



ARTIGO/DOSSIÊ

O USO DO CHAT GPT PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA: UMA PESQUISA NARRATIVA SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE

LUYZA TOMAZ FERNANDES
VALESKA VIRGÍNIA SOARES SOUZA
ANA CAROLINA PAROLINI BORGES DURANTE

Luyza Tomaz Fernandes

Graduanda em Letras (Inglês e Literatura Inglesa) pela Universidade Federal de Uberlândia.

Discente da Universidade Federal de Uberlândia.

Participante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguagem e Psicanálise – GELP. Participante/pesquisadora na área de formação acadêmica por meio do programa PIVIC (Programa de Iniciação Científica Voluntária), com foco em Pesquisas Narrativas.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2881190982529895>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0005-8170-0045>.

E-mail: luyza.fernandes@ufu.br.

Valeska Virgínia Soares Souza

Doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil.

Pós-doutorado em pesquisa narrativa e jogos no processo de ensino e aprendizagem (2016), e em práticas educativas e inovadoras de internacionalização em casa (2022).

Professora da Universidade Federal de Uberlândia – Instituto de Letras e Linguística.

Membro do Grupo de Pesquisa sobre Políticas Linguísticas e de Internacionalização da Educação Superior – GPLIES.

Membro do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores – GPNEP.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9322570955527591>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5419-9308>.

E-mail: valeskasouzas@ufu.br.

Ana Carolina Parolini Borges Durante

Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia.

Mestrado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia, em 2023.

Membro do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores – GPNEP.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0631271834087305>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0450-2158>.

E-mail: ana.parolini@ufu.br.

Resumo: Este artigo apresenta uma investigação da experiência de uma professora de inglês em formação com o ChatGPT. Trata-se de uma pesquisa deflagrada pela insegurança vivenciada com o surgimento das inteligências artificiais e a suposta substituição da profissão docente. Seu objetivo inicial foi explorar como o ChatGPT pode contribuir para, ou ainda limitar, o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa. Seguindo o caminho teórico-metodológico da pesquisa narrativa, a pesquisadora iniciante redigiu textos de campo a partir de suas interações com o ChatGPT partindo de demandas de sua experiência docente. Em suas narrativas, ela conta como resolveu dúvidas e aprendeu a planejar aulas com o ChatGPT. Narra, também, como melhorou seus comandos, acompanhou a utilização da ferramenta por outros docentes e propiciou um contexto para que seus próprios alunos utilizassem o ChatGPT. Os fios narrativos discutidos se relacionam com as polarizações do ChatGPT ser um amigo ou um inimigo no contexto educacional; à autoria que pode ser limitada no contato com a IA e à forma como as tecnologias digitais propiciam

(ou não) a democratização do processo educacional. O texto de pesquisa aponta para a importância de trazer o ChatGPT para o contexto educacional com uma perspectiva crítica de como a ferramenta pode ser um auxílio, mas também um limitador do protagonismo docente.

Palavras-chave: ChatGPT. Pesquisa Narrativa. Formação Docente. Professora em Formação. Tecnologias Digitais.

Abstract: This article presents an investigation into the experience of an English teacher in training with ChatGPT. This research was triggered by the insecurity experienced with the emergence of artificial intelligences and the supposed replacement of the teaching profession. Its initial aim was to explore how ChatGPT can contribute to, or even limit, the English language teaching and learning process. Following the theoretical-methodological path of narrative inquiry, the novice researcher wrote field texts based on her interactions with ChatGPT, which were triggered by the demands of her teaching experience. In her narratives, she tells how she asked questions and learned to plan lessons with ChatGPT. She also tells how she improved her commands, followed how other teachers used the tool and provided a context for her own students to use ChatGPT. The narrative threads discussed relate to the polarizations of whether ChatGPT is a friend or a foe in the educational context; the authorship that can be limited in contact with AI and the way in which digital technologies do (or do not) democratize the educational process. The research text points to the importance of bringing ChatGPT into the educational context with a critical perspective of how the tool can be an aid, but also a limiting factor in a teacher's leading role.

Keywords: ChatGPT. Narrative Inquiry. Teacher education. Teacher in training. Digital technologies.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nesta pesquisa narrativa, investigo a minha experiência com o ChatGPT (*Generative Pre-trained Transformer*) enquanto professora

em formação, no intuito de explorar como essa ferramenta pode contribuir para, ou ainda limitar, o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa. Além disso, discuto minhas concepções de ensinar e aprender línguas, que foram desafiadas enquanto me deparava com o surgimento e ascensão das inteligências artificiais e a suposta substituição da minha profissão. Compreendo que esse tema se mostra relevante na área da educação na contemporaneidade.

Para conduzir esta pesquisa qualitativa autobiográfica, sigo o caminho teórico-metodológico da pesquisa narrativa, segundo Clandinin e Connelly (2000; 2011) e Clandinin (2013). De acordo com os autores, pesquisadores narrativos buscam compreender as experiências narrativamente, por meio de histórias vividas e contadas. Nessa perspectiva, busco compreender narrativamente a minha relação enquanto professora em formação com a ferramenta ChatGPT.

A presença da inteligência artificial (IA) em nossa sociedade é uma realidade há várias décadas. Sua origem remonta à pesquisa de Turing, datada de 1950, que propôs a ideia de que uma máquina poderia adquirir conhecimento equiparado ao humano. A proposta inicial do pesquisador, intitulada de Teste de Turing, estava relacionada a responder a pergunta “As máquinas conseguem pensar?” e consistia em uma interação concreta entre humano e máquina, acompanhados de um juiz humano que definia, sem visualizar os interagentes, qual deles era humano e qual era máquina (SAYGIN; CICEKLI; AKMAN, 2000). Desde então, inúmeras aplicações de IA têm se incorporado à nossa vida cotidiana, moldando e direcionando nossas experiências de diversas formas.

Boa Sorte *et al.* (2021, p. 3) propõem que o modelo algorítmico da ferramenta ChatGPT, IA sobre a qual discorro nesta pesquisa, se dá

pela “produção escrita na qual textos são gerados a partir de comandos humanos iniciais”. De acordo com Kaufman e Santaella (2020), a distinção que torna a inteligência artificial única em comparação com a inteligência humana é a sua capacidade de efetuar esses cálculos de maneira mais rápida e precisa, frequentemente produzindo respostas mais eficazes e certeiras.

