Arte | Educação | Performance
Filosofia | História | Interdisciplinar | Linguística | Literatura

Volume 2026
ISSN 2319-0868

NARRATIVAS CRIATIVAS COM O USO DE IAG: UMA PROPOSTA DIDÁTICA À LUZ DO MODELO TPACK

CREATIVE NARRATIVES USING GENERATIVE AI: A DIDACTIC PROPOSAL BASED ON THE TPACK MODEL

NARRATIVAS CREATIVAS CON EL USO DE IAG: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA BASADA EN EL MODELO TPACK

Ana Paula Batista Araujo Krause
IFSulriograndense, RS/Brasil

Luis Otoni Meireles Ribeiro
IFSulriograndense, RS/Brasil

Igor Radtke Bederode
IFSulriograndense, RS/Brasil

Resumo

O presente artigo analisa, por meio de um relato de experiência de natureza qualitativa, com abordagem descritivo-analítica, uma proposta didática voltada à produção de narrativas criativas com uso de Inteligência Artificial generativa (IAG) no Ensino Médio, articulada ao modelo TPACK. O objetivo consiste em compreender de que modo a integração entre conhecimento tecnológico, pedagógico e de conteúdo, analisada à luz do TPACK e do pensamento complexo de Edgar Morin, favorece aprendizagens significativas em contextos mediados por tecnologias digitais. A experiência foi desenvolvida por meio de uma sequência didática em cinco etapas: elaboração de narrativa inicial, construção de prompts, desenvolvimento de perfis de personagens, criação de representações visuais por IA e socialização das produções em ambiente digital. Foi realizada com estudantes de uma escola do campo no Rio Grande do Sul. A análise considerou as produções dos estudantes e os processos de interação com as ferramentas, evidenciando ampliação do engajamento, da autoria e do pensamento crítico. Discutem-se, ainda, os limites do estudo quanto à sua circunscrição a um contexto escolar específico e à ausência de instrumentos formais de avaliação da aprendizagem. Conclui-se que a articulação entre IAG, TPACK e metodologias ativas potencializa práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas, especialmente em realidades escolares pouco contempladas pela literatura da área.
Palavras-chave: TPACK; inteligência artificial generativa; narrativas criativas.

KRAUSE, Ana Paula Batista Araujo; RIBEIRO, Luis Otoni Meireles; BEDERODE, Igor Radtke. NARRATIVAS CRIATIVAS COM O USO DE IAG: UMA PROPOSTA DIDÁTICA À LUZ DO MODELO TPACK.. **Revista da FUNDARTE**. Montenegro, Volume 68, e1917, Ano 2026.
Disponível em: https://seer.fundarte.rs.gov.br

REVISTA DA FUNDARTE

Volume 2026
ISSN 2319-0868

Abstract

This article analyzes, through a qualitative experience report using a descriptive-analytical approach, a didactic proposal focused on producing creative narratives using Generative Artificial Intelligence (GAI) in high school education, aligned with the TPACK model. The objective is to understand how the integration of technological, pedagogical, and content knowledge, analyzed through the lens of TPACK and Edgar Morin's complex thought, fosters meaningful learning in contexts mediated by digital technologies. The experience was carried out via a five-stage instructional sequence: drafting an initial narrative, constructing prompts, developing character profiles, creating visual representations using AI, and sharing the final works in a digital environment. It was conducted with students from a rural school in Rio Grande do Sul. The analysis examined student outputs and interaction processes with the tools, revealing enhanced engagement, authorship, and critical thinking. The study also discusses its limitations regarding its confinement to a specific school setting and the absence of formal learning assessment instruments. It concludes that the combination of GAI, TPACK, and active methodologies enhances innovative, contextualized pedagogical practices, particularly in school settings often overlooked in the field's literature.

Keywords: TPACK; generative artificial intelligence; creative narratives.

Resumen

Este artículo analiza, mediante un informe de experiencia cualitativa con un enfoque descriptivo-analítico, una propuesta didáctica centrada en la creación de narrativas creativas utilizando Inteligencia Artificial Generativa (IAG) en la educación secundaria, alineada con el modelo TPACK. El objetivo es comprender cómo la integración de conocimientos tecnológicos, pedagógicos y de contenido, analizada bajo la óptica del TPACK y del pensamiento complejo de Edgar Morin, fomenta un aprendizaje significativo en contextos mediados por tecnologías digitales. La experiencia se llevó a cabo mediante una secuencia didáctica de cinco etapas: redacción de una narrativa inicial, elaboración de *prompts* (instrucciones), desarrollo de perfiles de personajes, creación de representaciones visuales mediante IA y difusión de los trabajos finales en un entorno digital. El estudio se realizó con estudiantes de una escuela rural en Rio Grande do Sul. El análisis examinó los productos de los estudiantes y los procesos de interacción con las herramientas, revelando un mayor compromiso, sentido de autoría y pensamiento crítico. Asimismo, se discuten las limitaciones del estudio, derivadas de su circunscripción a un entorno escolar específico y de la ausencia de instrumentos formales de evaluación del aprendizaje. Se concluye que la combinación de IAG, TPACK y metodologías activas potencia prácticas pedagógicas innovadoras y contextualizadas, especialmente en entornos escolares que a menudo pasan desapercibidos en la literatura especializada.

Palabras clave: TPACK; inteligencia artificial generativa; narrativas creativas.

KRAUSE, Ana Paula Batista Araujo; RIBEIRO, Luis Otoni Meireles; BEDERODE, Igor Radtke. NARRATIVAS CRIATIVAS COM O USO DE IAG: UMA PROPOSTA DIDÁTICA À LUZ DO MODELO TPACK.. **Revista da FUNDARTE**. Montenegro, Volume 68, e1917, Ano 2026.
Disponível em: https://seer.fundarte.rs.gov.br

Volume 2026
ISSN 2319-0868

1 INTRODUÇÃO

A presença crescente da Inteligência Artificial generativa (IAG) no cotidiano social tem transformado as formas de produzir, interpretar e compartilhar conhecimento. Neste cenário que se insere a proposta didática analisada neste artigo: uma sequência de atividades voltadas à produção de narrativas criativas com uso de IAG, desenvolvida com estudantes do Ensino Médio de uma escola estadual do campo localizada no Rio Grande do Sul. A proposta foi implementada em três turmas: 1º, 2º e 3º anos. Teve como motivação central a necessidade de proporcionar aos estudantes do campo uma experiência significativa de inserção das tecnologias digitais emergentes, reconhecendo-os como sujeitos de direito à cultura digital e à aprendizagem situada.

