



Do dicionário à inteligência artificial: mediação léxico-gramatical e autoria discente no projeto “*soletrando na periferia*”

From dictionary to artificial intelligence: lexicogrammatical mediation and student authorship in the “*spelling in the periphery*” project

Francisco André da SILVA*

RESUMO: As práticas de produção e circulação da linguagem no espaço escolar têm sido profundamente reconfiguradas pela emergência de sistemas de Inteligência Artificial (IA) generativa. Historicamente, o ensino de línguas foi mediado por dispositivos de estabilização normativa, como os dicionários. A coexistência desses instrumentos com modelos probabilísticos de linguagem, especialmente em escolas públicas de territórios periféricos marcados por desigualdades tecnológicas, introduz uma tensão epistemológica que altera os contratos comunicativos e a legitimidade das fontes de conhecimento utilizadas na construção de sentidos. Este artigo tem como objetivo analisar de que modo a articulação pedagógica entre o uso de dicionários digitais (Cambridge Dictionary) e sistemas de IA generativa (Gemini) atua como estratégia de mediação léxico-gramatical no ensino de língua inglesa, visando compreender como essa integração reconfigura o desenho didático e fomenta o desenvolvimento das habilidades comunicativas. Situada no campo da Linguística Aplicada crítica e orientada por uma perspectiva qualitativa interpretativista, a pesquisa examina uma intervenção longitudinal desenvolvida entre 2021 e 2025 em uma escola pública municipal de Fortim, Ceará. O *corpus* é constituído por registros de observação, matrizes lexicográficas, materiais didáticos e interações documentadas no projeto *Soletrando na Periferia*. O percurso analítico acompanhou sequências pedagógicas progressivas: inicialmente, a macro e a microestrutura dos verbetes serviram como andaime estrutural; posteriormente, introduziu-se a formulação ativa de comandos (prompts) na IA, demandando a inserção dos itens lexicais em contextos extradicográficos. As atividades culminaram em eventos públicos de soletração contextualizada. A análise indica que a transição orientada entre os dispositivos favorece a emergência de novos contratos comunicativos. Enquanto o dicionário garantiu a estabilização conceitual, a IA propiciou a fluidez interacional. Constatou-se que o confronto sistemático entre as respostas geradas pelo sistema — incluindo eventuais imprecisões — e o rigor do dicionário exigiu dos estudantes o exercício de uma curadoria lexicográfica autônoma, deslocando-os de uma posição passiva para validadores críticos da linguagem, fomentando a autoria discursiva. Conclui-se que a articulação intencional entre o letramento lexicográfico e a experimentação digital ampara o engajamento e a expansão do repertório lexical. O arranjo

* Doutorando em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (PosLA/UECE). Professor da Rede Municipal de Ensino de Fortim, CE – Brasil. francisco.anddre@gmail.com

didático instrumentaliza os estudantes para interagir de forma ética e reflexiva com tecnologias emergentes, consolidando a escola como espaço de emancipação.

PALAVRAS-CHAVE: Mediação léxico-gramatical. Dicionários digitais. Inteligência artificial generativa. Contratos comunicativos. Ensino de língua inglesa.

ABSTRACT: The practices of language production and circulation in the school environment have been profoundly reconfigured by the emergence of generative Artificial Intelligence (AI) systems. Historically, language teaching was mediated by normative stabilization devices, such as dictionaries. The coexistence of these instruments with probabilistic language models, especially in public schools in peripheral territories marked by technological inequalities, introduces an epistemological tension that alters communicative contracts and the legitimacy of knowledge sources used in constructing meanings. This article aims to analyze how the pedagogical articulation between the use of digital dictionaries (Cambridge Dictionary) and generative AI systems (Gemini) acts as a lexicogrammatical mediation strategy in English language teaching, seeking to understand how this integration reconfigures instructional design and fosters the development of communicative skills. Situated within the field of critical Applied Linguistics and guided by a qualitative interpretivist perspective, the research examines a longitudinal intervention developed between 2021 and 2025 in a municipal public school in Fortim, Ceará, Brazil. The corpus consists of observation records, lexicographic matrices, didactic materials, and interactions documented in the *Soletrando na Periferia* (Community Spelling Bee) project. The analytical path followed progressive pedagogical sequences: initially, the macro and microstructure of dictionary entries served as a structural scaffold; subsequently, the active formulation of prompts in the AI was introduced, demanding the insertion of lexical items into extradiegetic contexts. The activities culminated in public events of contextualized spelling. The analysis indicates that the guided transition between devices favors the emergence of new communicative contracts. While the dictionary ensured conceptual stabilization, the AI provided interactional fluidity. It was found that the systematic confrontation between the responses generated by the system — including occasional inaccuracies — and the dictionary's rigor required students to exercise autonomous lexicographic curation, shifting them from a passive position to critical validators of language, fostering discursive authorship. It is concluded that the intentional articulation between lexicographic literacy and digital experimentation supports methodological engagement and the expansion of the lexical repertoire. The instructional arrangement equips students to interact ethically and reflexively with emerging technologies, consolidating the school as a space for emancipation.

KEYWORDS: Lexicogrammatical mediation. Digital dictionaries. Generative artificial intelligence. Communicative contracts. English language teaching.

Artigo recebido em: 13.03.2026

Artigo aprovado em: 01.10.2026

1 Introdução

As práticas de produção e circulação da linguagem têm sido profundamente reconfiguradas pela emergência de sistemas de Inteligência Artificial (IA) generativa

capazes de produzir textos, reformular enunciados e responder a comandos linguísticos em tempo real. No espaço escolar, essa transformação não se limita à introdução de novas ferramentas tecnológicas: ela altera os próprios contratos comunicativos que organizam a autoria, a consulta linguística e a legitimidade das fontes de conhecimento utilizadas na construção de textos e significados.

Historicamente, o ensino de línguas foi mediado por dispositivos considerados relativamente estáveis e socialmente legitimados, entre os quais o dicionário ocupa posição central. Ao organizar definições, categorias gramaticais, exemplos de uso e informações fonológicas, o dicionário atua como instância de estabilização lexical e de referência normativa no processo de aprendizagem linguística. Diferentemente dessa lógica de estabilização, sistemas de IA generativa produzem enunciados a partir de padrões probabilísticos de linguagem, gerando sequências lexicais e gramaticais derivadas de modelos estatísticos treinados sobre grandes *corpora* textuais. A coexistência desses dispositivos no espaço escolar introduz uma tensão epistemológica significativa: enquanto o dicionário é amplamente reconhecido como fonte legítima de consulta, a IA ainda é frequentemente percebida com cautela ou desconfiança no contexto educacional.

Essa tensão torna-se ainda mais visível quando observada em contextos educacionais situados em territórios marcados por desigualdades sociais e tecnológicas. Nesses espaços, as condições de acesso às tecnologias digitais influenciam diretamente os modos de interação com ferramentas de linguagem emergentes, como dicionários digitais e sistemas de IA. Em muitas escolas públicas brasileiras, especialmente em regiões periféricas, o acesso a dispositivos digitais ocorre de forma desigual, o que produz diferentes modos de interação com tecnologias de linguagem no cotidiano escolar. Ao mesmo tempo, esses espaços constituem territórios de experimentação pedagógica, nos quais práticas de ensino buscam ampliar as possibilidades de participação linguística e de produção de sentidos no ambiente escolar.

Foi nesse contexto que se desenvolveu, em uma escola pública do município de Fortim, no litoral leste do Ceará, uma proposta pedagógica intitulada *Soletrando na Periferia* (*Community Spelling Bee*). Inspirado em práticas tradicionais de soletração, o projeto foi concebido não como uma atividade de memorização ortográfica, mas como um dispositivo de mediação linguística voltado ao desenvolvimento integrado das habilidades de leitura, escrita e oralidade (fala e escuta) em língua inglesa. A soletração, nesse caso, foi ressignificada como práxis discursiva que articula compreensão lexical, produção de enunciados e dinâmicas de interação na sala de aula.

Ao longo do projeto, o planejamento previu a exploração de palavras selecionadas a partir de contextos comunicativos simples, utilizando o *Cambridge Dictionary* como ferramenta primária para o acesso a definições, exemplos de uso e padrões de pronúncia. Em uma etapa posterior, com a introdução da IA generativa — mais especificamente o modelo *Gemini* —, algumas dessas palavras, particularmente as de maior complexidade lexical, foram retomadas e reexploradas em atividades que ampliavam suas possibilidades de uso comunicativo. Nesse momento, o desenho das tarefas exigiu a mobilização desses itens lexicais na construção de sentenças e experimentações linguísticas, o que possibilitou expandir tanto os contextos de uso das palavras quanto às formas de produção de enunciados em língua inglesa. A partir dessa ampliação, os itens lexicais passaram a ser mobilizados na elaboração de frases e pequenos diálogos, contando com o apoio da IA como espaço de experimentação. A articulação entre essas duas ferramentas propiciou uma transição metodológica entre um dispositivo de estabilização lexical e um ambiente de experimentação enunciativa, favorecendo o entendimento da linguagem como sistema de escolhas léxico-gramaticais em uso.

