

SEVEN

EDITORA
2026

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E GAMIFICAÇÃO

NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Práticas pedagógicas e metodologias
ativas no ensino de Língua Inglesa



INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL



GAMIFICAÇÃO



LÍNGUA
INGLESA



METODOLOGIAS
ATIVAS



TECNOLOGIAS
EDUCACIONAIS

ARTUR BATISTA DE OLIVEIRA ROCHA
LUCAS VISENTINI

EDITORA-CHEFE

Profª Me. Isabele de Souza Carvalho

EDITOR-EXECUTIVO

Nathan Albano Valente

AUTORES DO LIVRO

Artur Batista de Oliveira Rocha

Lucas Visentini

PRODUÇÃO EDITORIAL

Seven Publicações Ltda

EDIÇÃO DE ARTE

Evellyn Thais de Souza

EDIÇÃO DE TEXTO

Stephanie Caroline Meyer de Quadros

BIBLIOTECÁRIA

Bruna Heller

IMAGENS DE CAPA

Evellyn Thais de Souza

Copyright © Seven Editora

Copyright do Texto © 2026 Os Autores

Copyright da Edição © 2026 Seven Editora

2026 by Seven Editora

O conteúdo do texto e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Seven Publicações Ltda. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Seven Publicações Ltda é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação.

Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.



O conteúdo deste Livro foi enviado pelos autores para publicação de acesso aberto, sob os termos e condições da Licença de Atribuição Creative Commons 4.0 Internacional

CONSELHO EDITORIAL

EDITORA-CHEFE

Prof. Me. Isabele de Souza Carvalho

CONSELHO EDITORIAL

Adriana Barni Truccolo - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
Adriana Barretta Almeida - Universidade Federal do Paraná
Alessandre Gomes de Lima - Faculdade de Medicina da Universidade do Porto
Anderson Nunes da Silva - Universidade Federal do Norte do Tocantins
Antonio da Costa Cardoso Neto - Universidade de Flores, Buenos Aires
Antônio Alves de Fontes-Júnior - Universidade Cruzeiro do Sul
Ariane Fernandes da Conceição - Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Arnaldo Oliveira Souza Júnior - Universidade Federal do Piauí, CEAD
Caio Vinicius Efigenio Formiga - Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Charles Henrique Andrade de Oliveira - Universidade de Pernambuco
Egas José Armando - Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique
Inaldo Kley do Nascimento Moraes - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Irlane Maia de Oliveira - Universidade Federal de Mato Grosso
Janyel Trevisol - Universidade Federal de Santa Maria
Jorge Fernando Silva de Menezes - Universidade de Aveiro
Jorge Luís Pereira Cavalcante - Fundação Universitária Iberoamericana
Kleber Farinazo Borges - Universidade de Brasília
Luiz Gonzaga Lapa Junior - Universidade de Brasília
Mara Lucia da Silva Ribeiro - Universidade Federal de São Paulo
Marcelo Silva de Carvalho - Universidade Federal de Alfenas
Marcos Garcia Costa Moraes - Universidade Estadual da Paraíba
Maria Gorete Valus - Universidade Estadual de Campinas
Mônica Maria de Almeida Brainer - Instituto Federal de Goiás, Campus Ceres
Moacir Silva de Castro - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Paulo Roberto Duailibe Monteiro - Universidade Federal Fluminense
Pedro Henrique Ferreira Marçal - Universidade Vale do Rio Doce
Rafael Braga Esteves - Universidade de São Paulo
Telma Regina Stroparo - Universidade Estadual de Ponta Grossa
Valéria Raquel Alcantara Barbosa - Fundação Oswaldo Cruz
Wanderson Santos de Farias - Universidade do Desenvolvimento Sustentável
Yuni Saputri M.A - Universidade Nalanda, Índia

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

R672i Rocha, Artur Batista de Oliveira.

Inteligência Artificial e Gamificação nos Anos Finais do Ensino Fundamental [recurso eletrônico] : Práticas Pedagógicas e Metodologias Ativas no Ensino de Língua Inglesa / Artur Batista de Oliveira Rocha, Lucas Visentini. – São José dos Pinhais, PR: Editora Seven, 2026.

Dados eletrônicos (1 PDF).

Inclui bibliografia.

ISBN 978-65-6109-472-6

1. Educação. 2. Inteligência artificial. 3. Gamificação.
4. Língua inglesa. I. Visentini, Lucas. II. Título.

CDU 37

Bruna Heller - Bibliotecária - CRB10/2348

Índices para catálogo sistemático:

1 Educação 37

DOI: 10.56238/livrosindi2026119-001

Seven Publications Company

CNPJ: 43.789.355/0001-14

editora@sevenevents.com.br

São José dos Pinhais/PR

AUTORES DO LIVRO

Artur Batista De Oliveira Rocha

Doutorando em Educação pela Universidad de la Empresa (UDE), Uruguai. Mestre em Tecnologias Emergentes em Educação pela MUST University, Estados Unidos. Especialista em A Moderna Educação: Metodologias, Tendências e Foco no Aluno pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS); Mídias na Educação pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ); Educação a Distância pela Universidade Paulista (UNIP); Linguística Aplicada à Educação pela Faculdade Única de Ipatinga; Tradução de Inglês pela Faculdade Descomplica; Língua Inglesa na Educação Básica pela Faculdade Conexão; e Literatura em Língua Inglesa pela Faculdade do Estado de São Paulo (FESP).

Licenciado em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, pela Universidade de Franca (UNIFRAN); em Pedagogia pela Faculdade Paulista São José; e em Biologia pelo Centro Universitário de Araras Dr. Edmundo Ulson (UNAR).

Sua trajetória profissional abrange a Educação Básica e a educação a distância (EaD), com atuação em dois cargos no Serviço Social da Indústria (SESI/SP), experiência docente na rede estadual de ensino de São Paulo e nas redes municipais de Cosmópolis e Paulínia, além de experiência como tutor EaD no Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM). Atualmente, é professor de Língua Inglesa na rede municipal de ensino de Paulínia, São Paulo. Seus estudos concentram-se na integração de tecnologias emergentes e inteligência artificial às práticas pedagógicas, com ênfase na educação inclusiva e na formação docente.

Contato: rochaartur@uol.com.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3019801337489150>

Lucas Visentini

Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestre em Educação (UFSM). Especialista em Ensino de Filosofia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Licenciado em Pedagogia (UFSM). Bacharel em Ciências Contábeis (UFSM).

Mobilidades acadêmicas: mestrado-sanduíche com período de estudo na Universidade de Valência (UV), Valência, Espanha; intercâmbio estudantil pela Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM), Programa Escala Estudantil, Universidad de la República (Udelar), Montevideu, Uruguai; intercâmbio cultural (Soggiorno Culturale), Vêneto, Itália; e participação no Primeiro Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Os seus estudos versam sobre os movimentos autotransformativos discentes-docentes nas modalidades educacionais presencial e a distância (EaD). Pesquisador integrante do GPKOSMOS/UFSM (Grupo de Pesquisa sobre Educação Digital e Redes de formação), do KITANDA/UFSM (Educação e Intercultura) e do G-DEV/UFPEL (Grupo de Estudos sobre Direito, Educação e Vulnerabilidade). Professor-orientador do Curso de Mestrado (Master of Science in Emergent Technologies in Education) da MUST University (Florida, USA). Orientador do Curso de Doutorado em Educação da Universidad de la Empresa (Uruguai).

Contato: lucas.visentini@mustedu.com ou lucas.visentini@prof.santamaria.rs.gov.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6308292117036145>

PREFÁCIO

Este prefácio apresenta uma obra que busca refletir sobre as relações entre tecnologia e educação, com atenção especial ao uso da Inteligência Artificial (IA) e da gamificação no ensino de Língua Inglesa. Em um contexto educacional marcado pela presença cada vez maior das tecnologias digitais, torna-se importante compreender de que maneira esses recursos podem contribuir para a aprendizagem e, ao mesmo tempo, quais desafios trazem para professores e estudantes.

A obra parte da compreensão de que aprender uma língua estrangeira vai muito além da memorização de palavras e regras gramaticais. Trata-se de uma experiência social, cultural e comunicativa, construída nas relações que os estudantes estabelecem com outras pessoas, com diferentes formas de linguagem e com o próprio conhecimento. Nesse sentido, as ferramentas de IA e as estratégias de gamificação são apresentadas como possibilidades de apoio ao processo de aprendizagem, respeitando as necessidades, os ritmos e as características de cada estudante.

Ao longo da obra, também ganha destaque a importância da interação e do diálogo no desenvolvimento da aprendizagem. A partir das contribuições de Bakhtin, o texto propõe uma reflexão sobre as novas formas de interação que surgem nos ambientes digitais. O contato dos estudantes com ferramentas de IA pode favorecer situações de leitura, escrita, produção e revisão da linguagem, desde que seja acompanhado de uma postura crítica e consciente. Nesse contexto, saber elaborar perguntas e comandos, analisar as respostas produzidas e reconhecer suas limitações passa a fazer parte das novas práticas de letramento digital.

Outro aspecto importante é o protagonismo dos estudantes em seu próprio processo de aprendizagem. Em diálogo com as orientações da BNCC, a obra destaca a necessidade de desenvolver o uso ético, crítico e responsável das tecnologias digitais. O estudante não deve ser visto apenas como usuário das ferramentas, mas como sujeito capaz de tomar decisões, fazer escolhas, avaliar informações e utilizar os recursos tecnológicos de maneira significativa. Nessa perspectiva, até mesmo o erro pode ser compreendido como parte importante do processo de aprendizagem, oferecendo oportunidades para reflexão, revisão e avanço.

Ao tratar dessas questões, o livro também reafirma o papel fundamental do professor. A presença das tecnologias não diminui a importância da prática docente; ao contrário, exige planejamento, acompanhamento e escolhas pedagógicas conscientes. Cabe ao professor organizar situações de aprendizagem, orientar os estudantes, avaliar os resultados e criar condições para que a tecnologia esteja a serviço dos objetivos educacionais.

Assim, esta obra se dirige a professores, pesquisadores e demais profissionais da educação interessados em compreender melhor as possibilidades e os desafios do uso da Inteligência Artificial e da gamificação no ensino de Língua Inglesa. Mais do que apresentar ferramentas ou propostas prontas, o livro convida o leitor a refletir sobre como esses recursos podem ser incorporados à prática pedagógica de forma responsável, crítica e significativa.

Que esta leitura possa contribuir para novas reflexões e experiências em sala de aula, fortalecendo o diálogo entre professores, estudantes e tecnologias e, sobretudo, valorizando a aprendizagem como um processo de construção de conhecimentos e de sentidos.

Tenha uma excelente leitura!

