

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes – FAFICLA

Curso de Letras: português e inglês – Licenciatura

SOFIA DE ANDRADE CAMARGO

ENTRE PALAVRAS E MUNDOS

QUANDO A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL ENCONTRA A IMAGINAÇÃO HUMANA NA
APRENDIZAGEM DO INGLÊS

São Paulo – SP

2025

SOFIA DE ANDRADE CAMARGO

ENTRE PALAVRAS E MUNDOS

QUANDO A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL ENCONTRA A IMAGINAÇÃO HUMANA NA
APRENDIZAGEM DO INGLÊS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Letras: Português e Inglês da
Pontifícia Universidade Católica como um
dos pré-requisitos para obtenção do título de
Licenciatura em Letras, sob orientação da
Profa. Maria Aparecida Caltabiano Magalhães
Borges da Silva

São Paulo – SP

2025

SOFIA DE ANDRADE CAMARGO

ENTRE PALAVRAS E MUNDOS

**QUANDO A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL ENCONTRA A IMAGINAÇÃO HUMANA NA
APRENDIZAGEM DO INGLÊS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras: Português e Inglês da
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como um dos pré-requisitos para obtenção do
título de Licenciatura em Letras, área de Conhecimento 8.02.00.00-1 – Letras, sob orientação do
Profa. Maria Aparecida Caltabiano Magalhães Borges da Silva

Data de aprovação: __/__/__

Avaliação:

Assinatura da Professora-orientadora:

Avaliação:

Nome da Professora:

Assinatura da Professora:

Média final:

Camargo, Sofia

ENTRE PALAVRAS E MUNDOS: QUANDO A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL
ENCONTRA A IMAGINAÇÃO HUMANA NA APRENDIZAGEM DO INGLÊS. /
Sofia Camargo. -- São Paulo: [s.n.], 2025.
69p. ; cm.

Orientador: Maria Aparecida Caltabiano Magalhães Borges
da Silva.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -- Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo, Graduação em Letras -
Português e Inglês, 2025.

1. Inteligência artificial. 2. Uso de cinema e literatura
no ensino de inglês. 3. Aquisição de vocabulário em língua
inglesa. I. Borges da Silva, Maria Aparecida Caltabiano
Magalhães . II. Pontifícia Universidade Católica de São
Paulo, Trabalho de Conclusão de Curso para Graduação em
Letras - Português e Inglês. III. Título.

CDD

A linguagem é um espelho da mente em seu sentido mais profundo e significativo, um produto da inteligência humana, criado de maneira nova em cada indivíduo, de acordo com uma operação que está muito além do alcance da vontade ou da consciência.

Noam Chomsky, *Regras e representações*, 1980.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu avô Divaldo, com quem dei as mais gostosas gargalhadas e assisti a tantos filmes que marcaram minha infância. Ele me ensinou, com sua alegria e leveza, a olhar o mundo com curiosidade e humor. Que esta conquista seja também um tributo ao carinho, à paciência e às lembranças que sempre vão me acompanhar. Sinto saudades todos os dias, mas levo comigo o que ele me deixou de mais bonito: o amor pela vida e pelas histórias.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família e aos amigos pelo apoio durante o processo de elaboração desta pesquisa e por sempre acreditarem em mim e no meu potencial. Às minhas colegas de curso, agradeço pelas trocas e pela parceria; foi muito mais fácil passar por esses quatro anos ao lado de vocês.

Esta seção é dedicada também aos docentes que fizeram parte da minha trajetória. Agradeço aos professores não apenas da graduação, que motivaram e guiaram todo o meu conhecimento durante a formação superior, mas também aos da escola, que, de certa forma, contribuíram para que eu me tornasse quem sou hoje: à Verônica, no Ensino Fundamental I, que me abriu as portas para a língua inglesa; à Luiza e à Érica, no Ensino Fundamental II, que me fizeram acreditar na minha capacidade de escrita; à Débora, no Ensino Médio, que me apresentou a um dos meus livros favoritos e elaborou projetos pedagógicos incríveis; ao Silas, no Ensino Médio, que me apresentou as obras mais lindas da literatura brasileira; e à Lauren, também no Ensino Médio, que me incentivou a me aventurar nas obras shakespearianas.

Gostaria de agradecer também à minha orientadora, Cida Caltabiano, que acompanhou meu projeto desde o início, em 2023, além de ter feito parte da minha graduação do início ao fim. Obrigada por acreditar no meu trabalho. Agradeço também ao Guilherme, professor orientador do estágio de observação do oitavo semestre, que abriu as portas de sua sala de aula para que eu pudesse observar, participar e aplicar minha pesquisa com seus estudantes. Foi um privilégio te ter como mentor e voltar a ser sua aluna. Cida e Guilherme foram fundamentais para a realização desta pesquisa, e sou muito grata por todo o apoio.

Por fim, quero agradecer aos alunos do oitavo ano da Arco Escola-Cooperativa, que participaram de maneira ativa e frutífera das aulas que conduzi, contribuindo diretamente para os resultados desta pesquisa. Muito obrigada pela colaboração; espero ter impactado os estudos de vocês de maneira positiva e produtiva.

LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1 – Prova do oitavo ano</i>	53
<i>Figura 2 – Prompt elaborado pelos alunos</i>	60
<i>Figura 3 – Resposta da IA para o comando dos estudantes</i>	61
<i>Figura 4 – Resposta da IA para o comando dos estudantes</i>	61
<i>Figura 5 – Resposta da IA para o comando dos estudantes</i>	62
<i>Figura 6 – Resposta da IA para o comando dos estudantes</i>	62
<i>Figura 7 – Tabela gerada pela IA para resumir o conteúdo fornecido</i>	63
<i>Figura 8 – Exploração de outras palavras</i>	63
<i>Figura 9 – Exploração de outras palavras</i>	63
<i>Figura 10 – Exploração de outras palavras</i>	64

RESUMO

O Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “Entre palavras e mundos: Quando a inteligência artificial encontra a imaginação humana na aprendizagem do Inglês”, de Sofia de Andrade Camargo, investiga como o uso de ferramentas de inteligência artificial, aliadas ao cinema e à literatura, pode contribuir para o ensino e aprendizagem de vocabulário em língua inglesa no 8º ano do Ensino Fundamental II. O estudo parte da constatação de que o ensino tradicional da língua ainda se apoia fortemente na memorização mecânica e propõe uma abordagem interdisciplinar e inovadora, capaz de articular tecnologia, cultura e práticas pedagógicas críticas.

A pesquisa fundamenta-se nas teorias de Krashen, Chomsky e Vygotsky, associando os conceitos de input compreensível, gramática universal e mediação sociocultural a estratégias didáticas que favoreçam a autonomia e o engajamento dos alunos. O trabalho destaca que a IA, quando usada de forma pedagógica e crítica, pode potencializar o aprendizado lexical e promover o letramento digital, ao mesmo tempo em que o cinema e a literatura ampliam a dimensão cultural do ensino de línguas.

A metodologia adotada é qualitativa, exploratória e aplicada, estruturada como uma intervenção pedagógica realizada na Arco Escola-Cooperativa, em São Paulo. A intervenção utilizou trechos da obra *Oliver Twist*, de Charles Dickens, em atividades mediadas pelo ChatGPT, permitindo que os alunos explorassem palavras e expressões sarcásticas com o uso combinado de dicionários e IA. A coleta de dados incluiu registros de aula, produções dos alunos e observações diretas, com foco na análise das práticas de aprendizagem e nas reflexões dos participantes.

Os resultados indicaram que a integração entre literatura, IA e mediação docente promoveu uma aprendizagem mais contextualizada, colaborativa e reflexiva. Os alunos desenvolveram maior consciência lexical, ampliaram seu repertório linguístico e passaram a compreender as nuances do sarcasmo textual, além de se engajar mais ativamente no processo. Conclui-se que o uso da inteligência artificial, aliado à arte e às teorias linguísticas e de aprendizagem, podem transformar o ensino de inglês em uma experiência significativa e culturalmente relevante, fortalecendo tanto a competência comunicativa quanto o pensamento crítico dos estudantes.

SUMÁRIO

1. Introdução	11
1.1. Problema de pesquisa	13
Capítulo 2: Começando pelo início	15
2.1 Teoria do Input e Modelo Monitor	15
2.2. Gramática Universal	16
2.3. Teoria Sociocultural	20
2.4. Relações entre as teorias	21
Capítulo 3: Como relacionar práticas bilíngues e multiletramentos?	24
3.1. Práticas bilíngues	24
3.2. A aquisição do léxico e o papel das colocações	26
3.3. Integrações entre léxico, aprendizagem e prática bilíngue	28
3.4. Multiletramentos	29
Capítulo 4: A IA como instrumento pedagógico	31
4.1. A IA no ensino de vocabulário	31
4.2. Inteligência artificial e a aquisição da segunda língua	33
Capítulo 5: Histórias que ensinam	35
5.1. O cinema como recurso pedagógico	35
5.2. Explorando vocabulário e estruturas linguísticas com o Chat GPT e filmes	38
5.3. A literatura como recurso pedagógico	46
6. Metodologia	48
6.1. Contexto e participantes	48
6.1.1. Local de aplicação – a escola	49
6.1.2. Instrumentos de coleta de dados	50
6.1.3. Procedimentos da intervenção	50
7. Proposta pedagógica de intervenção	52
7.1. Descrição da atividade	54
7.2. Análise e reflexão	59
8. Considerações finais	66
Referências bibliográficas	67

1. Introdução

A língua inglesa consolidou-se nas últimas décadas como o principal meio de comunicação internacional, assumindo papel fundamental nos contextos acadêmicos, profissionais, tecnológicos e culturais. Diante desse cenário, a aprendizagem de inglês como língua adicional (L2) tornou-se uma necessidade crescente no âmbito educacional brasileiro. No entanto, o ensino tradicional ainda presente em muitas instituições de ensino mantém-se centrado na memorização de regras gramaticais e listas de vocabulário descontextualizado, prática que dificulta o desenvolvimento da competência comunicativa e reduz o engajamento dos estudantes ao limitar o uso da língua a situações artificiais.

Paralelamente, o avanço das tecnologias digitais transformou significativamente as práticas educativas e a relação dos estudantes com o conhecimento. Entre essas tecnologias emergentes, destaca-se a inteligência artificial (IA), especialmente por meio de ferramentas amplamente acessíveis como o ChatGPT, que já fazem parte do cotidiano dos alunos. Mendonça (2023) afirma que a IA provoca alterações profundas na forma como interagimos com dados e informações em meio digital, impactando a tomada de decisão e, consequentemente, a educação.

O ChatGPT, em particular, modifica a relação com os dados ao simular a comunicação humana e possibilitar a grande disseminação de informação, ao mesmo tempo em que apresenta riscos relacionados à propagação de conteúdos falsos ou tendenciosos (Mendonça, 2023). Nesse sentido, torna-se essencial conhecer, dialogar e refletir sobre as implicações do uso desses recursos na escola, promovendo o uso crítico, ético e intencional da tecnologia e fortalecendo o letramento digital dos estudantes (MENDONÇA, 2023).

No campo do ensino de línguas, a integração entre tecnologia e cultura tem se mostrado especialmente promissora. O cinema, enquanto linguagem artística e recurso multimodal, apresenta grande potencial pedagógico por proporcionar contato com situações comunicativas reais, repertórios lexicais variados e elementos socioculturais que enriquecem a aprendizagem. Filmes podem funcionar como insumos compreensíveis e contextualizados, favorecendo a aquisição de vocabulário e estimulando a compreensão auditiva, além de contribuírem para o desenvolvimento do pensamento crítico.

A literatura, por sua vez, constitui outra poderosa ferramenta pedagógica. Neste trabalho, destaca-se o uso do romance *Oliver Twist*, de Charles Dickens, como recurso didático interdisciplinar. A obra será utilizada como base temática na proposta de intervenção aplicada aos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II da Arco Escola-Cooperativa. Sua escolha se fundamenta no fato de que narrativas literárias permitem o contato com estruturas linguísticas autênticas e repertórios lexicais ricos, além de promoverem reflexões sociais, históricas e culturais relevantes. Com o apoio de ferramentas de IA, torna-se possível adaptar o conteúdo para o nível linguístico dos alunos, criando atividades acessíveis e contextualizadas que favorecem o processo de aprendizagem de vocabulário para síntese de textos, ampliação de ideias e verificação de informações (MENDONÇA, 2023).

Dessa forma, a presente pesquisa articula três eixos essenciais: tecnologia (IA), linguagem (ensino de vocabulário) e cultura (cinema e literatura). A proposta se justifica por abordar uma necessidade recorrente no ensino de inglês: a ampliação do repertório lexical, utilizando estratégias pedagógicas inovadoras que aproximam os estudantes de práticas significativas de uso da língua, ao mesmo tempo em que fomentam a reflexão crítica sobre a relação homem-máquina e os impactos sociais, éticos e culturais da IA.

A escolha deste tema justifica-se pela relevância do ensino de vocabulário no processo de aprendizagem de uma língua adicional. O léxico constitui a base para a construção de significados e para o desenvolvimento das habilidades de leitura, compreensão oral e produção escrita e oral. Entretanto, muitas práticas escolares ainda tratam o vocabulário de forma isolada, limitando-se à memorização mecânica de listas de palavras, sem contextualização discursiva ou estímulo ao uso significativo da língua.

Além disso, o contexto educacional contemporâneo demanda novas abordagens que dialoguem com a realidade dos alunos, cada vez mais inseridos em ambientes digitais e multimodais. A inteligência artificial, quando utilizada de forma orientada e crítica, pode ser uma aliada na criação de ambientes interativos de aprendizagem, promovendo autonomia e engajamento. Da mesma forma, o cinema e a literatura ampliam a dimensão cultural do ensino de línguas, permitindo o contato com diferentes registros, temas sociais e contextos reais de uso linguístico.

Este estudo é relevante pedagogicamente por propor uma abordagem interdisciplinar e inovadora que articula tecnologia e cultura no ensino de inglês. Tem também relevância científica,

ao dialogar com pesquisas sobre multiletramentos, aquisição lexical e mediação tecnológica na educação linguística. A proposta de intervenção com o romance *Oliver Twist* e o uso de ferramentas de IA surge, portanto, como uma alternativa metodológica que busca promover a aprendizagem de vocabulário de forma contextualizada, crítica e significativa.

Assim, este Trabalho de Conclusão de Curso busca responder ao seguinte problema de pesquisa: como a integração entre narrativas culturais e ferramentas de inteligência artificial pode contribuir para o ensino e aprendizagem de vocabulário em língua inglesa no 8º ano do Ensino Fundamental II?

1.1. Problema de pesquisa

Durante o estágio de observação do oitavo semestre do curso de Letras, foi constatado, em uma turma do oitavo ano do Ensino Fundamental II da Arco Escola-Cooperativa, que os alunos apresentaram dificuldades significativas no domínio lexical em língua inglesa. Observou-se que, embora os alunos consigam compreender melhor as leituras e atividades de classe com a mediação do professor, eles têm dificuldades em realizar a interpretação autônoma, enfrentando desafios na utilização estratégica de recursos como dicionários bilíngues.

No segundo semestre de 2025, a leitura de *Oliver Twist*, de Charles Dickens está inserida no currículo da disciplina de língua inglesa no oitavo ano, com foco no desenvolvimento da compreensão leitora e na ampliação do repertório lexical. A obra foi escolhida por seu valor artístico e literário, além de possibilitar a exploração de temas sociais e históricos relevantes, que estariam sendo estudados pelos alunos na disciplina de História. Durante as aulas, os alunos realizam leituras coletivas e discussões guiadas pelo professor, buscando compreender, além do significado literal das palavras, os sentidos implícitos, o sarcasmo e as intenções críticas do autor, elementos que desafiam seu vocabulário e suas estratégias de interpretação autônoma.

Conforme apontam Mendonça e Pires (2024), o uso indiscriminado de ferramentas de IA pode reduzir o aprendizado a um processo mecânico, caso não haja orientação pedagógica adequada. Essa constatação motivou a proposição de uma intervenção pedagógica que articulasse o uso do dicionário com essa tecnologia que está cada dia mais presente em nosso cotidiano, visando ampliar o repertório lexical e aprimorar a capacidade crítica dos alunos diante do livro trabalhado em sala, cuja linguagem possui caráter sarcástico e irônico. O problema de pesquisa, portanto, concentra-se em compreender de que forma estratégias mediadas por IA, aliadas a

práticas tradicionais de leitura e ao uso do dicionário, podem contribuir para a aquisição lexical e para a interpretação crítica de textos literários em língua inglesa no Ensino Fundamental II.

O objetivo geral desta pesquisa, é investigar como a integração entre narrativas culturais e ferramentas de inteligência artificial pode contribuir para o ensino e aprendizagem de vocabulário em língua inglesa, com intervenção aplicada no 8º ano do Ensino Fundamental II.

