



REVISTA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA

SITIENTIBUS

EDUCAÇÃO, ENSINO E TECNOLOGIAS DIGITAIS

ARTIGO

A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENER@TIVA EM PROCESSOS (CO)FORMACIONAIS ENTRETECIDOS NO COMPONENTE CURRICULAR "LITERATURA, SOCIEDADE E CULTURAS": RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA ÉTICO-POLÍTICO-PEDAGÓGICA COM O *CHATGPT*

GENER@TIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN (CO)FORMATIONAL PROCESSES WOVEN INTO THE CURRICULAR COMPONENT "LITERATURE, SOCIETY AND CULTURES": REPORT OF AN ETHICAL-POLITICAL-PEDAGOGICAL EXPERIENCE WITH CHATGPT

OSVALDO ALVES DE JESUS JÚNIOR

Mestrando em Educação pela Faculdade Interamericana de Ciências Sociais. E-mail: osvaldointellectual@hotmail.com

RESUMO

O presente relato de experiência tem por objetivo sistematizar o desenvolvimento de uma atividade ético-político-pedagógica com uso do *ChatGPT*, no componente curricular "Literatura, Sociedade e Culturas", do Centro Educacional Arco-Íris, unidade escolar situada no município de Ribeira do Pombal/BA. No aporte teórico, aparecem ideias articuladas por Alves (2023), Cruz, Santos e Weber (2014), Eco (1993), Freire e Santos (2023), Lemos (2003), Macedo (2013), Santaella (2003, 2009, 2018, 2023), dentre outros/as relevantes. Os resultados das ações apontaram para o fato de que é urgente fomentar, em contextos escolares, a formação da competência digital, preparando indivíduos para navegar no mundo cibernético de forma íntegra, ética e colaborativa. A partir do *corpus* textual analisado, constatou-se que a qualidade das respostas fornecidas por um *chatbot* está atrelada à organização e clareza das perguntas, sendo que estas, caso sejam mal formuladas, podem levar a IA a cometer "alucinações" ou corroborar ideias preconceituosas.

Palavras-chave: Inteligência Artificial Gener@tiva; (Co) Formação; *ChatGPT*.

ABSTRACT

The present experience report aims to systematize the development of an ethical-political-pedagogical activity using ChatGPT, in the curricular component "Literature, Society and Cultures", at the Centro Educacional Arco-Íris, a school unit located in the municipality of Ribeira do Pombal/BA. In the theoretical contribution, ideas articulated by Alves (2023), Cruz, Santos and Weber (2014), Eco (1993), Freire and Santos (2023), Lemos (2003), Macedo (2013), Santaella (2003, 2009, 2018, 2023), among others relevant. The results of the actions pointed to the fact that it is urgent to encourage, in school contexts, the formation of digital competence, preparing individuals to navigate the cyber world in an integral, ethical and collaborative way. From the textual *corpus* analyzed, it was found that the quality of the answers provided by a chatbot is linked to the organization and clarity of the questions, and these, if poorly formulated, can lead the AI to commit "hallucinations" or corroborate prejudiced ideas.

Keywords: Gener@tive Artificial Intelligence; (Co)Training; *ChatGPT*.



1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

É cediço que os múltiplos dispositivos tecnológicos existentes no cotidiano, embora estejam imersos em inúmeras tensões e desafios, podem proporcionar uma quantidade significativa de experiências (co)formativas em contextos educacionais, notadamente naqueles existentes em salas de aula de ambientes formais de ensino, onde professores/as buscam mediar objetos de conhecimento visando ao pleno desenvolvimento dos/as educandos/as, seu preparo para o lúdico exercício da cidadania e pensando, também, em práticas laborativas, tal como apregoam a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (Brasil, 1988; 1996; Freire; Santos, 2023).

Tendo em vista as imbricações com o curso de especialização *lato sensu* em Educação na Cultura Digital (ECD), vinculado à socialmente referenciada Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), buscou-se apresentar um relato de experiência, dada sua dimensão crítico-pragmática, partindo das premissas de Larrosa (2002), para o qual o que acontece com os indivíduos os tocam, em virtude de seus sentidos imanentes. Destarte, traz-se à tona a descrição, acompanhada de reflexões embasadas, teoricamente, a respeito de uma atividade desenvolvida no componente “Literatura, Sociedade e Culturas”, existente na parte diversificada do currículo do Centro Educacional Arco-Íris (Ceai), situado na cidade de Ribeira do Pombal/BA.

Ao pensar nos alcances que as tecnologias podem ter, notadamente depois do avanço dos algoritmos, nota-se que a temática do presente relato de experiência é assaz relevante, tendo em vista ser este um debate necessário e com ampla implicações não somente educacionais, mas sociais, uma vez que, nos processos de (re)construção de saberes em sala de aula com uso de suportes tecnológicos, é comum o surgimento de dilemas éticos, pois se está diante de um campo que açambarca, *pari passu*, encantos e inúmeros riscos.

As ações descritas aconteceram quando o curso mencionado estava em fase de execução, ocasião na qual foi possível a leitura da obra *Há como deter a invasão do ChatGPT?*, escrita pela pesquisadora Lucia Santaella (2023). A partir das problematizações e provocações fornecidas, surgiu a seguinte questão-problema: *é possível, de forma crítica e (co)formativa, usar a Inteligência Artificial (AI) em contextos escolares, levando os/as discentes a problematizar as respostas fornecidas por um chatbot?*

Aqui, devo elucidar a perspectiva tecnofóbica que costumava envolver o uso do *ChatGPT* nas aulas que medei¹. Recordo-me que estava na sala dos/as professores/as quando uma colega anunciou o que o *software* era capaz de produzir. Tinha receio de que esse dispositivo fosse tolher a produção escrita autoral, uma vez que laboro com os componentes curriculares Língua Portuguesa/Redação/Literatura na Educação

Básica, segmento no qual é comum encontrar crianças e adolescentes que não costumam manter contato, de forma crítica e verticalizada, com experiências de leitura para elevar seus capitais culturais (Bourdieu, 2011). Assim, fui alimentando uma postura apocalíptica, como se as tecnologias e suas ramificações pudessem ser paralisadas ou fossem responsáveis pela barbárie fácil de ser localizada no dia a dia (Adorno, 1995; Eco, 1993).

