

Multiletramentos e Inteligência Artificial: implicações para o ensino

Multi-Literacies and Artificial Intelligence: implications for education

Multialfabetización e Inteligencia Artificial: implicaciones para la educación

Karla Amorim Sancho¹

Nádia Cristina da Silva Araújo²

Renata Silva Siqueira³

RESUMO

O avanço significativo da Inteligência Artificial nos últimos anos tem causado impactos nas diferentes esferas da sociedade, inclusive na educação. Parte dos alunos e professores tem-se utilizado de IA no cotidiano e isso fortalece debates que objetivam apontar caminhos e, ao mesmo tempo, desafios aos docentes, discentes e instituições de ensino. Dessa forma, o presente artigo pretende refletir e debater sobre as implicações do uso da Inteligência Artificial no ensino, sob o viés dos Multiletramentos. Para isso, recorreremos a algumas discussões sobre o uso de Inteligência Artificial como o ChatGPT, por exemplo, nas aulas de Língua Portuguesa, que impactos a utilização de IA traz para o ensino-aprendizagem e, como o professor pode-se utilizar dos letramentos para que o estudante, “nativo digital” ou não, possa sair da condição de confortável digital para experiente digital? Nos pautamos nos estudos sobre Letramentos em uma perspectiva mais contemporânea, que abarca as mídias digitais, assim como o modo de utilizá-las de forma mais consciente e crítica: Freire (1987, 1996), Jenkins (2008), Pereira (2008, 2009, 2022), Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), Zacharias (2016), Rojo (2009, 2012, 2019), Sayad (2022) entre outros. Trata-se de uma discussão teórica, de base qualitativa e bibliográfica, que centrará criticamente e dialogicamente em dois aspectos: multiletramentos e IA.

Palavras-chave: Multiletramentos; Inteligência Artificial; Implicações para o ensino.

¹ Pesquisadora do Departamento de Engenharia Biomédica da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3437-2737>. E-mail: karla.amorims@ufpe.br.

² Docente do Curso de Letras da Universidade Federal do Mato Grosso, Campus do Araguaia, Barra do Garças, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2020-7506>. E-mail: nadia.araujo@ufmt.br.

³ Pesquisadora do Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2273-0376>. E-mail: siqueira.re@gmail.com.

ABSTRACT

The significant advances in Artificial Intelligence in recent years have had an impact on different spheres of society, including education. Some students and teachers have been using AI in their daily lives, and this has fueled debates that aim to point out paths and, at the same time, challenges for teachers, students, and educational institutions. Thus, this article aims to reflect and debate the implications of the use of Artificial Intelligence in teaching, from the perspective of Multiliteracies. To this end, we resort to some discussions about the use of Artificial Intelligence such as ChatGPT, for example, in Portuguese language classes, what impacts the use of AI has on teaching and learning, and how can teachers use literacies so that students, whether “digital natives” or not, can move from being comfortable with digital skills to being digitally experienced? We are guided by studies on Literacies from a more contemporary perspective, which encompasses digital media, as well as how to use them in a more conscious and critical way: Freire (1987, 1996), Jenkins (2008), Pereira (2008, 2009, 2022), Dudeney, Hockly and Pegrum (2016), Zacharias (2016), Rojo (2009, 2012, 2019), Sayad (2022) among others. This is a theoretical discussion, with a qualitative and bibliographical basis, which will critically and dialogically focus on two aspects: multiliteracies and AI.

Keywords: Multiliteracies; Artificial Intelligence; Implications for teaching.

Resumen

Los importantes avances en Inteligencia Artificial en los últimos años han impactado en diferentes esferas de la sociedad, incluida la educación. Algunos estudiantes y docentes vienen utilizando IA en su vida cotidiana y esto fortalece debates que buscan señalar caminos y, al mismo tiempo, desafíos para docentes, estudiantes e instituciones educativas. Así, este artículo pretende reflexionar y debatir las implicaciones del uso de la Inteligencia Artificial en la enseñanza, desde la perspectiva de las Multialfabetizaciones. Para ello, recurrimos a algunas discusiones sobre el uso de Inteligencia Artificial como ChatGPT, por ejemplo, en las clases de Lengua Portuguesa, qué impactos tiene el uso de IA a la enseñanza-aprendizaje y, ¿cómo puede el profesor utilizar las alfabetizaciones para que el alumno, “nativo digital” o no, pueda pasar de ser un usuario digital cómodo a un experto digital? Nos guiamos por estudios sobre Alfabetizaciones desde una perspectiva más contemporánea, que abarca los medios digitales, así como la forma de utilizarlos de forma más consciente y crítica: Freire (1987, 1996), Jenkins (2008), Pereira (2008, 2009, 2022), Dudeney, Hockly y Pegrum (2016), Zacharias (2016), Rojo (2009, 2012, 2019), Sayad (2022) entre otros. Se trata de una discusión teórica, con base cualitativa y bibliográfica, que se centrará crítica y dialógicamente en dos aspectos: las multialfabetizaciones y la IA.

Palabras clave: Multialfabetizaciones; Inteligencia artificial; Implicaciones para la enseñanza.

Introdução

O avanço significativo da Inteligência Artificial (IA) nas últimas décadas tem transformado diversas esferas da sociedade, incluindo a educação. Com a crescente utilização de ferramentas como o ChatGPT por estudantes e professores, emergem debates urgentes sobre os desafios e as possibilidades que essas tecnologias trazem para o processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, este artigo busca refletir sobre as implicações da IA na educação, especialmente no ensino de Língua Portuguesa, sob a perspectiva dos Multiletramentos: uma abordagem que engloba as competências necessárias para uma leitura crítica e produtiva das mídias digitais.

Partindo do pressuposto de que os alunos, sejam "nativos digitais" ou não, precisam transcender a condição de "confortável digital" para se tornarem "experientes digitais", discutimos como os multiletramentos podem auxiliar docentes e discentes a utilizar a IA de forma consciente e criativa. Para isso, apoiamo-nos em teóricos como Freire (1987, 1996), Pereira (2009, 2022), Cassany e Ayala (2008), Rojo (2009, 2012, 2019), Jenkins (2008), Zacharias (2016), Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) entre outros, que discutem o letramento em uma perspectiva contemporânea, integrando as novas tecnologias à prática pedagógica.

Este estudo, de natureza qualitativa e bibliográfica, propõe um diálogo crítico entre duas dimensões centrais: os multiletramentos e a Inteligência Artificial, analisando como essas ferramentas podem ser incorporadas ao ensino de maneira ética e reflexiva. Ao final, espera-se contribuir para a discussão sobre como a educação pode preparar os estudantes não apenas para interagir com a IA, mas para questioná-la, adaptá-la e utilizá-la de forma autônoma e crítica.

