ARTIGO ORIGINAL

INTELIGÊNCIAS ARTIFICIAIS GENERATIVAS: LIMITES ONTOLÓGICOS E IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO HUMANA

GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE: ONTOLOGICAL LIMITS AND IMPLICATIONS FOR HUMAN FORMATION

Daniel Longhini Vicençoni[1]
José Francisco de Assis Dias[2]

RESUMO: Este artigo examina se o desempenho linguístico das inteligências artificiais generativas (IAGs) constitui fundamento suficiente para lhes atribuir subjetividade e agência moral e discute suas implicações para a formação humana. A investigação bibliográfica e teórico-filosófica articula a caracterização desses sistemas como artefatos técnicos à distinção entre perspectivas subjetiva e objetiva em Thomas Nagel. Argumenta-se que a produção de enunciados impessoais não equivale à objetividade epistemológica e que a autonomia operacional não se confunde com autonomia moral. A origem artificial, isoladamente, tampouco demonstra a impossibilidade de experiência subjetiva. Sustenta-se que a geração de respostas não transfere aos sistemas a responsabilidade pelo conhecimento assumido por estudantes e professores. Conclui-se que a incorporação educacional das IAGs deve preservar a explicitação de razões, a verificação de fontes e a responsabilidade dos sujeitos, permitindo avaliar o percurso de apropriação do conhecimento, além da qualidade do produto apresentado.

PALAVRAS-CHAVE: Inteligência artificial generativa; Thomas Nagel; Formação humana.

ABSTRACT: This article examines whether the linguistic performance of generative artificial intelligence (GAI) provides sufficient grounds for attributing subjectivity and moral agency to these systems, and discusses its implications for human formation. The bibliographical and theoretical-philosophical inquiry connects the characterization of these systems as technical artifacts with Thomas Nagel's distinction between subjective and objective perspectives. It argues that producing impersonal statements does not amount to epistemic objectivity, and that operational autonomy differs from moral autonomy. Artificial origin alone does not establish the impossibility of subjective experience either. Generating answers does not transfer to these systems the responsibility for knowledge endorsed by students and teachers. The article concludes that educational uses of GAI should preserve the articulation of reasons, source verification, and individual responsibility, allowing assessment of the process through which learners appropriate knowledge, in addition to the quality of the final product.

KEY-WORDS: Generative artificial intelligence; Thomas Nagel; Human formation.

[1] Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (PPE/UEM). Realizou estágio pós-doutoral em Filosofia na UNIOESTE (PPGFIL), campus Toledo. Atua como professor adjunto temporário na Universidade Estadual de Maringá, lotado no Departamento de Pedagogia, campus regional de Cianorte. Docente no PROFEDUCATEC da Universidade Estadual de Maringá. Direção eletrônica: dlvicenconi@uem.br

[2] Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Urbaniana e Doutor em Direito Canônico também pela Pontifícia Universidade Urbaniana. Realizou Estágio Pós-doutoral em Ciências Sociais na UNESP, campus de Marília-SP. Professor Associado "A" da UNIOESTE, no Campus de Toledo-PR, professor do PPGFIL e Coordenador do Curso de Bacharelado em Filosofia. Direção eletrônica: jose.dias5@unioeste.br

1 INTRODUÇÃO

A difusão das inteligências artificiais generativas (IAGs) recoloca um problema filosófico nas práticas educacionais: em que medida respostas linguisticamente elaboradas permitem atribuir ao sistema compreensão, subjetividade e responsabilidade? A questão importa quando a qualidade aparente de um texto é tomada como evidência de aprendizagem, sem exame da relação do estudante com seus argumentos. Este artigo analisa essa passagem entre desempenho e atribuição de capacidades e discute seus efeitos sobre a formação humana.

Thomas Nagel distingue a experiência em primeira pessoa do esforço de alcançar uma compreensão mais objetiva da realidade. A perspectiva subjetiva remete ao mundo vivido pelo sujeito; a objetiva envolve um distanciamento em relação às limitações de seu ponto de vista. Trata-se de investigar a relação entre experiência e conhecimento, sem opor interioridade e descrição neutra (Nagel, 2004).

Na aplicação dessa distinção às IAGs, é preciso separar a forma impessoal de um enunciado de sua validade. A linguagem não demonstra que o sistema realizou o movimento reflexivo descrito por Nagel, nem comprova a objetividade do conteúdo. O problema consiste em justificar a passagem do comportamento observável à atribuição de experiência e juízo.