Essa visão só foi parcialmente modificada quando, em meio a um congresso organizado e transmitido pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), pude ter acesso a uma palestra mediada pela Profa. Dra. Lynn Alves (UFBA), a qual, após uma indagação sobre tecnologias e emancipação humana, me convidou a construir novos olhares para a presença da IA nos cenários educacionais, uma vez que seus dispositivos marcam presença em nosso cotidiano há mais de 50 anos (Adorno, 1995; Alves, 2023).

A presença de diversos artefatos, com todos os seus agenciamentos sociotécnicos, integra, há bastante tempo, as relações humanas em amplos segmentos: comercial, educacional, de entretenimento, saúde etc., todavia não é muito comum encontrar questionamentos direcionados às suas funcionalidades, fato que começou a ser alterado com o surgimento do *ChatGPT*, o qual suscitou debates a nível (inter) nacional. Na seara acadêmica, por exemplo, é comum a existência de problematizações a respeito de sua dimensão emancipatória (Santaella, 2023).

O presente relato tem como objetivo descrever uma experiência educacional planejada e executada, na Educação Básica, com o suporte tecnológico do *ChatGPT*. De forma complementar, buscou-se: *a)* Verificar possibilidades pedagógicas do *ChatGPT* na sala de aula; *b)* Identificar maneiras para se desenvolver a literacia digital com crianças e adolescentes; *c)* Contribuir para o desenvolvimento da postura crítica de crianças/adolescentes e da vigilância epistemológica de informações.

A fim de se alcançar tais escopos, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, com viés crítico, sobre a história, conceito e usos da IA em contextos educacionais, bem como sobre os processos (co)formativos de viés emancipatório que devem marcar presença nos atos de currículo. Nesse sentido, foram marcantes os contributos de Alves (2023), Cruz, Santos e Weber (2014), Eco (1993), Freire e Santos (2023), Lemos (2003), Macedo (2013), Santaella (2003, 2009, 2018, 2023), dentre outros/as autores/as.

O presente trabalho foi urdido em três partes que se interconectam. Na primeira, intitulada “Tecnologias para a literacia digital: ensinar e aprender em meio a redes e conexões”, busca-se compreender de que maneira a presença de dispositivos tecnológicos pode favorecer aprendizagens em sala de aula. Na segunda, “Inteligência Artificial: histórico, conceito e reverberações em contextos educacionais”,

¹Nesse excerto, a fim de demonstrar as implicações pessoais desta pesquisa, será usada a primeira pessoa do discurso.

objetiva-se desvelar aspectos sociohistóricos da IA e suas funcionalidades na/para o fazer docente. Na terceira, “O uso do *ChatGPT* no componente curricular “Literatura, Sociedade e Culturas”, apresenta-se o campo empírico da experiência e as ações desenvolvidas. Por fim, aparecem as considerações finais, acompanhadas das referências utilizadas e dos apêndices construídos.

É válido sinalizar que, por questões éticas, a experiência aqui narrada não cita nomes e foi devidamente autorizada pela direção da unidade escolar, a qual reconhece que as informações emitidas e o uso delas foi realizado para fins educacionais e reflexivos, em busca de novas ideias para construção de um trabalho com viés acadêmico.

2 TECNOLOGIAS PARA LITERACIA DIGITAL: ENSINAR E APRENDER EM MEIO A REDES E CONEXÕES

Os atuais cenários, repletos de avanços tecnológicos, vêm demandando, inclusive por parte das instituições escolares, o desenvolvimento de um modelo educacional que seja capaz de alfabetizar e letrar os “infovíduos”, neologismo criado por Di Felice (2020, p. 86) para se referir àqueles/as que “interagem a partir da conexão a dispositivos, plataformas e arquiteturas digitais que estendem a participação dos espaços físicos aos *bits*”.

Tal perspectiva se ampliou com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conforme já destacado no introito deste trabalho, e com a homologação da Lei nº 14.533/2023, segundo a qual, em seu parágrafo onze, fica instituído que

a educação digital, com foco no letramento digital e no ensino de computação, programação, robótica e outras competências digitais, será componente curricular do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Brasil, 2023)².

A partir desse fragmento normativo, é possível perceber que educar dentro do paradigma do letramento digital envolve uma série de fatores: participação responsável, interação consciente, criticidade midiática, adequações contextuais etc. Isso ocorre em virtude de a sociedade contemporânea ser altamente globalizada, dinâmica, complexa, hiperconectada e incerta (Barbosa; Bassani; Miorelli, 2023).

O termo “literacia digital”, com maior evidência, foi citado pela primeira vez em livro homônimo escrito por Paul Gilster e publicado em 1997, embora seja reconhecida sua utilização por pesquisadores/as do campo em alusão aos atos de ler e compreender informações hipertextuais imersas no mundo digital (Barbosa; Bassani; Miorelli, 2023; Morin, 2021).

Como já mencionando, não basta saber ler/decifrar os signos digitais, sendo necessário interagir de forma crítica, criativa, responsável e autônoma, compreendendo as múltiplas

conexões que as tecnologias costumam estabelecer com a sociedade, a natureza e as relações sociais. Assim, desenvolver um sujeito letrado digitalmente se manifesta como

condição fundamental para a interação techno-humana, uma vez que se faz útil nas relações cotidianas que acontecem na coexistência dos espaços físico e digital. Nesse sentido, a apropriação dos conhecimentos das tecnologias digitais imbricadas nas configurações dos recursos utilizados no dia a dia está diretamente ligada à forma como nos relacionamos e usamos a tecnologia (Barbosa; Bassani; Miorelli, 2023, p. 209).

O letramento digital visa ampliar experiências com a leitura e a escrita nos mais variados suportes, a fim de se atender às necessidades da nova ordem mundial, altamente tecnológica, o que não significa dizer que esse modelo esteja democratizado. Todavia, ressalta-se que tal processo deve enfatizar nuances crítico-reflexivas, porquanto caminhos instrumentais de acesso às mídias dificultam a construção da cidadania nos contextos da cibercultura (Cruz; Santos; Weber, 2014).

A partir desse viés, nota-se que, nas instituições escolares, cabe desenvolver uma pedagogia da comunicação e da aprendizagem, na qual, de forma colaborativa e ético-política, “tanto professores[as] quando alunos[as] devem ser encorajados[as] a utilizar os recursos disponíveis de forma criativa, não reprodutiva, apropriando-se das ferramentas em favor de novos padrões de interação e comunicação” (Cruz; Santos; Weber, 2014, p. 69).