Diante desse cenário, este estudo orienta-se pelo seguinte problema de pesquisa: como o ensino de Língua Portuguesa, à luz da pedagogia dos multiletramentos, pode mediar o uso da Inteligência Artificial de modo que os estudantes — "nativos digitais" ou não — superem a condição de "usuário digital confortável" e se tornem "experientes digitais", capazes de utilizar essas ferramentas de forma crítica, ética e autoral?

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico e interpretativo. O corpus teórico foi constituído a partir de dois critérios: (i) obras de referência sobre letramentos, multiletramentos e letramento crítico (Street, Rojo, Kleiman, Pereira, Freire, Jenkins, Zacharias, entre outras); e (ii)

produções recentes (2016–2024) sobre Inteligência Artificial na educação e no ensino de Língua Portuguesa, selecionadas em periódicos científicos a partir dos descritores “inteligência artificial”, “ChatGPT”, “multiletramentos” e “ensino”. O percurso analítico consistiu em colocar essas duas frentes em diálogo, identificando convergências e tensões entre a pedagogia dos multiletramentos e as potencialidades e os desafios do uso da IA, de modo a fundamentar uma proposta de prática pedagógica crítica.

I Multiletramentos na contemporaneidade

I.1 Do letramento aos multiletramentos

O conceito de letramento surgiu quando outros conceitos, como o de alfabetização, não davam mais conta de explicar todos os aspectos relacionados às práticas de leitura e escrita. Nesse contexto, a obra de Street (1984) foi inaugural, no sentido de considerar as práticas sociais que envolvem o fenômeno. Nas palavras de Kleiman et al. (2024):

[...] podemos dizer que o conceito de *literacy/literacies* emergente nos anos 1980 proveio de uma oposição conceitual a uma maneira de estudar os fenômenos relativos aos usos, ao ensino e à aprendizagem da escrita, que não previa resultados compatíveis com a realidade em escrutínio e cujo conjunto de pressupostos, muitas vezes enunciando concepções antropocêntricas, não permitia fazer perguntas significativas e pertinentes sobre o fenômeno (KLEIMAN et al., 2024, p. 242).

Do inglês, *literacy*, o conceito de letramento vem ganhando cada vez mais espaço no cenário nacional e internacional. Na contemporaneidade, ele ganhou muitos adjetivos, ocorrendo o que Kleiman et al. (2024) chama de “explosão conceitual”. Tendo ganhado espaço nesse cenário a partir da década de 80, como já mencionado, o letramento surge com o objetivo de abarcar também os usos sociais da leitura e da escrita, questão essa, muito cara para o conceito de alfabetização.

Nessa perspectiva, “alfabetizar-se é se apropriar do alfabeto, da ortografia da língua que se fala” (Rojo e Moura, 2019, p. 15). Já o letramento possui uma visão socioantropológica. Conforme explica Rojo (2009):

busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrindo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural (Rojo, 2009, p. 98).

Nas palavras de Kleiman et al. (2024), a alfabetização pode ser considerada uma prática letrada,

[...] mas nem toda prática de letramento é uma prática de alfabetização, pois a intensão (sic) desta última expressão se aplica estritamente às atividades e práticas que têm por objetivo o domínio do sistema escritural, por meio de múltiplas atividades e gêneros, geralmente de origem escolar (KLEIMAN et al., 2024, p. 242).

A pesquisadora explica isso usando um exemplo muito corriqueiro do dia a dia, como uma esposa ditando uma lista de compras para seu marido, atividade que se assemelha ao ditado realizado na escola, por uma professora, inclusive usando o mesmo gênero. A diferença, nesse caso, é que a primeira situação é uma prática letrada, porém não é uma prática de alfabetização.

A prática letrada aqui é entendida no sentido mais amplo, conforme Street (2014, p. 174), para o qual ela envolve “comportamentos e conceitualizações relacionadas ao uso da leitura e da escrita”. Segundo esse pensador,

As práticas letradas incorporam não só os “eventos de letramento”, como ocasiões empíricas de que o letramento é parte integrante, mas também “modelos populares” desses eventos e concepções ideológicas que os sustentam (Street, 2014, p. 174).

Nesse sentido, conforme explicita Kleiman et al. (2024), é evidente a importância do contexto para determinar a função do evento de letramento e o sentido da prática letrada. Logo, a referida pesquisadora defende que todo evento de letramento é situado. Nessa ótica, o conceito cobriria todas as práticas sociais que envolvem a escrita em situações como:

em uma determinada situação, sempre inextricável do contexto; em eventos de letramento específicos segundo as convenções de diversas esferas de atividades por onde circulam essas práticas e os textos que as viabilizam; segundo as normas das instituições que regulam esses modos de uso e circulação; segundo as características dos eventos em que ocorrem (tais como: situação de comunicação, participantes e suas bagagens sócio-históricas e culturais, atividades envolvidas e sentidos a elas atribuídos pelos participantes, gêneros mobilizados pelos participantes para dar conta da situação) (KLEIMAN et al., 2024, p. 243).

Rojo (2019) também afirma que a sociedade urbana moderna participa de práticas diversificadas de leitura e escrita. Segundo ela, quase tudo que fazemos no dia a dia envolve escrita, sendo os sujeitos alfabetizados ou não, pois analfabetos conseguem tomar o ônibus, usar caixas eletrônicos, celulares, dentre outras práticas. Nesses casos, podemos dizer que todos eles são letrados, mesmo que esses níveis de letramento não sejam tão valorizados ou escolarizados. Assim, para participarem de outras práticas letradas, consideradas mais valorizadas socialmente, os sujeitos precisam participar de diferentes eventos de letramentos que vão lhes propiciar isso, evidenciando o papel da escola, da universidade, por exemplo, como principais agências de letramento.

Nesse sentido, dada a diversidade dessas práticas sociais, passa-se a usar o conceito no plural: letramentos.

Kleiman et al. (2024) também destaca que:

No contexto brasileiro, a palavra “letramento” é cunhada no meio acadêmico, mais especificamente no campo da Linguística Aplicada (LA), para registrar a mudança pretendida na abordagem de pesquisas anteriores que consideravam a escrita uma tecnologia neutra e autônoma por si só, legitimando apenas algumas práticas socialmente mais valorizadas e desconsiderando a validade de outras. Essa nova criação passa a marcar uma abordagem de caráter social, crítico, histórico e identitário (KLEIMAN et al., 2024, p. 243, grifo do autor).

Dessa forma, letramento é um conceito situado, ao trabalhar nessa perspectiva, no âmbito da sala de aula, o professor precisa criar eventos de letramentos (possibilitar o trato com atividades de leitura e escrita relevantes, significativas que os estudantes ainda não dominam). A ideia é ampliar as práticas escolares, incluindo,

inclusive, aquelas de que os estudantes já participam no seu cotidiano. Pensadores como Jenkins (2008), por exemplo, evidenciam que a escola tem ficado aquém de diversas práticas letradas – incluindo as digitais e midiáticas – ao passo em que boa parte dos estudantes já possuem certo domínio de práticas sociais que envolvem a leitura e escrita nessas esferas.