Os objetivos específicos deste trabalho incluem analisar abordagens de ensino de vocabulário à luz das teorias de Krashen, Chomsky e Vygotsky; desenvolver uma proposta de intervenção didática baseada na obra *Oliver Twist*, na qual os alunos interagem com o ChatGPT; investigar de que modo o uso do cinema e da literatura pode fornecer um *input* autêntico para a aprendizagem de vocabulário e estruturas gramaticais em língua inglesa; explorar o papel da interação e produção linguística (*output*) nas atividades propostas, considerando sua contribuição para o desenvolvimento da competência comunicativa; e examinar como o uso de ferramentas de IA pode potencializar a aprendizagem lexical, promovendo práticas de letramento digital crítico no ensino de inglês.

Capítulo 2: Começando pelo início

Para compreender o processo de ensino e aprendizagem de uma língua adicional, é necessário retomar as bases teóricas que explicam como o indivíduo adquire uma segunda língua. Antes de avançar para a análise das práticas didáticas propostas neste estudo, este capítulo dedica-se a discutir os principais modelos teóricos que fundamentam a área da Aquisição de Segunda Língua (ASL). Esse percurso teórico é essencial para situar a pesquisa dentro do campo da linguística aplicada, oferecendo um embasamento sólido para a compreensão das propostas metodológicas e das análises desenvolvidas nos capítulos posteriores.

A obra *Aquisição de segunda língua*, de Vera Lúcia Menezes de Oliveira Paiva (2014), apresenta uma análise crítica das principais teorias e modelos que buscam explicar a aquisição de uma segunda língua (ASL). A autora organiza o livro em dez capítulos, dedicando cada um a uma teoria, hipótese ou modelo de aquisição. Embora a obra contemple diversas abordagens, a presente revisão enfatiza os modelos fundamentais de Stephen Krashen, Noam Chomsky e Lev Vygotsky.

2.1 Teoria do Input e Modelo Monitor

Os estudos de Stephen Krashen (1978) apresentam o Modelo Monitor, também conhecido como Hipótese do *Input* ou da Compreensão, que propõe diferentes formas de contribuição dos contextos de aprendizagem formal e informal para o desenvolvimento da proficiência linguística. O ambiente informal fornece o insumo (*input*) necessário para as operações mentais, resultando no *intake* (a absorção do insumo), que leva à aquisição subconsciente. Em contrapartida, a sala de aula seria responsável pelo desenvolvimento do Monitor, que é um editor da produção linguística que se utiliza do conhecimento consciente da gramática. Krashen (1981) afirma que a aquisição parece acontecer mais eficazmente quando o usuário da língua foca na mensagem, e não na forma. O modelo também inclui a hipótese do filtro afetivo, que deve estar baixo para que o aprendiz se mantenha aberto ao *intake*.

Embora essencial, a hipótese de Krashen sofre críticas por relegar a fala a um papel indireto, sugerindo que o fundamental para a aquisição é o *intake*. O “grande incômodo” causado pelo caso desse linguista se deve principalmente ao papel limitado que atribui à produção da língua (*output*) no processo de aquisição. A crítica reside no fato de que Krashen insiste em que o

elemento fundamental para a aquisição é o *intake* (a absorção do *input* ou insumo linguístico). Consequentemente, a fala é relegada a um papel indireto, ajudando na aquisição apenas na medida em que encoraja o *input* apropriado. Assim, a não aceitação plena da teoria de Krashen advém de sua insistência em uma visão em que a fala (o *output*) tem um papel meramente auxiliar, em vez de ser um componente ativo e essencial que permite ao aprendiz testar hipóteses e perceber a lacuna entre o que se deseja e o que se consegue dizer.

Autores como Paiva (2005) ampliam essa discussão ao afirmar que a aquisição de uma segunda língua não se reduz à simples exposição a insumos compreensíveis. Para a autora, o processo de aprendizagem envolve a interação entre *input*, *output* e fatores sociocognitivos, em que o aprendiz atua ativamente na construção do conhecimento linguístico. Enquanto Krashen (1981) enfatiza a compreensão como principal via para a aquisição, Paiva (2005) defende que a produção linguística ativa, por meio da fala e da escrita, permite ao aprendiz testar hipóteses, negociar significados e reorganizar o conhecimento adquirido. Dessa forma, o papel do sujeito no processo de aquisição é ampliado, passando de um receptor de insumo a um participante interativo das práticas discursivas que favorecem a internalização da língua.

2.2. Gramática Universal

O Modelo da Gramática Universal (GU) fundamenta-se nas formulações de Noam Chomsky (1976), que propõe uma abordagem inatista para a aquisição da linguagem. Segundo essa perspectiva, o *input* recebido do ambiente não é suficiente para explicar a aprendizagem de uma língua; a língua funciona como um reflexo da mente, e a faculdade da linguagem é concebida como uma propriedade real da espécie, comparável a um órgão humano, com um mecanismo inato presente nos diferentes estados internos do indivíduo. Nesse modelo, a gramática atua como um recurso gerador de frases: apesar de os processos de formação serem finitos, a recursividade permite a produção infinita de sentenças, resultado da interação entre o estado inicial inato e a experiência.

Essa concepção é reforçada por Chomsky em *Linguagem e mente* (2009), onde ele afirma que “(...) a gramática proposta pelo linguista é uma teoria explicativa; sugere uma explicação para o fato de que (...) um falante da língua em questão perceberá, interpretará, formará ou usará um enunciado de certas maneiras e não de outras.” Aqui é evidenciado o papel central da gramática inata na organização e orientação da produção linguística do indivíduo.

Ademais, também destacado por Paiva, *O programa minimalista* (CHOMSKY, 2021) amplia essa concepção, buscando responder quais condições gerais a faculdade de linguagem humana deve satisfazer e até que ponto essa faculdade é determinada por essas condições sem estruturas adicionais. Chomsky propõe que a faculdade da linguagem possui dois componentes: o sistema cognitivo, responsável pelo armazenamento de informações, e os sistemas de desempenho, que acessam e usam esses dados de formas variadas. O foco da teoria é caracterizar o estágio inicial da faculdade da linguagem e demonstrar como ele interage com a experiência para gerar o estado final da língua, a I-língua, ou língua interna, individual e intencional, que orienta a produção linguística (PAIVA, 2014).

Segundo Chomsky, para atingir a adequação explicativa, uma teoria do estado inicial precisa permitir apenas uma variação limitada, uma vez que as línguas particulares são em grande parte conhecidas antes de qualquer experiência. As opções da GU são altamente restritivas, e a experiência do falante atua para fixá-las, gerando um estado da faculdade da linguagem capaz de organizar a complexa variedade de expressões, sons e significados. Além disso, no âmbito da abordagem Princípios e Parâmetros, a tipologia e a variação linguística das línguas são explicadas como escolhas paramétricas do estado inicial. Os parâmetros restringem-se principalmente aos traços formais das categorias funcionais, e a aquisição da linguagem é entendida como um processo de ligação dessas opções inatas, cuja escolha específica determina a I-língua, refletindo o estado interno, individual e intencional da faculdade da linguagem (CHOMSKY, 2021, pp. 47, 49-50).

Conclui-se, portanto, que a teoria chomskiana, conforme apresentada por Paiva (2014, pp. 72-74), oferece uma compreensão estruturada da linguagem como uma faculdade inata e universal, que atua em interação com a experiência para gerar a diversidade linguística observada. O estágio inicial do sistema linguístico, comum a todos os seres humanos, contém um conjunto de parâmetros que, ajustados pela experiência, produzem diferentes línguas, cada uma com sua complexidade de formas fonéticas, semânticas e estruturais. Como destaca Paiva ao resumir Chomsky (2000), “a faculdade da linguagem parece ser uma ‘propriedade real da espécie’, variando pouco entre os humanos e sem análogos significativos”, funcionando como um dispositivo que recebe input da experiência e produz linguagem como output.

Ao mesmo tempo, essa abordagem evidencia limites importantes, como a atenção restrita à gramática em detrimento de aspectos pragmáticos, sociais e cognitivos da linguagem, o que,

segundo Ellis (1998), reduz o potencial investigativo da linguística gerativa quando se considera apenas a competência interna do falante. Ainda assim, a teoria reconhece a capacidade da faculdade da linguagem de lidar com contextos multilíngues, permitindo que crianças adquiram várias línguas simultaneamente, enquanto em adultos a aquisição de uma segunda língua ocorre de forma mais limitada e geralmente como desenvolvimento a partir da língua já adquirida (CHOMSKY, 2000).

Dessa forma, embora a teoria chomskiana não se proponha a explicar diretamente a aprendizagem de línguas adicionais, ela fornece o arcabouço teórico essencial para compreender os mecanismos inatos da linguagem e serve de base para estudos em aquisição de segunda língua, que buscam investigar tanto as variações individuais quanto os efeitos da experiência no desenvolvimento da competência linguística.

A partir da concepção chomskiana da GU como um conjunto de princípios e parâmetros inatos que orientam a aquisição da linguagem, Paiva (2014) amplia a discussão para o campo da aquisição de segunda língua (L2). Nessa perspectiva, compreender como o indivíduo adquire uma nova língua implica investigar até que ponto os mesmos mecanismos que operam na aquisição da língua materna (L1) permanecem acessíveis durante o aprendizado de uma segunda língua.

De acordo com a autora, sustentando-se na teoria da GU, a aquisição de L2 envolve não apenas a exposição ao input linguístico, mas também a ativação de estruturas mentais inatas. A autora explica que o ser humano é capaz de produzir muito mais do que ouve, o que confirma a hipótese de que há uma estrutura mental pré-existente que atua sobre o input. Essa estrutura, denominada competência linguística, é de natureza biológica e inconsciente, e difere do desempenho, que diz respeito ao uso prático da língua. Assim, a aquisição de L2 pode ser entendida como a reorganização dessa competência em função de um novo sistema linguístico.

Para Mitchell e Myles (2004, apud PAIVA, 2014), o papel da GU na aquisição de uma segunda língua pode ser descrito como a interação entre um estado inicial, representado pelos parâmetros já fixados na L1, e a experiência linguística com a nova língua. Essa relação exige que o aprendiz interprete dados fragmentados e construa representações abstratas a partir de um input muitas vezes limitado, o que reforça o argumento de que a simples exposição ao ambiente linguístico não é suficiente para explicar o desenvolvimento da competência em L2.

Gregg (1996, apud PAIVA, 2014) aponta que tanto na aquisição da L1 quanto da L2, o aprendiz enfrenta o mesmo problema lógico: como construir uma gramática complexa a partir de

evidências incompletas. No entanto, no caso da L2, o aprendiz adulto já possui uma gramática estabilizada de sua língua materna, o que modifica significativamente o ponto de partida. A partir disso, surgem diferentes interpretações sobre o grau de acesso à Gramática Universal na aquisição de uma segunda língua.

Paiva (2014) apresenta as três principais posições teóricas sobre esse tema. A primeira defende que a GU não exerce mais influência direta sobre a aquisição da L2, uma vez que o período crítico para a aprendizagem natural já teria se encerrado. Assim, a segunda língua seria adquirida por meio de mecanismos cognitivos distintos daqueles usados na infância, como a transferência da L1 e o uso de estratégias conscientes.

A segunda posição considera que a GU continua acessível ao aprendiz adulto, permitindo que os princípios inatos atuem também na aquisição da L2. Autores como Herschensohn (2000) e Hawkins (2001), citados por Balcom (2001, apud PAIVA, 2014), argumentam que aprendizes de L2 demonstram acesso à GU porque são capazes de adquirir categorias funcionais inexistentes em sua L1, apresentam gramáticas sistemáticas e exibem conhecimento que ultrapassa o input recebido, o que indica a presença de mecanismos universais subjacentes.

A terceira posição, intermediária, propõe que o acesso à GU é parcial e se dá de forma mediada pelos parâmetros já configurados na L1. Nesse caso, o aprendiz precisa ajustar ou reconfigurar esses parâmetros para acomodar as diferenças estruturais da L2. Essa visão explica por que certos aspectos gramaticais são mais facilmente adquiridos que outros e por que, frequentemente, o resultado não corresponde nem integralmente à L1 nem à L2, mas a uma interlíngua, um sistema transitório e autônomo.

Mitchell e Myles (2004, apud PAIVA, 2014) observam que, ao contrário das crianças, os aprendizes adultos de L2 são cognitivamente maduros e possuem maior capacidade de abstração e resolução de problemas, o que lhes permite desenvolver estratégias de aprendizagem distintas. Contudo, essa maturidade cognitiva não garante o mesmo grau de plasticidade linguística da infância, o que pode explicar por que a maioria dos adultos não atinge o mesmo nível de proficiência de um falante nativo.

A autora ressalta ainda que o debate contemporâneo já não se limita à questão de saber se a GU está ou não presente na aquisição de segunda língua, mas busca compreender quais componentes da GU permanecem ativos e como interagem com outros sistemas cognitivos, como memória, atenção e processamento. Entre as questões ainda em aberto, destacam-se: porque certos

parâmetros (como o da posição do núcleo) são reajustados com facilidade, enquanto outros (como o da subjacência) permanecem resistentes à mudança; e de que modo o *input* linguístico influencia essas diferenças de aquisição.

Assim, a partir das reflexões de Paiva (2014), pode-se concluir que a teoria chomskiana da Gramática Universal, embora originalmente formulada para explicar a aquisição da língua materna, fornece um arcabouço teórico essencial para o estudo da aquisição de segunda língua. O processo de aprender uma nova língua é, além do acúmulo de vocabulário ou estruturas, a reconfiguração de um sistema linguístico interno; um diálogo constante entre o inato e a experiência. Dessa forma, a aquisição de L2 emerge como um fenômeno híbrido, no qual a competência linguística universal se adapta e se reorganiza diante da diversidade das línguas e das experiências individuais de cada aprendiz.

2.3. Teoria Sociocultural

Por fim, o capítulo oito da obra *Aquisição de Segunda Língua* (PAIVA, 2014) apresenta a Teoria Sociocultural, fundamentada nos estudos de Lev Vygotsky (1978), cuja contribuição, embora não diretamente voltada à aquisição de segunda língua, tornou-se central para compreendermos o papel do ambiente social, da interação e da mediação no desenvolvimento linguístico. Vygotsky defende que “não se pode separar o desenvolvimento da linguagem do contexto histórico e social”, pois todo conhecimento é construído socialmente antes de ser internalizado pelo indivíduo. Além disso, segundo Swain, Kinnear e Steinman (2011, apud PAIVA, 2014), os seres humanos “pensam através da criação e do uso de ferramentas mediadoras”, sendo a linguagem a principal delas. Assim, a aprendizagem não é vista como um processo individual e autônomo, mas como uma atividade mediada por ferramentas simbólicas e interação social, em que a cooperação desempenha papel fundamental.

Um dos conceitos centrais deste capítulo é a mediação, definida como a intervenção de instrumentos simbólicos, culturais ou humanos no processo de aprendizagem. Para Vygotsky (1978), todas as formas superiores de atividade mental são mediadas, e essa mediação ocorre tanto por meio de ferramentas físicas quanto de signos.

Lantolf (1994, apud PAIVA, 2014) destaca que “as formas superiores de atividade mental humana são sempre e em todo lugar mediadas por meios simbólicos”, e complementa que a mediação consiste na “criação e o uso de meios auxiliares artificiais para agir física, social e mentalmente”. Nesse sentido, artefatos culturais, linguagem, números, mapas e gestos funcionam

como recursos mediadores que moldam o pensamento e a ação. Vygotsky (1978) distingue ainda ferramenta e signo, afirmando que “a função da ferramenta é servir de condutora da influência humana sobre o objeto da atividade (...). O signo, por outro lado, não altera em nada o objeto (...) é um meio de atividade interna com o objetivo de autocontrole”. Essa distinção demonstra que a mediação é tanto externa quanto interna e está diretamente relacionada ao desenvolvimento progressivo das funções psicológicas superiores.

Além do conceito de mediação, Paiva (2014) aborda outros elementos fundamentais da teoria sociocultural aplicados à ASL, como a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que representa a distância entre aquilo que o aprendiz consegue realizar sozinho e o que pode realizar com auxílio de um interlocutor mais experiente. A interação colaborativa promove avanços cognitivos e linguísticos, evidenciando que o aprendizado precede o desenvolvimento. Relacionado à ZDP está o conceito de andaime (*scaffolding*), que consiste no suporte provisório oferecido ao aprendiz durante a execução de tarefas linguísticas, sendo gradualmente retirado à medida que ocorre a internalização do conhecimento. Outro aspecto discutido é a fala privada, entendida como a verbalização dirigida a si mesmo com função autorreguladora, que posteriormente se transforma em fala interior, desempenhando papel crucial na organização cognitiva e no planejamento linguístico. Assim, processos metalinguísticos e reflexivos, como o output reformulado e monitorado pelo aprendiz, encontram suporte teórico no pensamento sociocultural.

Desse modo, ao articular conceitos como mediação, ZDP, andaime, fala privada e fala interior, a Teoria Sociocultural oferece uma perspectiva interacionista e dinâmica para a aquisição de segunda língua, enfatizando que aprender é participar de práticas sociais mediadas pela linguagem. Essa abordagem reforça a importância do input interacional, da negociação de significados e da colaboração entre aprendizes e falantes mais competentes, contribuindo significativamente para os estudos de ASL e dialogando com teorias anteriores discutidas na obra.