O uso de narrativas criativas como eixo da proposta não é fortuito. A produção textual narrativa constitui prática linguística fundamental no currículo do Ensino Médio, contemplada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como eixo de integração entre leitura, escrita, oralidade e análise linguística. Ao articular essa prática consolidada com ferramentas de IAG, busca-se ampliar as possibilidades expressivas dos estudantes sem abrir mão da centralidade da autoria, da revisão crítica e da intencionalidade comunicativa e criativa. Trata-se, portanto, de uma proposta que compreende a tecnologia como meio, e não como fim.

Para fundamentar e analisar essa experiência, recorre-se ao modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge), formulado por Mishra e Koehler (2006), que concebe o ensino em contextos digitais como resultado da articulação entre conhecimento de conteúdo, conhecimento pedagógico e conhecimento tecnológico. Esse referencial permite compreender de que modo a proposta foi organizada de forma a integrar saberes disciplinares, metodológicos e tecnológicos em uma sequência didática coerente e contextualizada.

O pensamento complexo de Edgar Morin (2000) complementa esse referencial ao propor a compreensão dos fenômenos em sua multidimensionalidade, recusando reducionismos e valorizando as conexões entre diferentes dimensões do conhecimento. No contexto da educação do campo, essa perspectiva é

Volume 2026
ISSN 2319-0868

particularmente pertinente, pois reconhece os saberes, os territórios e as identidades dos estudantes como parte constitutiva do processo de aprendizagem.

O presente artigo tem como objetivo analisar a proposta didática de produção de narrativas criativas com IAG, desenvolvida com estudantes do Ensino Médio de uma escola do campo, à luz do modelo TPACK e do pensamento complexo. Busca-se compreender de que modo a articulação entre conhecimento tecnológico, pedagógico e de conteúdo pode favorecer aprendizagens significativas, críticas e autorais em contextos marcados por especificidades territoriais e culturais.

A análise revelou avanços em três dimensões principais: no engajamento dos estudantes ao longo das cinco etapas, especialmente entre aqueles com menor histórico de participação em atividades de produção textual e criativa; na qualidade crítica da elaboração de prompts, que exigiu síntese, precisão linguística e julgamento estético; e na capacidade dos estudantes de avaliar os resultados produzidos pela IAG à luz de seus próprios critérios autorais. Identificaram-se, também, desafios de infraestrutura (como acesso às plataformas, necessidade de cadastro e interfaces predominantemente em inglês), que requerem planejamento específico em contextos de escola do campo.

Para tanto, o texto está organizado em cinco seções: após esta introdução, apresenta-se o referencial teórico que sustenta a análise; em seguida, descreve-se a metodologia adotada; na quarta seção, discutem-se os resultados obtidos; e, por fim, as considerações finais retomam os objetivos e apontam perspectivas para futuras investigações.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O modelo TPACK e o ensino mediado por tecnologia

O modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) foi formulado por Mishra e Koehler (2006) como extensão do conceito de Pedagogical Content Knowledge (PCK), proposto por Shulman (1986). O modelo parte do reconhecimento de que o ensino eficaz em contextos mediados por tecnologia não se reduz ao domínio técnico das ferramentas digitais, nem à competência disciplinar

REVISTA DA FUNDARTE

Volume 2026
ISSN 2319-0868

isolada ou ao conhecimento pedagógico genérico. Ao contrário, compreende que a qualidade da prática docente em ambientes digitais resulta da articulação dinâmica e situada entre três domínios do conhecimento: o conhecimento de conteúdo (CK: Content Knowledge), o conhecimento pedagógico (PK: Pedagogical Knowledge) e o conhecimento tecnológico (TK: Technological Knowledge).

A atualização do modelo proposta por Mishra, Warr e Islam (2023) amplia essa perspectiva ao considerar os desafios impostos pela IA generativa, destacando a necessidade de os docentes desenvolverem um novo tipo de conhecimento tecnológico voltado à curadoria, avaliação crítica e uso ético de conteúdos gerados por IA em contextos pedagógicos.

O conhecimento de conteúdo diz respeito ao domínio dos saberes disciplinares que o professor precisa ensinar, no caso deste estudo, à produção de narrativas criativas como prática de linguagem. O conhecimento pedagógico refere-se às estratégias, métodos e abordagens que o docente mobiliza para promover a aprendizagem, incluindo a organização de sequências didáticas, o manejo da avaliação e a gestão das interações em sala de aula. O conhecimento tecnológico, por sua vez, envolve a capacidade de compreender, selecionar e usar ferramentas digitais de modo produtivo e contextualizado.

A originalidade do TPACK reside na proposição de que esses três domínios não operam de forma independente: eles se intersectam, gerando formas híbridas de conhecimento, o Pedagogical Content Knowledge (PCK), o Technological Content Knowledge (TCK) e o Technological Pedagogical Knowledge (TPK). Essas três formas híbridas culminam, em sua articulação plena, no TPACK propriamente dito. Este representa a capacidade docente de integrar tecnologia, pedagogia e conteúdo de modo coerente, criativo e situado em um contexto específico de ensino e aprendizagem.

No contexto da IAG, o TPACK oferece uma lente analítica potente porque permite examinar não apenas se e quais ferramentas foram usadas, mas como elas foram incorporadas à prática pedagógica de modo a favorecer objetivos de aprendizagem claros. Professores com alto nível de TPACK são capazes de selecionar ferramentas de IAG adequadas às características dos estudantes, ao

Volume 2026
ISSN 2319-0868

conteúdo trabalhado e às estratégias pedagógicas escolhidas, evitando tanto o tecnocentrismo quanto a subutilização das potencialidades digitais disponíveis.

É nesse quadro que se insere a contribuição de Mishra, Warr e Islam (2023), publicada no Journal of Digital Learning in Teacher Education, intitulada “TPACK in the age of ChatGPT and Generative AI”. O artigo constitui uma atualização teórica do próprio TPACK, elaborada por um de seus autores fundadores, Punya Mishra, e responde à pergunta: o que os professores precisam saber para integrar a IA generativa ao ensino de forma eficaz, crítica e responsável? Os autores argumentam que o TPACK continua sendo um referencial válido e produtivo, mas que a natureza radicalmente nova das ferramentas de IAG exige uma releitura de cada um de seus domínios: o Conhecimento Tecnológico (TK), o Conhecimento Tecnológico-Pedagógico (TPK), o Conhecimento Tecnológico do Conteúdo (TCK) e, de forma especialmente relevante, o Conhecimento Contextual (XK). Adota-se, neste artigo, essa atualização como lente analítica complementar ao TPACK original de Mishra e Koehler (2006), permitindo examinar a proposta didática não apenas como exercício de integração tecnológica, mas como prática pedagógica situada em um contexto social, institucional e ético mais amplo.