Em Santos (2019), por exemplo, também se identificou que as práticas escolares ainda se resumiam em fazer atividades do livro didático, copiar atividades/textos do quadro, realizar atividades em folhas xerocadas. Por isso, a urgência em retomar esse conceito e pensá-lo no âmbito do contexto de ensino-aprendizagem.

Na contemporaneidade – principalmente por causa do avanço significativo das tecnologias e das mídias – a preocupação com as práticas sociais de leitura e escrita estão ganhando força na área de linguagem e educação. Dessa forma, “foi pensando não apenas nas várias práticas letradas, mas na multiplicidade cultural das populações e na multiplicidade semiótica de constituição dos textos” que foi criado o termo “multiletramentos” (Santos, 2019, p. 23).

O conceito foi cunhado em 1996 pelo Grupo^[1] de Nova Londres (*New London Group*), um grupo de pesquisadores que se reuniu em um colóquio na cidade de Nova Londres e escreveram o manifesto “Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais” (*Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures*).

Para esses estudiosos, a Pedagogia dos Multiletramentos pode ser resumida em dois argumentos importantes, que sintetizam a preocupação do grupo: a multiplicidade de canais de comunicação e mídias com as quais os sujeitos estudantes contemporâneos têm acesso, além da diversidade cultural e linguística com que esses sujeitos chegam às escolas.

Nessa lógica, conforme outros autores que estudam essa perspectiva, como Pereira (2022), um dos objetivos dessa pedagogia dos multiletramentos é preparar os sujeitos para os novos letramentos que estão surgindo nesse contexto social, como já dissemos, imerso nas novas tecnologias. Sendo assim, o conceito prevê, inclusive, um olhar mais crítico para essa realidade, assim como para os textos que circulam no nosso dia a dia: como cada sujeito lê, compreende e avalia os textos que circulam nas diferentes esferas.

Para isso, de acordo com Rojo (2012):

São requeridas uma **nova ética** e **novas estéticas**. Uma ética que já não se baseie tanto na propriedade (de direitos autorais, de rendimentos, que se dissolveram na navegação livre da *web*), mas no diálogo (chancelado, citado) entre novos interpretantes (os *remixers*, *mashupers*). Uma nova estética que, seja na recepção, seja na produção ou design, baseie-se nos letramentos críticos [...]. (Rojo, 2012, p. 16, grifo do autor).

Para além disso, Rojo (2012, p. 21) também destaca que “são necessárias novas ferramentas – além da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação”. O que implica, então, outras práticas: de produção e recepção desses enunciados contemporâneos.

É aí que entra o papel da escola. A estudiosa brasileira indica que o desafio não é saber lidar com essa multiplicidade de semioses presentes nesses textos, mas enxergar as práticas escolares de outra forma, já que, mesmo para a era do impresso, elas são, muitas vezes, insuficientes. Rojo (2012) defende que é preciso compreender que:

Vivemos em um mundo em que se espera que as pessoas (empregado, professores, cidadãos, dirigentes) saibam guiar suas próprias aprendizagens na direção do possível, do necessário e do desejável, que tenham autonomia e saibam buscar como e o que aprender, que tenham flexibilidade e consigam colaborar com urbanidade (Rojo, 2012, p. 27).

Para isso, a ideia da pedagogia dos multiletramentos é propiciar que os sujeitos se tornem usuários funcionais (que tenha competência técnica e conhecimento prática), que sejam criadores de sentido (que dominem a tecnologia), que saibam analisar criticamente (seleção) e que consigam transformar aquilo que foi aprendido de diferentes modos (Rojo, 2012).

Nessa perspectiva, o grupo de Nova Londres propõe quatro princípios fundamentais para que esses objetivos sejam atingidos em relação ao processo de ensino-aprendizagem: **prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada**. Por **prática situada**, como o próprio nome já diz, podemos compreender as atividades (projetos didáticos) escolares que levam em consideração a realidade dos estudantes, tendo como pano de fundo a teoria sociocultural da linguagem e a teoria da aprendizagem de Vygotsky (Pereira, 2008).

Não só as atividades, como os textos escolhidos devem fazer parte da cultura dos aprendizes, nesse ponto entra o outro princípio: **instrução aberta**, que diz respeito ao modo como cada estudante vai lidar com as aprendizagens ou, conforme explica Rojo (2012, p. 30), “[...] uma análise sistemática e consciente dessas práticas vivenciadas e desses gêneros e designs familiares ao alunado”, o que remete ao outro princípio: o **enquadramento crítico** ou **letramento crítico**, que seria o desenvolvimento da capacidade de avaliar os textos/discursos que circulam no seu dia a dia. O que exige uma mudança de prática pedagógica, inclusive. Entendemos **Letramento Crítico** (doravante LC) na perspectiva de Pereira (2009), que afirma que são:

[...] **práticas sociais** em que os leitores e/ou ouvintes vão além da mera utilização dos textos para construírem significado, realizando deliberadamente uma **análise questionadora** dos significados aí presentes e da influência que essas representações têm sobre si próprios nos contextos sociais, bem como mobilizando essa informação **para denunciar e subverter publicamente a presença desse poder social oculto** (Pereira, 2009, p. 19, grifo nosso).

Nessa lógica, este princípio também leva ao outro, no sentido de que prepara o estudante para transformar sua prática de aprendizagem mediante a análise crítica de sua realidade e dos textos que circulam nela. Para o Grupo de Nova Londres: “*We need always to return to where we began, to Situated Practice, but now a re-practice, where theory becomes reflective practice*” (New London Group, 1996, p. 34-35)⁴. Nesse caso, eles compreendem que somos nós mesmos que desenhamos nossas práticas. Assim, a prática transformada oferece também aos projetos pedagógicos uma capacidade de avaliar, de forma situada, aquilo que foi aprendido, podendo, então, replanejar, de outra forma, caso seja necessário.

Assim, cada princípio está relacionado ao outro, dando continuidade. Rojo (2012) destaca que essas práticas são perfeitamente possíveis no contexto brasileiro, haja vista que estamos adiantados, no sentido de que a teoria de Paulo Freire já previa uma pedagogia como essa há muito tempo. Logo, os desafios estariam – como explicita a pesquisadora – em implementar uma proposta como essa, já que nos esbarramos na

⁴ “Precisamos sempre voltar para onde começamos, para a Prática Situada, mas agora uma re-prática, onde a teoria se torna prática reflexiva” (Tradução nossa).

questão da formação dos professores, na organização do currículo, da escola em si e dos materiais que servem de base para o ensino-aprendizagem.

I.2 Por que falar em letramentos digitais e críticos?