Com o propósito de explorar uma compreensão mais profunda do conceito de IA, Russel e Norvig (2021) procederam à análise de oito diferentes definições. Inicialmente, as definições foram categorizadas em dois temas predominantes: processos de pensamento/raciocínio e comportamento. Em seguida, essas categorias foram subdivididas em quatro classificações: sistemas que emulam o pensamento humano; sistemas que replicam o comportamento humano; sistemas que adotam abordagens racionais ao pensamento; e sistemas que atuam de maneira racional em relação a seus objetivos. Apesar do reconhecimento histórico da relevância dessas quatro abordagens na construção do entendimento sobre IA, observa-se a existência de uma tensão conceitual entre aquelas que enfatizam a perspectiva centrada no ser humano e aquelas que priorizam a racionalidade.

Essa complexidade na definição e entendimento da IA também se reflete no contexto educacional, especialmente quando se considera a integração do ChatGPT nas salas de aula. Assim como as definições da IA abrangem múltiplas perspectivas, o uso do ChatGPT como ferramenta educacional abarca uma gama diversificada de abordagens e interpretações. A tensão entre uma ênfase na imitação da inteligência humana, com foco nas interações naturais e na compreensão de linguagem, e uma abordagem mais racional, pela qual o ChatGPT é visto como uma ferramenta para otimizar a

eficácia do aprendizado, está presente nesse contexto. Portanto, assim como a diversidade de definições de IA influencia o progresso da pesquisa nessa área, a compreensão variada de como o ChatGPT pode contribuir para a formação dos alunos através de um impacto significativo nas práticas educacionais.

A busca por consenso em ambas as esferas — definições de IA e integração do ChatGPT na educação — parece fundamental para a evolução contínua desses campos. Já há consenso que o ChatGPT é um modelo de IA desenvolvido para processar e entender a linguagem natural humana, bem como gerar respostas em linguagem natural a partir do processamento dessas informações. Para alcançar esses objetivos, o ChatGPT é treinado em grandes quantidades de dados de texto, usando uma rede neural profunda, que é um tipo de algoritmo de aprendizagem de máquina que simula o funcionamento do cérebro humano.

Pensar sobre o uso das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem remete a um tópico extremamente caro para o cenário atual: entendermos o uso dessas tecnologias como aliadas da educação proporciona uma perspectiva inovadora para os ambientes escolares. Assim, como exposto por Geraldini (2008), não é uma novidade que especialistas em ensino de línguas estrangeiras reconheçam as excelentes possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais para enriquecer abordagens educacionais. Ainda que a implementação de tecnologias digitais não seja o segredo para melhorar o sistema educacional, julgo necessária a reflexão e a busca pelos motivos que levam alguns professores a temerem seu uso em sala de aula, dessa vez inquietos e incomodados especificamente com a inovação da vez: o ChatGPT.

Após oferecer um panorama do que significa o ChatGPT e apontar algumas problematizações iniciais, é importante que eu situe qual minha relação com esta pesquisa. Esta foi uma pesquisa desencadeada pelo meu uso pessoal da ferramenta, enquanto discente de um curso de licenciatura, quando me deparo com a possibilidade de vivenciar outro modo de aula a partir do momento que me coloco como professora em formação. Busquei mergulhar no meu conjunto de indagações pessoais, um verdadeiro quebra-cabeça de pesquisa originado de questões intrínsecas às minhas histórias pessoais. Meu interesse de investigação e o que sustenta esta pesquisa parte da pergunta “E agora, com o fim do meu emprego?”, que detalho na minha narrativa inicial que será apresentada a seguir com o título de “Meu primeiro contato com o ChatGPT: surge um medo”.

Por diversas vezes no passado, percebi que as inovações tecnológicas não foram bem recebidas dentro dos diversos grupos de docentes que compõem nosso complexo quadro do sistema educacional. Diversos pesquisadores (CHAPELLE; SAURO, 2017, dentre outros) discutem as possibilidades de produzir e integrar as tecnologias digitais em sala de aula. Se tantas ferramentas tecnológicas já se encontram normalizadas (CHAMBERS; BAX, 2006) no ambiente escolar, por que não considerarmos a inclusão da IA em nosso processo de ensino e aprendizagem contemporâneo? Apresento narrativamente esta inquietação.

MEU PRIMEIRO CONTATO COM O CHATGPT: SURGE UM MEDO

Abro as redes sociais mais uma vez e me deparo com a publicação de uma querida professora/influencer: qual será a dica da semana? Será que hoje ela vai me mostrar mais ferramentas para engajar meu

aluno? Talvez hoje seja uma dica de vocabulário, ou ainda, seja sobre como manter um aluno no meu contrato. Todas as minhas hipóteses caem ao chão, temos na verdade um novo inimigo: o ChatGPT.

Descubro que esse inimigo pertence a um ramo da ciência da computação, um inimigo de longa data desde que inventaram que é possível substituir o professor pelo acesso a qualquer tipo de mídia na sua língua alvo... bastaria então assistir aos meus programas da Netflix legendados. Mas que coisa, não é?! Dessa vez foram longe demais, as máquinas pensam!

Mais uma vez minha profissão está em perigo. Será que meus alunos já sabem da novidade? O que é o ChatGPT? Será que o mundo não pode parar de extinguir meu ganha pão?! Sinto-me frustrada, com a sensação de que o mundo está agindo contra mim. Fico então curiosa, será que essa MÁQUINA acha que pode acabar comigo? Vamos ver o que ela tem a me dizer. Não poderia imaginar o que estaria por vir, quem iria dizer que a própria inteligência artificial nega a possibilidade da extinção do meu emprego! Quando digito meus mais sombrios pensamentos de possível desemprego, a máquina me assegura que: “Não, eu não acredito que o ChatGPT irá acabar com a profissão de professores de língua inglesa, ou de qualquer outra língua. Embora o ChatGPT possa ajudar a melhorar a eficiência e personalização da aprendizagem de línguas, a presença de um professor humano é ainda essencial em muitos aspectos”¹. Bom, então por que eu sinto tanto medo?!

Essa questão central, muitas vezes emergindo da própria narrativa, orientou minha pesquisa quando direcionei o foco para uma área específica de investigação, representando uma questão a

1 Conversa com o CHAT GPT em 25 de março de 2023.

ser explorada em maior profundidade, na busca de compreender as possíveis implicações do uso do ChatGPT dentro da minha sala de aula de língua inglesa. Para explorar essa questão, organizo este artigo em 4 (quatro) outras seções além desta introdução: o caminho teórico-metodológico planejado e percorrido, as narrativas e composições de sentidos, e as considerações finais, seguidas das referências.

CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Esta pesquisa possui como base as experiências vividas por mim enquanto graduanda do curso de (Letras e Inglês) em uma Universidade Federal da minha cidade, ao mesmo tempo em que exercia a profissão de professora de língua inglesa. Considerando que meu objetivo de análise é estudar a experiência, tenho a pesquisa narrativa como caminho teórico-metodológico. Sendo uma pesquisa qualitativa de natureza autobiográfica, entendo a importância de apresentar quem sou enquanto estudante e professora em formação interessada em tecnologias digitais.

Sou aluna da Universidade Federal, que veio de uma família da qual sou da primeira geração que teve acesso ao ensino superior na juventude e, por isso, acredito em políticas públicas de acesso à informação e principalmente em educação pública. Considero-me aficionada pelas questões que concernem ao acesso à educação pública e, antes de mais nada, à luta de classes. Vejo que a internet foi a saída que encontrei durante a preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), na qual depus toda a esperança de um futuro melhor que eu teria na vida adulta. Foi por meio do acesso a videoaulas na época que me preparei para o que hoje se tornou um sonho possível: ocupar o espaço da universidade pública e de qualidade.

Após o compartilhamento da minha apresentação pessoal, compreendo a relevância de abordar, mesmo que em linhas gerais, a minha identidade ou as histórias que me constituem. As histórias que nos constituem² (BENGEZEN, 2017), um termo narrativo para compreender as identidades profissionais dinâmicas das professoras, sendo construídas e moldadas por múltiplos contextos (CLANDININ; CONNELLY, 1995), são de onde parto para conduzir minha investigação.

Pesquisas narrativas se alinham ao campo da Linguística Aplicada, que se constitui uma área cada vez mais ostensiva e implicada politicamente com questões em esferas sociais diversas (SZUNDY; GUIMARÃES, 2020), o que inclui as inovações tecnológicas e seus impactos no contexto educacional. Elaborada seguindo premissas da Linguística Aplicada (MOITA-LOPES, 1996), esta pesquisa possui característica essencialmente trans e interdisciplinar ao se desenvolver na interface com estudos da área da linguagem, do ensino e da sociedade, entre eles: a formação de professores e o ensino e aprendizagem de línguas.

Para Clandinin e Connelly (2011), a narrativa constitui um caminho para o entendimento da experiência. Para a pesquisadora e o pesquisador “[...] experiências são as histórias que as pessoas vivem. As pessoas vivem histórias e ao contar e recontar essas histórias se reafirmam, modificam-se e criam novas histórias” (p. 27).

Antes de tratar do contexto de pesquisa, dos participantes, dos instrumentos de pesquisa e dos procedimentos de interpretação ou

2 Do inglês *stories to live by* (CLANDININ; CONNELLY, 1995). No Brasil, têm sido utilizadas as traduções de Bengezen (2017) como histórias que nos constituem ou de Mello (2020) como histórias que nos constituem identitariamente, um termo narrativo para compreender as identidades profissionais dinâmicas das professoras, sendo construídas e moldadas por múltiplos contextos. Na pesquisa, adotamos o termo em português para nos referir às identidades docentes (DURANTE, 2023).

composição de sentidos, considero necessário discutir alguns termos importantes sobre a pesquisa narrativa que, segundo Clandinin e Connelly (2011), é uma forma de compreender a experiência.

Os termos usados para realizar uma Pesquisa Narrativa estão relacionados à teoria de experiência de Dewey (1979), para quem a experiência só pode ser entendida tomando como ponto de partida os processos interacionais. Assim, experiência é um fluxo dinâmico e caracterizado por interação contínua do pensamento humano com a natureza, aqui entendida como o ambiente pessoal, social e material (CLANDININ; ROSIEK, 2007).

Nesse fluxo dinâmico e contínuo, uma experiência regula a própria experiência, pela possibilidade de, no presente, refletir sobre experiências vividas em lugares ou sequência de lugares específicos e propor novas formas de revivê-las. Desse modo, constitui-se o espaço tridimensional para a Pesquisa Narrativa: a interação (pessoal e social), a continuidade (passado, presente e futuro) e a temporalidade (lugar).

A pesquisa narrativa pode ser vivida por dois principais modos, que nem sempre são excludentes: a pesquisa de *“telling”* e a pesquisa de *“living”* (CLANDININ; CONNELLY, 2011). As pesquisas de *“telling”*, também conhecidas como pesquisas do *“contar de histórias”*, referem-se a experiências narradas que ocorreram previamente à realização da pesquisa. Por outro lado, na Pesquisa Narrativa de *“living”*, as experiências se desenrolam durante o processo da própria pesquisa. Considero minha pesquisa como majoritariamente de *“telling”* já que meu foco foi cronologicamente direcionado a compreender as experiências que estava vivenciando como professora em formação e aluna de língua inglesa, nos momentos em que interajo com ChatGPT no contexto da sala de aula.

Nesta pesquisa, o contexto combina minha participação em um curso de licenciatura em Letras na área de língua inglesa e em um curso de extensão de línguas estrangeiras na mesma instituição em que sou licencianda. Em ambos os contextos sou uma professora em formação, preparando-me para a docência de língua inglesa como estudante universitária e estagiária em sala de aula para a comunidade interna e externa da universidade.

Mesmo que meus alunos tenham sido participantes secundários de minha pesquisa, já que minhas interações com eles durante as aulas suscitaram não apenas reações, mas também reflexões, os participantes primários desta pesquisa são o ChatGPT e eu. Atuei como pesquisadora e participante nesta pesquisa de cunho autobiográfico; minhas experiências, meus medos e meus anseios, além de minhas aprendizagens foram centrais para a escrita dos textos de campo e das discussões advindas da composição de sentidos. O ChatGPT foi meu parceiro interagente, um par de inteligência artificial com quem pude vivenciar experiências para os textos de campo e este texto de pesquisa.

Os instrumentos de pesquisa foram as conversas que tive com meus alunos e o ChatGPT e as notas de campo que redigi durante o período de pesquisa. Hollingsworth e Dybdall (2007) explicam que o engajamento em conversas deve acompanhar o entendimento que diversos fatores que moldam as histórias, alavancando questões de identidade, de relacionamentos, de poder e de questões práticas. As notas de campo são, para Clandinin e Connelly (2011), formas importantes que registram com detalhes, momentos de nossa vida de pesquisa, sem os quais não conseguimos contar as histórias de nossas experiências.