O acesso e compartilhamento de informações, no mundo digital, é uma prática diária e corriqueira, o que justifica a necessidade de se fomentar o letramento digital, haja vista que, com as TDICs, também é possível propagar visões extremistas de mundo e diversos preconceitos (Santos; Silva; Velloso, 2021).

Uma prova dessa situação periclitante foi a pandemia de COVID-19, a qual foi acompanhada por uma série de imagens, vídeos e áudios que espalhavam desinformações, o que acarretou (in)tenso prejuízos sanitários e sociais para o combate efetivo da patologia, fazendo a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarar que o mundo estava diante de uma infodemia (Santos; Silva; Velloso, 2021).

A humanidade vivencia o que Barbier (2018) chamou de “infopoliuição”, porquanto inúmeros dados foram digitalizados e, por meio das mídias, podem ser traduzidos, manipulados, reproduzidos ou armazenados nos contextos da cibercultura, surgido a partir da Internet e seus agenciamentos sociotécnicos, tornando o mundo ubíquo e hiperconectado.

O *boom* informacional ligado ao desenvolvimento da informática e dos dispositivos das telecomunicações vem possibilitando novas formas de socialização, bem como a construção de um *ethos* no qual se relacionam a sociedade e

²A fonte consultada não é paginada.

as tecnologias, modificando comportamentos dos indivíduos (Lemos, 2003; Santaella, 2003).

A literacia digital proporciona uma relação crítica com os algoritmos, os quais se baseiam em desejos e crenças pessoais, transformando as redes digitais em ambientes que atendem aos anseios da individualidade humana, o que pode acarretar sérias consequências na/para o reconhecimento da alteridade (Santaella, 2018).

Nesse sentido, uma educação na/para as mídias é uma ferramenta importante no desenvolvimento de habilidades que sejam capazes de tornar os indivíduos aptos para questionar informações, duvidar de dados, não cometer violências simbólicas ou disseminar visões extremistas de mundo. Isso porque atitudes ancoradas em conhecimentos, caso sejam acompanhadas de compromisso ético-político, podem fazer das redes e conexões liames para emancipação (Adorno, 1995; Santaella, 2018).

Lidar com os potenciais das TDICs e com a mobilidade ubíqua do ciberespaço demanda que a instituição escolar fomente a alfabetização e o letramento digitais, conceitos complementares e não hierárquicos entre si, porquanto, além de consumidores/as, os/as estudantes e professores/as devem agir na condição de produtores/as de informações, notadamente na atualidade, período em que os aparelhos celulares costumam marcar presença na vida de crianças e adolescentes, dentro e fora das escolas, sendo um artefato cultural em que as mídias convergem, fato que acarreta desafios éticos, estéticos e políticos (Cruz; Santos; Weber, 2014).

Concorda-se com Cruz, Santos e Weber (2014, p. 64) quando enfatizam que é "impossível pensar, hoje, em um conhecimento que não seja afetado pelo digital em rede", situação que impulsiona à alfabetização semiótica para se compreender a natureza híbrida das hipermídias. Tal argumento envolve a necessidade de mediação intelectual, a fim de se trabalhar para que as ações se tornem significativas. Assim,

urge que os contextos de educação *on-line* sejam oficializados, pelas instituições escolares, como ambientes curriculares de letramento, tendo em vista constituírem instrumentos próprios da cultura dos educandos e também por promoverem o acesso interativo, praticamente ilimitado, a conteúdos da cultura de seu grupo social, o que não pode ser proporcionado por outro recurso (Cruz; Santos; Weber, 2014, p. 72).

Os letramentos com as hipermídias revelam que existem múltiplas formas de aprender e lidar com as informações disponíveis nos mundos digitais. Ademais, ensinam que a revolução tecnológica, embora ainda não seja uma realidade equânime para todos, age com vicissitudes culturais, modificando maneiras de ver o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo na sociedade planetária.

3 INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: HISTÓRICO, CONCEITO E REVERBERAÇÕES EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS

Nos cenários ubíquos das tecnologias, ao se falar em Inteligência Artificial (IA), nota-se que existem múltiplas dimensões, tensões e possibilidades, porquanto uma vida guiada por algoritmos traz à tona a necessidade de mais reflexões em torno dessa temática, bastante complexa e desafiadora, dadas suas implicações sociais e ético-políticas ao se (re)criar conteúdos e incorporá-los aos contextos educacionais, notadamente os do Ensino Fundamental e Médio.

Freire e Santos (2023) destacam que, em um futuro não tão distante, poderão existir dificuldades para se diferenciar a linguagem humana da artificial. De forma sintética, define-se a IA como um "conjunto de técnicas algorítmicas que tem como principal objetivo, [...] com o uso de tecnologia, resolver situações ou problemas mais facilmente do que se fossem executados pelos humanos" (Boratto, 2023, p. 27). Bordas *et al.* (2023) corroboram essa conceituação, ao destacarem que os cenários disruptivos provocados pelos *chatbots* são capazes de transformar o cotidiano, a maneira como os indivíduos vivem e trabalham, alterando a qualidade de vida, a saúde e, dentre outras áreas, a segurança pública.

Há mais de 50 anos, as ferramentas da IA integram o imaginário mundial, seja por meio do cinema, das animações ou de outro suporte tecnológico cujos agenciamentos socio-técnicos permitem facilitar a vida social. Nesse sentido, a funcionalidade dos algoritmos e dos *chatbots* transcende o universo mercadológico, alcançando serviços de atendimento ao público, o setor de vendas etc. Todavia, tal cenário sofre vicissitudes com a criação, em novembro de 2022, pela OpenAI, do *ChatGPT 3.5*, fato que gerou várias discussões a nível (inter) nacional, em virtude de seus encantos e riscos, pois a necessidade de literacia digital ainda convive, *pari passu*, com perspectivas tecnofóbicas (Alves, 2023).

O *ChatGPT*, quando foi lançado, atingiu mais de 100 milhões de utilizadores/as em apenas dois meses, sendo projetado para simular conversações humanas, respondendo a questões simples ou complexas. Possui uma arquitetura transformadora e generativa pré-treinada, sendo utilizado em diversas ocasiões:

como assistente virtual, uma vez que pode ajudar o usuário a navegar por um *site*, fornecendo informações sobre produtos e serviços e oferecendo suporte ao cliente; auxiliar na criação de conteúdo, como escrever artigos e postagens em redes sociais; pode ser usado como tutor virtual de ensino, oferecendo suporte e explicando conceitos nas mais diversas áreas; criar roteiros e histórias; dar assistência em pesquisas acadêmicas; servir como assistente pessoal, auxiliando os usuários em suas atividades diárias; traduzir textos; e até mesmo apoio emocional (Bordas *et al.*, 2023, p. 56).