Dando continuidade na questão dos multiletramentos, precisamos destacar dois outros conceitos que estão imbricados nesse, como já observamos: **letramento crítico** e **letramento digital**. Primeiramente, vamos nos ater na discussão sobre letramento crítico e qual a sua importância para o processo de ensino-aprendizagem na contemporaneidade.

Podemos dizer que a ideia do LC como uma capacidade de descortinar a realidade por meio de uma análise questionadora dela já vinha sendo discutida por Paulo Freire, sobretudo quando o pensador brasileiro trabalha com o conceito de **educação libertadora**: “[...] através da educação, **podemos compreender o que é poder na sociedade**, iluminando as relações de poder que a classe dominante torna obscura” (Freire e Shor, 1986, p. 34, grifo nosso). Nesse sentido, uma educação libertadora seria uma educação com caráter situado, que permite aos estudantes refletirem a respeito de sua realidade e lutar para mudá-la, transformá-la.

Paulo Freire não teria cunhado o termo conscientização, segundo Gadotti (2016), já que este foi criado pela equipe do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB). Porém, ao perceber a profundidade deste conceito, logo o incorporou aos seus estudos, dando-lhe destaque. Assim, de acordo com Gadotti (2016):

[...] **conscientização** é o desenvolvimento crítico da tomada de consciência, um ir além da fase espontânea da apreensão do real para chegar a uma fase crítica na qual a realidade se torna um objeto cognoscível (Gadotti, 2016, p. 15, grifo do autor).

Ademais, segundo o teórico freireano, há uma diferença entre a **conscientização** e a **tomada de consciência** para Freire. Nessa perspectiva, a primeira sugere uma ação crítica mais profunda, ao passo que a segunda, não. Dessa maneira, ao tratar do conceito de conscientização, Freire (1996) fala em estágios de consciência (**consciência ingênua**, **consciência crítica**): “A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade – continuando a ser curiosidade – se torna crítica” (FREIRE, 1996, p. 32).

E isso acontece por meio da **educação libertadora** proposta por Freire, “por meio do desenvolvimento do LC que embora Freire e Gadotti não tenham chegado a usar o termo, podemos inferir a partir da definição do que viria a ser a curiosidade crítica promovida pela educação” (Santos, 2019, p. 28). Sendo assim, Gadotti (2016), ao falar da curiosidade crítica, destaca que:

Ela desvela a realidade, conduz os seres à sua “vocação ontológica” e histórica de humanizar-se. Ela se fundamenta na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos seres humanos sobre a realidade, promovendo a sua transformação (Gadotti, 2016, p. 16).

Nessa ótica, a educação tem um papel muito importante na teoria de Freire, pois ela é capaz de “[...] libertar os educandos da realidade opressiva e da injustiça por meio dessa conscientização, isto é, por meio de uma reflexão sobre o estar no mundo, sobre sua existência” (Santos, 2019, p. 28). Ainda sobre isso, conforme defende Freire (1987,1996), “tal liberdade requer que o indivíduo seja **ativo e responsável**, não um escravo nem uma peça bem-alimentada da máquina” (Freire, 1987, p. 76, grifo nosso).

Isso pressupõe a não neutralidade do sujeito, conforme destaca Santos (2019), pois para Freire (1996) o sujeito não pode estar no mundo de forma neutra, ele se torna sujeito somente no processo dialógico com o outro, por isso o diálogo é tão importante para a teoria em questão. Dessa forma – pensando o processo de ensino-aprendizagem – esse diálogo é que permite a colaboração dos sujeitos, o desvelamento da realidade por meio da palavra, como mediadora.

Refletindo então sobre a importância do desenvolvimento do LC para o ensino-aprendizagem, Santos (2019) defende que:

[...] o desenvolvimento do LC é possível na medida em que o professor e os alunos se colocam em uma situação de reflexão autoconsciente de suas realidades, reflexão essa que conduz a prática colaborativa a fim de buscar mudanças (Santos, 2019, p. 30).

Além disso, conforme já foi destacado antes, quando estávamos discutindo o conceito de multiletramentos, o LC ganha destaque no cenário atual quando pensamos o avanço significativo das mídias digitais e, portanto, dos gêneros digitais e plataformas

com as quais os estudantes precisam lidar no seu cotidiano, pois como destaca Jenkins (2008) e outros estudiosos das mídias, precisamos pensar na educação para as mídias.

Para exemplificar essa questão, basta lembrarmos da quantidade de notícias falsas que são propagadas nas mídias digitais todos os dias, sem filtro algum por parte dos sujeitos. E por que não começar na escola, a grande agência de letramentos, cujos sujeitos que ocupam as cadeiras de estudantes são conhecidos como “nativos digitais”? Será que o fato de “dominarem” as tecnologias os colocam como alguém que tem pleno domínio das habilidades necessárias para transitar com segurança nesses ambientes?

A resposta para esta questão talvez esteja no domínio de outros letramentos: os **letramentos digitais**.

Conforme os autores Dudeney, Hockly e Pegrum, (2016), “uma geração digitalmente competente seria um mito”. Isso porque ser letrado digitalmente está ligado ao fato de que não basta dominar a tecnologia, mas adquirir habilidades individuais e sociais que permitirão ao sujeito interpretar, administrar, compartilhar e criar de novos sentidos a partir das mídias digitais.

Outra estudiosa do conceito, Zacharias (2016), também afirma que a escola precisa preparar os estudantes para o letramento digital. Segundo ela:

[...] o letramento digital vai exigir tanto a apropriação das tecnologias – como usar o mouse, o teclado, a barra de rolagem, ligar e desligar os dispositivos – quanto o desenvolvimento de habilidades para produzir associações e compreensões nos espaços multimidiáticos (Zacharias, 2016, p. 21).

Dessa maneira – voltando à questão dos nativos digitais – eles nasceram na era digital e a maioria consegue dominar as tecnologias quando o objetivo é o entretenimento. Porém, enfrentam dificuldades quando se trata de questões relacionadas ao universo do trabalho e da educação. Nesse ponto, mais uma vez merece destaque o papel da escola e do professor, como mediadores do processo.

De acordo com Jenkins (2008), é preciso reinventar a escola para que ela participe dessa cultura da convergência midiática. Sobre essa questão, Santos (2019) explica que as práticas letradas do século XXI não são apenas múltiplas, mas se convergem: dialogam umas com as outras no espaço midiático.

Nesse sentido, Jenkins (2008) explica que a convergência está relacionada não só às transformações tecnológicas, como às mercadológicas, culturais e sociais que dialogam no mesmo espaço. Bons exemplos dessa convergência são os filmes – que se transformam em videogames (ou vice-versa) – viralizam na Internet como memes, vídeos e outros recursos digitais, além de vender acessórios para o público como bonés, camisetas, canecas, entre outros.

