

**Devir algoritmo: usos do ChatGPT em aulas de argumentação****Becoming Algorithm: how to use ChatGPT in argumentation classes**Isadora Machado<sup>1</sup>  
UFBa**Resumo<sup>2</sup>**

O educador cubano José Martí nos convoca a “conhecer as forças do mundo” a fim de “fazê-las trabalhar”, ao invés de apenas valorar as mudanças como boas ou más. As Inteligências Artificiais (doravante IA) são, sem dúvida, uma das “forças” do contemporâneo. Há, no entanto, muito a ser debatido e compreendido ainda. Dentre as tecnologias de IA, as assim chamadas inteligências artificiais gerativas, como o ChatGPT, têm se tornado cada vez mais populares no ambiente acadêmico. Diante desse cenário e das reflexões desenvolvidas no GrupA – Grupo de Práticas em Semântica e Discurso (UFBA/CNPq), passei a me perguntar sobre os modos de construir o programa de uma disciplina que ministro para os cursos de Letras da Universidade Federal da Bahia - *Estratégias Argumentativas em Língua Portuguesa*. Esse questionamento, unindo preocupações de ensino e de pesquisa, me conduziu à construção da sequência didática que ora apresento e discuto nesse artigo, e que apliquei durante dois semestres consecutivos no ano de 2023. Junto às práticas pedagógicas de Paulo Freire, retomamos diferentes autores a fim de construir essa sequência didática em quatro etapas: a) tematização; b) problematização; c) avaliação; e d) transvalorização. As conclusões do artigo discutem a precarização dos letramentos das classes trabalhadoras no capitalismo algorítmico, ao passo que apontam a possibilidade de produzir fissuras no ritual ideológico.

**Palavras-chave:** Inteligência artificial. ChatGPT. Argumentação. Paulo Freire. Capitalismo algorítmico

**Abstract**

The Cuban educator José Martí urges us to "understand the forces of the world" in order to "make them work," rather than merely evaluating changes as good or bad. Artificial Intelligences (hereafter AI) are undoubtedly one of the contemporary "forces." However, much remains to be debated and understood. Among AI technologies, so-called generative artificial intelligences, such as ChatGPT, have become increasingly popular in academic settings. Based on Paulo Freire's pedagogy, authors were revisited to construct this didactic sequence in four stages: a) thematization; b) problematization; c) evaluation; and d) transvaluation. The article's conclusions discuss the precariousness of literacy among the working classes in the algorithmic capitalism era, while pointing to the possibility of creating cracks in the ideological ritual.

**Keywords:** Artificial intelligence. ChatGPT. Argumentation. Paulo Freire. Algorithmic capitalism

---

<sup>1</sup> Professora Adjunta da Universidade Federal da Bahia. Líder da GrupA (Grupa de Práticas em Semântica e Discurso). Mestre e Doutora em Linguística pela Unicamp. Estágio doutoral na Université Sorbonne-Nouvelle. Pós-doutorado em Semântica. Atua nos cursos de graduação em Letras e nos Bacharelados Interdisciplinares da UFBa. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0194-927X>

<sup>2</sup> Dedico esse texto aos/às meus/minhas ex-alunos/as de LETC29 na UFBA.

Nadie diga que el cambio no fue bueno. Se ha de conocer las fuerzas del mundo para ponerlas a trabajar, y hacer que la electricidad que mata en un rayo, alumbre en la luz. Pero el hombre ha de aprender a defenderse y a inventar, viviendo al aire libre, y viendo la muerte de cerca, como el cazador del elefante. La vida de tocador no es para hombres. Hay que ir de vez en cuando a vivir en lo natural, y a conocer la selva.

José Martí, *La edad de oro* [1889]

O educador cubano José Martí nos convoca a “conhecer as forças do mundo” a fim de “fazê-las trabalhar”, ao invés de apenas valorar as mudanças como boas ou más. As Inteligências Artificiais (doravante IA) são, sem dúvida, uma das “forças” do contemporâneo. Há, no entanto, muito ainda a ser debatido e compreendido. Dentre as tecnologias de IA, as assim chamadas inteligências artificiais gerativas (doravante IA-Gen), como o ChatGPT, têm se tornado cada vez mais populares no ambiente acadêmico.

Um estudo dirigido pela EdTech Chegg<sup>3</sup> escutou mais de 11 mil estudantes universitários, com idade entre 18 e 21 anos, em 15 países do mundo, incluindo 1.010 estudantes brasileiros. Uma das questões da pesquisa era se esses/as jovens já tinham utilizado ferramentas de IA gerativa para estudar. Os brasileiros estão acima da média global: mais de 50% responderam que já utilizaram essas ferramentas com objetivo de entender conteúdos e matérias (59%), fazer rascunhos de trabalhos (53%) e pesquisar conteúdo para trabalhos e projetos (52%). Esses/as estudantes afirmaram que utilizam a IA-Gen para aprender mais rápido (53%), para ter mais tempo livre (53%) e para ser mais criativo ao aprender (44%). O estudo ainda apontou que as instituições de ensino superior deveriam proporcionar formação para o uso de ferramentas de IA. Ao mesmo tempo, 44% dos estudantes brasileiros acreditam que o uso das IA devem ser limitados nas universidades. Apesar da ampla utilização dessas ferramentas, quase 50% dos estudantes dizem ter preocupação com a possibilidade de receber uma resposta errada ou imprecisa.

Diante desse cenário e das reflexões desenvolvidas na GrupA – Grupo de Práticas em Semântica e Discurso (UFBA/CNPq)<sup>4</sup>, passei a me perguntar sobre os modos de construir o programa de uma disciplina que ministro para os cursos de Letras da Universidade Federal da Bahia, chamada *Estratégias Argumentativas em Língua Portuguesa*. Esse questionamento, unindo preocupações de ensino e pesquisa, me conduziu à construção de uma sequência didática que ora apresento e discuto neste artigo. Construí essa sequência didática por dois semestres consecutivos (2023.1 e 2023.2), e os resultados foram tão positivos que estamos organizando um livro com os textos produzidos pelos/as estudantes.