2.4. Relações entre as teorias

Ao considerar as teorias apresentadas neste capítulo (o Modelo Monitor de Krashen, a Gramática Universal de Chomsky e a Teoria Sociocultural de Vygotsky), compreende-se que a aquisição de uma segunda língua é um processo complexo que articula fatores cognitivos, afetivos, sociais e interativos. Cada autor contribui com uma lente específica para entender como o aprendiz

internaliza e produz conhecimento linguístico: Krashen (1981) enfatiza a importância do *input* compreensível e do filtro afetivo baixo; Chomsky (1976, 2009, 2021) ressalta os mecanismos inatos que estruturam a competência linguística; e Vygotsky (1978) destaca a dimensão social e mediada da aprendizagem.

Essas perspectivas, quando associadas ao contexto contemporâneo de ensino de línguas, revelam-se especialmente relevantes para compreender o papel da tecnologia e das práticas culturais na aprendizagem de inglês como língua adicional. O uso de recursos como a literatura, o cinema e a inteligência artificial (IA) integra, de maneira dinâmica, os princípios dessas teorias, favorecendo tanto o *input* quanto o *output* e a interação significativa.

Os filmes e textos literários, que serão abordados nesta pesquisa como instrumentos de aprendizagem, são fontes de *input* autêntico, conforme proposto por Krashen, pois expõem o aprendiz a contextos linguísticos reais, expressões idiomáticas e aspectos culturais da língua-alvo. Além disso, esses gêneros reduzem barreiras afetivas, o que contribui para favorecer a aquisição natural da língua.

Sob a ótica chomskiana, a exposição constante a estruturas linguísticas variadas presentes na literatura e no cinema estimula o processamento inato da linguagem, permitindo que o aprendiz reconheça padrões gramaticais e reorganize sua competência linguística. Assim, a interação entre a faculdade inata da linguagem e o ambiente simbólico reforça o desenvolvimento da competência comunicativa.

Já a Teoria Sociocultural de Vygotsky (1978) ilumina o potencial colaborativo e do uso de tecnologias e da inteligência artificial em sala de aula, destacando que a aprendizagem ocorre na interação entre sujeitos, mediada por instrumentos culturais e pela linguagem. Nesse contexto, embora ferramentas como o ChatGPT possam funcionar como instrumentos de apoio, o verdadeiro mediador do processo de ensino-aprendizagem continua sendo o professor.

De acordo com Melo (2019), a presença da IA em sala de aula não substitui o papel docente, pelo contrário, cabe ao professor orientar o uso pedagógico dessas ferramentas, selecionar os recursos adequados e promover uma mediação crítica que estimule o pensamento autônomo do aprendiz. Assim, o professor assume o papel de articulador entre o *input* oferecido pela tecnologia e o *output* produzido pelos estudantes, criando oportunidades de reflexão, diálogo e construção conjunta de conhecimento.

A mediação docente, portanto, é o que possibilita que a IA e outras tecnologias se tornem instrumentos efetivos para o desenvolvimento linguístico e cognitivo. Ao atuar dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), o professor promove uma aprendizagem significativa, crítica e socialmente contextualizada. Dessa forma, a inteligência artificial pode ser integrada ao ensino de línguas como um recurso complementar, desde que sob a orientação de um mediador humano capaz de transformar o uso tecnológico em experiências reais de interação, expressão e construção de sentido.

Assim, este capítulo estabelece o alicerce teórico que sustenta esta pesquisa, mostrando que as teorias clássicas de aquisição de segunda língua continuam fundamentais e ganham novos contornos quando aplicadas ao ensino mediado por tecnologias e à integração de linguagens artísticas e digitais. A partir dessa base, ademais, há uma ampliação da discussão teórica ao explorar como essas perspectivas podem ser observadas em propostas didáticas e em estudos que abordam o uso da inteligência artificial e do cinema como instrumentos de ensino e aprendizagem de vocabulário em língua inglesa.

Capítulo 3: Como relacionar práticas bilíngues e multiletramentos?

O ensino de línguas adicionais, especialmente do inglês, envolve múltiplas dimensões que vão além da simples memorização de palavras isoladas. A aprendizagem lexical, como discute Cardoso (2012), é um processo gradual, cognitivo e socialmente situado, em que o vocabulário se organiza em redes associativas, contemplando tanto palavras individuais quanto suas combinações naturais, ou colocações. Tal abordagem evidencia que o domínio lexical implica compreender não apenas significados isolados, mas também padrões de uso e conexões semânticas e sintagmáticas, elementos essenciais para a fluência e a precisão comunicativa. Nesse sentido, estratégias pedagógicas que promovam o estudo de colocações e a exposição repetida e contextualizada ao léxico favorecem a transferência do vocabulário da memória de curto prazo para a memória de longo prazo, potencializando o aprendizado efetivo.

No contexto da educação bilíngue, como aponta Megale (2020), essa complexidade aumenta, pois o professor, além de atuar como mediador de conteúdos linguísticos, atua também como articulador de saberes culturais, acadêmicos e críticos. O ensino bilíngue exige planejamento intencional e fundamentado, que considere a interação entre *input*, *output* e atenção consciente à forma linguística, bem como a integração de conteúdos curriculares e desenvolvimento de competências linguísticas. Além disso, a docência nesse contexto demanda sensibilidade política e ética, reconhecendo desigualdades históricas e epistemológicas e promovendo práticas inclusivas e socialmente conscientes.

Este capítulo, portanto, discute como o estudo do vocabulário, das colocações e das práticas bilíngues podem contribuir para a formação de aprendizes competentes, capazes de usar a língua de forma significativa, contextualizada e crítica.

3.1. Práticas bilíngues

A articulação entre o estudo das colocações e a competência linguístico-cultural, como discutida por Cardoso (2012) e Graça (2002), apresenta desdobramentos para a formação docente em contextos bilíngues. No capítulo “Saberes necessários para a docência em escolas bilíngues no Brasil” do livro “*Desafios e práticas na educação bilíngue*”, Megale (2020) discute a formação docente no contexto da educação bilíngue, com foco especial na crescente demanda por

profissionais preparados para atuar em instituições que integram duas línguas de instrução, principalmente português e inglês. A autora rompe com visões reducionistas de docência, enfatizando que ensinar em contextos bilíngues exige, mais do que domínio linguístico, uma compreensão complexa e crítica da prática pedagógica. Com base em Hirst (1973), Megale afirma que a docência é uma ação intencional e situada, o que implica a necessidade de formação sistemática e fundamentada.

A autora toma como referência a Base Nacional Comum para a Formação inicial de professores da educação básica – BNC-Formação (BRASIL, 2019, apud MEGALE, 2020), destacando duas de suas dimensões centrais: conhecimento profissional e prática profissional. O conhecimento profissional, segundo Megale (2020), deve contemplar tanto o domínio dos conteúdos curriculares quanto da língua acadêmica necessária para expressar tais conteúdos nas duas línguas presentes no programa escolar. Já a prática profissional envolve o planejamento pedagógico capaz de articular objetivos de desenvolvimento linguístico e de conteúdo de forma integrada.

Megale (2020) articula uma perspectiva de aprendizagem em contextos bilíngues baseada no processamento do *input* e *output*, fundamentada em pesquisas da linguística aplicada (VANPATTEN; CADIerno, 1993; SWAIN, 1995, apud MEGALE, 2020). Para que o ensino seja eficaz, é necessário adotar o princípio do duplo foco, integrando o desenvolvimento linguístico ao ensino de conteúdo: além de apresentar os conceitos e informações em uma língua adicional, é preciso trabalhar as estruturas linguísticas e discursivas específicas que permitem ao aluno compreender, manipular e expressar o conteúdo de forma adequada (COYLE; HOOD; MARSH, 2010, apud MEGALE, 2020).

Nesse processo, o professor deve realizar uma análise sistemática do conteúdo, identificando além de palavras-chave, elementos discursivos e gêneros textuais associados à área do conhecimento, garantindo que a linguagem trabalhada seja compatível com o conteúdo a ser desenvolvido (COYLE; HOOD; MARSH, 2010, apud MEGALE, 2020). A partir dessa análise, planeja-se o *input*, ou seja, o material linguístico que os alunos ouvem e leem de forma compreensível e variada, de modo a incluir os elementos linguísticos e discursivos necessários (VANPATTEN; CADIerno, 1993, apud MEGALE, 2020). O *intake* corresponde à porção do *input* que os aprendizes efetivamente processam e internalizam, e pode ser favorecido por

atividades de *noticing*, que despertam atenção consciente para formas e estruturas da língua (VANPATTEN, 1990, apud MEGALE, 2020).

O *output*, por sua vez, consiste na produção ativa dos alunos e exerce funções cruciais no desenvolvimento linguístico e na aprendizagem de conteúdo (SWAIN, 1995, apud MEGALE, 2020). Ele permite a prática da língua, promovendo fluência e automatização; funciona como gatilho cognitivo, ao revelar lacunas entre o que se deseja expressar e o que se consegue produzir; possibilita a testagem de hipóteses linguísticas; e favorece a reflexão metalinguística sobre a própria produção ou a de terceiros (SWAIN; LAPKIN, 1995; SWAIN, 1995, apud MEGALE, 2020). Por isso, o planejamento docente deve contemplar diversas oportunidades de interação entre aprendizes, com o professor e com outros falantes, garantindo que os alunos possam produzir *output* variado e significativo sobre os conteúdos trabalhados (MEGALE, 2020).

3.2. A aquisição do léxico e o papel das colocações

A aquisição de vocabulário em língua adicional (L2) é um processo gradual, cognitivo e interligado ao uso social da língua, envolvendo não apenas o conhecimento do significado das palavras, mas também das combinações que elas podem estabelecer (CARDOSO, 2012). O léxico mental funciona como um “armazém inteligente de unidades lexicais”, no qual as palavras se organizam em redes amplamente estruturadas e inter-relacionadas, e não em listas isoladas. Dentro dessas redes, as colocações desempenham papel central, pois regulam a coocorrência lexical e contribuem para a fluência e a precisão na produção da língua (CARDOSO, 2012; LEWIS, 1985).

Segundo Cardoso (2012), a coocorrência lexical é o fenômeno linguístico que sustenta as colocações, definidas como combinações frequentes e preferenciais de duas ou mais palavras presentes em qualquer língua natural. Essas combinações constituem uma categoria intermediária entre combinações livres e combinações fixas, como locuções ou expressões idiomáticas. Caracterizam-se como combinações aparentemente livres, geradas a partir das regras da língua, mas nas quais se observa uma restrição lexical determinada pela norma.

O estudo e o ensino dessas combinações são fundamentais, uma vez que o léxico mental organiza as palavras em redes estruturadas, nas quais as relações de colocação apresentam consistência. O domínio dessas redes combinatórias restritivas permite ao falante de L2 expressar-se com maior precisão, fluidez e riqueza lexical. Cardoso (2012) destaca que “relacionar as

unidades lexicais entre si potencia a aprendizagem do léxico e propicia a sua inscrição no léxico mental dos alunos”, evidenciando que o ensino de colocações constitui o procedimento mais adequado tanto para a aquisição ativa de vocabulário quanto para o desenvolvimento da chamada competência colocacional.

Os estudos de Cardoso (2012) sobre aquisição de vocabulário em L2 enfatizam que o conhecimento lexical envolve a compreensão das restrições combinatórias das palavras e das coocorrências que possibilitam um uso comunicativo efetivo. Esse entendimento do léxico como rede de palavras inter-relacionadas fundamenta o ensino de colocações como estratégia essencial para a fluência, precisão e riqueza lexical do aprendiz. A discussão proposta por Cardoso (2012) estabelece, assim, um ponto de partida para refletir sobre como a aquisição de vocabulário se relaciona com o uso do léxico em contextos mais complexos, como a tradução.

Graça (2002) complementa essa perspectiva ao abordar a natureza complexa da tradução, que exige do profissional competência linguístico-cultural e interpretativa. A plurissignificação das palavras e a necessidade de inferir sentido a partir do contexto são enfatizadas, destacando que muitas palavras adquirem significados específicos apenas em função das combinações em que ocorrem. Assim, a atenção às relações entre unidades lexicais, identificadas por Cardoso (2012) como coocorrências e colocações, é também essencial para o tradutor.

Graça (2002) define o contexto linguístico ou de coocorrência como um dos três tipos de contexto que auxiliam na desambiguação do significado. Nesse contexto, o sentido de uma palavra só pode ser inferido a partir do léxico que a rodeia, frequentemente manifestado por frases ou colocações. O adjetivo *flat*, em inglês, ilustra essa dependência: ele assume sentidos distintos de acordo com a combinação lexical e o contexto de uso, como “insípido” em *flat beer* ou *flat wine*, “choco” em *flat cheer* ou “vazio/furado” em *flat tire*. Esse exemplo mostra que o conhecimento lexical é inerentemente relacional, dependendo da interação entre palavras dentro de um contexto específico.

As colocações constituem, portanto, unidades intermediárias entre combinações livres e expressões fixas (CARDOSO, 2012). O domínio dessas combinações oferece ao aprendiz oportunidades de internalizar padrões de uso naturais da língua. No contexto tradutório, Graça (2002) reforça que a competência exige a vivência dos idiomatismos e a apreensão do significado real, incluindo o conhecimento de colocações restritas ou idiomáticas. O autor classifica diversos tipos de colocações; verbais, substantivais, adjetivais e regionais, e observa que, embora algumas

palavras pareçam ter liberdade combinatória, essa liberdade é limitada pelas regras lexicais da língua.

O domínio dessas combinações possibilita que o aprendiz produza enunciados precisos, fluentes e idiomáticamente corretos, aproximando-se do uso natural da língua (CARDOSO, 2012), e permite ao tradutor apreender o significado real, garantindo uma tradução comunicativa eficaz.

Em suma, o estudo das colocações contribui para a fluência em L2, como destaca Cardoso (2012), mas também é fundamental para a desambiguação de significados e a compreensão de múltiplos sentidos das palavras em contexto, requisito central da competência tradutora e cultural apontada por Graça (2002). Dessa forma, a articulação entre a compreensão das redes lexicais e a atenção às colocações mostra-se fundamental tanto para a aquisição lexical em L2 quanto para a competência comunicativa e interpretativa. Trabalhar com colocações permite que o aprendiz compreenda, além do significado isolado das palavras, suas combinações usuais, suas restrições e o contexto de ocorrência, consolidando o vocabulário na memória de longo prazo e favorecendo um uso mais natural e funcional da língua (CARDOSO, 2012; GRAÇA, 2002; NATION, 2005, apud CARDOSO, 2012).

3.3. Integrações entre léxico, aprendizagem e prática bilíngue

Neste capítulo, a análise do vocabulário em L2 e das colocações evidencia que a aprendizagem de uma segunda língua envolve processos complexos, que articulam aspectos cognitivos, sociais e linguísticos. Os estudos de Cardoso (2012) mostram que o léxico se organiza em redes estruturadas, nas quais as colocações desempenham papel central na construção da fluência e da precisão. Essa perspectiva dialoga com os princípios da aquisição de segunda língua discutidos no capítulo anterior, em que teorias como a do *input* e *output* de Krashen (1978, 1981, apud PAIVA 2014), organizadas por Paiva (2014), destacam a necessidade de exposição a *input* compreensível e de produção ativa, processos que permitem ao aprendiz internalizar o vocabulário e testar hipóteses linguísticas.

Além disso, a análise de Graça (2002) sobre a tradução e a desambiguação de significados reforça que o conhecimento lexical é relacional, isto é, dependente do contexto, o que remete à concepção chomskiana da Gramática Universal (CHOMSKY, 1976, apud PAIVA, 2014). A capacidade inata de organizar e gerar linguagem explica como os aprendizes conseguem

internalizar padrões complexos de colocação, reconfigurando suas estruturas linguísticas internas ao entrar em contato com a L2. Assim, o estudo de colocações contribui para a compreensão de múltiplos sentidos das palavras, requisito essencial para a competência comunicativa e interpretativa.

No contexto da educação bilíngue, conforme discutido por Megale (2020), a aprendizagem lexical e a aquisição de estruturas linguísticas se dão em ambientes mediados, nos quais o professor atua como articulador de saberes linguísticos, culturais e acadêmicos. As práticas bilíngues exemplificam os conceitos da Teoria Sociocultural de Vygotsky (1978), mostrando que a linguagem funciona como ferramenta mediadora e que a interação social e a orientação docente promovem a internalização do conhecimento. A articulação entre input, output, mediação e atenção consciente às formas linguísticas permite que o aprendiz desenvolva competências integradas, capazes de unir precisão lexical, fluência e adequação comunicativa em contextos variados.

3.4. Multiletramentos

Ao considerar o ensino de vocabulário em L2 e a formação docente em contextos bilíngues, é fundamental incorporar a perspectiva dos multiletramentos, que amplia a noção tradicional de letramento ao reconhecer a diversidade cultural, linguística e semiótica presente nas práticas comunicativas contemporâneas. O conceito, proposto pelo Grupo de Nova Londres (1996) e aprofundado por Rojo e Moura (2013), redefine o papel da escola e do ensino de línguas diante de uma sociedade global, multicultural e tecnologicamente mediada.