Segundo Jenkins (2008), os estudantes participam e exigem o direito de participar dessa cultura da convergência, pois muitos deles participam de práticas letradas que ainda não foram incorporadas às práticas escolares. Um exemplo é o os fãs de uma série de TV ou de um filme conseguem construir outras narrativas a partir dessa história original – como a criação de resumos, vídeos, *fan fictions* e os outros gêneros/formatos digitais – enquanto a escola desconsidera tais práticas.

Dessa forma, as novas mídias trazem outros desafios para a escola contemporânea, desafios esses ligados ao letramento, como os apontados acima. Assim, defendemos, assim como Santos (2019) que o século XXI exige dos estudantes habilidades próprias dessa sociedade, que refletem o modo como cada sujeito lida com a leitura e a escrita nesses ambientes multiletrados.

Nessa lógica, podemos apontar como um dos desafios as práticas escolares ainda pouco voltadas para as tecnologias e o protagonismo dos estudantes. Isso ocorre mesmo diante da BNCC (2017), que já traz como uma de suas dez competências gerais **a atenção às tecnologias**. Ela indica até quais gêneros digitais podem ser trabalhados nos diferentes campos de atuação.

Da mesma forma – como já evidenciou Rojo (2012) – além das práticas escolares, um outro desafio seria a organização do currículo de maneira que se preocupe com essas práticas contemporâneas e a formação docente. Mesmo apontando esses desafios, Rojo (2012) destaca que eles seriam pequenos se os docentes e estudantes decidissem juntos, elaborar projetos que contemplassem os multiletramentos.

Zacharias (2016, p. 26) também explicita que “a fragmentação do conhecimento em disciplinas, a divisão do tempo em horas/aula, a classificação por faixa etária são aspectos que exemplificam a permanência de uma educação que pouco tem acompanhado as mudanças sociais”. Ademais – quando se trata de práticas relacionadas com os usos das

mídias digitais – ainda existem muitas crenças por parte dos professores sobre o que é ensinar e aprender, elucida a pesquisadora.

No entendimento de Zacharias (2016), há dois grandes desafios relacionados com o trabalho com o letramento digital na escola:

O primeiro é que a leitura como objeto de ensino deve ser levada para a escola sem simplificações, considerando não só as habilidades cognitivas – tais como inferir, antecipar, comparar, verificar, analisar – mas, sobretudo, levando em consideração seus propósitos e sua diversidade enquanto prática social. O segundo desafio é incluir as tecnologias digitais, de modo que os sentidos atribuídos a elas no contexto social não se tornem demasiadamente artificiais quando escolarizados (Zacharias, 2016, p. 27).

Na perspectiva analisada por essa pesquisadora, é preciso criar condições para o desenvolvimento dessas práticas letradas – que consideram os estudantes como protagonistas – e assim, diminuir a distância entre essas práticas escolares e as desenvolvidas fora dela. Por último, assim como os outros, Zacharias aponta a formação docente como um desafio a ser enfrentado, explicando que é preciso promover reflexões individuais e coletivas sobre a prática a fim de transformá-la, coadunando com as ideias já expostas por Freire (1996).

Dessa forma, conforme evidenciam os estudiosos acima, sobre os letramentos no século XXI, é urgente a adoção dessas práticas letradas já adquiridas pelos estudantes no seu dia a dia, ou seja, a escola não pode ficar de fora desse debate e dessa realidade que são as tecnologias digitais. Ademais, é preciso investir na formação dos professores, tentando cada vez mais diminuir a distância entre a teoria e a prática, inclusive fortalecer o papel do professor enquanto par mais avançado, que está apto a conduzir os estudantes a empreenderem uma análise crítica dos textos/ferramentas digitais contemporâneas, com vistas ao desenvolvimento dos multiletramentos.

Nesse ponto, ao reconhecer que os multiletramentos ampliam o repertório de linguagens, modalidades e culturas que circulam nas práticas sociais de leitura e escrita, torna-se inevitável voltar o olhar para as tecnologias que hoje catalisam essas dinâmicas: a Inteligência Artificial. Se os multiletramentos nos convidam a compreender textos multimodais e a produzir significado em ecossistemas digitais complexos, a presença

crescente de sistemas de IA nas escolas — dos algoritmos de recomendação aos modelos de linguagem generativa — aprofunda e tensiona esse cenário, oferecendo, simultaneamente, novas potencialidades pedagógicas e desafios éticos. Assim, a discussão sobre multiletramentos na contemporaneidade serve de alicerce para examinar como a Inteligência Artificial pode personalizar percursos formativos, automatizar avaliações e estimular a criatividade, ao mesmo tempo em que impõe reflexões críticas sobre autoria, dependência tecnológica e equidade no acesso.

II Inteligência Artificial na educação: potencialidades e desafios

Desde os primórdios dos Sistemas Tutoriais Inteligentes (STI) na década de 1970, a Inteligência Artificial tem buscado “avançar significativamente ao longo dos últimos vinte e cinco anos” no apoio à aprendizagem personalizada (Roll; Wylie, 2016). Nos anos 2000, o foco deslocou-se para a avaliação automática: ao discutir a limitação dos exames manuais, “o processo é moroso, carece de confiabilidade e apresenta várias outras fragilidades” (Ramesh; Sanampudi, 2022), o que impulsionou pesquisas em sistemas de correção automática de redações.

Mais recentemente, revisões sistemáticas mostram que “os *chatbots* de IA continuam a ganhar popularidade, atraindo a atenção de universidades, escolas e pesquisadores”, abrindo espaço para agentes conversacionais que oferecem tutoria em linguagem natural. A chegada dos modelos de linguagem generativa ampliou esse panorama; hoje, “o ChatGPT pode atuar como assistente tanto de docentes quanto de discentes”, gerando materiais, propostas de avaliação e devolutiva instantânea (Lo, 2023).

Assim, o percurso histórico revela um movimento contínuo de expansão das potencialidades da IA na educação — do ensino individualizado à correção em larga escala e, agora, à mediação dialogal — ao mesmo tempo em que destaca desafios éticos, de confiabilidade e de autoria que acompanham cada nova etapa tecnológica.

À luz do percurso histórico apresentado, impõe-se analisar os efeitos já visíveis da IA nas práticas pedagógicas. De um lado, os sistemas inteligentes aliviam a carga docente e refinam o ensino, oferecendo tutoria personalizada e devolutiva imediata que potencializam trajetórias individuais de aprendizagem (Chen; Perez, 2023, p. 74). De outro, multiplicam-se alertas quanto aos efeitos colaterais. A dependência excessiva de ferramentas generativas pode acarretar “aumento da preguiça, disseminação de

desinformação, menor nível de criatividade e redução do pensamento crítico e independente” (Zhang et al., 2024, p. 2), sinalizando riscos de superficialidade cognitiva.