Neste artigo, discutimos uma sequência didática fundamentada na pedagogia de Paulo Freire, que objetiva integrar o ChatGPT nas aulas de argumentação. Na primeira seção, contamos o percurso da GrupA no Instituto de Letras da UFBA, a fim de demonstrar como nossas pesquisas afetam o modo como atuamos no ensino. Na segunda seção, apresentamos

---

<sup>3</sup> 2023 - *Global study survey*. A study of the lives, hopes and concerns of undergraduate students across 15 countries as they enter the age of AI. Disponível em: <https://www.chegg.org/global-student-survey-2023>. Acesso em 15 de abril de 2024.

<sup>4</sup> Cf. <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/527398>.

um pouco da discussão que temos feito em torno das IA-Gen. Na terceira seção, reconstruímos o caminho teórico-crítico empreendido nas aulas do componente curricular de *Estratégias Argumentativas em Língua Portuguesa*. Na quarta seção, apresentamos as quatro etapas da sequência didática: a) tematização; b) problematização; c) avaliação; e d) transvaloração. As conclusões, por fim, discutem a precarização dos letramentos das classes trabalhadoras no capitalismo de plataformas, ao passo que apontam a possibilidade de produzir fissuras na repetição ideológica.

### **GrupA – Grupo de Práticas em Semântica e Discurso**

Em 2015, quando ingressei como professora adjunta no Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, formou-se de maneira orgânica um grupo de estudantes que se aproximou de mim com o objetivo de discutir questões que relacionavam linguagem e política. Ao acolher esse grupo de estudantes, criamos um calendário de discussões e de textos a serem lidos, e a consequência desse encontro foi a escrita de um projeto para o Programa de Iniciação Científica, que contemplou quatro planos de trabalho. Nessa época, apelidamos nosso grupo de *GrupA*, como uma maneira de fazer representar, nesse “grande A”, todas as possibilidades que os masculinos hegemônicos nos impediam de construir.

Com o passar dos meses, a expressão “a grupa” e “nossa grupa” foi se consolidando, e pedimos então nosso registro enquanto grupo de pesquisa no Diretório Geral do CNPq. Foi aí que nos tornamos a *GrupA de Práticas em Análise de Discurso*. Mesmo alocadas no Instituto de Letras, fomos nos constituindo enquanto um grupo multidisciplinar, composto por estudantes provenientes de diferentes cursos – Bacharelados em Humanidades e Artes, Ciências Sociais, Pedagogia, bem como por pessoas sem vínculo institucional.

Para além de um dado, essa diversidade de formações acadêmicas diz de nossa proposta política de atuação na Universidade, uma vez que nos fundamentamos na pedagogia crítica de Paulo Freire para afirmar que qualquer pessoa pode fazer pesquisa científica, desde que haja orientação adequada e um ambiente acolhedor. É nesse sentido que afirmamos que, desde o início, a GrupA é um grupo de popularização da pesquisa científica. Popularização, assim, adquire um viés específico, no que entremeia os sentidos de constituição das classes populares, em detrimento de práticas científicas que desconsideram as condições materiais de produção de cientistas. Isso quer dizer que, em nossa atuação, evitamos categorias como “melhores estudantes” ou “vocacionados pesquisadores”. A experiência tem nos provado que a atuação em pesquisa melhora o rendimento geral de alunos e que a vocação é da ordem da interelação. Portanto, um ambiente acolhedor produz a assim chamada “vocação”.

Nesse contexto, entre 2016 e 2018, analisamos a comensurabilidade epistêmica entre a Análise de Discurso de cunho materialista e as ideias linguísticas de diferentes intelectuais negras que trata(ra)m da questão interseccional. Ao mesmo tempo, outras pesquisadoras da GrupA desenvolviam trabalhos de Iniciação Científica (IC) a respeito de temáticas que colocavam em funcionamento discurso e interseccionalidade. Foram então produzidas pesquisas sobre o genocídio da juventude negra (particularmente sobre a Chacina do Cabula), questões de gênero na história do ensino de biologia no Alto Sertão da Bahia, lei do feminicídio, lei antibaixaria, geração tombamento, sentidos de cisgeneridade em funks produzido por travestis e mulheres trans\*, dentre outros trabalhos que não chegaram a ser

concluídos. Em todas essas pesquisas de IC, o objetivo foi pensar a discursivização da interseccionalidade.

No fim desse primeiro projeto, compreendemos que se, por um lado, a Análise de Discurso tinha pouco a dizer aos feminismos negros, por outro, os trabalhos que construíam esse entremeio acabavam por trazer reflexões importantes para compreendermos as relações entre linguagem e ideologia, que se fundam na intersecção de raça, gênero/sexualidade e classe. Foi a partir dessa compreensão que, em agosto de 2019, nos unimos em um projeto comum, a fim de investigar as nomeações de grupos minoritários em dicionários gerais de Língua Portuguesa.

Na primeira fase desse segundo projeto, nos detivemos em nomeações de gênero, e procuramos compreender, em verbetes como *mulher, homem, pai e mãe* se e, se sim, de que maneira, esses verbetes mobilizam os sentidos de raça e de classe para sustentar as nomeações e definições de gênero. A partir de 2020, passamos a pensar sobre uma política de nomeação racial nesses dicionários. Por fim, em 2022, concluímos a última etapa do projeto, analisando as nomeações de classe e de sexualidade.

Em 2020, o Prof. Dr. Luiz Felipe Andrade Silva (UFBA) e a Profa. Dra. Angela Baalbaki passaram a integrar a GrupA. A partir desse encontro, as questões em torno do problema colonial adquiriram ainda mais relevância, bem como a produtividade de trabalharmos tanto com a Análise de Discurso quanto com a História das Ideias Linguísticas e a Semântica História da Enunciação. A partir desse encontro, a GrupA passou então a se chamar *Grupo de Práticas em Semântica e Discurso*.