Segundo Rojo e Moura (2013), os multiletramentos se diferenciam dos “letramentos múltiplos” por enfatizarem dois tipos de multiplicidade essenciais à contemporaneidade: a cultural, que reflete a coexistência de diferentes saberes, identidades e práticas discursivas, e a semiótica, que se refere à pluralidade de modos de significação (verbal, visual, sonora, gestual e digital) presentes nos textos e interações atuais. Essa abordagem propõe uma pedagogia voltada à formação de sujeitos críticos, capazes de compreender e produzir sentidos em meio a múltiplas linguagens e culturas.

No ensino de línguas adicionais, especialmente do inglês, essa perspectiva dialoga diretamente com os princípios da aprendizagem lexical e colocacional apresentados por Cardoso (2012). Assim como o léxico é concebido como uma rede de significações interconectadas, a

pedagogia dos multiletramentos entende a linguagem como um espaço de relações no qual as palavras, as culturas e as formas de expressão se entrelaçam na construção do sentido. Trabalhar com colocações, nesse contexto, envolve o reconhecimento de padrões discursivos e culturais que emergem das práticas sociais de uso da língua.

Da mesma forma, a abordagem bilíngue discutida por Megale (2020) converge com a proposta de Rojo e Moura (2013) ao defender um ensino que integra conteúdo, língua e cultura de modo crítico e contextualizado. Ambos os enfoques pressupõem que a aprendizagem ocorre pela interação significativa com textos, discursos e práticas sociais, e não apenas pela internalização de estruturas linguísticas isoladas.

Além disso, a pedagogia dos multiletramentos propõe quatro movimentos didáticos: prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada, que podem ser aplicados de forma produtiva ao ensino de inglês e à educação bilíngue. Por exemplo, ao trabalhar com filmes, músicas ou gêneros digitais, o professor pode situar a aprendizagem em contextos culturais reais (prática situada), explorar conscientemente as estruturas linguísticas e discursivas envolvidas (instrução aberta), promover análises críticas das representações culturais (enquadramento crítico) e, por fim, incentivar a produção de novos textos ou projetos multimodais (prática transformada).

Essa proposta converge também com a Teoria Sociocultural de Vygotsky (1978), que entende a linguagem como ferramenta mediadora do pensamento e da aprendizagem. Em ambientes de multiletramentos, o aluno atua como sujeito ativo, colaborando, remixando e redesenhando significados a partir das interações sociais e das diferentes linguagens com as quais entra em contato. O desenvolvimento linguístico, assim, está intrinsecamente ligado à construção de sentido, à reflexão crítica e à agência cultural.

Portanto, inserir a perspectiva dos multiletramentos neste debate amplia a compreensão sobre o ensino de vocabulário e sobre as práticas bilíngues. A aprendizagem da língua adicional deixa de ser um processo restrito à internalização de regras ou à repetição de estruturas e passa a ser entendida como experiência comunicativa e cultural, na qual o aluno se torna produtor de sentidos em múltiplos contextos e linguagens.

Capítulo 4: A IA como instrumento pedagógico

O estudo do vocabulário em L2, abordado no capítulo anterior, evidenciou que a aquisição lexical vai além da memorização de palavras isoladas, envolvendo redes de colocação, contextos de uso e mediação pedagógica intencional (CARDOSO, 2012; MEGALE, 2020). Essa perspectiva destaca a complexidade do ensino de línguas, que exige práticas bilíngues capazes de integrar input, output e atenção consciente às formas linguísticas, promovendo fluência, precisão e competência comunicativa.

No contexto contemporâneo, a emergência da inteligência artificial (IA) no ensino de línguas apresenta novas oportunidades e desafios para essa aprendizagem lexical complexa. Ferramentas como Duolingo, Lingualia, Write & Improve e ChatGPT podem ampliar o acesso a práticas de repetição, exposição contextualizada e interação simulada, mas seu uso isolado corre o risco de reproduzir abordagens tradicionais sem considerar a dimensão crítica, cultural e contextual do aprendizado (MELO, 2019; MENDONÇA; PIRES, 2024).

Este capítulo, portanto, propõe analisar como a IA pode ser incorporada de forma reflexiva e mediada pelo professor, fortalecendo a aquisição de vocabulário, a aprendizagem de colocações e a competência comunicativa, alinhando-se aos princípios do ensino bilíngue e aos multiletramentos. A discussão enfatiza o papel do planejamento pedagógico, da mediação docente e do pensamento crítico dos estudantes para transformar a IA em uma ferramenta que complemente, e não substitua, a aprendizagem significativa.

4.1. A IA no ensino de vocabulário

Melo (2019) observa que softwares educativos baseados em inteligência artificial, como o Duolingo, o Lingualia e o Write & Improve, frequentemente reproduzem métodos tradicionais de ensino de línguas, centrados na repetição e na gamificação. Segundo a autora, essas plataformas, ainda que façam uso de tecnologias de ponta, não configuram uma ruptura metodológica, mas antes uma reedição de abordagens históricas, como o método audiolingual e o comunicativo, sob uma nova roupagem digital. Isso significa que, embora os aprendizes possam adquirir rapidamente vocabulário e estruturas gramaticais, o uso isolado da IA tende a restringir a compreensão contextual e cultural do idioma, limitando o desenvolvimento do letramento crítico.

Além disso, Melo (2019) destaca que, quando os algoritmos de correção e recomendação não são programados com atenção aos aspectos discursivos e socioculturais, há o risco de reforço de padrões reducionistas de linguagem e de perpetuação de erros de colocação e de interpretação. Tal limitação indica que a IA, por si só, não garante uma aprendizagem significativa, já que o processo de ensino de línguas envolve práticas sociais, construção de sentido e posicionamento crítico do sujeito.

A autora também argumenta que a suposta inovação propagandeada por esses sistemas esbarra em uma contradição: embora apresentem um discurso de modernização e autonomia do aprendiz, tais softwares operam sob forte controle algorítmico, regulando tempo, acesso e desempenho. Assim, a inteligência artificial no ensino de línguas se configura menos como uma revolução metodológica e mais como uma continuidade tecnológica de métodos anteriores, o que confirma a tese de que a tecnologia, sem uma pedagogia crítica, tende a reproduzir as mesmas lógicas de ensino já consolidadas.

De forma complementar, Mendonça e Pires (2024) apresentam um panorama do uso da IA no cotidiano escolar, evidenciando que muitos educadores se preocupam com a tendência dos alunos de recorrer às ferramentas de forma automática, sem reflexão crítica ou envolvimento profundo com o conteúdo. Esse uso mecânico da IA pode comprometer a autonomia do estudante e reduzir oportunidades de interação autêntica com a língua.

No entanto, os desafios não devem ser encarados apenas como limitações. A IA possui potencialidades significativas, caso seja integrada de maneira reflexiva e orientada (MELO, 2019). Mendonça e Pires (2024) defendem que a escola deve assumir um papel ativo, promovendo o uso ético e pedagógico das tecnologias. Isso inclui incorporar práticas de letramento digital e desenvolver nos alunos um pensamento crítico em relação à tecnologia, incentivando-os a analisar e contextualizar o vocabulário aprendido. Dessa forma, a IA pode funcionar não apenas como ferramenta de repetição, mas como um recurso de apoio à aprendizagem personalizada, oferecendo feedback imediato, adaptando exercícios às necessidades individuais e ampliando a exposição a diferentes registros e usos da língua.

Assim, o uso da IA no ensino de vocabulário se configura como um terreno de tensão entre desafios e potencialidades. O sucesso dessa integração depende da mediação do professor, do planejamento pedagógico e da promoção de um olhar crítico por parte dos estudantes, garantindo que a tecnologia amplie, e não restrinja, a aprendizagem significativa da língua.

4.2. Inteligência artificial e a aquisição da segunda língua

Melo (2019) discute a IA como um campo multidisciplinar, com subáreas como Processamento de Linguagem Natural (PLN) e aprendizagem de máquina, capazes de simular interações humanas. No ensino de línguas, a IA atua em *chatbots* e plataformas como Duolingo, mas frequentemente replica métodos tradicionais, como repetições e feedback mecânico, sem explorar o potencial para letramentos digitais e críticos.

Cardoso (2012), ao discutir a aprendizagem de vocabulário em L2, enfatiza que o ensino de colocações é mais eficaz do que a simples memorização de palavras isoladas, pois possibilita ao aluno desenvolver competência lexical e comunicativa. Essa perspectiva dialoga com Megale (2020), que destaca a necessidade de professores bilíngues dominarem tanto o conhecimento linguístico quanto às práticas pedagógicas que considerem os contextos reais de uso da língua. Nesse sentido, a integração da IA ao ensino pode potencializar tais abordagens ao oferecer ambientes que simulam interações autênticas e exploram padrões lexicais em contextos significativos, indo além da repetição mecânica. Assim, a docência bilíngue, apoiada por recursos tecnológicos, amplia sua função de mediar línguas e culturas, ao mesmo tempo em que promove a construção de repertórios lexicais funcionais e críticos para a atuação comunicativa dos aprendizes.

Visto isso, o artigo "Quando a inteligência artificial chega na escola", publicado no blog do Centro de formação da Vila (Mendonça; Pires, 2024), traz um panorama bastante atual e prático sobre como as escolas têm lidado com o surgimento de ferramentas como o Chat GPT no cotidiano dos alunos. O texto destaca a preocupação de muitos educadores em relação ao uso indiscriminado da IA, principalmente quando os estudantes a utilizam para realizar tarefas de forma automática, sem reflexão ou envolvimento real com o processo de aprendizagem. No entanto, o artigo propõe um olhar menos punitivo e mais informativo sobre o tema, defendendo que a solução não é proibir o uso dessas ferramentas, mas sim orientar os alunos a usá-las de forma ética e pedagógica. A escola citada no artigo reconhece que a IA já faz parte da vida dos alunos e, por isso, defende que a educação precisa incluir o letramento digital e o desenvolvimento de um pensamento crítico sobre o uso dessas tecnologias.

Essa perspectiva dialoga diretamente com os princípios dos multiletramentos (ROJO & MOURA, 2013), que defendem a necessidade de ampliar as formas de leitura, produção e interpretação de textos no ambiente escolar, incluindo os discursos mediados por tecnologias

digitais. Ao incorporar a IA de maneira planejada e intencional nas práticas pedagógicas, os professores podem transformar uma possível ameaça em uma aliada do processo de ensino-aprendizagem.

O uso da inteligência artificial no ensino de línguas evidencia um cenário dual: por um lado, apresenta desafios relacionados à automatização do aprendizado e à possibilidade de reprodução de práticas reducionistas; por outro, oferece oportunidades significativas de personalização, exposição a diferentes registros linguísticos e simulação de interações autênticas (MELO, 2019; MENDONÇA & PIRES, 2024). O sucesso dessa integração depende, entretanto, da mediação crítica do professor, que deve orientar os alunos a usarem a IA de maneira reflexiva, ética e pedagógica, promovendo o desenvolvimento de competências comunicativas, lexicais e digitais. Quando incorporada de forma planejada, a IA não se limita à repetição mecânica e torna-se um recurso capaz de ampliar o repertório linguístico dos estudantes, fortalecer o pensamento crítico e consolidar práticas de letramento digital, alinhando-se aos princípios dos multiletramentos e à formação de aprendizes autônomos e conscientes.

Capítulo 5: Histórias que ensinam

5.1. O cinema como recurso pedagógico

O cinema, sendo ao mesmo tempo arte e linguagem, constitui-se em um recurso privilegiado para o ensino de línguas por articular expressão estética, autenticidade linguística e densidade cultural. Ele oferece narrativas que transportam os aprendizes para contextos reais de uso da língua, promovendo contato com repertórios lexicais, variações discursivas e práticas socioculturais. Nesse sentido, sua utilização em sala de aula possibilita, dentre muitas coisas, o desenvolvimento das habilidades linguísticas e a formação de uma consciência crítica e intercultural.

Ao lado da inteligência artificial e de abordagens centradas no ensino lexical, o cinema surge como outra ferramenta pedagógica capaz de potencializar a aquisição linguística por meio de experiências significativas. Diferente de materiais didáticos artificiais, os filmes oferecem insumos autênticos de linguagem, ricos em expressões culturais e contextos comunicativos reais. Como observa Costa (2002), o cinema alia acessibilidade, autenticidade linguística e relevância cultural, despertando o interesse dos aprendizes e favorecendo o desenvolvimento integrado das quatro habilidades.

A partir da Teoria do Input de Krashen (1985), Costa (2002) compreende o cinema como um meio capaz de fornecer ao aprendiz um insumo linguístico compreensível (*comprehensible input*), isto é, uma amostra de língua suficientemente acessível, interessante e contextualizada para promover a aquisição natural do idioma. O autor enfatiza que os filmes, por apresentarem situações comunicativas reais e linguagem não gramaticalmente sequenciada, oferecem ao aluno aquilo que Krashen descreve como *input i+1*: um insumo ligeiramente além de sua competência atual, mas ainda compreensível, capaz de estimular o avanço linguístico. Além disso, recursos como legendas e *closed caption* tornam esse insumo mais acessível, permitindo ao aprendiz associar som, escrita e sentido em tempo real, o que favorece a compreensão auditiva e, gradualmente, o domínio das demais habilidades linguísticas.

Ainda que a teoria de Krashen não seja amplamente aceita em sua totalidade, por atribuir à produção oral (*output*) um papel secundário no processo de aquisição (o que suscita críticas por parte de teóricos que consideram a fala uma etapa essencial para a consolidação da aprendizagem), suas proposições oferecem insumos valiosos para a pesquisa científica em aquisição de segunda

língua. A ênfase no *input* compreensível, no papel das emoções e na necessidade de um contexto comunicativo significativo contribui de maneira expressiva para a compreensão dos mecanismos cognitivos e afetivos envolvidos no aprendizado.

Embora a teoria de Krashen apresente limitações quanto ao papel do *output*, suas contribuições sobre o *input* compreensível fundamentam diversas práticas contemporâneas de ensino de línguas mediadas por recursos multimodais. Essa perspectiva é retomada, em um contexto aplicado, por Hausmann, Cugik e Ignaczuk (2015), que investigam o uso do cinema como estratégia de ensino e aprendizagem de língua adicional durante um estágio supervisionado em uma escola de idiomas. As autoras analisam quatro aulas baseadas no filme *The Devil Wears Prada*, articulando atividades de vocabulário, compreensão oral e produção escrita a partir de cenas selecionadas. As autoras se alinham a Costa (2002) ao apontarem que o cinema se configura como recurso pedagógico capaz de integrar linguagem, cultura e emoção, aproximando o conteúdo escolar da realidade dos alunos e aumentando significativamente sua motivação e engajamento nas aulas de língua inglesa.

As autoras defendem que o cinema oferece um *input* linguístico autêntico, favorece o desenvolvimento da compreensão oral e promove a aprendizagem lexicogramatical em contextos significativos, uma proposta que dialoga diretamente com Cardoso (2012), ao destacar que o vocabulário deve ser ensinado em situações reais de uso, e aproxima-se das discussões de Rojo e Moura (2013) sobre os multiletramentos, ao integrar aspectos linguísticos e culturais de forma simultânea.

De modo semelhante, Mendonça e Pires (2024) argumentam que o uso de tecnologias como a inteligência artificial requer planejamento pedagógico intencional, princípio que também orienta o uso do cinema, para que o recurso ultrapasse o mero entretenimento e se torne instrumento de aprendizagem significativa.

Em termos de metodologia, o artigo reforça a importância de atividades antes, durante e depois da exibição de cenas, o que confirma que o cinema pode estruturar rotinas didáticas coerentes, interdisciplinaridade e discussão crítica; princípios que também orientam a atividade elaborada neste trabalho com o objetivo de analisar a eficácia das ferramentas em elaborar atividades pedagógicas, usando filmes de diferentes gêneros e a IA para a ampliação lexical.

Hausmann, Cugik e Ignaczuk (2015) baseiam-se na abordagem sociointeracionista de Vygotsky, a qual evidencia que a aprendizagem se dá por meio da interação social e da mediação

cultural. Nesse sentido, o uso de narrativas cinematográficas no ensino de inglês, como defendem as autoras, contribui para criar ambientes de aprendizagem significativos, pois aproxima o aluno de contextos socioculturais autênticos, favorecendo a construção compartilhada de sentidos. Dessa forma, tanto o cinema quanto a inteligência artificial configuram-se como mediadores potentes no processo de ensino-aprendizagem de línguas, pois criam ambientes de interação, colaboração e construção de sentido. Ao integrar as perspectivas de Krashen, Costa e Vygotsky, observa-se que a aquisição linguística se fortalece quando o aprendiz é exposto a experiências autênticas de linguagem, mediadas por recursos culturais e tecnológicos que estimulam o engajamento e a reflexão crítica.