Nesse processo, a prática de soletração foi deslocada de um exercício isolado de ortografia para um elemento articulador de diferentes práticas linguísticas. As atividades envolveram leitura de definições, escuta da pronúncia das palavras, produção escrita de frases e dinâmicas interacionais, culminando em um evento final

cuja estrutura exigia a escuta atenta de uma palavra, o reconhecimento de seu significado em contexto, a sua utilização em um enunciado simples e, por fim, a sua soletração.

Diante desse cenário, este estudo tem como objetivo analisar de que modo a articulação entre o uso de dicionários digitais e sistemas de IA generativa pode funcionar como estratégia de mediação léxico-gramatical no ensino de língua inglesa, contribuindo para o desenvolvimento integrado das habilidades linguísticas em contextos escolares atravessados por transformações tecnológicas. Nesse sentido, toma-se como objeto de análise o projeto pedagógico desenvolvido ao longo de quatro anos escolares consecutivos, abarcando o planejamento longitudinal do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

A investigação baseia-se em registros técnicos de observação pedagógica, anotações em caderno de campo e diários de planejamento, bem como na interpretação do *corpus* discursivo constituído por materiais didáticos e registros textuais elaborados no contexto das atividades.

2 Metodologia

Esta seção delinea o percurso metodológico da investigação, explicitando seus fundamentos teóricos e procedimentos operacionais. Inicialmente, situam-se as lentes teórico-metodológicas no campo da Linguística Aplicada, sob uma abordagem qualitativa interpretativista. Em seguida, descreve-se o contexto sociocultural e a infraestrutura tecnológica da instituição escolar em que a intervenção ocorreu. Posteriormente, detalham-se as dinâmicas pedagógicas longitudinais, focadas na articulação progressiva entre o *Cambridge Dictionary* e a IA *Gemini* como instâncias de mediação linguística. Por fim, apresenta-se o evento *Soletrando na Periferia* (*Community Spelling Bee*), espaço de culminância no qual as habilidades comunicativas desenvolvidas nas aulas eram mobilizadas em situações públicas de interação.

2.1 Lentes teórico-metodológicas da investigação

Esta investigação insere-se no campo da Linguística Aplicada, compreendida como área voltada à análise de práticas de linguagem em contextos sociais situados. Nesse horizonte, o estudo caracteriza-se como pesquisa de natureza aplicada, uma vez que busca produzir conhecimento orientado à compreensão e problematização de práticas pedagógicas concretas no ensino de língua inglesa (Silva; Menezes, 2005). Desse modo, a teoria e a prática articulam-se continuamente para oferecer respostas aos desafios reais enfrentados na sala de aula.

Adota-se uma abordagem qualitativa centrada na análise das práticas de mediação e da materialidade discursiva produzida no contexto escolar. Conforme destacam Prodanov e Freitas (2013), a investigação qualitativa considera a existência de uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, reconhecendo o vínculo indissociável entre a realidade observada e a interpretação do pesquisador. Nessa perspectiva, o ambiente natural constitui a principal fonte de produção de dados, enquanto o pesquisador atua como instrumento central na análise dos fenômenos investigados (Silva; Menezes, 2005). Essa imersão direta no campo é o que garante uma apreensão mais sensível, aprofundada e contextualizada das dinâmicas escolares.

Do ponto de vista investigativo, o estudo apresenta características exploratórias e descritivas. O caráter exploratório manifesta-se na busca por compreender como diferentes dispositivos de mediação linguística — particularmente o dicionário digital e sistemas de IA generativa — são mobilizados em práticas pedagógicas de ensino de língua inglesa. Simultaneamente, o estudo assume caráter descritivo ao examinar o desenho das sequências didáticas e os modos pelos quais esses recursos são incorporados ao planejamento e às atividades desenvolvidas no contexto escolar.

Essa perspectiva metodológica reconhece também o papel ativo do pesquisador no processo investigativo. Conforme argumenta Bortoni-Ricardo (2008), pesquisas qualitativas partem do princípio de que o pesquisador integra o contexto que investiga, participando da construção e interpretação dos dados produzidos. Além

disso, o desenho da investigação manteve caráter emergente e flexível, permitindo ajustes ao longo do acompanhamento das atividades pedagógicas, característica recorrente em pesquisas qualitativas interpretativistas (Dörnyei, 2007). Tal maleabilidade metodológica revelou-se indispensável para acomodar as imprevisibilidades e as descobertas que emergiram ao longo da intervenção educativa.

Nesse sentido, a análise das práticas pedagógicas desenvolvidas no projeto não busca romantizar o uso de ferramentas tecnológicas, mas compreender criticamente seus modos de inserção no contexto escolar, reconhecendo que “não é a tecnologia em si que transforma a aprendizagem de línguas, mas os usos pedagógicos que se fazem dela”, perspectiva destacada por Kern (2006, p. 200). Portanto, o foco analítico desta pesquisa recai estruturalmente sobre a intencionalidade didática e a agência discente, superando qualquer visão de determinismo tecnológico.

2.2 A escola e o contexto sociocultural da investigação

A investigação foi desenvolvida em uma escola pública de Ensino Fundamental localizada no município de Fortim, no litoral leste do estado do Ceará, Brasil. A instituição integra a rede municipal de ensino e atende estudantes provenientes majoritariamente de bairros periféricos do município, cujas trajetórias escolares são atravessadas por condições socioeconômicas heterogêneas e por diferentes níveis de acesso a recursos educacionais e tecnológicos.

No contexto da escola investigada, o ensino de língua inglesa ocorre como componente curricular obrigatório nos anos finais do Ensino Fundamental, conforme orientações da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). Entretanto, como frequentemente ocorre em instituições escolares situadas em territórios socialmente vulnerabilizados, o acesso a dispositivos digitais e à internet fora do ambiente escolar apresenta grande variação. Enquanto algumas famílias possuem *smartphones* e conectividade regular, outras dependem quase exclusivamente da infraestrutura

tecnológica disponibilizada pela própria escola para o engajamento em atividades que envolvem recursos digitais.

Diante dessa realidade, a escola não pode ser compreendida apenas como reflexo das desigualdades sociais presentes no território em que se insere, mas também como espaço de construção de alternativas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento humano e social. Nessa perspectiva, a compreensão do contexto escolar demanda um olhar que articule linguagem, práticas sociais e condições materiais de produção do conhecimento. Como argumenta Moita Lopes (2006), a Linguística Aplicada caracteriza-se como um campo indisciplinar, no qual a análise das práticas de linguagem está profundamente vinculada aos contextos sociais em que se realizam. Essa orientação permite compreender a escola não apenas como lugar de aplicação de prescrições curriculares, mas como espaço no qual professores constroem respostas pedagógicas situadas diante das condições concretas da vida social.

Nesse cenário, a infraestrutura tecnológica da instituição assume papel relevante no desenvolvimento das práticas. A escola dispõe de um laboratório de informática utilizado regularmente nas atividades didáticas, o qual passou a ocupar posição central no delineamento das práticas linguísticas analisadas neste estudo. Mais do que um espaço físico destinado ao uso de computadores, o laboratório constitui uma infraestrutura pedagógica que amplia o acesso a diferentes tecnologias de linguagem. Além dos computadores disponíveis no ambiente, a escola também disponibiliza *tablets* para uso pedagógico, viabilizando a proposição de consultas digitais, a interação com ferramentas linguísticas e a estruturação de tarefas colaborativas durante as aulas.

Em contextos educacionais nos quais o acesso tecnológico é distribuído de forma desigual, ambientes como o laboratório de informática tornam-se espaços estratégicos de democratização digital. Nesses espaços, recursos tradicionalmente legitimados no ambiente escolar, como o dicionário, passam a coexistir com novas tecnologias de linguagem baseadas em IA generativa. Essa coexistência introduz

novas dinâmicas pedagógicas, nas quais diferentes formas de autoridade linguística são mobilizadas e negociadas no interior das práticas escolares.

O pesquisador responsável por este estudo atua como professor de língua inglesa na própria instituição em que a investigação foi realizada. Essa condição situa a pesquisa no interior da prática docente reflexiva, na qual o professor assume simultaneamente o papel de agente pedagógico e de analista das práticas linguísticas que planeja e mobiliza no cotidiano escolar. Em pesquisas qualitativas desenvolvidas em contextos educacionais, essa inserção direta permite o delineamento continuado dos processos de ensino e aprendizagem e a interpretação dos fenômenos a partir de sua materialidade concreta no ambiente escolar.

Foi nesse contexto que se desenvolveu o projeto pedagógico analisado neste estudo, com planejamento longitudinal estendido ao longo de quatro anos escolares consecutivos, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Nos dois primeiros anos de desenvolvimento do projeto, as sequências didáticas focaram na ampliação do repertório lexical por meio da consulta ao *Cambridge Dictionary* em sua versão *on-line*, utilizado como principal dispositivo de mediação nas atividades de leitura, escrita e análise fonológica em língua inglesa.

