REVISTA RAÍDO

OPEN ACCESS

UFGD

DOI: 10.30612/raido.v19i48.20310

O uso do CHATGPT como estratégia de avaliação na universidade: mobilizando os processos de conhecimento dos multiletramentos

Using CHATGPT as an assessment strategy in higher education: mobilizing multiliteracies knowledge processes

Petrilson Alan Pinheiro[1]
E-mail: petrilson@iel.unicamp.br
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-4066-9636

Débora Liberato Arruda[2]
E-mail: debora.arruda@uece.br
Orcid: orcid.org/0000-0001-6075-5585

Edson Alan Pinheiro da Silva[3]
E-mail: professor.pinheiro@gmail.com
Orcid: orcid.org/0009-0009-2913-4233

1 Professor Associado do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) - Unicamp.
2 Professora da Universidade Estadual do Ceará.
3 Consultor da Empresa ComeçIA

Resumo: O objetivo deste artigo é apresentar e discutir uma proposta de avaliação que integre os processos de conhecimento da Pedagogia dos Multiletramentos (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020) e a tecnologia de IA generativa dos *chatbots* às práticas acadêmicas de produção textual de alunos em um contexto de formação inicial de professores de língua portuguesa. A proposta de avaliação que elaboramos seleciona o ChatGPT como interlocutor discursivo e a textualização de uma estratégia conversacional, com base em uma pergunta inicial (*prompt*) e na solicitação de refinamento da resposta produzida pelo *chatbot*. Em seguida, usamos as respostas criadas pelo ChatGPT a partir do *prompt* inicial e do refinamento do *prompt*, e desenvolvemos uma instrução para que os alunos avaliassem conceitual e criticamente o texto. Como resultado de pesquisa, notamos que o uso do ChatGPT em avaliações acadêmicas pode ser uma estratégia eficiente para trabalhar os processos de conhecimento (experienciando, conceitualizando, analisando e aplicando), incentivando uma leitura crítica dos textos gerados por *chatbots* e uma proposta avaliativa inovadora que utiliza a IA generativa como agência de interlocução.

Palavras-chave: Multiletramentos; Avaliação acadêmica; ChatGPT; Produção textual; Processos de conhecimento.

Abstract: This article aims to present and discuss an assessment proposal that integrates the knowledge processes from the Pedagogy of Multiliteracies (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020) and the generative AI technology of chatbots with the academic practices of students' text production in a context of initial Portuguese language teacher training. The assessment proposal that we developed selects ChatGPT as the discursive interlocutor and the textualization of a conversational strategy, based on an initial question and a request for refinement of the response produced by the chatbot. We then used the responses generated by ChatGPT from the initial prompt and from the refinement of the prompt, and developed instructions for students to conceptually and critically evaluate the text. As a result of research, we noted that the use of ChatGPT in academic assessments can be an efficient strategy for working on the knowledge processes (experiencing, conceptualizing, analyzing, and applying), encouraging a critical reading of texts generated by chatbots and an innovative assessment proposal that uses generative AI as an agency of interlocution.

Keywords: Multiliteracies; Academic assessment; ChatGPT; Text production; Knowledge processes.

1 INTRODUÇÃO

Responda que eu te pergunto, eis a nova lógica de produção de textos escritos digitalmente por *chatbots*, marcada por uma temporalidade imediata que nos coloca no centro de uma (re)discussão sobre o sujeito e seu trabalho de escrever textos como produto de uma atividade discursiva que envolve aspectos linguísticos, cognitivos, pragmáticos, sociais, históricos e culturais. Trata-se de uma lógica de produção escrita em larga escala de conteúdo informacional cumulativo e fragmentado que maximiza a técnica de resolução de problemas como forma de comunicação instantânea digital (Han, 2023). Tal técnica implica tanto em mudanças na forma de ensino-aprendizagem da escrita, como em novos modos de avaliar as produções feitas por alunos/as na escola e na universidade, tendo em vista que hoje, em questão de segundos, pode-se obter um texto inédito (e bastante satisfatório) feito por uma Inteligência Artificial (IA)[4], como o ChatGPT, acessível e gratuita, a partir de uma enorme gama de informações e dados (retirados de livros, artigos, imagens, gravações, gráficos, documentos, jornais, músicas, filmes, mídias sociais, etc.) acessíveis no ciberespaço.

Assim, no contexto atual, cabe à educação formal (básica e universitária) a tarefa de definir os tipos de prática de escrita que efetivamente contam para o exercício dos Multiletramentos necessários à consolidação do ideário de produção textual como evento comunicativo que possa promover a mobilização de um vasto conhecimento linguístico e de estratégias discursivas guiadas pelo princípio interacional que rege o uso da linguagem. Contudo, as escolas e as universidades, que sempre desempenharam muito bem o papel de hierarquizar e privilegiar o aprendizado da escrita – a qual, por sua vez, se torna um produto cada vez mais valioso, balizador do sucesso e do fracasso, do prestígio e da discriminação social do próprio estudante – veem-se, no momento atual, cada vez mais permeadas e, por que não, encurraladas, por uma nova tecnologia de IA que pode produzir instantaneamente textos prontos apenas com um comando ou uma solicitação (*prompt*) feita pelo sujeito à interface de diálogo digital do *chatbot*. Esse fato nos impõe perguntas cruciais para o trabalho didático com

4 O termo “inteligência artificial” foi cunhado pelo cientista da computação John McCarthy, em 1955, ao propor que aspectos da inteligência humana poderiam ser formalizados e executados por máquinas. Na época, McCarthy usou o termo como uma forma de atrair financiamento para um workshop realizado na Dartmouth College, uma universidade localizada na cidade de Hanover, estado de New Hampshire, nos Estados Unidos. A inspiração vinha, em parte, do matemático Alan Turing, que, em 1950, já havia proposto a ideia de “inteligência mecânica”, uma forma de avaliar se uma máquina poderia sustentar uma conversa de modo a ser indistinguível de um humano.

o texto na atual conjuntura de propagação vertiginosa das IAs para uso pessoal e profissional: em quais (novas) bases sociointeracionais de textualidade iremos trabalhar o ensino da escrita na escola e na universidade? Como iremos avaliar as produções escritas dos nossos alunos/as, se, não raro, eles/as nos entregam textos produzidos pelo ChatGPT?