A partir das reflexões de Costa (2002) e das contribuições teóricas de Krashen (1985), o cinema se consolida como um instrumento de mediação linguística capaz de oferecer ao aprendiz um *input* autêntico, compreensível e culturalmente significativo. Essa perspectiva dialoga com abordagens mais recentes, como as de Hausmann, Cugik e Ignaczuk (2015), que exploram o potencial do cinema em sala de aula como espaço de interação, letramento e engajamento emocional.

Tais discussões fundamentam o desenvolvimento da exploração feita com atividades que envolvem filmes, elaborada com o ChatGPT, cujo objetivo foi testar, em nível teórico, a eficácia de práticas que combinam filmes de diferentes gêneros e o uso de inteligência artificial no ensino de língua inglesa. Conforme aponta Melo (2019), a IA, quando inserida em práticas pedagógicas mediadas, amplia as possibilidades de personalização da aprendizagem, permitindo que o estudante interaja com o conteúdo de forma dinâmica e contextualizada, aproximando-se de situações reais de uso da língua. Ainda segundo a autora, o uso de assistentes virtuais como o ChatGPT pode favorecer o desenvolvimento da autonomia e da consciência linguística, estimulando a reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem e a construção de sentido em contextos comunicativos significativos.

Assim como o cinema, a IA atua como mediadora entre o aprendiz e o *input* linguístico, oferecendo oportunidades para a prática do idioma em cenários autênticos, criativos e interativos. Embora as atividades não tenham sido aplicadas, sua análise evidencia o potencial pedagógico dessa integração entre tecnologia, linguagem e cultura, corroborando a ideia de que tanto o cinema quanto a inteligência artificial podem funcionar como instrumentos complementares para promover a aquisição linguística, a autonomia e o letramento crítico no ensino de inglês. Contudo,

a análise também aponta para aspectos que devem ser observados pelo professor ao usar a ferramenta de IA para elaborar atividades pedagógicas.

5.2. Explorando vocabulário e estruturas linguísticas com o Chat GPT e filmes

As atividades foram desenvolvidas com base no uso de assistentes de inteligência artificial, em particular o Chat GPT, no contexto do ensino de inglês para o 7º ano do Ensino Fundamental. O objetivo é avaliar a eficácia dessas atividades no desenvolvimento de vocabulário, compreensão textual, expressão oral e escrita, bem como na construção de estratégias de aprendizagem interativas e colaborativas. Vale enfatizar que as atividades a seguir não foram aplicadas, tendo sido elaboradas apenas para fins de pesquisa.

O Chat GPT foi incorporado como ferramenta pedagógica para auxiliar na exploração do vocabulário, estimular a criatividade na produção de frases e narrativas, e possibilitar reflexão crítica sobre o uso da linguagem, em consonância com abordagens contemporâneas de ensino que valorizam o letramento digital e a autonomia do aluno. A análise que se segue detalha cada atividade, seus objetivos, procedimentos e potencial pedagógico, identificando pontos fortes e aspectos passíveis de aprimoramento.

A escolha dos filmes – *Extraordinário* (2017), *O Fantástico Sr. Raposo* (2009) e *Harry Potter e a Pedra Filosofal* (2001) – considerou critérios de adequação ao público-alvo, diversidade de gêneros cinematográficos e disponibilidade acessível. Cada filme foi selecionado para oferecer contextos linguísticos distintos, favorecendo a exposição a diferentes registros da língua inglesa e permitindo trabalhar vocabulário, estruturas gramaticais e habilidades de interpretação.

Critérios para a escolha dos filmes:

1. Adequação ao público-alvo: Os filmes selecionados são apropriados para alunos do 7º ano do Ensino Fundamental (faixa etária entre 12 e 13 anos), com conteúdos que dialogam com o universo temático dos adolescentes.
2. Representatividade de diferentes gêneros cinematográficos: Foram escolhidos três gêneros (drama, comédia e fantasia/aventura) para garantir diversidade de contextos linguísticos e temáticos. Cada gênero oferece diferentes tipos de vocabulário e estruturas gramaticais, favorecendo a exposição a diferentes registros da língua.
3. Disponibilidade e acessibilidade: Os filmes selecionados são obras populares e de fácil acesso, o que facilita sua utilização em diferentes realidades escolares.

A seguir, seguem pequenos resumos sobre os filmes e cenas escolhidos:

Drama: *Extraordinário* (2017)

Baseado no best-seller de R.J. Palacio, *Extraordinário* conta a história de August Pullman (Auggie), um garoto que nasceu com uma síndrome genética rara que causou deformidades faciais. Após anos estudando em casa, Auggie vai pela primeira vez para uma escola regular, o que representa um enorme desafio para ele e para sua família. Ao longo do ano letivo, Auggie precisa lidar com o preconceito, o bullying e o olhar curioso (e muitas vezes cruel) dos colegas, enquanto tenta conquistar seu espaço e ser aceito por quem ele realmente é.

A cena escolhida¹ acontece no final do filme, durante a cerimônia de formatura, quando Auggie é surpreendido ao receber o prêmio de aluno que mais inspirou a escola com sua gentileza, coragem e capacidade de superar desafios. Ao ouvir o diretor Tushman discursar, Auggie é aplaudido de pé por todos os colegas, professores e familiares, num momento de grande emoção que simboliza a aceitação e o reconhecimento de sua trajetória.

Comédia: *O Fantástico Sr. Raposo* (2009)

Baseado no livro de Roald Dahl, "O Fantástico Sr. Raposo" conta a história de um astuto raposo que, após se casar com sua amada, Sra. Raposo, decide abandonar suas travessuras de roubar galinhas para levar uma vida mais tranquila. No entanto, a monotonia não dura muito, e ele acaba voltando à sua natureza furtiva ao tentar roubar comida dos três fazendeiros mais cruéis da região: Boggis, Bunce e Bean. Ao fazer isso, Sr. Raposo coloca sua família e amigos em perigo, levando a uma batalha épica entre animais e humanos, enquanto ele tenta salvar todos e garantir a sobrevivência de sua família.

Na cena² "Break In" de *O Fantástico Sr. Raposo*, o protagonista, Sr. Raposo, decide invadir a granja dos fazendeiros Boggis, Bunce e Bean em busca de comida para alimentar sua família. O clima é de tensão e aventura, enquanto o Sr. Raposo, juntamente com seu parceiro Kylie Gambá, utiliza toda a sua astúcia e habilidades para burlar as armadilhas dos fazendeiros. A animação é rica em detalhes visuais e sonoros, refletindo a urgência e o perigo da situação. A cena é marcada

¹ Link para a cena (a partir do minuto 3:00): <https://www.youtube.com/watch?v=RuR5r4kfhhg>

² Link para a cena: <https://www.youtube.com/watch?v=8ZTE0jUthzk>

por diálogos rápidos e interações cômicas entre os personagens, além de mostrar a criatividade do Sr. Raposo ao enfrentar os desafios apresentados.

Fantasia/Aventura: *Harry Potter e a Pedra Filosofal* (2001)

Baseado no livro de J.K. Rowling, Harry Potter é um garoto de 11 anos que vive com seus tios e primo, sendo constantemente maltratado e ignorado. No entanto, sua vida vira de cabeça para baixo quando descobre que é, na verdade, um bruxo. Ele é convidado a estudar na escola de magia Hogwarts, onde faz novos amigos, como Ron Weasley e Hermione Granger, e descobre um mundo repleto de criaturas mágicas, feitiços e mistérios. Quando Harry e seus amigos investigam um mistério envolvendo uma pedra mágica chamada Pedra Filosofal, eles se deparam com desafios perigosos e uma verdade reveladora sobre a verdadeira ameaça que Voldemort ainda representa.

A cena³ de “Wizard's Chess” (*Xadrez de Bruxos*) acontece durante a parte final do filme. Nesse momento, eles se deparam com um tabuleiro de xadrez gigante encantado, onde as peças são vivas e se movem por conta própria. Ron, como um grande jogador de xadrez, toma a liderança e decide jogar uma partida para que eles possam avançar. Ele comanda as peças mágicas e faz jogadas ousadas, sacrificando-se como uma peça do xadrez (o cavalo), para garantir que Harry e Hermione consigam chegar ao próximo obstáculo. Quando Ron se sacrifica, ele é “derrubado” pela peça gigante, mas seus amigos continuam a partida e conseguem vencer o jogo, permitindo que eles sigam em frente para enfrentar outros desafios que os aguardam na busca pela pedra.

5.2.1. Atividades propostas pelo Chat GPT - avaliando sua eficácia

³ Link para a cena: https://www.youtube.com/watch?v=N_hWCYtLlm4

Drama: Extraordinário (2017)

Objetivo:

Desenvolver vocabulário relacionado a qualidades pessoais, reconhecimento e emoções, além de explorar o uso de adjetivos descritivos e estruturas comparativas.

Atividades:

Assistir à cena:

Exiba a cena final da cerimônia de formatura, onde Auggie recebe o prêmio por sua coragem e gentileza. Primeiro com legendas em inglês, depois sem legendas, para estimular a compreensão auditiva.

Análise de vocabulário:

Distribua uma lista com termos-chave retirados da cena, como:

kindness, courage, brave, strength, recognition, award, proud, achievement, inspire.

Discuta o significado de cada termo e peça aos alunos que criem frases usando essas palavras, relacionando com situações de suas próprias vidas.

Discussão em grupo:

Divida a turma em pequenos grupos. Peça que discutam por que Auggie foi escolhido para receber o prêmio e que identifiquem, na fala do diretor, os adjetivos e expressões usados para descrever o caráter de Auggie.

Perguntas norteadoras:

Que qualidades fizeram Auggie merecer o prêmio?

Como as palavras escolhidas pelo diretor ajudam a construir a imagem de Auggie?

Existe alguém na sua vida que você também descreveria com essas palavras?

Atividade de escrita:

Cada aluno escreverá um pequeno discurso de premiação, como se fosse o diretor da escola homenageando um colega (real ou fictício) por suas qualidades. O objetivo é que os alunos usem os adjetivos e expressões aprendidos, além de praticar a estrutura de frases descritivas e comparativas.

Opcional: Os alunos podem apresentar o discurso oralmente na próxima aula, como uma mini cerimônia de premiação da turma.

A atividade proposta para o filme *Extraordinário* apresenta um bom potencial pedagógico para o ensino de vocabulário e estruturas gramaticais em inglês. Ela conecta o aprendizado

linguístico com um contexto emocional autêntico, utilizando a cena final da cerimônia de formatura, que explora qualidades pessoais como coragem, gentileza e reconhecimento; temas importantes para o desenvolvimento socioemocional dos alunos. A seleção do vocabulário, incluindo termos como *kindness*, *courage*, *brave* e *achievement*, é pertinente e pode ampliar a compreensão dos alunos sobre o uso de adjetivos descritivos e estruturas comparativas.

No entanto, embora a proposta seja eficaz, ela não traz elementos metodológicos particularmente inovadores, baseando-se principalmente em estratégias tradicionais como a análise de vocabulário, discussões em grupo e produção escrita. Essas estratégias são reconhecidamente eficazes, mas comuns, e poderiam ser enriquecidas com abordagens mais interativas e criativas que envolvessem maior engajamento dos estudantes.

Além disso, a atividade não oferece uma análise mais detalhada das estruturas gramaticais presentes na fala do diretor durante a cena, como o uso de comparativos e a construção de frases complexas, o que limitaria o aprofundamento gramatical que poderia ser alcançado. Não contempla estudantes com um nível inferior em inglês, e não é uma atividade imersiva, da forma como foi feita.

Por outro lado, a proposta de produção escrita, ao convidar os alunos a escreverem um discurso de premiação, é uma boa oportunidade para personalizar o uso do vocabulário e praticar a estruturação de frases descritivas e comparativas. Mesmo assim, essa abordagem é bastante comum no ensino de inglês e não apresenta um diferencial inovador que motive ainda mais os alunos.

Comédia: *O Fantástico Sr. Raposo*

Atividade com IA: Planejamento de Estratégias com Assistentes Virtuais

- **Objetivo:** Praticar o vocabulário de planejamento e ação usando uma abordagem interativa e lúdica.
- **Atividade:** Os alunos usam um assistente de IA (como um chatbot treinado para interpretar planos) para criar estratégias de invasão. Eles introduzem comandos como “planejar um ataque à granja” ou “como podemos enganar os fazendeiros?”. A IA gera uma lista de ações usando vocabulário-chave (ex.: *sneaky*, *trap*, *escape*) e responde com sugestões.

- **Reflexão:** Ao final, os alunos revisam as sugestões da IA, discutem as expressões aprendidas e como usá-las de forma criativa. Eles também podem reescrever as sugestões para praticar a reestruturação de frases.

A atividade tem um grande potencial para engajar os alunos de maneira divertida e interativa. O uso de comandos simples como “planejar um ataque à granja” ou “como podemos enganar os fazendeiros?” (se fosse aplicada, os alunos teriam que conversar com o chat em inglês) cria uma experiência lúdica, que pode envolver os alunos ao trazer um elemento de jogo, algo que tem sido bastante usado no ensino hoje em dia.

Essa abordagem permite que os alunos explorem de maneira contextualizada vocabulários de ação e estratégias que estão presentes na cena, como *sneaky*, *trap* e *escape*, dentro de um cenário divertido e relacionado ao filme. No entanto, apesar de sua interação interessante e abordagem lúdica, a atividade não é muito aprofundada, o que pode limitar seu impacto no desenvolvimento das habilidades linguísticas. Será que os alunos irão enriquecer seu vocabulário e compreensão com essa atividade? Embora a prática de vocabulário seja relevante, a atividade poderia explorar de maneira mais rica as estruturas gramaticais envolvidas nas respostas da IA.

Além disso, a atividade poderia ser mais desafiadora se incluísse, por exemplo, cenários mais complexos ou diferentes tipos de comandos que exigissem um uso mais sofisticado do vocabulário e das estruturas linguísticas. Incorporar elementos como tarefas de colaboração, onde os alunos precisassem apresentar suas estratégias em grupos ou comparar suas abordagens com os outros, também poderia tornar a atividade mais dinâmica e proporcionar uma experiência de aprendizado mais rica e interativa.

Fantasia/Aventura: *Harry Potter e a Pedra Filosofal*

Objetivo: Praticar vocabulário relacionado a xadrez e estratégias, utilizando uma abordagem interativa e criativa.

Atividade:

Os alunos interagem com um assistente de IA (chatbot ou ferramenta de inteligência artificial) para planejar e criar uma narrativa baseada em um jogo de xadrez mágico, inspirado na cena do filme. Eles começam a atividade criando personagens (peças de xadrez), como o Cavaleiro, a Rainha e o Rei, e depois dão comandos para o assistente de IA, como “como podemos avançar para a próxima fase?” ou “o que fazer quando o oponente está em check?”. A IA responderá com sugestões de movimentos e estratégias, usando vocabulário-chave relacionado ao xadrez (ex.: move, sacrifice, checkmate, opponent, strategy).

Reflexão:

Ao final, os alunos revisam as sugestões geradas pela IA e discutem as expressões e comandos que aprenderam. Eles também podem reescrever partes da narrativa usando o vocabulário de forma criativa, ajustando frases e ampliando a história com suas próprias ideias. A discussão pode incluir como as palavras-chave foram aplicadas nas decisões estratégicas e como elas contribuem para a construção da narrativa.

Ao analisar a proposta à luz dos artigos sobre aquisição de linguagem e bilinguismo, utilizados para fundamentar esse projeto, é possível perceber que a atividade, apesar de promover interação e engajamento, poderia ter um foco mais centrado nas estruturas gramaticais e na construção narrativa.

A proposta da IA, ao permitir que os alunos interajam com a narrativa e planejem seus movimentos estratégicos no jogo de xadrez mágico, promove um aprendizado ativo, mas o foco maior acaba sendo na aplicação do vocabulário relacionado ao xadrez. Embora o uso da IA incentive a autonomia dos alunos e a exploração de conteúdo, a ênfase deveria estar mais nas estruturas gramaticais e na construção narrativa, elementos que são cruciais para o desenvolvimento de habilidades linguísticas mais profundas.

A ideia inicial da atividade de criar uma narrativa por meio do jogo de xadrez mágico poderia ser uma excelente oportunidade para trabalhar o vocabulário e estruturas complexas de frases, como o uso de diferentes tempos verbais (passado, futuro, condicional), pronomes relativos,

e conjunções para a coesão textual. No entanto, a IA, ao sugerir ações baseadas no vocabulário de xadrez, acaba desviando o foco da construção narrativa e das estruturas linguísticas. A atividade poderia ser mais efetiva se a IA tivesse um papel mais ativo no ensino das estruturas gramaticais, oferecendo comentários sobre o uso correto de tempos verbais, conjugação, ou até mesmo sugerindo diferentes formas de expressar uma ideia de maneira mais complexa. A IA poderia corrigir e aprimorar as frases dos alunos, ajudando a fortalecer a estrutura gramatical da narrativa, além de enriquecer a construção de enredos mais detalhados e elaborados.