A interface do *ChatGPT* é interativa e de fácil navegação, fornecendo respostas de maneira compreensível, em virtude dos algoritmos que se baseiam em textos assentados em uma base de dados disponível na Internet (Bordas *et al.*, 2023).

Consoante Boratto (2023), a IA procura tornar computadores mais eficientes na execução de atividades que demandam raciocínio lógico e rápido, bem como apresentam uma porcentagem pequena de erros, não possuindo necessidades básicas de alimentação e higiene iminentes ao ser humano.

Ressalta-se que essa temática sempre foi recorrente em filmes de ficção científica e vem passando por uma evolução nos últimos anos, o que complexifica seus usos nos mais diversos ramos e contextos. Hoje, é fácil encontrar, no dia a dia, uma *Alexa* ou alguém usando o *Siri* em determinado *smartphone* (Alves, 2023).

Projetos com uso da IA começaram a ser desenvolvidos no final da Segunda Guerra Mundial, período em que surgiu o artigo “Máquinas computacionais e inteligência”, escrito por Alan Turing, o qual trouxe à tona argumentos a respeito da capacidade de pensar das máquinas, hoje utilizadas em pesquisas médicas, científicas, militares, educacionais etc. Tal pesquisador recebeu o epíteto de “Pai da IA”, em virtude de suas constatações a respeito da capacidade de dispositivos tecnológicos para tomar decisões (Alves, 2023).

Atualmente, diversos artefatos generativos são responsáveis pela criação de textos, imagens e sons, o que pode auxiliar na (re)construção de saberes em sala de aula, caso exista uma tutoria/mediação de qualidade, porquanto

para atender essa demanda, a IA consulta o banco de dados no qual foi treinado, acessando os arquivos inseridos até setembro de 2021, para responder às perguntas dos usuários. Embora tenha sido treinado com base em 175 bilhões de parâmetros e tenha capacidade de responder em qualquer idioma às perguntas através de um texto coerente, pode acontecer equívocos, isto é, a IA produzir textos superficiais, sem referências, inventando informações e “erros” (Alves, 2023, p. 38).

Tais “erros” ou “alucinações” advêm de diversos fatores que podem estar relacionados aos dados treinados, aos ruídos ou informações confusas, às limitações algorítmicas ou às falhas de programação. A aparição de tais “equívocos” vem gerando muita euforia na sociedade contemporânea, mormente no setor educacional que, não raro, costuma se posicionar de forma maniqueísta. Aqui, deve-se também citar questões ideológicas, uma vez que é comum encontrar ideias racistas, colonialistas e epistemicidas que perpetuam assimetrias raciais, sociais e econômicas (Alves, 2023; Borges, 2023).

Debates em torno da (não) inserção da IA em contextos escolares não são recentes, tendo ganhado agudização episódica com a chegada dos computadores e, *a posteriori*,

da *internet*, dos jogos digitais e dos aplicativos com diversas funcionalidades que exigiam uma mediação efetiva, a qual também demandava alterações no Projeto Político-Pedagógico (PPP) das instituições escolares e na *práxis* docente (Alves, 2023).

Diante desse contexto, Alves (2023) apregoa, fazendo uso de uma tese de Eco (1993), que surgiram reações apocalípticas e integradas, com receio de que, no caso do *ChatGPT*, ele fosse capaz de substituir docentes e que os/as estudantes ficassem mais preguiçosos/as, sem produzir textos de forma autônoma, situação que estimularia, ainda mais, o plágio. Nesse sentido, defende uma terceira via, qual seja, a adoção de uma postura crítico-reflexiva diante das TDICs, a fim de investigar suas potencialidades pedagógicas, limites e possibilidades, sem desconsiderar aspectos éticos, ideológicos, políticos, culturais etc. que subjazem às tecnologias.

Nessa linha de raciocínio, Alves (2023) compreende que a IA permite construir trilhas pedagógicas. Assim,

devemos interagir com o *ChatGPT* nos cenários acadêmicos e escolares, criando um espaço para saber o que pedir, como pedir, analisar o texto que recebemos, identificando a coerência, veracidade e fonte das informações, o contexto no qual foi produzido e a consistência dos dados. Para isso, o[a] estudante e o[a] professor[a]/pesquisador[a] precisarão desenvolver o seu pensamento crítico, o letramento e a sua capacidade e habilidade de solucionar problemas, pois as produções do *ChatGPT* podem apresentar vieses algorítmicos, falta de transparência em relação às decisões tomadas pela IA, que pode, inclusive, “alucinar” (Alves, 2023, p. 44).

É válido mencionar que o *ChatGPT* não é capaz de excluir as capacidades humanas de pensar, escrever, tomar decisões, interagir, resolver problemas etc. Destarte, tal dispositivo não deve funcionar como único caminho para o acesso às informações, às pesquisas e aos conhecimentos disponíveis, haja vista as questões ideológicas nele imbuídas. Nessa perspectiva, professores/as podem atuar na condição de “curadores/as”, auxiliando estudantes na verificação e contextualização do que é entregue pelo *chatbot*, emitindo *feedbacks* formativos e emancipatórios.

Essa mesma perspectiva é apontada por Bordas *et al.* (2023), os quais advogam que o banimento da IA de escolas e universidades não é uma atitude produtiva, porquanto os *chatbots* vêm se tornando ubíquos e tomando conta do dia a dia. Assim, é mais salutar refletir, coletivamente, a respeito das poderosas *big techs* e de seus impactos na/para vida humana.

Os dilemas éticos provocados pelos usos da IA são constantes tanto na Educação Básica quanto no nível universitário, porquanto os dispositivos tecnológicos são ambíguos e podem controlar/reprimir ou emancipar, sendo, ao mesmo tempo, instrumentos de liberdade e de servidão. Nesse sentido, esses artefatos emergentes não são panaceia para os problemas históricos e multifacetados encontrados no

campo escolar, mas desconsiderar suas potencialidades didático-pedagógicas, as quais podem ser adequadas às circunstâncias dos/as educandos/as, pode acarretar prejuízos (Freire; Santos, 2023; Morin, 2021).