Ms. Giulianna Carbonari Meneghello

Dra. Tatiana dos Santos

RESUMO

O presente estudo analisa as potencialidades e as limitações da utilização da Inteligência Artificial (IA) e da gamificação como recursos educacionais para o desenvolvimento do protagonismo e da autonomia discente no ensino de Língua Inglesa nos anos finais do Ensino Fundamental. Estruturalmente, o trabalho divide-se em seções que abordam a fundamentação teórica, a análise das ferramentas práticas e a discussão das políticas educacionais correlatas. Metodologicamente, caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, sustentada pelo levantamento, curadoria e análise sistemática de produções científicas e documentos oficiais publicados entre 2022 e 2026. A fundamentação teórica articula os fundamentos da mediação digital e do dialogismo às discussões contemporâneas sobre letramentos digitais, engenharia de prompts e metodologias ativas. Os resultados indicam que o uso de plataformas digitais e modelos de linguagem transforma a dinâmica da aula; em vez de focar na memorização mecânica de palavras isoladas, as atividades baseadas em mecânicas lúdicas e ferramentas generativas passam a exigir que os estudantes investiguem, selecionem informações e construam argumentos no próprio idioma para resolver problemas reais. Contudo, evidenciam-se desafios severos de ordem estrutural nas escolas públicas, riscos de passividade intelectual e demandas complexas de governança ética e privacidade de dados no ambiente virtual. Conclui-se que as tecnologias emergentes funcionam como suportes pedagógicos na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), mas não substituem a centralidade da mediação docente, que permanece indispensável para planejar as intervenções didáticas e garantir uma formação linguística de fato emancipatória.

Palavras-chave: inteligência artificial, gamificação, ensino de língua inglesa, protagonismo discente, anos finais do ensino fundamental.

ABSTRACT

This study analyzes the potentials and limitations of using Artificial Intelligence (AI) and gamification as educational resources to develop student protagonism and autonomy in English language teaching during the final years of Elementary School. Structurally, the paper is divided into sections that address the theoretical framework, the analysis of practical tools, and the discussion of related educational policies. Methodologically, it is qualitative bibliographical research, supported by the survey, curation, and systematic analysis of scientific productions and official documents published between 2022 and 2026. The theoretical framework articulates the foundations of digital mediation and dialogism with contemporary discussions on digital literacies, prompt engineering, and active methodologies. The results indicate that the use of digital platforms and language models transforms classroom dynamics; instead of focusing on the mechanical memorization of isolated words, activities based on game mechanics and generative tools require students to investigate, select information, and build arguments in the language to solve real problems. However, severe structural challenges in public schools, risks of intellectual passivity, and complex demands for ethical governance and data privacy in the virtual environment emerge. The study concludes that emerging technologies function as pedagogical support within the Zone of Proximal Development (ZPD), but do not replace the centrality of teacher mediation, which remains indispensable for planning didactic interventions and ensuring a truly emancipatory language education.

Keywords: artificial intelligence, gamification, english language teaching, student protagonism, final years of elementary school.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Divisão dos eixos temáticos.....	19
Quadro 02: A Mediação de Linguagem na Era Digital à Luz da Teoria Histórico-Cultural.....	35
Quadro 03: A Reconfiguração de Gêneros Textuais e a Atividade do Aluno nos Anos Finais.....	46
Quadro 04: Dimensões Práticas, Recursos Digitais e Aspectos Éticos nos Anos Finais do Ensino Fundamental.....	56
Quadro 05: Potencialidades e Desafios da IA, Gamificação e Metodologias Ativas no Ensino de Línguas.....	61

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.: Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).....	29
---	-----------

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABP – Aprendizagem Baseada em Problemas

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

IA – Inteligência Artificial

LBI – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

LGPD – Lei Geral de Proteção de Dados

LLMs – Grandes Modelos de Linguagem

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 METODOLOGIA.....	16
3 LINGUAGEM E TECNOLOGIAS DIGITAIS: FUNDAMENTOS DA MEDIAÇÃO DIGITAL.....	25
3.1 O DIALOGISMO E A INTERAÇÃO EM AMBIENTES VIRTUAIS: A BASE BAKHTINIANA.....	26
3.2 MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL (ZDP) NA ERA DIGITAL.....	28
3.3 A INTEGRAÇÃO ENTRE TECNOLOGIAS DIGITAIS E SUBJETIVIDADE NO ENSINO DE LÍNGUAS.....	32
4 A INTEGRAÇÃO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E DA GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	38
4.1 PANORAMA DAS PUBLICAÇÕES RECENTES SOBRE IA GENERATIVA NA EDUCAÇÃO E RECONFIGURAÇÃO DE GÊNEROS.....	39
4.2 AUTORIA DIGITAL, ENGENHARIA DE PROMPTS E LETRAMENTOS NA ERA DA IA.....	40
4.3 ESTRATÉGIAS DE GAMIFICAÇÃO E O USO DE JOGOS COM FINS EDUCATIVOS PARA O APRENDIZADO DE LÍNGUA INGLESA.....	42
5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MEDIADAS: PROTAGONISMO E AUTONOMIA NA ERA DA IA...48	
5.1 MULTILETRAMENTOS E A AUTORIA DIGITAL: O ALUNO COMO SUJEITO ATIVO NO PROCESSO.....	48
5.2 METODOLOGIAS ATIVAS E O USO DE RECURSOS DIGITAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO.....	51
5.3 DESAFIOS ÉTICOS, TECNOLOGIA ASSISTIVA NA INCLUSÃO E A REGULAMENTAÇÃO DA IA NA EDUCAÇÃO.....	54
6 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	60
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	63
8 REFERÊNCIAS.....	65

1 INTRODUÇÃO

A era digital, consolidada no século XX e impulsionada de forma sem precedentes a partir da popularização da internet e da evolução dos dispositivos móveis, trouxe contribuições significativas para os mais diversos setores da sociedade contemporânea. No cotidiano das residências, sistemas inteligentes conectam aparelhos com o objetivo de automatizar tarefas diárias e otimizar o tempo dos usuários. Nas organizações empresariais, *softwares* avançados e algoritmos complexos promovem a automação de processos internos, gerando impactos diretos na eficiência operacional e na tomada de decisões estratégicas. Já no ambiente educacional, essa conjuntura tecnológica apresenta um potencial transformador substancial, ampliando os horizontes de pesquisa para docentes e discentes, além de fornecer ferramentas que enriquecem o processo pedagógico.

Evidencia-se que, na atualidade, o surgimento constante de novas plataformas e ecossistemas virtuais redefine as dinâmicas de interação e comunicação humana. Entre essas inovações disruptivas, a Inteligência Artificial (IA) e as mecânicas de gamificação ganham destaque, trazendo maior interatividade, personalização e engajamento para as atividades cotidianas. No contexto educacional, estudos recentes têm apontado que a Inteligência Artificial e a gamificação constituem estratégias com potencial para favorecer o processo de ensino e aprendizagem, ao ampliarem as possibilidades de personalização, interação e participação dos estudantes, contribuindo para a ressignificação das práticas didático-pedagógicas.

Diante desse cenário, com ênfase no campo educacional e nas especificidades da Educação Básica, as aprendizagens nos Anos Finais do Ensino Fundamental demandam estratégias que dialoguem diretamente com a realidade dos estudantes. Trata-se de um período escolar marcado por intensas transformações cognitivas, sociais e emocionais, no qual a busca por identidade e autonomia se faz necessária. Conforme os direcionamentos normativos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC - Brasil, 2018), as práticas pedagógicas voltadas para essa etapa devem estimular o pensamento crítico e o protagonismo discente, preparando os estudantes para lidar com o conhecimento de forma autoral e contextualizada.

Nesse panorama de mutações curriculares, a inserção das tecnologias digitais convoca a escola a repensar a própria natureza dos processos de leitura e escrita. Sob a perspectiva de Rojo (2024), a imersão na cultura digital exige a consolidação da pedagogia

dos multiletramentos, uma abordagem capaz de instrumentalizar o estudante para lidar com discursos multimodais e sincretismos de linguagens que caracterizam as plataformas contemporâneas. A autora adverte que o papel da instituição de ensino na era da inteligência artificial não se limita à inclusão instrumental de aparatos técnicos, mas envolve o desenvolvimento de um letramento crítico que capacite os sujeitos a interagirem de forma consciente e autoral com as mídias emergentes. Desse modo, o desenho de práticas pedagógicas inovadoras deve ir além do consumo passivo de dados, promovendo cenários formativos onde os adolescentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental utilizem o potencial algorítmico para manifestar suas identidades, questionar os fluxos globais de informação e construir projetos autorais significativos (Rojo, 2024).

Na contemporaneidade, a literatura especializada tem evidenciado que práticas pedagógicas mediadas por tecnologias ativas podem favorecer o desenvolvimento linguístico e social dos estudantes no ensino de Língua Inglesa. A aprendizagem de um idioma estrangeiro não se restringe à memorização de regras gramaticais e estruturas lexicais; constitui-se como uma prática social e multicultural. Por meio da mediação da inteligência artificial e de plataformas gamificadas, os discentes são convidados a descobrir, experimentar, investigar e interagir, transformando o erro em parte do processo lúdico de aprendizagem e ampliando suas capacidades comunicativas.

Nesse mesmo contexto, é fundamental reconhecer que as mídias digitais e os sistemas inteligentes não operam de forma isolada, mas integram o próprio ecossistema cultural dos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Assim como a linguagem verbal, os recursos tecnológicos constituem-se como linguagens contemporâneas potentes, capazes de expandir as possibilidades de criação e experimentação linguística. Contudo, ressalta-se a premente necessidade de que esse uso ocorra de forma intencional, planejada e pedagogicamente mediada pelo docente, respeitando os ritmos individuais e garantindo que a tecnologia atue como um vetor de inclusão e emancipação intelectual, e não como um elemento de mera passividade.

A necessidade de uma mediação intencional ganha contornos teóricos ainda mais profundos quando se analisa a relação entre o sujeito contemporâneo e os sistemas de inteligência artificial à luz das premissas dialógicas do Círculo de Bakhtin. Em oposição à ideia de configurar um espaço neutro ou puramente utilitário, a interface conversacional com as ferramentas generativas estabelece um circuito discursivo complexo, no qual a máquina passa a simular uma voz social ativa na dinâmica interativa. O ato de produzir um texto assistido por algoritmos tenciona as noções tradicionais de autoria e subjetividade,

uma vez que o enunciado gerado resulta de um vasto arquivo cultural historicamente compartilhado, operando como uma réplica automatizada que provoca a consciência linguística do estudante.

Sob essa ótica, o protagonismo discente emerge precisamente da capacidade do aluno de exercer uma responsividade ativa face às respostas fornecidas pelos sistemas digitais. O estudante deixa de ocupar uma posição de mero espectador técnico e assume o papel de coordenador analítico do processo comunicativo, utilizando a linguagem como um território de negociação constante de sentidos, onde fratura as padronizações algorítmicas para demarcar sua própria voz e singularidade no mundo. Por essa razão, torna-se pertinente investigar de que maneira a integração da Inteligência Artificial e da gamificação ao ensino de Língua Inglesa pode favorecer práticas pedagógicas coerentes com uma perspectiva dialógica da linguagem, promovendo o protagonismo discente e o desenvolvimento de competências comunicativas.