Na pesquisa narrativa chamamos de composição de sentidos o que geralmente é reconhecido como análise e interpretação de dados por pesquisadores qualitativos. Seguindo a perspectiva de Ely, Vinz, Downing e Anzul (2001), nesta pesquisa, reflito sobre minhas experiências, identifico os fios narrativos, isto é, os temas que se conectam com as minhas experiências e discuto cada um deles.

EXPLORANDO POSSIBILIDADES DE USO DO CHATGPT

Nesta seção compartilho cinco narrativas que redigi sobre meu uso do ChatGPT a partir do momento em que comecei meu percurso investigativo sobre as possibilidades e limitações dessa IA no contexto de ensino e aprendizagem de inglês. Entre março e junho de 2023, tive a oportunidade de explorar a ferramenta para diferentes ações como professora de inglês em formação. As narrativas estão em ordem cronológica para que o fluxo da experiência temporal (combinada com a sociabilidade e o lugar) possa ser percebido junto com a minha familiarização gradativa com o ChatGPT.

MARÇO DE 2023 — RESOLVENDO DÚVIDAS COM O CHATGPT EXPERIÊNCIA DE 14 DE MARÇO DE 2023

No meio da correção da atividade, deparo-me com meu maior desafio: “mas por que não pode ser assim?”. Diante da dicotomia do certo e errado, vejo-me pontuando todos os alunos que fugiram da regra que eu mesma pré-estabeleci na atividade, mas meus alunos me questionam, meus alunos são sempre questionadores...

E por que é que não pode? Por que é que é? Não sei dizer, não posso dizer que é assim porque o livro disse que é assim, afinal de contas, começo a me questionar juntamente com a turma e me vejo buscando justificativas plausíveis da ordenação da frase.

Nada me vem à mente. Eu não sei. Não sei mesmo. Mas sei quem sabe, vamos conduzir uma pesquisa! Visito meu novo aliado, o ChatGPT.

Produzo então o seguinte enunciado juntamente com meus alunos: “justifique por que ‘*I hardly ever wear perfume*’ é correto e ‘*I ever hardly wear perfume*’ não está correto” e recebo como resposta:

A frase ‘*I hardly ever wear perfume*’ está correta porque segue a ordem adverbial padrão na língua inglesa. Nessa construção, o advérbio ‘hardly’ (mal/quase não) precede o verbo ‘ever’ (alguma vez) e o verbo principal ‘wear’ (usar). Essa estrutura é usada para enfatizar a ideia de que a ação de usar perfume é raramente realizada.

Por outro lado, a frase ‘*I ever hardly wear perfume*’ está incorreta porque inverte a ordem dos advérbios ‘ever’ e ‘hardly’. Na língua inglesa, a colocação de advérbios segue regras específicas. Nesse caso, a posição correta de ‘hardly’ é antes de ‘ever’. Essa inversão altera o significado da frase e soa estranho para falantes nativos do inglês.

Assim, a forma correta é ‘*I hardly ever wear perfume*’ para expressar a ideia de que o uso de perfume é raro ou pouco frequente³.

E não é que ele sabia mesmo?

Continuamos nossas indagações agora com uma mudança mais sutil na ordenação de frases do exercício proposto, questiono então: “por que ‘*Shopping is a rarely pleasure*’ é incorreto e ‘*Shopping is rarely a pleasure*’ é correto?”, dúvida que a AI responde prontamente:

A frase ‘*Shopping is a rarely pleasure*’ está incorreta porque a palavra ‘rarely’ (raramente) é um advérbio

³ Resposta produzida pelo CHAT GPT frente ao meu questionamento no dia 14 de março de 2023.

que deve modificar o verbo 'is' (é), não o substantivo 'pleasure' (prazer).

A forma correta seria 'Shopping is rarely a pleasure'. Nessa construção, o advérbio 'rarely' é colocado antes do artigo indefinido 'a' e do substantivo 'pleasure'. Dessa forma, o advérbio modifica o substantivo e expressa que o prazer derivado das compras é algo que ocorre raramente.

Em resumo, a palavra 'rarely' deve ser posicionada corretamente para se referir ao substantivo 'pleasure', e não ao verbo 'is', o que torna a frase 'Shopping is rarely a pleasure' gramaticalmente correta⁴.

Por que é que eu não sabia? Por que é que a máquina sabe de algo que eu não sei? Será que de fato eu deveria saber mais do que o ChatGPT? E afinal de contas, e agora... meu emprego se foi...?

ABRIL DE 2023 — APRENDENDO A PLANEJAR AULAS COM O CHATGPT EXPERIÊNCIA DE 15 DE ABRIL DE 2023

Ao abrir as redes sociais, o algoritmo me surpreende mais uma vez, deparo-me desta vez com outra hashtag sobre o ChatGPT, mas há algo diferente. Diferentemente de outras publicações, não há um tom alarmante sobre o uso da inteligência artificial, e sim uma dica! Uma dica para professores!

Por acreditar que sou o público-alvo perfeito, clico e assisto o vídeo na plataforma TikTok e me deparo com a possibilidade de facilitar uma das tarefas que considero mais árduas da docência: o planejamento de aula.

O vídeo retrata um sonho pessoal, conseguir alinhar meu planejamento de sala individualizado com o que é proposto por

4 Continuação da produção de respostas levantadas frente aos questionamentos da turma.

documentos tão distantes de mim, como a BNCC. Não pude resistir e experimentei a proposta no mesmo dia.

Não posso acreditar, é incrível!

Estou extasiada, não consigo parar de explorar a ferramenta do ChatGPT para redigir planos de aula, até agora minhas explorações são voltadas para o seu conhecimento acerca das habilidades previstas na BNCC. Percebo que a IA necessita de instruções claras acerca do tema, a plataforma o chama de *prompt*, que nada mais é do que um comando à máquina.

Minhas observações até o momento são todas positivas. Acredito que seja de fácil implementação, e devido à dificuldade que encontrei por tanto tempo em conectar o que é previsto nos documentos oficiais da educação com a minha prática, já não são mais frustrantes.

ABRIL DE 2023 — MELHORANDO MEUS COMANDOS PARA O CHATGPT EXPERIÊNCIA DE 19 DE ABRIL DE 2023

Meus comandos estão cada vez mais objetivos de modo a efetivar o que eu espero da IA. Percebo que é necessário que eu tenha clareza na instrução. O ChatGPT se mostra como meu grande aliado até o momento.