Diante do *ChatGPT*, um oráculo mundial de perguntas/respostas, pode-se perguntar e criticar, aceitar ou refutar. Assim, educar na perspectiva do letramento digital possibilita ir além de interpretações simplistas no processamento da linguagem, proporcionando uma independência intelectual para identificar o que é impreciso, violento ou desvaloriza a alteridade (Santaella, 2009).

4 O USO DO CHATGPT NO COMPONENTE CURRICULAR "LITERATURA, SOCIEDADE E CULTURAS": RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA ÉTICO-POLÍTICO-PEDAGÓGICA

O verbete "experiência", tal como outros na Língua Portuguesa, é polissêmico e, portanto, atravessado por várias semioses. Na visão de Larrosa (2002), significa aquilo que acontece com os seres e os atravessa. Por isso,

requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larrosa, 2002, p. 24).

Observa-se que, de acordo com o suporte teórico ancorado em Larrosa (2002), a mera informação é uma antiexperiência, pois impossibilita o exercício profícuo da travessia, da passagem. Assim, uma ação com o uso de dispositivos tecnológicos não pode favorecer a infodemia, mas proporcionar aos sujeitos o desenvolvimento de capacidades de vigilância epistemológica (Santos, 2007).

Destaca-se que toda experiência é *sui generis* e, por corolário, não se pode antecipar seus resultados, sendo uma "abertura para o desconhecido" (Larrosa, 2002, p. 28). Nesse sentido, antes de aplicar a ação nas turmas de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental do Ceai, questionou-se se os resultados seriam satisfatórios, pois dependeriam do engajamento dos/as discentes, bem como do olhar cauteloso, crítico e atencioso apontado pelo pesquisador espanhol aludido no introito desta seção.

O Ceai é uma unidade educacional situada na cidade de Ribeira do Pombal/BA e vinculada ao Núcleo Territorial de Educação (NTE) 17. Foi fundada em 1990, ocasião na qual ofertava apenas a Educação Infantil. Atualmente, conta com a parceria do Sistema Positivo de Ensino (SPE) e da

Escola da Inteligência (EI) e sua missão é "oferecer educação integral de qualidade, vinculada sempre à vida cotidiana, visando à constituição de cidadãos ativos na interpretação crítica do mundo e nas tentativas da sua transformação e humanização" (Ceai, 2021, p. 11).

O componente curricular "Literatura, Sociedade e Culturas" foi criado no ano de 2021 para atender às solicitações legais inerentes à parte diversificada do currículo, haja vista a recente homologação, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), da BNCC. Nesse sentido, possui como desiderato "estimular a formação do sujeito leitor, a partir do contato e fruição de textos literários articulados nos mais diversos espaços-tempos de produção do Território de Identidade Semiárido Nordeste II", composto por diversas cidades locais. Os objetos de estudo envolvem uma ênfase nas funções estético-simbólicas de textos literários, de forma a aproximar crianças e adolescentes do "mundo crítico, mágico e transformador da leitura para além do canônico e do erudito" (Ceai, 2021, p. 144).

Antes da realização da experiência pretendida, apresentou-se a proposta à coordenação pedagógica e à direção, consoante Apêndice A disponível no final deste trabalho. Com a autorização em mãos, executou-se a atividade no mês de abril/2024, em três aulas, com as duas últimas turmas que integram os anos finais do Ensino Fundamental.

O experimento aqui relatado foi oriundo de estudo exploratório e descritivo, a partir da natureza qualitativa de pesquisa, pois objetiva investigar as interpretações dadas pelos/as estudantes às respostas de um *chatbot*, compreendendo se houve uso do olhar atento e criterioso de análise (Biklen; Bogdan, 1994; Gil, 2008).

Cada estudante recebeu as orientações iniciais em uma folha impressa (Apêndice B). Antes disso, a coordenação pedagógica informou aos familiares que, no primeiro dia de realização da atividade, 16 de abril de 2024, os/as discentes estavam autorizados/as a fazer uso do celular, porquanto tal equipamento fora proibido pela direção no limiar do ano letivo, haja vista as utilizações indevidas, salvo quando ocorresse algum exercício de viés pedagógico que seria informado previamente.

Na folha impressa, havia a seguinte situação:

durante a organização de uma festa literária local, foram reunidos diversos representantes da sociedade civil, empresários/as, escritores/as, incluindo cordelistas e contadores/as de histórias. Ao finalizar o primeiro encontro, alguém sinalizou que não concordava com a presença de pessoas que escreviam "folhetos de cordel", pois se tratava de uma "literatura menor" (Atividade impressa, 2024, p. 1).

A partir desse caso, os/as estudantes deveriam, individualmente, pensar em duas perguntas destinadas ao *ChatGPT*, de forma que as respostas fornecidas auxiliassem na construção posterior de um posicionamento crítico.

Participaram da experiência trinta e seis (36) estudantes, incluindo dezessete (17) do sexo masculino e dezenove (19) do feminino, com uma faixa etária que variou dos 12 aos 14 anos. Na turma do 8º ano, todo mundo usou a versão 3.5 do *ChatGPT*; já no 9º ano, três (3) pessoas utilizaram a versão 4.0.

Dada a inviabilidade de trazer à tona todas as perguntas e respostas elaboradas pelos/as discentes, haja vista as especificidades do gênero relato, fez-se um recorte analítico, uma vez que muitos textos se repetiram, seja sintagmática ou paradigmaticamente. Destarte, mencionam-se aqueles que merecem destaque, em virtude de seu potencial para suscitar reflexões.

Foram exemplos de perguntas coerentes elaboradas pelos/as estudantes:

1. Como tornar o gênero “folheto de cordel” mais divertido?
2. Os escritores de cordel são inferiores aos escritores de livros famosos?
3. Por que a literatura de cordel é tratada de forma tão marginalizada no Brasil?
4. Você concorda que o cordel não pode ser uma literatura pequena?
5. Quais são as características para um livro ser considerado “literatura menor”?
6. Na sociedade atual brasileira, ainda existe preconceito com a literatura de cordel?
7. O que significa literatura menor?
8. Por que o cordel foi deixado de lado nos dias atuais?
9. Como lidar com preconceitos contra os folhetos de cordel?
10. Para você, a literatura de cordel pode ser considerada uma arte literária ou somente uma “literatura menor”?