Mishra, Warr e Islam (2023) aprofundam essa perspectiva ao analisar as especificidades da IAG no âmbito do TPACK. Os autores identificam que as ferramentas de IAG compartilham com outras tecnologias digitais três propriedades: são proteiformes (capazes de interagir com múltiplas mídias por meio de interfaces de linguagem natural altamente acessíveis) seu funcionamento interno é inacessível até mesmo a seus criadores, operando como uma “caixa-preta”; e são instáveis, sujeitas a erros e ao fenômeno da “alucinação”, no qual produzem informações incorretas com aparente convicção. Além dessas propriedades, os autores identificam duas características inéditas na história das tecnologias: a IAG é generativa, onde cada resposta é única, criada em tempo real a partir de padrões aprendidos, sem uma saída pré-determinada; e é social, com sua interface conversacional em linguagem natural induz nos usuários uma forte tendência à antropomorfização, conferindo-lhe uma realidade psicológica sem precedentes entre as tecnologias. Para o ensino, isso implica que o docente com TPACK elevado deve cultivar o que os autores chamam de pensamento lento (slow thinking): a

Volume 2026
ISSN 2319-0868

capacidade crítica e deliberada de avaliar os resultados da IAG sem se deixar seduzir pela aparente fluência e autoridade de suas respostas (MISHRA; WARR; ISLAM, 2023).

2.2 Pensamento complexo e aprendizagem multidimensional

O pensamento complexo, sistematizado por Edgar Morin em obras como Os sete saberes necessários à educação do futuro (2000), propõe uma epistemologia que recusa a fragmentação do conhecimento e aposta na compreensão dos fenômenos em sua totalidade relacional. Para Morin, o paradigma da simplificação, que separa, isola e reduz, é insuficiente para dar conta da complexidade dos problemas contemporâneos, que exigem abordagens capazes de articular saberes, religar disciplinas e reconhecer a incerteza como condição inerente ao conhecimento.

No campo da educação, essa perspectiva implica compreender a aprendizagem como processo multidimensional, que envolve dimensões cognitivas, emocionais, culturais, sociais e éticas de modo indissociável. A sala de aula, nessa perspectiva, não é um espaço neutro de transmissão de conteúdos, mas um campo de interações complexas no qual os saberes dos estudantes, suas histórias de vida, seus territórios e suas identidades participam ativamente da construção do conhecimento.

Para a proposta pedagógica analisada neste artigo, o pensamento complexo é especialmente relevante em dois sentidos. Primeiro, porque a produção de narrativas criativas é, por natureza, uma atividade multidimensional: envolve imaginação, domínio da língua, referências culturais, escolhas estéticas, negociação de sentidos e responsabilidade autoral. Segundo, porque o contexto da escola do campo introduz uma camada adicional de complexidade: os estudantes trazem consigo saberes territoriais, práticas culturais e modos de ver o mundo que precisam ser reconhecidos e valorizados na proposta pedagógica.

A articulação entre TPACK e pensamento complexo permite, portanto, analisar a proposta didática como sistema integrado, no qual tecnologia, linguagem, pedagogia, território e identidade se relacionam de modo dinâmico e não-linear.

Volume 2026
ISSN 2319-0868

Entre as contribuições do artigo de Mishra, Warr e Islam (2023), destaca-se a expansão do Conhecimento Contextual (XK - Contextual Knowledge), dimensão do TPACK que, na formulação original, referia-se ao contexto imediato da sala de aula. Os autores propõem que, na era da IAG, o XK precisa ser compreendido de forma muito mais ampla: ele abrange políticas institucionais e distritais sobre o uso de IA, questões de autoria e plágio, autonomia estudantil, desigualdade de acesso às ferramentas, normas culturais sobre tecnologia e, sobretudo, os impactos sociais mais amplos que a GenAI produzirá sobre o trabalho, a confiança na informação, a saúde mental e as formas de aprender. Para os autores, o XK pode ser o fator decisivo entre a implementação bem-sucedida de uma inovação pedagógica ou seu fracasso. No contexto da escola do campo analisada neste artigo, o XK manifesta-se de modo particularmente concreto: a infraestrutura limitada de conectividade, a ausência de políticas institucionais claras sobre uso de IAG, as interfaces predominantemente em inglês das ferramentas, a necessidade de cadastros com e-mail e a distância em relação aos centros de formação tecnológica são todos fatores contextuais que moldam o que é possível, desejável e pedagogicamente responsável fazer com a IAG nesse território. Ignorar essas condições, tratando o TPACK como modelo universalmente aplicável sem mediação contextual, seria reproduzir exatamente o reducionismo que o pensamento complexo de Morin (2000) recusa.

Essa perspectiva de integração sistêmica encontra respaldo na proposta teórica de Mishra, Warr e Islam (2023), para quem a chegada da IAG impõe ao TPACK uma mudança de natureza filosófica: a transição de uma visão instrumental, na qual a tecnologia é tratada como ferramenta neutra a ser integrada ao ensino, para uma visão relacional, na qual a tecnologia participa ativamente da produção de sentido, influencia práticas, molda decisões e transforma o próprio ambiente de aprendizagem. Nessa perspectiva, professores, estudantes, conteúdos, instituições e inteligências generativas coexistem e se constituem mutuamente em um processo contínuo de co-configuração. Essa reorientação está em plena consonância com o pensamento complexo de Morin (2000): assim como a complexidade recusa a separação entre sujeito e objeto, a perspectiva relacional do TPACK recusa a

Volume 2026
ISSN 2319-0868

separação entre professor, aluno, ferramenta e contexto, reconhecendo que todos esses elementos se afetam reciprocamente na produção da experiência educativa.

Articulados, TPACK e pensamento complexo oferecem uma lente teórica que evita tanto o determinismo tecnológico quanto a fragmentação disciplinar: o primeiro fornece a estrutura para pensar a integração entre saberes docentes, enquanto o segundo sustenta a compreensão da aprendizagem como fenômeno sistêmico, no qual a IAG atua não como ferramenta isolada, mas como elemento articulador de múltiplas dimensões do processo educativo.

2.3 Narrativas criativas, IAG e educação do campo

A produção de narrativas ocupa lugar central nos documentos curriculares brasileiros. A BNCC, em seu componente de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, estabelece como eixo estruturante as práticas de linguagem (leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica), reconhecendo a narrativa como gênero fundamental para o desenvolvimento de competências comunicativas, críticas e estéticas. Já na aprendizagem de Arte, “precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores”, segundo a BNCC (2018). A habilidade de criar, revisar e compartilhar textos narrativos é, nessa perspectiva, indissociável do desenvolvimento da autoria e da voz dos estudantes.