Somam-se às preocupações éticas o fato de que o uso do “ChatGPT também tem implicações muito sérias na integridade acadêmica: no seu cerne está o plágio” (Kovari, 2025, s.p.). Assim, entre promessas de personalização e perigos de acomodação intelectual, a incorporação da IA no processo de ensino-aprendizagem exige mediação crítica e políticas formativas que maximizem benefícios sem ignorar suas fragilidades.

Nesse contexto, em que já se revelaram tanto ganhos operacionais quanto alertas éticos, vale detalhar o que o ChatGPT agrega – e exige – no ensino de Língua Portuguesa. Estudos de campo mostram que, sob orientação adequada, a ferramenta “pode funcionar como ferramenta aliada para auxiliar na revisão e reescrita” (Silva; Vaz; Baumgärtner, 2024), ao mesmo tempo em que estimula a invenção textual, já que “o acesso às ideias da Inteligência Artificial Generativa causa um aumento na criatividade do escritor, com histórias sendo avaliadas como mais bem escritas e mais agradáveis” (Doshi; Hauser, 2024).

Todavia, a própria literatura adverte que tais facilidades caminham lado a lado com “plágio, desenvolvimento crítico e criatividade na textualidade contemporânea” como preocupações centrais (Rodrigues; Rodrigues, 2023). Daí a ênfase em uma mediação intencional: “a Inteligência Artificial e o professor não precisam assumir papéis antagônicos na escola; pelo contrário, essa aliança pode trazer uma evolução expressiva para a escrita dos estudantes” (Coelho; Souza, 2024). Assim, o ChatGPT abre espaço para produção textual mais fluida, revisão imediata e experimentação criativa, mas somente sob curadoria docente que assegure autoria, profundidade e reflexão crítico-linguística.

Ao mapear as potencialidades (personalização, devolutiva em tempo real, expansão da criatividade) e os desafios (dependência tecnológica, riscos de plágio e desigualdades de acesso) que a Inteligência Artificial traz para o campo educacional, evidencia-se a necessidade de ultrapassar uma visão meramente instrumental dessas ferramentas. É exatamente nesse ponto que os multiletramentos se tornam eixo articulador: ao reconhecer a pluralidade de linguagens e semioses presentes no ambiente digital, eles oferecem um quadro teórico-prático para reconfigurar o uso da IA em sala de aula, orientando-o por princípios de autoria, criticidade e inclusão. Assim, a discussão desloca-se de “o que” a IA pode fazer para “como” e “para quem” ela deve ser mobilizada,

abrindo caminho para refletir, no tópico seguinte, sobre os desafios e as possibilidades de integrar Inteligência Artificial e multiletramentos numa prática pedagógica verdadeiramente crítica e consciente.

III Inteligência Artificial e Multiletramentos: desafios e possibilidades para uma prática crítica

Com o advento das transformações tecnológicas globais dos últimos anos, torna-se imprescindível discutir os desafios e possibilidades da convergência entre Inteligência Artificial e as práticas pedagógicas, à luz da pedagogia dos multiletramentos — conceito central para os debates contemporâneos sobre linguagem, cultura e educação. Desde a formulação do manifesto do Grupo de Nova Londres, já se reconhecia que os letramentos escolares não poderiam mais se restringir às práticas tradicionais da escrita normativa. Seus autores propõem a valorização de práticas situadas, multimodais e culturalmente diversificadas, respondendo à multiplicidade de linguagens e modos semióticos que compõem a vida cotidiana: visual, textual, auditivo, gestual e espacial (New London Group, 1996).

Ao conjugar as lentes dos multiletramentos com as novas camadas semióticas inauguradas pela Inteligência Artificial, deparamo-nos com um cenário em que algoritmos generativos produzem textos, vozes e imagens tão facilmente quanto os estudantes deslizam o dedo na tela. A pedagogia dos multiletramentos já advertia que as aprendizagens contemporâneas exigem trânsito fluido por diferentes mídias, códigos e culturas (Cope; Kalantzis, 2015); agora, a IA amplia esse mosaico ao personalizar rotas de estudo, gerar devolutivas instantâneas e expandir o repertório criativo — como demonstram experiências com o assistente de leitura Amira, que adapta histórias ao nível de cada criança e intervém em tempo real (Chen; Perez, 2023).

Contudo, o mesmo avanço que potencializa autoria multimodal revela tensões éticas e formativas: o acesso desigual às tecnologias, a fragilização da autoria e a automação acrítica de decisões pedagógicas impõem “inúmeras oportunidades e desafios para a educação linguística contemporânea” (Sousa; Rabello; Windle, 2024). Nesse entre-lugar, pensar “Inteligência Artificial e multiletramentos” é menos perguntar “o que” a máquina faz e mais refletir “como” e “para quem” essas ferramentas podem ser integradas num projeto de ensino crítico, inclusivo e socialmente responsável.

Sob a ótica dos multiletramentos, integrar a IA ao currículo exige primeiro munir estudantes de ferramentas metacognitivas para questionar e aferir a confiabilidade dos textos gerados por algoritmos. Afinal,

num mundo cada vez mais conectado, no qual a Inteligência Artificial faz parte da nossa vida cotidiana [...] é crucial entendê-la: não só para fazer o melhor uso dela, mas **principalmente para garantir a utilização correta e responsável dessa tecnologia que veio para ficar**" (Sayad, 2022, p. 15, grifo nosso).

Em paralelo, o trabalho pedagógico deve promover o uso consciente dos ambientes digitais, pois "a escola é um lugar onde se aprende a lidar com [esses recursos] de forma respeitosa, ética, criativa e emancipadora" (Coscarelli, 2020, p. 15). Assim, desenvolver a criticidade para avaliar respostas de IA e cultivar práticas éticas de leitura, escrita e compartilhamento on-line converge com os princípios dos multiletramentos, formando sujeitos capazes de dialogar, criar e inovar sem renunciar à responsabilidade cidadã.

A leitura crítica e contextualizada consiste na capacidade de analisar o conteúdo apresentado considerando seu contexto de produção e suas intencionalidades. O acesso às ferramentas digitais deve ser acompanhado do desenvolvimento da capacidade de construir sentidos, em ambientes marcados por múltiplos gêneros discursivos e esferas de atividade humana (Bakhtin, 1997). Nesse sentido, é fundamental que o aluno aprenda a selecionar e avaliar criticamente as informações obtidas, tornando "o conteúdo da aprendizagem como o próprio processo de aprendizagem" (Freire, 1996, p. 78).

Freire (1996) reconstrói o sentido do termo com atenção ao conteúdo político-pedagógico da prática educativa, compreendendo a conscientização como "o próprio desenvolvimento crítico da liberdade, da tomada de consciência, um descortinar de discursos para a fase crítica, de posicionamento crítico como sinônimo de ação" (Siqueira, 2019, p. 70). Diante disso, a estrutura escolar é convocada a reconhecer e promover práticas inovadoras, éticas e conscientes, que contribuam para o desenvolvimento de uma pedagogia crítica.