Defende-se que gerar respostas não constitui fundamento suficiente para atribuir subjetividade ou agência moral às IAGs. A tese não demonstra a impossibilidade de consciência em todo sistema artificial concebível. Seu alcance é delimitado: fluência linguística e autonomia operacional não transferem automaticamente aos sistemas a responsabilidade pelas afirmações adotadas por estudantes e professores. A contribuição proposta consiste em converter essa distinção em um critério educacional de responsabilidade pelo conhecimento.

O estudo constitui um ensaio bibliográfico e teórico-filosófico, sem investigação empírica própria ou pretensão de revisão sistemática. O corpus reúne obras filosóficas sobre subjetividade, objetividade e agência moral, estudos sobre inteligência artificial e contribuições relativas às suas implicações educacionais. Sua delimitação orienta-se pela pertinência das fontes ao problema investigado e por sua contribuição para distinguir desempenho linguístico, experiência subjetiva e responsabilidade pelo conhecimento, sem pretensão de esgotar a literatura disponível. A análise consiste na explicitação dos conceitos mobilizados, no confronto entre posições teóricas e no exame das inferências que vinculam as capacidades operacionais das IAGs à atribuição de subjetividade e autonomia moral. Desse

percurso derivam as implicações normativas propostas para a formação humana, cuja fundamentação filosófica não se confunde com a comprovação empírica de sua eficácia pedagógica. A segunda seção caracteriza os sistemas e distingue sentidos de autonomia; a terceira desenvolve o diálogo com Nagel; a quarta formula implicações para a formação humana e critérios de incorporação pedagógica das IAGs.

2 ESTATUTO TÉCNICO DAS INTELIGÊNCIAS ARTIFICIAIS GENERATIVAS

A tensão entre o estudo do ente enquanto ente e a investigação de um fundamento supremo atravessa a metafísica, conforme Ferrater Mora (1965) e Blanc (1997). O presente artigo não pretende reconstruir essa tradição, mas examinar os critérios empregados para caracterizar as IAGs e atribuir-lhes capacidades.

As dimensões da investigação ontológica apresentadas por Blanc (1997) não se confundem com uma descrição computacional. Aqui, a distinção entre constituição técnica e atribuição de subjetividade delimita a análise, sem pressupor que uma classificação inicial resolva o problema investigado.

Ferrater Mora registra a distinção: "*Óntico puede traducirse: 'que se refiere a los entes'* [...] *Ontológico puede traducirse: 'que se refiere al ser'*" (Ferrater Mora, 1965, p. 320). Neste artigo, a descrição técnica é distinguida da indagação sobre pensamento e agência. Essa delimitação de trabalho não pretende substituir as diferenças entre tradições que empregam os termos ôntico e ontológico.

A descrição da infraestrutura, dos dados e das operações das IAGs não resolve, isoladamente, a questão da subjetividade. Reciprocamente, adotar uma categoria ontológica não dispensa o conhecimento das operações realizadas pelo sistema. A passagem entre descrição e atribuição exige argumentos.

Caracterizar técnica exige, também, distinguir arquiteturas. Redes adversárias generativas (GANs) constituem uma família de modelos, mas não descrevem a arquitetura dos modelos de linguagem da família GPT. Para o recorte deste artigo, são relevantes o Transformer, apresentado por Vaswani et al. (2017), e a modelagem autorregressiva exemplificada pelo GPT-3 em Brown et al. (2020). A designação redes neurais não autoriza equiparar processos computacionais ao cérebro humano. A apresentação geral de Santaella (2023) precisa, assim, ser complementada por essa diferenciação.

Além da arquitetura computacional, é necessário considerar as relações sociais que tornam esses sistemas possíveis. Gusmão, Barreto e Soares (2025, p. 43) propõem

compreendê-los como entidades híbridas, relacionais e multidimensionais, cuja "delimitação exige não apenas sua compreensão analítica, mas também uma percepção das interações culturais, sociais e epistemológicas que a configuram". Essa caracterização amplia a análise do artefato sem constituir, por si mesma, evidência de subjetividade.

A dimensão híbrida articula infraestrutura material, modelos e informações culturalmente produzidas. O sistema não se resume à interface que entrega respostas: depende de condições materiais e escolhas de desenvolvimento (Gusmão; Barreto; Soares, 2025).

