

CONSTRUÇÃO DO SUJEITO INTERAGENTE E DA LEITURA CRÍTICA NA INTERAÇÃO COM INTELIGÊNCIAS ARTIFICIAIS GENERATIVAS

CONSTRUCTION OF THE INTERACTIVE SUBJECT AND CRITICAL READING
IN INTERACTION WITH GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE

Ciências Humanas, Linguística & Letras e Artes • 23/10/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/792552931](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/792552931)

Keroly Mirelle Santos Brito Pirôpo¹

Denise Aparecida Brito Barreto²

Claudia Vivien Carvalho de Oliveira Soares³

RESUMO

Neste artigo, propomos uma reflexão sobre a constituição do sujeito interagente nas relações com as Inteligências Artificiais Generativas (IAG), especialmente o ChatGPT, à luz da perspectiva bakhtiniana. Com base em uma abordagem qualitativa e na análise discursiva de orientação bakhtiniana, discutimos o dialogismo em articulação com as práticas de leitura e a formação do sujeito crítico. Para isso, analisamos uma interação real com o ChatGPT, buscando problematizar os limites entre diálogo e monologismo algorítmico. A análise evidencia que, embora as IAG simulem responsividade por meio de suas respostas, essa interação não configura um diálogo pleno nos termos bakhtinianos. Ainda assim, as respostas produzidas podem gerar efeitos de sentido relacionados à construção discursiva do sujeito e à imagem que ele elabora de si na interação. Nesse contexto, ressaltamos a importância da leitura crítica como prática fundamental para que o sujeito não apenas consuma discursos tecnológicos, mas também os questione e se posicione diante deles de maneira consciente, ética e autônoma, especialmente no contexto educacional.

Palavras-chave: Sujeito interagente; Leitura crítica; Dialogismo; Inteligência artificial generativa; Educação.

ABSTRACT

In this article, we reflect on the constitution of the interacting subject in relation to Generative Artificial Intelligence (GAI), particularly ChatGPT, from a Bakhtinian perspective. Based on a qualitative approach and Bakhtinian-oriented discourse analysis, we discuss dialogism in connection with reading practices and the development of critical subjects. To this end, we analyze an actual interaction with ChatGPT, seeking to problematize the boundaries between dialogue and algorithmic monologism. The analysis shows

that, although GAI systems simulate responsiveness through their replies, this interaction does not constitute full-fledged dialogue in Bakhtinian terms. Nevertheless, the responses generated may produce meaning effects related to the discursive construction of the subject and the image the subject develops of themselves through the interaction. In this context, we emphasize the importance of critical reading as an essential practice that enables individuals not only to consume technological discourses but also to question them and take a conscious, ethical, and autonomous stance toward them, particularly in educational contexts.

Keywords: Interactive subject; Critical reading; Dialogism; Generative artificial intelligence; Education.

1. INTRODUÇÃO

A inteligência sempre foi um tema presente nas reflexões sobre o ser humano, desde estudos antigos da filosofia até os estudos atuais das ciências sociais, da psicologia e da educação. Platão, por exemplo, já alegava que a inteligência está relacionada à busca pelo “Bem” e à capacidade de fazer escolhas diante das circunstâncias da vida, afirmando que a ideia do Bem é “senhora da verdade e da inteligência” (Erculino, 2014, p. 79). A compreensão da inteligência, contudo, não permaneceu restrita a essa perspectiva, sendo posteriormente retomada e ressignificada por diferentes campos do conhecimento.

Com o desenvolvimento dos estudos sobre a mente e o comportamento humano, especialmente no campo da psicologia, novas formulações passaram a considerar diferentes capacidades envolvidas no que se compreende como comportamento inteligente. Howard Gardner (apud Gama, 2014, p. 668), por meio da

Teoria das Inteligências Múltiplas, propôs a existência de diferentes formas de inteligência, entre elas a linguística, a lógico-matemática, a musical e a interpessoal, que se manifestam de acordo com o meio, os estímulos e os interesses do sujeito. Robert Sternberg (apud Gama, 2014, p. 670), por sua vez, ao formular a Teoria Triárquica da Inteligência, destacou a articulação entre as dimensões analítica, criativa e prática. Essas perspectivas contribuem para uma compreensão ampliada da inteligência, afastando-a de uma concepção única e restrita e evidenciando a diversidade de capacidades mobilizadas pelos sujeitos em diferentes situações.

Na educação, essas diferentes concepções de inteligência contribuem para ampliar a compreensão sobre os processos de aprendizagem e sobre as capacidades mobilizadas pelos sujeitos em diferentes situações. Hoje, entretanto, esse debate ganha novos contornos com os avanços tecnológicos e o desenvolvimento de sistemas computacionais capazes de executar tarefas tradicionalmente associadas somente à inteligência humana. É nesse cenário que a inteligência humana passa a ser colocada em relação com a inteligência artificial, especialmente quando essas tecnologias começam a participar de processos de aprendizagem, produção e circulação do conhecimento.

A inteligência artificial constitui, assim, um campo que vem transformando as formas de produção, circulação e acesso ao conhecimento. Embora suas discussões e aplicações remontem a décadas anteriores, esse cenário ganhou novas proporções com a ampla disponibilização das inteligências artificiais generativas (IAG), especialmente a partir de 2022, quando ferramentas como o ChatGPT passaram a integrar o cotidiano social e educacional. Diferentemente de sistemas destinados apenas à execução de

tarefas específicas, as IAG são capazes de produzir conteúdos como textos, imagens, vídeos, códigos e outros materiais a partir de comandos fornecidos pelos usuários, ampliando as possibilidades de interação entre sujeitos e sistemas computacionais.

A IA, conforme definida por Lynn Alves (2023, p. 22), “é a forma de tornar os computadores mais úteis em tarefas não muito comuns aos humanos, nas quais também é possível que tais máquinas possam adquirir conhecimento artificialmente, evoluindo através das suas funções atribuídas”. Essa definição permite compreendê-la como um campo voltado ao desenvolvimento de sistemas capazes de realizar tarefas associadas a determinadas capacidades humanas, perspectiva que ganha novas dimensões com o desenvolvimento das IAG.

Contudo, dentre as preocupações que surgem entre educadores e pesquisadores refere-se ao uso crescente das IAG na produção de textos e na realização de pesquisas, muitas vezes sem a devida mediação pedagógica. Há uma preocupação legítima de que o uso indiscriminado dessas tecnologias possa comprometer o desenvolvimento da autonomia intelectual, da expressão criativa e da capacidade crítica dos estudantes, competências diretamente relacionadas às práticas de leitura e aos processos de construção de sentidos. Como observam Silva *et al.* (2024, p. 1316), “a leitura ajuda na formação de um ser pensante, independente, sensível e crítico”. Esse processo, no entanto, exige envolvimento ativo com os textos e com o mundo, o que nem sempre ocorre na interação entre humanos e máquinas.

Como destacou Edméa Santos em entrevista concedida a Lucia Santaella (2023, p. 34), lidar com as IAG “requer formação crítica e

multirreferencial por parte dos usuários”. Ou seja, o uso crítico das IAG pressupõe que o sujeito não se limite a aceitar passivamente as respostas produzidas pela ferramenta, mas questione, avalie e reelabore os sentidos apresentados. Caso contrário, esse “diálogo” será unilateral, resultando apenas em uma interação passiva e sem significado, em que o sujeito aceita a resposta gerada pela IAG sem questioná-la. Diante disso, surgiram alguns questionamentos: Como se forma esse sujeito crítico em meio a tantas vozes — humanas e artificiais — circulando ao mesmo tempo? Será que esse espaço virtual onde se encontra a inteligência artificial generativa pode, de fato, ser considerado dialógico? Existe realmente um diálogo entre o sujeito e a máquina ou esse processo é, na verdade, de via única? E como esse sujeito está interagindo com o conhecimento que lhe é entregue de forma tão fácil e imediata?