Desse raciocínio decorre o problema norteador desta pesquisa que parte do seguinte questionamento: Quais são as potencialidades e as limitações da utilização da IA e da gamificação como recursos educacionais para o desenvolvimento do protagonismo e da autonomia discente no ensino de Língua Inglesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental?

Trata-se de um tema atual e relevante e que se justifica especialmente quando se considera as demandas da sociedade do conhecimento, na qual as tecnologias digitais emergentes possuem a capacidade de ressignificar os espaços escolares. Adicionalmente, no ensino de Língua Inglesa, a interatividade proporcionada pelos sistemas baseados em IA e o engajamento inerente aos jogos digitais desempenham um papel central na superação de barreiras metodológicas tradicionais, ampliando os repertórios culturais e tecnológicos dos discentes. Desse modo, investigar as formas de integração dessas ferramentas justifica-se pela necessidade de converter diretrizes teóricas em propostas práticas aplicáveis ao cotidiano escolar.

A relevância da pesquisa é fundamentada pelas orientações dos documentos norteadores da educação nacional, que preconizam a inserção da cultura digital no cerne da formação escolar. Destaca-se, nesse cenário, a BNCC (Brasil, 2018), que em suas Competências Gerais da Educação Básica, especificamente na competência nº 5, enfatiza a relevância de compreender, utilizar e criar Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares. Essa competência normativa visa o desenvolvimento da

capacidade comunicativa, o discernimento analítico de informações e a produção de saberes, promovendo diretamente o protagonismo e a autoria dos sujeitos (Brasil, 2018).

O objetivo geral deste estudo consiste em analisar quais são as potencialidades e as limitações da utilização da IA e da gamificação como recursos educacionais para o desenvolvimento do protagonismo e da autonomia discente no ensino de Língua Inglesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Para alcançar o objetivo geral proposto, foram traçados três objetivos específicos: primeiro, investigar a utilização e o impacto dos recursos digitais e multiletramentos no ensino de Língua Inglesa à luz das diretrizes de Brasil (2018); segundo, compreender as práticas pedagógicas contemporâneas baseadas em metodologias ativas, identificando as dinâmicas da IA e da gamificação no cenário escolar; terceiro, analisar as contribuições dessas ferramentas tecnológicas na promoção da autonomia e do protagonismo dos estudantes da Educação Básica, mais especificamente de turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

A estrutura do trabalho está organizada em capítulos contendo, além desta introdução, metodologia, fundamentação teórica, resultados e discussões e as considerações finais. A fundamentação teórica está organizada em subtítulos distribuídos nos seguintes capítulos: o capítulo 3 discute os Multiletramentos e a Cultura Digital no Ensino de Língua Inglesa tendo por base a BNCC (BRASIL, 2018); o capítulo 4 apresenta as Práticas Pedagógicas Contemporâneas baseadas em Metodologias Ativas e Inteligência Artificial; e o capítulo 5 analisa a Inteligência Artificial (IA), a Gamificação e o Desenvolvimento do Protagonismo Discente. Nas considerações finais, são destacados os principais achados da pesquisa, evidenciando as contribuições do estudo para a compreensão do tema abordado.

2 METODOLOGIA

O presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, cujo objetivo central é realizar um levantamento e uma análise crítica das produções acadêmicas que abordam a integração da inteligência artificial e da gamificação no ensino de Língua Inglesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

A escolha pela pesquisa bibliográfica justifica-se por possibilitar a sistematização do conhecimento científico produzido sobre o objeto investigado, permitindo compreender as principais abordagens teóricas, identificar convergências e divergências entre os estudos e construir uma fundamentação consistente para a análise proposta. Nesse sentido, Severino (2022) define a pesquisa bibliográfica como:

A pesquisa bibliográfica é a modalidade de pesquisa que tem por objetivo conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado existentes sobre um determinado tema, assunto ou problema. Ela é fundamental para qualquer tipo de estudo, pois é através dela que o pesquisador entra em contato com o que já foi produzido, escrito ou pensado sobre o assunto de sua investigação. Desse modo, o pesquisador se situa em relação ao estado da arte do problema, identificando as principais correntes teóricas, os conceitos fundamentais, os debates existentes e as possíveis lacunas que sua pesquisa pretende preencher. (Severino, 2022, p. 122).

A definição apresentada por Severino (2022) evidencia que a pesquisa bibliográfica não se restringe ao levantamento de obras, mas constitui um processo sistemático de análise e interpretação da produção científica existente. Dessa forma, esse delineamento metodológico mostra-se adequado para a presente investigação, uma vez que possibilita compreender criticamente as potencialidades e as limitações da inteligência artificial e da gamificação no ensino de Língua Inglesa, a partir das contribuições de diferentes pesquisadores da área.

A escolha por esse caminho metodológico ocorre porque os fenômenos educacionais contemporâneos, especialmente aqueles atravessados pelas tecnologias digitais, demandam um olhar analítico que escape de generalizações estatísticas puras. Sobre a essência investigativa que rege a construção de um desenho de estudo dessa natureza, Yin (2016) esclarece que:

A pesquisa qualitativa (...) cultiva a ideia de que o desenho da pesquisa é um processo contínuo e interativo, e não um plano fixo. De modo ideal, os procedimentos de pesquisa vão se adaptando e se modificando à medida que o estudo avança, permitindo que o pesquisador capture a complexidade e o

significado das situações reais de vida, em vez de impor estruturas rígidas ou categorias predeterminadas ao cenário investigado. (Yin, 2016, p. 7-8).

A relevância da pesquisa bibliográfica fundamenta-se na necessidade de fornecer o mapeamento e a consistência conceitual necessários para a investigação científica. Severino (2022) pondera que a revisão da literatura não constitui um mero procedimento burocrático, mas sim o ato de situar o objeto de estudo dentro de um diálogo teórico já existente, permitindo compreender as bases que sustentam a área do saber. No contexto das tecnologias emergentes, esse exercício torna-se essencial para filtrar a efemeridade das inovações digitais e extrair conceitos consolidados, garantindo que a discussão sobre o ensino de línguas e a inteligência artificial preserve seu rigor.

Além do levantamento documental, esse delineamento metodológico atua como um instrumento de fundamentação crítica para a práxis educativa. Sob a perspectiva de Demo (2022), a pesquisa não deve ser vista como uma atividade meramente reprodutiva, mas sim o ato de construir conhecimento com autoria e criticidade. Ao organizar e analisar criticamente as produções recentes sobre ferramentas tecnológicas e metodologias ativas, a pesquisa bibliográfica permite identificar lacunas reais no processo de ensino-aprendizagem. Assim, o estudo teórico se caracteriza como um processo ativo de curadoria intelectual, essencial para conferir a densidade necessária a investigações estruturadas na área da educação.

O levantamento das produções científicas foi realizado nos idiomas português e inglês, por meio de buscas sistematizadas nas bases Google Acadêmico, Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Para a recuperação dos estudos, utilizaram-se os descritores "Inteligência Artificial", "Gamificação", "Língua Inglesa", "Metodologias Ativas" e "Anos Finais do Ensino Fundamental", combinados por meio dos operadores booleanos *and* e *or*. Após a recuperação das publicações, procedeu-se à leitura dos títulos, resumos e palavras-chave para verificar sua aderência ao objeto da pesquisa, sendo posteriormente realizada a leitura integral dos estudos selecionados para compor o corpus da investigação.

Como critérios de inclusão, foram selecionados artigos reconhecidos pela comunidade científica, revisados por pares e que estabeleçam um diálogo direto com os descritores e o problema de pesquisa, priorizando publicações recentes (2022-2026). Como critérios de exclusão, foram descartados textos de natureza puramente opinativa, materiais sem revisão por pares, trabalhos que não contemplem a faixa etária dos Anos Finais do

Ensino Fundamental ou que possuam caráter estritamente comercial sobre ferramentas tecnológicas.

Para garantir a organização analítica do material coletado, o referencial teórico foi distribuído em três grandes eixos científicos, estruturados diretamente em consonância com os capítulos de desenvolvimento deste estudo:

- Eixo 1: Fundamentos da Mediação Digital (Capítulo 3): Discute as bases da interação e da comunicação em ambientes virtuais, abordando conceitos como a mediação por instrumentos e signos, a Zona de Desenvolvimento Proximal e o dialogismo digital na construção de sentidos e na afirmação da subjetividade dos sujeitos.
- Eixo 2: Tecnologias Emergentes, IA e Gamificação (Capítulo 4): Analisa a reconfiguração dos gêneros textuais pela inteligência artificial generativa, o desenvolvimento de novos letramentos por meio da engenharia de prompts e o uso de narrativas interativas e mecânicas de jogos para o engajamento e a gestão da sala de aula.
- Eixo 3: Práticas Pedagógicas e Autonomia (Capítulo 5): Concentra as reflexões sobre o protagonismo discente, os multiletramentos críticos e a inovação no ensino de línguas, articulando o uso de recursos digitais ao desenvolvimento do pensamento analítico, à avaliação formativa, à inclusão escolar por meio da tecnologia assistiva e aos parâmetros legais e éticos vigentes.

Com o propósito de organizar e sistematizar o referencial teórico, as obras selecionadas foram distribuídas em eixos temáticos definidos pelo pesquisador após a leitura integral dos estudos. Essa categorização fundamentou-se na afinidade conceitual entre as publicações, na recorrência dos temas abordados e na contribuição de cada obra para os objetivos e para a estrutura analítica da dissertação. Ressalta-se que essa organização possui finalidade exclusivamente metodológica e analítica, não correspondendo a uma classificação previamente estabelecida pela literatura. A síntese dessa distribuição é apresentada no Quadro 1.