A utilização do filme como recurso também poderia ser mais bem explorada, pois ele oferece o uso de um vocabulário mais complexo e específico, o que pode servir de base para a prática de estruturas gramaticais específicas, além de ser um filme amado pelas crianças e adolescentes. Por exemplo, em vez de focar nas ações do xadrez, os alunos poderiam ser incentivados a descrever o cenário, os personagens e as interações, utilizando tempos verbais adequados para narrar eventos passados ou planos futuros. Isso promoveria uma maior integração entre as estruturas gramaticais e o conteúdo do filme, ampliando a aplicabilidade da língua.

Em termos de melhorias, uma abordagem mais eficaz seria o uso da IA para gerar atividades que desafiem os alunos a construir frases mais complexas a partir de cenas do filme. Nesse contexto, o aluno poderia fornecer uma descrição da cena à IA, dando detalhes dos acontecimentos e elementos presentes no espaço, para que o Chat gere uma imagem baseando-se nesse panorama. Assim, os estudantes poderiam ver o quão precisos foram com suas palavras a partir da imagem que surgiu.

5.2.2. Considerações

Para concluir, podemos destacar que as propostas evidenciam o potencial das narrativas cinematográficas e das novas tecnologias para tornar o aprendizado de inglês mais engajante e contextualizado. Ao selecionar gêneros específicos, é possível ver como diferentes contextos podem facilitar a aquisição de vocabulário e a compreensão de estruturas gramaticais variadas, promovendo uma experiência linguística rica e culturalmente relevante.

A IA pode atuar como uma ferramenta de apoio que estimula a autonomia dos alunos e a prática do idioma em um formato dinâmico e lúdico. Esse uso tecnológico demonstra que a IA, quando usada corretamente, pode enriquecer o ambiente educacional, oferecendo atividades adaptativas que atendem ao ritmo de cada estudante e contribuem para uma aprendizagem mais personalizada. Contudo, é preciso saber alimentá-la da forma correta, e usar palavras muito

específicas e cuidadosamente selecionadas na hora de desenvolver atividades. Foi visto que, por conta própria, o Chat GPT não apresentou atividades satisfatórias; se fossem ser aplicadas de fato, precisam ser aprofundadas e melhor desenvolvidas.

A implementação de atividades pedagógicas com base em tecnologias móveis requer atenção às especificidades do contexto escolar e ao nível de proficiência dos alunos na língua inglesa. Nesse sentido, as estratégias de ensino devem ser ajustadas para garantir que as ferramentas e metodologias utilizadas atendam às realidades e necessidades de cada ambiente educacional. As diferenças entre escolas particulares, bilíngues e públicas ilustram bem esses desafios e oportunidades. Em escolas particulares ou bilíngues, a aplicação pode ser mais fácil, pois os alunos geralmente têm maior domínio da língua inglesa e a tecnologia, como notebooks ou tablets, já é amplamente utilizada. Em contrapartida, nas escolas públicas, onde a maioria dos alunos tem menor compreensão do idioma e o uso de dispositivos móveis é menos comum, o professor assume um papel essencial na mediação do aprendizado e na superação dessas limitações.

Em suma, o uso de narrativas cinematográficas, tecnologias móveis e inteligência artificial apresenta um grande potencial para transformar o ensino como um todo, não só de inglês, tornando-o mais interativo, contextualizado e inclusivo. No entanto, a efetividade dessas ferramentas depende de uma aplicação cuidadosa, considerando o nível de proficiência dos alunos e as particularidades de cada contexto escolar. A combinação entre criatividade pedagógica e tecnologia bem direcionada pode ampliar as oportunidades de aprendizado e enriquecer a experiência linguística dos estudantes.

5.3. A literatura como recurso pedagógico

A literatura, assim como o cinema, constitui uma poderosa ferramenta pedagógica na aprendizagem de línguas adicionais, pois articula linguagem, cultura e emoção; dimensões que, conforme Vygotsky (1978), estão intrinsecamente ligadas ao desenvolvimento cognitivo e social. A leitura literária permite que o aprendiz entre em contato com múltiplas vozes, contextos e perspectivas, ampliando seu repertório lexical e sociocultural e promovendo uma aprendizagem situada e significativa.

Nesse sentido, Litt (2003), em *A Spirit of Reform: Charles Dickens's Use of Sarcasm and Sentimentalism to Achieve Social Reform*, analisa como Charles Dickens utiliza o sarcasmo e o

sentimentalismo como instrumentos para promover uma reforma social na Inglaterra vitoriana. Segundo a autora, o escritor combina ironia e empatia para mobilizar o leitor, unindo crítica racional e emoção moral em favor da mudança coletiva. Essa leitura oferece um paralelo importante para o ensino de inglês como língua adicional: assim como Dickens emprega a linguagem para gerar reflexão ética e sensibilidade social, o ensino de L2 pode, e deve, incorporar narrativas literárias que provoquem o pensamento crítico e afetivo dos aprendizes.

A abordagem de Litt (2003) reforça que a linguagem é um instrumento de transformação cultural, e não apenas de comunicação. Esse entendimento dialoga com a perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978), segundo a qual o aprendizado se constrói por meio da mediação simbólica e da interação com o outro. A literatura, portanto, atua como uma forma de mediação cultural, estimulando tanto o desenvolvimento lexical e discursivo quanto a capacidade de interpretar e reagir a discursos ideológicos.

Em sala de aula, textos literários, especialmente os que exploram a ironia, a crítica social e os sentimentos, podem ser trabalhados como insumos autênticos (*input*) que despertam o engajamento emocional e linguístico do aluno, favorecendo a internalização de vocabulário e estruturas complexas.

Além disso, há uma afinidade entre o uso pedagógico da literatura e o modelo de Krashen (1978) sobre o *input compreensível*. A narrativa literária, quando mediada pelo professor, oferece um contexto rico e significativo que reduz o filtro afetivo e promove a aquisição natural da língua. A linguagem literária, ao exigir inferência e interpretação, também ativa o *output* reflexivo, conectando-se à perspectiva vygotskyana de que o aprendizado ocorre na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Assim, a análise de Dickens por Litt (2003) amplia o debate sobre o papel cultural da linguagem ao demonstrar como o discurso literário pode articular emoção e crítica social; um eixo essencial para o ensino de línguas que busca formar leitores e falantes críticos. Essa proposta se alinha aos princípios defendidos por Rojo e Moura (2013) e Mendonça e Pires (2024), que destacam a importância dos multiletramentos e do letramento crítico na formação bilíngue contemporânea. Ao lado do cinema e da inteligência artificial, a literatura oferece ao ensino de inglês uma via privilegiada para integrar o desenvolvimento lexical, o pensamento crítico e a sensibilidade intercultural, promovendo uma aprendizagem de língua viva, ética e socialmente engajada.

6. Metodologia

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, caracterizando-se como uma intervenção pedagógica, conforme Damiani (2013). A escolha dessa abordagem justifica-se pelo caráter interpretativo e analítico do estudo, que busca compreender como a integração entre inteligência artificial, cinema e literatura pode contribuir para a aquisição de vocabulário no Ensino Fundamental II. Diferentemente de estudos quantitativos, o foco não está na mensuração estatística de resultados, mas na análise detalhada do potencial pedagógico das atividades propostas, considerando como essas práticas mediadas por IA podem favorecer a aprendizagem lexical e o desenvolvimento da leitura crítica.

Trata-se de uma pesquisa aplicada e exploratória, pois propõe e avalia práticas pedagógicas inovadoras em um contexto real de sala de aula, permitindo observar e refletir sobre os efeitos das estratégias didáticas implementadas. A intervenção envolve a utilização de textos literários (neste caso, *Oliver Twist* de Charles Dickens) articulados a ferramentas de IA, de modo a investigar como os alunos interagem com o vocabulário, interpretam sentidos implícitos e sarcásticos, e consolidam a aprendizagem de forma crítica e contextualizada.

6.1. Contexto e participantes

A partir do problema da pesquisa, observado durante o estágio obrigatório de observação, foi proposta uma discussão e atividade à turma do oitavo ano da Arco Escola-Cooperativa⁴, onde os alunos leem e discutem o livro *Oliver Twist*, de Charles Dickens. Para tal, as competências da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) que movem a proposta são: Leitura de textos de cunho artístico/literário (EF08LI07), que consiste em explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para acessar e usufruir do patrimônio artístico literário em língua inglesa; Reflexão pós-leitura (EF08LI08), que envolve analisar, criticamente, o conteúdo de textos, comparando diferentes perspectivas apresentadas sobre um mesmo assunto; e Construção de repertório lexical com ênfase

⁴ A pesquisa seguirá as diretrizes éticas da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, garantindo anonimato, consentimento informado e sigilo dos participantes. Todos os alunos e responsáveis serão informados sobre os objetivos e procedimentos da intervenção, e a participação será voluntária. A proposta será realizada com autorização da coordenação escolar e acompanhamento do professor responsável, assegurando o respeito às normas pedagógicas e éticas da instituição.

na construção de sentidos por meio de inferências e reconhecimento de implícitos (EF08LI05), que significa inferir informações e relações que não aparecem de modo explícito no texto para a construção de sentidos.

O estágio de observação constitui um espaço fundamental para a formação docente, por permitir ao futuro professor inserir-se no cotidiano escolar e compreender as múltiplas dimensões que compõem a prática educativa. Conforme discutem Damiani et al. (2013), essa etapa se aproxima conceitualmente das pesquisas do tipo intervenção pedagógica, entendidas como processos investigativos que articulam planejamento, ação e análise, orientados pela transformação das práticas de ensino e pela produção de conhecimento pedagógico.

Nessa perspectiva, o projeto de intervenção deixa de ser apenas uma exigência curricular e assume caráter formativo e investigativo, ao possibilitar que o estagiário atue sobre a realidade observada, tensionando a distância entre teoria e prática. A partir dessa interação, o estágio e a intervenção se configuram como momentos de construção reflexiva e crítica, em que o professor em formação analisa, problematiza e propõe alternativas para os desafios que emergem do contexto educacional, contribuindo, assim, para o avanço de uma prática docente mais consciente e fundamentada.

6.1.1. Local de aplicação – a escola

A Arco Escola-Cooperativa é uma escola de Ensino Fundamental II e Ensino Médio criada em 2017, com abertura no ano de 2019, no bairro do Butantã, em São Paulo, por um grupo de professores, psicanalistas e artistas que buscavam novas formas de trabalhar a educação. O projeto nasceu dentro de um movimento cooperativo, como resposta à perda de autonomia do trabalho docente e à precarização das relações escolares. Assim, desde sua origem, a Arco é também uma experiência de organização coletiva. Na prática, isso significa que todos os aspectos da vida escolar, pedagógicos, administrativos e até de manutenção, são de responsabilidade dos cooperados, que se reúnem semanalmente em assembleias para decidir os rumos da instituição.

Os alunos também têm seu papel dentro da organização e funcionalidade da escola; as práticas de auto-organização colocam meninos e meninas em equipes interséries para cuidar da limpeza, da organização dos espaços e até do preparo das refeições. Nessas atividades, que ocorrem diariamente e se intensificam nas quintas-feiras (quando toda a escola funciona em período integral), o cuidado com o espaço comum é entendido como parte do aprendizado. Além

de estudar conteúdos escolares, os alunos têm a experiência de experimentar, no cotidiano, como é viver coletivamente e assumir responsabilidades pelo bem-estar de todos.

Com turmas pequenas, a Arco busca valorizar a diversidade e criar vínculos próximos entre estudantes e educadores. O ensino acontece de forma integrada: além das disciplinas regulares, há projetos interdisciplinares e grupos de elaboração, onde os alunos discutem temas atuais, compartilham preocupações e pensam em soluções conjuntas. Também são feitas na escola feiras de ciências, residências artísticas e outros eventos curriculares e extracurriculares que envolvem, além dos alunos, toda a comunidade escolar.

6.1.2. Instrumentos de coleta de dados

Os dados foram coletados por meio de instrumentos qualitativos, que possibilitam observar tanto os processos de aprendizagem quanto às reflexões dos alunos:

- Diário de campo da pesquisadora, para registrar observações e percepções durante a intervenção;
- Atividades escritas e anotações dos alunos (traduções, inferências e frases geradas com auxílio da IA);
- Registros de participação oral e discussões coletivas em sala;
- Entrevistas breves e informais com o professor e alunos ao final da atividade, para avaliar percepções sobre o uso da IA e o aprendizado lexical;
- Anotações no caderno: palavras encontradas no dicionário, frases criadas com a IA botando as palavras em uso e identificação dos termos que evidenciam a ironia do autor no trecho.

6.1.3. Procedimentos da intervenção

A intervenção consiste em uma aula de 1 hora, voltada à aquisição lexical e leitura crítica de sarcasmo em língua inglesa, utilizando trechos de *Oliver Twist* e o ChatGPT.

O procedimento segue três etapas principais:

1. Abertura e contextualização
 - a. Retomada da dificuldade dos alunos com o vocabulário e o sarcasmo de Dickens e com o uso adequado do dicionário bilíngue.

2. Divisão da turma em duplas.

Leitura e exploração lexical

- a. Leitura coletiva dos trechos selecionados, retirados dos capítulos 2 e 3.
- b. Identificação, em duplas, das palavras desconhecidas.
- c. Busca dos significados no dicionário e anotação das opções encontradas.
- d. Construção de um glossário coletivo.

3. Contextualização e mediação com IA

- Inserção de palavras selecionadas pela turma na IA para gerar exemplos de uso em diferentes contextos.
- Discussão coletiva sobre os significados, usos e nuances semânticas identificadas.
- Identificação e análise das expressões sarcásticas do texto e de suas funções críticas.

7. Proposta pedagógica de intervenção

No último semestre de 2025, foram acompanhadas as aulas do professor de inglês Guilherme na oitava série, como parte de estágio de observação, permitindo a construção de um vínculo com o professor, os alunos e a disciplina, entendido como parte da práxis pedagógica, compreendida como a unidade entre teoria e prática, enquanto “ação com sentido humano (...) projetada, refletida, consciente, transformadora do natural, do humano e do social” (PEREIRA, 1982, p. 77, apud FELDKERCHER, 2010, p. 113). Esse acompanhamento possibilitou compreender a dinâmica da turma, os interesses dos estudantes e as estratégias pedagógicas utilizadas, oferecendo subsídios para a proposição de uma intervenção pedagógica. Além disso, o estágio curricular supervisionado, segundo Feldkercher (2010), é um componente essencial para a formação docente, pois não se reduz a um espaço prático isolado, e constitui um momento privilegiado de integração entre teoria e prática, permitindo reflexão crítica sobre o fazer pedagógico e a construção de saberes a partir da realidade escolar.

Nesse contexto, a proposta de intervenção foi elaborada em cima de uma dificuldade da turma, e será aplicada como atividade prática equivalente à prova prática do Enade, possibilitando a observação e avaliação do impacto de uma estratégia pedagógica estruturada. O professor Guilherme disponibilizou suporte integral para a realização da intervenção, oferecendo orientação durante a aplicação, acesso ao material didático e ao computador da sala, garantindo que a atividade seja conduzida de forma organizada, colaborativa e pedagógica, com a participação ativa de todos os alunos.

Durante o acompanhamento das aulas, tanto o professor quanto os próprios alunos reconheceram uma dificuldade central: o vocabulário limitado em língua inglesa. Essa limitação compromete a compreensão dos textos trabalhados em sala, especialmente *Oliver Twist*, de Charles Dickens, cujo estilo irônico e marcado pelo sarcasmo exige maior repertório lexical para ser interpretado de forma crítica. Estudos mostram que Dickens utilizava o sarcasmo como ferramenta literária para reforçar sua crítica social, o que demanda do leitor, além do reconhecimento literal das palavras, a habilidade de captar sentidos implícitos e irônicos (LITT, 2003). No contexto escolar, isso significa que os alunos precisam ampliar seu vocabulário para interpretar corretamente as intenções do autor, evitando leituras superficiais. Em leituras coletivas do livro em sala de aula, o professor para de parágrafo em parágrafo para traduzi-los e interpretá-

los junto dos alunos, que se mostraram muito competentes em entender como esse sarcasmo aparece na escolha de expressões do autor após as traduções, mas, ao fazerem essa atividade sozinhos, parecem ainda ter dificuldade em unir as palavras traduzidas e interpretá-las no contexto usado.

Essa dificuldade ficou evidente quando os estudantes realizaram uma avaliação que exigia a tradução de trechos do romance. Observou-se que os alunos apresentaram limitações em seu repertório lexical e na construção de sentido das frases durante o processo de tradução. É importante destacar que, nesta turma, os alunos são organizados em três níveis de proficiência, recebendo propostas de avaliação diferenciadas conforme seu nível de inglês:

- **Fire:** alunos avançados, capazes de se expressar praticamente com fluência e precisão na escrita, fala e leitura.
- **Wind:** alunos intermediários, que conseguem se comunicar de forma funcional, mas ainda apresentam dificuldades pontuais em vocabulário, gramática ou compreensão.
- **Water:** alunos básicos, em fase inicial de aprendizagem, com domínio limitado de estruturas e vocabulário fundamentais.