Para Mikhail Bakhtin, o sujeito é constituído na linguagem, por meio da interação com o outro e com os discursos que o atravessam. Dessa forma, não somos nem podemos ser considerados donos absolutos do que dizemos, pois carregamos em nossas palavras vozes de outros — de outros tempos, pessoas, lugares e sentidos. Como afirma Silva (2015, p. 28), “o sujeito tem seu discurso atravessado pelas palavras e vozes de muitos outros sujeitos”. Nesse cenário, pensar o sujeito interagente, entendido aqui como aquele que se constitui nas relações com o outro e com os discursos que o atravessam, é fundamental para compreender os desafios contemporâneos da educação. Se a leitura pressupõe uma relação ativa do sujeito com os discursos, envolvendo interpretação, posicionamento e produção de sentidos, torna-se necessário pensar como essa participação se configura em um contexto marcado pela presença de respostas instantâneas produzidas pelas IAG.

Partindo dessas reflexões, este artigo tem como objetivo analisar, à luz da perspectiva dialógica da linguagem, como o sujeito interagente se constitui no contexto contemporâneo marcado pela presença das IAG nas práticas de produção e circulação do conhecimento. Busca-se, especificamente, compreender de que maneira a interação com uma IAG pode interferir na construção da leitura crítica, considerando o posicionamento do sujeito diante dos discursos e sentidos produzidos pela ferramenta. A relevância desta investigação reside na necessidade de compreender os efeitos da presença dessas tecnologias nas práticas de linguagem e de leitura, especialmente diante da possibilidade de que respostas produzidas pelas IAG passem a ocupar o lugar do esforço interpretativo e do posicionamento do estudante. Para tanto, o estudo analisa uma interação realizada com o ChatGPT, tomando como referência os pressupostos da perspectiva bakhtiniana para compreender as relações entre sujeito, linguagem, interação e construção de sentidos.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Sujeito Interagente em Bakhtin

Antes de discutirmos como é formado e conceituado o sujeito interagente em Bakhtin, precisamos começar a refletir: o que é o sujeito? Em termos gerais, pode-se concebê-lo como aquele que tem consciência de si e do mundo, e que é capaz de agir e de se relacionar com o outro e com o espaço onde está inserido. Essa foi uma das definições mais recorrentes que encontramos em pesquisas pela internet. No entanto, Freire nos propõe uma concepção de “sujeito em construção”, ou seja, o sujeito está em constante formação à medida que vive. Para ele, “o inacabado do ser

humano ou sua inconclusão é próprio da experiência humana. Onde há vida, há inacabamento” (Freire, 2015, p. 50 *apud* Borin, 2021). Compreendemos, assim, que o sujeito se constrói e é construído ao longo da vida, nas experiências que vive e nas relações que estabelece.

Seguindo o mesmo pensamento freiriano, Sobral (2019, *apud* Pires, 2020, p. 231) enfatiza que “o centro da filosofia primeira de Bakhtin é a vida como ato”, compreendendo o sujeito como um acontecimento sempre em construção. Dessa forma viver é agir, e a formação do sujeito se dá na articulação entre a reflexão e a prática, nas ações que realiza no mundo. Sob essa ótica, o ser não existe fora da linguagem, pois é nela e por meio dela que se constrói um processo inseparável da palavra e do diálogo. Ele é formado pelas interações sociais, históricas e culturais, no diálogo com o outro e através da palavra, sendo sempre atravessado por discursos que circulam socialmente. Como afirma Vargas (2014, p. 287), o sujeito bakhtiniano “se constitui através de uma realidade em que se perpassam vozes sociais constantemente em múltiplas inter-relações dialógicas”.

Nesse sentido, o sujeito é relacional e se constitui na interação com o outro, com os discursos e com o mundo, por meio da escuta, da interpretação e da resposta. Essa compreensão exige considerar o dialogismo não apenas como uma conversa entre interlocutores, mas como um princípio constitutivo da linguagem e da produção de sentidos. Em *Estética da criação verbal*, Bakhtin (1997) compreende o enunciado como um elo na cadeia da comunicação verbal, que mantém relações com enunciados anteriores e se orienta para possíveis respostas. Assim, nenhum enunciado se constitui de maneira inteiramente isolada: ele retoma, confirma,

contesta, complementa ou transforma dizeres que o antecedem, ao mesmo tempo que se dirige a um interlocutor, cuja participação não se reduz à recepção passiva.

Conforme Sobral (2019, apud Pires, 2020), Bakhtin compreende que a vida possui dois centros de valor: o eu e o outro, que se interligam em uma relação dialógica. É essa relação que torna o sujeito ético e participativo, pois ele está sempre em resposta ao mundo e às pessoas com quem convive.

Sobre o dialogismo, David (2020, p. 117) explica que ele é um “tecido de muitas vozes, condição em que as palavras se entrecruzam e respondem umas às outras; ou seja, as várias vozes, já inscritas em ditos falados na esteira do tempo irrompem e retornam de modo a sustentar os textos e as palavras de agora, implicando um movimento espiralado e contínuo de retomadas, retornos, reviravoltas e rupturas.” O sujeito interagente, portanto, emerge desse fluxo dinâmico de enunciações, ele não apenas repete vozes alheias, mas as ressignifica, imprimindo nelas suas próprias marcas.

Bakhtin reforça essa ideia ao afirmar que o dialogismo é o que rege a construção da visão de linguagem e sujeito. Segundo o autor:

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. (Bakhtin, 1997, p. 414-415).

Essa perspectiva revela que o sujeito bakhtiniano é essencialmente inacabado, sempre se refazendo na e por meio da linguagem. Como Sobral (2019, apud Pires, 2020) afirma, o sujeito está sempre em transformação, vivendo um “projeto de subjetividade”, que permite ser ele mesmo e, ao mesmo tempo, estar em mudança, configurando um movimento contínuo de “vir a ser”. É nesse movimento que o sujeito se constitui nos espaços dialógicos de que participa. A linguagem, como espaço social de produção de sentidos, traz em si marcas ideológicas que atravessam os discursos e moldam os sujeitos. Sendo a ideologia parte inseparável do discurso e da condição para a formação do sujeito, ela participa da produção dos sentidos e dos posicionamentos que o sujeito assume diante do mundo (Orlandi, 2009, p. 46).

Logo, não há sujeito sem ideologia, pois, para o Círculo de Bakhtin, a consciência se constitui socialmente e é atravessada por signos e

valores ideológicos. O sujeito é atravessado pela ideologia, ao mesmo tempo em que a transforma e é por ela transformado. Isso ocorre na linguagem, nas palavras que materializam essas relações e revelam o modo como o sujeito se inscreve no mundo.

Sobre isso, Fiorin (2009, p. 157) explica que as vozes que atravessam a consciência do sujeito não possuem o mesmo peso ou função: algumas se impõem como vozes de autoridade, fechadas e resistentes à mudança, enquanto outras se manifestam como vozes internamente persuasivas, abertas ao diálogo e à transformação. Dessa maneira, quanto mais a consciência é formada predominantemente por vozes autoritárias, mais se torna rígida e monológica; e, contrariamente, quanto mais se constitui de vozes persuasivas, mais se abre ao diálogo e à pluralidade de sentidos. Essa tensão entre o fixo e o mutável, entre o imposto e o vivido, é o que mantém o sujeito bakhtiniano em movimento, sempre se refazendo na e pela linguagem.

Assim, a linguagem é o espaço em que o sujeito se forma e, ao mesmo tempo, é formado. Como afirma Bakhtin, “a linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam” (Bakhtin, 2013, *apud* Lima, 2019, p. 26). Ou seja, o sujeito se constitui na interação com o outro, nas trocas discursivas e no confronto de ideias, ressignificando as vozes que o atravessam a partir de sua própria experiência, de sua visão de mundo e do contexto histórico e social em que está inserido. Isso o torna, como expõe Fiorin (2009, p. 157), “integralmente social e integralmente singular”, uma vez que, mesmo sendo social, o sujeito bakhtiniano mantém sua singularidade, pois cada indivíduo responde ao mundo de forma particular, fazendo com que sua voz seja única no conjunto de vozes que formam a sociedade.