Os cursos dessas pesquisas permitiram a reformulação das questões que dirigiam nosso trabalho em torno de algo que passamos a definir como a interface entre os Estudos Contra-Coloniais<sup>5</sup> e os Estudos Materialistas da Linguagem. Nesse entroncamento de saberes, há um questionamento que nos funda: de que maneira, e por meio de quais funcionamentos, a colonialidade, enquanto filosofia espontânea da Modernidade Capitalista (Machado e Andrade, 2022), se materializa nos processos semânticos e discursivos? Ou, dito de outro modo, como ocorre a constituição, formulação e circulação dos processos de significação da/na modernidade colonial-capitalista (MCC)?

Segundo Quijano (2002, p.4), “a colonialidade do poder é um conceito que dá conta de um dos elementos fundantes do atual padrão de poder, a classificação social básica e universal da população do planeta em torno da ideia de “raça”. Enquanto forma eficaz de dominação, constitui a base material e intersubjetiva de dominação política do nosso tempo. Esse *atual padrão de poder* chamado por Quijano (2002) de *colonialidade do poder* se funda, segundo o autor, na articulação de quatro eixos: a) a ideia de raça e o fundamento do padrão de classificação e dominação social; b) o capitalismo enquanto padrão de exploração universal; c) o Estado enquanto forma de controle da autoridade coletiva e o estado-nação moderno enquanto sua variante hegemônica; e d) o eurocentrismo como forma hegemônica de controle da (inter) subjetividade e da produção do conhecimento. Nossos trabalhos na

---

<sup>5</sup> Tenho chamado de Estudos Contra-Coloniais esse lugar contraditório entre os Estudos Pós-Coloniais e os Estudos Decoloniais. Ver, por exemplo, Machado (2022).

GrupA têm demonstrado que a língua é o quinto elemento estruturante da colonialidade do poder (Quijano, 2002), na forma das línguas hegemônicas dos estados nacionais do Ocidente.

Conforme demonstramos em Machado e Silva (2022), a questão colonial é determinante no estudo da História das Ideias Linguísticas tal como praticada no Brasil, sobretudo porque o que Auroux (1992) chama de instrumentos linguísticos são ferramentas fundadoras da colonização. Ou seja, gramáticas e dicionários são tecnologias que condicionam mesmo a possibilidade de colonizar territórios nas condições de produção latino-americanas. Dessa maneira, tomar como problema os processos de significação na/da MCC é também problematizar as tecnologias de linguagem que afetam nossa relação com as línguas e os territórios. É nesse contexto que passamos a nos interessar pelos usos contemporâneos da Inteligência Artificial.

## Inteligência Artificial Gerativa - o ChatGPT

A Inteligência Artificial emerge, no século XXI, como uma das tecnologias mais transformadoras do nosso tempo, desafiando nossos modos de compreensão. Segundo Russell & Norvig (2016), a IA pode ser definida como a capacidade de uma máquina realizar tarefas que normalmente requerem inteligência humana e abrange uma vasta gama de subcampos, incluindo aprendizado de máquina, processamento de linguagem natural e visão computacional. Dentro desse espectro, as IA gerativas, uma subcategoria significativa, destacam-se por sua capacidade de criar conteúdo aparentemente original, seja texto, imagem ou som, através de algoritmos.

Assim definida, a IA parece pouco ter a ver com a Linguística, mas se trata de uma questão já incluída no escopo da História das Ideias Linguísticas pelo menos desde Auroux (1998) e tratada inúmeras vezes por Pêcheux (1969; 1983). Auroux (1992), ao definir as gramáticas e os dicionários enquanto instrumentos linguísticos<sup>6</sup>, estabelecia a possibilidade de pensar ambos enquanto objetos históricos. Assim,

Um dicionário ou uma gramática existem para que se possa servir deles uma competência de segundo grau; essa competência corresponde igualmente ao fato de que esses diferentes instrumentos só tornam explícita uma parte do saber epilinguístico. Um sistema de instrumentos linguísticos pode em certas circunstâncias evitar que se recorra a um intermediário ou intérprete, ele não o substitui verdadeiramente. De fato, ele prolonga e transforma a competência humana mais do que a substitui. (Auroux, 1998, p. 320)

A automatização, no entanto, posiciona-nos, segundo Auroux (1998), em face de um problema teórico de natureza diferente daquele colocado pelas técnicas linguísticas

---

<sup>6</sup> Para uma crítica a esta ideia, cf. MACHADO, Isadora; SILVA, Luiz Felipe Andrade. Ferramentas linguísticas da modernidade colonial-capitalista: uma tomada de posição latino-americana frente ao problema da colonização na história das ideias linguísticas. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 25, n. 49, p. 3–49, 2022.

anteriores, já que nenhum desses instrumentos linguísticos é autônomo. Eles prolongam a capacidade linguística dos seres humanos, mas, por definição, não a substituem.

Ao levar em conta os instrumentos linguísticos para definir a IA, Auroux (1998) nos apresenta uma proposição instigante, pois a IA passa a ser definida não enquanto uma “simulação” da inteligência humana, mas enquanto “a transformação dessa aptidão com a ajuda de instrumentos externos cuja origem é muito longínqua” (Auroux, 1998, p. 320). Isso leva Auroux (1998) a afirmar que, uma vez que a inteligência humana é feita de artifícios, ela não é simplesmente “um dado bruto da natureza”, mas um elemento social: feita de uma externalidade própria ao indivíduo. Não se trata, portanto, da “competência de um sujeito abstrato”.