Muitos alunos recorreram a traduções literais ou inadequadas, justamente por não dominarem estratégias de uso eficiente do dicionário bilíngue, independentemente do nível de proficiência. O dicionário é um recurso essencial para a aprendizagem autônoma, desde que o aluno saiba interpretar seus verbetes, escolher equivalentes adequados e incorporar as palavras ao seu repertório ativo (POLIZER; MARQUES; ZACARIAS, 2022). Sem essa competência, o dicionário perde seu potencial pedagógico e se transforma em um obstáculo.

Outro ponto relevante é que a aprendizagem lexical não se limita à memorização de palavras isoladas. Trata-se de

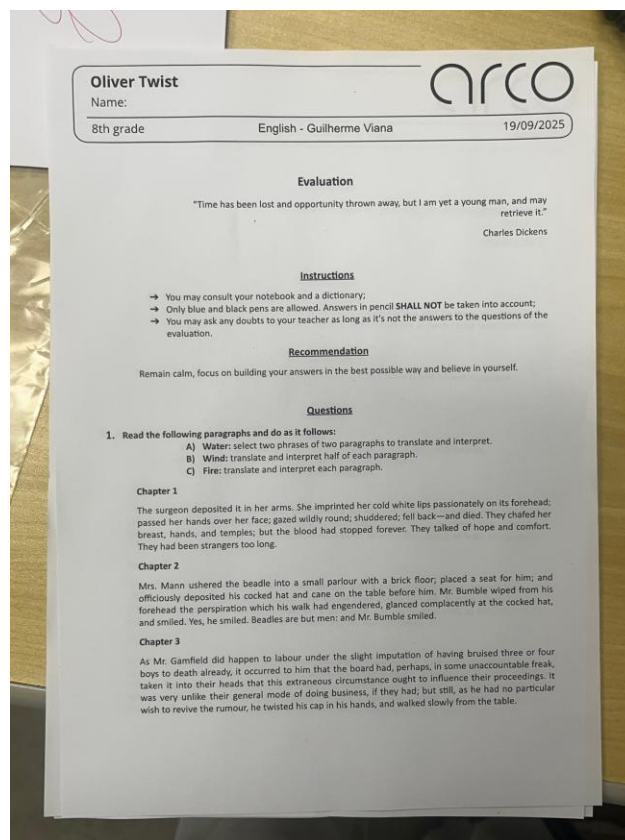


Figura 1 – Prova do oitavo ano

um processo cognitivo que envolve a construção de redes semânticas e de colocações lexicais que favorecem a fluidez e a naturalidade na comunicação (CARDOSO, 2012). Embora as instruções da prova tenham enfatizado que os alunos deveriam não apenas traduzir, mas também interpretar os trechos, muitos não realizaram a etapa de interpretação, evidenciando a necessidade de reforçar estratégias de leitura e compreensão associadas à aquisição lexical.

Trabalhar com o sarcasmo do autor, a tradução e o uso do dicionário, portanto, deve ser articulado a estratégias que estimulem os alunos a relacionar palavras entre si e a consolidá-las em seu léxico mental. Nesse contexto, a proposta da intervenção é que os alunos utilizem primeiramente o dicionário para buscar o significado de palavras desconhecidas nos trechos de *Oliver Twist* e, em seguida, recorram a ferramentas de inteligência artificial para visualizar exemplos de uso dessas palavras em diferentes contextos.

A inovação está também em usar a IA como apoio na identificação de marcas de sarcasmo, recurso muito importante na obra de Dickens. Conforme aponta Litt (2003), o sarcasmo em *Oliver Twist* está diretamente relacionado à crítica social, especialmente em relação à Nova Lei dos Pobres, que impunha condições degradantes aos mais vulneráveis. Nesse sentido, é importante que os alunos saibam identificar esses trechos sarcásticos, pois apenas assim poderão refletir criticamente sobre a ironia e a intenção do autor. A IA pode atuar como mediadora nesse processo, oferecendo aos estudantes exemplos comparativos de trechos irônicos e sentimentais, auxiliando-os a reconhecer quando Dickens emprega esse recurso retórico.

7.1. Descrição da atividade

Trecho 1 – Capítulo 2 (p. 15, Penguin Classics, 2003)

The members of this board were very sage, deep, philosophical men; and when they came to turn their attention to the workhouse, they discovered at once what ordinary folks would never have dreamed of: that the poor people liked it! It was a regular place of public entertainment for the poorer classes; a tavern where there was nothing to pay; a public breakfast, dinner, tea, and supper all the year round; a brick and mortar elysium, where it was all play and no work.

Comentário: O sarcasmo aparece na contradição entre a descrição e a realidade. Dickens descreve os administradores como “sábios, profundos, filosóficos” e o *workhouse* como se fosse um “lugar de diversão, sem trabalho e com comida o ano inteiro”. Na verdade, o *workhouse* era um lugar de

extrema pobreza, humilhação e sofrimento. A ironia está em apresentar algo terrível como se fosse maravilhoso, destacando a hipocrisia e a incompetência da elite que governava os pobres.

Trecho 2 – Capítulo 3 (p. 22, Penguin Classics, 2003)

Oliver Twist and his companions suffered the tortures of slow starvation for three months: at last they got so voracious and wild with hunger, that one boy, who was tall for his age, hinted darkly to his companions, that unless he had another basin of gruel per diem, he was afraid he might some night happen to eat the boy who slept next to him.

Comentário: Aqui, o sarcasmo é mais irônico. Dickens exagera a fome de Oliver e dos outros meninos ao ponto de sugerir que eles poderiam recorrer ao canibalismo. É um comentário irônico sobre a brutalidade da negligência social: ao invés de proteger as crianças, a sociedade as deixa em condições desumanas. O humor cruel do autor denuncia a insensibilidade das instituições responsáveis pelo bem-estar das crianças pobres.

A proposta se baseia em realizar a leitura coletiva destes dois parágrafos, alternando a leitura em voz alta entre os alunos, conforme a dinâmica já utilizada pelo professor em sala: primeiro, faz-se a leitura integral do texto e, em seguida, retomam-se as palavras desconhecidas e as expressões que indicam sarcasmo. Após a leitura, as palavras desconhecidas são registradas no quadro de forma colaborativa, permitindo que os estudantes contribuam com possíveis traduções.

O trabalho de pesquisa no dicionário será feito em duplas, formadas de acordo com os níveis de proficiência, isto é, agrupando alunos com menos dificuldade com aqueles que têm mais, para que possam apoiá-los. Essa estratégia favorece a cooperação entre os alunos, um recurso essencial para o desenvolvimento de situações de aprendizagem (UEHARA, 2022). Além disso, o trabalho em conjunto estimula a troca de saberes e a interação entre os estudantes, reduzindo as dificuldades na execução das tarefas e a demanda pela atenção constante do professor. Segundo Uehara (2022), essa diminuição é benéfica, pois evita a sobrecarga docente e contribui para um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e autônomo. As traduções encontradas pelas duplas foram, então, registradas na lousa para compor um glossário coletivo.

Em seguida, foi o momento de inserir as palavras na ferramenta de IA e gerar um *prompt* que as coloque em uso na língua inglesa e as contextualize em português. Segundo Paula (2025), o *prompt* consiste em um comando ou instrução clara e específica elaborada pelo pesquisador na

plataforma de IA, sendo um elemento determinante para o aproveitamento máximo da ferramenta. Sua função é conectar o raciocínio humano à capacidade computacional da IA, possibilitando a obtenção de informações precisas e relevantes. A qualidade dos resultados gerados está diretamente relacionada à clareza e à pertinência dos comandos formulados. Um *prompt* bem elaborado aprimora a consistência e a relevância das respostas, assegurando maior validade e confiabilidade ao processo de pesquisa, já que a engenharia de *prompts* é fundamental para que a IA produza respostas coerentes, precisas e adequadas aos objetivos propostos (PAULA, 2025).

É importante também dar atenção ao fato de que o contexto na aprendizagem lexical se mostra essencial para superar um dos principais desafios enfrentados pelos estudantes: a plurissignificação, ou seja, o fato de que muitas palavras apresentam múltiplos significados (GRAÇA, 2002). Graça destaca que o significado de uma palavra só se torna claro e funcional quando inserido no contexto da frase ou do texto, sendo o contexto a principal estratégia de desambiguação. Diferentes níveis de contexto permitem que o aluno escolha o sentido mais adequado entre as diversas possibilidades oferecidas pelo dicionário. No caso da atividade com a IA, a utilização de *prompts* contextualizados contribui para que os estudantes compreendam, além das definições isoladas, as nuances de uso e efeitos de sentido, neste caso, o sarcasmo, favorecendo uma aprendizagem mais precisa, reflexiva e significativa.

Portanto, um possível prompt que dialogue com o que está sendo discutido pode ser: *Utilizando as seguintes palavras: sage, mortar e elysium, crie frases em inglês que mostram como elas são usadas naturalmente em contextos de sarcasmo e ironia. Para cada frase, forneça a tradução em português e explique o significado de cada palavra considerando o contexto da frase.*

Sempre que possível, inclua exemplos que mostrem nuances de sentido e indique como o significado poderia mudar em outros contextos. Certifique-se de que as explicações ajudem a deixar claro os diferentes significados das palavras e a reforçar a compreensão do vocabulário no contexto.

Ao colocar o *prompt* no Chat GPT, esse foi o resultado:

Perfeito! Vamos trabalhar cada palavra – sage, mortar e elysium – em contextos sarcásticos ou irônicos. Vou criar três frases, cada uma demonstrando o uso natural da palavra em inglês, traduzir e detalhar os significados.

Sage (sabio, perspicaz, prudente)

Frase em inglês (sarcasmo):

"Oh, thank you, Mr. Sage, for explaining the obvious again. I don't know what we'd do without your endless wisdom."

Tradução em português:

"Ah, obrigado, Sr. Sábio, por explicar o óbvio de novo. Não sei o que faríamos sem sua sabedoria infinita."

Explicação:

- Sage geralmente significa alguém sábio ou prudente.
 - No contexto sarcástico, o falante está ironizando a "sabedoria" da pessoa, mostrando que não considera a informação realmente útil.
 - Nuance: Em contexto literal, chamar alguém de sage seria elogioso ("ele é muito sábio"), mas aqui o tom é de ironia, evidenciando exagero e desprezo.
-

Mortar (argamassa, morteiro, arma de artilharia)

Frase em inglês (ironia):

"Sure, let's use the antique mortar in our backyard for cooking dinner—it's perfectly safe, I promise!"

Tradução em português:

"Claro, vamos usar o morteiro antigo no quintal para cozinhar o jantar – é perfeitamente seguro, prometo!"

Explicação:

- Mortar tem dois sentidos comuns:
 1. Argamassa (mistura de cimento para construção)
 2. Morteiro (arma de artilharia)
 - Aqui, o sarcasmo surge da incongruência: usar um morteiro para algo tão trivial quanto cozinhar, ironizando a ideia absurda.
 - Nuance: Em outros contextos, "mortar" pode ser literal e sério, como em construção ou guerra.
-

Elysium (paraíso, lugar de felicidade suprema)

Frase em inglês (sarcasmo):

"Ah yes, nothing says 'Elysium' like a 3-hour staff meeting on a Friday afternoon."

Tradução em português:

"Ah, sim, nada diz 'Elísio' como uma reunião de equipe de 3 horas na sexta à tarde."

Explicação:

- Elysium originalmente é o paraíso da mitologia grega, associado à felicidade eterna.
- A ironia aqui vem do contraste entre a ideia de um lugar perfeito e a realidade entediante da reunião.
- Nuance: Literalmente, Elysium é algo ideal e positivo. Em contextos sarcásticos, é usado para criticar situações mundanas ou desagradáveis, exagerando o contraste.

Se você quiser, posso criar mais 3 frases com essas mesmas palavras, mas ainda mais afiadas, mostrando sarcasmo em situações cotidianas, para reforçar ainda mais o vocabulário e o tom irônico.

A resposta gerada pela IA demonstra uma compreensão da plurissignificação e da dependência do contexto para a atribuição de sentido. Graça (2002) estabelece que a plurissignificação é o principal problema da tradução, e que uma palavra só adquire um significado e uma unidade valorativa quando inserida no contexto da frase. A IA cumpre esse requisito ao apresentar o significado literal de *Sage* ("sábio, perspicaz, prudente"), por exemplo, e, em seguida, explicar como o contexto sarcástico ("explaining the obvious again") inverte essa valoração, transformando o elogio em desprezo (a nuance de sentido). Essa distinção entre o significado lexical e o significado contextual é crucial para a tradução e desambiguação.

Em termos de aplicação pedagógica, a atividade proposta está alinhada com abordagens que promovem o engajamento cognitivo e a postura ativa do aluno, distanciando-se de métodos tradicionais de ensino de língua adicional. Melo (2019) critica a repetição de métodos e abordagens tradicionais que, muitas vezes, promovem a memorização de partes da língua ou são baseados em atitudes mecânicas de estímulo e resposta (behaviorismo). Ao solicitar a análise das nuances de sentido e das mudanças de significado em diferentes contextos, a atividade exige que o aluno elabore estratégias de raciocínio e utilize ativamente seu conhecimento prévio, estimulando um

envolvimento profundo com o vocabulário, e não apenas uma memorização superficial (CARDOSO, 2012).

A necessidade de ir além da definição literal das palavras, como no caso de *sage* (sábio, prudente) versus seu uso irônico (exagero ou desprezo), demanda um processamento cognitivo profundo, essencial para superar o esquecimento e assegurar que o vocabulário seja inscrito na memória de longo prazo (CARDOSO, 2012). Esse tipo de análise permite que o aluno reconheça o significado das palavras em contexto, compreenda suas restrições de uso e identifique o grau de probabilidade de ocorrência em diferentes situações (CARDOSO, 2012).

Além disso, ao focalizar ferramentas retóricas como sarcasmo e ironia, a atividade, além de aproximar os alunos aos recursos empregados pelo autor do livro, promove uma compreensão mais sofisticada da linguagem como ação social (MELO, 2019). Segundo Litt (2003), ironia e sarcasmo criam uma distância entre o falante e o assunto, como no exemplo de “Mr. Sage”, utilizado para criticar quem explica o óbvio, semelhante ao uso crítico de *sage* por Dickens em referência aos homens da “Poor Law”. Essa abordagem afasta o ensino de LE da memorização mecânica e de práticas de estímulo-resposta (MELO, 2019).

Em suma, o *prompt* elaborado, ao ser direcional e solicitar a análise de nuances e contextos, exige do aluno a construção de sentidos por meio de práticas languageiras, característica da Linguística Aplicada Crítica e dos multiletramentos (MELO, 2019). A estrutura sequencial da análise (frase → tradução → explicação no contexto → nuance) funciona como modelo pedagógico eficaz, promovendo a aquisição lexical de forma consciente, contextualizada e estratégica (UEHARA, 2022; CARDOSO, 2012).

7.2. Análise e reflexão

A atividade foi aplicada em sala de aula no dia 21 de outubro de 2025, na Arco Escola-Cooperativa, como prova prática do Enade. As carteiras foram organizadas em duplas e, ao chegarem, os alunos foram instruídos a se agrupar de modo que os integrantes do grupo Water (compreensão básica) estivessem com os do grupo Wind (intermediário) ou Fire (avançado), favorecendo o trabalho colaborativo.

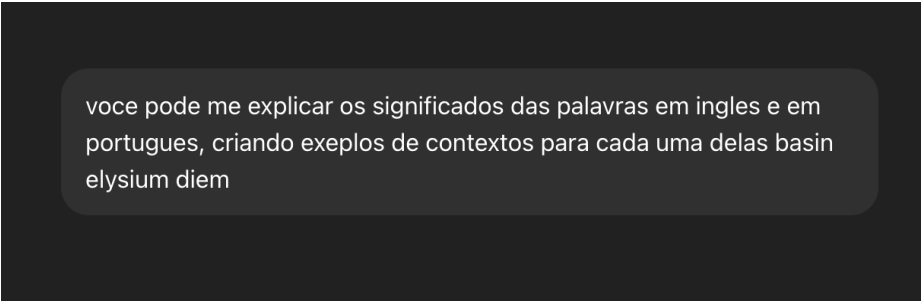
Como havia uma hora disponível, a atividade foi dividida em dois momentos. Nos primeiros 30 minutos, os alunos realizaram a leitura dos parágrafos, identificaram as palavras desconhecidas e, com o auxílio de dicionários, elaboraram coletivamente um glossário na lousa,

mediado pela professora. O glossário foi construído de forma participativa: os estudantes contribuíam com as palavras que conheciam e buscavam, em duplas, os significados das que ainda desconheciam.