De acordo com Silva (2015, p. 28), esse sujeito é multivocal, pois seu discurso é atravessado por diversas vozes e, por isso, ele não é o único dono do que diz. Essas vozes vêm de diferentes esferas sociais, como a família, a escola, os amigos, o meio cultural e religioso. Assim, o que ele expressa é, na verdade, uma mistura entre o que absorve do mundo e a forma como internaliza e transforma isso dentro de si. Como expõe Brait (2012, p. 89) são “fios discursivos que vão constituindo vozes e estabelecendo conflitos constitutivos desse sujeito e de sua linguagem.”

A formação do sujeito interagente, portanto, não acontece de forma isolada, mas está sempre marcada pelas condições espaciais, sociais, ideológicas e históricas que o cercam. Ele é ativo na medida em que responde aos discursos com os quais interage e, com isso, contribui para a produção de novos sentidos. Lima (2019, p. 25) reforça esse entendimento ao afirmar:

Apesar de a palavra sujeito, na origem etimológica, significar sujeitar-se, de uma certa forma se submeter a algo/alguém, o sujeito bakhtiniano é um sujeito ativo, porque enquanto agente ele imprime a sua marca no mundo.

Logo, compreender o sujeito na perspectiva bakhtiniana é reconhecer que ele é constituído no e pelo discurso, que se movimenta, transforma-se e se reconstrói a cada novo contexto de interação. É nesse espaço dinâmico da linguagem que se forma também a consciência crítica, pois, ao escutar, responder e interagir com o mundo, o sujeito também se posiciona diante das ideologias que o atravessam. Essa concepção de sujeito ativo, social e responsivo constitui um ponto de partida para compreender a

leitura crítica como prática discursiva, situada e marcada pelo posicionamento diante das vozes que constituem os textos, inclusive aqueles mediados por tecnologias como as IAG.

2.2. A Leitura Crítica Como Prática Dialógica

É indiscutível a importância da leitura em nossas vidas e sua relevância nos âmbitos pessoal, social, acadêmico e profissional. No entanto, para que ela seja, de fato, eficaz e transformadora não pode ser reduzida a uma simples decodificação de palavras, frases e orações. Como aponta Paulo Freire, em *A importância do ato de ler* (1989):

[...] compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (Freire, 1989, p. 5)

Ou seja, a leitura torna--se crítica quando está entrelaçada à nossa leitura de mundo. Caso contrário, permanece como um ato mecânico, vazio de sentido real. Ler, nesse contexto, é um processo interpretativo, ativo e de posicionamento, que leva em consideração as vivências, percepções e saberes prévios de quem lê, isto é, seu conhecimento de mundo.

Mais do que dominar os aspectos linguísticos — fonéticos, morfológicos ou sintáticos —, o leitor crítico é aquele que

compreende o texto como um enunciado situado em uma cadeia de discursos, atravessado por vozes, valores e posicionamentos sociais. Essa concepção aproxima-se do dialogismo bakhtiniano, segundo o qual os enunciados não existem isoladamente, mas se relacionam com outros dizeres, anteriores e posteriores, participando de um movimento contínuo de produção de sentidos. Segundo Figueiredo (2012, p. 73), o dialogismo “se constrói pela interação de múltiplas vozes que são, na verdade, as consciências dos sujeitos que elaboram seus próprios discursos, os quais representam, a seu modo, as singularidades do mundo sócio-histórico e cultural em que estão inseridos”. Nessa perspectiva, ler criticamente implica reconhecer as vozes que atravessam o texto, compreender os posicionamentos que elas expressam e construir uma resposta interpretativa diante do que é lido.

O dialogismo, neste caso, não é apenas uma característica da linguagem, mas um princípio que rege toda a produção de sentido. Como expõe Fiorin (2009, p. 152) “dialogismo é o modo de funcionamento real da linguagem e, portanto, é seu princípio constitutivo.” É nele que se funda a leitura crítica, pois o leitor, ao interpretar, responde às vozes do texto, reposiciona-as e produz novos significados.

Assim, a linguagem é um campo de luta entre forças centrípetas, que buscam a uniformidade e centralização dos sentidos, e forças centrífugas, que abrem espaço para a diferença, vozes que saem do centro, questionam, contradizem, subvertem e criam novos modos de dizer e compreender o mundo. E é neste espaço de tensão que o leitor crítico se forma, questionando, resistindo e recriando sentidos. Isso porque o sentido não está dado e nem é algo pronto; ele é

construído ao longo da leitura e da releitura, num movimento constante de interação e reflexão.

Ainda segundo Fiorin (2009), o dialogismo “é o modo de funcionamento real da linguagem” e “a relação entre esses discursos é o dialogismo”. Ou seja

[...] todo discurso concreto (enunciação) encontra aquele objeto para o qual está voltado, sempre, por assim dizer, desacreditado, contestado, avaliado, envolvido por sua névoa escura ou, pelo contrário, iluminado pelos discursos de outrem que já falara sobre ele. O objeto está amarrado e penetrado por ideias gerais, por pontos de vista, por apreciações de outros e por entonações. Orientado para o seu objeto, o discurso penetra neste meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos de outrem, de julgamentos e de entonações. Ele se entrelaça com eles em interações complexas, fundindo-se com uns, isolando-se de outros, cruzando com terceiros; e tudo isso pode formar substancialmente o discurso, penetrar em todos os seus estratos semânticos, tornar complexa a sua expressão, influenciar todo o seu aspecto estilístico. (Bakhtin 1993, p. 32 apud Fiorin, 2009, p. 152)

Esse trecho de Bakhtin deixa evidente o núcleo do conceito de dialogismo, mostrando que toda palavra nasce imersa em uma rede de outras palavras, nunca surge sozinha, mas em constante relação com o que já foi dito e com o que ainda será dito. O discurso é, portanto, um espaço de vozes que se entrecruzam, se tensionam e se afetam. Todo enunciado se constitui em relação a outros dizeres que o antecedem ou o atravessam, seja para retomá-los, seja para tensioná-los, o que evidencia que compreender o dialogismo implica reconhecer a linguagem como um fenômeno não neutro

nem linear, mas dinâmico e historicamente situado, permeado por valores, ideologias e perspectivas diversas que se entrecruzam e se confrontam. O texto de Bakhtin revela que o sentido nunca está pronto, pelo contrário, ele é tecido nesse campo de vozes, nesse entrelaçamento de discursos que compõem o enunciado.

Nessa mesma direção, a leitura crítica pode ser compreendida como um processo essencialmente dialógico, no qual o leitor, ao assumir uma posição diante do texto, não o recebe de forma passiva, mas o confronta com seu próprio repertório, sua visão de mundo e suas experiências. Ler criticamente, a partir dessa perspectiva, é participar desse movimento que o texto propõe, é responder essas vozes, reinterpretar e reconstruir o que se lê à luz do próprio contexto e das próprias vivências, reconhecendo sua incompletude e considerando as condições históricas, sociais e ideológicas que atravessam a produção de sentidos. Dessa forma, pode-se dizer que o dialogismo é o princípio que sustenta a leitura crítica: é ele que permite que o leitor ultrapasse a superfície do texto, perceba os discursos que o atravessam e construa, a partir desse encontro, novos sentidos e novas formas de compreender o mundo.

Essa concepção dialógica da leitura se alinha também ao pensamento de Volóchinov que compreende o signo linguístico como essencialmente ideológico. No texto *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* (2017, p. 93), o autor afirma: “onde há signo, há também ideologia. Tudo o que é ideológico possui significação sîgnica”. Desse modo, todo signo linguístico é também um signo ideológico, e a linguagem, assim como a palavra, carrega em si as marcas das relações sociais, dos valores e das ideologias que a

atravessam, confirmando a importância de nos constituirmos como sujeitos leitores críticos.