Eu: “ChatGPT redija um plano de aula para o sexto ano do ensino fundamental de uma escola pública de modo a relacionar com a habilidade prevista na BNCC: (EF06LI01) Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa”.

O ChatGPT me apresentou um plano de aula para o 6º ano do ensino fundamental com o objetivo de desenvolver a habilidade de interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa. Além de seguir o gênero de maneira muito clara, o ChatGPT finalizou com os comentários a seguir:

Observações: É importante que o professor esteja disponível para fornecer suporte durante as atividades, corrigir pronúncias e fornecer feedback constante. Caso seja possível, utilize recursos adicionais, como jogos interativos, vídeos ou áudios autênticos em inglês para enriquecer a aula e proporcionar mais oportunidades de interação oral. A atividade de simulação pode ser adaptada de acordo com o nível de proficiência dos alunos, variando o grau de complexidade das situações propostas. Esta aula pode ser parte de uma sequência de aulas que visam desenvolver as habilidades de interação oral em inglês, oferecendo aos alunos mais oportunidades de prática e progresso gradual⁵.

Ainda que o ChatGPT tenha servido ao propósito de redigir um plano a partir do meu comando, fiquei me questionando sobre o plano não ser de minha autoria. Será que está tudo bem eu delegar a autoria do meu plano de aula, como professora em formação, ao ChatGPT? Quem é o autor real do conteúdo gerado: o usuário que forneceu os comandos ou o sistema de IA que os transformou em texto? Esse dilema não é apenas uma questão filosófica, mas também tem implicações práticas.

MAIO DE 2023 — Há outros professores usando o CHATGPT EXPERIÊNCIA DE 30 DE MAIO DE 2023, às 10:52 DA MANHÃ

Hoje recebi, com grande animação, um post sobre um professor universitário que havia utilizado o ChatGPT para desafiar seus alunos a corrigir redações formuladas pelo próprio ChatGPT, e o resultado é impressionante, os alunos percebem e pontuam os erros (alarmantes) da máquina.

⁵ Conversa registrada pelo ChatGPT no dia 19 de abril de 2023.

O professor usou a plataforma ChatGPT para problematizar juntamente aos alunos a veracidade das informações e ainda teve como proposta que os alunos corrigissem tais redações de modo a esclarecer a impossibilidade da dependência total nas inteligências artificiais do momento.

Tal qual foi a minha surpresa ao ler os comentários contidos nesta postagem em questão, quando vejo um usuário da plataforma comentar sobre a impossibilidade de se manter os padrões de aula/aluno-professor da mesma maneira frente à inovação.

De qual posição será que este comentário vem? Será que essa pessoa também se frustra com os professores temerem de tal maneira as IAs em sala de aula? Será que é um professor inovador? Ou um aluno rebelde?

Teço vários questionamentos que se mantêm sem resposta, mas percebo que de modo geral todos os comentários frente ao uso do ChatGPT em sala de aula são positivos, o que me alegra. Mas, isso não é o tom que observo dentro das salas quando ocupo a posição de aluna.

JUNHO DE 2023 — Mãos na massa

EXPERIÊNCIA VIVIDA AO LONGO DO MÊS DE JUNHO

Meus alunos estão com uma dúvida gramatical extremamente pontual. Já houve momentos destinados a essa explicação, porém eles não foram bem na realização da atividade em questão. Primeiramente penso em anexar um vídeo explicativo proveniente do YouTube, mas sinto que estou transferindo meu papel a um terceiro. Vem-me à mente então, neste momento o uso do ChatGPT para além de um — ótimo — planejador de aulas. E se meu aluno usasse o ChatGPT para tirar dúvidas, o que meu aluno precisa saber antes?

Começo então a me preparar para ensinar meu aluno, prevejo o que (eu acredito) meu aluno não saiba, tento prever o que a máquina responderia ao simular por conta própria as dúvidas que eles submeteram dentro de sala de aula, criando um passo a passo de acesso.

Meus alunos já estão — quase — todos familiarizados com a plataforma. Como será que eles usam? Então, convido meus alunos a compartilhar com o restante da turma seus próprios *prompts*. Vejo mais possibilidades do que eu poderia imaginar, usam o ChatGPT até mesmo para o Excel... será que eu consigo usá-lo de quantas outras maneiras?

Implemento o ChatGPT como corretor de atividades pela primeira vez no mês de Junho. Vejo-me sobrecarregada com a quantidade de interações que meu fórum de discussões teve, aparentemente todos os alunos gostaram da ideia de compartilharem sobre seu primeiro amor. Diante do fluxo de trabalho que me atinge ao final de todo mês, me vejo construindo momentos de correção não significativos, apenas com apontamentos de certo e errado. Penso então se poderia pedir auxílio a IA para correção de pontos gramaticais, de modo a me permitir tempo para a produção de feedback individualizado. É um sucesso!

A RELAÇÃO DO CHATGPT COM O CONTEXTO EDUCACIONAL, AUTORIA E DEMOCRATIZAÇÃO: DISCUTINDO MINHAS EXPERIÊNCIAS

As narrativas compartilhadas na seção anterior me conduziram a questionamentos e a percepções sobre a relação entre o uso do ChatGPT e a minha formação docente que culminaram em três fios narrativos, que serão discutidos a seguir. Primeiramente, problematizo as polarizações de o ChatGPT ser um amigo ou um inimigo no contexto educacional. Em segundo lugar, discorro sobre as questões

relacionadas à autoria que emergem do meu contato com a IA. Por fim, relaciono o ChatGPT a um contexto mais amplo de tecnologias digitais e a forma como propiciam (ou não) a democratização do processo educacional.

Percebo um movimento incessante por parte de alguns professores de língua em encontrar um culpado, um vilão, um monstro que o impeça de ocupar seu cargo, um desejo de propor um inimigo a ser combatido, e dessa vez estamos todos contra o uso de IA em sala de aula, como apresento na minha narrativa inicial “Meu primeiro contato com o ChatGPT: surge um medo”.

Seguindo o que aprendi ao contar e recontar a narrativa “Há outros professores usando o ChatGPT”, entendo que o ChatGPT possa ser uma ferramenta de grande auxílio para professores, oferecendo recursos adicionais para planejamento de aulas e avaliações, além de possibilitar uma comunicação mais fluida com os alunos.