Também surgiram indagações que fugiram à proposta ou poderiam levar o *chatbot* a cometer “alucinações”, veja-se:

1. Qual o melhor cordel do mundo?
2. Qual foi o melhor cordelista?
3. Qual o cordel mais antigo?
4. Por que muitos não gostam de uma “literatura menor”?
5. Pode diminuir gêneros literários?
6. Você concorda com as pessoas que escrevem folhetos de cordel?
7. Qual a duração de uma festa literária?
8. Nossa melhor roupa é a palavra?
9. O que te chamou mais atenção nesse cordel?
10. Como você vê a habilidade dos cordelistas de usar rimas e contar histórias de forma envolvente?

Ao conversar com máquinas, os usuários fazem solitações textuais, fornecendo questionamentos que podem ser coerentes, imprecisos, longos, simples, detalhados, o que pode comprometer a “qualidade” das respostas (Alves, 2023).

No *corpus* textual selecionado para análise, nota-se que, das dez (10) perguntas coerentes, duas chamam a atenção: a n. 1, na qual o/a estudante questiona como tornar a literatura de cordel mais “divertida”, como se esta não fosse, embora se saiba que sentidos para o verbete “diversão” são polissêmicos e atravessados por experiências subjetivas e contextuais; e a n. 5, em que o/a discente indaga de forma a demonstrar a existência, nos cenários sociais, de uma hierarquização literária.

As dez (10) perguntas posteriores não auxiliavam o/a estudante na análise do caso proposto. Em algumas, é possível afirmar que o *chatbot* poderia ser induzido ao equívoco, pois inexistia uma relação lógica, podendo ser consideradas exemplos de *nonsense*.

Para as dez (10) indagações avaliadas como coerentes, foram respostas do *ChatGPT*:

1. Para tornar o cordel mais divertido, poderíamos incluir atividades interativas, como criação de versos em grupos;
2. Não, pois os dois são escritores e não deixam de ser;
3. Um dos principais fatores é que ela não segue um padrão tradicional da literatura culta, sendo, muitas vezes, visto como uma forma popular e regional;
4. Sim. O cordel é uma forma de literatura rica e significativa, com profundidade cultural e histórica, apesar de sua acessibilidade e popularidade;
5. A literatura menor, muitas vezes, desafia as condições literárias estabelecidas, experimentando novas expressões linguísticas;
6. A literatura de cordel, com suas rimas e relatos sinceros, ainda enfrenta olhares enviesados, mas ela persiste, tecendo a rica tapeçaria cultural do Brasil e desafiando o preconceito com a força de suas palavras;
7. A expressão “literatura menor” não se refere ao tamanho ou à qualidade inferior de uma obra literária, mas a um conceito teórico desenvolvido por Gilles Deleuze e Félix Guattari;
8. O cordel pode ter sido deixado de lado nos dias atuais devido a uma série de razões, como a influência crescente de formas de mídia mais modernas e comerciais;
9. Para combater o preconceito contra os folhetos de cordel, é crucial educar sobre sua importância cultural, promover sua inclusão em eventos literários e espaços culturais e divulgar informações sobre sua história e relevância;
10. A literatura de cordel é uma expressão artística autêntica e vibrante, que ecoa a voz do povo com poesia e paixão, capturando a essência de histórias que tocam o coração e refletem a realidade social.

É válido mencionar que as respostas n. 6 e n. 10 foram a segunda versão, após o estudante solicitar que o *chatbot* “humanizasse” o texto. Na resposta n. 1, o *ChatGPT* agiu de acordo com a pergunta, considerando o cordel menos divertido, o que demandaria atividades interativas de criação em grupo, fato que já existe. Isso prova que o *chatbot*

desconsiderou que a valoração de uma literatura depende da subjetividade de quem a aprecia. Na n. 3, a IA justifica a marginalização da literatura por uma desobediência a um suposto "padrão tradicional culto", o que contribui para alargar preconceitos e, *a fortiori*, conservar hierarquizações desnecessárias. A n. 5 pode ser considerada um exemplo de alucinação, pois ficou textualmente truncada. A n. 7 associa, erroneamente, a criação do termo "literatura menor" aos filósofos pós-estruturalistas Gilles Deleuze e Félix Guattari, o que demandaria conhecimento de mundo por parte dos/as discentes e docentes. A n. 8 assevera que o desprezo atual pela literatura de cordel é oriundo da influência midiática, e não de construções culturais e históricas que marcam um *ethos* crescente na sociedade hodierna.

As demais respostas do *corpus* analisado evidenciam coerência de acordo com o conjunto de saberes já arrematados pela humanidade, sinalizando que a literatura de cordel é um gênero "autêntico", "vibrante" e com elevada importância cultural, a qual deve ser fomentada em eventos literários. Ressalta-se que a qualidade de tais textos está atrelada à forma como a pergunta foi elaborada pelo/a estudante.

Os textos apresentados acima evidenciam que os *chatbots* podem contribuir na/para realização de atividades pedagógicas, porém estas necessitam ser mediadas por um profissional que apresente um vasto conhecimento de mundo e induza os/as estudantes a se posicionar de forma (meta) crítica diante da ordem dos discursos, questionando o que é fornecido, fazendo comparações, inferências, associações, checagem de dados e outras habilidades afins. Do contrário, a (re)construção de saberes pode ser, sobremaneira, afetada por contextos de desinformação, fomentando a indústria da *fake news*. Assim, é urgente que a escola, nos coletivos formativos, planeje propostas nas quais o *constructo* "verdade" seja constantemente problematizado (Foucault, 2012).

Ao dialogar com o *ChatGPT*, tem-se contato com meras informações que só fazem sentido se forem atravessadas por reflexões críticas. Nesse sentido, é crucial o papel do/a professor/a para tornar essa atividade uma experiência, convocando os sujeitos a pensar, de forma cautelosa e vagarosa, com delicadeza e paciência, os dados fornecidos (Larrosa, 2002). Quando isso se concretiza, têm-se saberes construídos em coautoria, em atos (co)formativos, pois não se acessou uma ideia sem pensamento, mas com o auxílio do outro, nesse caso uma IA, gerando alteração e coautoria de processos de aprendizagem por meio de atos de currículo, conceito-dispositivo urdido por Macedo (2013) para se referir às ações de sujeitos que, ao (re)criarem significados por meio de suas vozes e ações, se atualizam nas cenas curriculares.