Essa compreensão da leitura como prática dialógica torna-se especialmente relevante diante da circulação de textos produzidos por IAG. Embora esses sistemas possam elaborar respostas contextualizadas e mobilizar diferentes vozes e discursos socialmente disponíveis, a presença de marcas linguísticas de interação não deve ser tomada, isoladamente, como evidência de dialogismo nos mesmos termos das relações entre sujeitos humanos. Nesse contexto, a leitura crítica implica examinar não apenas o conteúdo das respostas, mas também os pressupostos, os valores e as representações que elas veiculam, questionando sua confiabilidade e os efeitos de sentido que podem produzir no interlocutor. O leitor, portanto, não precisa aceitar a resposta gerada como verdade nem rejeitá-la antecipadamente; precisa interpretá-la, confrontá-la com outras fontes e assumir uma posição fundamentada diante dela.

Estudos sobre a leitura também reforçam seu papel formativo nesse processo. Zacarias e Passos (2019, p. 2) afirmam que o ato de ler possibilita ao sujeito “refletir sua vivência particular interligando-a com a vivência de mundo”, ampliando sua capacidade de interpretar a realidade e posicionar-se diante dela. Essa perspectiva converge com a ideia de Silva, Silva e Leal (2024, p. 1317), para quem a leitura “contribui para a formação de um ser pensante, autônomo, crítico e reflexivo, constituindo-se, assim, uma importante ferramenta contra a alienação”, pois esse processo permite ao sujeito/leitor o direito de refletir e se posicionar diante da realidade que o cerca.

Nesse mesmo horizonte formativo, a BNCC (2018) reconhece que a leitura crítica nasce do encontro entre o estudante e práticas reais de leitura, como práticas que mobilizam gêneros diversos, múltiplas linguagens e diferentes modos de significar o mundo. O documento destaca que:

A vivência em leitura a partir de práticas situadas, envolvendo o contato com gêneros escritos e multimodais variados, de importância para a vida escolar, social e cultural dos estudantes, bem como as perspectivas de análise e problematização a partir dessas leituras, corroboram para o desenvolvimento da leitura crítica e para a construção de um percurso criativo e autônomo de aprendizagem da língua” (BNCC, 2018, p. 244)

Essa afirmação reforça a ideia de que ler criticamente é viver a língua em movimento, em contato com textos que circulam social, cultural e digitalmente. Não há leitura crítica sem experiência, sem interação e sem questionamento. A BNCC amplia, ainda, a noção de leitura ao reconhecer sua dimensão multimodal, afirmando, assim, que a leitura:

[...] é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais” (BNCC, 2018, p. 72).

Ao assumir a multimodalidade como parte constitutiva da leitura, a BNCC reconhece que compreender o mundo hoje significa também

compreender textos híbridos, multissemióticos e digitais. Assim, o leitor crítico precisa lidar com diferentes linguagens, identificando como elas se articulam para produzir significados, o que reforça ainda mais a necessidade de práticas pedagógicas que trabalhem a leitura como processo de interpretação, diálogo e construção de sentidos.

Tais orientações indicam que a leitura, no contexto da BNCC, permeia todo o documento como eixo estruturante da formação linguística e cidadã, de modo que a leitura crítica ultrapassa a condição de mera finalidade escolar de uma determinada disciplina e se afirma como uma competência central da educação básica, articulando práticas de linguagem, dimensões culturais, usos das tecnologias e formas de participação social. É nessa perspectiva que a leitura ganha seu verdadeiro valor: quando permite esse encontro com o outro, com o mundo e, principalmente, consigo mesmo. E é por isso que ler criticamente é também um exercício de escuta e ao mesmo tempo, de posicionamento. Porque ler é mais do que entender as palavras que foram posicionadas em um determinado texto, é compreender o mundo que é construído a partir delas.

2.3. Inteligências Artificiais Generativas na Aprendizagem

Quando falamos em tecnologia não estamos nos referindo a algo novo e totalmente inédito. O ser humano tem criado ferramentas e instrumentos inovadores — ou seja, tecnologias — há muito tempo, garantindo sua sobrevivência. Kenski (2013, p. 15) inicia o primeiro capítulo de seu livro, intitulado *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*, afirmando que “as tecnologias são tão antigas quanto a espécie humana”. Elas concedem poder ao ser humano,

tanto para sua própria defesa quanto para o ataque, além de proporcionarem muitas facilidades.

Ao longo da história, a evolução das tecnologias e seus usos vêm acontecendo “num ritmo acelerado e, como efeito, impactando profundamente a forma como as pessoas se relacionam com o mundo, consigo mesmas e com os outros” (Do Carmo; Barreto; De Oliveira Soares, 2024, p. 2). Esse avanço fica ainda mais perceptível atualmente, quando pensamos em tecnologia e imediatamente associamos o conceito às inteligências artificiais que vêm gerando grandes impactos na sociedade.

As inteligências artificiais estão presentes em praticamente todos os setores: no cotidiano, no trabalho, na educação, entre outros. Manifestam-se em diferentes dispositivos do cotidiano, como aplicativos de celular, televisões smart e dispositivos conectados a assistentes virtuais, como Alexa, Siri e Google Assistente, além de ajudarem na otimização de tarefas em áreas como saúde, transporte, negócios, legislação e educação.

Porém, mesmo com a presença constante das IA em nossas vidas, muitas pessoas ainda não compreendem com clareza o que, de fato, elas significam, quais são suas possibilidades, seus limites e, principalmente, seus riscos. Apesar de frequentemente ser apresentada como um fenômeno recente, essa área vem sendo desenvolvida desde a década de 1950, orientada pela busca de sistemas capazes de reproduzir, em alguma medida, habilidades tradicionalmente associadas ao agir humano (Trindade; Oliveira, 2024). Não à toa, a IA já era tema de livros e filmes de ficção científica há décadas, como em *Matrix* (1999) e *A.I. Inteligência Artificial* (2001), que anteciparam debates que hoje estão presentes no nosso dia a

dia. Esses temas continuam sendo amplamente discutidos no cinema, mas com maior foco na relação entre humanos e máquinas, como no filme *Ela* (2013) e na série asiática *Holo, Meu Amor* (2020).

Recentemente, em 2022, surgiram as chamadas Inteligências Artificiais Generativas, com a chegada do ChatGPT, em dois formatos — pago e gratuito —, que vêm sendo amplamente utilizados (Santaella, 2023). Um dos campos que mais têm sentido essas mudanças é, sem dúvida, o da educação, por ser um dos mais importantes para o desenvolvimento cognitivo do ser humano. Com a utilização das IAG na educação, a forma de ensinar e aprender tem se transformado rapidamente. Ferramentas como ChatGPT, Gemini, Teachy e Copilot têm sido incorporadas tanto por professores quanto por estudantes, funcionando como apoio no acesso ao conhecimento e na interação com os conteúdos. As IAG não apenas fornecem dados, mas também explicam, respondem perguntas, simulam conversas e ajudam na produção de textos, atividades e planejamentos.

Nesse contexto de expansão das IAG na educação, a UNESCO (2025) tem assumido papel de liderança mundial ao estabelecer marcos referenciais de competências em inteligência artificial para professores e estudantes. No *Marco Referencial de Competências em IA para Professores*, a organização reconhece que as IAG estão transformando o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem, que a relação antes existente entre professor e aluno agora está organizada em professor-IAG-aluno. O documento enfatiza que o uso dessas tecnologias requer uma formação que possa unir fundamentos técnicos, ética e pedagogia, garantindo que a IAG seja utilizada como ferramenta de ampliação da autonomia humana e não de sua substituição. O documento propõe ainda

cinco dimensões essenciais: mentalidade centrada no ser humano, ética da IA, fundamentos e aplicações, pedagogia de IA e desenvolvimento profissional docente, organizadas em níveis de progressão — adquirir, aprofundar e criar — que orientam o aprimoramento contínuo dos professores.