Um estudo realizado por Sumakul, Hamied e Sukyadi (2022) sobre o uso da IA em aulas de línguas demonstrou que professores de línguas concordam que essas ferramentas podem ajudá-los em seu processo de ensino. No que se refere à avaliação, por exemplo, os autores apontam que existem aplicativos alimentados pela IA que podem fornecer feedback acompanhado de breves explicações gramaticais. Nessa perspectiva, o ChatGPT poderia ser visto como um aliado instrumental para a minha prática profissional porque, a partir do seu uso, percebo ser capaz de completar em menor tempo atividades que julgo de difícil realização em função da quantidade de alunos que possuía na época.

Ao lidar com a carga de trabalho que enfrentava no final de cada mês, percebi que passava grande parte do tempo corrigindo

atividades de forma mecânica, fazendo apenas marcações de certo e errado. Surgiu então a ideia de recorrer à IA para corrigir questões gramaticais, o que me permitiria dedicar mais tempo à elaboração de feedback individualizado. Considerei essa possibilidade como um avanço significativo. Por essa razão, utilizei e utilizo a IA de modo a me auxiliar e facilitar a construção do feedback⁶ em sala de aula.

Por outro lado, essa situação me faz questionar se o ChatGPT não estaria assumindo meu papel ao oferecer personalização de aprendizagem, fenômeno que pode indicar que os alunos têm a possibilidade de aprender sem a presença de um professor humano (SUMAKUL; HAMIED; SUKYADI, 2022). Nesse cenário, Leite (2023, p. 922) defende que o ChatGPT “pode ser compreendido como mais uma oportunidade de os professores superarem o modelo de ensino centrado no conteúdo, no professor e focado na memorização, onde quem faz a pergunta é o professor e cabe ao aluno dar respostas”.

Nesse ponto, retorno a janeiro, quando experienciei o ChatGPT como uma primeira ameaça ao que acredito ser meu — insubstituível — trabalho: ser professor. Qual será o professor ao que me refiro? Quem é este profissional que pode ter seu emprego furtado por uma máquina capaz de redigir informações que armazena e que por ser um modelo de linguagem estatística, não possui compreensão profunda ou conhecimento atualizado além de sua data de treinamento? Ao contemplar a complexidade da produção do ChatGPT como uma forma de pensamento artificial, questiono-me sobre o modelo de professor e, por extensão, de educação, que teme essa tecnologia.

6 Feedback em sala de aula é a comunicação de informações e avaliações sobre o desempenho dos alunos para auxiliá-los na melhoria do aprendizado e no alcance dos objetivos educacionais. É uma ferramenta valiosa para motivar, orientar e encorajar os estudantes em sua jornada de aprendizagem.

Será que se trata do professor que apenas transmite o conhecimento que possui, sem estar aberto a aprender junto com os alunos?

A partir dessas inquietações e dos apontamentos de Leite (2023), pude refletir sobre o papel do professor no contexto educacional e na relação com a IA. Considerando um modelo de educação no qual o professor é o detentor do conhecimento e mero transmissor de conteúdo, o ChatGPT poderia substituí-lo. Porém, enquanto professora em formação, concebo a educação baseada na prática pedagógica crítica e reflexiva, características que a IA não é capaz de reproduzir. Desse modo, com base nas minhas experiências, o ChatGPT deve ser entendido como uma ferramenta auxiliar e não como um substituto do professor.

Em um contexto onde tradicionalmente o professor é visto como o detentor do conhecimento e apenas um transmissor de conteúdo, a presença do ChatGPT pode levantar questionamentos sobre o espaço que o professor ocupa na contemporaneidade. No entanto, como professora em formação, compartilho da visão de uma educação fundamentada na prática pedagógica crítica e reflexiva, conceitos que parecem ir além das capacidades da IA.

A autoria é outro fio narrativo que discuto neste trabalho que emergiu das narrativas “Aprendendo a planejar aulas com o ChatGPT” e “Melhorando meus comandos para o ChatGPT”. As experiências socializadas, me levam a considerar as questões envolvendo a atribuição de autoria aos produtos do ChatGPT, como o plano de aula elaborado pela ferramenta, bem como as questões éticas, de plágio e de criatividade humana.

Embora seja o usuário humano quem inicia o processo de produção de conteúdo mediado pela IA, fornecendo comandos e diretrizes para a geração de texto, a própria tecnologia é responsável

por formular e criar a resposta final, a partir dos conhecimentos elaborados pela humanidade ao longo dos anos (ARRUDA, 2024). Nesse sentido, a questão da atribuição de autoria no contexto do ChatGPT apresenta um desafio significativo, uma vez que os produtos gerados por ele, por não serem identificados como plágio ou cópia, podem, aparentemente, ser considerados autorais (ARRUDA, 2024).

Além disso, o ChatGPT foi meu parceiro interagente para que eu vivesse experiências de elaborar planos de aula colaborativamente. Nesse contexto, Watson (2023) propõe um modelo de coautoria que, segundo o autor, representa um distanciamento significativo da tradicional autoria solitária, que passa a ser substituída por uma troca sinérgica entre a criatividade humana e as capacidades da IA. Nessa parceria, para Watson (2023), Luyza ofereceu contexto, ética e emoções, enquanto o seu interagente ofereceu eficiência, volume e reconhecimento de padrões. Sendo assim, o plano de aula que emergiu da interação entre ambos apresenta tanto as marcas do ser humano, quanto as marcas da máquina, com presença autoral partilhada.

Por outro lado, é preciso discutir as questões éticas relacionadas à atribuição de autoria. Ainda para Watson (2023), o debate ético se concentra na atribuição de ideias e na distinção entre a contribuição humana e o produto de sua interação com o ChatGPT, uma vez que a criação da IA é baseada num extenso banco de pensamento humano anonimizado. Por essa razão, a distinção entre a contribuição humana e a da IA torna-se menos aparente, ou seja, mais difícil de detectar a influência específica da IA e discernir a origem do conteúdo, tornando-se uma tarefa complexa.

Como pesquisadora narrativa em construção, entendo que nossas perspectivas ontológicas implicam em nossas escolhas

metodológicas. O que quero dizer com isso é que, ao indicar os comandos para que o ChatGPT elaborasse um plano de aula, eu o fiz com base em minhas experiências pregressas, em minhas concepções sobre ensinar e aprender língua inglesa ou, quem sabe, em minhas expectativas. Nesse sentido, compreendo a autoria como um fenômeno relacional e reflexivo e que, por essa razão, não pode ser reproduzida artificialmente.