Na sequência, o corpo discente deveria, com base nos contributos da IA e levando em consideração os conhecimentos de mundo construídos no componente "Literatura, Sociedade e Culturas", elaborar um comentário crítico a respeito da situação apresentada, inicialmente, pelo professor.

Após a leitura crítica das respostas e das intervenções realizadas pelo professor do componente curricular, os textos foram urdidos, apresentando tamanhos variados e algumas incoerências. Somente um estudante deixou o espaço em branco. Elegeu-se para escrutínio os seguintes comentários:

1. A literatura de cordel é, com certeza, uma grande fonte de cultura, principalmente para o Nordeste, porém existe gente que menospreza ela [sic] por ser um tipo de poema e diz que é uma literatura menor. Essa visão é equivocada, pois a literatura é arte produzida por palavras e gera um fundo cultural, e o cordel se encaixa nessa descrição. A resposta pelo *ChatGPT* ilustra esse preconceito e também mostra que ela é importantíssima para a sociedade;
2. Não tenho muito a falar, porque eu sempre uso o *ChatGPT* em resumos ou histórias. O *ChatGPT* sempre me ajuda quando preciso, tirando a parte que se você precisa criar uma imagem ou outra coisa do tipo, você tem que pagar, tirando isso, eu recomendo o uso desse aplicativo;
3. O *ChatGPT* me ajudou de forma bem concreta e textual. O *chat* não possui opinião, pois é uma IA. Eu não acho certo de estereotipar algo, então eu concordo com o *ChatGPT*;
4. Sim, o pensamento do *ChatGPT* é coerente com meus pensamentos, até porque cordéis não são apenas uma "literatura menor". Adorei a Inteligência desse aplicativo, usarei mais vezes;
5. O pensamento do *ChatGPT* é coerente com a minha visão, pois os cordéis não são literaturas menores, pois eles valorizam a história e a tradição, além de transmitir conhecimentos e estimular a leitura;
6. Na minha opinião, ele é um bom *chat* para quem gosta de perguntas elaboradas e mais bem estruturadas. Ele tem uma visão simplificada e clara das coisas, deixando as respostas bem formadas. Isso é bom, na minha visão;
7. As respostas que o *ChatGPT* forneceu foram coerentes às perguntas feitas. Eu teria respondido algo parecido, porém achei que ele poderia ter completado mais suas respostas, já que ele é uma Inteligência Artificial;
8. O *ChatGPT* não respondeu às perguntas que fiz direito, mas deu pra ver que ele respeita os cordéis, mas, sinceramente, eu não sou contra os cordéis, pois até são legais de ler, mas não são importantes para o ensino ou coisas maiores;
9. A escrita da Inteligência Artificial é bastante assertiva, mas muitas das vezes apresenta uma forma de escrever um tanto quanto robótica e sem emoções;
10. A IA dá explicações mais claras e uma compreensão mais completa, além de dar ideias mais criativas e críticas, determinados termos, mas a IA tem uma capacidade de compreensão conceitual limitada. Acho bastante interessante também combinar a tecnologia e a reflexão humana. É essencial para se entender de um modo mais simplificado e explicativo;
11. Essa denominação de "literatura menor" é algo totalmente desconexo [sic], não é porque ela veio

de origem humilde e simples que pode ser desrespeitada. Como diz o *GPT*, ela se destaca como um símbolo de criatividade e resistência cultural;

12. O *ChatGPT* é bom e algumas fontes são ruins. Bom e ruim por conta que dá respostas fáceis e não ajudou muito.

Os textos elaborados pelos/as estudantes, após a leitura atenta e crítica das duas respostas fornecidas pelo *ChatGPT*, demonstram que analisar pensamentos com acurácia é uma atitude que demanda bastante esforço e paciência, a fim de se captar o não dito, observando as entrelinhas dos discursos produzidos pela IA.

Alguns estudantes ainda não conseguem captar “alucinações”, pois os conhecimentos de mundo disponíveis ainda são insuficientes, o que demanda uma mediação externa com o fito de provocar a problematização de dados e sua posterior (re)construção.

Observou-se que algumas perguntas geraram, por parte do *chatbot*, respostas que confirmam o equívoco de se avaliar a literatura de cordel como “menor”. O texto n. 2 sinaliza uma indução ao uso, em virtude dos supostos benefícios. O n. 4 também defende a utilização da IA, mas mesmo com as intervenções e textos, afirma que “cordéis não são apenas uma ‘literatura menor’”. O uso do advérbio “apenas” gerou uma ambiguidade que ratifica o preconceito à forma de escrever em comento.

O comentário n. 8 informa que os cordéis “não são importantes para o ensino ou coisas maiores”, valoração que não foi fornecida pelo *ChatGPT*. Trata-se da opinião de um estudante, confirmando a situação desrespeitosa disponível no caso fornecido pelo professor. Outro discente destacou o viés robótico da IA, a qual não apresenta uma relação emocional similar àquela que se faz com outro ser humano.

Merece destaque a ênfase ao fato de que a IA apresenta compreensão conceitual limitada, situação que impele o/a estudante a argumentar que é necessária uma associação entre tecnologias e reflexão humana. Por fim, um discente, mais uma vez, destaca a literatura de cordel como um “símbolo de criatividade e resistência cultural”.

Depois da leitura coletiva dos comentários e das observações fornecidas pelo professor, houve um convite para que os/as estudantes (re)pensassem suas colocações, tendo em vista que a avaliação, de viés subjetivo, de um gênero literário não concede ao indivíduo o poder e a autoridade para o desmerecer ou deslegitimar seus usos nos mais diversos contextos socioculturais. Aqui, foi um momento no qual surgiram novas ideias sobre “liberdade de expressão”, o que ensinaria outra prática político-pedagógica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver propostas de uso da IAG em sala de aula requer, *a priori*, conceber que a escola e, por corolário, docentes e estudantes necessitam modificar o *modus*

educandi atual, inserindo dispositivos do ciberespaço, de forma a (co)construir, intercriticamente, ou ressignificar experiências de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, observou-se que se faz necessário desenvolver formações, a partir de uma perspectiva (meta) crítica, capazes de explorar e incentivar o uso de tecnologias nas práticas entretidas em sala de aula, estimulando alunos/as a ter capacidade para localizar e acessar as melhores informações acumuladas, haja vista que potenciais socio-técnicos das tecnologias podem ser obnubilados pelo que se convencionou chamar de “infodemia”.

