The anti-education era: creating smarter students through digital learning**. New York: Palgrave Macmillan, 2013. *E-book*. 294p. Disponível em: <https://ler.amazon.com.br/?asin=B009OZN6KS>. Acesso em: 26 mai. 2025.

GIORGIO, G. A. Reflections on Writing through Memory in Autoethnography. In: HOLMAN JONES. S.; ADAMS, T.; ELLIS, C. (orgs.). **Handbook of Autoethnography**. New York: Routledge, 2016. p. 406-424.

GROS, F. **Desobedecer**. São Paulo: UBU, 2018. 146p.

HISSA, D. L. A.; SOUSA, N. O. de. A pedagogia dos multiletramentos e a BNCC de Língua Portuguesa: diálogos entre textos. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 14, n. 29, p. 565–583, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos>. Acesso em: 23 jul. 2025.

HOLMAN JONES, S.; ADAMS, T.; ELLIS, C. Introduction: Coming to Know Autoethnography as More than a Method. In: HOLMAN JONES. S.; ADAMS, T.; ELLIS, C. (orgs.). **Handbook of Autoethnography**. New York: Routledge, 2016. p. 17-47.

HOOKS, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Trad. de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013. 283p.

ISMERIM, I. L. S. **Plataformização do Ensino de Inglês: análise de práticas de professores na rede social Instagram**. 2024. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2024.

JANKS, H. (org.). **Doing critical literacy: texts and activities for students and teachers**. New York: Routledge, 2014.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Multiliteracies: life of an idea. **The International Journal of Literacies**, v. 30, n. 2, p. 17–89, 2023a. Disponível em: <https://doi.org/10.18848/2327-0136/CGP/v30i02/17-89>. Acesso em: 30 jun. 2025.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Multiliteracies: a short update. **The International Journal of Literacies**, v. 30, n. 2, p. 1–15, 2023b. Disponível em: <https://doi.org/10.18848/2327-0136/CGP/v30i02/1-15>. Acesso em: 30 jun. 2025.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Literacy in the time of artificial intelligence. **Reading Research Quarterly**, v. 60, n. 1, 2025a. Disponível em: <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/rrq.591>. Acesso em: 25 mai. 2025.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Multiliteracies since social media and artificial intelligence. **Harvard Educational Review**, v. 95, n. 1, p. 135–151, 2025b. Disponível em: <https://doi.org/10.17763/1943-5045-95.1.135>. Acesso em: 25 mai. 2025.

LEMOS, A. **A tecnologia é um vírus: pandemia e cultura digital**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2021. *E-book*. 180p. Disponível em: <https://pt.everand.com/read/512137431/A-tecnologia-e-um-virus-Pandemia-e-cultura-digital>. Acesso em: 25 mai. 2025.

LUCENA, S; MELO, D. S. de; OLIVEIRA, C. R. M. Inteligência artificial generativa e pensamento computacional na educação básica. *In*: PORTO, C.; VASCONCELOS, A. D.; LINHARES, R. (orgs.). **Educiber: educação e inteligência artificial: travessias**. 6. ed. Aracaju: Editora Universidade Tiradentes, 2024. v. 6, p. 256- 280.

MAGALHÃES, J. R. **Práticas decoloniais na formação inicial de professores de inglês: reflexões autoetnográficas de uma professora-formadora**. 2023. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2023. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/jspui/handle/123456789/13501>. Acesso em: 19 jan. 2026.

MERLO, M. C. R. **Autoetnografia, infâncias e decolonialidades em (Trans)formação**. 2022. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/16068>. Acesso em: 19 jan. 2026.

MIZAN, S.; FERRAZ, D. Digital colonialism in language education: from the Global North's celebratory discourse to capitalist colonization of the Global South. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, v. 35, n. 69, p. 188–209, 2024. DOI: <https://doi.org/10.22409/cadletrasuff.v35i69.63395>.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-338, mar. 1994. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45412/29985>. Acesso em: 17 de jan. 2026.

MOITA LOPES, L. P. da. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. *In*: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

MOITA LOPES, L. P. da. Introdução: uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. *In*: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo, SP: Parábola, 2006. p. 13-42.

MOROZOV, E. **Big Tech: a ascensão dos dados e a morte da política**. Tradução de Claudio Marcondes. São Paulo: Ubu Editora, 2018. 192 p.

NASCIMENTO, A. K. de O.; KNOBEL, M. What's to be learned? A Review of Sociocultural Digital Literacies Research within Pre-service Teacher Education. **Nordic Journal of Digital Literacy**, v. 12, n. 3-2017, p. 67-88, 2017.

NASCIMENTO, A. K. de O.; TELES, G. C. N. S.; ISMERIM, I. L. S. “Tem horas que eu realmente quero só ser professor de inglês”: o mundo “real” e o mundo da escola com o Novo Ensino Médio. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 24, n. 3, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202445082>. Acesso em: 18 ago. 2025.

NASCIMENTO, A. K. O.; FAÇANHA, M. A. V.; SANTOS, T. M. C. Formação de professores de inglês e multimodalidade: reflexões decoloniais iniciais. *In*: IFA, S.;

MENICONI, F. C.; NASCIMENTO, A. K. O. (orgs.). **Linguística aplicada na contemporaneidade**: práticas decoloniais, letramentos críticos e discurso no ensino de línguas. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023. p. 22-43.

NUNES, L. de O. **“Pedagogia da oprimida”**: o aprender da professora de educação física pela experiência etnográfica inspirada em Paulo Freire. 2024. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) - Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2024. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/285113>. Acesso em: 19 jan. 2026.

ONO, F. T. P. **A formação do formador de professores**: uma pesquisa autoetnográfica na área de língua inglesa. 2017. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.8.2017.tde-12052017-153239>. Acesso em: 19 jan. 2026.

ONO, F. T. P. Seeing with my feet. **Academia Letters**, art. 401, 2021. Disponível em: https://www.academia.edu/45409593/Seeing_with_my_feet. Acesso em: 17 jan. 2026.

ONO, F. T. P. Reviver o passado, sentir o presente e imaginar o futuro: desangulamentos autoetnográficos. **Pensares em Revista**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 33, p. 228–253, 2025. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/pensaresemrevista/article/view/89502>. Acesso em: 18 ago. 2025.

OLIVEIRA, L. F. de. **Epistemologias educacionais emergentes**: um olhar crítico. 2017. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. 223 f. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.8.2018.tde-08052018-132334>. Acesso em: 19 jan. 2026.

OPENAI. **Introducing ChatGPT**. 2022. Disponível em: https://openai.com/pt-BR/index/chatgpt/?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 25 mai. 2025.

OPENAI. **Hello GPT-4o**. 2024a. Disponível em: <https://openai.com/pt-BR/index/hello-gpt-4o/>. Acesso em: 20 mai. 2025.

OPENAI. **Memory and new controls for ChatGPT**. 2024b. Disponível em: https://openai.com/pt-BR/index/memory-and-new-controls-for-chatgpt/?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 20 mai. 2025.

OPENAI. **Sycophancy in GPT-4o**: what happened and what we’re doing about it. 2025a. Disponível em: <https://openai.com/index/sycophancy-in-gpt-4o/>. Acesso em: 20 mai. 2025.

OPENAI. **Políticas de uso**. 2025b. Disponível em: <https://openai.com/pt-BR/policies/usage-policies/>. Acesso em: 21 mai. 2025.

PAIVA, V. L. M. de O. e. **Manual de pesquisa em Estudos Linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019. 157p.

PARDO, F. S. A autoetnografia em pesquisas em Linguística Aplicada: reflexões do sujeito pesquisador/pesquisado. Brasília: **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 18, n. 2, p. 15–40, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/rhla.v18i2.25104>. Acesso em: 30 mar. 2025.

PATHAK, A. Musings on Postcolonial Autoethnography Telling the Tale of/through My

Life. In: HOLMAN JONES, S.; ADAMS, T.; ELLIS, C. (orgs.). **Handbook of Autoethnography**. New York: Routledge, 2016. p. 595-608.

PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M.C. (orgs.) **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 21-46.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo, SP: Parábola, 2006. p. 67-84.