A partir de 2024, em função da ampliação do acesso público a sistemas de IA generativa, novas dinâmicas foram incorporadas às estratégias didáticas. Nessas fases mais recentes do projeto, o modelo Gemini passou a ser utilizado em articulação com o dicionário digital, orientando tarefas de comparação entre definições lexicográficas, exemplos de uso e enunciados gerados pela IA no laboratório de informática. O acompanhamento longitudinal do planejamento possibilitou observar a evolução estrutural das práticas linguísticas propostas, especialmente no que se refere ao delineamento de estratégias para ampliação do repertório lexical, à inserção dos itens em enunciados simples e ao fomento da interação oral em língua inglesa.

No que tange aos aspectos éticos, cabe destacar que, por se tratar de um estudo metodologicamente centrado na análise de dispositivos de mediação (planos de aula,

interface de ferramentas digitais, materiais didáticos e registros técnicos de observação pedagógica) oriundos da prática reflexiva docente, a investigação distancia-se de delimitações clínico-experimentais com seres humanos. O *corpus* sustenta-se na sistematização da materialidade didática e tecnológica do projeto. Ainda assim, em rigorosa consonância com as diretrizes éticas e de boas práticas nas Ciências Humanas e Sociais, quaisquer traços identitários que pudessem remeter a sujeitos específicos foram suprimidos dos registros textuais, assegurando o anonimato e a confidencialidade, e direcionando o foco analítico exclusivamente para a estrutura das atividades educativas e sua interface tecnológica.

2.3 Organização pedagógica do projeto e desenvolvimento progressivo das atividades

As atividades pedagógicas que compõem o projeto foram desenvolvidas no contexto das aulas regulares de língua inglesa ao longo de quatro anos consecutivos, abrangendo o planejamento longitudinal da mesma turma, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. O planejamento didático foi estruturado de forma progressiva, de modo que os roteiros propostos aumentassem gradualmente em complexidade linguística a cada semestre.

A concepção do projeto teve como referência inicial práticas internacionais de soletração, particularmente o modelo do *Spelling Bee*, tradicionalmente utilizado em contextos educacionais anglófonos como estratégia de desenvolvimento da consciência ortográfica e do repertório lexical. No contexto da escola investigada, entretanto, a proposta foi reinterpretada e adaptada às necessidades linguísticas inerentes ao ingresso no 6º ano do Ensino Fundamental, etapa frequentemente marcada pela ausência de experiências prévias sistemáticas de aprendizagem da língua inglesa. Nessa perspectiva, a atividade de soletração foi concebida como uma estratégia de desenvolvimento de micro-habilidades linguísticas associadas ao reconhecimento fonológico e à relação entre som e grafia das palavras. Como observa Brown (2001, p. 271), no ensino da comunicação oral é importante que os estudantes

compreendam “as partes — até mesmo as menores partes — da língua que compõem o todo¹”, uma vez que a aprendizagem da linguagem envolve a percepção e a mobilização desses elementos na construção do significado.

Diante desse cenário, o projeto foi inicialmente concebido pelo professor de língua inglesa — também pesquisador deste estudo — como uma estratégia provisória de avaliação formativa voltada à ampliação do repertório lexical e ao desenvolvimento das primeiras habilidades de leitura e pronúncia em língua inglesa. A proposta foi discutida em comissão pedagógica da escola e implementada de forma experimental no primeiro ano do ciclo. Os resultados observados nos registros das primeiras aplicações, especialmente os indicadores de ampliação do vocabulário e a estruturação do engajamento nas dinâmicas orais, fundamentaram a consolidação do projeto como prática pedagógica permanente. A partir do segundo ano de desenvolvimento, o *Soletrando na Periferia* passou a integrar formalmente o Projeto Político-Pedagógico da escola, sendo incorporado como parte das atividades avaliativas da disciplina de língua inglesa.

O ponto de partida do trabalho pedagógico consistiu na construção de um repertório lexical inicial composto por uma lista de aproximadamente cem palavras em língua inglesa, selecionadas a partir de campos semânticos recorrentes no cotidiano escolar e nas primeiras unidades temáticas do currículo. Essa lista inicial funcionava como base para as sequências desenvolvidas ao longo das aulas, estruturando a familiarização com a grafia, a pronúncia e o significado das palavras trabalhadas.

Nos primeiros momentos do projeto, as atividades concentravam-se na exploração lexical e na consulta ao *Cambridge Dictionary* em sua versão *on-line*. Os roteiros orientavam a localização das palavras no dicionário digital e a análise de diferentes informações linguísticas disponibilizadas na interface da ferramenta, como

¹ Texto original : *The pieces — right down to the small parts — of language that make up the whole.*

classe gramatical, transcrição fonética e exemplos de uso. Essa etapa visava propiciar a observação não apenas do significado estrito das palavras, mas também de seus padrões de uso em enunciados simples.

Após a etapa de consulta lexical, o planejamento previa a transição para a utilização das palavras em frases curtas em língua inglesa. Esse movimento buscava deslocar o foco da palavra isolada para seu funcionamento no interior do enunciado, assumindo o léxico e a gramática como dimensões indissociáveis da produção de sentido, conforme proposto pela perspectiva léxico-gramatical da linguagem (Halliday; Matthiessen, 2014). Inicialmente, essas produções assumiam formas estruturais simples, como *This is my book* ou *I like music*. Mesmo em estruturas elementares, a atividade era concebida para fomentar a produção de enunciados situados, instaurando uma posição discursiva diante de um interlocutor, perspectiva que se aproxima da compreensão dialógica da linguagem desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin (Bakhtin, 2011; Volóchinov, 2017).

As tarefas foram estruturadas predominantemente em pares, estratégia metodológica adotada para favorecer a interação e estimular a negociação linguística durante o processo de aprendizagem. O desenho interacional determinava que um participante pronunciasse a palavra selecionada, enquanto o interlocutor deveria escutá-la atentamente, solicitar repetições quando necessário e engajar-se na soletração em língua inglesa. Expressões comunicativas básicas foram gradualmente incorporadas a esses roteiros de interação, como *Can you repeat, please?*, *How do you spell it?* e *What does it mean?*. Essa dinâmica estrutural assegurava que o processo se deslocasse da simples memorização de formas isoladas para práticas efetivas de uso linguístico, em consonância com a premissa de que o desenvolvimento linguístico requer imersão em práticas sociais e discursivas, dimensão que Larsen-Freeman e Anderson (2011) associam ao caráter social e político do ensino de línguas.

À medida que o projeto avançava ao longo dos semestres, o nível de complexidade das atividades era ampliado. As listas de palavras foram

progressivamente expandidas para incluir vocabulário relacionado a diferentes campos temáticos, além de itens lexicais mais longos ou menos frequentes. Paralelamente, a estrutura metodológica passou a exigir a formulação de enunciados mais elaborados como pré-requisito para a soletração das palavras.

Nesse estágio, a soletração deixava de operar apenas como um exercício de reconhecimento ortográfico e passava a integrar um encadeamento mais amplo de mobilização linguística. O desenho da tarefa requeria a demonstração de compreensão semântica por meio da aplicação do termo em um enunciado contextualizado ou da explicação de seu significado em interações colaborativas.

Nos dois primeiros anos do projeto, esse modelo operou principalmente com base na consulta ao *Cambridge Dictionary*, que funcionava como a principal ferramenta de mediação lexical. A partir de 2024, novas dinâmicas foram inseridas no planejamento com a introdução da IA generativa Gemini como recurso complementar de exploração linguística. Com a utilização do *Gemini*, os roteiros de aula passaram a incorporar comandos para a solicitação de exemplos adicionais, pequenas variações de frases ou sugestões de diálogos curtos em língua inglesa. Os retornos gerados pelo sistema constituíam a base de materiais comparativos, viabilizando a observação analítica das diferenças metodológicas entre definições lexicográficas e enunciados processados por IA.

Essa etapa comparativa passou a constituir o cerne do processo formativo, fomentando o confronto sistemático entre diferentes formas de produção e legitimação do conhecimento linguístico. Nesse sentido, o arranjo das aulas buscava articular práticas locais de aprendizagem com recursos linguísticos circulantes em escala global, perspectiva que Celani (2016) descreve como constitutiva da produção de conhecimento *glocal* no campo da Linguística Aplicada. Em diversas instâncias, as dinâmicas em pares englobavam a discussão crítica sobre a adequação das frases geradas pela IA, a reformulação de enunciados e a verificação suplementar no

dicionário das estruturas propostas. Esse movimento ampliou o caráter reflexivo das tarefas e contribuiu para o refinamento da consciência lexical e sintática.

Ao final de cada ciclo de atividades, o *corpus* de palavras processadas era transposto para as etapas preparatórias do evento *Soletrando na Periferia*. Nesse momento de culminância, a estrutura do evento demandava a mobilização orgânica das habilidades desenvolvidas nos laboratórios — compreensão auditiva, produção oral, reconhecimento lexical e soletração — em situações públicas de interação linguística. O formato final superava o caráter de verificação ortográfica para atuar como uma autêntica prática comunicativa, exigindo escuta ativa, negociação de significados e mobilização lexical em enunciados situados, constituindo-se como preâmbulo estrutural da soletração propriamente dita.