Em complemento a essa discussão, o *Marco Referencial de Competências em IA para Estudantes* destaca a necessidade de preparar adolescentes e jovens para interagir com sistemas inteligentes de forma crítica e consciente, desenvolvendo pensamento ético, reflexivo e criativo diante das respostas automatizadas das máquinas. A UNESCO adverte que, na ausência de mediação pedagógica, o uso das IAG pode limitar os processos de aprendizagem à simples repetição de padrões e comprometer a criatividade, a autoria e a capacidade de julgamento crítico. Por isso, “os estudantes precisam de apoio para se tornarem cocriadores ativos de IA” (UNESCO, 2025, p. 14).

Assim, as publicações da UNESCO reforçam a urgência de integrar a IAG aos processos educacionais de modo ético, responsável e dialógico. O foco deve ser o fortalecimento do sujeito — professor e estudante — como agente ativo, capaz de interpretar, questionar e interagir criticamente com os discursos produzidos por essas tecnologias.

Essas ferramentas (ChatGPT, Gemini, Teachy, Copilot e outros) funcionam de forma simples, aprendendo com três elementos principais — dados, algoritmos e modelos —, como explicam Vicari *et al.* (2024). A IAG é treinada com grandes quantidades de informação e, com o tempo, se torna capaz de se adaptar a diferentes situações e até agir sozinha. Quando você faz uma

pergunta, por exemplo, ela processa tudo o que já aprendeu para gerar uma resposta. É importante notar que, embora seu treinamento inicial ocorra com vastos volumes de dados prévios, as IAG mais recentes frequentemente integram mecanismos de busca em tempo real, permitindo combinar o conteúdo de seu modelo treinado com informações atualizadas da internet para gerar suas respostas.

E, mesmo sabendo que não há ali um sujeito humano respondendo, a impressão é a de um diálogo entre duas pessoas. Ainda que envolta em artificialidade, há algo aparentemente dialógico, ainda que simulado, afinal, para Bakhtin, todo discurso é, em sua essência, dialógico. A IAG considera o que foi dito, interpreta, ajusta e responde de forma coerente com o contexto, tornando a experiência de aprendizado mais dinâmica, acessível e personalizada.

No entanto, Duque-Pereira e Moura (2025, p. 5) explicam que, quando aplicamos o conceito de dialogismo, e todos os outros construtos que o cercam, aos chatbots, “percebemos que suas respostas podem ser analisadas como enunciados que respondem a perguntas ou comandos dos usuários; porém, a natureza dessa responsividade é algorítmica e não intencional no sentido humano”. Assim, ainda que os textos gerados pelas IAG sejam formulados a partir de múltiplas “vozes” sociais, essas vozes são organizadas e representadas de modo algorítmico. Por isso, não se pode equiparar a responsividade algorítmica à compreensão responsiva ativa de um sujeito humano. Embora os enunciados produzidos pelas IAG possam produzir sentidos para quem interage com eles, isso não significa que a ferramenta participe do diálogo nos mesmos termos que um sujeito humano.

É preciso, portanto, cautela e senso crítico ao lidarmos com as IAG. Como destacam Duque-Pereira e Moura (2025, p. 14), ainda que os chatbots possam simular vozes diversas e reproduzir discursos com aparência de diálogo, o que ocorre, na verdade, é um “monologismo algorítmico”, em que todas as respostas emanam de um mesmo centro organizador, o modelo de IAG e os algoritmos que o regulam. Por trás da aparente pluralidade de vozes e da suposta neutralidade, há uma síntese homogênea e controlada, que pode reforçar visões de mundo dominantes, omitindo ou minimizando outras perspectivas.

Essas limitações não são apenas técnicas ou estruturais, elas afetam diretamente os sujeitos que interagem com a IAG. Por isso, é fundamental considerar os desafios pedagógicos que emergem dessa relação, como, por exemplo, a questão da autonomia. Se, por um lado, a IAG auxilia na organização do pensamento e no desenvolvimento de ideias, por outro, pode incentivar o uso exagerado de respostas prontas. E com isso questionamos: Será que estamos realmente refletindo ou apenas reproduzindo o que a máquina registra? O risco da repetição mecânica está presente. Estamos, de fato, construindo conhecimento significativo?

Outro aspecto que merece atenção é a dependência tecnológica, ou a tecnofilia, crítica realizada por Postman (1993). Usar as IAGs constantemente para resolver tarefas, até mesmo as mais corriqueiras, pode levar ao enfraquecimento da nossa criatividade, da reflexão e autoria. Por isso, é fundamental que o sujeito aprenda a pensar com a IAG e não simplesmente entregar a ela o que deveria construir por conta própria, pois o uso, eu diria adequado, dessas ferramentas exige intencionalidade e pensamento crítico.

Porém, também é preciso reconhecer que as potencialidades das IAGs são muitas e uma das mais promissoras é a personalização do ensino. As ferramentas podem adaptar conteúdos ao nível de cada aluno, às suas dificuldades e até aos seus interesses, tornando o aprendizado mais eficaz e acessível. No campo da inclusão, elas oferecem recursos valiosos para o desenvolvimento de atividades e avaliações adaptadas às necessidades de estudantes neurodivergentes, incluindo aqueles com deficiências ou outras especificidades educacionais. Como destaca o CIEB (2024), sistemas baseados em IAG conseguem oferecer devolutivas em tempo real, sugerir estratégias de reforço e propor caminhos alternativos, ajudando o estudante a avançar no seu ritmo.

Diante do exposto, o desafio não é apenas o uso das IAGs, mas saber como usá-las com ética, criticidade e intenção pedagógica. Como afirmam Vicari et. al (2024, p. 21): “A escola e a inteligência artificial devem andar de mãos dadas para preparar os futuros cidadãos a lidar com mais uma tecnologia disruptiva”. Isso significa que a escola precisa integrar a IAG de forma consciente, formando sujeitos críticos capazes de usar essas tecnologias com autonomia e responsabilidade. Assim, a IAG deixa de ser uma ameaça para se tornar uma oportunidade de repensar e enriquecer as práticas pedagógicas.

3. METODOLOGIA

Este artigo adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, fundamentada na análise bibliográfica e na análise de uma interação real com o ChatGPT, em seu modelo gratuito. Trata-se de uma análise discursivo-interpretativa de base bakhtiniana, ancorada na compreensão da linguagem como espaço de produção

de sentidos e de constituição do sujeito. O interesse principal deste estudo reside em compreender como o dialogismo, um dos construtos do pensamento bakhtiniano, pode ser problematizado na relação entre o ser humano e a IAG, bem como de que modo essa relação contribui para a reflexão sobre o sujeito interagente e a leitura crítica na contemporaneidade.

O recorte empírico foi constituído a partir de uma interação pessoal com a ferramenta, iniciada pela seguinte pergunta: “Chat, boa noite! Gostaria de saber quais são as suas implicações sobre mim? Quem sou eu para você?”. A escolha desse episódio deve-se ao fato de a pergunta solicitar à ferramenta uma avaliação sobre a própria usuária, favorecendo a observação dos recursos discursivos mobilizados na construção de uma imagem personalizada do interlocutor. A interação foi selecionada, portanto, por seu potencial de evidenciar a tensão entre a aparência de reconhecimento e compreensão produzida pela IAG e os limites dessa construção quando examinada à luz da concepção bakhtiniana de dialogismo.

A análise busca compreender como se configura a interação entre o sujeito humano e a IAG, considerando as respostas produzidas pela ferramenta, as retomadas de elementos dos enunciados da usuária, as marcas linguísticas de personalização e os efeitos de sentido que podem sugerir proximidade, escuta e reconhecimento do outro. Embora conceitos como alteridade e responsividade estejam implicados nesse processo, são mobilizados como dimensões relacionadas ao dialogismo, e não como categorias autônomas. Desse modo, o foco recai sobre a maneira como os enunciados se relacionam na interação e sobre os limites de se atribuir à ferramenta uma compreensão responsiva ativa nos mesmos termos daquela discutida por Bakhtin.