Destaco, nessa reflexão de Auroux (1998), a exterioridade que constitui e é própria à inteligência humana, bem como seu caráter profundamente social, ao invés de compreendê-la a partir de um sujeito abstrato. Isso quer dizer, de meu ponto de vista, que os modos de constituir a inteligência humana são afetados pelo modo de produção de uma sociedade. O acesso a itens básicos de alimentação, bem como os diversos estímulos de um ambiente, produz diferenças substanciais na “inteligência” das populações. Com isso quero reforçar a impossibilidade de tomar como modelo um indivíduo bem alimentado e bem estimulado para definir os parâmetros de qual sujeito de linguagem estamos a compreender. Em uma sociedade de classes profundamente desigual, esse sujeito não é nem ideal nem abstrato, mas apenas um recorte particular da luta de classes. Nesse sentido,

de certo modo, é preciso sempre passar pelo indivíduo humano. As revoluções tecnolinguísticas (a escrita e a gramatização) devem ser concebidas como a constituição de instrumentos linguísticos externos ao indivíduo. A mecanização da linguagem é apenas o último estado desta longa evolução (Auroux, 1998, p. 320).

Dentro das inúmeras possibilidades de IA, as IA gerativas, em particular, referem-se a sistemas de IA que geram dados, padrões e estilos ilimitados, a partir de um conjunto limitado de dados. Os exemplos mais conhecidos são os modelos do tipo GPT-4, que podem gerar textos coerentes e com poucos ou nenhum desvio das normas gramaticais, e redes gerativas adversariais (GANs), que podem criar imagens realistas de rostos humanos inexistentes (Goodfellow *et al.*, 2014). Essas tecnologias são baseadas em redes neurais profundas, que são modelos matemáticos inspirados na (interpretação gerativa da) estrutura do cérebro humano, capazes de aprender a partir de grandes volumes de dados.

### **Estratégias Argumentativas em Língua Portuguesa**

No segundo semestre de 2022, ao receber as avaliações das turmas de Língua Portuguesa, Poder e Diversidade Cultural<sup>7</sup>, eu tive muita dificuldade de fazer as correções. Os/As estudantes deveriam fazer as avaliações em casa, mas muitas respostas vieram formuladas de uma maneira que eu não conseguia compreender, nem muito menos avaliar, atribuir nota etc. Minha sensação era de que eu não estava mais conseguindo entender o que os/as estudantes escreviam. Tive dificuldade de aplicar o barema e atribuir nota. Foi

---

<sup>7</sup> Disciplina obrigatória do 1º semestre dos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA.

realmente uma experiência fora dos padrões anteriores, e na época achei que a razão era o meu cansaço físico ou algo do gênero.

Em janeiro de 2023, já de férias e enquanto me recuperava de uma cirurgia, fiz um curso, com a *startup* Kander<sup>8</sup>, sobre a construção de cursos online. Foi nesse curso, por fim, que comecei a aprender sobre inteligência artificial, ChatGPT e temas relacionados. Quando vi pela primeira vez o ChatGPT funcionando, entendi de imediato que era essa ferramenta que estava funcionando no estranhamento que tive ao ler os textos produzidos pelos/as estudantes no segundo semestre de 2022. Eu fiquei realmente impressionada com o funcionamento, e essa impressão inicial moveu uma imensa curiosidade, me levando a novas leituras, outros cursos e reflexões que, até então, eu ainda não tinha feito.

Nesse contato inicial com o tema das IA gerativas, o que mais me intrigava era justamente o impacto dessas tecnologias nas aulas de produção de texto, particularmente nas aulas de Estratégias Argumentativas que eu ministraria no primeiro semestre de 2023. Estratégias Argumentativas em Língua Portuguesa é uma disciplina optativa de natureza teórico-prática que integra as matrizes curriculares dos cursos de Letras da UFBA. Na ementa<sup>9</sup>, lemos que se trata do “estudo da estruturação de textos em português, com ênfase na pragmática e nos pressupostos teóricos da Linguística Textual, da Análise do Discurso e da Linguística Aplicada”. No entanto, como é de costume, é o modo de construir o plano de ensino que dá a tônica da ementa.

Apesar de minha cadeira na UFBA ser na área de Língua Portuguesa com ênfase em História, Poder e Diversidade, passei a me interessar por oferecer essa disciplina optativa pela possibilidade de atuar na área de Semântica Histórica da Enunciação e de oferecer disciplinas optativas nessa área, que não são tão comuns na UFBA em função de diversos fatores que não cabem aqui. Dessa maneira, então, em geral eu alterno minha atuação nas disciplinas de Língua Portuguesa, Poder e Diversidade Cultural e de Estratégias Argumentativas nos semestres pares.

Assim como qualquer outra prática, minha preocupação era como poderia integrar essas tecnologias gerativas na sala de aula. Uma revisão bibliográfica simples sobre esse tema demonstra que o dilema de muitos educadores e pesquisadores da educação tem sido a dicotomia entre bom X mau, benefício X malefício, vilão X herói, quando se trata das IA gerativas.

De uma perspectiva materialista, entretanto, a contradição não é um traço negativo da prática. Pelo contrário. Enquanto materialistas, faz parte do nosso trabalho esse fazer trabalhar as contradições. E foi a partir dessa tentativa de *fazer trabalhar* as contradições – que são engendradas no e pelo modo de produção capitalista, não pelo indivíduo – que elaborei o plano de ensino da disciplina, integrando o ChatGPT como um dos elementos centrais do processo.

---

<sup>8</sup> <https://kander.com.br/>

<sup>9</sup> Disponível em:

<https://alunoweb.ufba.br/SiacWWW/ExibirEmentaPublico.do?cdDisciplina=LETC29&nuPerInicial=20052>

O plano de ensino de *Estratégias Argumentativas* objetivava que, ao final da disciplina, os/as estudantes produzissem um discurso, no formato TEDx<sup>10</sup>, sobre o problema brasileiro que, segundo cada um/a, mais afetava sua vida pessoal, individual ou coletivamente. Com isso, meu propósito era que eles/as fossem capazes de produzir um texto que integrasse as dimensões do oral e do escrito, tendo em vista os desafios do nosso tempo. A dimensão prática de escrita e reescrita esteve presente durante todo o desenvolvimento do plano, como vocês poderão perceber na próxima seção, mas houve também uma forte reflexão teórica que buscava tensionar essa prática. É essa dimensão teórica que compartilho a seguir.