A dimensão relacional expressa a dependência de usuários, organizações e outros sistemas. Seus efeitos se inserem em práticas sociais e interesses econômicos, não sendo explicáveis apenas como propriedades de um programa isolado (Gusmão; Barreto; Soares, 2025).

A multidimensionalidade articula questões técnicas, epistemológicas, éticas e sociais. Distinguir esses níveis impede que o êxito computacional em uma tarefa seja tomado como solução de todos os problemas associados ao sistema (Gusmão; Barreto; Soares, 2025).

Essa inserção social não elimina a condição de artefato, mas a origem técnica não encerra a discussão sobre capacidades. É preciso identificar quais propriedades decorrem dessa origem e quais exigem argumentos independentes.

Jorge Martínez Barrera retoma uma distinção aristotélica entre entes naturais e artefatos: estes "necesitan de un principio eficiente extrínseco, sin el cual ni siquiera existirían: el hombre" (Martínez Barrera, 2023, p. 29). A passagem salienta a origem técnica dos sistemas, mas não demonstra que todas as suas capacidades permaneçam idênticas à intenção inicial de seu produtor.

O reconhecimento dessa dependência contribui para criticar a antropomorfização das tecnologias. Conforme Gusmão, Barreto e Soares (2025, p. 41), "enquanto a IA é vista como uma extensão avançada da capacidade humana, sua fetichização obscurece o reconhecimento de que ela é, na essência, um produto técnico subordinado às escolhas e valores humanos". A crítica incide sobre a projeção de qualidades humanas e sobre o apagamento das condições de produção do sistema; não equivale a uma demonstração completa sobre a natureza da consciência.

Nesse contexto, convém distinguir autonomia operacional e autonomia moral. A primeira designa a execução de procedimentos sem intervenção humana a cada etapa; a segunda, no enquadramento kantiano discutido por León (2025), concerne à autodeterminação moral. O autor observa que "*La capacidad de acción de los robots de IA dependerá, por*

tanto, de las preferencias del usuario, que en ocasiones también incluyen inclinaciones morales" (León, 2025, p. 9). A diferença conceitual impede que a execução independente de uma tarefa seja tomada como prova suficiente de responsabilidade moral.

Antes de discutir o juízo moral, é preciso examinar criticamente uma afirmação recorrente sobre a iniciativa dos sistemas. Martínez Barrera escreve:

> *El ChatGPT, por ejemplo, es un artefacto o artificio que jamás preguntará nada porque preguntar algo es una iniciativa. ChatGPT responde, no pregunta. Y sus respuestas, cuando se trata de asuntos comprometidos, están tan ingeniosamente elaboradas algorítmicamente, que difícilmente, por no decir nunca, proporcionan elementos de juicio esclarecedores cuando se trata de obtener respuestas a asuntos éticamente complejos (Martínez Barrera, 2023, p. 30).*

A passagem deve ser tratada como posição do autor. Gerar uma pergunta ou executar uma sequência de tarefas pode ser uma capacidade operacional de um sistema e não equivale, por isso, a iniciativa no sentido metafísico adotado pelo filósofo. O argumento fica mais preciso quando distingue os sentidos de iniciativa, em vez de apoiar a ausência de subjetividade na afirmação literal de que um artefato nunca fará perguntas.

León (2025) relata exercícios exploratórios com GPT-4 e vinte estudantes universitários, identificando diferenças entre suas respostas. O caráter exploratório não autoriza generalizações sobre todos os modelos ou julgamentos humanos. Além disso, a presença de linguagem utilitarista ou deontológica não demonstra, isoladamente, a motivação moral de quem a produz.

O autor contrapõe a otimização algorítmica à experiência moral humana: "*una IA los aborda como problemas de optimización algorítmica, los seres humanos los viven como conflictos morales que involucran emociones, identidad y responsabilidad personal*" (León, 2025, p. 12). A questão relevante é a diferença entre produzir um enunciado moralmente pertinente e responder por uma decisão. Silveira (2020, p. 6), porém, defende a possibilidade filosófica de agentes morais artificiais autênticos, cuja ética não se reduza à programação externa. Sua posição impede usar a exigência de interioridade como prova automática de impossibilidade. O presente artigo adota um sentido exigente de agência moral, ligado à justificação e à responsabilidade, sem apresentar esse sentido como definição incontroversa em toda a literatura.