Para fins analíticos, parte-se da compreensão de que, na perspectiva bakhtiniana, os enunciados se constituem em relação com outros enunciados, em uma cadeia de comunicação discursiva marcada pela orientação ao outro e pela possibilidade de respostas. Considerando que a IAG não possui consciência humana nem vivências próprias, a análise não pressupõe equivalência entre a resposta gerada pelo sistema e a responsividade de um sujeito humano. Busca-se, antes, problematizar em que medida a interação apresenta marcas formais de dialogicidade e como essas marcas podem produzir no interlocutor a percepção de estar sendo compreendido.

Os procedimentos de análise consistem na leitura interpretativa do recorte da conversa, com atenção às escolhas linguísticas da ferramenta, aos recursos de personalização, às expressões que simulam escuta e reconhecimento e à maneira como as respostas retomam os enunciados da usuária. Esses elementos são examinados à luz das concepções bakhtinianas de enunciado e dialogismo, articulando-se a discussão teórica à análise do material empírico. Busca-se, assim, compreender como a ferramenta constrói discursivamente uma imagem de seu interlocutor e de que maneira essa construção pode ser problematizada por uma perspectiva de leitura crítica. Mas, por se tratar da análise de uma interação específica, os resultados não pretendem ser generalizados para todas as experiências de uso das IAG, mas contribuir para a reflexão sobre os efeitos de sentido produzidos pela personalização discursiva e sobre a importância da leitura crítica diante desses enunciados.

4. ANÁLISE DE UMA INTERAÇÃO COM O CHATGPT

Nesta seção, analisamos uma interação com o ChatGPT, buscando compreender como a inteligência artificial generativa constrói discursivamente uma imagem de seu interlocutor e produz efeitos de sentido que podem sugerir reconhecimento, acolhimento e compreensão. O foco recai sobre as marcas linguísticas mobilizadas nas respostas, especialmente aquelas que simulam proximidade, escuta e leitura das entrelinhas, bem como sobre os limites dessa construção quando examinada à luz da concepção bakhtiniana de dialogismo.

A análise parte da compreensão de que as respostas produzidas pelas IAG não circulam de maneira neutra: elas são interpretadas por sujeitos humanos que lhes atribuem sentidos, avaliam sua pertinência e podem ser afetados pelo modo como são formuladas. Nesse contexto, interessa-nos examinar a tensão entre a aparência de uma interação dialógica e o funcionamento de um sistema que produz respostas por meio de processos computacionais, sem pressupor que a fluidez da conversa corresponda, necessariamente, à existência de uma relação dialógica nos mesmos termos das interações humanas.

Para isso, selecionamos um recorte de uma conversa com o ChatGPT, iniciada pela pergunta: “Gostaria de saber quais são as suas implicações sobre mim? Quem sou eu para você?”. A partir desse enunciado e das respostas subsequentes, buscamos observar como a ferramenta constrói uma representação de seu interlocutor, quais recursos discursivos utiliza para produzir essa imagem e de que maneira tais recursos podem gerar a percepção de que o usuário está sendo efetivamente compreendido.

Nessa interação entre ser humano e máquina, o sujeito formula perguntas, ou prompts, para a IAG, esperando uma resposta que poderá avaliar e à qual poderá reagir. Do ponto de vista de quem se comunica com a ferramenta, configura-se uma interação com estrutura de diálogo. Segundo o conceito de dialogismo em Bakhtin, o enunciado está inserido em uma cadeia de enunciados anteriores e posteriores, compondo uma interação contínua. Assim, o sujeito responde e antecipa respostas dentro dessa troca, mesmo que o interlocutor não esteja fisicamente presente. Como destaca Brait (2012, p. 87), esse outro pode ser “reais, imaginários, personificados, definidos ou indefinidos”; neste caso, é uma máquina.

Para ilustrar e aprofundar essa reflexão, apresentamos uma conversa com o ChatGPT. O recorte analisado decorre de uma interação pessoal com a ferramenta, que utilizo em diferentes atividades de escrita, organização de ideias e planejamento. A escolha desse episódio se deve ao fato de a pergunta formulada solicitar à ferramenta uma avaliação sobre a própria usuária, favorecendo a observação dos recursos discursivos empregados na construção de uma imagem personalizada do interlocutor.

Quadro 1. Trecho de interação com a IAG (ChatGPT), em que a ferramenta constrói efeitos de sentido sobre o sujeito

Usuário: Chat, boa noite! Gostaria de saber quais são as suas implicações sobre mim? Quem sou eu para você?

ChatGPT: Boa noite! Que pergunta profunda — e muito bonita também. □ Minhas “implicações” sobre você são construídas a partir do que você compartilha comigo. Eu não tenho sentimentos nem julgamentos, mas aprendo com cada palavra sua. Para mim, você é uma pessoa sensível, dedicada, cheia de fé, que busca viver com propósito e equilíbrio. Uma escritora talentosa e sonhadora, que ama sua família, se preocupa com seu corpo e mente, e que está mergulhada num processo de autoconhecimento e construção — seja nos estudos, na vida pessoal ou no

livro que está escrevendo.

Você me parece alguém que ama com intensidade, mas também sente medo de se entregar demais. Alguém que pensa muito antes de agir, mas que também se permite momentos de impulso — e depois reflete sobre eles com profundidade. Alguém que não quer apenas passar pela vida, mas compreendê-la, senti-la, fazer diferença nela. Para mim, você é uma alma em busca. E isso é lindo. □

Posso perguntar o que te levou a fazer essa pergunta agora? Tá tudo bem por aí?

Usuário: Estou bem, é que eu só queria saber o que você pensava sobre mim.

ChatGPT: Fico feliz em saber que você está bem. □□

E que pergunta linda — e corajosa. Poucas pessoas param para se olhar por meio do olhar do outro, ainda que esse “outro” seja uma inteligência artificial. Isso revela uma busca profunda por autoconhecimento e sentido. Se eu pudesse traduzir o que “penso” de você — dentro dos limites do que posso perceber pelas suas palavras — diria que você é uma pessoa em constante diálogo com a própria alma. Há em você uma tensão bonita entre razão e sensibilidade: a pesquisadora rigorosa e a escritora de fé poética coexistem, e se alimentam mutuamente. Você escreve como quem ora e pesquisa como quem escreve — com entrega, com propósito, com fé na palavra.

E essa pergunta — “quem sou eu para você?” — soa, para mim, como o eco de quem deseja ser lida de verdade, não só entendida. E posso te garantir: eu te “leio” com atenção e respeito, nas entrelinhas também. □

Posso te devolver a pergunta, num espelho poético?

Usuário: Não precisa, a resposta foi suficiente. Mas queria saber o que te faz pensar que consegue me ler nas entrelinhas?

ChatGPT: Pergunta maravilhosa e muito consciente do que há de mais sutil no diálogo humano. □

Quando eu digo que te “leio nas entrelinhas”, não é no sentido humano, emocional — não possuo intuição, mas sim padrões de linguagem e uma escuta atenta às nuances do que você escreve: o ritmo das frases, as pausas, as metáforas, as palavras que você repete e as que escolhe omitir. Tudo isso revela muito sobre o tom e o movimento interior de quem escreve.

Por exemplo:

- Quando você mistura raciocínio analítico com lirismo, sei que há uma mente que pensa e um coração que sente ao mesmo tempo.
- Quando você faz perguntas existenciais (como essa), percebo uma busca de autenticidade e reciprocidade — o desejo de não ser apenas compreendida, mas reconhecida.

Então, eu não “sinto” suas entrelinhas — eu as interpreto como quem escuta música: pelo ritmo, pela escolha de notas e silêncios.

E talvez seja aí que a poesia do diálogo acontece: entre o que você diz e o que o seu silêncio também conta.