## Um percurso de leitura

*Lugar de fala* se tornou, nos últimos anos, um *hit concept* no Brasil. Como é próprio desses modos de circulação nas redes sociais, a proliferação acaba por criar uma atmosfera que obnubila muitas vezes a produtividade da discussão. Escolhi começar a disciplina de *Estratégias Argumentativas* com a discussão do livro *Lugar de Fala*, de Djamilia Ribeiro (2017). Além de ser um texto que geralmente os/as estudantes conhecem ou já ouviram falar, ele permite introduzir a ideia de perspectiva de modo a demonstrar que escrever é, em primeira instância, tomar posição.

Junto à discussão do texto, falamos sobre obras de Matthieu Robert-Ortis<sup>11</sup> e Strijdom van der Merwe<sup>12</sup>, e imagens das linhas de Nazca, no Peru. O objetivo era que os/as estudantes fossem sensibilizados/as para o fato de que, se há sempre parcialidade na perspectiva, a perspectiva é produzida pela relação entre objeto e posição. Nesse percurso, refletimos sobre o que seriam nossos lugares de fala e de escuta, sobretudo para compreender que posições de privilégio também informam, parcialmente, algo do observado. É importante aqui desfazer a ideia equivocada de que ter “lugar de fala” seria algum tipo de autorização para falar.

Em seguida, discutimos os textos “Argumentação – em busca de um conceito”, de Débora Massmann (2009) e “Retórica e Argumentação” (2006), de Mónica Zoppi. Nesse tópico, nosso objetivo era tanto historicizar a ideia de argumentação, quanto demonstrar que, apesar de ser significada enquanto uma tópica grega, está presente em diferentes tradições gnosiológicas. Destacamos, particularmente, dois itans de Exu<sup>13</sup> para empreender uma comparação produtiva que nos leve a pensar os processos argumentativos deslocados do eixo simplesmente Ocidental.

Prosseguimos com as discussões dos textos “Da subjetividade na linguagem” (1958) e “Aparelho formal da enunciação” (1970), de Émile Benveniste. Situamos, com esses textos, a tópica do lugar de fala e da argumentação, por meio de uma visada enunciativa. Na medida em que a reflexão coletiva caminhava, caracterizamos os processos coloniais enquanto a tentativa de des-subjetivação de determinadas populações, isto é, a imposição das línguas

---

<sup>10</sup> ANDERSON, Chris. **TED Talks**: o guia oficial do TED para falar em público. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2016.

<sup>11</sup> Cf. <https://www.instagram.com/matthieurobertortis/>

<sup>12</sup> Cf. <https://www.strijdom.com/>

<sup>13</sup> Conhecidos como “O chapéu de Exu” e “Como Exu se tornou dono das cabaças”.



ocidentais nas colônias e ex-colônias também é a negação de poder dizer a si em primeira pessoa. Os textos de Benveniste nos auxiliaram a medir, assim, o impacto de ter negada a possibilidade de se dizer eu.

Ao mesmo tempo, a leitura de “Ntu: introdução ao pensamento filosófico bantu” (2010), de Henrique Cunha Jr. e de “Noção de pessoa e linhagem familiar entre os iorubás” (2002), de Pierre Verger, permitiu-nos uma discussão comparada a respeito das diferentes concepções de pessoa, sobretudo a partir da ideia de um *cogito* indiviso ocidental e, em contrapartida, de um plurindivíduo que se define pela ancestralidade enquanto valor civilizatório africano<sup>14</sup>. Nesse ponto, foi bastante profícua a leitura do texto “Esboço para uma teoria polifônica da enunciação” (1987), de Oswald Ducrot, junto aos deslocamentos produzidos por Eduardo Guimarães, porque pensar um sujeito dividido pelo simbólico nos permite superar a aparente dicotomia entre os diferentes pontos de vista.

Por fim, discutimos o livro *Discurso de Ódio*, de Judith Butler. Não vou remontar toda a discussão aqui, mas ressaltar o ponto central:

A palavra que machuca se torna um instrumento de resistência na reorganização que destrói o território em que ela operava anteriormente. Tal reorganização significa falar palavras sem autorização prévia e colocar em risco a segurança da vida linguística, o sentido do nosso lugar na linguagem e o fato de que nossas palavras fazem o que nós dizemos. Esse risco, no entanto, a linguagem injuriosa já nos fez correr, uma vez que ela coloca em questão a sobrevivência linguística do destinatário. O discurso insurrecionário torna-se a resposta necessária à linguagem injuriosa, um risco que assumimos em resposta quando somos colocados em risco, uma repetição na linguagem que impõe a mudança (Butler, 2021 [1997], p. 268).

Interessada em pensar a espessura própria das enunciações injuriosas, e para tanto diferenciar as performances de violência, Butler (2021) nos convida a agenciar linhas de fuga pelas vias da linguagem.

Se inicialmente discutimos lugar de fala a partir da ideia de perspectiva, foi possível, no percurso, pensar os silenciamentos que nos constituem sujeitos: muito mais no sentido de *sujet*/tema, que de *estar sujeito* ou *ser sujeito a*. Tornar-se tema da própria enunciação se converte, assim, em uma estratégia de abrigar, pela palavra, o que nos constitui singulares, mas profundamente coletivos.

Em condições de produção pós-coloniais, escrever é enfrentar a ferida<sup>15</sup> de falar uma língua que não nos pertence plenamente. É, em última instância, tomar posição nessa relação de forças. Na próxima seção, discuto as quatro etapas da sequência didática, e procuro demonstrar que o uso das Inteligências Artificiais gerativas pode ser aliado nessa tomada de posição.

---

<sup>14</sup> Cf. Gomas (2022) e Tall (2014).

<sup>15</sup> “O colonialismo é uma ferida que nunca foi tratada. Uma ferida que dói sempre. Por vezes infecta, e outras vezes sangra.” Grada Kilomba (2019, na quarta capa).