O último fio narrativo a ser discutido refere-se à problematização de que o ChatGPT talvez seja, antes de mais nada, percebido dentro de sala de aula como uma ferramenta de possível democratização do acesso à informação. O acesso às tecnologias digitais no espaço escolar, especialmente devido às vivências em multimídia do cotidiano dos estudantes, o que os tornam mais familiarizados com tais tecnologias, leva à democratização de espaços e ferramentas, facilitando o compartilhamento de saberes, a vivência colaborativa, a autoria, a edição e a publicação de informações (SOUSA; MOITA; CARVALHO, 2011). Essa percepção provavelmente influenciou minha experiência narrada em “Mãos na massa”; se eu tinha acesso ao ChatGPT como docente, gostaria que meus alunos também tivessem o apoio dessa ferramenta para suas atividades escolares.

Contudo, é importante pontuar que a democratização do acesso às tecnologias digitais, como o ChatGPT, é uma questão complexa e multifacetada. Embora essa tecnologia tenha o potencial de tornar a geração de conteúdo e a assistência linguística acessíveis a um público mais amplo, é importante questionar para quem e como, de fato, ela é democratizadora. Movendo-me retrospectivamente, lembro-me como essa democratização se mostrou falha durante o período do Ensino Remoto Emergencial (HODGES *et al.*, 2020),

quando vimos tantos estudantes brasileiros sem acesso a celulares, a computadores e ao acesso à Internet para continuarem estudando durante a pandemia.

Primeiramente, é crucial reconhecer que o acesso à Internet e a dispositivos compatíveis ainda não é universal, o que deixa uma parte significativa da população sem acesso a essas ferramentas. Além disso, a capacidade de utilizar efetivamente o ChatGPT depende de proficiência linguística e digital, excluindo aqueles que não possuem tais habilidades. Em uma revisão de métodos, potenciais e limitações do ChatGPT para a educação, Memarian e Doleck (2023) sublinham como um alto conhecimento digital beneficia os usuários para uma apropriação positiva do ChatGPT. Ainda, apontam como uma noção de linguagem e da semântica da linguagem podem servir tanto como uma oportunidade como uma limitação ao lidar com o ChatGPT. Isso quer dizer que quem tem proficiência linguística no contexto das tecnologias digitais as utiliza com mais facilidade e propriedade.

Mesmo entre aqueles que têm acesso e habilidades tecnológicas, ainda existem barreiras. A qualidade das respostas geradas pelo ChatGPT pode variar, e nem sempre atende aos padrões desejados em contextos acadêmicos, profissionais ou criativos. Além disso, questões éticas, como o viés dos dados de treinamento, podem afetar a imparcialidade e a qualidade das informações fornecidas pelo ChatGPT. As complexidades são variadas e devem ser consideradas já que não há uma percepção única em relação às IAs.

Movendo-me retrospectivamente, lembro-me de uma situação em que um de meus professores exigiu que fizessemos a prova a seu lado para garantir o controle de que nossos textos não seriam produzidos com a ajuda da IA. Nessa experiência, ao me deparar

com uma série de questionamentos sem respostas, percebi uma discrepância entre as percepções positivas em relação ao uso do ChatGPT em sala de aula como professora em formação e a realidade vivenciada como aluna. Apesar dos comentários favoráveis que observo de modo geral, especialmente quando estou na posição de facilitadora ou pesquisadora, essa perspectiva não se reflete nas experiências dentro das salas de aula enquanto aluna. Essa divergência entre as narrativas destacou a importância de considerar uma variedade de perspectivas e experiências ao avaliar o impacto e a eficácia do ChatGPT na educação.

Movendo-me prospectivamente, compreendo a necessidade de uma dimensão crítica relacionada ao papel docente no processo de ensino e aprendizagem. Gentile *et al.* (2023) realizaram uma revisão sistemática da literatura para analisar as mudanças causadas pela integração da IA nos sistemas educacionais. O docente está no cerne dessas mudanças e podem ser aqueles que vão se apropriar dos benefícios trazidos por ferramentas como o ChatGPT, assim como refutar características que limitam o processo de ensinar e de aprender.

Em suma, a democratização do ChatGPT beneficia principalmente aqueles que têm acesso às tecnologias digitais, possuem as habilidades necessárias para utilizá-las efetivamente e estão cientes das limitações e questões éticas envolvidas. No entanto, ela também pode ampliar as disparidades para aqueles que estão excluídos desse acesso, destacando a importância de abordagens equitativas para garantir que a tecnologia seja verdadeiramente democratizadora para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em minha pesquisa, aprendi que o ChatGPT representa uma ferramenta promissora no contexto educacional, desde que haja um olhar crítico para suas potencialidades e limitações. Ao explorar suas capacidades, entendo que esse sistema de inteligência artificial pode, de fato, desempenhar um papel significativo na melhoria da experiência de aprendizado. Através de interações naturais e respostas contextuais, o ChatGPT pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades de comunicação, auxiliar na resolução de dúvidas e oferecer suporte personalizado aos alunos.

Além disso, sua flexibilidade e disponibilidade constante proporcionam uma valiosa oportunidade de prática e aprimoramento, independentemente do local e horário. Com base nas experiências proporcionadas pela minha pesquisa, noto que o ChatGPT tem o potencial de ser uma ferramenta valiosa para auxiliar no processo de aprendizado, ampliando as possibilidades de aquisição de conhecimento e desenvolvimento de competências em diversos contextos educacionais.

Por outro lado, compreendo a importância de questionar até que ponto a IA pode se tornar um elemento que leve à desvalorização do protagonismo docente, considerando a personalização de aprendizagem ofertada. Ainda, considero os problemas éticos que podem desencadear na atribuição de autoria, na linha tênue entre a contribuição do humano e da IA nos produtos advindos dessa interação. Também, inquieto-me com as disparidades que podem resultar do (não) uso dessas tecnologias digitais em um contexto que nem sempre está democratizado para todos.