Essas questões estão no cerne deste artigo, cujo objetivo é apresentar e discutir uma proposta de avaliação que integre os processos de conhecimento dos Multiletramentos (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020) e a tecnologia de IA generativa (doravante, IAG) do ChatGPT às práticas acadêmicas de produção textual de alunos em um contexto de formação inicial de professores de língua portuguesa. Para tanto, trazemos, primeiramente, um breve histórico da IA, em um percurso que vai desde seu surgimento à chegada do ChatGPT. Em seguida, discutimos os processos de conhecimento da Pedagogia dos Multiletramentos (experienciando, conceitualizando, analisando e aplicando) como elementos teórico-analíticos para pensar o processo de avaliação de produção textual no contexto da IAG.

Apresentamos, então, uma proposta de avaliação em que fizemos a seleção do ChatGPT como interlocutor discursivo e a textualização de uma estratégia conversacional, com base em uma pergunta inicial e na solicitação de refinamento da resposta produzida pelo ChatGPT. Em seguida, selecionamos os dois textos criados pelo ChatGPT a partir do *prompt* inicial e do refinamento do *prompt*, e desenvolvemos uma instrução para que os alunos avaliassem conceitual e criticamente o texto produzido pelo *chatbot*. Os dados gerados indicam que as respostas do ChatGPT estão relacionadas ao processo de conhecimento conceitualizando (por nomeação e por teoria), que é aquele que define e categoriza, por meio de generalizações relativamente articuladas e conexas, conceitos e teorias pertinentes ao tema proposto, ainda que careça de aprofundamento teórico e detalhamento classificatório. Por fim, tecemos algumas considerações, com base na ideia de que o uso do ChatGPT em avaliações acadêmicas pode ser uma estratégia eficiente para trabalhar os processos de conhecimento, a qual permite tanto refletir criticamente sobre um texto gerado pela IA quanto realizar uma proposta de avaliação inovadora em um contexto de formação inicial de professore(a)s.

2 DAS PALAVRAS AOS *TOKENS*: COMPREENDENDO O CHATGPT

A emergência do ChatGPT e de outros sistemas de geração automática de linguagem tem tido um impacto estrondoso (para o bem e para o mal) na vida social e, particularmente, na educação formal (básica e universitária). Para minimamente compreender o que significa todo o impacto sociocultural de um raciocínio algorítmico probabilístico que imita padrões discursivos, é importante entender a ideia subjacente à IA e destacar as mudanças substanciais ocorridas desde o seu surgimento até a chegada do ChatGPT, com seu método lógico de correlação e combinação lexical, com base em um pré-treinamento e em uma série complexa de parâmetros usados para associar as informações alocadas na fase de treinamento.

Nos seus quarenta primeiros anos de existência, a IA funcionava por regras explícitas e estruturas lógicas, por meio de sistemas chamados “especialistas”, construídos com conhecimento codificado manualmente, como se fossem grandes dicionários programados. Apesar de seu impacto inicial, esse modelo enfrentava limitações graves: não conseguia lidar com a incerteza, a ambiguidade e a variação, que são típicas da linguagem natural. Foi então, a partir do final do século XX, que uma segunda geração de desenvolvimento de IA começou a se centrar em grandes conjuntos de dados e no aprendizado de máquina (*machine learning*), que consiste na anotação de dados para análise de padrões estatísticos (Kalantzis; Cope, 2025).

O aprendizado de máquina se tornou um passo muito importante, pois se constituía em uma abordagem que permitia que os sistemas aprendessem com dados, em vez de dependerem apenas de regras pré-programadas. Nesse sentido, a grande mudança foi de caráter metodológico, ou seja, em vez de dizer ao computador “como fazer algo”, oferecem-se exemplos e se permite que ele encontre padrões, o que exige o desenvolvimento de algoritmos capazes de fazer generalizações a partir de grandes quantidades de dados. Contudo, mesmo com as mudanças substanciais que ocorreram na virada do século, com o aumento exponencial de uso de dados, e o aprendizado de máquina, os sistemas, até muito recentemente, apenas aprendiam a reconhecer padrões.

Com o surgimento da IAG, o foco passa a ser a criação de novos dados. A esse respeito, Kalantzis e Cope (2025, p. 6) destacam que a IAG é uma “mudança de pa-

radigma", pois ela "utiliza uma técnica chamada 'aprendizagem autossupervisionada' para medir a proximidade de palavras em enormes *corpora* de texto humano, criando, assim, um 'grande modelo de linguagem'". Segundo os autores, a IAG faz isso quando treina a si mesma, apagando a palavra seguinte em uma frase e então verificando se seu palpite estava certo ou errado. Assim, pode-se dizer que a IAG não marca somente uma mudança metodológica, mas, sobretudo, epistemológica: não se trata apenas de classificar ou prever dados, mas de simular linguagem, estilo e conteúdo. Os sistemas aprendem a criar conteúdo com base em padrões estatísticos dos dados de treinamento, executando tarefas específicas e criando algo novo.