Quadro 1
Divisão dos eixos temáticos

Referência Bibliográfica Completa	Eixo Temático (Vinculado aos Capítulos)	Assunto/Contribuição
Vygotsky, L. S. (2021). <i>A formação social da mente</i> (7ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.	Eixo 1: Fundamentos da Mediação Digital	Mediação e Zona de Desenvolvimento Proximal.
Bakhtin, M. (2016). <i>Estética da criação verbal</i> (2ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.	Eixo 1: Fundamentos da Mediação Digital	Dialogismo e polifonia na interação.
Fiorin, J. L. (2024). Digital dialogism: AI as a social voice. <i>Discourse Studies</i> , 22(3), 140–155.	Eixo 1: Fundamentos da Mediação Digital	Dialogismo aplicado às inteligências artificiais.
Miotello, V. (2022). <i>Bakhtin e o círculo: Fronteiras do discurso</i> . São Carlos: Pedro & João Editores.	Eixo 1: Fundamentos da Mediação Digital	Ressignificação dos papéis sociais na cibercultura.
Cavalcanti, A., & Miotello, V. (2024). <i>Dialogismo e práticas de linguagem na contemporaneidade</i> .	Eixo 1: Fundamentos da Mediação Digital	Responsividade ativa e multiplicidade discursiva.
Orlandi, E. P. (2023). <i>Linguagem, Sociedade, Políticas</i> . Campinas: RG Editores.	Eixo 1: Fundamentos da Mediação Digital	Autoria, produção de sentidos e criticidade.
Coracini, M. J. (2025). The subject and the AI: Meaning construction in digital environments. <i>Journal of Applied Linguistics</i> , 30(2), 89–105.	Eixo 1: Fundamentos da Mediação Digital	Construção de sentidos e subjetividade digital.
Reis, S. R. F. et al. (2025). A mediação docente na construção de uma aprendizagem significativa: uma análise sobre o papel do professor no século XXI. <i>Observatório de la economia latino-americana</i> , 23 (7), 01-12.	Eixo 1: Fundamentos da Mediação Digital	Mediação pedagógica e aprendizagem significativa.
Neves, K. O. G., & Magalhães Netto, J. F. (2024). Impacto do uso de tecnologias digitais na zona de desenvolvimento proximal de alunos da educação básica. <i>Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista</i> , 14(2), 24–37.	Eixo 1: Fundamentos da Mediação Digital	TDIC e ampliação da ZDP.
Vasconcelos, T. C. (2025). Formar(se) professora(s) mediada(s) por tecnologias digitais: um ato dialógico e responsivo. <i>Horizontes</i> , 43(1), 01–24.	Eixo 1: Fundamentos da Mediação Digital	Formação docente mediada por tecnologias.
Almeida, R. D. (2025). Linguagem e subjetividade: uma análise do impacto cultural das tecnologias de informação na comunicação intergeracional. <i>Journal of Educational Technology</i> , 12(2), 45–62	Eixo 1: Fundamentos da Mediação Digital	Subjetividade e cultura digital.

Oliveira, A. (2023). <i>Integração tecnológica nas línguas e na educação contemporânea em uma perspectiva complexa</i> . [Dissertação]. (Mestrado em Letras) - Universidade Federal da Bahia.	Eixo 1: Fundamentos da Mediação Digital	Integração tecnológica e ensino de línguas.
Cuim, A. da S. et al. (2026). Linguagem, mediação e tecnologia: um estudo sobre a integração das TDICs na prática docente. <i>Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação</i> , 12(2), 1–12	Eixo 1: Fundamentos da Mediação Digital	Linguagem, mediação e TDICs.
Duque-Pereira & Moura (2025). Monologismo algorítmico e dialogismo simulado: uma análise bakhtiniana do discurso mediado por <i>chatbots</i> de IA. <i>SciELO Preprints</i> , 01–26.	Eixo 1: Fundamentos da Mediação Digital	Análise crítica do discurso por <i>chatbots</i>
Buzato, M. E. R. (2024). Digital literacies and AI authorship in Brazil. <i>Revista Brasileira de Linguística Aplicada</i> , 24(1), 112–130.	Eixo 2: Tecnologias Emergentes, IA e Gamificação	Autoria digital e letramentos na era da IA.
Santaella, L. (2024). Ubiquitous communication and new learning paths. <i>Journal of Digital Learning</i> , 14(3), 150–165.	Eixo 2: Tecnologias Emergentes, IA e Gamificação	Comunicação ubíqua e aprendizagem digital.
Coscarelli, C. V. (2024). Generative AI and the reconfiguration of writing genres. <i>Linguagem & Ensino</i> , 27(2), 15–38.	Eixo 2: Tecnologias Emergentes, IA e Gamificação	Reconfiguração dos gêneros textuais pela IA.
Lopes, L. R., & Takai, I. (2025). Gamification and AI in post-pandemic English teaching. <i>International Journal of Game-Based Learning</i> , 15(1), 10–28.	Eixo 2: Tecnologias Emergentes, IA e Gamificação	Gamificação e IA no ensino de inglês.
Justin, A., & Hu, D. S. (2024). AI-mediated storytelling in serious games for L2 learners. <i>Journal of Computer Assisted Learning</i> , 40(2), 345–360.	Eixo 2: Tecnologias Emergentes, IA e Gamificação	Narrativas digitais e jogos educativos.
Emerick, F. (2025). Designing AI-driven gamified experiences for L2 students. <i>Games for Education</i> , 11(1), 55–78.	Eixo 2: Tecnologias Emergentes, IA e Gamificação	Experiências gamificadas mediadas por IA.
Justino, M. R. (2025). Prompt engineering as a new literacy skill. <i>Global Journal of English Education</i> , 7(1), 22–40.	Eixo 2: Tecnologias Emergentes, IA e Gamificação	Engenharia de prompts.

Wotckoski, R. B. et al. (2025). A inteligência artificial generativa e a produção textual: a emergência do gênero discursivo prompt. <i>Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro</i> , 21(05), 1–18.	Eixo 2: Tecnologias Emergentes, IA e Gamificação	Prompt como gênero discursivo.
Silva, P. B. L. da. (2025). Engenharia de prompt como prática de letramento digital. <i>Gláuks - Revista de Letras e Artes</i> , 25(02), 166–178.	Eixo 2: Tecnologias Emergentes, IA e Gamificação	Letramento digital e IA generativa.
Pinto, A. C., Correa, E. L. da S., & Moraes, F. P. (2025). Letramento em inteligência artificial: fundamentos, práticas, epistemologia e implicações éticas para a cognição contemporânea. <i>South American Development Society Journal</i> , 11(33), 52–98.	Eixo 2: Tecnologias Emergentes, IA e Gamificação	Letramento em IA e cidadania digital.
Guimarães, S. B. S. V., & Lima, F. A. (2026). A gamificação como metodologia ativa para o ensino da língua adicional. <i>Revista Tópicos</i> , 04(33), 01–28	Eixo 2: Tecnologias Emergentes, IA e Gamificação	Gamificação como metodologia ativa.
Nascimento, J. V. B. do, & Cavalcanti, Z. D. M. (2022). A gamificação no ensino de língua inglesa como aquisição das habilidades linguísticas por meio da sequência didática. Em <i>Ensino de línguas</i> (1º ed., p. 217–237). Editora Realize.	Eixo 2: Tecnologias Emergentes, IA e Gamificação	Desenvolvimento das habilidades linguísticas.
Silva, R. A. F. da, & Irala, V. B. (2024). Contribuições e desafios da gamificação no ensino de línguas. <i>Revista Thema</i> , 23(2), 405–425.	Eixo 2: Tecnologias Emergentes, IA e Gamificação	Potencialidades e desafios da gamificação.
Marinho, H. J. V. (2024). Ensino de inglês no novo ensino médio: criação e análise de uma trilha de aprendizagem gamificada baseada no eixo oralidade para o 1º ano.	Eixo 2: Tecnologias Emergentes, IA e Gamificação	Trilhas gamificadas no ensino de inglês.
Araújo, T. O. de. (2022). Games no currículo e a (des)motivação. <i>Revista Vozes dos Vales</i> , (11), 01–23.	Eixo 2: Tecnologias Emergentes, IA e Gamificação	Motivação e engajamento discente.
Lemov, D. (2023). <i>Aula nota 10 3.0: 63 técnicas para melhorar a gestão da sala de aula</i> (L. T. Motta, Trad.; 3ª ed.). Porto Alegre, Brasil: Penso.	Eixo 2: Tecnologias Emergentes, IA e Gamificação	Técnicas de engajamento e participação.
Rocha et al. (2025). Entre multiletramentos e identidades: práticas de ensino de línguas medidas pelas tecnologias digitais. <i>Linha Mestra</i> , 19, 80–99.	Eixo 2: Tecnologias Emergentes, IA e Gamificação	Tecnologias Digitais e práticas de ensino de línguas.

Barbosa, D. M. B., & Visentini, L. (2025). Metodologias ativas no ensino de ciências: desafios e possibilidades na prática pedagógica no EF II. <i>Revista Querubim</i> , 21, 35-41.	Eixo 3: Práticas Pedagógicas e Autonomia	Metodologias ativas.
Rabelo, J. M., & Visentini, L. (2025). Metodologias ativas, recursos digitais e ensino de História: contribuições da ABP para o pensamento crítico. <i>Revista Querubim</i> , 21, 48-55.	Eixo 3: Práticas Pedagógicas e Autonomia	Pensamento crítico e recursos digitais.
Rojo, R. (2024). Multiliteracies and school in the AI age. <i>Revista Brasileira de Educação</i> , 29(1), 1-22.	Eixo 3: Práticas Pedagógicas e Autonomia	Multiletramentos.
Almeida, S. C. D. (2025). AI-based assistive tools for inclusive language learning. <i>Journal of Educational Technology</i> , 12(2), 45-62.	Eixo 3: Práticas Pedagógicas e Autonomia	Inclusão e tecnologias assistivas.
Cope, B., & Kalantzis, M. (Orgs.). (2020). <i>Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures</i> (2ª ed.). Londres: Routledge.	Eixo 3: Práticas Pedagógicas e Autonomia	Pedagogia dos multiletramentos.
Moita Lopes, L. P. (2023). <i>Linguística aplicada e o fazer pedagógico</i> . São Paulo: Parábola Editorial.	Eixo 3: Práticas Pedagógicas e Autonomia	Ensino crítico de línguas.
Hoffmann, J. (2025). Mediating learning through AI-based feedback systems. <i>Educational Assessment Journal</i> , 15(2), 90-112.	Eixo 3: Práticas Pedagógicas e Autonomia	Avaliação mediadora.
Rios, A. (2025). Challenges of AI implementation in public schools. <i>Education Policy Analysis</i> , 18(3), 210-225.	Eixo 3: Práticas Pedagógicas e Autonomia	Desafios da implementação da IA.
Camargo Júnior, I. D. (2025). Pedagogical innovation with LLMs in language classrooms. <i>TechEduca Review</i> , 8(3), 200-218.	Eixo 3: Práticas Pedagógicas e Autonomia	Inovação pedagógica com IA.
Peixoto, J. (2025). Tech-enhanced subjectivity in English classes. <i>Educational Technology Review</i> , 9(4), 120-135.	Eixo 3: Práticas Pedagógicas e Autonomia	Subjetividade e tecnologia.
Pinheiro, P. A. (2025). Language and technology integration strategies. <i>Journal of Applied English Studies</i> , 13(2), 44-59.	Eixo 3: Práticas Pedagógicas e Autonomia	Integração entre língua e tecnologia.
Souza, R. R. de, & Pereira, A. L. (2024). Ensino de língua inglesa mediado pelas TDIC. <i>Revista EntreLinguas</i> , 10(e024023), 01-20	Eixo 3: Práticas Pedagógicas e Autonomia	TDIC e ensino de inglês.