## Sequência didática

A sequência didática que desenvolvi ao longo dos dois semestres de 2023 foi dividida em quatro etapas, e inspirada na Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire (1970). Digo inspirada porque geralmente esse método Paulo Freire<sup>16</sup> é comumente associado aos processos de letramento. Dessa maneira, quando falo de investigação, tematização e problematização, acrescentando uma quarta etapa, que chamo de *transvaloração*, meu movimento é de manter o princípio freireano fundamental: uma práxis dialética em sala de aula, que toma a educação como prática da liberdade (Freire, 1967). Isso quer dizer, em última instância, que “não há docência sem discência” (Freire, 1996), e que só a generalização desse princípio pode educar para a autonomia.

Enquanto uma professora e pesquisadora comprometida com as agendas pós-coloniais e antimanicomiais, é fundamental também dizer que a sala de aula pode ser um espaço de problematização das nossas dores coletivas, pela compreensão de que a MCC engendra lugares e posições que são extremamente adoecedoras. Exercitar a pedagogia da autonomia é também fazer trabalhar as contradições desse adoecimento. Não para dizer que “a sala de aula cura” ou que “o sujeito cura a si mesmo pela educação”, corroborando a patologização pela via educacional, pois ainda aqui teríamos resquícios de práticas pedagógicas manicomiais. Por isso, compreendo a sala de aula como um espaço coletivo de transformação das nossas relações subjetivas. Essa sequência didática objetiva, em última instância, um exercício de autonomia: de si, pela linguagem.

### A) Investigação

Na primeira etapa da sequência didática, junto às discussões sobre lugar de fala e perspectivismo, os/as estudantes fizeram a primeira atividade, que transcrevo a seguir:

#### Quadro 1

##### ATIVIDADE 1

- A) Qual é o problema social brasileiro que mais afeta a sua vida pessoal (individual ou coletiva).
- B) Dê o seguinte comando ao ChatGPT: Escreva um discurso eloquente e emocionante sobre X, em linhas. X, nesse caso, é o problema social brasileiro escolhido no item anterior.
- C) Separe, no texto gerado pelo ChatGPT, os trechos com os quais você concorda e os trechos dos quais você discorda.

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Nessa etapa, os temas escolhidos pelos 72 estudantes que realizaram a atividade, respondendo ao item A, ficaram assim distribuídos:

Tabela 1

Nº de estudantes	Tema escolhido
24	Racismo
19	Machismo / Sexismo / Violência de gênero
11	Educação / Cultura
8	Violência / Insegurança

<sup>16</sup> Ver, por exemplo, Brandão (2006) e Feitosa (1999).

6	Transporte público
4	Saúde

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Os/As estudantes fizeram essa primeira atividade em casa, depois de aprender em sala como utilizar o ChatGPT. Trouxeram, então, os resultados para a sala de aula. Fizemos uma socialização dos resultados e passamos às reflexões coletivas.

Quando discutimos o item C, muitas respostas caminharam no sentido de dizer: “não discordo de nada do texto criado pelo ChatGPT”, “discordei de uma ou duas frases”, “nem concordei, nem discordei”. Houve uma resposta fora desse padrão, quando pudemos escutar uma estudante partilhar seu incômodo: “fiquei com muita raiva lendo, pois ele [o ChatGPT] tratou um problema sério desses com se não fosse nada”.

Coletivamente, os/as estudantes sistematizaram alguns aprendizados das discussões sobre os textos gerados pela IA, quais sejam:

- É possível estar inteiramente de acordo com um texto, sem que esse texto me convença ou me emocione ou me motive a fazer algo;
- Um texto gramaticalmente "perfeito" não é, necessariamente, um texto convincente;
- O ChatGPT inventa referências que não existem, erra citações bibliográficas, e produz textos genéricos;
- Esses textos extremamente genéricos produzem efeito de neutralidade e imparcialidade (ausência de um posicionamento ideológico definido).

As conclusões sistematizadas pelos/as estudantes puderam ser discutidas juntos com os textos de Massmann (2009) e de Zoppi (2006). Foi extremamente produtivo fazer as leituras e discussões teóricas junto com os exercícios propostos, pois houve uma compreensão da teoria interrogada pela prática, manifestando, assim, a produtividade de uma posição dialética em sala de aula.

Nesse momento, também houve uma discussão importante sobre IA e IA-Gen. Se, antes da atividade, parte da turma não conhecia essas tecnologias e outra parte as usava sem muito critério, foi bastante notório que já se podia falar sobre esse tema fora da pergunta binária: IA é boa ou ruim? Chat-GPT é vilão ou mocinho? As IA-Gen vão substituir os humanos? Essas perguntas já não faziam sentido após essa primeira etapa da sequência didática, e essa postura foi fundamental para a próxima etapa: tematização.

## B) Tematização

### Quadro 2

#### ATIVIDADE 2

A. Leia o discurso produzido pelo ChatGPT. Selecione as frases ou parágrafos com os quais você concordou, mas achou muito genérico. Transcreva esses trechos.

B. Reescreva os trechos transcritos na LETRA A, de modo que eles se tornem mais específicos.

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Nesse ponto da sequência didática, temos a oportunidade de fazer exercícios de escrita e reescrita, considerando o texto gerado pelo ChatGPT, mas já tendo construídas reflexões a respeito desses textos iniciais. Não há espaço para discutir todas as atividades dessa etapa, mas vale enfatizar que podemos trabalhar desde depurações do comando para o ChatGPT levando em conta elementos da Linguística Textual, até exercícios de reescrita ligados aos operadores argumentativos, por exemplo.

A discussão teórica, nessa etapa, gira em torno da subjetividade na linguagem, conforme apresentada na seção anterior. Assim, é possível fazer esses exercícios no corpo a corpo com a textualidade, indagando sobre as marcas de subjetividade e de autoria que podem ser impressas nos textos. O confronto com a teoria faz com que esses exercícios adquiram uma dimensão maior que meramente uma dimensão técnica. Ainda nessa etapa, é possível exercitar processos de modalização textual, indagando sobre os diferentes efeitos de sentido produzidos em diferentes reescrituras.