2.4 Do laboratório à arena pública: a soletração como prática comunicativa e engajamento situado

O evento *Soletrando na Periferia* (*Community Spelling Bee*) constitui o momento público de culminância das atividades pedagógicas desenvolvidas ao longo de cada ciclo do projeto. Realizado geralmente ao final de cada semestre letivo, o evento ocorre no ginásio da escola e integra o calendário de atividades da instituição. A comunidade escolar é convidada a acompanhar a sessão, incluindo discentes de outras turmas, docentes e equipe gestora. Em edições específicas, a presença de representantes da Secretaria Municipal de Educação reforçou a legitimação institucional da iniciativa.

A dinâmica do evento inspira-se em práticas tradicionais de *Spelling Bee*, reconfiguradas para o contexto pedagógico local e alinhadas aos objetivos formativos da intervenção. A atividade é conduzida pelo professor de língua inglesa, que atua como mediador da sessão, coordenando o sorteio das palavras e o fluxo das participações. Para assegurar a transparência e a legitimidade do processo avaliativo, a estrutura conta com uma banca de três professores convidados, preferencialmente vinculados à própria rede pública de ensino, que atuam como jurados responsáveis por atestar a precisão linguística durante a prática.

O delineamento de cada rodada prevê a atribuição de uma palavra previamente selecionada a partir das matrizes lexicais trabalhadas nos laboratórios. Conforme o protocolo estabelecido, após a enunciação da palavra pelo professor mediador, facultase a solicitação de esclarecimentos ou pistas linguísticas antes do início da soletração. O regramento determina que essas interações sejam formuladas em língua inglesa, utilizando expressões estruturadas (tais como *Can you repeat the word?*, *Can you give me a sentence?* ou *What does it mean?*). Da mesma forma, as respostas fornecidas pela mediação ou pelo júri são proferidas em inglês. Tal diretriz estrutural demanda não apenas a capacidade de soletrar o item lexical, mas a ativação da compreensão auditiva no fluxo da interação.

Esse procedimento introduz uma dimensão interacional que transcende o exercício isolado de decodificação ortográfica. Antes da soletração propriamente dita, o roteiro de mediação requer a demonstração de compreensão semântica por meio da aplicação da palavra em um enunciado simples. Esse arranjo metodológico viabiliza a observação das formas de mobilização do repertório lexical e das estratégias de articulação entre compreensão auditiva, produção oral e consciência ortográfica em uma situação comunicativa concreta.

Ademais, a transposição da tarefa para uma arena pública de uso da língua foi arquitetada para instaurar condições propícias ao engajamento e à motivação intrínseca. Como define Deci (1975, p. 23), a motivação intrínseca refere-se a comportamentos realizados “por si mesmos e não porque conduzam a alguma recompensa aparente²”. No escopo do projeto, a configuração do evento visou alinhar a exigência de mobilização léxico-gramatical ao interesse e à satisfação inerentes à própria prática performática.

Na etapa final de cada turno, a regra estipula a soletração alfabética em língua inglesa. O protocolo de avaliação instrui os jurados a acompanharem a sequência

² Texto original: (...) *for their own sake and not because they lead to some separable consequence*.

enunciada para atestar a precisão ortográfica. A dinâmica eliminatória estabelece a desclassificação em caso de desvio estrutural da palavra, enquanto o fluxo da atividade prossegue até a definição do finalista. Mais do que ranquear desempenhos, entretanto, o evento foi desenhado como espaço de socialização metodológica, no qual as diferentes habilidades linguísticas ensaiadas ao longo do semestre materializam-se em uma arena pública de interação.

Desse modo, o *Soletrando na Periferia* funciona, simultaneamente, como estratégia de aprendizagem situada, prática avaliativa e dispositivo de visibilidade da agência discursiva construída no cotidiano escolar. Ao deslocar a soletração do espaço circunscrito da sala de aula para uma configuração coletiva, a arquitetura da atividade visa fortalecer o engajamento institucional e expandir as possibilidades de participação discursiva em língua inglesa.

2.4 Sistematização do *corpus* e procedimentos analíticos

A sistematização do *corpus* organizou-se em um movimento cíclico de descrição, comparação e interpretação das práticas pedagógicas observadas. Importa destacar que o objeto desta investigação não são os sujeitos envolvidos nas atividades, mas os processos de mediação linguística e os materiais produzidos no contexto pedagógico, tais como planos de aula, registros de prompts utilizados no sistema *Gemini*, verbetes consultados no *Cambridge Dictionary* e materiais escritos elaborados nas atividades de classe.

Inicialmente, realizou-se um processo de compilação e triagem dos materiais produzidos durante o desenvolvimento do projeto. Os registros do caderno de campo, que documentaram as sequências didáticas e as dinâmicas gerais das aulas, foram confrontados com os planos de aula e com os registros das atividades propostas em cada etapa. Na seção dedicada ao acompanhamento avaliativo, os registros foram convertidos em indicadores técnicos sobre o processo de aprendizagem, enfocando a eficácia dos dispositivos de mediação. Em vez de avaliações individuais, as notas de

campo sistematizaram fenômenos recorrentes, tais como: (a) o processamento semântico inicial com persistência de desafios fonológicos; (b) a produção de enunciados ancorada na microestrutura do verbete; e (c) a demanda por mediação suplementar para a expansão do uso lexical em contextos extradicográficos. À luz da teoria lexicográfica consolidada classicamente por Rey-Debove (1971) e ampliada por Welker (2004), o plano extradicográfico refere-se a todos os fatores, discursos, situações de uso e materialidades socioculturais que orbitam no exterior da estrutura formal e fechada do dicionário (a sua macro e microestrutura). Desse modo, transpor a palavra para um contexto extradicográfico significou retirá-la da artificialidade didática e do ambiente asséptico do verbete, lançando-a nas dinâmicas interacionais, fluidas e imprevisíveis das situações reais de comunicação — que, neste projeto, foram simuladas e expandidas pela mediação da IA generativa.

Em seguida, procedeu-se ao mapeamento lexicográfico e discursivo dos materiais analisados. Para isso, foram organizadas matrizes comparativas que colocavam em relação, de um lado, os elementos da microestrutura dos verbetes consultados no *Cambridge Dictionary* — como definição, classe gramatical, pronúncia e exemplos de uso — e, de outro, os enunciados produzidos pelo sistema *Gemini* em resposta aos comandos formulados nas atividades pedagógicas. Paralelamente, foram incorporadas a essas matrizes as produções escritas elaboradas nas atividades de classe, o que permitiu observar como os itens lexicais eram retomados, reorganizados e mobilizados em frases produzidas no contexto escolar.

Entre os materiais escritos analisados, figuravam registros como listas de palavras acompanhadas de definições simplificadas em português, frases produzidas a partir dos itens estudados, pequenos exercícios de associação entre palavra e contexto de uso e respostas curtas elaboradas após a consulta ao dicionário ou ao sistema de IA. Em determinadas atividades, por exemplo, os estudantes deveriam registrar a palavra consultada, identificar sua classe gramatical, copiar um exemplo de uso do verbete e, em seguida, produzir um enunciado próprio. Em etapas posteriores,

a tarefa passou a incluir também a comparação entre o exemplo lexicográfico e a frase gerada pelo sistema Gemini, seguida de perguntas orientadoras como: “o sentido da palavra se mantém?”, “a frase produzida pelo sistema combina com a definição do dicionário?” e “qual exemplo parece mais adequado ao contexto da aula?”.

Os *prompts* utilizados nas interações com a IA também foram incorporados ao *corpus* como material de análise. Entre eles, apareciam comandos simples, como pedidos de exemplificação lexical, solicitações de uso da palavra em frases de dificuldade progressiva ou perguntas voltadas à reformulação de enunciados. Em alguns registros de planejamento, constava a orientação para que o professor utilizasse o sistema não como substituto do verbete, mas como recurso de ampliação de contextos de uso, especialmente quando os estudantes já haviam identificado o significado básico da palavra no dicionário. Essa orientação foi importante para delimitar, metodologicamente, a função de cada dispositivo no interior das atividades.

A partir da recorrência de padrões identificados nesse processo comparativo, emergiram os eixos interpretativos que orientaram a análise. Esses eixos permitiram observar, de um lado, procedimentos de estabilização lexical associados à consulta lexicográfica; de outro, movimentos de expansão discursiva favorecidos pelos enunciados produzidos pela IA; e, por fim, formas de reorganização pedagógica verificadas na articulação entre planejamento docente, mediação tecnológica e materiais produzidos nas atividades. Assim, a análise voltou-se menos para desempenhos individuais e mais para os modos pelos quais diferentes dispositivos linguísticos e pedagógicos configuraram práticas de ensino e aprendizagem no contexto investigado.