Beserra Junior, A. G. (2024). <i>Ferramentas digitais nas aulas de língua inglesa: Uma experiência baseada nas metodologias ativas em uma turma de oitavo ano do ensino fundamental 2</i> [Dissertação]. (Mestrado em Inovação em Tecnologias Educacionais) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte.	Eixo 3: Práticas Pedagógicas e Autonomia	Ferramentas digitais e metodologias ativas.
Paiva, A. de Q., Silva, F. C. da, & Silva, L. L. P. (2025). Letramento digital e multiletramentos. Em <i>Letramento e Alfabetização: Práticas e Abordagens Contemporâneas na Educação</i> (1º ed., p. 114–136). Editora Científica Digital	Eixo 3: Práticas Pedagógicas e Autonomia	Letramento digital crítico.
Ferreira, J. M. et al. (2025). Desafios e oportunidades do uso da inteligência artificial para a inclusão educacional de pessoas com deficiência. <i>Aracê</i> , 7(11), 01–29.	Eixo 3: Práticas Pedagógicas e Autonomia	Inclusão educacional mediada por IA.
Peixoto, F. G., & Paiva, E. L. de A. (2024). Desafios éticos do uso de inteligência artificial no ensino básico. <i>Caderno Pedagógico</i> , 21(13), 01–14	Eixo 3: Práticas Pedagógicas e Autonomia	Ética e regulamentação da IA.
Brasil. (2018). <i>Base Nacional Comum Curricular</i> . Brasília: Ministério da Educação.	Eixo 3: Práticas Pedagógicas e Autonomia	Competências da cultura digital.
Brasil. (2015). <i>Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)</i> . Brasília: Presidência da República.	Eixo 3: Práticas Pedagógicas e Autonomia	Inclusão e acessibilidade.
Brasil. (1990). <i>Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências</i> . Brasília: Presidência da República.	Eixo 3: Práticas Pedagógicas e Autonomia	Proteção integral da criança e do adolescente.
Brasil. (2026). <i>ECA Digital: Diretrizes para a garantia dos direitos de crianças e adolescentes em ambientes virtuais</i> . Brasília: Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania.	Eixo 3: Práticas Pedagógicas e Autonomia	Direitos digitais de crianças e adolescentes.
Lino et al. (2024). O professor como mediador: navegando em um mar de informações. <i>Aracê</i> , 6(4), 19244–19256.	Eixo 3: Práticas Pedagógicas e Autonomia	Papel do professor mediador no uso de ferramentas tecnológicas.

Jahnke et al. (2025). Metodologias ativas, e recursos digitais na educação: implicações sobre o processo de ensino e aprendizagem. <i>Revista de Gestão e Secretariado</i> , 16(11), 01–18	Eixo 3: Práticas Pedagógicas e Autonomia	Metodologias ativas e o processo de ensino e aprendizagem.
Feitosa et al. (2026). Contribuições das metodologias ativas mediadas por tecnologias para o pensamento crítico na educação. <i>Revista Tópicos</i> , 4(31), 1–33	Eixo 3: Práticas Pedagógicas e Autonomia	Metodologia, Tecnologias e Pensamento Crítico.

Nota: Elaborado pelo autor (2026).

Concluída a etapa de categorização das referências, desenvolveu-se uma análise temática de caráter interpretativo, orientada pelos objetivos da pesquisa e pelos eixos analíticos previamente estabelecidos. A análise compreendeu a leitura integral das publicações, a identificação de conceitos recorrentes, categorias emergentes, aproximações e divergências teóricas, bem como a interpretação das evidências à luz do referencial adotado. Posteriormente, procedeu-se à síntese narrativa dos resultados, articulando os achados da literatura com as discussões sobre mediação pedagógica, Inteligência Artificial, gamificação, metodologias ativas e ensino de Língua Inglesa. Esse percurso analítico possibilitou a elaboração de uma interpretação crítica do estado do conhecimento sobre o tema, sustentando a construção dos capítulos analíticos, dos resultados e das considerações finais da pesquisa.

3 LINGUAGEM E TECNOLOGIAS DIGITAIS: FUNDAMENTOS DA MEDIAÇÃO DIGITAL

A compreensão das dinâmicas de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa na atualidade exige uma sólida base teórica, capaz de explicar como a interação humana se reconfigura diante dos recursos tecnológicos emergentes. É interessante observar que as culturas e as linguagens no espaço digital trazem novos questionamentos e possibilidades de lidar com o conhecimento, permitindo o surgimento de outras formas de comunicar e fazer uso da linguagem. De modo que “essas tecnologias foram criadas em função da língua e existem para servi-la. [...] A tecnologia alimenta a língua e a língua alimenta a tecnologia, num verdadeiro processo de retroalimentação” (Souza & Ferrão, 2024, p. 604).

Longe de enxergar as ferramentas digitais como meros canais de transmissão, esta investigação fundamenta-se na premissa de que a tecnologia atua como um espaço de mediação ativa e construção social. Vygotsky (2021) oferece um suporte essencial ao demonstrar que o desenvolvimento cognitivo é impulsionado pela mediação por instrumentos e signos, definindo a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) como o espaço onde o aprendizado se consolida com o apoio de um par mais experiente ou de suportes estruturados. No cenário contemporâneo, os sistemas baseados em inteligência artificial passam a integrar essa zona de desenvolvimento, funcionando como andaimes tecnológicos que medeiam a apropriação do idioma estrangeiro pelo estudante.

Essa mediação baseada na troca ganha contornos discursivos fundamentais quando articulada à teoria clássica do dialogismo de Bakhtin (2016), para quem a linguagem se realiza necessariamente por meio de enunciados concretos e da interação entre sujeitos. Em vez de anular essa perspectiva, os ambientes virtuais expandem a circulação discursiva. Conforme aponta Fiorin (2024), é possível identificar um dialogismo digital, onde a inteligência artificial passa a ser percebida como uma voz social na interação, gerando novas formas de polifonia. Dessa maneira, este capítulo busca estabelecer os fundamentos teóricos necessários para discutir como o aprendizado de línguas nas plataformas digitais permanece sendo um exercício de construção de sentido e afirmação subjetiva, onde a técnica serve ao propósito humano do diálogo e da comunicação autêntica.

3.1 O DIALOGISMO E A INTERAÇÃO EM AMBIENTES VIRTUAIS: A BASE BAKHTINIANA

A transposição dos espaços de interação para as redes e plataformas digitais não anula a natureza essencialmente dialógica da linguagem, pelo contrário, intensifica-a ao multiplicar as vozes que compõem o tecido social. Na perspectiva teórica de Bakhtin (2016), todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva, estruturando-se na relação com a palavra do outro. O discurso vive na fronteira entre o eu e o mundo, respondendo a enunciações anteriores ao mesmo tempo em que antecipa réplicas futuras. Quando esse princípio é confrontado com as dinâmicas dos ambientes virtuais contemporâneos, percebe-se que as interações mediadas por telas continuam a carregar essa polifonia inerente. O espaço digital amplia as esferas de atividade humana, expandindo as possibilidades de enunciação e exigindo dos sujeitos uma capacidade refinada de perceber a alteridade e de se posicionar criticamente frente aos múltiplos discursos que se entrecruzam na cibercultura.

Desse modo, a permanência do dialogismo nos ambientes digitais também tem sido discutida na atualidade em estudos que retomam o pensamento bakhtiniano para compreender os processos de interação mediados por tecnologias. Ao analisar experiências formativas desenvolvidas em ambientes digitais, percebe-se que as tecnologias não eliminam o encontro entre sujeitos, mas podem potencializar práticas de coautoria e construção coletiva do conhecimento. Nessa perspectiva, “a educação mediada por tecnologias deve ter como fundamento o diálogo responsivo, e a incorporação desses recursos precisa estar vinculada a uma mediação pedagógica cuja assinatura seja o dialogismo entre o ético, o estético e o afetivo” (Vasconcelos, 2025, p. 03). Assim, os ambientes digitais podem ser compreendidos como espaços de produção de sentidos nos quais os sujeitos continuam construindo conhecimentos por meio da interação discursiva.

Essa dinâmica ganha contornos práticos diferentes com a chegada de sistemas conversacionais automatizados que passam a simular a interlocução humana no cotidiano escolar. De acordo com as análises de Fiorin (2024), o dialogismo digital se manifesta na medida em que a inteligência artificial passa a ser encarada como uma voz social simulada dentro do circuito discursivo acadêmico e formativo. As respostas produzidas por algoritmos generativos não emergem do vazio; resultam do processamento de um vasto arquivo cultural e linguístico historicamente produzido pela humanidade, operando como uma réplica automatizada que tenciona os limites tradicionais da autoria. Assim, essas

ferramentas passam a integrar os processos comunicativos contemporâneos ao reorganizar e reapresentar discursos produzidos socialmente.

Dessa forma, as interações entre estudantes e sistemas de IA constituem novas formas de mediação discursiva que exigem análise crítica e compreensão dos sentidos produzidos no ambiente digital. Nessa perspectiva, para Bakhtin, todo enunciado é, por natureza, dialogizado, respondendo a enunciados anteriores e antecipa réplicas futuras, situando-se em uma corrente ininterrupta de comunicação. Esse princípio do dialogismo implica que

[...] a significação não é produzida isoladamente por um sujeito autônomo, mas sim no encontro de vozes e perspectivas socialmente construídas. Desse modo, a interação verbal é compreendida como processo de coconstrução de sentidos, em que nenhuma voz fala sozinha – toda enunciação traz ecos de vozes alheias e insere-se em um contexto histórico-ideológico compartilhado. Esta orientação dialógica manifesta-se na interação entre consciências, o que apresenta um primeiro desafio ao analisarmos *chatbots*, que não possuem consciência análoga à humana (Duque-Pereira & Moura, 2025, p. 05).

Diante disso, compreender a máquina como um interlocutor discursivo implica treinar o estudante para um engajamento crítico e ético. O ato de interagir com sistemas inteligentes se transforma em uma prática de negociação constante de sentidos, onde o usuário deve manter sua autonomia analítica diante das respostas programadas. A expansão desse circuito discursivo digital encontra sustentação teórica nas leituras contemporâneas do Círculo de Bakhtin. Miotello (2022) esclarece que o dialogismo não se restringe a uma mera troca de mensagens, mas constitui a própria condição de existência dos sujeitos que, ao interagirem por meio de tecnologias emergentes, ressignificam seus papéis sociais.