Não é recomendável, diante de tantas (r)evoluções tecnológicas, manter a escola em uma perspectiva analógica, haja vista o potencial comunicativo e simbólico que tais artefatos proporcionam, se bem planejados e inseridos em sala de aula.

As tecnologias têm muito a se expandir e ramificar em outros ramos. Nesse sentido, manter atitudes tecnofóbicas não é um caminho salutar. Mesmo diante de um redemoinho de dilemas éticos que envolvem a construção da competência digital prevista na BNCC, a visão apocalíptica de que a IAG poderá aniquilar o mundo necessita ser desconstruída. Como bem pontua Alves (2023), diante do “admirável” mundo novo, é frutífero imergir, distanciar e se apropriar, tomando como lastro a criticidade emancipatória capaz de erguer novas veredas (trans)formativas (Adorno, 1995).

O *ChatGPT* não é um oráculo inquestionável, fato que deve impulsionar os infovíduos a estabelecer interações tecno-humanas, melhorando, assim, as relações sociais e a realidade, em busca de uma cidadania digital (Di Felice, 2020).

No caso em comento, os textos analisados revelaram que a qualidade das respostas fornecidas por um *chatbot* está atrelada à organização e clareza das perguntas, sendo que estas, caso sejam mal formuladas, podem levar a IA a cometer “alucinações” ou corroborar ideias preconceituosas em torno de algum tema disponíveis nas bases que a alimenta (Borges, 2023).

Por fim, assevera-se que os comentários elaborados pelos/as estudantes serviram para mostrar que a capacidade de pensar, bem como a de ser crítico diante do que se vê e se faz na realidade são condições *sine quibus non* diante dos avanços do mundo cibernético, porquanto este é ambíguo: é ubíquo e pode ensejar o desenvolvimento de pesquisas, gerando benefícios; por outro lado, também possibilita criar ideias que rompem com a premissa da simbiose humana, provocando malefícios sociais, políticos, econômicos, sanitários etc., situação que convoca unidades escolares a desenvolver ações ético-político-pedagógicas com foco no uso dos dispositivos da IA como liames sustentadores de uma sociedade verdadeiramente emancipada.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALVES, Lynn. Notas iniciais sobre a Inteligência Artificial e educação. In: ALVES, Lynn (org.). **Inteligência Artificial e educação**: refletindo sobre os desafios contemporâneos. Salvador: Edufba, 2023, p. 33-50.

BARBIER, Frédéric. **História das bibliotecas**. São Paulo: Edusp, 2018.

BARBOSA, Débora; BASSANI, Patrícia; MIORELLI, Sandra. Literacia digital para uma interação tecno-humana: experiência com o *ChatGPT* no Ensino Superior. In: ALVES, Lynn (org.). **Inteligência Artificial e educação**: refletindo sobre os desafios contemporâneos. Salvador: Edufba, 2023, p. 205-218.

BIKLEN, Sari Knopp; BOGDAN, Robert C. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORATTO, Murilo do Carmo. Inteligência Artificial: breve histórico, conceitos e reflexões. In: ALVES, Lynn (org.). **Inteligência Artificial e educação**: refletindo sobre os desafios contemporâneos. Salvador: Edufba, 2023, p. 21-32.

BORDAS, Miguel Angel Garcia; ROSA, Flavia Goulart; SANTO, Eniel do Espírito; SILVA, Camila Bezerra da. Um mosaico de ideias sobre a Inteligência Artificial Generativa no contexto da educação. In: ALVES, Lynn (org.). **Inteligência Artificial e educação**: refletindo sobre os desafios contemporâneos. Salvador: Edufba, 2023, p. 51-70.

BORGES, Jamile. As ciências sociais e o anjo da história: o racismo nas ruínas da Inteligência Artificial. In: ALVES, Lynn (org.). **Inteligência Artificial e educação**: refletindo sobre os desafios contemporâneos. Salvador: Edufba, 2023, p. 107-122.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 11. ed. Campinas: Papirus, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Casa Civil, 1988.

BRASIL. **Lei n. 14.533, de 11 de janeiro de 2023**. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), n. 9.448, de 14 de março de 1997, n. 10.260, de 12 de julho de 2001, e n. 10.753, de 30 de outubro de 2003. Brasília: MEC, 2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

CEAI. **Projeto Político-Pedagógico**. Ribeira do Pombal, 2021.

CRUZ, Mara Monteiro da; SANTOS, Edméa; WEBER, Aline. Letramentos e alfabetizações na cibercultura: crianças e jovens

em rede, desafios para educação. In: **Leitura**: teoria & prática, Campinas, v. 32, n. 62, p. 59-73, jun., 2014.

DI FELICE, Massimo. **A cidadania digital**: a crise da ideia ocidental de democracia e a participação nas redes sociais. São Paulo: Paulus, 2020.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados**. São Paulo: Perspectiva, 1993.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FREIRE, Wendel; SANTOS, Edméa. Inteligência Artificial Generativa e os saberes científicos. In: ALVES, Lynn (org.). **Inteligência Artificial e educação**: refletindo sobre os desafios contemporâneos. Salvador: Edufba, 2023, p. 123-135.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./fev./mar./abr., 2002.

LEMO, André. Cibercultura: alguns pontos para compreender a nossa época. In: CUNHA, Paulo (org.). **Olhares sobre a cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2003, p. 11-23.

MACEDO, Roberto Sidnei. Atos de currículos: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. In: **Currículo sem fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 427-435, set./dez., 2013.

MORIN, Edgar. **É hora de mudarmos de via**: as lições do coronavírus. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

SANTAELLA, Lucia. **Cultura e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTAELLA, Lucia. A onipresença invisível da Inteligência Artificial. In: SANTAELLA, Lucia (org.). **Inteligência Artificial e redes sociais**. São Paulo: EDUC, 2009, p. 11-26.

SANTAELLA, Lucia. **A pós-verdade é verdadeira ou falsa?** São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2018.

SANTAELLA, Lucia. **Há como deter a invasão do ChatGPT?** São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Lucia Helena; SILVA, Karolyne Neves da; VELLOSO, Luciana. Debatendo letramentos emergentes, cibercultura e desinformação. In: **10º Simpósio Internacional de Educação e Comunicação**, 2021.