3 Análise e discussão

A análise do *corpus* produzido ao longo do desenvolvimento do projeto *Soletrando na Periferia* (*Community Spelling Bee*) foi organizada em três eixos interpretativos que permitem compreender diferentes dimensões da mediação

linguística observada nas dinâmicas pedagógicas. Esses eixos não devem ser entendidos como categorias isoladas, mas como dimensões interdependentes que se articulam no processo de apropriação da língua inglesa, mediado por dispositivos lexicográficos digitais e sistemas de IA generativa.

O primeiro eixo examina o papel do dicionário digital como instância de estabilização léxico-gramatical, analisando como a consulta ao *Cambridge Dictionary* orientou a estruturação do repertório lexical e a compreensão das relações entre significado, classe gramatical e uso contextual das palavras. Nesse sentido, o dicionário funciona como um dispositivo que estabelece um quadro relativamente estável de reconhecimento linguístico, configurando condições mínimas para a formulação e a compreensão dos enunciados no processo formativo.

O segundo eixo analisa a IA generativa como dispositivo de produção dinâmica de enunciados, investigando de que modo a inserção do sistema Gemini ampliou as possibilidades de experimentação linguística e favoreceu a produção de frases e pequenos diálogos em língua inglesa. Enquanto o dicionário organiza o conhecimento lexical por meio de definições e exemplos relativamente estabilizados, a IA introduz um espaço de interação no qual o arranjo didático permite a formulação de comandos (*prompts*), o recebimento de respostas e a reformulação de enunciados, instaurando um processo mais aberto de construção discursiva.

O terceiro eixo discute a constituição da autoria discursiva nas práticas linguísticas desenvolvidas ao longo do projeto, examinando como a interface entre o planejamento metodológico, o dicionário digital e a IA produziu situações de negociação de sentidos e de reformulação de enunciados. Nessa perspectiva, as atividades podem ser compreendidas à luz da noção de contrato de comunicação, entendida como o conjunto de condições mínimas que tornam possível o intercâmbio linguístico no interior de uma situação discursiva, ao mesmo tempo em que permitem a mobilização de estratégias e a produção de diferentes efeitos de sentido (Charaudeau, 2006). A partir desses três eixos interpretativos, busca-se compreender

como diferentes dispositivos de mediação linguística reorganizam as práticas pedagógicas e produzem distintas formas de participação discursiva no ensino de língua inglesa no contexto investigado.

3.1 O *Cambridge Dictionary* como dispositivo lexicográfico de mediação léxico-gramatical

A utilização do *Cambridge Dictionary* nas atividades iniciais do projeto permitiu explorar o dicionário não apenas como instrumento de consulta lexical, mas como dispositivo pedagógico capaz de explicitar relações entre léxico, gramática e uso contextual da língua. Sob uma perspectiva lexicográfica, os dicionários podem ser analisados a partir de sua macroestrutura e microestrutura, distinção proposta por Rey-Debove (1971). A macroestrutura corresponde ao conjunto de entradas lexicais organizadas no dicionário, enquanto a microestrutura reúne as informações que compõem cada verbete, como definições, exemplos de uso, marcas gramaticais e informações fonológicas.

Sob a ótica da Lexicologia e da Lexicografia Pedagógica Brasileira, o dicionário de aprendizagem transcende a função de mero repositório de significados para se consolidar como um dispositivo didático-linguístico ativo. Conforme as formulações de autores fundamentais da área, a exemplo de Welker (2004), a organização microestrutural de um dicionário pedagógico — que engloba exemplos contextualizados, notas de uso, colocações e marcas gramaticais — atua diretamente como suporte para a mediação léxico-gramatical. No ambiente escolar, como argumenta Krieger (2006), a exploração sistemática desses elementos subsidia o desenvolvimento da competência lexical do leitor/aprendiz, transformando a consulta em uma prática reflexiva de apropriação da língua.

Para fundamentar essa prática, torna-se imprescindível definir o conceito de curadoria lexicográfica. Longe de conceber o dicionário como um repositório neutro, ingênuo ou exaustivo da língua, a Lexicografia contemporânea (Welker, 2004; Krieger, 2006) compreende a curadoria como o processo crítico, ideológico e metodológico de

triagem, sistematização e tratamento do material linguístico. Esse ato curatorial define quais palavras, acepções e exemplos adquirem legitimidade institucional e visibilidade no verbete, em detrimento de outros. No contexto deste projeto, ao transferir parte dessa responsabilidade curatorial para os estudantes — que precisavam selecionar, validar e confrontar os verbetes estabilizados com as respostas fluidas geradas pela Inteligência Artificial —, a mediação pedagógica transformou a simples consulta em um exercício ativo de letramento crítico e de curadoria semântica autônoma.

No caso do *Cambridge Dictionary*, observa-se uma macroestrutura organizada segundo princípios semasiológicos, nos quais as palavras são apresentadas como entradas principais acompanhadas de informações linguísticas destinadas a orientar a compreensão e o uso do item lexical. Essa organização torna o dicionário particularmente adequado ao ensino de línguas, uma vez que permite ao usuário acessar rapidamente diferentes dimensões do funcionamento linguístico de cada palavra.

Durante as aulas, o roteiro pedagógico orientava a consulta a determinadas palavras da lista lexical do projeto e a observação dos elementos que compunham a microestrutura do verbete. Um exemplo recorrente foi o verbete *mistake*, apresentado pelo dicionário como substantivo acompanhado da definição “*an action, decision, or judgment that produces an unwanted or unintentional result*” (Cambridge Dictionary, 2024). Além da definição, o verbete trazia exemplos de uso como *we all make mistakes* ou *this letter is full of spelling mistakes*. A exploração desses exemplos no planejamento das aulas visava permitir a identificação de padrões de combinação lexical, particularmente a associação entre o verbo *make* e o substantivo *mistake*. Os registros pedagógicos indicam que a observação dessas combinações serviu de modelo para a estruturação de práticas de sala de aula, orientando a produção de frases iniciais no formato de construções como “*I made a mistake in my homework*”.

Situação semelhante ocorreu com o verbete *magazine*, cuja microestrutura apresentava não apenas a definição do termo — “*a type of thin book with large pages and a paper cover that contains articles and photographs*” (Cambridge Dictionary, 2024) — mas também exemplos que situavam o uso da palavra em diferentes contextos discursivos, como *women’s magazine* ou *glossy magazine*. Durante as sequências didáticas, a exploração do verbete buscou favorecer a associação do termo ao significado de ‘revista’, estabelecendo conexões com materiais impressos do cotidiano. Esse movimento de contextualização funcionou como andaime (*scaffolding*) metodológico. O conceito, introduzido classicamente por Wood, Bruner e Ross (1976) para designar o suporte temporário e estruturado que permite ao aprendiz realizar tarefas além de sua capacidade autônoma inicial, alicerça-se teoricamente na noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) postulada por Vygotsky (1978). No contexto da atividade analisada, a materialidade do verbete e a mediação pedagógica atuaram conjuntamente como esse suporte estrutural para a elaboração de enunciados projetados, a exemplo de *I like fashion magazines* ou *This magazine is about sports*.

O verbete *home* revelou-se particularmente produtivo para a observação de diferenças semânticas e gramaticais. A definição apresentada pelo dicionário apresentou-se como um recurso didático fundamental para problematizar a distinção entre *home* e *house*, abrindo espaço para a discussão contextual dessas palavras nas atividades. A presença de expressões como *stay at home* ou *leave home* também favoreceu a identificação de padrões lexicais recorrentes da língua inglesa, os quais foram incorporados como modelos estruturais na construção de frases simples durante as práticas de letramento.

Essas observações podem ser interpretadas à luz da perspectiva da léxico-gramática proposta por Halliday e Matthiessen (2014), segundo a qual léxico e gramática constituem dimensões interdependentes da organização da linguagem. Nos verbetes analisados, as definições e exemplos apresentados pelo dicionário não apenas

informam o significado das palavras, mas evidenciam padrões recorrentes de uso em que itens lexicais se articulam a estruturas gramaticais no interior dos enunciados.

A análise desses verbetes também permite observar a atuação das metafunções da linguagem descritas por Halliday (1985). Na metafunção ideacional, o dicionário apresenta definições que organizam a experiência e classificam conceitos do mundo, como no caso da definição de *magazine*, que descreve o objeto e suas características. Na metafunção interpessoal, os exemplos fornecidos pelo dicionário frequentemente simulam situações comunicativas cotidianas, como *we all make mistakes*, aproximando o uso lexical de interações reais entre falantes. Por fim, na metafunção textual, o dicionário organiza os elementos linguísticos de modo a tornar a informação acessível e coerente para o usuário, combinando definição, categoria gramatical, pronúncia e exemplos de uso em uma estrutura sistemática.