A IAG é, pois, uma máquina de produzir textos cuja tecnologia é baseada em algoritmos de aprendizado treinados, que faz uso de um conjunto de dados gigantesco. Para tanto, trabalha com Modelos de Linguagem de Grande Escala (*Large Language Models* - LLMs) que, baseados na arquitetura *Transformer*, utilizam técnicas de aprendizado de máquina para entender e gerar linguagem humana, sendo treinados com bilhões de palavras extraídas da internet, aprendendo padrões em escala maciça, em que cada palavra passa ser analisada em relação às palavras ao seu redor. Neste ponto, é importante destacar que os LLMs não aprendem por meio de regras gramaticais, mas por probabilidades de sequência. Por isso, Kalantzis e Cope (2025, p. 6) explicam que a IAG é um "preditor da próxima palavra", tendo em vista que, quando solicitada pelo assunto e estilo escolhidos pelo usuário, ela produz o texto colocando, após cada palavra, a próxima palavra estatisticamente mais provável". Isso é feito por meio de um processo chamado de previsão do próximo *token*

Um *token* é uma unidade mínima de texto com a qual a IAG trabalha, que pode ser uma palavra, parte de uma palavra ou mesmo um símbolo. O modelo, então, calcula, a cada passo, qual *token* é mais provável para aquele campo semântico, dado o seu histórico estatístico. Assim, "antes que as palavras apareçam em nossas telas, elas foram reduzidas a *tokens*" (Cope; Kalantzis, 2024, p. 5) e é desta forma que os LLMs passam a ter uma espécie de vocabulário, que se acumula na casa dos trilhões de parâmetros e de relações entre as palavras. A IAG é, então, programada por meio de texto escrito com base em *prompts* (entradas textuais explicitadas na caixa de diálogo de um *chatbot*) e responde aos *prompts* na forma de texto escrito, o qual tem a finalidade de apresentar os resultados e entregar uma resposta satisfatória àquele(a) com que interage virtualmente.

Os famigerados modelos baseados na arquitetura de IA *Transformer*, desenvolvidos pela OpenAI[5], são os *Generative Pre-Trained Transformer* (GPT) usados em modelos de linguagem para gerar textos. Assim como outros modelos, os GPTs são pré-treinados com grandes volumes de texto e, depois, ajustados (com ou sem dados supervisionados) para tarefas específicas. No entanto, o diferencial da série GPT é sua arquitetura autosupervisionada e autorregressiva, que é capaz de prever e prover o próximo *token*, com base no histórico anterior, permitindo a geração de textos longos e coerentes. Em resumo, podemos dizer então que os modelos de GPT buscam uma nova palavra (*token*) no imenso *corpus* de que dispõem, preveem a próxima palavra com base em sua análise estatística anterior e, em seguida, confirmam sua previsão – se esta estiver correta –, ou refinam suas estatísticas – se estiver errada (Kalantzis; Cope, 2025). Foi justamente a partir desse modelo GPT que, em 2022, foi lançado o ChatGPT. Ele se caracteriza como tecnologia de conversação que não apenas gera respostas a perguntas (*prompts*), mas também imita conversas humanas, inclusive mantendo diálogos com seres humanos.

Embora imite interlocuções humanas, o ChatGPT apenas cumpre tarefas ordenadas pelos algoritmos (lista de regras que a máquina é determinada para fazer). Logo, é importante ressaltar que ele não tem consciência ou compreensão sobre o texto que produz. Apesar disso, o *chatbot* apresenta uma produção textual coerente linguisticamente com base no estabelecimento de padrões estatísticos e na associação de *tokens* e nos oferece uma resposta satisfatória – do ponto de vista enunciativo – ao *prompt* que foi textualizado na caixa de diálogo presente no *design* do programa. Podemos então aferir que a qualidade dos resultados das respostas do ChatGPT dependerá muito dos *prompts* criados (e das indicações de refinamento) pelo usuário da IA para a obtenção de um texto que julgue mais adequado para o seu projeto de escrita.

Diante deste novo contexto enunciativo, podemos inferir que o ChatGPT atua como uma espécie de articulador discursivo, cuja autoridade se dá pela pretensa neutralidade e credibilidade que imprime às respostas apresentadas, tendo em vista o caráter objetivo promovido pelo apagamento do sujeito que enuncia e sua imensa capacidade de combinar milhões de dados e situá-los em um único texto. Esse caráter objetivo atua no imaginário do usuário da IA como marca de evidência de veracidade e de confiabilidade nas informações explicitadas pelo *chatbot*, ou seja, como marca

5 Empresa que desenvolveu o ChatGPT, disponibilizado para a experimentação pública no dia 30 de novembro de 2022.

de um dispositivo enunciativo digital que evidencia a verdade com base em dados e estatísticas supostamente seguros.

É justamente nessa pressuposição de confiabilidade, neutralidade e objetividade que podemos trabalhar as respostas dadas pelo ChatGPT em avaliações tanto na escola quanto na universidade. Para isso, envolvemos quatro movimentos para propor metodologicamente a avaliação dos alunos: textualização da pergunta-norteadora (*prompt*-1); análise da primeira formulação textual (resposta-1); refinamento da pergunta-norteadora (*prompt*-2); análise da reformulação textual (resposta-2). Cada um desses elementos é, então, trabalhado a partir dos processos de conhecimento (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), como veremos na próxima seção.