Além das interações estabelecidas entre sujeitos, os ambientes digitais também são influenciados pela atuação de mecanismos algorítmicos que organizam e direcionam fluxos de informação. Esses algoritmos participam ativamente da constituição dos percursos discursivos dos usuários, influenciando processos de subjetivação e construção identitária. Por conseguinte, tais sistemas atuam como mediadores das relações de alteridade, interferindo na forma como os sujeitos acessam conteúdos, estabelecem conexões e produzem sentidos. Sob uma perspectiva bakhtiniana, essa compreensão amplia a análise do dialogismo ao evidenciar que os processos comunicativos contemporâneos são atravessados por mediações tecnológicas que participam da circulação dos discursos

No contexto escolar, o contato com sistemas automatizados exige uma postura ativa, uma vez que o enunciado gerado pelo algoritmo tenciona a ideologia cotidiana da sala de

aula. Assim, a arquitetura conversacional das ferramentas digitais passa a demandar do estudante não uma aceitação passiva, mas um confronto de pontos de vista, onde a palavra do outro, simulada pela máquina, atua como provocação para que o jovem externar seu posicionamento e refine sua própria consciência linguística.

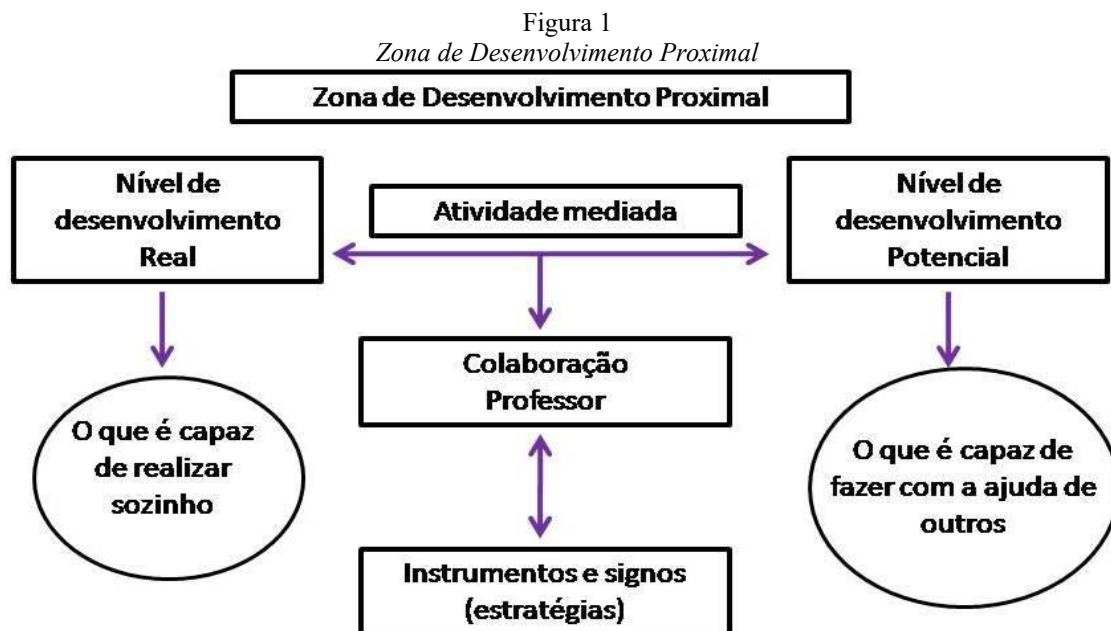
Esta provocação liga-se diretamente ao conceito de responsividade ativa, elemento central na dinâmica do aprendizado de uma segunda língua. Cavalcanti e Miotello (2024) explicam que todo enunciado genuíno pressupõe uma tomada de posição que ultrapassa a decodificação técnica. No ensino de Língua Inglesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental, a interação mediada por inteligência artificial e plataformas digitais só adquire sentido pedagógico quando desperta no educando essa resposta atenta e crítica. O espaço virtual torna-se um polo de confronto de perspectivas, no qual diferentes vozes sociais entram em atrito discursivo no cotidiano do estudante. Portanto, orientar o aluno a construir comandos estruturados e avaliar os retornos dos sistemas inteligentes configura-se como um exercício dialógico pleno, garantindo que o protagonismo discente emergja da capacidade de responder, refutar e ressignificar os discursos que circulam na cibercultura contemporânea.

3.2 MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL (ZDP) NA ERA DIGITAL

A reorganização dos ambientes de aprendizagem sob o impacto das mídias emergentes convoca a uma revisão dos papéis desempenhados por docentes e discentes no processo de construção do conhecimento. A ancoragem na teoria do desenvolvimento histórico-cultural de Vygotsky (2021) permite compreender a tecnologia não como um adereço didático, mas como um autêntico instrumento de mediação que interfere diretamente nas funções psicológicas superiores do sujeito. As tecnologias digitais, ao ampliarem as possibilidades de comunicação, colaboração e acesso à informação, passam a integrar os mecanismos de mediação que potencializam a aprendizagem e favorecem a construção de conhecimentos cada vez mais complexos.

Nesse contexto, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) representa um dos conceitos mais relevantes para a compreensão da prática educativa, sendo definida como a distância entre aquilo que o estudante já consegue realizar de forma autônoma e aquilo que pode realizar com auxílio de um professor, tutor ou colega mais experiente. E, à medida que essa mediação é internalizada, o conhecimento antes dependente do outro passa a integrar o repertório autônomo do sujeito, deslocando continuamente os limites da própria

ZDP e evidenciando o caráter social e histórico da aprendizagem (Sena & Rocha, 2018). A Figura 1 apresenta a ZDP derivada da representação clássica de Vygotsky sobre os níveis de desenvolvimento.



Fonte: Sena & Rocha (2018, p. 05).

Pelo esquema exposto, entende-se que, para Vygotsky, a aprendizagem não ocorre de maneira isolada ou espontânea, mas resulta de um processo social mediado por instrumentos culturais, signos e pela interação com sujeitos mais experientes. A compreensão da ZDP torna-se particularmente relevante na contemporaneidade, marcada pela presença crescente das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nos processos educativos. Ao contrário de perspectivas que compreendem a tecnologia apenas como recurso instrumental, a abordagem vygotskyana permite entendê-la como elemento mediador da aprendizagem, capaz de ampliar as possibilidades de interação, investigação e construção do conhecimento (Cuim et al., 2026).

Essa compreensão torna-se particularmente relevante quando analisada sob a ótica da Inteligência Artificial e da gamificação aplicadas ao ensino de Língua Inglesa. As plataformas baseadas em IA, associadas a estratégias gamificadas, podem oferecer diferentes formas de mediação, como feedbacks personalizados, adaptação do nível de complexidade das atividades, simulações de situações comunicativas e desafios progressivos, favorecendo o desenvolvimento gradual das competências linguísticas dos estudantes. Em consonância com a teoria histórico-cultural de Vygotsky, tais recursos não

substituem a ação docente, mas ampliam as possibilidades de mediação ao criarem condições para que os alunos avancem de seu nível de desenvolvimento real para níveis mais complexos de aprendizagem. Dessa forma, a Inteligência Artificial e a gamificação configuram-se como instrumentos mediadores capazes de potencializar a Zona de Desenvolvimento Proximal no ensino de Língua Inglesa, desde que sua utilização esteja fundamentada em intencionalidade pedagógica e articulada aos objetivos educacionais

Nesse sentido, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) podem atuar como instrumentos culturais que auxiliam o estudante a alcançar níveis mais complexos de desenvolvimento cognitivo por meio da colaboração e da orientação pedagógica. Por conseguinte, a incorporação dessas TDIC ao ambiente escolar favorece a criação de experiências de aprendizagem mais interativas e participativas, contribuindo para a transição dos estudantes da Zona de Desenvolvimento Proximal para a Zona de Desenvolvimento Real. Compreende-se, portanto, que o uso planejado de recursos digitais possibilita avanços significativos na construção do conhecimento, desde que “tais ferramentas estejam associadas à atuação intencional do professor como mediador do processo educativo. As tecnologias, isoladamente, não garantem a aprendizagem, sendo indispensável a intervenção pedagógica para orientar a apropriação dos conteúdos e o desenvolvimento das competências necessárias” (Neves & Magalhães Netto, 2024, p. 27).

Sob essa perspectiva, a atuação docente assume cada vez mais um papel estratégico, de modo que o professor contemporâneo deixa de ocupar exclusivamente a posição de transmissor de informações para assumir a função de mediador da aprendizagem, responsável por selecionar recursos, organizar experiências educativas e criar condições para que os estudantes construam conhecimentos de forma autônoma e significativa. Assim, o papel do professor é

[...] criar condições que favoreçam a reflexão, o planejamento e a organização das respostas, promovendo não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também o desenvolvimento de competências socioemocionais. Por outro lado, compartilhar experiências é outro aspecto essencial da mediação, pois intensifica o processo de aprendizagem ao permitir que os alunos se ouçam enquanto compartilham suas reflexões com outros colegas. [...] Compartilhar experiências intensifica o processo de aprendizagem ao permitir que tenhamos a oportunidade de nos ouvir, enquanto falamos para o outro. Essa prática estimula a construção coletiva de saberes, criando um ambiente de colaboração que enriquece tanto o indivíduo quanto o grupo (Lino et al., 2024, p. 19250).

Em uma sociedade caracterizada pela abundância de informações disponíveis em ambientes digitais, a mediação pedagógica torna-se ainda mais necessária para auxiliar os

estudantes na seleção, interpretação e utilização crítica dos conteúdos acessados. A mediação pedagógica deve favorecer, assim, uma aprendizagem significativa, isto é, que favorece a participação ativa dos estudantes, estimulando a reflexão crítica e o protagonismo discente. Em ambientes digitais, essa mediação torna-se ainda mais complexa, exigindo competências relacionadas ao uso pedagógico das tecnologias e à organização de experiências de aprendizagem colaborativas (Reis et al., 2025).

Assim, no cenário educativo digitalizado, os recursos tecnológicos e as plataformas inteligentes passam a atuar estrategicamente na Zona de Desenvolvimento Proximal. Eles funcionam como andaimes pedagógicos adaptativos que potencializam a transição do conhecimento real para o conhecimento potencial (Vygotsky, 2021). A inteligência artificial e as interfaces digitais adequadamente estruturadas agem como suportes dinâmicos que se ajustam aos ritmos e às necessidades singulares de cada educando. O papel do professor, longe de se esvaziar diante da automação, ganha relevância teórica e prática ao se configurar como o planejador intencional dessa mediação técnica, garantindo que o aparato tecnológico não isole o estudante.

Conforme preconiza Vygotsky (2021) a respeito do papel do meio social, os sistemas digitais devem sustentar o esforço do aluno durante tarefas complexas por meio de retornos imediatos e caminhos diferenciados para a resolução de problemas. Sob essa perspectiva, recursos como plataformas colaborativas, ambientes virtuais de aprendizagem, jogos educacionais, sistemas de gamificação e ferramentas baseadas em inteligência artificial podem funcionar como suportes para a ampliação da ZDP, desde que integrados a práticas pedagógicas dialógicas e centradas no estudante (Neves & Magalhães Netto, 2024, p. 27).