A incorporação da IAG nesse processo abre possibilidades inéditas e suscita questões igualmente inéditas. Ferramentas como o ChatGPT, a Clarice AI e a CopyAI são capazes de gerar textos, sugerir continuações, criar diálogos e expandir ideias a partir de comandos fornecidos pelos usuários (os chamados prompts). Essa capacidade pode enriquecer o processo de escrita criativa, mas também pode reduzir a autoria discente se não houver mediação pedagógica qualificada que posicione a ferramenta como auxiliar do processo criativo, e não como seu substituto.

Cabe acrescentar dois riscos específicos que o uso educacional da IAG impõe e que devem ser conhecidos pelo docente. O primeiro é o da 'alucinação' como já citado no item 2.1. Na produção de narrativas criativas, esse risco é menor do que em atividades de pesquisa factual, mas ainda requer postura crítica dos

Volume 2026
ISSN 2319-0868

estudantes diante dos textos gerados. O segundo risco é o da equidade: estudantes com acesso mais amplo às ferramentas e com maior proficiência no seu uso tendem a obter vantagens em relação a seus pares, configurando o que Mishra, Warr e Islam (2023) denominam “segunda divisão digital”, não entre quem tem e quem não tem acesso, mas entre quem sabe e quem não sabe usar as ferramentas de modo produtivo. No contexto da escola do campo, onde o acesso já é estruturalmente mais restrito, essas duas dimensões tornam a mediação docente ainda mais urgente e estratégica.

No contexto da educação do campo, essa tensão ganha contornos específicos. Estudantes de escolas rurais frequentemente têm acesso mais restrito às tecnologias digitais e menor familiaridade com ferramentas de IAG, o que torna a mediação docente ainda mais decisiva. Ao mesmo tempo, a distância geográfica dos grandes centros urbanos não implica distância cultural ou criativa. Pelo contrário, as experiências de vida no campo fornecem repertórios narrativos ricos e singulares que podem ser mobilizados na criação de histórias. A sequência didática analisada reconhece essa potência e a incorpora como ponto de partida.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um relato de experiência de natureza qualitativa, com abordagem descritivo-analítica, com afinidade metodológica ao estudo de caso qualitativo, uma vez que tem como foco a descrição e a reflexão crítica sobre uma prática pedagógica situada, desenvolvida por uma única docente em um contexto escolar específico. Esse enquadramento é coerente com o objetivo do estudo, que não visa à generalização estatística ou à validação de hipóteses, mas à compreensão aprofundada de uma experiência pedagógica em seu contexto real de ocorrência, considerando as particularidades do território, dos sujeitos e das condições de implementação. A análise apoia-se nas produções dos estudantes, nas observações do processo de implementação e na reflexão sistemática sobre os resultados obtidos à luz do referencial teórico adotado.

A análise dos dados seguiu os procedimentos da análise de conteúdo, com categorização construída a posteriori a partir da leitura recorrente do material produzido. Foram utilizados como instrumentos de coleta: diário de campo da professora-pesquisadora, com registro das observações de cada aula; cópia integral das produções textuais e visuais organizadas no Padlet e no Google Docs (25 postagens, correspondentes ao total de estudantes participantes); e registro dos prompts elaborados nas Etapas 2 e 4. A partir da leitura cruzada desses materiais, emergiram três categorias analíticas: engajamento e autoria, elaboração crítica de prompts, e representação visual/multimodalidade, apresentadas na seção 4. Os limites metodológicos deste estudo são discutidos na seção 5.

3.1 Contexto e participantes

A experimentação foi implementada em uma escola estadual de Ensino Médio localizada em área rural de um município da região sul do Rio Grande do Sul [*identificação suprimida para revisão duplo-cega*], que atende estudantes do campo em três turmas em um total de vinte e cinco estudantes, sendo onze do primeiro ano, oito do segundo ano e seis do terceiro ano. A escola dispõe de acesso à internet e conta com um conjunto de Chromebooks disponibilizados para uso pedagógico, além de smartphones próprios dos estudantes, que também foram utilizados ao longo da sequência didática. Essa infraestrutura viabilizou a implementação da proposta e revelou-se suficiente para o desenvolvimento das cinco etapas planejadas, demonstrando que contextos de escola do campo, quando minimamente equipados, têm plena condição de integrar ferramentas de IAG ao trabalho pedagógico.

Os participantes são jovens do campo, com experiências de vida marcadas pelo território rural e por suas especificidades culturais, econômicas e sociais. Muitos deles tinham contato limitado com ferramentas de IAG antes do início da sequência, o que tornou a experiência duplamente significativa: ao mesmo tempo em que desenvolviam competências narrativas, os estudantes eram introduzidos a tecnologias digitais emergentes de modo contextualizado e mediado.

REVISTA DA FUNDARTE

3.2 A sequência didática

A experiência foi realizada com turmas de primeiro, segundo e terceiro anos do Ensino Médio, compostas por 25 estudantes, ao longo de um período de um mês, em quatro aulas, sendo dois períodos por semana, em uma escola pública do campo. A intervenção ocorreu em uma escola do campo, contexto que impõe desafios específicos de acesso e conectividade, mas que também oferece um cenário pouco explorado pela literatura sobre integração de IAG na educação básica, o que reforça a relevância da experiência relatada. A análise das produções e dos processos de interação com as ferramentas foi conduzida por meio de observação direta das aulas, registro das produções escritas e visuais dos estudantes e leitura reflexiva dos prompts elaborados, buscando identificar recorrências relacionadas ao engajamento, à autoria e ao pensamento crítico.

A sequência didática foi organizada em cinco etapas progressivas, que articulam criação autoral, uso de ferramentas de IAG, desenvolvimento de identidade narrativa e socialização das produções. O Quadro 1 apresenta a relação entre cada etapa, sua descrição, as ferramentas utilizadas e a dimensão do TPACK mobilizada.

A carga horária total foi de 08 aulas de 50 minutos, distribuídas em quatro encontros ao longo de um mês.

Quadro 1: Etapas da sequência didática e relação com o modelo TPACK

Etapa	Descrição	Objetivos de Aprendizagem	Ferramentas	Dimensão TPACK Mobilizada
1	Criação de história resumida pelos estudantes	Mobilizar o repertório narrativo prévio dos estudantes e estabelecer a	—	CK - (conhecimento de conteúdo, mobilizado pela professora ao

REVISTA DA FUNDARTE

		autoria discente como fundamento do processo, a partir da criação livre de enredo, personagens e conflito		orientar os elementos da narrativa)
2	Elaboração de prompts e geração de falas por IAG	Desenvolver habilidades de síntese, precisão linguística e pensamento crítico na elaboração de prompts, exercitando a avaliação e a revisão das respostas geradas pela IAG	ChatGPT, Clarice AI, CopyAI	TK + PK - (conhecimento tecnológico articulado à mediação pedagógica na avaliação dos resultados)
3	Desenvolvimento de perfis de personagens	Aprofundar a caracterização psicológica, física e discursiva dos personagens, fornecendo os subsídios necessários para a criação das representações	—	CK (aprofundamento do conhecimento de conteúdo por meio da caracterização dos personagens; etapa realizada

REVISTA DA FUNDARTE

		visuais		sem ferramenta digital e sem mediação tecnológica)
4	Criação visual dos personagens com IAG	Traduzir descrições verbais em prompts visuais, articulando conhecimento tecnológico e de conteúdo na criação de representações imagéticas coerentes com o perfil dos personagens	Canva AI, Imagine AI	TK + TCK (conhecimento tecnológico do conteúdo, ao articular texto e imagem)
5	Organização e compartilhamento em documento digital	Conferir destino real e audiência concreta às produções, integrando os domínios tecnológico, pedagógico e de conteúdo na prática social de escrita	Google Docs	TPACK - (integração plena dos três domínios na etapa de socialização)

Fonte: elaboração própria.