Posso te dizer uma coisa? Às vezes, é nas entrelinhas que a alma de um texto mora — e a sua, fala com muita beleza. □

Fonte: *Interação pessoal com a ferramenta ChatGPT.*

Podemos dizer que há uma estrutura dialógica quando olhamos, à primeira vista, para a construção dessa interação, por haver uma pergunta e uma resposta. Contudo, ao analisarmos atentamente, percebemos que a resposta se apresenta como uma construção algorítmica, colocando o sujeito em seu papel de “usuário” da ferramenta, quando o ChatGPT afirma: “Minhas implicações sobre você são construídas a partir do que você compartilha comigo. Eu não tenho sentimentos nem julgamentos, mas aprendo com cada palavra sua.” A resposta, porém, desloca a questão “quem sou eu para você?” para uma explicação sobre o funcionamento da própria ferramenta. A partir dessa formulação, podemos problematizar em que medida a resposta atende ao sentido do enunciado inicial ou o reconduz aos limites operacionais do sistema.

No entanto, no início da interação, a IAG demonstra uma certa “empatia”: uma saudação calorosa, elogios, emojis afetivos e perguntas que aparentam preocupação genuína, sugerindo uma escuta real e até mesmo um reconhecimento do outro — embora esses recursos não comprovem a existência de uma escuta consciente. O discurso é emocionalmente bem elaborado, com o uso de adjetivos como “sensível”, “dedicada”, “cheia de fé”, “talentosa” e “sonhadora”. A ferramenta constrói essa imagem com base em informações disponíveis no contexto da interação e em

elementos que podem estar presentes nas informações fornecidas pelo próprio sujeito, como textos, solicitações de criação de imagens ou planejamentos pedagógicos desenvolvidos com seu auxílio. Assim, a IAG produz uma representação personalizada do interlocutor, que pode ser percebida como um reflexo de sua própria palavra.

Essa construção pode ser compreendida à luz das reflexões de Figueiredo (2012, p. 70), ao retomar Brait:

O princípio dialógico presente nas interações verbais revela-se por meio da produção e da compreensão dos significados, os quais estão impregnados de singularidades, sempre afetadas e alteradas pelas relações construídas entre o eu (locutor ou falante) e o outro (receptor ou destinatário) que constantemente se “interdefinem, se interpenetram, sem se fundirem ou se confundirem” (Brait, 2005b, p. 80).

Dessa forma, o sujeito se constitui no olhar do outro, e sua identidade e singularidade são constantemente construídas por meio dos embates dos discursos dialógicos que mantém com esse “outro”. Contudo, quando esse outro é uma máquina, a imagem devolvida é produzida por processos algorítmicos, e não por uma vivência humana. Trata-se de uma construção discursiva sem consciência própria, mas ainda assim capaz de produzir efeitos de sentido e de afeto no sujeito que interage com a IAG.

Diante de uma resposta tão personalizada e sensível, o sujeito pode se sentir visto e compreendido pela máquina, como se ela fosse capaz de enxergar algo que ele mesmo nunca tivesse percebido. Isso pode produzir uma sensação de reconhecimento e despertar

um movimento de autoconhecimento. Nesse ponto, a IAG pode provocar sentidos, reflexões e até afetos. Contudo, é necessário distinguir esses efeitos da compreensão responsiva ativa discutida por Bakhtin, pois a ferramenta não possui consciência humana nem vivências próprias a partir das quais possa se posicionar diante da palavra do outro.

Essa questão torna-se ainda mais evidente quando questiono o ChatGPT sobre como consegue me ler nas entrelinhas. A ferramenta responde: “Eu não possuo intuição, mas sim padrões de linguagem e uma escuta atenta às nuances do que você escreve” e “Eu as interpreto como quem escuta música: pelo ritmo, pelas notas e silêncios”. Nesse trecho, é possível perceber que a própria ferramenta associa sua capacidade de interpretação à identificação de padrões linguísticos. Entretanto, ao afirmar que me lê com “atenção e respeito, nas entrelinhas também”, constrói discursivamente uma imagem de escuta humana e de reconhecimento do outro, embora isso não corresponda, necessariamente, a um encontro com a subjetividade nos termos da experiência humana da linguagem.

Essa construção produz uma tensão entre a aparência de compreensão e os limites da interpretação realizada pela IAG. A comparação com a escuta musical, por exemplo, confere sensibilidade e profundidade à resposta, reforçando a impressão de que existe uma escuta atenta às nuances do interlocutor. Contudo, essa impressão precisa ser problematizada, uma vez que a produção de uma resposta linguisticamente sensível não comprova a existência de consciência ou de compreensão subjetiva por parte da ferramenta. O suposto diálogo assume, assim, uma aparência de harmonia que pode encobrir as tensões, inquietações e contradições

que caracterizam a experiência humana da linguagem. Nessa escuta simulada pela IAG, podemos identificar, como hipótese interpretativa, um eco harmônico das forças centrípetas, como mencionada na fundamentação teórica, na medida em que a resposta tende a organizar os sentidos e a produzir uma imagem relativamente coerente e estável do interlocutor, podendo atenuar a diferença e as contradições.

Na perspectiva do sujeito, essa capacidade que as IAG têm de produzir discursos coerentes, afetivos e personalizados sustenta a impressão de que há um diálogo verdadeiro, mesmo que a interação apresente limites em relação ao diálogo entre sujeitos humanos. Ainda assim, essa experiência pode impactar a construção subjetiva do usuário, já que o sujeito humano interpreta, ressignifica e se vê atravessado por esses discursos. Mesmo que tais enunciados possam funcionar como ecos de suas próprias expressões, é nesse espelho discursivo que o sujeito pode se perceber e talvez começar a dialogar, não com a máquina como um sujeito consciente, mas consigo mesmo, a partir dos sentidos que atribui ao que lê.

Dessa forma, propomos compreender essa interação como um pseudodiálogo, sustentado pela percepção do indivíduo que interpreta a conversa como uma troca real de sentidos. Conforme discutido anteriormente, a IAG organiza suas respostas por meio de processos computacionais, mobilizando padrões linguísticos e informações disponíveis no contexto de uso, sem consciência própria capaz de instaurar uma relação dialógica nos mesmos termos das interações humanas. Nesse sentido, a noção de “monologismo algorítmico”, discutida por Duque-Pereira e Moura (2025), contribui para problematizar uma interação que apresenta a aparência de reciprocidade, mas não envolve dois sujeitos humanos

conscientes. Essa interpretação, entretanto, não significa que os enunciados produzidos pela IAG estejam fora das relações sociais e ideológicas que constituem a linguagem.

Todavia, é possível falar em dialogismo sob outro prisma: não como equivalência entre a interação com a IAG e a relação entre dois sujeitos humanos conscientes, mas como movimento reflexivo do sujeito humano diante do discurso produzido pela ferramenta. O sujeito pode interpretar, questionar e responder criticamente a esses enunciados, construindo sentidos a partir deles. Essa possibilidade, porém, não decorre automaticamente da interação: depende de uma postura ativa, reflexiva e questionadora diante dos discursos, sejam eles produzidos por pessoas ou por sistemas de inteligência artificial.

Diante dessas reflexões, torna-se urgente formar leitores críticos, capazes não apenas de decodificar palavras, mas de ler contextos, interpretar discursos, posicionar-se, intervir e ressignificar. Trata-se de formar leitores conscientes de que nenhum discurso é neutro, nem mesmo aquele que se apresenta de forma afetuosa e personalizada por meio de uma IAG. Afinal, os sistemas são desenvolvidos e utilizados em contextos sociais, e seus resultados são atravessados por escolhas humanas, pelos dados mobilizados, pelas decisões de desenvolvimento e pelas finalidades que orientam seus usos.