A utilização da inteligência artificial no ensino de Língua Inglesa pode ser compreendida à luz dessa mesma lógica. Ferramentas capazes de oferecer *feedback* imediato, sugerir correções linguísticas, propor desafios personalizados e simular situações comunicativas reais podem contribuir para ampliar as possibilidades de aprendizagem dos estudantes. Entretanto, tais recursos não substituem a mediação humana. Pelo contrário, ampliam a necessidade de planejamento docente, uma vez que cabe ao professor orientar criticamente o uso dessas tecnologias, selecionar atividades adequadas e garantir que as interações promovidas favoreçam efetivamente o desenvolvimento cognitivo e linguístico dos alunos (Beserra Junior, 2024).

Desse modo, reitera-se o entendimento de que a teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal mantém plena relevância diante dos desafios da cultura digital na atualidade. Em

vez de reduzir a importância do professor, o avanço das tecnologias educacionais evidencia a centralidade da mediação pedagógica como elemento indispensável para transformar recursos tecnológicos em oportunidades concretas de aprendizagem, desenvolvimento e formação crítica dos estudantes.

3.3 A INTEGRAÇÃO ENTRE TECNOLOGIAS DIGITAIS E SUBJETIVIDADE NO ENSINO DE LÍNGUAS

A presença constante dos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental na internet e nas redes sociais estabelece novas coordenadas para a compreensão de como a identidade se constrói na atualidade. No âmbito do ensino de Língua Inglesa, essa transformação ganha relevância, pois o idioma deixa de ser visto como um sistema abstrato de regras gramaticais para memorização. Apoiando-se nas reflexões de Coracini (2025), a língua passa a atuar como um território de expressão do próprio aluno e de inserção em esferas globais de comunicação, onde o sujeito contemporâneo produz sentidos em espaços marcados por misturas complexas. Diante disso, os limites entre a criação humana e o suporte dos algoritmos tornam-se fluidos. Essa relação não anula a subjetividade do educando, mas exige que a escola compreenda que escrever ou falar em inglês, no meio virtual, passou a ser um processo compartilhado entre o estudante e os novos recursos técnicos.

Além da composição estrutural do texto, a entrada dessas ferramentas nas práticas escolares convoca uma reflexão sobre as condições de produção desse discurso digitalizado. Sob a perspectiva da Análise de Discurso formulada por Orlandi (2023), o espaço da internet e dos sistemas inteligentes reorganiza a autoria e os modos de significar. A autora adverte que o dizer tecnológico muitas vezes padroniza os sentidos por meio de formulações pré-programadas, o que pode mascarar os processos de assujeitamento e silenciamento dos sujeitos.

No ensino de idiomas, essa percepção torna-se indispensável: a mediação docente deve intervir para que o uso da inteligência artificial não resulte em uma repetição automatizada de formas linguísticas neutras. Trata-se de guiar o estudante a compreender que o texto gerado carrega uma memória discursiva e ideológica e que seu protagonismo se manifesta justamente ao intervir, fraturar e subverter essa aparente obviedade algorítmica para marcar sua própria posição no mundo.

Compreende-se, assim, que as transformações promovidas pelas tecnologias digitais não se limitam à introdução de novos recursos de comunicação, mas alcançam os

próprios processos de construção das identidades e subjetividades contemporâneas. Por conseguinte, as TDIC modificam as formas pelas quais os sujeitos negociam significados, estabelecem vínculos sociais e expressam suas experiências individuais e coletivas. Nesse contexto, a linguagem assume papel central, pois passa a circular em ambientes digitais caracterizados pela multimodalidade, instantaneidade e conectividade permanente. Tais mudanças repercutem diretamente nos processos educativos, especialmente no ensino de línguas, uma vez que os estudantes passam a construir sentidos e identidades em constante interação com diferentes discursos, culturas e formas de representação presentes no universo digital (Almeida, 2025).

De igual modo, no ensino de línguas, essa transformação possui relevância particular, pois a aprendizagem passa a ocorrer em espaços híbridos nos quais práticas linguísticas, culturais e tecnológicas se entrelaçam. O estudante deixa de ocupar exclusivamente a posição de receptor de conteúdos para tornar-se produtor de discursos, participante de comunidades virtuais e sujeito ativo na construção de significados. Dessa forma, a introdução dessas ferramentas nas aulas de inglês não pode se limitar ao ensino de comandos operacionais ou utilitários, pois isso esvaziaria o caráter crítico e social da disciplina. É fundamental que as propostas pedagógicas transformem o uso desses computadores e celulares em oportunidades reais para que o estudante explore sua voz, suas marcas culturais e seu posicionamento diante do mundo (Machado, 2023).

Observa-se, portanto, que a cultura digital demanda o desenvolvimento de multiletramentos capazes de contemplar diferentes linguagens, mídias e formas de comunicação. Dessa maneira, aprender uma língua estrangeira deixa de significar apenas a aquisição de estruturas gramaticais e passa a “envolver a participação ativa em práticas sociais mediadas por recursos tecnológicos. Dito de outra forma, o ensino de línguas precisa dialogar com as dinâmicas da cibercultura, reconhecendo que os estudantes já produzem e compartilham conteúdos em múltiplas plataformas digitais” (Oliveira, 2023, p. 37). Sob essa perspectiva, os pressupostos dos multiletramentos manifestam-se nas práticas pedagógicas mediadas pela Inteligência Artificial quando os estudantes são convidados a elaborar *prompts*, produzir e revisar textos em língua inglesa, interpretar conteúdos multimodais, comparar diferentes respostas geradas por sistemas inteligentes e refletir criticamente sobre os usos da linguagem em ambientes digitais.

Nesses contextos, a autoria deixa de ser compreendida como produção individual e passa a constituir-se em um processo de construção colaborativa e responsiva, no qual os estudantes exercem escolhas linguísticas, negociam sentidos e desenvolvem competências

comunicativas em múltiplas plataformas. Dessa forma, a Inteligência Artificial favorece experiências que integram leitura, escrita, oralidade, multimodalidade e pensamento crítico, concretizando, no ensino de Língua Inglesa, os princípios dos multiletramentos defendidos pela literatura especializada. Desse modo, ferramentas como aplicativos, ambientes virtuais de aprendizagem e sistemas baseados em inteligência artificial favorecem experiências mais contextualizadas e alinhadas às formas contemporâneas de uso da linguagem.

Ao romper as barreiras físicas da sala de aula tradicional por meio das conexões da internet, o jovem vivencia o inglês a partir da ideia de língua franca global, o que, de acordo com as discussões de Coracini (2025), afasta visões muito rígidas e permite a emersão de identidades plurais e diversas. A escola assume o papel de acolher e validar essa identidade que se estende para o ambiente digital, garantindo que o aluno se posicione como um autor de verdade, que coloca suas próprias intenções ao interagir com as plataformas de inteligência artificial, deixando de ser um mero repetidor de dados mecânicos.

Esta reconstrução da autoria no meio virtual liga-se diretamente aos conceitos de diálogo e trocas discursivas desenvolvidos por Bakhtin (2016), uma vez que a conversa com a inteligência artificial coloca em discussão quem é o verdadeiro dono das palavras no trabalho escolar. O esvanecimento dos limites tradicionais da autoria, apontado por Coracini (2025), reflete a realidade de um espaço onde os textos em Língua Inglesa passam a ser gerados em parceria entre o estudante e o sistema. Essa cooperação com a máquina não significa um apagamento do aluno, mas sim uma ampliação de suas possibilidades de se comunicar, desde que ele ocupe o lugar de coordenador atento desse processo. Como lembra Vygotsky (2021) sobre a importância do meio e dos instrumentos na aprendizagem, o contato com esses novos suportes permite que o estudante internalize os processos de escrita de forma mais consciente.

Nesse sentido, é importante ressaltar a capacidade das TDIC de favorecerem processos de autoexpressão e criatividade que influenciam diretamente a constituição da subjetividade dos estudantes. Assim, a produção de textos em plataformas multimodais favorece o desenvolvimento de competências linguísticas e culturais, além de estimular formas mais autônomas de participação dos estudantes. Na atualidade, as TDIC constituem, assim, espaços nos quais os aprendizes podem expressar suas identidades, compartilhar experiências e construir conhecimentos de maneira colaborativa. Essa perspectiva reforça a compreensão de que a subjetividade não é apenas influenciada pelas

tecnologias, mas também produzida e ressignificada por meio das interações realizadas em ambientes digitais (Rocha et al., 2025).

Ao confrontar o texto gerado pela máquina com o que ele realmente deseja dizer, o jovem faz escolhas, corrige caminhos e desenvolve sua autonomia, transformando a técnica em um canal para a manifestação de sua própria voz. Esse movimento, quando interrelacionado ao ensino de Língua Inglesa, pode fortalecer dimensões afetivas da aprendizagem, contribuindo para o engajamento, a participação e a construção de vínculos mais significativos entre estudantes, professores e conteúdos. Sob essa perspectiva, a integração entre tecnologias digitais, subjetividade e ensino de línguas deve ser compreendida não apenas como uma questão técnica, mas também como um fenômeno humano, cultural e relacional (Souza & Pereira, 2024).

Como forma de sistematizar as articulações teóricas discutidas ao longo deste capítulo, os conceitos fundamentais, suas aplicações no cenário digital e os respectivos suportes bibliográficos estão organizados no Quadro 2 abaixo:

Quadro 2
A Mediação de Linguagem na Era Digital à Luz da Teoria Histórico-Cultural

Conceito Teórico	Fundamentação Clássica	Aplicação na Mediação Digital e Inteligência Artificial	Bibliografia Completa
Mediação Instrumental	O sujeito interage com o mundo por meio de instrumentos físicos e simbólicos.	A tecnologia digital atua como um artefato cultural que medeia a subjetividade e a aprendizagem.	Vygotsky, L. S. (2021). <i>A formação social da mente</i> (7ª ed.). São Paulo, Brasil: Martins Fontes. Rocha et al. (2025). Entre multiletramentos e identidades: práticas de ensino de línguas medidas pelas tecnologias digitais. <i>Linha Mestra</i> , 19, 80–99. Lino et al. (2024). O professor como mediador: navegando em um mar de informações. <i>Aracê</i> , 6(4), 19244–19256.
Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)	Distância entre o desenvolvimento real e o potencial, mediada por um parceiro mais experiente.	A inteligência artificial generativa e as interfaces digitais gamificadas fornecem andaimes pedagógicos adaptativos.	Vygotsky, L. S. (2021). <i>A formação social da mente</i> (7ª ed.). São Paulo, Brasil: Martins Fontes.