3 RESSIGNIFICANDO O CHATGPT POR MEIO DOS PROCESSOS DE CONHECIMENTO

Uma proposta teórico-analítica que nos parece bastante promissora para pensar a avaliação na universidade e o uso da IA no processo de ensino-aprendizagem é a que se ancora na Pedagogia dos Multiletramentos. Trata-se de um manifesto elaborado por um grupo de pesquisadores provenientes da Austrália, Inglaterra e Estados Unidos, conhecidos como the New London Group (o Grupo Nova Londres, doravante GNL)[6], *Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*, publicado em 1996, cujo interesse comum era, então, discutir uma pedagogia direcionada para os Multiletramentos[7]. O GNL buscava justamente problematizar, já em meados da década de 1990, que o letramento escolar grafocêntrico, embora ainda importante, já não era suficiente para dar conta das mudanças constantes tanto local quanto globalmente em função da presença cada vez maior de novas tecnologias (Cazden *et al*., 1996; GNL, 2021). Nesse sentido, as propostas de trabalho do grupo estavam voltadas para os estudos semióticos dos textos, envolvendo diferentes formas de produzir, veicular e consumir textos, expandindo, assim, o conhecimento sobre letramento, que passaria

6 O GNL era composto pelos seguintes membros: Allan Luke, William Cope, Carmen Luke, Courtney Cazden, Charles Eliot, Gunther Kress, Jim Gee, Martin Nakata, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Sarah Michaels.

7 O manifesto do NLG foi posteriormente reeditado e publicado por dois de seus membros, Bill Cope e Mary Kalantzis, em um livro, em 2000.

a ter seu escopo ainda mais ampliado em decorrência do uso de novas tecnologias da informação e da comunicação. Foi, então, nesse contexto que se propalou a ideia de uma nova pedagogia: a Pedagogia dos Multiletramentos.

O reconhecimento de que os textos se formam com base em convenções de significado em diferentes situações culturais, sociais ou de domínio específico, bem como em diferentes modos de construir significado foi algo fundante para repensar a própria noção de letramento em relação às dimensões profissional, pessoal e de participação cívica. Para contemplar essas três dimensões da vida social, o GNL se apoiou em um conceito-chave da Pedagogia dos Multiletramentos: o *design* – uma (re)apropriação do termo "*design*" da dimensão profissional (mundo do trabalho) para as outras duas dimensões da vida social (pessoal e de participação cívica), na tentativa de colocá-las também sob escrutínio de interpretações e ressignificações possíveis em diferentes contextos, tornando-as suscetíveis ao dinamismo, interesse pessoal e capacidade de transformação. Para o GNL, então, o *design* se forma por meio de um processo de construção de sentidos cuja constituição se dá pela inter-relação de três componentes básicos *designs* disponíveis*, o designing e* o *redesigned*.

Para viabilizar e operacionalizar esse processo de *design,* o "o quê" da Pedagogia dos Multiletramentos, o GNL relacionou-o a quatro componentes, que seriam o "como" dessa pedagogia: prática situada (*situated practice*), instrução explícita (*overt instruction*), enquadramento crítico (*critical framing*) e prática transformada (*transformed practice*). De forma resumida, podemos dizer que a prática situada envolve experiências de mundo e significados situados em contextos do mundo real. Nela, são priorizados *designs* criados pelos alunos e/ou professores, envolvendo simulações de seus contextos locais, que se relacionam ao mundo do trabalho ou a situações que ocorrem em espaços públicos. Na instrução explícita, trabalha-se a metalinguagem usada por alunos e professores em favor de uma compreensão sistemática, analítica e consciente das instruções e dos conteúdos, vislumbrando sua aplicabilidade em situações específicas de aprendizagem, de modo a explicitar diferentes modos de significação. O enquadramento crítico se constitui na análise e interpretação do contexto social e cultural, de políticas, ideologias e valores explícitos ou implícitos, tendo como referência os *designs* desenvolvidos. Por fim, a prática transformada seria, então, o resultado da transferência e a recriação de sentidos consolidados por meio da transposição/intervenção inovadora em diferentes contextos. Nesse movimento, torna-se explícita a construção de um novo sentido, tendo por referência um contexto inicial ou uma prática situada.

Em trabalhos publicados posteriormente, Mary Kalantzis e Bill Cope (Kalantzis; Cope, 2005; Cope; Kalantzis, 2009; Cope; Kalantzis, 2011) ressignificaram as quatro dimensões originalmente propostas pelo GNL em “processos de conhecimento”, que são divididos em quatro partes principais: experimentar (prática situada), conceituar (instrução explícita), analisar (enquadramento crítico) e aplicar (prática transformada). Esses processos de conhecimento, por sua vez, subdividem-se em quatro dimensões: 1.1 **experimentar o conhecido**, em que os aprendizes refletem sobre as suas próprias experiências, interesses, perspectivas e formas familiares de representação do mundo; 1.2. **experimentar o novo**, em que lidam com o desconhecido, relacionando-se com novas formas de representação e de comunicação; 2.1 **conceituar por nomeação**, em que agrupam elementos em categorias, classificam e definem termos, mas também criam conexões entre tais termos; 2.2 **conceituar com a teoria**, em que promovem generalizações a partir de mapas conceituais ou teorias; 3.1 **analisar funcionalmente**, em que fazem uso de processos de raciocínio, tirando conclusões inferenciais e dedutivas, estabelecendo relações funcionais de causa e efeito e analisando conexões lógicas e textuais; 3.2. **analisar criticamente**, em que avaliam perspectivas, interesses e motivos próprios e de outras pessoas, com base em contextos sociais e culturais específicos; 4.1. **aplicar adequadamente**, em que aplicam conhecimentos em diferentes situações do mundo real; e 4.2 **aplicar criativamente**, em que realizam uma intervenção no mundo, que pode ser verdadeiramente inovadora e criativa, fazendo valer seus interesses, experiências e aspirações.

Na seção seguinte, analisamos uma proposta de avaliação textual, a partir de um texto gerado pelo ChatGPT, com base nos processos de conhecimento (experimentando, conceitualizando, analisando e aplicando) e nos quatro movimentos de avaliação (textualização de uma pergunta-norteadora, análise da primeira formulação textual, refinamento da pergunta-norteadora e análise da reformulação textual).