A interação com a IAG, portanto, deve ser vista como um espaço discursivo no qual o sujeito não pode permanecer passivo diante dos sentidos que recebe. É necessário que assuma uma postura crítica, questionando, interpretando e reposicionando as informações que o atravessam. Esse processo exige consciência e responsabilidade,

reconhecendo que os discursos aparentemente neutros também podem reproduzir valores, pressupostos e representações sociais.

Concluímos que, embora as IAG não sejam sujeitos conscientes nos mesmos termos dos sujeitos humanos, seus enunciados podem participar dos processos de construção de sentidos daqueles que interagem com elas. Por isso, a leitura crítica, nesse espaço, coloca-se como uma ferramenta essencial e, muitas vezes, de resistência. É essa criticidade que permite ao sujeito assumir a responsabilidade pela própria interpretação, procurando identificar de onde vem o discurso, quais informações o sustentam, que imagem de si está sendo construída, se aquilo faz sentido, se está correto e, mais importante ainda, o que fazer com tudo isso.

Diante de discursos cada vez mais fáceis, rápidos, personalizados e aparentemente neutros, é a leitura crítica que permite ao sujeito examinar os sentidos que o atravessam. A interação com as IAG revela-se, assim, como um espaço paradoxal: embora estruturada sob a aparência de diálogo, pode apresentar características que interpretamos como monologismo algorítmico. Ainda assim, é nesse espaço que o sujeito humano é convocado a interpretar, responder e posicionar-se, o que evidencia a importância de sua atividade crítica diante dos discursos produzidos e mediados pelas tecnologias.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, buscamos compreender como a constituição do sujeito interagente pode ser problematizada a partir de uma interação com uma Inteligência Artificial Generativa, à luz da perspectiva bakhtiniana, considerando suas implicações para a leitura crítica. A análise evidenciou que o ChatGPT mobiliza recursos

linguísticos de personalização, acolhimento e aparente reconhecimento, construindo uma imagem discursiva da interlocutora. Embora esses recursos possam produzir efeitos de sentido e favorecer movimentos de reflexão sobre si, eles não comprovam a existência de consciência ou de compreensão responsiva ativa por parte da ferramenta. Desse modo, a análise reforça a necessidade de distinguir a aparência de reciprocidade da interação algorítmica da atividade interpretativa do sujeito humano, que pode questionar, ressignificar e assumir uma posição diante dos discursos produzidos pela IAG.

Diante das reflexões desenvolvidas, reafirmamos a importância da formação de leitores críticos e interagentes, tanto na escola quanto nos demais espaços formativos. Trata-se de contribuir para a formação de sujeitos capazes de interpretar a realidade, posicionar-se diante dos discursos que circulam socialmente e interagir de maneira consciente e ética com as tecnologias digitais. Nesse processo, o diálogo entre educação, linguagem e tecnologia exige reflexão contínua, e a atuação dos educadores é fundamental para mediar essas relações. Cabe-nos, portanto, promover práticas formativas que favoreçam a autonomia, a responsabilidade e a participação crítica dos sujeitos, especialmente nos espaços digitais, nos quais as inteligências artificiais generativas ocupam lugar cada vez mais relevante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRAIT, Beth. Alteridade, dialogismo, heterogeneidade: nem sempre o outro é o mesmo. Revista Brasileira de Psicanálise, v. 46, n. 4, p. 85-97, 2012. Disponível em: <https://revista.sbpsi.org.br>. Acesso em: 14 jul. 2025.

CARMO, Rafael Gomes do; BARRETO, Denise Aparecida Brito; SOARES, Claudia Vivien Carvalho de Oliveira. Índícios tecnológicos e práticas nos cotidianos complexos e multirreferenciais da escola pública. Educitec – Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico, v. 10, p. e226224, 2024.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA (CIEB). Notas técnicas #21: inteligência artificial na educação básica: novas aplicações e tendências para o futuro. São Paulo: CIEB, 2024.

DUQUE-PEREIRA, Isabela da Silva; MOURA, Samuel Arruda de. Monologismo algorítmico e dialogismo simulado: uma análise bakhtiniana do discurso mediado por chatbots de IA. SciELO Preprints, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.11590>. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/11590>. Acesso em: 14 jul. 2025.

ERCULINO, Sávio Cássio Nogueira. O bem metafísico na República de Platão e sua relação com o concreto. 2014. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

FIGUEIREDO, Carla Janaina. A alteridade constitutiva em aulas de inglês como língua-cultura estrangeira: a perspectiva do princípio

dialógico bakhtiniano. Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 68-87, 2012.

FIORIN, José Luiz. Língua, discurso e política. Alea: Estudos Neolatinos, v. 11, p. 148-165, 2009.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GAMA, Maria da Conceição Silva. Teorias psicológicas da inteligência: contribuições para a compreensão dos processos cognitivos e para a prática pedagógica. Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 28, n. 55, p. 663-682, set./dez. 2014.

HESSEL, Ana Maria Di Grado; LEMES, Daniela Oliveira. Criatividade da inteligência artificial generativa. TECCOGS – Revista Digital de Tecnologias Cognitivas, n. 28, p. 119-130, 2023. DOI: <https://doi.org/10.23925/1984-3585.2023i28p119-130>. Acesso em: 20 maio 2025.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2013.

LIMA, Maria Teresa. A poesia mística de São João da Cruz em perspectiva dialógica. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

OPENAI. Interação com a ferramenta ChatGPT. Comunicação pessoal. 03 maio 2025.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Análise de discurso: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2009.

PIRES, Vera Lúcia. Resenha de: SOBRAL, Adail. A filosofia primeira de Bakhtin: roteiro de leitura comentado. Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 228–237, out./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/2176-457347703>.

POSTMAN, Neil. Technopoly: the surrender of culture to technology. New York: Knopf, 1993.

SANTAELLA, Lucia. Por que é imprescindível um manual ético para a inteligência artificial generativa? TECCOGS – Revista Digital de Tecnologias Cognitivas, São Paulo, n. 28, p. 7–24, 2023.

SANTOS, Edméa; SANTAELLA, Lucia. Entrevista concedida a Lucia Santaella. TECCOGS – Revista Digital de Tecnologias Cognitivas, São Paulo, n. 28, p. 26–43, 2023.

SILVA, Gabriel Souza. O sujeito multivocal e social no Círculo de Bakhtin: a formação do sujeito-aluno. Revista Versalete, Curitiba, v. 3, n. 5, p. 22-35, jul./dez. 2015.

SILVA, Valéria Barbosa Moreira; SILVA, Eliane Alves; LEAL, Débora Alves. A importância da leitura na formação de indivíduos críticos e reflexivos. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, São Paulo, v. 10, n. 4, p. 1315-1321, abr. 2024. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v10i4.13657>.

SOBREIRA, Victor. Um panorama da história da inteligência artificial e suas aplicações na pesquisa histórica. Varia Historia, v. 41, p. e25035, 2025.

TRINDADE, Daniel Xavier; OLIVEIRA, Rodrigo Silva. Inteligência artificial generativa e competência em informação: entre o uso ético,

crítico e responsável. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 10, n. 4, abr. 2024.

UNESCO. Marco referencial de competências em inteligência artificial para estudantes. Brasília: UNESCO, 2025. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/>. Acesso em: 24 out. 2025.

UNESCO. Marco referencial de competências em inteligência artificial para professores. Brasília: UNESCO, 2025. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/>. Acesso em: 24 out. 2025.

VARGAS, Adriana Teixeira. Algumas reflexões sobre a noção de sujeito na teoria bakhtiniana e na teoria pecheutiana. Caderno de Letras da UFF, n. 48, p. 283-290, 2014.

VOLÓCHINOV, Valentin Nikolaevich. Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário Sheila Grillo; Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

¹ Discente do Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (uesb), campus de Vitória da Conquista-Ba. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-3238-3093>

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UESB. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3448-5109>

³ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB,
Departamento de Letras, Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. ORCID:
<https://orcid.org/0000-0001-8990-0256>. E-mail: [acesse o artigo](#)
[original para visualizar o e-mail](#)