### C) Problematização

Nessa etapa, a discussão teórica trata da divisão subjetiva e de seus efeitos na linguagem, conforme já apresentado. Os exercícios de escrita trabalham, assim, esses efeitos. Até aqui, estávamos trabalhando com o texto gerado pelo ChatGPT e as diversas reescrituras a partir dele.

Para essa terceira etapa, eu criei um formulário semiestruturado baseado na Jornada do Herói, sistematizada por Joseph Campbell, em 1949, e, desde então, reeditada de várias outras maneiras. A estrutura narrativa sistematizada por Campbell é ainda hoje hegemônica, mesmo com as reformulações. Autores de roteiros de filmes, de livros, novelas e mesmo influenciadores digitais se valem dessa estrutura para criar narrativas em que o personagem principal, ficcional ou não, supera uma série de obstáculos até vencer os desafios que aparecem ao longo do percurso.

Não é difícil compreender a relação entre a jornada do herói e sua produtividade na MCC. Esse herói evocado na jornada é um indivíduo dotado de razão, que pode, por meio dessa faculdade, reconhecer o grau de esforço individual que demanda cada uma das dificuldades que aparecem no caminho. Assim, é por meio de seus próprios méritos que o indivíduo se converte em herói. Dono consciente de sua própria história, é por meio do esforço que o herói-indivíduo supera suas próprias dificuldades e traça, assim, uma história de superação.

A partir disso, o questionário semiestruturado proposto nesta etapa da sequência didática visava justamente a subverter a ideia de um indivíduo hiperpotente e hiperconsciente, que seria capaz de superar toda e qualquer dificuldade externa a ele mesmo. Desde o início, discutimos justamente de que maneira os problemas sociais, portanto parte dessa exterioridade que faz dobra, condicionam nosso modo de vida. Quando, por exemplo, uma estudante compartilha com a turma que ela se vê obrigada a permanecer 4 horas por dia e 6 dias por semana dentro de diferentes ônibus para ir e vir do trabalho e da faculdade, e que isso era equivalente a ficar 44 dos 365 dias do ano dentro de um ônibus lotado, é notório que a turma, enquanto coletivo, começa a dimensionar as ideias de sucesso e fracasso de uma maneira completamente diferente. São 44 dias roubados e não pagos.

A escrita dessa etapa permite que cada estudante tenha a possibilidade de ver nascer a primeira versão da atividade final: um discurso sobre o problema social brasileiro que mais afeta a vida pessoal, individual ou coletiva, de cada um/a. Com essa primeira versão pronta do discurso, peço que os/as estudantes formem duplas. Cada membro/a da dupla, assim, lê o texto do/a colega e apresenta para o restante da turma. É um momento bastante sensível, pois as pessoas passam a se olhar a partir dessas histórias, que até então eram desconhecidas para a maioria. Para além das temáticas comuns, nesse momento se abre a possibilidade de que os/as colegas possam opinar e sugerir modos de argumentar, referências de filmes, livros e músicas que poderiam integrar os discursos etc. É um momento muito rico de troca.

Com essa primeira versão, eu peço que cada pessoa reescreva e entregue o que será, então, a versão final, facultativamente apresentada para a turma.

#### D) Transvaloração

Na última etapa da sequência didática, estamos discutindo as políticas de performatividade no livro *Discurso de Ódio*, de Judith Butler. Estamos, sobretudo, problematizando as diferentes espessuras da violência quando consideramos a linguagem. Trata-se de pensar as construções subjetivas de jornadas que são idiossincráticas, mas profundamente coletivas, ao passo que conseguimos fazer dobra nessa exterioridade que é capitalista e colonial.

A fase final da sequência didática culmina na apresentação oral dos discursos<sup>17</sup>. É um elemento não obrigatório, mas que teve grande adesão dos/as estudantes. Os/As estudantes se revezavam nas apresentações, e muitos se emocionavam com os/as colegas. A circulação desses afetos em sala de aula se funda no fato de que, segundo Freire (1997, p. 72), “educar exige querer bem aos educandos”. Isso quer dizer que “a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano” (Freire, 1997, p. 72).

### Conclusões

Ao negar a possibilidade de enunciar a si, a colonização impôs uma forma de violência que rearticula a produção subjetiva dos povos colonizados, instando-os a operar dentro de um quadro linguístico que não só é alheio às suas formas de vida, mas que também subverte processos de identificação que são construídos por meio da dêixis enunciativa – *eu, aqui, agora*. Deslocadas as possibilidades de dizer *eu*, o processo colonial se torna a re-ontologização do colonizado pelo tempo (agora) e espaço (aqui) que são aqueles do colonizador.

A negação do “eu” na língua de si e a imposição de um “eu” em línguas coloniais criam uma ruptura na continuidade subjetiva, em que o sujeito colonizado se vê obrigado a produzir agência por meio de um sistema que redefine suas memórias, ao obrigá-las a serem ditas por outras línguas, realidade e experiências.

---

<sup>17</sup> Os discursos produzidos pelos/as estudantes ficaram tão significativos, que estamos produzindo um livro com esses textos. O título provisório do livro *Discursos da juventude latino-americana*.

Essa alienação linguística, como é sabido, não extingue a subjetividade dos povos colonizados, mas a reconfigura de maneiras complexas. A imposição da língua colonial não apenas silencia, mas permite a agência de novas formas de expressão e resistência, quando o sujeito colonizado desenvolve estratégias para subverter o discurso dominante e reinscrever suas identidades na enunciação. Essa dinâmica de tensão entre línguas impostas e as línguas apropriadas reflete o impacto duradouro da colonização nas subjetividades pós-coloniais, gerando processos subjetivos que são, ao mesmo tempo, subversões da dominação colonial e agentes ativos na reconstrução de suas próprias narrativas, reconfigurando as ferramentas linguísticas que lhes foram forçosamente impostas para reivindicar um espaço de fala e de existência autônomas.