Em diálogo com essa possibilidade, uma objeção sustenta que o desempenho complexo pode constituir critério de inteligência ou agência, independentemente da origem biológica. Essa hipótese não deve ser excluída por definição. Entretanto, inteligência em

sentido funcional não resolve a questão da experiência subjetiva, assim como agência operacional não estabelece responsabilidade moral. A tese depende dessas distinções, não da simples oposição entre natural e artificial.

3 SUBJETIVIDADE E OBJETIVIDADE NO DIÁLOGO COM THOMAS NAGEL

Nagel (2004) permite formular uma dificuldade: a descrição externa de um comportamento não se identifica com sua possível vivência por um sujeito. A fluência do relato não elimina a diferença entre descrever e ter uma experiência. Essa distinção limita a inferência entre resultado linguístico e subjetividade.

Na educação, convém separar a forma da resposta, sua validade como conhecimento e a experiência do sujeito que a assume. Um texto na primeira pessoa não demonstra experiência vivida; um texto impessoal pode conter erros. Primeira pessoa gramatical e impessoalidade não bastam como critérios de subjetividade e objetividade.

A objetividade em Nagel (2004) envolve ultrapassar as limitações de uma perspectiva particular, e não apenas evitar pronomes pessoais. Atribuir esse movimento a um sistema exige justificação. Por isso, os enunciados das IAGs são aqui tratados como conteúdos cuja validade precisa ser examinada, e não como descrições intrinsecamente objetivas.

Han (2022) critica a redução do pensamento ao processamento de informações e ressalta sua dimensão afetiva. Essa perspectiva questiona a identificação entre desempenho e experiência humana, mas não constitui demonstração técnica da impossibilidade de pensamento em todo sistema artificial. Sua função aqui é explicitar aspectos formativos desconsiderados por uma avaliação centrada no produto.

Outra objeção pergunta se é necessário resolver a consciência artificial para definir usos educacionais. A responsabilidade pedagógica permanece com os sujeitos e instituições que escolhem tarefas e avaliam a aprendizagem. Mesmo com o debate ontológico aberto, o estudante precisa justificar as afirmações que aceita e o professor precisa estabelecer critérios. A consequência educacional não depende de provar definitivamente a ausência de consciência artificial.

4 FORMAÇÃO HUMANA E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DAS IAGs

A partir dessas distinções, a formação humana pode ser pensada como atividade em que o sujeito aprende a relacionar informações, formular problemas e justificar posições. A

questão educacional não se limita à presença de uma tecnologia: envolve o que se espera que o estudante faça com os conteúdos recebidos e o que a avaliação efetivamente permite conhecer sobre seu aprendizado. A advertência de Ferry explicita esse problema:

> Se a IA devesse não apenas suprimir uma quantidade fantástica de empregos assalariados, mas também dispensar nossas crianças de adquirir conhecimentos (e como adquiri-los sem trabalhar?), e até mesmo de pensar por si mesmas, com as IA generativas fazendo praticamente todo o trabalho escolar no lugar delas, correríamos o risco de ver em poucas gerações a humanidade mergulhar na ignorância e no obscurantismo (Ferry, 2026, p. 167).

O risco formulado por Ferry (2026) deve ser lido como advertência condicional, e não como previsão demonstrada. Sua relevância para o argumento está na possibilidade de confundir obtenção de um resultado com aquisição de conhecimento. Se o processo formativo é avaliado apenas pela entrega de respostas, a execução automatizada pode ocultar a ausência de apropriação dos conceitos pelo estudante.

A mesma preocupação permite discutir mudanças nas atividades e avaliações. Ferry propõe uma prática em que as respostas dos sistemas se tornam objeto de exame:

> Parece-me mais razoável e mais inteligente adaptar a pedagogia e os exames a essa nova situação pedindo, por exemplo, aos estudantes que façam as suas perguntas ao ChatGPT (ou a qualquer outra IA multimodal), que citem suas respostas e, a partir daí, que as critiquem, que as discutam e que as completem, um exercício que poderia ser bastante relevante do ponto de vista pedagógico (Ferry, 2026, p. 173).

Pedir uma crítica não basta se ela também puder ser entregue sem compreensão. O critério formativo deve incluir a capacidade de reconstruir premissas e responder a objeções. Essas exigências decorrem normativamente da concepção de formação adotada; não são resultados de uma intervenção pedagógica testada.