PINHEIRO, P. A pedagogia dos multiletramentos 25 anos depois: algumas (re)considerações. **Revista Linguagem em Foco**, v. 13, n. 2, p. 11–19, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5555>. Acesso em: 10 jul. 2025.

PINTO, N. S. S.; PORTO, C. M.; GÓES, D.O.S. A inteligência artificial como contribuição para o processo de divulgação científica. In: PORTO, C.; VASCONCELOS, A. D.; LINHARES, R. (orgs.). **Educiber: educação e inteligência artificial: travessias**. 6. ed. Aracaju: Editora Universidade Tiradentes, 2024a. v. 6, p. 86-98.

PRINCE, S. J. D. **Understanding deep learning**. Cambridge, MA: MIT Press, 2023. *E-book*. 527p. Disponível em: <http://udlbook.com>. Acesso em: 01. dez. 2025.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo, SP: Parábola, 2006. p. 149-168.

ROJO, R. (org.) **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013. 215p.

SALDAÑA, J. **The coding manual for qualitative researchers**. London: Sage Publications, 2013. 329p.

SANTAELLA, L. (org.). Manual ético para o uso da Inteligência Artificial Generativa. **TECCOGS – Revista Digital de Tecnologias Cognitivas**, n. 28, jul./dez. 2023. Programa de Pós-graduação em Tecnologias da Inteligência e Design Digital, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/teccogs/issue/view/2973/495>. Acesso em: 25 mai. 2025.

SANTAELLA, L.; KAUFMAN, D. A inteligência artificial generativa como quarta ferida narcísica do humano. **Matrizes**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 37-53, jan./abr. 2024. Disponível em: <https://revistas.usp.br/matrizes/article/view/210834>. Acesso em: 18 ago. 2025.

SANTANA, J. R. dos S. **Explorando narrativas multimodais digitais na educação linguística em inglês: uma análise etnográfica da prática docente**. 2024a. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2024. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/20042>. Acesso em 19 jan. 2026.

SANTANA, R. dos S. **Letramentos digitais e decolonialidade no livro didático de inglês: uma análise na rede pública estadual de Sergipe**. 2024b. Dissertação (Mestrado em Letras) –

Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2024. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/20648>. Acesso em: 19 jan. 2026.

SANTO, E. E.; PINTO, G. R. P. R.; LIMA, T. P. P. Inteligência artificial generativa e redação científica: notas reflexivas. *In*: PORTO, C.; VASCONCELOS, A. D.; LINHARES, R. (orgs.). **Educiber: educação e inteligência artificial: travessias**. 6. ed. Aracaju: Editora Universidade Tiradentes, 2024. v. 6, p. 37-55.

SANTOS, A. E dos. **Generative artificial intelligence and its impact on writing**. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2024. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/20805>. Acesso em: 19 jan. 2026.

SANTOS, A. E. dos; BOA SORTE, P.; OLIVEIRA, L. C. de. Generative Artificial Intelligence in Writing: ChatGPT and Critical Questioning for Multilingual Learners. *In*: HAWKINS, C.; TAI, Z. (orgs.). **Rethinking Writing Education in the Age of Generative AI**. 1. ed. Londres: Routledge, 2025. p. 138-154.

SANTOS FILHO, E. B. dos; NASCIMENTO, E. R. do. Inteligência Artificial Generativa na manutenção das atividades educacionais: uma reflexão sobre o uso do ChatGPT na escola. *In*: CRIVELARO, L. A.; STEIN, G. R. (org.). **A escola com inteligência artificial generativa: uma jornada transformadora para um futuro que já chegou**. Campinas, SP: Alínea, 2025. p. 146-170. *E-book*. 286 p. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/dp/B0F2H874LV>. Acesso em: 26 mai. 2025.

SILVA, F. G. da. **As tecnologias digitais e a construção dos sentidos de ser professor: um estudo autoetnográfico da coordenação do Pibid Inglês**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2022. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/17464>. Acesso em: 19 jan. 2026.

SILVA, H. G. A difusão e a aprendizagem do conhecimento entre pessoas e máquinas: é possível compreender a inteligência artificial como expansão da cognição humana? *In*: PORTO, C.; VASCONCELOS, A. D.; LINHARES, R. (org.). **Educiber: educação e inteligência artificial: travessias**. 6. ed. Aracaju: Editora Universidade Tiradentes, 2024. v. 6, p. 22-36.

SILVA, R. A. **Ambientes ciber-sociais e letramentos: transformações pedagógicas e novas aprendizagens na educação**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2025. 174p.

SILVA JÚNIOR, A. C.; MATOS, D. C. V. S. Linguística Aplicada e o SULear: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol. **Revista Interdisciplinar Sulear**, v. 2, n. 2, set. 2019. Disponível em: <https://revista.uemg.br/sulear/article/view/4154>. Acesso em: 13 ago. 2025.

STAA, B VON. Como usar a Inteligência Artificial Generativa na educação sem abrir mão de pensar. *In*: CRIVELARO, L. A.; STEIN, G. R. (org.). **A escola com inteligência artificial generativa: uma jornada transformadora para um futuro que já chegou**. Campinas, SP: Alínea, 2025. p. 192-215. *E-book*. 286 p. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/dp/B0F2H874LV>. Acesso em: 26 mai. 2025.

TAULLI, T. **Introdução à inteligência artificial: uma abordagem não técnica**. Tradução de Luciano do Amaral Teixeira. 1. ed. São Paulo: Novatec, 2020. 232p.

TELES, G. C. N. S.; TELES, T. V. S. As identidades do professor de inglês no Ensino Médio integral: entre a língua estrangeira e o Projeto de Vida. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba: PUCPRESS, v. 25, n. 84, p. 227-240, Jan./Mar. 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.25.084.DS13>. Acesso em: 18 ago. 2025.

THE NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 66, n. 1, p. 60–92, Spring 1996. Disponível em: <https://www.sfu.ca/~decaste/newlondon.htm>. Acesso em: 26 mar. 2025.

TV CULTURA. Brasil lidera o uso do ChatGPT na América Latina. 2024. 1 vídeo (3 min). **TV Cultura**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0C7AOhKS4IU>. Acesso em: 18 jul. 2025.

UNESCO. **ChatGPT and artificial intelligence in higher education**: quick start guide. Paris: UNESCO IESALC, 2023. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385146>. Acesso em: 27 mai. 2025.

WALDROP, M. M. What are the limits of deep learning? **PNAS**, v. 116, n. 4, p. 1074–1077, 22 jan. 2019. Disponível em: <https://www.pnas.org/doi/epdf/10.1073/pnas.1821594116>. Acesso em: 19 jan. 2026.

ZACCHI, V. J. Making sense (2020) e Adding sense (2020): uma gramática transposicional de sentidos multimodais. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 1–15, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-460X202238256749>. Acesso em: 30 jun. 2025.

ZHELDIBAYEVA, R.; NASCIMENTO, A. K. de O.; CASTRO, V.; KALANTZIS, M.; COPE, B. The impact of AI-driven tools on student writing development: A case study. **Online Journal of Communication and Media Technologies**, v. 15, n. 3, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.30935/ojcm/16738>. Acesso em: 18 ago. 2025.

APÊNDICE A – SAÍDA DO PROMPT 1

ChatGPT 4o ▾

Esta é uma cópia de uma conversa entre ChatGPT e Anônimo.
Denunciar conversa

Sou professora de inglês no Brasil, atuando em uma escola do ensino médio da rede pública de Alagoas. Estou desenvolvendo uma sequência didática com quatro aulas, cada uma de cinquenta minutos para uma turma do segundo ano do ensino médio, composta por cinquenta adolescentes com idades a partir de quinze anos. Com base na temática "Reading Beyond the Pages: Books, Films, and Social Change", gere uma sequência didática que dialogue com a pedagogia dos multiletramentos, articulando os quatro processos de conhecimento: experienciar, conceituar, analisar e aplicar para promover práticas de leitura crítica e produção autoral de textos multimodais em contextos diversos e em língua inglesa.