Durante as sequências didáticas, essas dimensões linguísticas configuraram-se como objeto central de análise. O desenho das tarefas, ao prever a escuta da pronúncia, a retomada de exemplos do verbete e a produção de frases contextualizadas, visava evidenciar que os itens lexicais não operam de maneira isolada, mas inserem-se em padrões recorrentes de uso. Os registros de observação pedagógica apontam para a recorrência de interações marcadas por solicitações de esclarecimento ou pedidos de repetição fonológica antes das tentativas de soletração. Tais dinâmicas interacionais indicam que a consulta ao dicionário passou a operar não apenas como mecanismo de acesso ao significado lexical, mas como ponto de partida metodológico para práticas de uso da língua inglesa em situações comunicativas.

Desse modo, o *Cambridge Dictionary* não foi mobilizado apenas como fonte de consulta lexical, mas como dispositivo de mediação linguística que possibilitou a observação da articulação entre significado, gramática e uso discursivo das palavras. A exploração da macroestrutura e da microestrutura dos verbetes favoreceu o desenvolvimento de uma consciência mais explícita sobre o funcionamento léxico-gramatical da língua inglesa. Nesse processo, o dicionário operou como instrumento

de estabilização interpretativa que orientou a construção inicial do repertório lexical, criando condições para as etapas posteriores do projeto, nas quais essas informações lexicográficas seriam confrontadas com enunciados produzidos por sistemas de IA generativa.

3.2 IA generativa e a emergência de novos contratos comunicativos na interação pedagógica

A incorporação da IA generativa nas atividades do projeto introduziu um elemento discursivo que não estava presente nas etapas iniciais mediadas exclusivamente pelo dicionário: a possibilidade de interação linguística dinâmica entre estudante e sistema digital. Diferentemente do dicionário — cuja função principal consiste em disponibilizar informações lexicais organizadas em estruturas relativamente estáveis de consulta —, sistemas de IA generativa passam a operar como interfaces capazes de produzir respostas linguísticas contextualizadas a partir de comandos formulados pelos usuários. Esse tipo de mediação tecnológica amplia as possibilidades de participação discursiva nas atividades, uma vez que a interação com sistemas digitais permite a formulação de perguntas, a reformulação de comandos e a experimentação com diferentes construções linguísticas.

Como observa Kern (2006, p. 183), “a rápida evolução das tecnologias de comunicação tem transformado a pedagogia das línguas, possibilitando novas formas de discurso, novas formas de autoria e novas maneiras de criar e participar de comunidades³”. No contexto do projeto analisado, essa dinâmica metodológica contribuiu para ampliar os usos comunicativos das palavras inicialmente exploradas com o auxílio do dicionário, configurando situações de produção linguística mediadas por interação digital que visavam à expansão do repertório lexical.

³ Texto original: *Rapid evolution of communication technologies has changed language pedagogy and language use, enabling new forms of discourse, new forms of authorship, and new ways to create and participate in communities.*

Esse tipo de interação pode ser compreendido a partir da noção de contrato comunicativo, conceito amplamente discutido na Análise do Discurso para descrever o conjunto de regras implícitas que organizam uma situação de comunicação, definindo papéis, expectativas e finalidades dos participantes do ato de linguagem. Segundo Charaudeau (2006), todo ato comunicativo se estabelece a partir de um contrato que determina quem fala, em que posição discursiva e com que objetivos comunicativos. Esse contrato orienta as possibilidades de produção e interpretação dos enunciados no interior de uma determinada situação discursiva.

Nas interações pedagógicas tradicionais, esse contrato comunicativo costuma ser relativamente estável: o professor ocupa a posição de autoridade discursiva responsável por formular perguntas ou orientar tarefas, enquanto os estudantes assumem o papel de respondentes ou executores das atividades propostas. No entanto, a presença de sistemas de IA generativa introduz um deslocamento nessa configuração interacional. Como observa Marcuschi (2008), as tecnologias digitais tendem a reorganizar os modos de interação linguística, produzindo novas formas de participação discursiva e novos papéis para os sujeitos envolvidos no processo comunicativo.

O *corpus* analisado neste estudo ilustra essa dinâmica. De acordo com o planejamento das atividades realizadas no laboratório de informática, as interações previam a solicitação de frases contendo palavras previamente exploradas no dicionário digital. Em um dos registros de prompt mapeados na interface do sistema Gemini, o comando inserido foi: *Put the word magazine in a sentence*. A resposta gerada pela IA foi: *I found an old magazine in the waiting room while I was waiting for my appointment* (Google, 2024).

Do ponto de vista linguístico, a sentença produzida pelo sistema apresenta uma estrutura sintática relativamente elaborada, articulando uma oração principal (*I found an old magazine in the waiting room*) e uma oração subordinada temporal (*while I was waiting for my appointment*). Esse tipo de construção oferece um exemplo

contextualizado de uso da palavra solicitada, ampliando as possibilidades de compreensão do item lexical no interior de um enunciado mais complexo.

Durante essas interações, a mediação pedagógica também interveio diante de ocasionais imprecisões conceituais ou formulações descontextualizadas geradas pelo sistema — fenômeno tecnicamente conceituado como "alucinação" da IA. Quando o modelo Gemini apresentava sentenças muito distantes da realidade discente ou com desvios de sentido em relação ao uso estritamente trabalhado, os alunos eram orientados a cruzar a informação gerada com a definição estabilizada no *Cambridge Dictionary*. Esse movimento de checagem constante fortaleceu o desenvolvimento de um letramento digital crítico, demonstrando aos estudantes, na prática, que a Inteligência Artificial não atua como um oráculo infalível, mas como uma ferramenta de probabilidade que exige do usuário uma postura contínua de avaliação e curadoria semântica.

Entretanto, o aspecto mais significativo da interação não se limita à produção da frase em si. Após apresentar o exemplo solicitado, o sistema Gemini acrescenta uma pergunta dirigida ao usuário: *Would you like me to generate a few more examples using different meanings of the word, such as in a professional or technical context?* (Google, 2024). Esse movimento discursivo revela uma característica recorrente da comunicação mediada por IA generativa: a tendência de prolongar a interação por meio da abertura de novas possibilidades de continuidade discursiva.

Nesse tipo de situação, a produção do enunciado não se limita ao fornecimento de uma informação pontual, mas cria condições para a expansão da atividade linguística do interlocutor. Tal dinâmica pode ser retomada à luz da noção de contrato de comunicação, proposta por Charaudeau (2006), segundo a qual todo ato intencional de comunicação se organiza a partir de um conjunto mínimo de normas que tornam possível a produção e a interpretação dos enunciados. Contudo, como destaca o autor, o contrato constitui apenas uma condição necessária da comunicação, uma vez que os

sujeitos mobilizam estratégias discursivas destinadas a produzir determinados efeitos de sentido no interlocutor.

No contexto analisado, a pergunta adicional gerada pelo sistema funciona precisamente como um mecanismo de abertura estratégica da interação, atuando como um incentivo para a formulação de novos comandos, solicitação de exemplos adicionais ou exploração de variações semânticas da palavra investigada. Desse modo, a interação com a IA não se restringe à consulta lexical, mas passa a operar como um espaço de continuidade discursiva no qual diferentes possibilidades de produção linguística são progressivamente ativadas. Nesse ponto observa-se uma transformação relevante no contrato comunicativo da atividade pedagógica.

Diferentemente do dicionário digital — cuja organização discursiva se orienta pela estabilização e curadoria do conhecimento lexical —, a IA generativa tende a prolongar a interação por meio da produção sucessiva de enunciados e da abertura de novas possibilidades de resposta. No entanto, isso não significa que o dicionário opere de forma puramente estática. Como mostram os próprios recursos do *Cambridge Dictionary* — tais como áudio de pronúncia, imagens ilustrativas, exemplos de uso e pequenos *quizzes* interativos —, o dispositivo também mobiliza formas de engajamento do usuário, convidando-o a explorar diferentes dimensões do item lexical consultado. Nesse sentido, enquanto o dicionário estrutura um contrato comunicativo centrado na consulta orientada e na estabilização do significado, a IA generativa desloca a interação para uma dinâmica de expansão discursiva, aproximando a comunicação humano-máquina de formas de diálogo contínuo (Santaella, 2023). A articulação entre esses dois dispositivos, portanto, não estabelece uma oposição entre fontes de conhecimento, mas configura um ecossistema de mediação linguística no qual curadoria lexical e experimentação discursiva passam a operar de maneira complementar.

Durante a execução das atividades, os registros do caderno de campo apontam que essa dinâmica responsiva favoreceu o prolongamento das interações. Observou-

se a formulação de comandos subsequentes em inglês, solicitando variações da frase, exemplos adicionais ou explicações sobre o significado das palavras. Em diversos momentos, as orientações pedagógicas alinharam essas solicitações a consultas paralelas ao *Cambridge Dictionary*, configurando um cenário em que a comparação entre definições lexicográficas e enunciados gerados pela IA tornou-se parte estruturante da tarefa. Essa articulação induziu a análise de diferenças de uso, a identificação de sentidos possíveis da palavra e a verificação de correspondência entre os enunciados digitais e o significado dicionarizado. Esse movimento de ida e volta entre as duas ferramentas revela um processo de exploração linguística no qual o dicionário funcionava como instância de curadoria e estabilização do significado, enquanto a IA generativa ampliava as possibilidades de experimentação discursiva. Desse modo, a integração de ambos os dispositivos estimulou não apenas a produção contínua de enunciados, mas também a análise crítica e a comparação de usos linguísticos.