4 *PROMPT* ÀS RESPOSTAS DO CHATGPT: AVALIANDO O *CHATBOT*

Nesta seção, apresentamos nossa proposta de trabalho avaliativo em contexto universitário, que envolve os processos de produção e de avaliação de respostas do ChatGPT geradas a partir de *prompts* fornecidos pelo professor, a fim de compreender

como os/as alunos/as em processo de formação inicial analisam as respostas dadas pelo *chatbot*. Pretendemos com isso promover práticas acadêmicas de reflexão crítica por parte dos/as alunos/as sobre as informações/respostas que lhes são apresentadas pela IAG e, ao mesmo tempo, integrar as potencialidades do ChatGPT às metodologias de avaliação no contexto formativo educacional.

A proposta de avaliação que apresentamos foi aplicada em uma turma da disciplina do primeiro semestre do curso de Letras de uma universidade pública do interior de São Paulo. Um dos tópicos dessa disciplina é a Pedagogia dos Multiletramentos (discutida na seção anterior), que foi escolhido pelo professor responsável pela disciplina para ser submetido ao processo de avaliação do *chatbot*, dividido em cinco etapas, que estão relacionadas aos quatro processos de conhecimento dos Multiletramentos (experienciando, conceitualizando analisando e aplicando).

Na primeira etapa, utilizou-se o ChatGPT como interlocutor discursivo, em que o professor da disciplina textualiza uma estratégia conversacional com o *chatbot*, na forma da seguinte pergunta inicial (*prompt* inicial), que foi discutida na aula anterior em sala de aula:

Figura 1 – Prompt inicial fornecido pelo professor ao ChatGPT

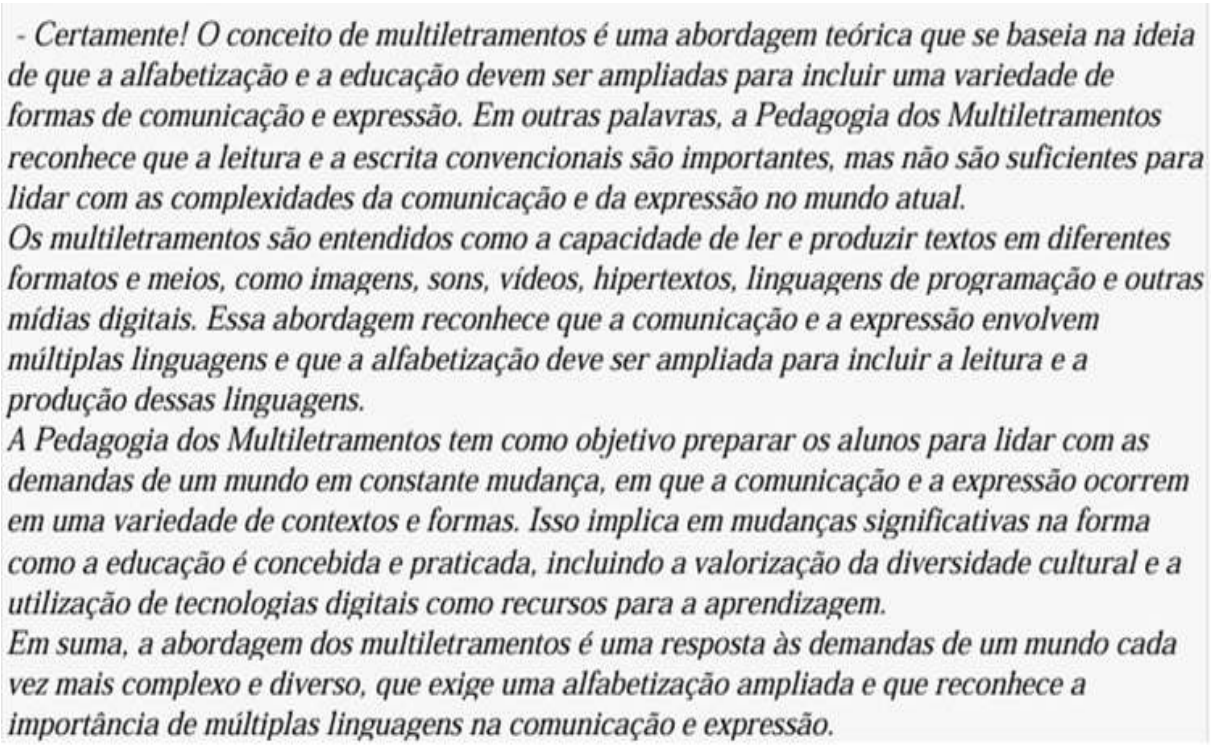


Fonte: Figura produzida pelos autores.

Essa primeira etapa se constitui, por um lado, no processo de conhecimento **experienciando o conhecido**, em que o professor traz para a interação um assunto do conteúdo (Pedagogia dos Multiletramentos) que é familiar aos seus alunos. Por outro lado, ao formular a pergunta inicial para um interlocutor do qual não sabe o que esperar como resposta, o professor também se engaja no processo de conhecimento **experienciando o novo.**

A segunda etapa é a resposta gerada (na forma de texto) pelo ChatGPT a partir do *prompt* inicial, que traz o conceito de Multiletramentos, segundo o *chatbot*.

Figura 2 – Resposta gerada pelo ChatGPT a partir do *prompt* inicial do professor



- Certamente! O conceito de multiletramentos é uma abordagem teórica que se baseia na ideia de que a alfabetização e a educação devem ser ampliadas para incluir uma variedade de formas de comunicação e expressão. Em outras palavras, a Pedagogia dos Multiletramentos reconhece que a leitura e a escrita convencionais são importantes, mas não são suficientes para lidar com as complexidades da comunicação e da expressão no mundo atual.