Para operacionalizar uma integração da IA que dialogue de fato com os princípios dos multiletramentos, o docente pode adotar três frentes complementares:

(1) Atividades de análise, autoria e reinterpretação de saídas algorítmicas.

Um caminho é propor “laboratórios de curadoria”, nos quais os alunos geram textos ou imagens via ChatGPT e em seguida, os desconstroem coletivamente: identificam registros de voz, correspondência entre forma e finalidade, fontes não citadas e lacunas argumentativas, reescrevendo o material a partir de objetivos comunicativos próprios. Essa prática mobiliza a leitura crítica de textos

que incorporam sons, ícones, imagens estáticas e em movimento, *layouts* multissemióticos, alterando os gestos dos leitores, o processamento de informação e a construção de significados, e desloca o estudante da condição de consumidor passivo para a de autor-editor (Zacharias, 2016, p. 16).

A reescrita com objetivos próprios mobiliza uma leitura crítica multimodal e ressignifica o lugar do aluno como autor-editor (Zacharias, 2016), desenvolvendo competências interpretativas, argumentativas e criativas em contextos multissemióticos.

(2) Projetos que combinem tecnologia e reflexão crítica. Inspirado na ideia de sequências didáticas multimodais (Pereira, 2009) — para quem “a adoção de tecnologias da informação e da comunicação na área educacional tem reflexos na prática docente e nos processos de aprendizagem” (s.p.) —, o professor pode organizar módulos temáticos (“IA e fake news”, “Poéticas do *prompt*”, “Dados, ética e sociedade”) em que cada etapa alterna exploração de ferramentas digitais e debates metacognitivos. Assim, a produção com IA nunca se encerra na técnica: ela é sempre tensionada por perguntas sobre autoria, gênero, propósito social e impactos culturais.

(3) Formação do aluno “experiente digital”. Em vez de limitar-se a habilidades instrumentais (clicar, copiar, colar), o docente cultiva competências de questionamento, criação e ressignificação: leitura lateral para verificação de fatos, escrita colaborativa homem-máquina, *remix* multimodal de textos, sons e vídeos, além da elaboração de “cartas de originalidade” que detalham onde o humano interveio no produto. Dessa forma, a IA torna-se recurso para desenvolver agência crítica e criatividade: fundamentos de uma prática pedagógica que reconhece a pluralidade semiótica contemporânea, mas também a necessidade de mediação ética e consciente.

Como orienta Rivoltella (2016), o uso de tecnologias na escola não pode ser apenas técnico-instrumental; é necessário fomentar um pensamento reflexivo sobre os processos midiáticos e digitais, o que inclui o entendimento dos mecanismos algorítmicos. Pierre Lévy (1999), por sua vez, já vislumbrava as tecnologias digitais como extensões cognitivas, capazes de potencializar a mobilização efetiva de competências. Nessa perspectiva, a IA se apresenta como uma ferramenta potente de interação discursiva e sociocultural, capaz de aproximar as experiências escolares dos saberes digitais contemporâneos e promover formas de autoria compartilhada e reconfigurada.

Nesse sentido, integrar a IA ao currículo implica – antes de tudo – instrumentalizar os estudantes com ferramentas metacognitivas para aferir a confiabilidade dos conteúdos gerados por algoritmos. Sayad (2022, p. 15) adverte que, em um mundo hiperconectado, “é crucial entendê-la: não só para fazer o melhor uso dela, mas principalmente para garantir a utilização correta e responsável dessa tecnologia que veio para ficar”. Do mesmo modo, como afirma Coscarelli (2020, p. 15), a escola deve ser o espaço para o desenvolvimento de práticas éticas, respeitosas, criativas e emancipadoras no uso de tecnologias.

Assim, desenvolver criticidade para interpretar respostas da IA, cultivar práticas éticas de leitura, escrita e circulação de informações digitais, e reconhecer os limites e as potências da produção algorítmica são atitudes que convergem com os princípios dos multiletramentos e da pedagogia crítica. Como destaca Freire (2016), o conteúdo da aprendizagem deve se fundir ao próprio processo de aprendizagem, em uma perspectiva de conscientização que leve ao “posicionamento crítico como sinônimo de ação” (Siqueira, 2019, p. 70).

Em síntese, a articulação entre Inteligência Artificial e pedagogia dos multiletramentos representa um campo em expansão, que desafia os modelos tradicionais e convida à construção de práticas escolares inovadoras, éticas e inclusivas. Trata-se de formar sujeitos capazes de dialogar com as múltiplas linguagens do presente, recriar sentidos, posicionar-se criticamente e contribuir, com consciência e responsabilidade, para a construção de uma sociedade mais justa e plural.

IV Considerações finais

O percurso empreendido ao longo deste artigo evidenciou que a emergência da Inteligência Artificial, especialmente dos modelos de linguagem generativa como o ChatGPT, reconfigura as práticas de ensino-aprendizagem e amplia o repertório de recursos

disponíveis a docentes e discentes. Partindo do conceito de multiletramentos, demonstramos que alfabetizar-se criticamente hoje implica dominar múltiplas linguagens, plataformas e modos de produção de sentido, sem perder de vista os fatores socioculturais, éticos e políticos que atravessam o uso das tecnologias digitais. Ao revisitar o diálogo entre IA e educação, apontamos potencialidades — personalização, devolutiva imediata, estímulo à criatividade — e riscos — plágio, dependência tecnológica, superficialidade cognitiva — que exigem curadoria docente, reflexão crítica e políticas formativas contínuas.

Reafirmamos, portanto, o papel estratégico dos multiletramentos como eixo formativo para uma educação crítica em tempos de IA. Só uma abordagem que articule leitura, autoria, análise e transformação de textos multimodais pode empoderar estudantes a deslocar-se da condição de “usuário confortável” para a de “experiente digital”, capazes de questionar algoritmos, avaliar a qualidade das informações e (re)significar conteúdos gerados por máquinas. Nesse sentido, professor e IA não devem ocupar posições antagônicas, mas estabelecer uma parceria dialógica que favoreça o desenvolvimento de competências interculturais, éticas e criativas.

Para aprofundar essas discussões, propomos como agenda de pesquisas futuras: (1) investigações empíricas de longo prazo sobre o impacto de ferramentas generativas no desenvolvimento da escrita autoral e do pensamento crítico; (2) estudos comparativos que analisem formações docentes orientadas a multiletramentos críticos em diferentes contextos socioculturais; (3) criação de instrumentos de avaliação que considerem autoria, profundidade e diversidade semântica em textos mediados por IA; e (4) exploração de metodologias ativas — projetos interdisciplinares, laboratórios de escrita multimodal, aprendizagem baseada em problemas — que integrem IA de modo ético e reflexivo. No âmbito das práticas pedagógicas, sugerimos: consolidar núcleos de formação continuada para professores sobre IA e multiletramentos; adotar rubricas que valorizem processo, não apenas produto, em produções textuais auxiliadas por IA; estimular práticas de “coautoria crítica”, em que alunos revisem, ampliem e critiquem textos gerados por máquinas; e fomentar políticas institucionais que garantam transparência, segurança de dados e inclusão digital. Ao trilhar esses caminhos, a escola poderá transformar o desafio da IA em oportunidade para uma educação mais democrática, criativa e socialmente comprometida.