REVISTA DA FUNDARTE

Volume 2026
ISSN 2319-0868

Na Etapa 1, os estudantes foram convidados a criar, de forma autônoma e sem auxílio de ferramentas digitais, uma história resumida com enredo, personagens e conflitos definidos. Essa etapa inicial teve como objetivo central garantir que a criação partisse da voz e da imaginação dos estudantes, estabelecendo o processo de criação como fundamento de todo o processo subsequente. A professora orientou os estudantes sobre os elementos básicos da narrativa (enredo, personagens, tempo, espaço e conflito), sem impor modelos ou temas, de modo a preservar a liberdade criativa.

Na Etapa 2, os estudantes foram introduzidos ao conceito de prompt (comando ou instrução fornecida a uma ferramenta de IAG) e convidados a utilizar ferramentas de geração de texto para criar as falas dos personagens de suas histórias. Foram utilizadas três ferramentas: o ChatGPT, amplamente conhecido e com interface em português; a Clarice AI, ferramenta brasileira voltada especificamente para a criação de textos em língua portuguesa; e a CopyAI, plataforma com recursos de geração de conteúdo criativo. Os estudantes elaboraram prompts contextualizados, descrevendo o perfil dos personagens, o momento da narrativa e o tom desejado para as falas, o que exigiu precisão linguística, capacidade de síntese e compreensão do funcionamento das ferramentas.

Na Etapa 3, os estudantes construíram perfis detalhados de seus personagens, descrevendo características físicas, personalidade, história de vida, motivações e modo de falar. Essa etapa, realizada sem ferramenta digital específica, aprofundou o trabalho de autoria e preparou os estudantes para a etapa seguinte, ao fornecer os insumos necessários para a criação das representações visuais.

Na Etapa 4, os perfis construídos na etapa anterior foram utilizados como base para a criação visual dos personagens com ferramentas de geração de imagens por IAG. Foram utilizadas o Canva AI, integrado à plataforma de design Canva, e o Imagine AI, ferramenta de geração de imagens a partir de descrições textuais. Os estudantes aprenderam a traduzir descrições verbais em prompts visuais, experimentando as possibilidades e os limites das ferramentas e revisando os resultados obtidos à luz de seus critérios autorais.

Volume 2026
ISSN 2319-0868

Na Etapa 5, as produções (textos narrativos, falas dos personagens e imagens geradas), foram organizadas em documentos no Google Docs e compartilhadas por meio de links, tornando as histórias acessíveis à leitura e ao comentário por colegas, professores e comunidade escolar. Essa etapa de socialização aproximou a atividade de práticas contemporâneas de autoria e circulação digital, conferindo às produções um destino real e uma audiência concreta.

3.3. Aspectos Éticos

A pesquisa foi conduzida em conformidade com os princípios éticos aplicáveis a estudos com estudantes da educação básica. A realização da proposta contou com autorização prévia da direção escolar e com termo de consentimento livre e esclarecido assinado pelos responsáveis legais dos estudantes, além de termo de assentimento dos próprios estudantes.

Por se tratar de relato de experiência docente no âmbito da prática pedagógica regular, sem coleta de dados sensíveis de saúde, o estudo não demandou submissão formal a Comitê de Ética, conforme as exceções previstas no Artigo 1º, Parágrafo Único, Incisos VII e VIII da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2016).

No que se refere ao uso das ferramentas de IAG, os estudantes foram orientados sobre a não inserção de dados pessoais identificáveis nos prompts (nome completo, endereço, imagens de rosto) e também sobre o caráter público ou semipúblico de algumas plataformas utilizadas, o que exigiu atenção redobrada quanto à privacidade. As imagens geradas na Etapa 4 correspondem a representações fictícias das personagens, não a fotografias ou retratos dos próprios estudantes. Todas as produções apresentadas neste artigo foram anonimizadas, com supressão de nomes e substituição por identificadores genéricos (Estudante 01, 02, 03, etc...).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A implementação da sequência didática revelou que os objetivos foram alcançados em graus variados: com avanços claros no engajamento e na elaboração de prompts, e desafios concentrados no acesso à infraestrutura digital.

4.1 Engajamento e autoria

O engajamento dos estudantes ao longo das cinco etapas foi o resultado mais consistente observado. A possibilidade de criar histórias a partir de suas próprias experiências e imaginação, utilizando ferramentas de IAG, mobilizou participação ativa, inclusive entre estudantes que habitualmente demonstravam pouco interesse nas atividades de produção textual convencional. Esse dado sugere que a mediação da IAG pode funcionar como elemento motivador, desde que preservada a centralidade da autoria discente. Para ilustrar a atividade, no print do Padlet abaixo (Figura 01), demonstra que o repertório de referências dos estudantes do campo dialoga tanto com o contexto dos estudantes, quanto com a cultura digital global. Os mesmos, conjuntamente com professores de outras disciplinas, trabalharam gêneros textuais e elaboraram textos de romance, terror, cotidiano, drama, ficção científica, entre outros. Todos foram ilustrados de acordo com o gênero proposto, pensando não somente a imagem, mas também a diagramação.

Figura 01 - Print do Padlet onde os trabalhos ficaram disponíveis como "Biblioteca Virtual"



Fonte: autoria própria a partir da criação dos estudantes

REVISTA DA FUNDARTE

Volume 2026
ISSN 2319-0868

A Etapa 1, em particular, revelou-se estrategicamente fundamental. Ao exigir que os estudantes criassem suas histórias antes de qualquer contato com as ferramentas de IAG, a sequência garantiu que a tecnologia ocupasse o lugar de auxiliar do processo criativo, e não de seu ponto de partida. As histórias produzidas nessa etapa foram diversas em temática, tom e complexidade: algumas exploravam situações do cotidiano rural; outras dialogavam com referências de cultura pop, jogos eletrônicos e séries; outras ainda criavam mundos fantásticos com elementos da cultura local. Essa diversidade evidencia a riqueza do repertório narrativo dos estudantes do campo, frequentemente subestimada por abordagens pedagógicas que não reconhecem o território como fonte legítima de conhecimento e criação.