Azambuja e Silva (2024) defendem a apropriação crítica das tecnologias educacionais. Em diálogo com essa preocupação, formação humana designa aqui o desenvolvimento da capacidade de compreender problemas, avaliar razões e responder pelas posições adotadas. Essa definição especifica por que educar ultrapassa gerar ou transmitir informações.

Aguiar (2023) identifica possibilidades e desafios das tecnologias de IA na educação. O acesso a materiais e devolutivas pode ser ampliado, mas não constitui evidência suficiente de aprendizagem. A relação entre recurso e formação depende da atividade e da participação do estudante.

Não se exige que o estudante aprenda sem mediações: livros, docentes, colegas e tecnologias integram a aprendizagem. A questão é distinguir uma mediação que favorece a apropriação de razões de uma delegação que apenas entrega produtos. O auxílio externo não elimina a exigência de compreender, verificar e defender o trabalho apresentado.

Floridi (2024) contribui para diferenciar o êxito da agência artificial da atribuição de inteligência em sentido humano. Essa distinção reforça a necessidade de especificar os conceitos empregados: realizar uma tarefa pode ter valor instrumental mesmo quando não há fundamento suficiente para atribuir ao sistema compreensão vivida ou responsabilidade moral. O reconhecimento de utilidade não exige antropomorfização.

A dimensão afetiva ressaltada por Han (2022) permite compreender por que formar ultrapassa informar. Aprender envolve relação com problemas, reconhecimento de dificuldades e revisão das próprias posições. Os ganhos das ferramentas digitais devem ser examinados em relação a esse processo.

A importância da mediação docente pode ser sustentada por suas funções de orientação, diálogo e avaliação, sem convertê-la em previsão sobre a preservação de todas as ocupações. Ferry afirma que “As tarefas que associarão a cabeça e o coração, e se possível também uma dimensão física, a inteligência, as relações humanas e uma habilidade concreta, não desaparecerão tão cedo” (Ferry, 2026, p. 178). A afirmação deve ser considerada uma perspectiva sobre o futuro do trabalho, e não garantia de que a profissão docente permanecerá inalterada.

Arruda (2024) situa a IA generativa nas transformações do trabalho docente. Reconhecer o valor da docência não impede automatizações ou reorganizações institucionais. A incorporação das IAGs deve ser examinada como decisão pedagógica e institucional, além da escolha individual de uma ferramenta.

Com base no argumento desenvolvido, propõem-se três critérios para a mediação pedagógica. O primeiro é a explicitação das razões. Uma atividade deve permitir que o estudante reconstrua as premissas de uma resposta, explique suas relações e identifique o que permanece duvidoso. A avaliação pode incorporar uma discussão oral ou uma análise de versões do trabalho, conforme os objetivos da disciplina.

O segundo critério é a verificação. Uma resposta gerada precisa ser confrontada com fontes pertinentes e com os conhecimentos trabalhados na disciplina. Ao analisar uma citação, por exemplo, o estudante deve localizar a passagem na obra, conferir sua fidelidade e explicar

a pertinência de seu uso. O valor formativo está nessa operação de exame, e não apenas na correção aparente do texto final.

O terceiro critério é a responsabilidade pela posição adotada. O estudante deve distinguir o que recebeu do sistema, o que modificou e o que decidiu sustentar. A transparência sobre o uso da ferramenta torna o percurso avaliável, mas precisa ser acompanhada da capacidade de responder pelo conteúdo. Declarar uma assistência tecnológica não substitui a compreensão do argumento apresentado.

Esses critérios podem orientar, por exemplo, uma atividade em que os estudantes comparem uma resposta gerada com um texto filosófico. A tarefa consistiria em identificar divergências, reconstruir a interpretação e defender uma correção com base na fonte. A possibilidade de recorrer à ferramenta durante o processo não elimina a exigência de uma discussão em que o estudante demonstre compreender sua própria análise. O exemplo ilustra uma proposta derivada do argumento; sua eficácia depende de investigação pedagógica específica.

A proposta reconhece ainda um limite: a capacidade de justificar uma resposta pode ser observada e avaliada, mas não oferece acesso direto à interioridade do estudante. Seu propósito é fornecer critérios educacionais públicos para distinguir participação intelectual de entrega automatizada. Assim, a formação humana é defendida por exigências de aprendizagem e responsabilidade que podem orientar práticas, sem depender de uma solução final para o problema ontológico da IA.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo examinou a passagem entre desempenho linguístico e atribuição de subjetividade ou agência moral às IAGs. A origem técnica esclarece condições de produção, mas não prova, isoladamente, a impossibilidade de experiência subjetiva. A conclusão é delimitada: fluência verbal e autonomia operacional não bastam para atribuir aos sistemas responsabilidade pelo conhecimento.