REFERÊNCIAS

- AYALA, Gilmar; CASSANY, Daniel. Nativos e inmigrantes digitales en la escuela. 2008.
- BAKHTIN, M. (1970-1971/1979) Apontamentos de 1970-1971. In: Estética da criação verbal. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo/SP: Martins Fontes, 1997.
- COELHO, Fábio André Cardoso; SOUZA, Diniz Duarte. Inteligência artificial: precauções e contribuições no ensino de Língua Portuguesa (produção textual). In: RABELLO, Cíntia Regina Lacerda; DE SOUSA, Silvia Maria; WINDLE, Joel Austin (orgs.). *Multiletramentos, novos gêneros, linguagens digitais, inteligência artificial: enfrentamentos teóricos e práticos*. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2024. (Cadernos de Letras, n. 69). DOI: <https://doi.org/10.22409/cadletrasuff.v35i69.63605> . Acesso em: 24 maio 2025.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. The things you do to know: An introduction to the pedagogy of multiliteracies. In: A pedagogy of multiliteracies: Learning by design. London: Palgrave Macmillan UK, 2015. pp. 1-36.
- COSCARELLI, Carla Viana et al. Letramento digital e multimodalidade: uma entrevista com a professora Carla Coscarelli em tempos de pandemia. *Palimpsesto-Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ*, v. 19, n. 34, p. 3-37, 2020.
- CHEN, Jennifer J.; PEREZ, ChareMone'. Enhancing assessment and personalized learning through artificial intelligence. *Childhood Education*, Washington, DC, v. 99, n. 6, p. 72-79, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1080/00094056.2023.2282903>.
- DA SILVA, Claudia Candido; VAZ, Alex Meneghete; BAUMGÄRTNER, Carmen Teresinha. De "O texto na sala de aula" ao ChatGPT: desafios no ensino de Língua Portuguesa. *Revista Educação e Linguagens*, Campo Mourão, v. 13, n. 25, p. 263-284, 2024. DOI: <https://doi.org/10.33871/22386084.2024.13.25.263-284>.
- DOSHI, Anil R.; HAUSER, Oliver P. Generative AI enhances individual creativity but reduces the collective diversity of novel content. *Science Advances*, Washington, DC, v. 10, n. 28, eadn5290, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1126/sciadv.adn5290>.
- DUDENEY, G.; HOCKLY, N. PEGRUM, M. *Letramentos digitais*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- FREIRE, P. (1996) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P; SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Trad. Adriana Lopes. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1986.
- GADOTTI, M. Apresentação. In: FREIRE, P. *Conscientização*. Trad. Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.

JENKINS, H. *Cultura da convergência*. Trad. Susana Alexandria. São Paulo: Aleph, 2008.

KLEIMAN, A. et al. O conceito de letramento na produção científica brasileira: retorno às origens, discussões para o futuro. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, n. 63, p. 240-254, jan./abr. 2024.

KOVARI, Attila. Ethical use of ChatGPT in education—Best practices to combat AI-induced plagiarism. *Frontiers in Education*, Lausanne, v. 9, 2025, art. 1465703. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1465703>.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

LO, Chung Kwan. What is the impact of ChatGPT on education? A rapid review of the literature. *Education Sciences*, Basel, v. 13, n. 4, art. 410, 2023. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci13040410>.

PEREIRA, I. S. P. A Multiliteracies approach to online reading to learn: a case study. *Pedagogies: An International Journal*, 17(2), 2022, pp. 119-138.

PEREIRA, I. S. P. Literacia crítica: concepções teóricas e práticas pedagógicas nos níveis iniciais de escolaridade. In: AZEVEDO, F.; SARDINHA, M. G. (Org.). *Modelos e práticas em literacia*. Lisboa: Lidel, 2009. p. 17-34.

PEREIRA, I. S. P. *Para a caracterização do contexto de ensino-aprendizagem da literacia no 1º ciclo de escolaridade: das competências dos alunos às concepções e práticas dos professores*. Tese de doutoramento em Ramo de Estudos da Criança, Área de Conhecimento de Língua Portuguesa. Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2008.

RABELLO, Cíntia Regina Lacerda; DE SOUSA, Silvia Maria; WINDLE, Joel Austin. Multiletramentos, novos gêneros, linguagens digitais, Inteligência Artificial: enfrentamentos teóricos e práticos. *Cadernos de Letras*, 69, 2024, pp. 8-17.

RAMESH, Dadi; SANAMPUDI, Suresh Kumar. An automated essay scoring system: a systematic literature review. *Artificial Intelligence Review*, Cham, v. 55, n. 3, p. 2495-2527, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10462-021-10068-2>.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. *Che cos'è un EAS: L'idea, il metodo, la didattica*. Brescia: La Scuola, 2016.

RODRIGUES, Olira Saraiva; RODRIGUES, Karoline Santos. A inteligência artificial na educação: os desafios do ChatGPT. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, Belo Horizonte, v. 16, e45997, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/1983-3652.2023.45997>.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagem na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R.; MOURA, E. *Letramentos, mídias, linguagens*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

ROLL, Ido; WYLIE, Ruth. Evolution and revolution in artificial intelligence in education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, Dordrecht, v. 26, p. 582-599, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40593-016-0110-3>.

SANTOS, N. C. S. *Web-rádio e gêneros do discurso: um contexto significativo para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa*. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem do Instituto de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Cuiabá-MT, 2019.

SAYAD, Alexandre Le Voci. *Inteligência artificial e seu impacto no desenvolvimento do pensamento crítico*. Dissertação de Mestrado apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo-SP, 2022.

SIQUEIRA, R. S. *“Memórias de futuro” como prática da esperança: Uma proposta crítico-dialógica de ensino-aprendizagem de escrita*. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem do Instituto de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Cuiabá-MT, 2019.

THE NEW LONDON GROUP (1996). A pedagogy of Multiliteracies designing social future. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London and New York: Routledge, 2000.

ZACHARIAS, V. R. C. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, C. V (org.). *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ZHANG, Shunan; ZHAO, Xiangying; ZHOU, Tong *et al.* Do you have AI dependency? The roles of academic self-efficacy, academic stress, and performance expectations on problematic AI usage behavior. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, Berlin, v. 21, art. 34, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00467-0>.

Recebido: novembro/2025

Aceito: junho/2026