Sob a perspectiva da Gramática Sistêmico-Funcional, essa dinâmica pode ser interpretada à luz das metafunções da linguagem descritas por Halliday e Matthiessen (2014). No plano ideacional, a linguagem organiza experiências do mundo em forma de enunciados significativos, como no exemplo em que a palavra *magazine* é inserida em uma situação cotidiana. No plano interpessoal, a IA assume momentaneamente o papel de interlocutor ao dirigir uma pergunta ao usuário, estabelecendo uma relação interativa que incentiva a continuidade da atividade linguística. Já no plano textual, a resposta produzida pelo sistema organiza os elementos linguísticos de forma coesa e progressiva, permitindo que o enunciado funcione como ponto de partida para novas formulações e reformulações em língua inglesa durante a sequência didática.

Essa característica distingue a IA generativa das ferramentas tradicionais de consulta lexical, embora não as substitua. Enquanto o dicionário organiza e estabiliza o conhecimento lexical por meio de definições, exemplos de uso e informações gramaticais, a IA generativa tende a produzir novos enunciados e a prolongar a

interação por meio de respostas sucessivas. Nesse cenário, o arranjo pedagógico retira o usuário da posição passiva de consulta e o insere em um contexto mais ativo de produção de enunciados, explorando diferentes possibilidades de uso da língua inglesa mediadas pela tecnologia.

No contexto investigado, essa estrutura mostrou-se relevante para o planejamento voltado ao desenvolvimento de habilidades comunicativas. A reatividade do sistema aos comandos funcionou como um catalisador para a experimentação de novas formas de interação, marcadas pela solicitação de exemplos adicionais, pela reformulação de frases e pelo teste de diferentes construções linguísticas. Esse movimento aproxima-se do que Bakhtin (2011) descreve como um processo de produção de enunciados em resposta a outros enunciados, no qual a linguagem se constitui como atividade essencialmente dialógica.

Nesse sentido, a interface com a IA generativa consolidou-se como um espaço discursivo capaz de ampliar as possibilidades de experimentação linguística no ambiente escolar, favorecendo a circulação de enunciados e a atuação ativa nas práticas pedagógicas estruturadas no projeto.

3.3 Autoria discursiva e reapropriação das normativas no Soletrando na Periferia

As práticas delineadas ao longo do desenvolvimento do projeto permitem compreender que o arranjo das atividades linguísticas não se limitou à aplicação de procedimentos pedagógicos previamente definidos. Ao contrário, sinalizou processos de reinterpretação e transgressão das próprias normativas institucionais que regulam o ensino de língua inglesa no contexto escolar. Nesse sentido, as ferramentas mobilizadas — o dicionário digital e a IA generativa — passaram a operar não apenas como recursos didáticos, mas como dispositivos que possibilitaram formas de deslocamento das práticas curriculares mais rigidamente prescritas. Ao prever o uso dessas ferramentas para explorar significados, testar construções linguísticas e gerar enunciados em língua inglesa, o desenho metodológico propiciou movimentos de

agência discursiva que tensionam a ideia da escola como mero espaço de reprodução das desigualdades sociais. Emerge, assim, a constituição de uma *ontologia local* da aprendizagem, na qual o arranjo didático em contextos periféricos reconfigura os usos esperados das tecnologias de linguagem e instaura práticas de emancipação e de participação discursiva. Nesse processo, a escola firma-se não apenas como reflexo das condições sociais que a atravessam, mas como espaço de produção de sentidos, de negociação de normas e de afirmação da autoria linguística.

Essa reapropriação pode ser analisada sob a ótica da autoria no discurso. Conforme discute Francelino (2011), o sujeito não apenas se insere em um espaço discursivo previamente ocupado, mas reorganiza discursos de outrem, apropriando-se deles de maneira singular. A autoria, nessa perspectiva, constitui-se em um espaço de tensão dialógica no qual diferentes vozes sociais e institucionais entram em confronto e são reinterpretadas no processo enunciativo. No contexto do projeto analisado, essa dinâmica materializou-se no momento em que a estrutura da tarefa passou a demandar a articulação simultânea de definições lexicográficas, exemplos gerados pela IA e formulações independentes para justificar o uso das palavras. Ao entrelaçar essas diferentes fontes de discurso — lexicográficas, tecnológicas e pedagógicas —, o roteiro metodológico afastou-se da mera reprodução e fomentou a autoria, inserindo o aprendiz em uma posição ativa na reorganização de sentidos e na construção do conhecimento linguístico.

Essa dinâmica de verificação cruzada entre as saídas geradas pela Inteligência Artificial e as entradas estabilizadas do dicionário ancoram-se no princípio fundamental da autonomia discente. Sob a perspectiva da pedagogia crítica, conforme postula Freire (1996), a autonomia não é um dado prévio, mas uma competência que se constrói na prática da tomada de decisão e na recusa à passividade. Nesse sentido, o exercício contínuo de formulação de *prompts* exige que o aluno deixe a posição de receptor passivo e assuma o papel de investigador da língua. Ao confrontar os enunciados da IA generativa com o rigor lexicográfico, promove-se a emancipação do

estudante, que desenvolve a sua capacidade de regulação crítica. Como destacam os estudos contemporâneos sobre letramentos digitais (Rojo, 2012), essa prática fortalece a tomada de decisão linguística autônoma, instrumentalizando o aprendiz para interagir de forma ética, segura e reflexiva diante das tecnologias contemporâneas.

No contexto investigado, essa dinâmica evidencia-se no modo como a intervenção foi estruturada no interior das exigências curriculares. Ao integrar o *Soletrando na Periferia* ao planejamento da disciplina de língua inglesa e vinculá-lo aos critérios de avaliação formativa previstos no Projeto Político-Pedagógico da instituição, a docência inicialmente demonstra alinhamento com as orientações institucionais que regulam o trabalho escolar. No entanto, a maneira como essas diretrizes foram reinterpretadas na materialidade didática revela um movimento de reorganização discursiva que ultrapassa a simples aplicação das prescrições.

Nesse processo, a atividade de soletração — frequentemente associada a práticas tradicionais de memorização lexical — foi ressignificada como dispositivo de mediação que articula compreensão semântica, produção oral e interação discursiva. Em vez de restringir-se à reprodução ortográfica das palavras, o formato adotado no projeto passou a exigir a demonstração prévia de compreensão do item lexical e a sua mobilização em enunciados contextualizados.

Sob a perspectiva dialógica da linguagem, esse movimento pode ser compreendido como um processo de reorganização de discursos pedagógicos já existentes. Conforme argumenta Bakhtin (2011), todo enunciado se constitui na relação com outros enunciados que o precedem e o atravessam. Nesse sentido, as práticas desenvolvidas no projeto não surgem em um vazio discursivo, mas constroem-se a partir da interlocução com diferentes vozes presentes no campo educacional — diretrizes curriculares, tradições metodológicas consolidadas e discursos institucionais sobre o ensino de línguas.

Essa articulação entre dispositivos distintos também pode ser interpretada à luz da perspectiva da Linguística Aplicada contemporânea. Para Moita Lopes (2006), a

investigação na área deve assumir a linguagem como prática social situada, na qual diferentes discursos e saberes se entrelaçam na construção de significados. No caso analisado, o planejamento pedagógico materializa justamente esse entrelaçamento entre o currículo escolar, as tecnologias de linguagem e as experiências locais.

A arena pública configurada pelo evento *Soletrando na Periferia* constitui um momento particularmente revelador desse processo. Ao prever a chamada ao microfone diante do público escolar, a arquitetura da atividade exigia a mobilização não apenas do reconhecimento ortográfico do item lexical, mas de sua compreensão semântica e da capacidade de interação em língua inglesa (como a solicitação de esclarecimentos ou exemplos). Essa configuração transformava a soletração em uma prática discursiva na qual diferentes vozes — da mediação docente, da plateia e das ferramentas linguísticas utilizadas previamente nas aulas — convergiam na produção do enunciado final.

Nesse contexto, o protocolo interacional demandava o recurso a diferentes estratégias de produção oral para tornar os enunciados compreensíveis, mobilizando táticas de reformulação, solicitação de ajuda e explicitação de significados. Tal dinâmica dialoga diretamente com a micro-habilidade descrita por Brown (2001, p. 272), segundo a qual o desenvolvimento comunicativo requer a utilização de um conjunto de estratégias de fala, “como enfatizar palavras-chave, reformular enunciados, fornecer um contexto para a interpretação do significado das palavras, pedir ajuda e avaliar com precisão o quanto o interlocutor está compreendendo⁴”. O projeto analisado sugere, portanto, que arranjos didáticos aparentemente simples podem transmutar-se em espaços de reorganização discursiva no interior da escola. Ao reinterpretar dispositivos pedagógicos existentes e articulá-los a novas tecnologias de linguagem, consolida-se a ocupação de posições discursivas mais ativas na engrenagem de ensino e aprendizagem.