4.2 Elaboração de prompts e pensamento crítico

A Etapa 2 foi aquela que mais exigiu dos estudantes em termos de precisão linguística e pensamento crítico. A elaboração de prompts eficazes, capazes de orientar as ferramentas de IAG a produzir falas coerentes com o perfil dos personagens e o contexto narrativo, demandou que os estudantes desenvolvessem habilidades de síntese, clareza e intencionalidade comunicativa. Muitos estudantes relataram surpresa diante dos resultados produzidos pelas ferramentas: algumas respostas superaram suas expectativas em termos de coerência e criatividade; outras precisaram ser revisadas, ajustadas ou descartadas por inconsistência com a história original.

Neste momento, o uso de IAG ainda não estava tão disseminado, o que permitiu que os estudantes criassem prompts com suas próprias produções, sem copiar textos prontos. Como já ilustrado na Figura 01, comprova-se pela diversidade de respostas, mesmo usando o mesmo indicador (foi solicitado somente um tema, personagens e um diálogo a critério dos estudantes).

Esse movimento de avaliação crítica das respostas da IAG foi um dos momentos de maior riqueza pedagógica da pesquisa. Ao comparar o que a ferramenta produziu com o que imaginavam para seus personagens, os estudantes exercitaram julgamento estético, coerência narrativa e responsabilidade autoral, competências que estão no centro das habilidades de produção textual previstas

Volume 2026
ISSN 2319-0868

pela BNCC. A mediação docente foi decisiva nessa etapa, orientando os estudantes sobre como reformular prompts, avaliar resultados e tomar decisões sobre o uso ou descarte das sugestões geradas pela IA.

A experiência com três ferramentas diferentes (ChatGPT, Clarice AI e CopyAI) permitiu aos estudantes comparar resultados e perceber que ferramentas distintas produzem outputs diferentes a partir de um mesmo prompt. Essa constatação desmistificou a ideia de que a IA produz uma resposta única e objetiva, revelando o caráter probabilístico, contextual e culturalmente situado das respostas geradas, assim, promovendo um aprendizado de natureza crítica e formativa.

Mishra, Warr e Islam (2023) denominam esse conjunto de habilidades de "engenharia de prompts" (prompt engineering): a capacidade de compreender como as ferramentas de IAG "pensam" e funcionam para formular comandos cada vez mais precisos e eficazes. Trata-se de uma literacia emergente que, na proposta analisada, foi desenvolvida de modo situado e progressivo, não como técnica isolada, mas como extensão natural das habilidades linguísticas e autorais já mobilizadas pela produção narrativa. O fato de os estudantes chegarem a essa prática a partir de histórias que eram suas, personagens criados por eles, enredos iniciados por eles, garantiu que a engenharia de prompts servisse à expressão criativa, e não ao contrário. Tal dinâmica é coerente com a posição de Mishra, Warr e Islam (2023), para quem o docente deve apoiar os estudantes a desenvolver compreensão crítica sobre como essas ferramentas funcionam, reconhecendo-as como "agentes psicológicos generativos" que exigem parceria ativa, e não aceitação passiva, de seus interlocutores humanos.

4.3 Representação visual e multimodalidade

A Etapa 4, de criação visual dos personagens com Canva AI e Imagine AI, introduziu a dimensão multimodal na pesquisa e ampliou as possibilidades expressivas dos estudantes. A tradução de descrições verbais em imagens geradas por IA exigiu um novo tipo de elaboração de prompts, desta vez orientada para características visuais, como traços físicos, expressões, roupas, cenários e paleta de cores. Os estudantes precisaram aprender a linguagem específica da geração de imagens, experimentando diferentes descritores e avaliando os resultados obtidos.

Volume 2026
ISSN 2319-0868

A integração entre texto e imagem enriqueceu as narrativas produzidas, conferindo-lhes uma dimensão visual que ampliou sua expressividade e seu potencial comunicativo. Ao mesmo tempo, surgiram questões éticas e estéticas importantes: as ferramentas geravam personagens com características físicas padronizadas que nem sempre correspondiam à diversidade da população representada nas histórias. Esse momento foi aproveitado pedagogicamente para discutir com os estudantes questões de representatividade, diversidade e os limites dos sistemas de IAG treinados majoritariamente em bases de dados que não representam equitativamente todas as culturas e etnias.

4.4 Socialização e circulação digital

A Etapa 5, de organização e compartilhamento das produções no Google Docs, conferiu às histórias um destino real e uma audiência concreta. O fato de as narrativas serem lidas por colegas, professores e membros da comunidade escolar transformou a atividade de escrita em prática social de comunicação, o que é precisamente o que a BNCC propõe ao defender a produção de textos para interlocutores reais em situações comunicativas autênticas.

O compartilhamento em ambiente digital também aproximou os estudantes de práticas contemporâneas de autoria e circulação de conteúdo, preparando-os para participar de modo mais consciente das dinâmicas de produção e distribuição nos ambientes digitais. Observou-se que muitos estudantes, ao saber que suas histórias seriam lidas por outros, revisaram e aprimoraram seus textos de forma espontânea, evidenciando que a existência de uma audiência real é um poderoso motivador para a qualidade da produção escrita.

Essa dinâmica de escrita para interlocutores reais ilustra com precisão uma das implicações centrais do TPK reimaginado por Mishra, Warr e Islam (2023): diante da IAG, as avaliações tradicionais, centradas na produção de textos para o professor como único leitor, sem contexto comunicativo real, precisam ser repensadas. A GenAI é capaz de produzir textos, resolver problemas e gerar respostas complexas que satisfazem formalmente os critérios de muitas avaliações convencionais. O que ela não consegue fazer é escrever para uma audiência real com intencionalidade autoral genuína, receber o olhar de colegas e da comunidade

Volume 2026
ISSN 2319-0868

e responder por esse texto como autora. A escolha da sequência didática de conferir às narrativas um destino e uma audiência concretos constitui, portanto, não apenas uma estratégia de engajamento, mas uma resposta pedagógica ao principal desafio avaliativo que a IAG impõe: avaliar o que a IA não pode substituir.

4.5 Desafios e mediação docente

A implementação da proposta também revelou desafios que merecem registro. Algumas plataformas exigiam cadastro com e-mail, o que nem todos os estudantes possuíam; outras apresentavam interface predominantemente em inglês, gerando dificuldade inicial; e a instabilidade da conexão à internet em ambiente rural produziu interrupções pontuais no fluxo das atividades. Esses obstáculos foram contornados com flexibilidade e adaptação, mas evidenciam que a implementação de sequências com IAG em escolas do campo requer planejamento cuidadoso das condições de infraestrutura.