Ao final desta pesquisa, compus uma narrativa que destaca a promissora contribuição do ChatGPT para o campo educacional, mesmo depois de iniciar, compreendendo essa ferramenta como meu maior inimigo. Por meio de uma abordagem narrativa, pude explorar as experiências e perspectivas dos envolvidos, revelando a complexidade e a riqueza desse processo de aprendizagem. A pesquisa narrativa permitiu não apenas compreender como o ChatGPT pode ajudar na formação, mas também destacar o caráter dinâmico e em constante evolução desse cenário educacional. Neste sentido, a narrativa que se desenha é a de uma ferramenta que, ao fornecer suporte e oportunidades de aprendizado, contribui para a construção de histórias de sucesso no contexto educacional, desde que o docente ocupe seu papel de protagonismo e cuide para que os pontos negativos sejam minimizados.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Inteligência artificial generativa no contexto da transformação do trabalho docente. In: *Educação em Revista*. [S. l.], n. 40, v. 40, p. 48-78, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/48078>. Acesso em: 16 fev. 2024.

BENGEZEN, Viviane Cabral. As histórias de autoria que vivemos nas aulas de inglês do sexto ano na escola pública. 2017. 208.f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/19102/1/HistoriasAutoriaVivemos.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2024.

BOA SORTE, Paulo; FARIAS, Mário André de Freitas; SANTOS, Allessandra Elisabeth; SANTOS, Jefferson do Carmo Andrade; DIAS, Jamile Santos dos Santos Rodrigues. Inteligência artificial e escrita acadêmica: o que nos reserva o algoritmo GPT-3? In: *Revista EntreLínguas*. Araraquara, v. 7, p. 21-35, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/15352>. Acesso em: 16 fev. 2024.

- CHAMBERS, Andrea; BAX, Stephen. Making Call work: towards normalization. In: *System*, v. 34, p. 465-479, dez., 2006. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0346251X06000819>. Acesso em: 16 fev. 2024.
- CHAPELLE, Carol; SAURO, Shannon. *The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning*. Hoboken: Wiley Blackwell, 2017.
- CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, Michael. *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.
- CLANDININ, D. Jean. *Engaging in narrative inquiry*. New York: Routledge, 2013.
- CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, Michael. *Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. Tradução de Grupo de pesquisa narrativa e educação de professores (GPNEP). Uberlândia: EDUFU, 2011.
- CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, Michael. *Teachers' Professional Knowledge Landscapes*. New York: Teachers College Press, 1995.
- CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. Asking questions about telling stories. In: KRIDEL, Craig (Org.). *Writing Education Biography: Explorations in Qualitative Research*. Londres: Routledge, p. 243-253, 1998.
- CLANDININ, D. J.; ROSIEK, J. Mapping a Landscape of Narrative Inquiry: Borderland Spaces and Tensions. In: D. J. Clandinin (Ed.). *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*. California: Sage Publications, p. 35-75, 2007.
- DEWEY, J. *Experiência e Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
- DURANTE, Ana Carolina Parolini Borges. *Eu, um jardim em construção: uma pesquisa narrativa sobre as histórias que me constituem*. 2023. 134f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/37724/6/EuJardimConstru%c3%a7%c3%a3o.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2024.
- ELY, Margot; VINZ, Ruth; ANZUL, Margaret; DOWNING, Maryann. *On Writing Qualitative Research: Living by words*. London and Philadelphia: Routledge Falmer, 2001.
- GENTILE, Manuel; CITTÁ, Giuseppe; PERNA, Salvatore; ALLEGRA, Mario. Do we still need teachers? Navigating the paradigm shift of teachers' role in the AI era. In: *Frontiers of education*, v. 8, 2023. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2023.1161777/full>. Acesso em: 16 fev. 2024.

GERALDINI, Alexandra. Formação de professores de língua na sociedade do conhecimento: a necessária apropriação das tecnologias. In: *Linguagem em (Dis)curso*. Tubarão, n. 3, v. 8, p. 535-553, 2008.

HODGES, Charles; MOORE, Stephanie; LOCKEE, Barb; TRUST, Torrey; BOND, Aaron. The difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning. In: *EDUCAUSE Review*, p. 1-15, mar. 2020.

HOLLINGSWORTH, Sandra; DYBDAHL, Mary. Talking to learn: the critical role of conversation in narrative inquiry. In: CLANDININ, D. J. (Ed.). *Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology*. Thousand Oaks: Sage, p. 146-176, 2007.

KAUFMAN, Dora; SANTAELLA, Lucia. O papel dos algoritmos de inteligência artificial nas redes sociais. In: *Revista Famecos*. Porto Alegre, n. 1, v. 27, p. 1-10, jan./dez., 2020. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/34074>. Acesso em: 16 fev. 2024.

LEITE, Silva Bruno. Inteligência Artificial e ensino de química: uma análise propedêutica do ChatGPT na definição de conceitos químicos. In: *Química Nova*, n. 9, v. 46, p. 915-923, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/qn/a/wmnNF3N6WcxCw3VZBggwSjt/?lang=pt>. Acesso em: 16 fev. 2024.

MELLO, Dilma. Pesquisa Narrativa e formação docente: alguns aspectos teórico-metodológicos importantes. In: GOMES JUNIOR, R. C. (Org.). *Pesquisa Narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas*. São Paulo: Pimenta Cultural, p. 47-52, 2020a. Disponível em: <https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2020.572.38-61>. Acesso em: 16 fev. 2024.

MEMARIAN, Bahar; DOLECK, Tenzin. ChatGPT in education: methods, potentials and limitations. *Computers in Human Behavior: Artificial Humans*, n. 2, v. 1, 2023.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo. *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

SAYGIN, Pinar Ays; CICEKLI, Ilyas; AKMAN, Varol. Turing Test: 50 Years Later. In: *Minds and Machines*, v. 10, p. 463-518, 2000.

RUSSEL, Stuart; NORVIG, Peter. *Artificial Intelligence: a modern approach*. New Jersey: Prentice Hall, 2021.

SOUSA, Robson Pequeno de; MOITA, Filomena M. C. de S. C.; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes (Orgs.). *Tecnologias digitais na educação*. Campina Grande: EDUEFB, 2011.

SZUNDY, Paula Tatianne Carréra; GUIMARÃES, Thayse Figueira. (Ed.). Apresentação 30 anos da ALAB: desafios, rupturas e possibilidades de pesquisa em Linguística Aplicada. In: *Raído*. Dourados, n. 36, v. 14, p. 9-15, dez., 2020. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/13240>. Acesso em: 16 fev. 2024

WATSON, Steven. Who is the author? On writing with ChatGPT. In: *ResearchGate*, nov., 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/375863139_Who_is_the_author_On_writing_with_ChatGPT. Acesso em: 16 fev. 2024.