⁴ Trecho original: *Emphasizing key words, rephrasing, providing a context for interpreting the meaning of words, asking for help, and accurately assessing how well your interlocutor is understanding you.*

Assim, mais do que uma atividade de avaliação ortográfica, o *Soletrando na Periferia* firma-se como um espaço de produção de autoria discursiva, no qual diferentes vozes — institucionais, tecnológicas e pedagógicas — são mobilizadas e ressignificadas na construção de práticas linguísticas situadas.

4 Considerações finais

Este estudo analisou uma intervenção pedagógica desenvolvida em uma escola pública do município de Fortim, no Ceará, que investigou a mediação léxico-gramatical na interface entre ferramentas lexicográficas digitais e IA generativa no ensino de língua inglesa. Partindo da articulação entre o *Cambridge Dictionary* e o modelo de linguagem Gemini, buscou-se compreender de que modo diferentes dispositivos de mediação linguística podem contribuir para o desenvolvimento das habilidades comunicativas e para a construção de autoria discente em práticas pedagógicas situadas.

A análise sinalizou que o dicionário digital desempenhou um papel central na estabilização inicial do repertório lexical trabalhado nas aulas. A organização lexicográfica dos verbetes, com definição, categoria gramatical, pronúncia e exemplos de uso, possibilitou a observação de relações entre léxico e gramática no interior dos enunciados. Sob a perspectiva da léxico-gramática proposta por Halliday e Matthiessen (2014), o dicionário funcionou como um dispositivo de explicitação dos padrões linguísticos da língua inglesa, oferecendo modelos relativamente estáveis de uso lexical.

A incorporação da IA generativa nas etapas posteriores do projeto ampliou significativamente as possibilidades de exploração linguística. O *Gemini* introduziu uma dinâmica discursiva marcada pela continuidade comunicativa. As respostas produzidas pela IA frequentemente incentivavam a formulação de novos comandos e a expansão da interação em língua inglesa, atuando como um convite à solicitação de variações de frases, novos exemplos ou explicações adicionais sobre o uso das

palavras. Esse movimento passou a configurar, no contexto das atividades pedagógicas observadas, aquilo que foi interpretado neste estudo como a emergência de novos contratos comunicativos, nos quais a interação com o sistema não se encerra na obtenção de uma informação específica, mas tende a prolongar-se por meio da produção sucessiva de enunciados.

Nesse ambiente interacional, o desenho metodológico propiciou uma posição mais ativa na cadeia de produção de enunciados. A possibilidade de solicitar exemplos adicionais, reformular frases e explorar diferentes usos das palavras favoreceu a ampliação do repertório linguístico e configurou-se como um estímulo à participação discursiva nas atividades. Esse processo materializou-se no evento *Soletrando na Periferia*, o qual foi estruturado para demandar a mobilização simultânea de habilidades de escuta, compreensão lexical, produção oral e soletração diante de uma audiência escolar.

A análise também indicou que o projeto pedagógico investigado constituiu um espaço de reorganização discursiva no interior da atividade docente. Ao integrar um evento de soletração às exigências curriculares da disciplina de língua inglesa e articulá-lo a ferramentas digitais contemporâneas, o professor responsável pelo projeto reinterpretou práticas pedagógicas existentes e produziu novas possibilidades de uso da língua no contexto escolar. Esse movimento pode ser compreendido à luz da noção de autoria discursiva, na medida em que diferentes vozes institucionais, pedagógicas e tecnológicas foram mobilizadas e ressignificadas no desenvolvimento das atividades.

Do ponto de vista da Linguística Aplicada, os resultados deste estudo reforçam a importância de investigar práticas pedagógicas situadas que articulam tecnologias de linguagem e contextos educacionais específicos. Em um cenário marcado pela rápida expansão de sistemas de IA generativa, torna-se fundamental compreender de que modo essas ferramentas podem ser incorporadas criticamente às práticas de ensino de línguas, ampliando as oportunidades de interação linguística sem substituir

dispositivos tradicionais de consulta e reflexão sobre a linguagem. Nesse novo ecossistema tecnológico, a lexicografia e os dicionários digitais mantêm um papel central como instrumentos de curadoria e estabilização do conhecimento lexical, oferecendo referências confiáveis para a interpretação de significados, padrões de uso e relações léxico-gramaticais. Longe de perder relevância, esses recursos passam a operar em articulação com ferramentas baseadas em IA, compondo ambientes de aprendizagem nos quais a consulta lexicográfica e a experimentação discursiva se complementam no processo de desenvolvimento das competências linguísticas.

É importante reconhecer, contudo, que as observações apresentadas neste estudo estão circunscritas a um contexto específico de investigação e não pretendem estabelecer generalizações universais. O acompanhamento longitudinal de uma única turma ao longo de quatro anos permitiu observar transformações significativas na organização das dinâmicas linguísticas, mas outras pesquisas em diferentes contextos escolares poderão oferecer novas perspectivas sobre a articulação entre dicionários digitais, IA generativa e ensino de línguas.

Nesse sentido, futuras investigações podem aprofundar a análise das interações mediadas por sistemas de IA em ambientes educacionais, explorando suas implicações para a construção de autoria, para a negociação de sentidos e para a formação de práticas discursivas amparadas por tecnologias de linguagem. Ao compreender essas dinâmicas, a Linguística Aplicada pode contribuir para a construção de abordagens pedagógicas que dialoguem criticamente com as transformações tecnológicas contemporâneas e ampliem as possibilidades de participação linguística no espaço escolar.

Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. Ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 21 jan. 2026.

BROWN, H. D. **Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy**. 2. Ed. White Plains, NY: Addison Wesley Longman, 2001.

CAMBRIDGE DICTIONARY. **Cambridge**: Cambridge University Press, 2024. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org>. Acesso em: 12 fev. 2025.

CELANI, M. A. A. Um desafio na Linguística Aplicada contemporânea: a construção de saberes locais. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 543-555, 2016. DOI <https://doi.org/10.1590/0102-445081919576720433>

CHARAUDEAU, P. El contrato de comunicación en una perspectiva lingüística: normas psicosociales y normas discursivas. **Opción**, Maracaibo, v. 22, n. 49, p. 38-54, abr. 2006. Disponível em: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1012-15872006000100004&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 10 mar. 2026.

DECI, E. L. **Intrinsic motivation**. New York: Plenum Press, 1975. DOI <https://doi.org/10.1007/978-1-4613-4446-9>

DÖRNYEI, Z. **Research methods in applied linguistics**: quantitative, qualitative, and mixed methodologies. Oxford: Oxford University Press, 2007.

FRANCELINO, P. F. Enunciação, dialogismo e autoria em enunciados midiáticos verbo-visuais. **Moara**, Belém, n. 36, p. 104-114, jul./dez. 2011. DOI <https://doi.org/10.18542/moara.v1i36.1105>

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOOGLE. **Gemini**: Artificial Intelligence system. Mountain View: Google, 2024. Disponível em: <https://gemini.google.com>. Acesso em: 12 fev, 2025.

HALLIDAY, M. A. K. Na **Introduction to Functional Grammar**. London: Edward Arnold, 1985.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Halliday's introduction to functional grammar**. 4. Ed. London: Routledge, 2014. DOI <https://doi.org/10.4324/9780203783771>

KERN, R. Perspectives on technology in learning and teaching languages. **TESOL Quarterly**, v. 40, n. 1, p. 183-210, 2006. DOI <https://doi.org/10.2307/40264516>

KRIEGER, M. da G. Políticas públicas e dicionários para escola. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 2, n. 18, p. 235-252, 2006.

LARSEN-FREEMAN, D.; ANDERSON, M. **Techniques and principles in language teaching**. 3. Ed. Oxford: Oxford University Press, 2011.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOITA LOPES, L. P. da (org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. Ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/0163c988-1f5d-496f-b118-a6e009a7a2f9/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico%20.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2026.

REY-DEBOVE, J. **Étude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains**. The Hague: Mouton, 1971. DOI <https://doi.org/10.1515/9783111323459>

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

SANTAELLA, L. Por que é imprescindível um manual ético para a IA generativa? **TECCOGS – Revista Digital de Tecnologias Cognitivas**, São Paulo, n. 28, p. 7-24, 2023. DOI <https://doi.org/10.23925/1984-3585.2023i28p7-24>

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. Ed. Florianópolis: UFSC, 2005. Disponível em: https://tccbiblio.paginas.ufsc.br/files/2010/09/024_Metodologia_de_pesquisa_e_elaboracao_de_teses_e_dissertacoes1.pdf. Acesso em: 30 jan. 2026.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society: the development of higher psychological processes**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017.

WELKER, H. A. **Dicionários**: uma pequena introdução à lexicografia. 2. ed. Brasília: Thesaurus, 2004.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 17, n. 2, p. 89–100, 1976. DOI <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>