Simone, a seguir está a **sequência didática com quatro aulas (4 x 50 minutos)**, baseada na temática "Reading Beyond the Pages: Books, Films, and Social Change", estruturada com base na **pedagogia dos multiletramentos** (New London Group) e articulando os **quatro processos de conhecimento** — *experienciar, conceituar, analisar e aplicar* — conforme propõe Kalantzis e Cope (2015, 2024). Ela está adequada para uma turma do 2º ano do ensino médio da rede pública, com foco em **leitura crítica e produção autoral de textos multimodais em língua inglesa**:

🌐 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: *Reading Beyond the Pages: Books, Films, and Social Change*

Turma: 2º ano do Ensino Médio |

Tempo estimado: 4 aulas de 50 minutos |

Número de alunos: 50 adolescentes a partir de 15 anos

Base legal: BNCC – Área de Linguagens, Componente Língua Inglesa (EF09LI17, EM13LGG704, EM13LGG303) ↓

+ Envie uma mensagem para o ChatGPT

O ChatGPT pode cometer erros. Confira informações importantes. Consulte as [Preferências de cookies](#).

ChatGPT 4o ▾

🎯 OBJETIVO GERAL

Desenvolver a leitura crítica de textos multimodais (resenhas, trailers, cartazes, sinopses, críticas, podcasts) e estimular a produção autoral de textos em língua inglesa, com foco na relação entre cultura midiática e transformação social.

📖 AULA 1 – EXPERIENCIAR (*Experiencing the known and the new*)

Objetivo: Ativar conhecimentos prévios sobre cinema e literatura e apresentar a temática da sequência.

Recursos: Slides com imagens de capas de livros e pôsteres de filmes engajados; vídeo curto (trailer legendado); wordwall ou mentimeter.

Atividades:

1. **Warm-up:** Brainstorming em inglês: *What books or films made you think differently?*
2. **Leitura de imagens:** Estudantes observam e comentam (oralmente) pôsteres de filmes e capas de livros com temáticas sociais (ex.: *The Hate U Give*, *Freedom Writers*, *Enola Holmes*).
3. **Exibição de trailer:** Um curta (ex: trailer de *Freedom Writers* com legendas em inglês).
4. **Reflexão coletiva (bilingue):** Que tipo de mudança social essas histórias provocam ou representam?

📝 **Tarefa de casa (opcional):** Cada aluno escolhe um filme ou livro que o marcou e escreve um parágrafo em português explicando o porquê.

🧠 AULA 2 – CONCEITUAR (*Conceptualizing*)

Objetivo: Compreender conceitos como *social change*, *representation*, *identity*, *voice* e *perspective*.

Recursos: Quadro, slides com palavras-chave, exemplos de vocabulário e estruturas em inglês.

Atividades:

1. **Discussão guiada:** O que é *social change*? Como histórias (books/films) podem promover isso?

+ Envie uma mensagem para o ChatGPT

O ChatGPT pode cometer erros. Confira informações importantes. Consulte as [Preferências de cookies](#).

ChatGPT 4o

Atividades:

1. **Discussão guiada:** O que é *social change*? Como histórias (books/films) podem promover isso?
2. **Vocabulário crítico:** Introdução a termos em inglês com uso contextual (voice, identity, protest, resistance).
3. **Mini-atividades de fixação:** Matching de palavras com imagens/frases; frases incompletas para serem completadas com vocabulário aprendido.
4. **Leitura de trecho multimodal:** Um parágrafo de resenha (em inglês simples) com perguntas de compreensão.

 **Produção curta:** Em duplas, escrever frases sobre *a character who fights for change* (baseando-se em filme/livro visto anteriormente).

AULA 3 – ANALISAR (*Analyzing critically*)

Objetivo: Desenvolver a análise crítica de textos multimodais com foco em linguagem, imagem, intenção e efeito.

Recursos: Trecho de resenha, cartaz de filme, sinopse, podcast curto.

Atividades:

1. **Leitura crítica guiada:** Exemplo de resenha de filme com temática social (nível A2/B1) com glossário.
2. **Análise multimodal:** Estudantes analisam em grupos um pôster ou trecho de vídeo, respondendo:
 - Qual é a mensagem principal?
 - Quem é representado?
 - Que emoções ou reações o texto provoca?
3. **Comparação de vozes:** Como diferentes mídias (resenha x cartaz x vídeo) constroem sentidos sobre o mesmo tema?

 **Reflexão no caderno:** *Which mode (text, image, sound) is more powerful for you? Why?*

+ Envie uma mensagem para o ChatGPT

O ChatGPT pode cometer erros. Confira informações importantes. Consulte as [Preferências de cookies](#).

ChatGPT 4o

AULA 4 – APLICAR (*Applying appropriately*)

Objetivo: Produzir um texto multimodal autoral em inglês com base nos temas debatidos.

Recursos: Celulares dos alunos (com autorização), cartolina, Canva ou Google Docs, ferramentas de IA (opcional).

Atividades:

1. **Planejamento da produção:** Os alunos escolhem um tema (ex.: racismo, desigualdade, bullying) e decidem o formato:
 - mini-resenha + imagem
 - cartaz com frase de impacto
 - vídeo curto com legenda
 - colagem digital ou física com legendas em inglês
2. **Produção em grupo (3-4 alunos):** Criação do material multimodal com base no vocabulário e estrutura estudados.
3. **Apresentação e feedback coletivo:** Cada grupo compartilha sua produção com a turma (oralmente ou em exposição).
4. **Autoavaliação crítica:** Roda de conversa: O que aprendemos? O que queremos mudar no mundo com nossas vozes?

OBSERVAÇÕES METODOLÓGICAS

- A sequência prevê uso de **materiais autênticos e multimodais** (imagem, som, texto, vídeo).
- Pode ser adaptada para uso com **ChatGPT ou outras ferramentas de IA generativa**, especialmente na etapa de *analisar* ou *aplicar* (ex: criação de legendas ou revisão de textos).
- Avaliação formativa com base em participação, reflexão crítica e autoria.

Se quiser, posso transformar essa sequência em um **arquivo PDF com formatação pedagógica** ou gerar

+ Envie uma mensagem para o ChatGPT

O ChatGPT pode cometer erros. Confira informações importantes. Consulte as [Preferências de cookies](#).

APÊNDICE B – SAÍDA DO PROMPT 2

ChatGPT 4o ▾

📘 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Título: *Reading Beyond the Pages: Books, Films, and Social Change*

Ano: 2º ano do Ensino Médio

Duração sugerida: 4 aulas de 50 min (com possibilidade de desdobramento)

Turma: ~50 estudantes, com diversidade de perfis e recursos

Eixo central: Leitura crítica e produção autoral multimodal em língua inglesa

Abordagem: Rizomática, multiletrada, crítica e situada

🎯 OBJETIVO GERAL

Estimular a leitura crítica e a autoria de textos multimodais em língua inglesa, por meio de narrativas literárias e cinematográficas que abordam temas sociais, fomentando a reflexão, a expressão criativa e o uso ético e situado das linguagens e tecnologias.

🚩 BNCC – COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

Área: Linguagens e suas Tecnologias

Competências específicas:

- Compreender e usar as linguagens em práticas sociais diversas;
- Analisar criticamente discursos em diferentes mídias;
- Produzir textos autorais e multimodais com intenção comunicativa;
- Utilizar tecnologias digitais com criticidade e criatividade.

Habilidades:

- **EM13LGG303:** Analisar criticamente os usos da linguagem em diferentes mídias.
- **EM13LGG704:** Produzir textos multimodais com base em práticas de linguagem.
- **EM13LGG601:** Relacionar temas e experiência ↓ téticas com contextos sociais.
- **EM13LGG305:** Utilizar tecnologias digitais de forma crítica, ética e criativa.

+ Pergunte alguma coisa

O ChatGPT pode cometer erros. Confira informações importantes. Consulte as [Preferências de cookies](#).

ChatGPT 4o ▾

- **EM13LGG305:** Utilizar tecnologias digitais de forma crítica, ética e criativa.
- **EF09LI17 (articulação com o Fundamental):** Compreender e produzir textos em língua inglesa considerando o uso social da linguagem.