Os multiletramentos são entendidos como a capacidade de ler e produzir textos em diferentes formatos e meios, como imagens, sons, vídeos, hipertextos, linguagens de programação e outras mídias digitais. Essa abordagem reconhece que a comunicação e a expressão envolvem múltiplas linguagens e que a alfabetização deve ser ampliada para incluir a leitura e a produção dessas linguagens.

A Pedagogia dos Multiletramentos tem como objetivo preparar os alunos para lidar com as demandas de um mundo em constante mudança, em que a comunicação e a expressão ocorrem em uma variedade de contextos e formas. Isso implica em mudanças significativas na forma como a educação é concebida e praticada, incluindo a valorização da diversidade cultural e a utilização de tecnologias digitais como recursos para a aprendizagem.

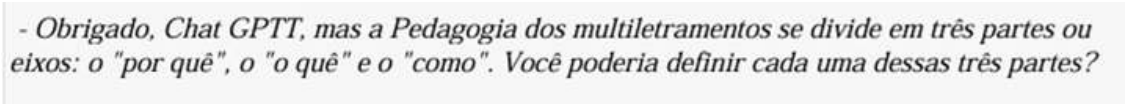
Em suma, a abordagem dos multiletramentos é uma resposta às demandas de um mundo cada vez mais complexo e diverso, que exige uma alfabetização ampliada e que reconhece a importância de múltiplas linguagens na comunicação e expressão.

Fonte: Figura produzida pelos autores.

Como a pergunta inicial foi deliberadamente formulada para gerar uma resposta conceitual do ChatGPT, esta se relaciona, portanto, ao processo de conhecimento **conceitualizando por nomeação,** em que o *chatbot* apresenta estratégias de manutenção do referente (assunto Multiletramentos) e de continuidade para imprimir ao texto uma orientação argumentativa, agrupando elementos em categorias, classifica-os e define o conceito de Multiletramentos, o que acontece nos dois primeiros parágrafos do texto gerado, apresentando uma clara articulação entre as partes do texto. A mesma reposta também está relacionada ao processo de conhecimento **conceitualizando por teoria**, em que o ChatGPT expõe o objetivo geral da Pedagogia dos Multiletramentos e faz uma generalização da abordagem dos Multiletramentos, conectando-a ao mundo social atual, o que acorre nos dois últimos.

A terceira etapa se dá quando o professor, com base na resposta fornecida pelo ChatGPT (figura 3), reformula o *prompt* inicial com a seguinte pergunta mais específica:

Figura 3 – Reformulação do *prompt i*nicial com uma pergunta mais específica

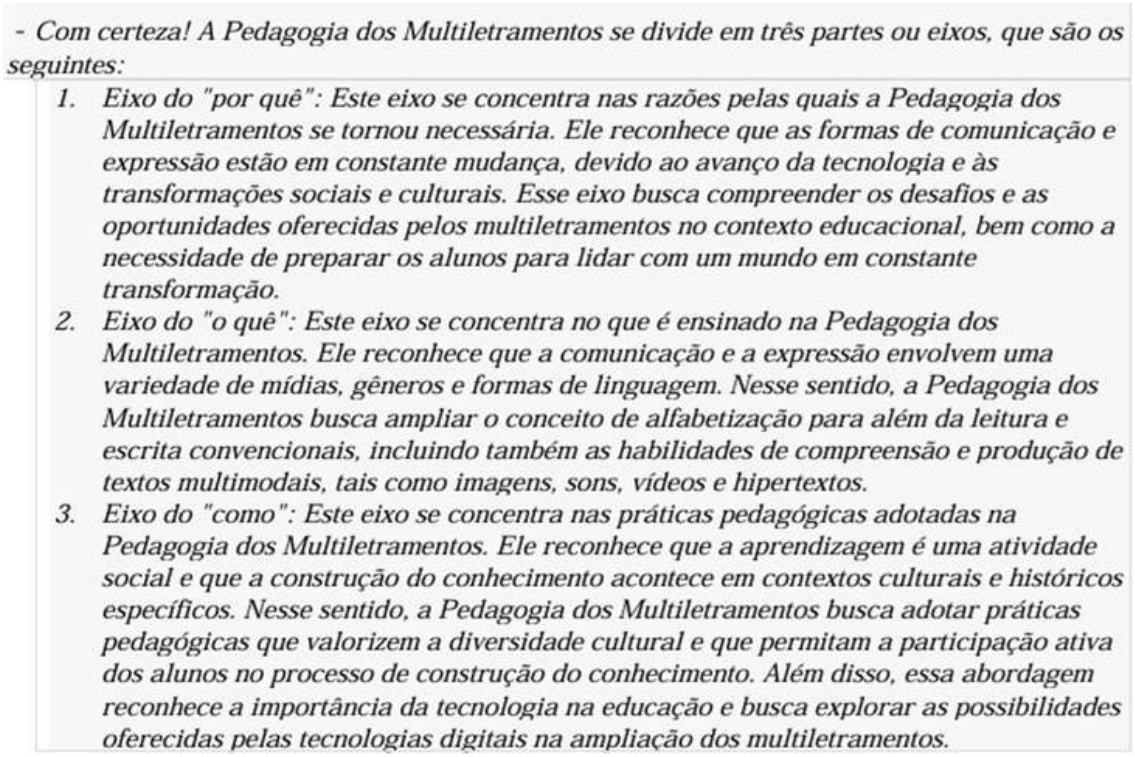


Fonte: Figura produzida pelos autores.