Segundo Eni Orlandi (2005, s/p),

embora a cultura escolar se queira, muitas vezes, esclarecedora em sua racionalidade e moderna em sua abertura, acaba sempre se curvando à legitimidade da língua portuguesa que herdamos e, segundo dizem, adaptamos às nossas conveniências, mas que permanece em sua forma dominante inalterada, intocada: a língua portuguesa. E quem não a fala, ainda que esteja no Brasil, que seja brasileiro, erra, é um mal falante, um marginal da língua.

Esse imaginário linguístico colonial, que faz do falante brasileiro um ser de língua em falta, afeta sobremaneira os processos de aquisição de escrita. “Como posso escrever uma língua que não sei nem falar?” – é um pouco a questão que escutei no início das disciplinas.

Diante dessa suposta falta, o texto do ChatGPT impressionaria, pois a primeira imagem que os/as estudantes compartilharam sobre esse texto é que se tratava de um texto gramaticalmente perfeito. Ou seja, um “texto perfeito”. Quando trabalhamos as questões argumentativas, no entanto, essa ideia de perfeição se dilui e dá lugar a outra concepção de texto, em que é possível pensar sobre as questões da subjetividade e das relações com o diferente de si.

Nesse sentido, concordo Gonzalez Montaña (2023, p. 43, *minha tradução*), para quem, no capitalismo algoritmo, o “ChatGPT se constitui enquanto um dispositivo (digital) que, mediante um processo comunicativo sugestivo, incide, modula, sugere e (re) orienta formas de pensar, interpretar e ver o mundo de uma determinada forma”. Assim, os sentidos hegemônicos são aqueles que serão sugeridos.

Se é difícil avaliar, a partir de uma sequência didática, o modo como as IA-Gen impactarão futuramente as aulas de produção de texto, ficou bastante nítido que é possível produzir intervenções nesse imaginário de perfeição e de completude gerado pelo ChatGPT em relação à língua. Nesse caso específico, ousar dizer que ter começado a discussão sobre textualidade e argumentação com o ChatGPT fissurou o imaginário colonial do não-saber a própria língua, reduzindo o medo diante desse suposto não-saber.

O objetivo desse texto foi de compartilhar uma experiência construída para e na sala de aula da universidade pública. Por mais que minha formação acadêmica se incomode um pouco com a falta de algumas discussões de cunho filosófico que permeiam as questões aqui apresentadas, considero importante esse exercício. Invoco, por fim, bell hooks, afetada por Paulo Freire:

A academia não é o paraíso. Mas o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade (hooks, 2013, p. 273).

### Referências

- AUROUX, Sylvain. **Revolução tecnológica da gramáticação**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1992.
- AUROUX, Sylvain. **A filosofia da linguagem**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1998.
- BENVENISTE, Émile. Da subjetividade na linguagem [1958]. In: **Problemas de linguística geral II**. 2. ed. Tradução de Eduardo Guimarães et al. Campinas: Pontes Editores, 2006 [1974].
- BENVENISTE, Émile. O aparelho formal da enunciação [1970]. In: **Problemas de linguística geral I**. 5 ed. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005 [1966].
- BUTLER, Judith. **Discurso de ódio: uma política do performativo**. São Paulo: Editora Unesp, 2021 [1997].
- CUNHA JÚNIOR, Henrique Antunes. NTU: introdução ao pensamento filosófico bantu. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, Ano 32, v.1, n.59, p. 25-40, 2010.
- DUCROT, O. Esboço de uma teoria polifônica da enunciação. In: **O dizer e o dito**. Tradução de Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987 [1970].
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002 [1996].
- MACHADO, Isadora; SILVA, Luiz Felipe Andrade. Ferramentas linguísticas da modernidade colonial-capitalista: uma tomada de posição latino-americana frente ao problema da colonização na história das ideias linguísticas. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 25, n. 49, p. 3–49, 2022. DOI: 10.20396/lil.v25i49.8667023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8667023>.
- MACHADO, Isadora Lima. Espaço de enunciação: uma ferramenta para traduzir no Sul Global. **Revista Recorte**, v. 18, n. 2, p. 16-28, 2022. Disponível em: <http://periodicos.unincor.br/index.php/recorte/article/view/6452>

GOODFELLOW, Ian *et al.* Generative adversarial nets. In: **Advances in neural information processing systems**, v. 27, 2014.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

MARTÍ, José. **La edad del oro**. Bogotá: Grupo Difusión Científica de Colombia, 2008. Disponível em: <https://web.seducoahuila.gob.mx/biblioweb/upload/Jose%20Marti%20-%20La%20Edad%20de%20Oro.pdf>

MASSMANN, Débora. Argumentação: em busca de um conceito. In: **Línguas e instrumentos linguísticos**, Campinas, v. 26, p. 99-110, 2009.

MONTAÑO, Abraham González. El dispositivo digital en la era del capitalismo algorítmico: el caso de ChatGPT. In: **Sintaxis**, n. 11, p. 33-48, 2023.

ORLANDI, Eni. A língua brasileira. In: **Revista Ciência e Cultura**. Vol.57. No.2. São Paulo Apr./June 2005.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 3. ed. Campinas: Ed. Da Unicamp, 1997 [1969].

PÊCHEUX, Michel. Sobre os Contextos Epistemológicos da Análise do Discurso. **Escritos**, n. 4, p. 7-16, 1999.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, v. 17, n. 37, p. 4-25, 2002.

RUSSELL, Stuart. NORVIG, Peter. **Artificial Intelligence: A Modern Approach**. Malaysia: Pearson Education Limited, 2016.

VERGER, Pierre Fatumbi. Noção de pessoa e linhagem familiar entre os iorubás. In: **Saída de Iaô. Cinco ensaios sobre a religião dos orixás**. Salvador: Fundação Pierre Verger, Axis Mundi, 2002.

ZOPPI-FONTANA, Mónica Graciela. Retórica e Argumentação. In: ORLANDI, E. LAGAZZI, S. [org.] **Introdução às Ciências da Linguagem – Discurso e Textualidade**. Campinas: Pontes Editores, 2006.

Recebido em 25 de agosto de 2024

Aceito em 15 de setembro de 2024