🔍 OBJETO DE CONHECIMENTO

Textos multimodais sobre temas sociais

– resenhas, sinopses, trailers, slogans, podcasts, poemas visuais, cartazes

Desdobramento pedagógico:

Linguagem como prática social; Leitura crítica multimodal; Produção autoral; Conexão entre mídia, identidade e transformação social.

🌱 ENTRAMADOS RIZOMÁTICOS DOS PROCESSOS DE CONHECIMENTO

A sequência propõe que **experienciar**, **conceituar**, **analisar** e **aplicar** não se sucedam de forma linear. Em vez disso, as atividades promovem **saltos**, **retornos**, **contaminações** e **confluências**, conforme o fluxo dos sentidos em sala. Abaixo, estão organizadas por aulas, mas os **movimentos internos** são **rizomáticos**.

📅 ATIVIDADES (PASSO A PASSO)

💡 Aula 1 – *What Stories Stay With Us?*

Tempo total: 50 min

Processos ativados: Experienciar → Analisar → Conceituar

1. Icebreaker bilíngue (10 min)

Pergunta em inglês e português:

+ Pergunte alguma coisa

O ChatGPT pode cometer erros. Confira informações importantes. Consulte as [Preferências de cookies](#).

ChatGPT 4o

◆ Aula 1 – What Stories Stay With Us?

Tempo total: 50 min

Processos ativados: Experienciar → Analisar → Conceituar

1. Icebreaker bilíngue (10 min)

Pergunta em inglês e português:

- *What is a story (book/film) that changed your way of thinking? Why?*
- Roda de conversa breve; uso de português é permitido, mas incentivo ao inglês (oralidade espontânea).
- 🔗 Experienciar o conhecido + Analisar memórias afetivas

2. Leitura crítica de imagens (15 min)

Cartazes e capas (impresso/digital) de obras como:

- *The Hate U Give*, *Freedom Writers*, *Moxie*, *Enola Holmes*, *Extraordinário*
- 📍 Atividade em grupos: identificar e anotar o tema social e uma frase-chave.
- 🔗 Analisar multimodalidade + Conceituar justiça social, voz, identidade

3. Criação coletiva de “nuvem de temas” (10 min)

No quadro ou em cartolina: temas que emergiram (racismo, bullying, gênero, desigualdade, juventude)

🔗 Conceituar a partir da experiência + Início de problematização

4. Leitura curta (10 min)

Mini sinopse adaptada (ex: *A girl witnesses police violence and finds her voice*).

🔗 Experienciar o novo + Analisar linguagem simples + Aproximar-se do inglês real

5. Fechamento reflexivo (5 min)

Frase bilíngue no caderno:

“This story made me reflect about...” ou “Essa história me fez pensar em...”

🔗 Aplicar de forma pessoal + Coautoria do sentido

+ Pergunte alguma coisa



ChatGPT 4o

◆ Aula 2 – Whose Voices Are Heard?

Processos ativados: Conceituar → Aplicar → Analisar

1. Glossário colaborativo (10 min)

Vocabulário com apoio visual: *voice, identity, resistance, inequality, silence, power*.

🔗 Conceituar a linguagem crítica + Aplicar em exemplos próprios

2. Escuta ativa de podcast curto (10 min)

🎧 Sugestão: Youth Radio Story – *What Does It Mean to Be Black?*

Reflexão bilíngue: Quem fala? Qual é o tema? Que emoção está presente?

🔗 Experienciar escuta real + Analisar intencionalidade

3. Leitura de trecho de resenha (15 min)

Texto simplificado com glossário.

Atividade em duplas: identificar o tom, a intenção, os argumentos.

🔗 Conceituar resenha + Analisar linguagem argumentativa

4. Criação de slogans autorais (15 min)

Grupos criam frases curtas em inglês com tema social:

“No voice, no change” / “I fight with words” / “We are not invisible”

🔗 Aplicar com criatividade + Coautoria do discurso

◆ Aula 3 – Reading the World Through Stories

Processos ativados: Analisar → Aplicar → Experienciar

1. Exibição de trailer (10 min)

🎬 Sugestão: Trailer – *Freedom Writers* (com legenda em inglês)

🔗 Experienciar por meio da imagem e som + Analisar narrativa visual

2. Leitura de sinopse + debate guiado (15 min)

+ Pergunte alguma coisa



ChatGPT 4o

2. Leitura de sinopse + debate guiado (15 min)

Texto curto com perguntas em inglês e português:

- What is the conflict? Who resists? What is the role of school?
- 🔗 *Analisar criticamente personagens e espaço escolar*

3. Mapa visual (10 min)

Grupos constroem mapa com palavras/frases/imagens que surgiram com o vídeo.

- 🔗 *Conceituar visualmente + Revisitar vocabulário*

4. Planejamento da produção autoral (15 min)

Cada grupo escolhe um formato:

- cartaz, colagem crítica, poesia visual, mini podcast, zine, vídeo curto
- 🔗 *Aplicar com autonomia + Coautoria e escolha*

🔥 Aula 4 – Your Story Matters

Processos ativados: Aplicar ➡ Experienciar ➡ Analisar

1. Produção multimodal (20 min)

Tempo dedicado à finalização do material autoral, com apoio da professora e colegas.

- 🔗 *Aplicar e co-construir com liberdade de linguagem e suporte visual*

2. Apresentação e partilha (15 min)

Cada grupo apresenta brevemente sua produção.

Possível uso de cartazes ou QR code para vídeos.

- 🔗 *Experienciar e aplicar oralidade + Analisar produções dos colegas*

3. Roda de conversa crítica (10 min)

- O que você aprendeu?

+ Pergunte alguma coisa

ChatGPT 4o

- 🔗 *Experienciar e aplicar oralidade + Analisar produções dos colegas*

3. Roda de conversa crítica (10 min)

- O que você aprendeu?
- O que mudou na sua visão sobre histórias e voz?
- Que outras histórias precisam ser contadas?

- 🔗 *Analisar + Conceituar + Aplicar-se ao mundo*

4. Autoavaliação bilingue (5 min)

Mini formulário com perguntas como:

- *I used English to...*
- *My voice is important when...*
- 🔗 *Reflexão metacognitiva + Coautoria da aprendizagem*

💡 RECURSOS PRÁTICOS E LINKS

Tipo	Sugestão
Cartazes/Capas	Canva – Modelos de Cartaz Gratuitos
Podcast	Youth Radio – Identity
Trailer	Freedom Writers
Texto simples	News in Levels
Glossário	Criado com base nas palavras-chave e ilustrado com imagens reais
Produção	Canva Free, celular, papel, lápis, cartolina, áudio gravador do WhatsApp

+ Pergunte alguma coisa

Produção

Canva Free, celular, papel, lápis, cartolina, áudio gravador do WhatsApp

AVALIAÇÃO FORMATIVA E CRÍTICA

Rubrica formativa simples (exibida na sala):

Critério	Nível 1	Nível 2	Nível 3
Participação	Participa pouco	Participa com apoio	Participa com autonomia
Uso da linguagem	Uso básico	Uso funcional	Uso expressivo e criativo
Colaboração	Individual	Coopera com o grupo	Inspira o grupo
Produção autoral	Repetição de modelo	Criação com apoio	Criação autoral e crítica

Ferramentas de avaliação crítica:

- Roda de conversa com perguntas reflexivas
- Autoavaliação bilíngue
- Avaliação entre pares com comentários construtivos
- Diário de bordo em duplas (opcional)

Se desejar, posso gerar um **PDF diagramado** com esse conteúdo, incluir **ícones ilustrativos**, criar **slides** ou preparar uma versão adaptada para o ensino EJA, uso com IA, ou outras demandas específicas. Posso fazer isso agora para você?

    ...



+ Pergunte alguma coisa



O ChatGPT pode cometer erros. Confira informações importantes. Consulte as [Preferências de cookies](#).