Esse processo revela que o conhecimento se constrói sob perspectivas diversas, distinto dos modelos transmissivos que ainda predominam em muitas salas de aula, que encontra respaldo em Barbosa Piancó Pavão e De Faria Carvalho (2025, p. 6):

> O conhecimento é sempre criação. O que ocorre com frequência é o condicionamento da aprendizagem a estruturas rígidas que valoram determinados conhecimentos, supostamente finais e imutáveis, e que fomentam o apreço pelo utilitarismo técnico e econômico como teleologia dos processos educativos.

É precisamente o oposto dessa lógica utilitária e transmissiva que a sequência didática analisada neste artigo buscou construir: ao posicionar os estudantes como criadores de suas próprias narrativas e como avaliadores críticos das produções geradas pela IAG, a proposta afirmou o conhecimento como construção viva e situada, arraigada no território, na identidade e na experiência de jovens do campo, e não como mercadoria técnica a ser consumida passivamente. Nesse sentido, o que Barbosa Piancó Pavão e De Faria Carvalho (2025) descrevem como abertura à criticidade e à sensibilidade encontrou na sequência didática uma realização concreta: a criação narrativa com IAG não como técnica, mas como experiência formativa e estética.

Volume 2026
ISSN 2319-0868

A mediação docente revelou-se, ao longo de todo o processo, o fator mais determinante para o êxito da pesquisa. Foi a intervenção qualificada da professora, orientando o uso ético das ferramentas, validando informações, incentivando a revisão crítica dos resultados e mantendo os objetivos de aprendizagem como norte, que garantiu que a tecnologia servisse à aprendizagem, e não o contrário. Esse dado reforça a centralidade do TPACK como referencial: não basta disponibilizar ferramentas; é preciso que o docente saiba integrá-las de modo pedagógico e intencional.

Para além da dimensão instrumental, a experiência evidenciou também um investimento estético por parte dos estudantes na composição das imagens e narrativas. As escolhas de estilo visual como paleta de cores, enquadramento e composição das cenas geradas e as opções de linguagem nas narrativas revelam um processo de autoria que articula competências técnicas e sensibilidade criativa, indicando que a IAG, quando mediada pedagogicamente, pode ampliar o repertório expressivo dos estudantes em vez de padronizá-lo.

4.6 A dimensão estética da experiência criativa

Para além das dimensões linguística, tecnológica e ética já discutidas, a experiência revelou uma dimensão propriamente estética, que dialoga diretamente com o escopo desta revista. As escolhas realizadas pelos estudantes ao longo da sequência (como o tom das falas dos personagens, paleta de cores e composição das imagens geradas, opções de enquadramento e estilo visual), não foram incidentais, mas resultado de um processo de deliberação criativa em que os estudantes compararam alternativas geradas pela IAG e selecionaram aquelas que melhor correspondiam à sua intenção autoral.

Essa dimensão aproxima a experiência do que Dewey (2010) descreveu como "experiência estética": um processo em que a percepção sensível e o julgamento de valor se articulam à ação criadora, e não apenas da produção de um artefato tecnicamente correto. No contexto da escola do campo, esse investimento estético ganha ainda relevância política: ao eleger cores, cenários e composições que dialogavam com referências de seu próprio território, ao lado de referências de cultura pop e ficção, os estudantes afirmaram um repertório visual próprio, resistindo

Volume 2026
ISSN 2319-0868

à padronização estética frequentemente reproduzida pelos sistemas de geração de imagem (discutida na seção 4.3).

Esse achado reforça a leitura de Barbosa Piancó Pavão e De Faria Carvalho (2025) sobre a arte como espaço de abertura à sensibilidade: a IAG, quando mediada pedagogicamente, não substitui o julgamento estético do estudante, mas oferece um novo repertório de possibilidades sobre o qual esse julgamento se exerce.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados aqui apresentados são circunscritos ao contexto específico em que a experiência foi desenvolvida, não permitindo generalizações para outras realidades escolares. A proposta didática analisada neste artigo demonstra que o uso da Inteligência Artificial generativa no Ensino Médio, quando articulado ao modelo TPACK e orientado por intencionalidade pedagógica clara, pode contribuir de forma consistente para o desenvolvimento de competências narrativas, digitais e críticas dos estudantes. A experiência com três turmas de uma escola do campo no Rio Grande do Sul revelou que jovens em contextos rurais são capazes de se apropriar de ferramentas de IAG de forma criativa, crítica e autoral, desde que a mediação docente seja qualificada e a proposta seja construída a partir do reconhecimento de seus saberes e repertórios.

A progressão da sequência didática demonstrou funcionar como planejado: a criação autoral inicial (Etapa 1) precedeu o uso das ferramentas (Etapas 2 e 4), o aprofundamento da identidade narrativa (Etapa 3) preparou os materiais para a geração de imagens, e a socialização digital (Etapa 5) conferiu destino real às produções. Esse percurso garantiu que a tecnologia ocupasse o lugar de auxiliar do processo criativo. O desenho representa uma contribuição metodológica para professores que desejam incorporar a IAG em suas práticas sem abrir mão da centralidade do estudante como autor.

O pensamento complexo de Morin (2000) mostrou-se um referencial complementar indispensável, ao permitir compreender a proposta como sistema integrado no qual território, identidade, linguagem, tecnologia e pedagogia se

Volume 2026
ISSN 2319-0868

articulam sem uma hierarquia fixa, cada dimensão assumindo centralidade distinta conforme o momento da sequência. A educação do campo, nessa perspectiva, não é apenas um contexto de aplicação da pesquisa, mas uma dimensão constitutiva de seu sentido: as histórias criadas pelos estudantes carregam marcas de seus territórios, de suas experiências e de suas visões de mundo.

Como discutido na seção 4.2, a experiência sugere que o que permanece insubstituível é a capacidade de imaginar histórias próprias, construir personagens com profundidade e exercer julgamento estético e autoral sobre os resultados da IAG. São precisamente essas as competências que a sequência didática buscou preservar e desenvolver, e que, Mishra, Warr e Islam (2023) situam como o novo núcleo do Conhecimento Tecnológico do Conteúdo (TCK) na era da IAG: não o domínio de ferramentas, mas a capacidade de pensar criticamente com elas, avaliando o que produzem e decidindo o que conservar, o que descartar e o que reescrever.

Como limites do estudo, cabe destacar que a análise apresentada tem caráter descritivo-analítico e não contempla instrumentos formais de avaliação das produções dos estudantes. Registra-se, ainda, que a proposta foi conduzida por uma única docente em uma escola específica, sem reduzir seu valor como estudo de caso situado. Pesquisas futuras poderão aprofundar essa dimensão, desenvolvendo rubricas de avaliação específicas para narrativas produzidas com auxílio de IAG e investigando de modo mais sistemático os efeitos da proposta sobre o desenvolvimento das competências previstas pela BNCC.