Assim como na primeira etapa, aqui também ocorre, por um lado, o processo de conhecimento **experienciando o conhecido***,* em que o professor, por conhecer a teoria dos Multiteramentos, refina sua pergunta inicial, tomando como base a ideia de que a resposta gerada pelo ChatGPT não responde de forma tão específica sobre essa teoria; por outro lado, mesmo procurando refinar a pergunta inicial, com a expectativa de que o *chatbot* pudesse fornecer uma resposta mais específica, o professor, ainda assim, não sabe o que esperar como resposta, o que o faz também **experienciar o novo.**

A quarta etapa, por sua vez, é a resposta do ChatGPT à pergunta reformulada pelo professor (figura 4), que, assim como a segunda etapa, está relacionada ao processo de conhecimento **conceitualizando por nomeação,** em que o *chatbot* usa como estratégia argumentativa a divisão do texto em três grupos, correspondes aos “três eixos dos Multiletramentos” (mencionados na pergunta), categorizando cada um deles; e ao processo de conhecimento **conceitualizando por teoria**, uma vez que o ChatGPT procura estabelecer generalizações teóricas sobre cada um dos três eixos, buscando, outrossim, conectá-los a práticas social do mundo atual.

Figura 4 – Resposta do ChatGPT à pergunta reformulada pelo professor



- *Com certeza! A Pedagogia dos Multiletramentos se divide em três partes ou eixos, que são os seguintes:*

1. *Eixo do "por quê": Este eixo se concentra nas razões pelas quais a Pedagogia dos Multiletramentos se tornou necessária. Ele reconhece que as formas de comunicação e expressão estão em constante mudança, devido ao avanço da tecnologia e às transformações sociais e culturais. Esse eixo busca compreender os desafios e as oportunidades oferecidas pelos multiletramentos no contexto educacional, bem como a necessidade de preparar os alunos para lidar com um mundo em constante transformação.*
2. *Eixo do "o quê": Este eixo se concentra no que é ensinado na Pedagogia dos Multiletramentos. Ele reconhece que a comunicação e a expressão envolvem uma variedade de mídias, gêneros e formas de linguagem. Nesse sentido, a Pedagogia dos Multiletramentos busca ampliar o conceito de alfabetização para além da leitura e escrita convencionais, incluindo também as habilidades de compreensão e produção de textos multimodais, tais como imagens, sons, vídeos e hipertextos.*
3. *Eixo do "como": Este eixo se concentra nas práticas pedagógicas adotadas na Pedagogia dos Multiletramentos. Ele reconhece que a aprendizagem é uma atividade social e que a construção do conhecimento acontece em contextos culturais e históricos específicos. Nesse sentido, a Pedagogia dos Multiletramentos busca adotar práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural e que permitam a participação ativa dos alunos no processo de construção do conhecimento. Além disso, essa abordagem reconhece a importância da tecnologia na educação e busca explorar as possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais na ampliação dos multiletramentos.*

Fonte: Figura produzida pelos autores.

As respostas fornecidas pelo ChatGPT são o insumo para a quinta etapa do processo de avaliação, que se constitui em duas questões que o professor da disciplina formulou para os seus alunos (figura 5). Essa quinta etapa, portanto, envolve o processo de conhecimento **analisando funcional e criticamente**, em que os discentes deveriam avaliar conceitual e criticamente as duas formulações textuais apresentadas pelo ChatGPT. Nosso objetivo com isso foi o de que os alunos pudessem avaliar o produto apresentado para além dos padrões discursivos estabelecidos pelo *chatbot*, em meio a uma quantidade gigantesca de dados dos quais dispõe na internet. Nesse sentido, nossa intenção foi a de que os discentes se posicionassem sobre o conteúdo apresentado na formulação inicial e na reformulação, analisando-o tanto funcionalmente, ou seja, fazendo uso de processos de raciocínio, tirando conclusões inferenciais e dedutivas, estabelecendo relações funcionais de causa e efeito; quanto criticamente, isto é, avaliando perspectivas, interesses e motivação, com base em contextos sociais e culturais específicos trabalhados em sala de aula.

Figura 5 – Questões formuladas para os alunos com base nas respostas do ChatGPT

a) Você acha que o CHATGPT responde a pergunta sobre o conceito de multiletramentos, segundo a Pedagogia dos Multiletramentos? Justifique.
b) Em relação à segunda pergunta, o CHATGPT traz uma resposta que contempla plenamente os três eixos da Pedagogia dos Multiletramentos? Justifique.

Fonte: Figura produzida pelos autores.

Essa quinta etapa se materializou em produções textuais dos alunos, geradas, então, a partir das questões elaboradas pelo professor e pelas respostas do ChatGPT. Como o nosso foco neste trabalho centra-se na análise e discussão das atividades avaliativas realizadas pelo professor (que incluem as respostas fornecidas pelo ChatGPT) e não propriamente na produção textual dos discentes – dadas também as limitações de espaço do artigo – não trouxemos os textos produzidos pelos alunos, que compuseram a sexta etapa da proposta de avaliação. Vale, contudo, registrar que, tivemos, nessa atividade, um total de vinte respostas argumentativas e, em muitas delas, os discentes reconhecem que as respostas dadas pelo ChatGPT trazem uma explicação que, de alguma forma, remonta aos conhecimentos trabalhados em sala de aula sobre Multiletramentos, embora percebessem que uma carência de aprofundamento conceitual e detalhamento classificatório mais específico, no que diz respeito aos três eixos dos Multiletramentos.