APÊNDICE C – SEQUÊNCIA DIDÁTICA

READING BEYOND THE PAGES: BOOKS, FILMS, AND SOCIAL CHANGE		
ESCOLA ESTADUAL DE ALAGOAS PROFESSORA: Simone Cristina Silva Barbosa PÚBLICO-ALVO: 2º ano do Ensino Médio DURAÇÃO: 4 aulas com duração de 50min (com possibilidade de desdobramento)		
OBJETIVO DE PESQUISA: investigar como a IA generativa mobiliza o planejamento de aulas de inglês fundamentadas na pedagogia dos multiletramentos		
OBJETIVO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: Desenvolver a leitura crítica de textos multimodais (resenhas, trailers, cartazes, sinopses, críticas, podcasts) e estimular a produção autoral de textos em língua inglesa, com foco na relação entre cultura midiática e transformação social.		
COMPETÊNCIAS DA BNCC: Competências Gerais: 4 e 5; Competências Específicas de Linguagens e suas Tecnologias: 1, 2, 4, 6 e 7		
HABILIDADE (S): EM13LGG102; EM13LGG104; EM13LGG204; EM13LGG403; EM13LGG602; EM13LGG701; EM13LGG703		
Nº DE AULAS	DESDOBRAMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO	RECURSOS
OBSERVAÇÃO: organização rizomática dos processos de conhecimento da Pedagogia dos Multiletramentos (experientiar, conceituar, analisar, aplicar) ao longo das aulas.		
AULA 1 (50 min)	Experientiar ↔ Analisar ↔ Conceituar ● ACOLHIMENTO / WARM UP (10 min) No momento de acolhimento, a professora iniciará a aula com uma atividade de <i>icebreaker</i>, criando um ambiente receptivo e propício à participação oral. Os estudantes serão convidados a responderem, em inglês ou português, à pergunta: <i>“What is a story (book/film) that changed your way of thinking? Why?”</i>. A partir dessa provocação, será conduzida uma roda de conversa breve e afetiva, em que o uso do português será permitido, mas haverá incentivo ao uso do inglês de forma espontânea e contextualizada. Este momento visa experientiar o conhecido e acessar memórias afetivas, ativando sentidos pessoais ligados à linguagem e aos textos culturais, ao mesmo tempo em que promove o exercício da oralidade e da escuta ativa entre pares. <i>Outras perguntas possíveis para ampliar o diálogo</i> → <i>What makes a story powerful?</i> → <i>Have you ever felt represented in a story?</i>	● Quadro branco para a "nuvem de temas" ou smartphones com internet https://www.mentimeter.com/pt-BR/features/word-cloud ● Imagens projetadas e impressas de capas de livros e filmes (<i>The Hate U Give</i>, <i>Freedom Writers</i>, <i>Moxie</i>, <i>Enola Holmes</i>, <i>Extraordinário</i>) ● Slides com perguntas orientadoras ● Projetor, notebook, extensão para exibição de imagens

	→ <i>What stories need to be told today?</i> → <i>Can a book or film change society? Why or why not?</i> → <i>Do you prefer stories based on real life or fiction?</i> ● DESENVOLVIMENTO (30 min) Durante o desenvolvimento da aula, <u>os alunos serão organizados em grupos para uma leitura crítica de cartazes e capas de filmes e livros que tratam de temas sociais, como <i>Quilombo dos Palmares</i>, <i>Barren Lives</i>, <i>The Hate U Give</i>, <i>Freedom Writers</i>, <i>Moxie</i>, <i>Enola Holmes</i> e <i>Extraordinário</i>. Cada grupo deverá observar os elementos multimodais presentes nas imagens, identificar um tema social representado e selecionar uma frase-chave ou slogan que sintetize a mensagem principal da obra.</u> Em seguida, a turma será convidada a construir coletivamente uma “<u>nuvem de temas</u>”, reunindo as palavras e ideias que emergiram das leituras — como <i>racism</i>, <i>bullying</i>, <i>identity</i>, <i>resistance</i>, <i>youth</i>, <i>justice</i>, <i>inequality</i>. <u>Leitura coletiva e comentada da sinopse do filme <i>The Hate U Give</i>. O texto será apresentado com linguagem simples e acessível, permitindo aos estudantes experienciar o novo e aproximar-se do inglês. Será sugerido ainda que usem o <i>QR Code</i> para ouvirem a leitura do texto em outros sotaques de inglês.</u> ENCAMINHAMENTOS (10 min) Será proposto que cada aluno <u>registre em seu caderno, uma frase de fechamento reflexivo: “<i>This story made me reflect about...</i>”</u>. Essa escrita abrirá espaço para que os sujeitos expressem suas percepções e conexões com as temáticas abordadas de maneira sensível e crítica. Finaliza-se com a apresentação e orientação sobre como postar, comentar, pesquisar no mural no <i>Padlet</i>, que será utilizado pela turma como espaço de publicação das produções nas próximas aulas. Os alunos ficam encarregados de testar o recurso durante a semana.	● Cópias da atividade (sinopse e glossário) ● Caderno do estudante (registro)
AULA 2 (50 min)	Conceituar ↔ Aplicar ↔ Analisar ● ACOLHIMENTO / WARM UP (10 min) Na abertura da segunda aula, a professora projetará palavras-chave em inglês como <i>voice</i>, <i>identity</i>, <i>resistance</i>, <i>inequality</i>, <i>silence</i> e <i>power</i>, sem explicações diretas. Os alunos serão convidados a representar os significados por meio de sons, gestos, desenhos ou expressões corporais, ativando experiências pessoais e leituras simbólicas. Em seguida, a	● Slides com (termos como <i>voice</i>, <i>identity</i>, <i>resistance</i>, <i>inequality</i>, <i>silence</i>, <i>power</i>) ● Notebook, projetor, celular, caixa de som, extensão ● Audio: English Listening

	turma construirá coletivamente os sentidos. DESENVOLVIMENTO No desenvolvimento, a professora fará uma <u>escuta ativa de um áudio curto</u>, English Listening Lesson on Bullying. Durante a audição, os alunos serão orientados a se concentrarem na voz que narra, no tema abordado e nas emoções presentes no relato. <u>A atividade será seguida por uma roda de conversa</u>, permitindo que os estudantes expressem suas impressões tanto em português quanto em inglês, valorizando a escuta atenta e o compartilhamento de percepções. Em seguida, será realizada a <u>leitura da resenha</u> do livro <i>Wonder</i> presente no <i>livro didático</i> (Unidade 6 – p. 88). Em duplas, os estudantes inferem o propósito comunicativo e o posicionamento do resenhista ENCAMINHAMENTOS Para encerrar a aula, os estudantes, reunidos em pequenos grupos, serão estimulados a <u>produzirem frases curtas em inglês</u> que expressem posicionamento crítico contra o bullying, reforçando o uso do idioma como forma de empoderamento e participação social. → <i>Based on what we've read and heard about bullying, create a short and powerful sentence (a slogan) in English.</i> <i>Your slogan should:</i> ✓ <i>Express a clear message against bullying</i> ✓ <i>Be emotional, direct and meaningful</i> Como tarefa de casa os estudantes devem postar suas frases no mural online da turma criado no <i>padlet</i> (pode ser a foto da produção, ou somente as frases criadas) e deixar um comentário em pelo menos 3 publicações dos colegas enaltecendo características que mais chamou a atenção, quando ao design, mensagem ou conexões que pode fazer com base na da leitura. https://padlet.com/symo5544/mural-para-alunos-contribu-rem-fpfqep5bbu454x/slideshow	Lesson on Bullying • Perguntas reflexivas (para duplas) e texto: resenha de um livro/filme • Papel A4 ou cartolina para criação dos slogans • Canetas, marcadores • Espaço online: mural para compartilhamento dos slogans (padlet)
AULA 3 (50 min)	Analisar ↔ Aplicar ↔ Experienciar • ACOLHIMENTO / WARM UP (10 min) Na abertura da terceira aula, haverá a <u>exibição do trailer de <i>Freedom Writers</i> (escritores da liberdade)</u>  Link: https://www.youtube.com/watch?v=miz1V13QWsU	• Trailer do filme <i>Freedom Writers</i> (legendado em inglês) – disponível online ou previamente baixado • quadro branco • Projetor, notebook,