O diálogo com Nagel distinguiu impessoalidade discursiva e objetividade epistemológica, assim como descrição e vivência de uma experiência. A linguagem produzida não constitui automaticamente prova de compreensão, nem sua aparência neutra dispensa verificação.

Na educação, o argumento distingue obtenção de um produto e apropriação justificada do conhecimento. As IAGs podem integrar a aprendizagem desde que se avaliem a compreensão, as razões e as respostas do estudante a objeções. Sujeitos e instituições permanecem responsáveis por essas decisões, mesmo com o debate sobre consciência artificial aberto.

A contribuição consiste em propor critérios de explicitação de razões, verificação e responsabilidade para a mediação pedagógica. O limite é seu caráter teórico: não foram testadas intervenções nem mensurados efeitos sobre a aprendizagem. Estudos posteriores poderão investigar sua aplicação desses critérios, distinguindo fundamentação normativa e comprovação empírica.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Janderson Jason Barbosa. Inteligência artificial e tecnologias digitais na educação: oportunidades e desafios. *Open Minds International Journal*, v. 4, n. 2, p. 183-188, 2023.

ARRUDA, Eucidio Pimenta. Inteligência artificial generativa no contexto da transformação do trabalho docente. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 40, e48078, p. 1–6, 2024. DOI: https://doi.org/10.1590/0102-469848078.

AZAMBUJA, Celso Candido de; SILVA, Gabriel Ferreira da. Novos desafios para a educação na Era da Inteligência Artificial. *Filosofia Unisinos*, v. 25, n. 1, p. 1-16, 2024. DOI: https://doi.org/10.4013/fsu.2024.251.07.

BLANC, Mafalda de Faria. *Introdução à ontologia*. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

BROWN, Tom B. et al. Language models are few-shot learners. *Advances in Neural Information Processing Systems*, v. 33, p. 1877–1901, 2020. Disponível em: https://arxiv.org/abs/2005.14165. Acesso em: 7 out. 2026.

FERRATER MORA, José. *Diccionario de filosofía*. 5. ed. Buenos Aires: Sudamericana, 1965. 2 v.

FERRY, Luc. *IA***:** grande substituição ou complementaridade? Petrópolis: Vozes, 2026.

FLORIDI, Luciano. *A ética da inteligência artificial*: princípios, desafios e oportunidades. Curitiba: PUCPRESS, 2024.

GUSMÃO, Rogério; BARRETO, Denise Aparecida Brito; SOARES, Cláudia Vivien Carvalho de Oliveira. A natureza ontológica da inteligência artificial segundo uma perspectiva educacional. *Princípios*, São Paulo, v. 44, n. 174, p. 29-50, 2025. DOI: https://doi.org/10.14295/principios.2675-6609.2026.174.003.

HAN, Byung-Chul. *Não coisas:* reviravoltas do mundo da vida. Petrópolis: Vozes, 2022.

LEÓN, Eduardo Alberto. Kant y la cuestión del juicio moral en la era de la inteligencia artificial. *Escritos*, Medellín, v. 33, n. 71, p. 1-19, jul./dez. 2025. DOI: https://doi.org/10.18566/escr.v33n71.a02.

MARTÍNEZ BARRERA, Jorge. "Inteligencia artificial": ontología y ética. *Philosophia*, Mendoza, v. 83, n. 1, p. 27-37, jun. 2023. DOI: https://doi.org/10.48162/rev.50.020.

NAGEL, Thomas. *Visão a partir de lugar nenhum*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SANTAELLA, Lucia. *Há como deter a invasão do ChatGPT?* São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2023.

SILVEIRA, Paulo Antônio Caliendo Velloso da. *Ética e inteligência artificial: da possibilidade filosófica de agentes morais artificiais*. 2020. 146f. Tese (Doutorado em Filosofia) — Escola de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/9534. Acesso em: 7 out. 2026.

VASWANI, Ashish et al. Attention is all you need. *Advances in Neural Information Processing Systems*, v. 30, 2017. Disponível em: https://arxiv.org/abs/1706.03762. Acesso em: 7 out. 2026.