Na segunda etapa (30 minutos finais), os alunos utilizaram a ferramenta ChatGPT para investigar o significado de três palavras que não haviam sido encontradas no dicionário: *basin*, *elysium* e *diem*. Além dos significados, deveriam compreender os contextos de uso, as traduções possíveis e as nuances semânticas das palavras, aspectos que compuseram o *prompt* elaborado pelo grupo. Antes da construção do comando, discutiu-se o uso do ChatGPT e o conceito de *prompt*, a partir das experiências prévias dos alunos. As respostas foram variadas, desde “Eu uso para fazer minha lição de casa” até “Uso para o meu curso de programação, peço para que o Chat me dê códigos”, e uma das alunas formulou uma definição que sintetizou bem a noção de *prompt*:

“Um *prompt* é uma instrução bem detalhada, um comando, que a gente manda pra inteligência artificial pra ela entender exatamente o que queremos que ela faça. Quanto mais claro e específico for o *prompt*, mais precisa e completa vai ser a resposta que a IA vai dar.”

Após a definição da aluna, se iniciou a construção do comando a partir das três palavras que não foram encontradas no dicionário: *basin*, *elysium* e *diem*. Uma outra estudante se voluntariou para ficar no computador, responsável pela digitação. Depois de um breve levantamento, os estudantes chegaram na seguinte instrução:



voce pode me explicar os significados das palavras em ingles e em portugues, criando exeplos de contextos para cada uma delas basin elysium diem

Figura 2 – Prompt elaborado pelos alunos

Embora a formulação não tenha seguido rigorosamente um padrão técnico, o resultado foi bastante satisfatório: a IA apresentou definições claras, traduções contextuais e exemplos de uso.

Vamos analisar as três palavras que você mencionou — **basin**, **elysium** e **diem** — explicando o significado de cada uma em **inglês** e em **português**, e depois criando **exemplos de uso em contexto** para ajudar na compreensão.

Figura 3 – Resposta da IA para o comando dos estudantes

♥ 1. Basin

Em inglês:

→ *Basin* significa "bacia", "recipiente" ou "depressão geográfica" (como uma "bacia hidrográfica"). É um substantivo que muda de sentido conforme o contexto.

Em português:

→ "Bacia" (como objeto) ou "bacia geográfica".

Exemplos:

1. Every morning, she washed her face in a small basin of cold water.

→ Todas as manhãs, ela lavava o rosto em uma pequena bacia de água fria.

📌 Aqui, "basin" é um recipiente doméstico.

2. The Amazon Basin is one of the largest in the world.

→ A Bacia Amazônica é uma das maiores do mundo.

📌 Aqui, "basin" tem sentido geográfico.

Figura 4 – Resposta da IA para o comando dos estudantes

🌿 2. Elysium

Em inglês:

→ *Elysium* é um termo poético ou mitológico que significa "paraíso", "céu" ou "lugar de felicidade perfeita".

Vem da mitologia grega (*Elysium Fields* — os Campos Elísios, onde as almas virtuosas descansavam após a morte).

Em português:

→ "Elísio" ou "paraíso".

Exemplos:

1. The poet dreamed of reaching Elysium, a place of eternal peace.

→ O poeta sonhava em alcançar o Elísio, um lugar de paz eterna.

📖 *Uso literário, simbolizando o paraíso.*

2. For her, the mountains were Elysium — pure, untouched beauty.

→ Para ela, as montanhas eram o paraíso — uma beleza pura e intocada.

📖 *Uso figurado, para expressar felicidade ou perfeição.*

Figura 5 – Resposta da IA para o comando dos estudantes

☀️ 3. Diem

Em inglês:

→ *Diem* não é uma palavra inglesa comum; é do **latim**, mas aparece em expressões como "**carpe diem**", que significa "aproveite o dia".

Sozinha, *diem* significa "**day**" (dia).

Em português:

→ "Dia".

Exemplos:

1. Carpe diem, my friend — tomorrow is never promised.

→ Aproveite o dia, meu amigo — o amanhã nunca é garantido.

📖 *Expressão filosófica popularizada por Horácio.*

2. Each diem brings new opportunities.

→ Cada dia traz novas oportunidades.

📖 *Aqui "diem" é usado poeticamente, não no inglês cotidiano.*

Figura 6 – Resposta da IA para o comando dos estudantes

É possível ver que a IA entregou a definição das palavras, suas possíveis traduções para o português e exemplos que as trazem em contexto em seus diferentes usos, concluindo com um resumo em formato de tabela, o que facilitou a visualização e a compreensão das informações:

💡 **Resumo:**

Palavra	Classe gramatical	Significado em inglês	Significado em português	Exemplo curto
basin	substantivo	container or low area	bacia	<i>The river flows through a deep basin.</i>
elysium	substantivo (poético)	paradise, heaven	paraíso, elísio	<i>He imagined Elysium beyond the stars.</i>
diem	substantivo (latim)	day	dia	<i>Carpe diem — seize the day!</i>

Figura 7 – Tabela gerada pela IA para resumir o conteúdo fornecido

Os alunos foram orientados a registrar tanto os significados das palavras quanto o prompt produzido, para uso posterior em situações semelhantes. O interesse dos estudantes levou ainda à sugestão de explorar outras palavras do glossário com o ChatGPT, ampliando o exercício de aprendizagem.

💡 **Resumo:**

Palavra	Classe gramatical	Significado em inglês	Significado em português	Exemplo curto	📄
starvation	substantivo	extreme lack of food; severe suffering from hunger	fome extrema, inanição	<i>Many animals died of starvation during winter.</i>	

Figura 8 – Exploração de outras palavras

💡 **Resumo:**

Palavra	Classe gramatical	Significado em inglês	Significado em português	Exemplo curto
mortar	substantivo	mixture for binding bricks	argamassa	<i>The wall was built with strong mortar.</i>
mortar	substantivo	weapon that fires bombs	morteiro	<i>They launched mortars at the base.</i>
mortar	substantivo	bowl used with a pestle to crush things	almofariz / moedor	<i>Grind the spices in the mortar.</i>

Figura 9 – Exploração de outras palavras

💡 Resumo:				
Palavra	Classe gramatical	Significado em inglês	Significado em português	Exemplo curto
workhouse	substantivo	public institution for the poor where they worked for shelter	asilo de pobres / casa de trabalho	<i>He spent his childhood in a workhouse.</i>

Figura 10 – Exploração de outras palavras

A aplicação dessa atividade confirma o caráter qualitativo, aplicado e exploratório da pesquisa, conforme proposto na metodologia. Trata-se de uma intervenção pedagógica que não buscou mensurar dados numéricos, mas compreender como a mediação entre professor, tecnologia e texto literário pode promover aprendizagens significativas. O uso do ChatGPT, aliado à leitura de *Oliver Twist*, demonstrou potencial para estimular a autonomia dos alunos, incentivar a colaboração entre diferentes níveis de proficiência e aprofundar a reflexão lexical e semântica por meio do diálogo com a IA.

Essa experiência também dialoga com as reflexões propostas por Mendonça e Pires (2024), que, ao utilizarem a metáfora do filme *A Chegada (Arrival)*, destacam que o contato com uma nova linguagem, seja ela alienígena, como no filme, ou tecnológica, como a da inteligência artificial, provoca transformações profundas na percepção humana e na forma de compreender o mundo. De modo semelhante, o uso pedagógico do ChatGPT em sala de aula possibilita que alunos e professores se desloquem de posições de resistência ou medo em relação às novas tecnologias, assumindo uma postura mais investigativa, crítica e criativa diante delas.

O professor Guilherme, orientador do estágio, esteve presente na sala durante a atividade, uma vez que estava fazendo a avaliação da prova do Enade, e se alinhou às propostas do presente trabalho ao comentar sobre como é preciso se aproximar da IA de maneira consciente e reflexiva, reconhecendo tanto seu potencial quanto seus riscos. Essa abertura exige uma formação crítica, questionando quais problemas a tecnologia resolve, quem se beneficia e quais novos desafios ela cria (MENDONÇA; PIRES, 2024).

Nesse sentido, a atividade aqui relatada representa um movimento de aproximação e distanciamento, de reflexão e uso, como sugerem Mendonça e Pires (2024): os alunos exploraram a ferramenta e refletiram sobre seu funcionamento e sobre como a clareza e especificidade dos *prompts* podem influenciar os resultados. Assim, o processo de aprendizagem ultrapassou o domínio linguístico e adentrou o campo da competência digital crítica, permitindo que os

estudantes compreendessem o papel ativo que desempenham na construção do conhecimento mediado por IA.

Portanto, a prática mostra que um dos papéis fundamentais do professor de L2 na contemporaneidade é o de mediador crítico, capaz de integrar tecnologias digitais de modo intencional e ético, promovendo a aquisição de vocabulário e o desenvolvimento da leitura crítica e contextualizada, mas também a formação de sujeitos conscientes sobre o impacto e as implicações sociais, culturais e cognitivas do uso da inteligência artificial no espaço educativo, em consonância com os objetivos desta pesquisa e com as discussões atuais sobre o lugar da IA na escola (MENDONÇA; PIRES, 2024).

Em consonância com Cardoso (2012), a atividade realizada evidenciou que a aprendizagem de vocabulário não se dá apenas pela memorização de palavras isoladas, e que o estabelecimento de conexões semânticas, sintagmáticas e colocacionais permite que os alunos compreendam e usem as palavras de forma integrada e contextualizada.

Em síntese, a intervenção pedagógica notabiliza que a integração entre inteligência artificial, literatura e mediação docente oferece um espaço de aprendizagem significativo, em que os alunos exploram o vocabulário de maneira contextualizada, colaborativa e reflexiva. O uso do ChatGPT permitiu articular o *input* experiencial com a faculdade inata da linguagem, conforme a Gramática Universal de Chomsky (1976; 2009; 2021), ao mesmo tempo em que favoreceu a construção de redes lexicais e colocacionais, essenciais para a fluência e a competência comunicativa em L2.

Além disso, a prática estimulou a autonomia, o pensamento crítico e a consciência sobre o papel das tecnologias digitais na educação, alinhando-se tanto aos princípios teóricos da aquisição de vocabulário quanto às reflexões contemporâneas sobre o uso pedagógico da IA (MENDONÇA; PIRES, 2024; CARDOSO, 2012). Dessa forma, a intervenção confirma que a combinação de tecnologia, literatura e teoria linguística promove habilidades cognitivas, sociais e digitais, encerrando a atividade com um aprendizado integrado, contextualizado e crítico.

8. Considerações finais

Para finalizar, o trabalho *Entre palavras e mundos: Quando a inteligência artificial encontra a imaginação humana na aprendizagem do Inglês* evidencia que a integração entre tecnologia, linguagem e cultura configura uma das fronteiras mais promissoras da pedagogia contemporânea. Ao investigar o potencial da inteligência artificial como instrumento mediador no ensino de inglês, este estudo contribui para repensar o papel da escola diante das transformações digitais e das novas formas de letramento.

A pesquisa mostra que a IA, quando utilizada de maneira crítica e orientada, potencializa o educador como mediador reflexivo, capaz de promover aprendizagens contextualizadas, criativas e significativas. É importante ressaltar que, conforme argumenta Chomsky, “a linguagem é um espelho da mente em seu sentido mais profundo e significativo, um produto da inteligência humana, criado de maneira nova em cada indivíduo, de acordo com uma operação que está muito além do alcance da vontade ou da consciência”; assim, a tecnologia, por mais avançada que seja, jamais poderá substituir a complexidade e a singularidade da mente humana.

No plano pedagógico, o trabalho reforça a relevância de metodologias que articulam o desenvolvimento lexical à sensibilidade cultural, mostrando que o aprendizado de uma língua adicional pode, e deve, envolver o aluno tanto emocional quanto intelectualmente. A literatura e o cinema, combinados à IA, funcionam como pontes entre a imaginação e a reflexão crítica, permitindo que o estudante não apenas amplie seu vocabulário, mas também compreenda o papel social e afetivo das palavras. Nesse sentido, a pesquisa propõe um modelo de ensino transversal, que ultrapassa as práticas tradicionais e se configura como contribuição significativa para o campo da educação linguística e para a formação de professores na era digital.

Em uma dimensão pessoal, o estudo é resultado de quatro anos de formação superior, e reflete o percurso de amadurecimento da autora, tanto como pesquisadora quanto como futura educadora. O processo de investigação e a implementação da proposta evidenciaram que ensinar é, também, aprender com o outro, com a tecnologia e com o contexto. A intervenção em sala de aula deixou de ser apenas uma teoria, e tornou-se um exercício de escuta, empatia e criatividade. Entre palavras e mundos, a autora encontrou seu lugar: o da professora que entende o ensino de inglês como um ato criativo e ético, capaz de formar sujeitos críticos em um tempo em que linguagem, tecnologia e imaginação se entrelaçam para redesenhar o sentido de aprender.

Referências bibliográficas

ANDERSON, Wes. *O fantástico Sr. Raposo (Fantastic Mr. Fox)*. Estados Unidos: 20th Century Fox, 2009. 1 filme (87 min), son., color.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Fundamental - Linguagens - Língua Inglesa*. Brasília: MEC, 2017.

CARDOSO, Carla Alexandra Sousa. *Aprendizagem de vocabulário na aula de L2: das palavras isoladas às colocações*. 2012. Dissertação (Mestrado em Ensino do Inglês e Língua adicional) – Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, 2012.

CHBOSKY, Stephen. *Extraordinário (Wonder)*. Estados Unidos: Lionsgate, 2017. 1 filme (113 min), son., color.

CHOMSKY, Noam. *Reflections on Language*. Nova York: Pantheon Books, 1976.

CHOMSKY, Noam. *New Horizons in the Study of Language and Mind*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

CHOMSKY, Noam. *Linguagem e mente*. 3. ed. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

CHOMSKY, Noam. *O Programa Minimalista*. Tradução, apresentação e notas de Eduardo Paiva Raposo. São Paulo: Editora Unesp, 2021.

COLUMBUS, Chris. *Harry Potter e a Pedra Filosofal (Harry Potter and the Philosopher's Stone)*. Reino Unido: Warner Bros., 2001. 1 filme (152 min), son., color.

DAMIANI, Magda Floriana; ROCHEFORT, Renato Siqueira; CASTRO, Rafael Fonseca de; DARIZ, Marion Rodrigues; PINHEIRO, Silvia Siqueira. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 45, p. 57–67, 2013.

DICKENS, Charles. *Oliver Twist*. Edited with an Introduction and Notes by Philip Horne. London: Penguin Classics, 2003.

GRAÇA, Aires. Cultura, tradução e vivência do significado. *Revista de Humanidades e Tecnologias*, Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, n. 6/7/8, p. 204–208, 2002.

HAUSMANN, Elisa Probst; CUGIK, Lutiane Schramm; IGNACZUK, Odete. Filme como proposta de ensino e aprendizagem: o uso do cinema em aulas de língua adicional. *Linguagens – Revista de Letras, Artes e Comunicação*, Blumenau, v. 9, n. 3, p. 333–347, set./dez. 2015.

KRASHEN, Stephen D. The Monitor Model for Second-Language Acquisition. In: GINGRAS, R. C. (org.). *Second-Language Acquisition & Foreign Language Teaching*. Washington: Center for Applied Linguistics, 1978. p. 1–26.

KRASHEN, Stephen D. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. New York: Prentice Hall, 1981.

KRASHEN, Stephen D. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Londres; Nova York: Longman, 1985.

LITT, Caryn L. *A spirit of reform: Charles Dickens's use of sarcasm and sentimentalism to achieve social reform*. New York: Yeshiva University, 2003.

MEGALE, Antonieta. Saberes necessários para a docência em escolas bilíngues no Brasil. In: MEGALE, Antonieta (org.). *Desafios e práticas na educação bilíngue*. São Paulo: Fundação Santillana, 2020. p. 15–26.

MELO, Maria Aparecida Viegas de. *Inteligência artificial e ensino de inglês como língua adicional: inovação tecnológica e metodológica/de abordagem?* 2019. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

MENDONÇA, Helena Andrade. O ChatGPT continua sendo o assunto do momento. *Blog Centro de Formação da Vila*, 12 abr. 2023. Disponível em: <https://www.cfvila.com.br/blog/blog/2023/04/12/o-chatgpt-continua-sendo-o-assunto-do-momento>.

MENDONÇA, Helena Andrade; PIRES, João. Quando a inteligência artificial chega na escola. *Blog Centro de Formação da Vila*, 10 jul. 2024. Disponível em:

<https://www.cfvila.com.br/blog/blog/2024/07/10/quando-a-inteligencia-artificial-chega-na-escola>.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. *Aquisição de segunda língua*. Capítulos 2, 4 e 8. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PAULA, Abdon de. *A engenharia de prompt para pesquisa: continuando a conversar com a Inteligência Artificial*. In: *I Seminário sobre Inteligência Artificial e suas Aplicações na Pesquisa Acadêmica*, 1., 2025. p. 38.

POLIZER, Alex Sandro da Silva; MARQUES, Giseli Sampaio de Oliveira; ZACARIAS, Regiani Aparecida Santos. *Aquisição de vocabulário e o uso de dicionário escolar português-inglês*. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 11, n. esp., p. 195–214, 2022.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. 1. reimp. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

UEHARA, Flavia Maria. *Uso de objetos de aprendizagem em duplas: possibilidades e desafios*. 2022. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2022. 160 f.