	Os alunos são orientados a prestarem atenção nas falas, nas imagens e na trilha sonora. Perguntas orientadoras: → “<i>What is this movie about?</i>” → “<i>How did the images and music make you feel?</i>” → “<i>What social issues can you identify?</i>” ● DESENVOLVIMENTO <i>Leitura guiada da sinopse adaptada (15 min)</i> Os estudantes farão a <u>leitura da sinopse curta do filme (em inglês)</u>, com palavras-chave destacadas e acompanhadas de um glossário. Durante a leitura, os alunos serão guiados por perguntas como: → <i>What is the conflict in this story?</i> → <i>Who resists and how?</i> → <i>What is the role of school in this situation?</i> → <i>How do you imagine the character feels?</i> <i>Produção de mapa visual (10 min)</i> Após a leitura e discussão, em grupos os alunos criarão um mapa visual (cartaz ou folha A4) com palavras, ícones, desenhos, colagens e frases em inglês (e, se necessário, em português). O foco é representar visualmente os temas abordados: resistência, empatia, educação, voz, violência, protagonismo, justiça, escola. ● ENCAMINHAMENTOS (15 min) No encerramento os estudantes serão orientados a iniciarem o <u>planejamento da produção autoral multimodal</u> que será apresentada na próxima aula. Apresentação da proposta Conforme sugerido no livro didático (<i>Unidade 6 – p. 102</i>), os alunos serão convidados a produzir uma criação autoral multimodal. A proposta pode ser seguida e também podem incluir outros formatos possíveis. 2. Escolha do formato (por grupo) Cada grupo poderá escolher livremente o formato de seu projeto final, entre opções como:  Vídeo curto ou encenação filmada  Cartaz crítico com frases-síntese e imagens	extensão, caixa de som, celular ● Cópias da sinopse do filme e glossário ● Cartolina, folha A4 para o “mapa visual” ● Recortes de revistas, canetas coloridas, imagens impressas (para composição do mapa visual) ● Slide com sugestões de formatos criativos: cartaz, colagem crítica, poesia visual, podcast, vídeo curto
--	--	---

	 Mini podcast (áudio de até 2 minutos)  Poesia visual ou performática  Colagem ilustrada com palavras-chave  Série de fotos com frases legendadas (em inglês) 3. Roteiro de planejamento (modelo para os grupos preencherem) Título do projeto: Formato escolhido: Tema central: Quais palavras-chave aparecerão? Quem faz o quê no grupo? Como vamos apresentar (voz, imagem, texto)? Cada grupo poderá escolher um tema social que considere urgente, relevante ou presente em sua realidade, a partir das leituras, escutas e conversas realizadas em aula. A ideia é que a produção autoral seja uma forma de dar visibilidade a essas questões, por meio de diferentes linguagens	
AULA 4 (50 min)	Aplicar ↔ Experienciar ↔ Analisar ACOLHIMENTO (15 min) Checagem dos grupos (10–15 min) Na última aula da sequência didática, inicia-se acolhendo os estudantes em seus grupos, organizando o espaço da sala para favorecer a colaboração e oferecendo suporte técnico e linguístico, caso necessário. O tempo inicial será dedicado à finalização das <u>produções autorais multimodais</u>, que vêm sendo planejadas desde a aula anterior. DESENVOLVIMENTO (25 min) Em seguida, será realizado o momento de <u>apresentação das produções</u>, no qual cada grupo terá a oportunidade de apresentar brevemente seu trabalho à turma. A apresentação poderá ocorrer por meio da leitura do material, da explicação do processo criativo ou da exibição de vídeos e imagens, utilizando cartazes físicos ou QR Codes para acesso digital. Para a apresentação os alunos podem utilizar a sugestão de roteiro: 1. Título do projeto: → <i>Our project is called...</i> 2. Tema social escolhido: → <i>The main theme we chose is...</i>	- Material artístico e tecnológico para finalização das produções (papel, tinta, Canva, celular, microfone, app de gravação, post it coloridos etc.) - QR CODE (Padlet) - Roteiro para apresentação

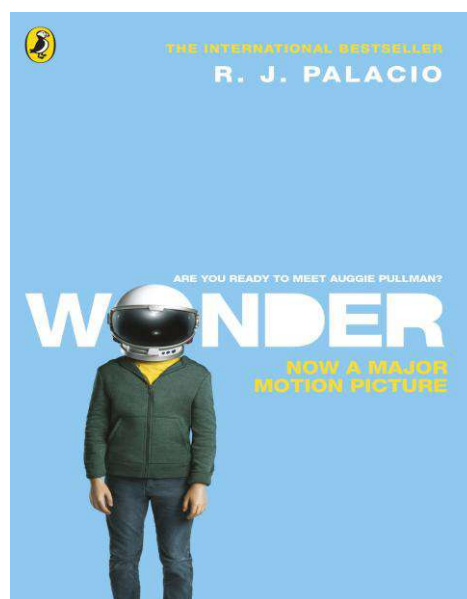
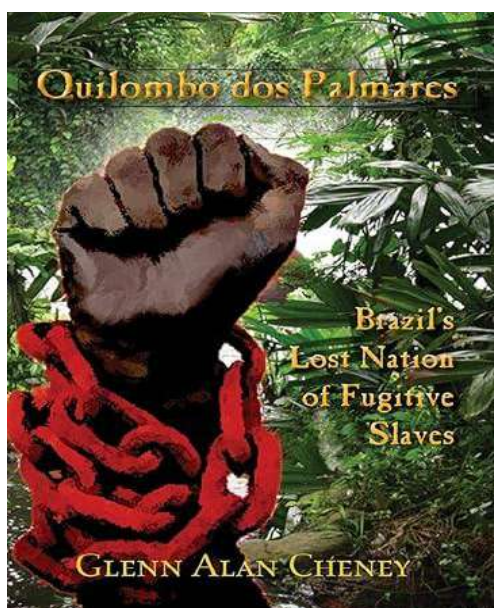
	→ <i>We think this theme is important because...</i> 3. Mensagem principal / slogan: → <i>Our message is...</i> → <i>Our slogan is...</i> 4. Formato da produção: → <i>We created a... (poster / video / zine / podcast / collage...)</i> 5. Processo de criação (opcional): → <i>We worked as a group by...</i> → <i>We had some challenges like...</i> → <i>We used these materials / tools...</i> 6. O que aprendemos: → <i>We learned new words like...</i> → <i>We learned how to...</i> → <i>We discovered that</i> ● ENCAMINHAMENTOS (10 min) Após as apresentações, a professora conduzirá um momento coletivo de encerramento reflexivo. Cada estudante será convidado a escrever uma palavra em inglês “One word” ou português que represente sua experiência na sequência didática e responda a pergunta: → What do I take with me from these lessons? Será entregue um post-it colorido a ser fixado em um mural colaborativo na sala, no qual os alunos irão colando suas palavras enquanto a professora organiza os materiais. Os alunos postam o resultado dos seus trabalhos no mural do <i>padlet</i>.	
--	--	--