Podemos, assim, dizer que a quinta etapa também se configura como o processo de conhecimento **aplicando apropriadamente**, pois possibilitou que os alunos produzissem textos em que avaliam o seu conhecimento acerca da Pedagogia dos Multiletramentos a partir das respostas do ChatGPT. Esses textos elaborados pelos discentes, por sua vez, podem ser usadas como *feedback* para refinar as respostas fornecidas pelo *chatbot*. Nesse sentido, a atividade envolveria o processo de conhecimento **aplicando criativamente**, uma vez que possibilitaria o aprimoramento dos *prompts* dados pelos alunos, das respostas geradas pelo ChatGPT e do próprio conhecimento dos discentes, por meio da avaliação das respostas e da interação que estabelecem com a máquina.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tomarmos como base as análises dos dados gerados por este estudo, podemos afirmar, de forma mais ampla, que as formulações textuais explicitadas pelo ChatGPT convencem o leitor (alunos/as) de sua validade (do seu sentido), pois tanto apresentam conteúdos pertinentes ao tema quanto são textualizadas a partir de marcadores argumentativos semelhantes ao que reconhecemos como uma resposta acadêmica coerente e coesa. Também vimos a importância de o docente provocar uma reflexão crítica sobre as respostas apresentadas pelo *chatbot* (reformulação do *prompt*), de modo que os/as alunos/as possam demonstrar seus conhecimentos conceituais e críticos sobre a formulação e reformulação das respostas da IA.

Com efeito, falar de texto escrito é falar de sentido construído na relação autor--texto-leitor. Portanto, é de se imaginar que, diante de qualquer texto, posicionamo--nos ativa e responsivamente para a compreensão do enunciado com base nessa relação. Ora, se, por meio de previsão e de análise estatística de uma infinidade de dados da internet, o ChatGPT consegue, instantaneamente, criar textos coerentes sobre qualquer assunto, transgredindo a concepção de autoria, textualidade e interlocução, devemos, mais do que nunca, continuar a exigir de nossos alunos a produção de textos sobre conteúdos trabalhados em sala de aula como forma de avaliação, não apenas, obviamente, aquele tipo de produção textual puramente conteudístico com o qual historicamente trabalhamos – e que o ChatGPT já faz – mas devemos, sobretudo, incentivar a avaliação crítica sobre esses textos produzidos pelos *chatbots*.

Nesse sentido, tomando, então, como base o conjunto de atividades analisadas neste artigo, que envolveram a atuação do professor por meio de *prompts*, as respostas do *chatbot* e avaliação dos alunos, podemos dizer que é possível promover uma avaliação que envolva os discentes no processo de **a) experienciar,** fazendo e reformulando perguntas, textualizando uma interlocução escrita por meio do design do *chatbot*) e relacionando tais experiências com novas formas de representação e de comunicação com as tecnologias digitais e com a IAG; **b) conceitualizar,** refletindo sobre a generalização teórica e a conceituação de assuntos didáticos a partir de categorias, classificação e definição de termos relevantes, criando conexões entre temáticas interdisciplinares; **c) analisar** as respostas do *chatbot*, tirando conclusões inferenciais que avaliem e identifiquem novas perspectivas socioculturais referentes ao tema; e **d) aplicar** os conhecimentos à complexa diversidade de situações da sociedade real de modo a intervir no mundo criativamente.

Assim, acreditamos que, em vez de simplesmente proibirmos o uso do ChatGPT em nossas avaliações escolares e acadêmicas, podemos usá-lo de forma eficiente para trabalhar os processos de conhecimento (experienciando, conceitualizando, analisando e aplicando), seja na universidade ou na escola, pois estes permitem refletir criticamente sobre um texto gerado pela IA e realizar uma intervenção inovadora a partir de um novo contexto avaliativo. Nesse sentido, para além da lógica de produção de textos escritos dos *chatbots*, representada pelo aforismo que batizamos de "*Responda que eu te pergunto*", o trabalho com os processos de conhecimento nos possibilita desenvolver ações metacomunicativas (de reflexão e de avaliação comunicativa) sobre os textos que o ChatGPT produz, que são fundamentais para o processo de produção textual. Podemos, assim, dizer que essas ações metacomunicativas tornam possível e imprescindível vislumbrar uma nova máxima na era do ChatGPT: "*Responda que eu te avalio*".

REFERÊNCIAS

CAZDEN, C.; COPE, B.; FAIRCLOUGH, N.; GEE, J.; *et al*. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, v.66, n.1, p. 60-93, 1996. DOI: https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/265529425_A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures. Acesso em: 28 jun. 2025.

COPE, B.; KALANTZIS, M. "Multiliteracies": New Literacies, New Learning, Pedagogies. *An International Journal***,** v. 4, n. 3, p. 164 -195, 2009.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Design in Principle and Practice: a reconsideration of the terms of design engagement. *The Design Journal.* v. 14, n. 1, p. 45-63, 2011.

COPE, B.; KALANTZIS, M. A multimodal grammar of artificial intelligence: measuring the gains and losses in generative AI. *Multimodality & Society,* v. 4, n. 2, p. 123-152. 2024. https://doi.org/10.1177/26349795231221699. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/26349795231221699. Acesso em: 28 jun. 2025.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuro Sociais. *Revista Linguagem em Foco*, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 101–145, 2021. DOI: 10.46230/2674-8266-13-5578. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578. Acesso em: 28 jun. 2025.

HAN, B-C. *A crise da narração*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2023.

KALANTZIS, M.; COPE, B. *Learning by Design***.** Melbourne: Victorian Schools Innovation Commission, 2005.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Literacy in the Time of Artificial Intelligence*. Reading Research Quarterly*. v. 60, n. 1, Article e591, 2025. https://doi.org/10.1002/rrq.591 Disponível em: https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/rrq.591. Acesso em: 28 jun. 2025.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. *Letramentos*. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2020.