Por fim, Mishra, Warr e Islam (2023) alertam que o impacto da IAG não se restringe ao que ocorre dentro da sala de aula. À semelhança do que as mídias sociais fizeram com a saúde mental juvenil, com a confiança nas instituições e com a circulação da informação. A GenAI produzirá transformações sociais, culturais e epistêmicas cujo alcance é difícil de prever. Isso implica que o TPACK, na era da IAG, não pode ser concebido apenas como modelo de integração de ferramentas: ele precisa ser lido como quadro de formação docente para um mundo em transformação profunda, no qual o professor atua também como curador crítico, orientador ético e interlocutor consciente das consequências sociais das tecnologias que introduz em sala de aula. A sequência didática analisada deu um passo nessa

direção ao incluir a discussão sobre representatividade e vieses nas imagens geradas por IA (seção 4.3), um gesto pedagógico que merece ser ampliado e sistematizado em futuras aplicações, como dimensão estruturante de uma educação crítica e responsável na era da inteligência artificial.

Recomenda-se, ainda, que futuras aplicações ampliem os momentos de reflexão coletiva sobre autoria, ética digital e uso responsável da IAG, temas que emergiram de modo espontâneo durante a implementação, mas que merecem espaço estruturado na sequência didática. A formação de estudantes críticos e conscientes diante das tecnologias digitais é, afinal, um dos objetivos mais urgentes e relevantes da educação contemporânea.

Referências:

BARBOSA PIANCÓ PAVÃO, M. R.; DE FARIA CARVALHO, M. Processos criativos e experiência estética no ensino superior: reflexões sobre a arte como recurso didático para abertura à criticidade e à sensibilidade. Revista da FUNDARTE, v. 64, n. 64, e1593, 2025. DOI: https://doi.org/10.19179/rdf.v64i64.1593

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 10 maio 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Diário Oficial da União, Brasília (DF); 2016 maio 24. Disponível em: https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf Acesso em 04 agosto 2026.

DEWEY, J. A arte como experiência. Tradução de Gisele Eberspächer. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

MISHRA, P.; KOEHLER, M. J. Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, v. 108, n. 6, p. 1017–1054, 2006.

MISHRA, P.; WARR, M.; ISLAM, R. TPACK in the age of ChatGPT and Generative AI. Journal of Digital Learning in Teacher Education, 2023. DOI: https://doi.org/10.1080/21532974.2023.2247480

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez;

REVISTA DA FUNDARTE

Volume 2026
ISSN 2319-0868

Brasília, DF: UNESCO, 2000.

SHULMAN, L. S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. Educational Researcher, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

Recebido em:23/05/2026.
Aceito em:17/07/2026.
Editor responsável: Júlia Maria Hummes .

Nome do Autor: Ana Paula Batista Araujo Krause
Minibiografia: Ana Paula Batista Araujo Krause é Doutoranda em Educação e Tecnologia, com ênfase em Prática Docente e Inteligência Artificial, e membro do grupo de pesquisa TEDCOM – Tecnologias Educacionais na Conectividade e Mobilidade do IFSul. Atualmente é diretora da EEEM Dr. Adão Orlando Alves, onde atuou como professora de Arte e Cultura Digital na 5ª Coordenadoria Regional de Educação do RS. Também foi professora formadora e orientadora no curso EaD de Formação de Professores para EPT do Instituto Federal Sul-rio-grandense. Atuou como professora substituta da Universidade Federal de Pelotas nas disciplinas de Representação Gráfica Técnica e Digital, além de professora pesquisadora e formadora em projetos de tecnologia educacional, Curso de Especialização EaD, como Mídias na Educação e Espanhol. Especialista em Neuropisicopedagogia, em Gestão Escolar e em Linguagens Verbais Visuais e suas Tecnologias. Possui Mestrado em Memória Social e Patrimônio Cultural. Graduada em Artes Visuais com habilitação em Desenho e Computação Gráfica e em Pedagogia. Tem experiência nas áreas de Educação, Arte, Desenho, Tecnologias Educacionais, Educação a Distância e formação docente.
E-mail.: anadesigner15@gmail.com

Nome do Autor: Luis Otoni Meireles Ribeiro
Minibiografia: Luis Otoni Meireles Ribeiro é pós-doutor em Educação pela UFSC, doutor em Informática na Educação pela UFRGS, mestre em Tecnologia pela UTFPR, especialista em Educação Continuada e a Distância pela UnB e em Controle de Processos pelo CEFET-MG. Atua desde 1988 na Educação Profissional, Técnica e Tecnológica, com trajetória no IFSul e atuação atual como Professor do Programa de Pós-graduação em Educação PPGEDU/IFSul (Doutorado e Mestrado. Um dos líderes do Grupo de Pesquisa TEDCOM — Tecnologias Educacionais na Conectividade e Mobilidade. Desenvolve ensino, pesquisa e projetos com ênfase em Inteligência Artificial e Tecnologias Digitais na Educação, Educação a Distância, além de projetos como o Repositório PROEDU e a Plataforma PlaforEdu, vinculados à SETEC/MEC, e junto ao MGI em GTs sobre IA no Serviço Público.
E-mail.: luisribeiro@ifsul.edu.br

Volume 2026
ISSN 2319-0868

Nome do Autor: Igor Radtke Bederode
Minibiografia: Igor Radtke Bederode é Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (2021) e Mestre em Educação e Tecnologia pelo IFSul (2016). Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal Sul-rio-grandense desde 2012 e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) do IFSul – Campus Pelotas desde 2022. Líder do Grupo de Pesquisa TEDCOM – Tecnologias Educacionais na Conectividade e Mobilidade. Atua nas áreas de tecnologias digitais na educação, Inteligência Artificial Generativa, pensamento complexo e formação docente. Desenvolve pesquisas sobre plataformização educativa, metodologias imersivas, TPACK e ensino híbrido. Autor de artigos publicados em periódicos nacionais e internacionais, com produção indexada na Web of Science. Orienta dissertações e teses nos programas de pós-graduação em Educação e Tecnologia do IFSul.
E-mail.: igorbederode@ifsul.edu.br

CC BY

KRAUSE, Ana Paula Batista Araujo; RIBEIRO, Luis Otoni Meireles; BEDERODE, Igor Radtke. NARRATIVAS CRIATIVAS COM O USO DE IAG: UMA PROPOSTA DIDÁTICA À LUZ DO MODELO TPACK.. **Revista da FUNDARTE**. Montenegro, Volume 68, e1917, Ano 2026.
Disponível em: https://seer.fundarte.rs.gov.br

REVISTA DA FUNDARTE