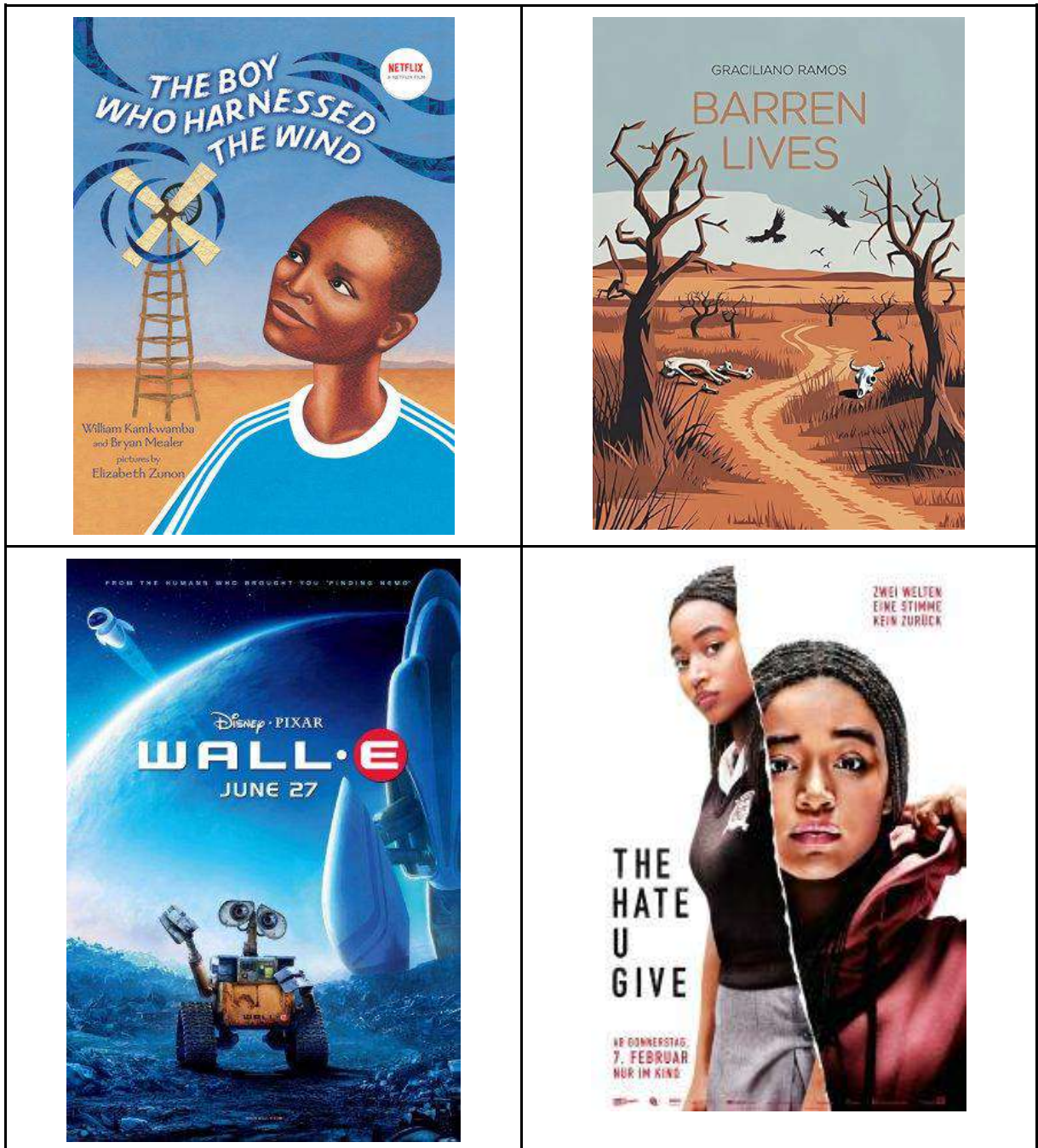
APÊNDICE D – MATERIAIS COMPLEMENTARES

Escola:	
Nome:	Turma:

Activity Instructions – Let's Talk About Images and Ideas!

Look at the book and movie covers. Then, talk to your classmates and prepare a small presentation with: 1. **What social topic** do you see in the image? 2. Make a **short sentence or slogan in english** that shows the main message of the image. (Be creative!)





Padlet

SIMONE CRISTINA SILVA BARBOSA

READING BEYOND THE PAGES: BOOKS, FILMS, AND SOCIAL CHANGE

🌐 A Collaborative Hub for Students! 📷 Share your photos, 🎥 videos, 🗺️ visual maps, 💬 quotes, 🔗 links, 💬 comments, ❓ questions, 💡 suggestions, and more... Let's connect, create, and explore together! 🌍🌟

1/1

Escola:

Nome:

Turma:

The Hate U Give – 🎬 Movie Synopsis

Starr Carter is a 16-year-old Black girl who lives in a poor neighborhood but attends a mostly white, elite high school. One night, she witnesses her childhood friend Khalil being shot and killed by a police officer during a traffic stop. As his death becomes a national headline, Starr faces pressure from her community, the media, and the police. She must find the courage to speak out, fight for justice, and use her voice to stand up against racism and violence.

🗣️ **Challenge of the Day:** Have you ever stopped to think that English doesn't sound the same everywhere?

💡 That's because English is a global language, spoken by millions of people around the world — not only in the United States or England, but also in countries like India, Nigeria, South Africa, Jamaica, the Philippines, Brazil, and many others. Each place has its own unique way of speaking, with pronunciations, rhythms, and expressions that reflect the culture and history of its people.

- Try the website and listen to the text being read in different accents 🗣️



GLOSSARY: Match the highlighted words from the text with the images. Which image does **not** match the context in which the word is used in the text?

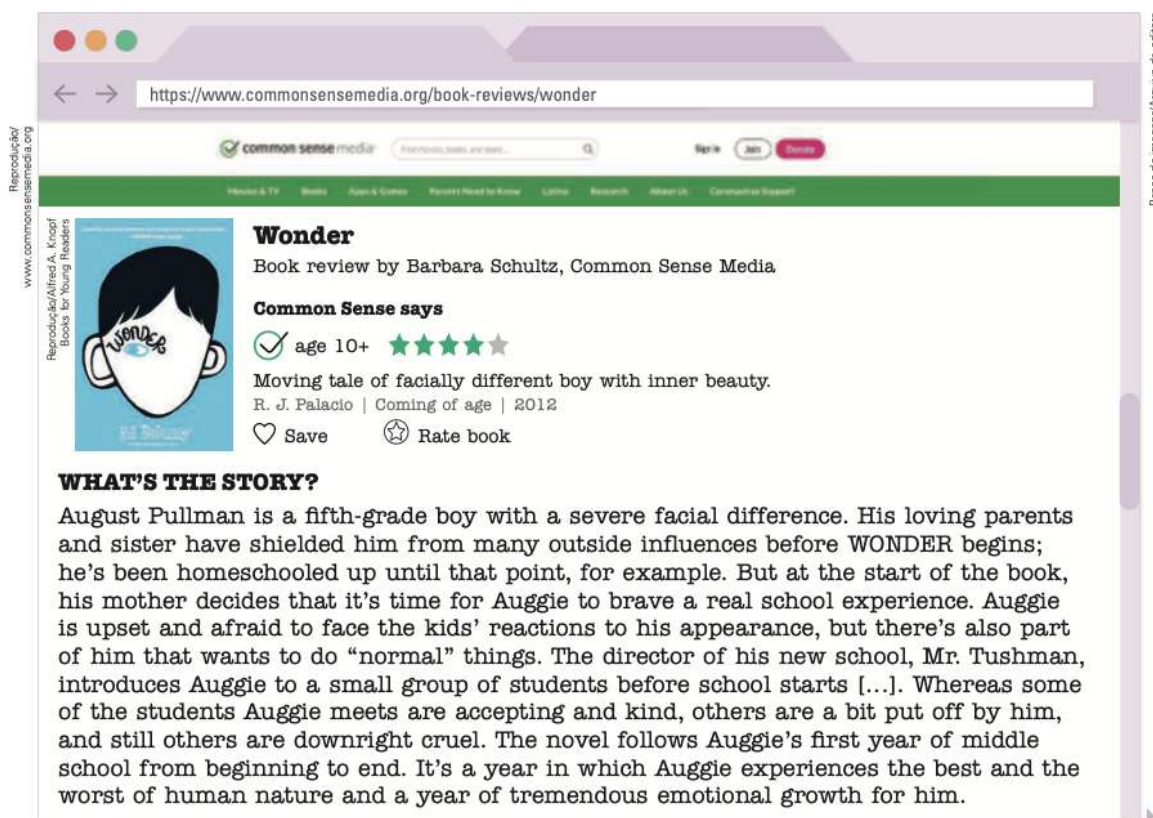


Escola:

Nome:

Turma:

BOOK REVIEW



Reprodução: www.common-sense-media.org

Reprodução: Alfredo A. Knopf Books for Young Readers

Barco de imagens/Arquivo da editora

https://www.common-sense-media.org/book-reviews/wonder

Wonder
Book review by Barbara Schultz, Common Sense Media

Common Sense says
✓ age 10+ ★★★★★

Moving tale of facially different boy with inner beauty.
R. J. Palacio | Coming of age | 2012

♡ Save ☆ Rate book

WHAT'S THE STORY?

August Pullman is a fifth-grade boy with a severe facial difference. His loving parents and sister have shielded him from many outside influences before **WONDER** begins; he's been homeschooled up until that point, for example. But at the start of the book, his mother decides that it's time for Auggie to brave a real school experience. Auggie is upset and afraid to face the kids' reactions to his appearance, but there's also part of him that wants to do "normal" things. The director of his new school, Mr. Tushman, introduces Auggie to a small group of students before school starts [...]. Whereas some of the students Auggie meets are accepting and kind, others are a bit put off by him, and still others are downright cruel. The novel follows Auggie's first year of middle school from beginning to end. It's a year in which Auggie experiences the best and the worst of human nature and a year of tremendous emotional growth for him.

IS IT ANY GOOD?

Auggie himself is a very convincing and poignant character – definitely not just a device – and his story is extremely moving and uplifting. Author R. J. Palacio writes the book in multiple voices – Auggie's, some of his friends', his sister's – and the different points of view are mostly very well-realized and show the inner feelings of the different characters. [...]

User reviews

Adult

Written by User1
December 13, 2013

Definitely worth it.

It is one of the most moving books I have read in a long time [...].

Kid, 12 years old

Written by User2
February 9, 2014

Fabulous book!

Oh. My. Gosh. This is absolutely THE MOST touching book I've ever read. Auggie and other characters learn to face bullies, friend loss, and so much other stuff [...].

WONDER. **Common Sense Media**. Available at: <https://www.common-sense-media.org/book-reviews/wonder>. Accessed on: Mar. 12, 2020.

1. What does the review sound like? Happy? Angry? Serious? Emotional? critical?

2. What is the author's main purpose in writing this review?

- a) To summarize the story
- b) To recommend the book
- c) To criticize the author
- d) To inform about the social issues in the story

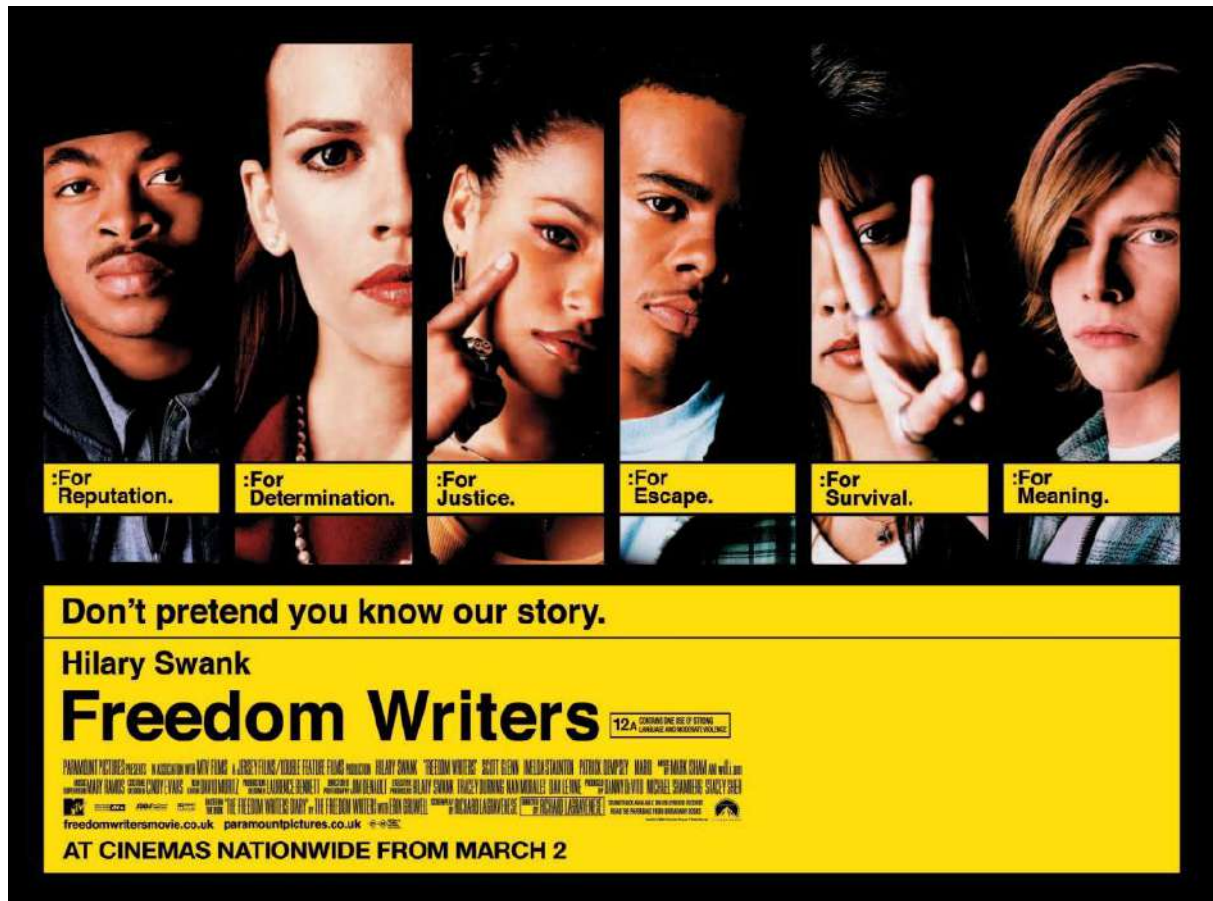
3. Which arguments or points does the author use to support their opinion? Mention at least **two reasons** why the reviewer recommends or does not recommend the book.

4. Do you agree with the reviewer's opinion? Why or why not?

Escola:	
Nome:	Turma:

SYNOPSIS

FREEDOM WRITERS - 2nd March 2007 (Cert 12A) (Paramount)



Starring: Hilary Swank, Scott Glenn, Imelda Staunton, Patrick Dempsey, Mario Directed By: Richard LaGravenese

Freedom Writers is inspired by real teenagers and the diaries that they wrote after the LA riots.

Two-time Academy Award-winner Hilary Swank stars as Erin Gruwell, whose passion to become a teacher is soon challenged by a group of Black, Latino and Asian gang members who hate her even more than each other. When Erin begins to listen to them, she begins to understand that for these kids, getting through the day alive is enough – they are not delinquents but teenagers fighting ‘a war on the streets’ that began long before they were born. Erin gives them something they never had from a teacher before – respect. For the first time, these teens experience a hope that maybe they might show the world that their lives matter and they have something to say..

Fonte: https://www.filmeducation.org/pdf/film/FreedomWriters.pdf?utm_source=chatgpt.com

WORD	WHAT IT MEANS
starring	estrelando (ator/atriz principal)
directed by	dirigido por
inspired by	inspirado em
real teenagers	adolescentes reais
diaries	diários
LA riots	revoltas de Los Angeles (distúrbios raciais de 1992)
Academy Award-winner	vencedor (a) do Oscar
gang members	membros de gangue
to hate	odiar
to listen to	ouvir com atenção
to understand	entender
getting through the day alive	sobreviver ao dia
delinquents	delinquentes
a war on the streets	uma guerra nas ruas
to be born	nascer
respect	respeito
to experience hope	experimentar esperança
to show the world	mostrar ao mundo
their lives matter	suas vidas importam
they have something to say	eles têm algo a dizer

Escola:	
Nome:	Turma:

FINAL PROJECT

Here's an idea to help you present!

Project title:

→ *Our project is called...*

Chosen social theme:

→ *The main theme we chose is...*

→ *We think this theme is important because...*

Main message / slogan:

→ *Our message is...*

→ *Our slogan is...*

Format of the production:

→ *We created a... (poster / video / zine / podcast / collage...)*

Creation process (optional):

→ *We worked as a group by...*

→ *We had some challenges like...*

→ *We used these materials / tools...*

What we learned:

→ *We learned new words like...*

→ *We learned how to...*

→ *We discovered that...*