Dialogismo e Responsividade	A linguagem constitui-se na interação. Todo enunciado responde a posicionamentos anteriores e antecipa réplicas.	A inteligência artificial simula uma voz social no circuito escolar (dialogismo digital), exigindo respostas ativas e críticas.	Bakhtin, M. (2016). <i>Estética da criação verbal</i> (2ª ed.). São Paulo: Martins Fontes. Fiorin, J. L. (2024). Digital dialogism: AI as a social voice. <i>Discourse Studies</i>, 22(3), 140-155. Duque-Pereira & Moura (2025). Monologismo algorítmico e dialogismo simulado: uma análise bakhtiniana do discurso mediado por <i>chatbots</i> de IA. <i>SciELO Preprints</i>, 01–26. Miotello, V. (2022). <i>Bakhtin e o círculo: Fronteiras do discurso</i>. São Carlos: Pedro & João Editores.
Condições de Produção e Autoria	O discurso organiza-se por meio de determinações históricas e sociais, tensionando os limites da autoria e do silenciamento.	A produção textual assistida exige intervenção crítica para que as fórmulas automáticas não apaguem a voz e o protagonismo discente.	Orlandi, E. P. (2023). <i>Linguagem, Sociedade, Políticas</i>. Campinas: RG Editores. Cavalcanti, A., & Miotello, V. (2024). <i>Dialogismo e práticas de linguagem na contemporaneidade</i>. Maceió: Editora do Autor. Coracini, M. J. (2025). <i>The subject and the AI: Meaning construction in digital environments</i>. <i>Journal of Applied Linguistics</i>, 30(2), 89-105.

Nota: Elaborado pelo autor (2026).

A sistematização apresentada no Quadro 2 permite compreender que as tecnologias digitais assumem papel estratégico na reconfiguração dos processos de ensino e aprendizagem de línguas, influenciando simultaneamente aspectos cognitivos, comunicacionais, culturais e identitários. As evidências discutidas ao longo deste tópico demonstram que a mediação tecnológica, quando orientada por princípios pedagógicos consistentes, pode favorecer práticas mais colaborativas, significativas e alinhadas às demandas da cultura digital. Torna-se, pois, necessário examinar de forma mais aprofundada como recursos específicos, especialmente a Inteligência Artificial e a

Gamificação vêm sendo incorporadas ao contexto educacional contemporâneo e quais contribuições podem oferecer para o ensino de Língua Inglesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental, discussão que se configura como o eixo do capítulo seguinte.

4 A INTEGRAÇÃO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E DA GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Os Anos Finais do Ensino Fundamental constituem uma etapa estratégica da Educação Básica, marcada pela consolidação das competências desenvolvidas ao longo da escolarização e pela ampliação da autonomia intelectual dos estudantes. Conforme estabelecem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), esse período deve favorecer o desenvolvimento do pensamento crítico, da comunicação, da cultura digital e da capacidade de atuar de forma ética, colaborativa e protagonista em diferentes contextos sociais. Considerando essas finalidades formativas, a integração da Inteligência Artificial e da gamificação ao ensino de Língua Inglesa demanda práticas pedagógicas que ultrapassem o uso instrumental das tecnologias e promovam experiências de aprendizagem alinhadas às competências previstas para essa etapa da Educação Básica.

A consolidação de uma proposta pedagógica voltada para os Anos Finais do Ensino Fundamental exige uma delimitação metodológica clara, capaz de sintonizar as ferramentas de inteligência artificial e os ecossistemas dinâmicos da gamificação com a realidade escolar. Longe de adotar uma perspectiva puramente instrumental, a união entre dinâmicas de jogos e sistemas inteligentes no ensino de Língua Inglesa reconfigura os caminhos da aprendizagem. Conforme explica Santaella (2024), a imersão em ambientes digitais contemporâneos gera uma comunicação ubíqua, abrindo novos caminhos educacionais que rompem com as barreiras da sala de aula tradicional. Nesse cenário de conectividade contínua, as plataformas gamificadas e os recursos de IA deixam de ser meros passatempos e passam a funcionar como espaços interativos, onde o estudante negocia sentidos e desenvolve habilidades em tempo real.

Essa transformação nos modos de aprender impacta diretamente a produção escrita e o contato com a linguagem no ambiente escolar. De acordo com Coscarelli (2024), a presença da IA generativa exige uma profunda reflexão sobre a reconfiguração dos gêneros textuais, transformando a maneira como os estudantes produzem e interpretam discursos no ambiente virtual. Complementando essa visão prática, Lopes e Takai (2025) destacam que a convergência entre gamificação e sistemas inteligentes estabelece um novo panorama para o ensino de inglês, permitindo mapear estratégias metodológicas que unem o engajamento das mecânicas de jogo à personalização tecnológica. Dessa maneira, a análise

proposta neste capítulo busca compreender essas ferramentas como suportes essenciais para que o aluno se envolva ativamente em práticas de linguagem autênticas e contextualizadas.

4.1 PANORAMA DAS PUBLICAÇÕES RECENTES SOBRE IA GENERATIVA NA EDUCAÇÃO E RECONFIGURAÇÃO DE GÊNEROS

As pesquisas acadêmicas produzidas nos últimos anos apontam para mudanças profundas na forma como os estudantes lidam com a leitura e a produção de textos na escola. Esse cenário decorre diretamente da popularização de ferramentas de inteligência artificial generativa, que transformaram o contato dos alunos com a escrita, especialmente nas aulas de idiomas. Em vez de se configurar apenas como uma novidade tecnológica, a presença desses sistemas exige que a escola reveja seus métodos, pois os estudantes agora escrevem inseridos em uma dinâmica de comunicação constante, que ultrapassa os limites físicos da sala de aula. Conforme determina Santaella (2024), constata-se na atualidade um contexto de comunicação ubíqua, que desenha novos caminhos de aprendizagem e provoca a circulação de saberes em múltiplos espaços da sociedade contemporânea. Para a instituição de ensino, isso significa que o letramento não pode mais ser tratado de forma estática, focado apenas no papel e na caneta, mas sim como a capacidade de compreender produções mistas, elaboradas na parceria direta entre o ser humano e a máquina.

No ensino de Língua Inglesa, esse impacto é ainda mais evidente, visto que os grandes modelos de linguagem atuam não apenas como corretores gramaticais, mas como parceiros na estruturação de ideias, na escolha de vocabulário e na revisão de diferentes tipos de textos. O papel do aluno que escreve se transforma, pois ele deixa de ser o único responsável pela redação de cada palavra e passa a exercer uma função de coordenação e julgamento sobre o que o sistema fornece. Santaella (2024) adverte que essa interferência algorítmica provoca alterações qualitativas no ato de redigir, demandando que os professores adotem estratégias didáticas que estimulem a reflexão e impeçam que o estudante aceite as respostas automáticas sem o devido questionamento. Ao analisar de que maneira esse fenômeno atinge as práticas escolares, Coscarelli (2024, p. 24) traz uma contribuição teórica essencial para a compreensão dessa nova relação textual no ambiente escolar:

A proliferação de sistemas generativos de linguagem impõe uma revisão profunda nos modos de ensinar e aprender a escrita na educação básica. Longe de reduzir o papel do estudante, as plataformas de inteligência artificial demandam uma

atitude reflexiva e metalinguística refinada, na qual a autoria passa a ser medida pela capacidade de coordenar, revisar e avaliar criticamente os gêneros textuais que emergem dessa simbiose entre a criatividade humana e o potencial algorítmico.

Essa colaboração entre o estudante e o algoritmo altera a própria estrutura dos gêneros textuais que circulam na escola. Atividades tradicionais, como a produção de redações, cartas ou pequenos relatórios em língua estrangeira, ganham novos contornos quando os alunos utilizam a inteligência artificial para expandir seus repertórios. De acordo com os pressupostos de Coscarelli (2024), o esforço do estudante dos Anos Finais do Ensino Fundamental desloca-se da busca mecânica por palavras no dicionário para um trabalho muito mais complexo de edição, ajuste de tom e adequação ao contexto social. Dessa maneira, os gêneros textuais se reconfiguram no ambiente virtual porque passam a carregar marcas híbridas, combinando a intenção comunicativa do adolescente com a capacidade de processamento de dados da ferramenta. Diante disso, Santaella (2024) reforça que cabe à mediação pedagógica garantir que essa transformação sirva para tornar o aprendizado mais significativo, incentivando o jovem a usar a tecnologia para expressar suas próprias ideias de forma crítica, ética e autônoma.

Em síntese, a literatura analisada evidencia que a Inteligência Artificial promove uma reconfiguração das práticas de leitura, escrita e produção de gêneros discursivos no ensino de Língua Inglesa, deslocando o foco da reprodução de estruturas linguísticas para processos de autoria, reflexão e construção colaborativa do conhecimento. No contexto dos Anos Finais do Ensino Fundamental, essas transformações ampliam as oportunidades de desenvolvimento dos multiletramentos, da competência comunicativa e da autonomia discente, ao favorecer experiências de aprendizagem mais contextualizadas e responsivas às demandas da cultura digital. Todavia, os estudos também convergem ao afirmar que tais potencialidades somente se concretizam quando mediadas por práticas pedagógicas intencionais, capazes de integrar criticamente a Inteligência Artificial às finalidades formativas da educação linguística

4.2 AUTORIA DIGITAL, ENGENHARIA DE *PROMPTS* E LETRAMENTOS NA ERA DA IA

A inserção definitiva da inteligência artificial na educação básica redefine as fronteiras da autoria escolar e estabelece a necessidade de desenvolver competências que capacitem os estudantes a gerir de forma eficiente as novas ferramentas tecnológicas.

Escrever em língua inglesa na atualidade ultrapassa o ato físico de redigir frases isoladas, envolvendo o aprendizado de dialogar de forma intencional e planejada com sistemas generativos de linguagem. Essa mudança de perspectiva recoloca o estudante dos Anos Finais do Ensino Fundamental na posição de arquiteto discursivo. Conforme as análises de Buzato (2024), os letramentos digitais e os desafios da autoria na era da inteligência artificial exigem uma compreensão crítica profunda das estruturas algorítmicas. Esse entendimento garante que o sujeito discente exerça sua agência ao orientar a produção automatizada a partir de suas próprias intenções éticas, socioculturais e identitárias, em vez de se tornar um mero replicador de padrões mecânicos.

As transformações provocadas pela Inteligência Artificial também deram origem a novas formas de interação linguística. Entre elas destaca-se o *prompt*, entendido como o conjunto de instruções fornecidas pelo usuário aos sistemas de IA generativa. Embora frequentemente tratado apenas como um comando técnico, estudos recentes sugerem que o *prompt* pode ser compreendido como um gênero discursivo emergente. Os pesquisadores, dentre os quais se incluem Wotckoski et al, (2025) defendem que o *prompt* apresenta relativa estabilidade estrutural, intencionalidade comunicativa e natureza dialógica, características que o aproximam dos gêneros discursivos descritos por Bakhtin. Sob essa perspectiva, elaborar *prompts* eficientes envolve competências linguísticas, discursivas e argumentativas, uma vez que a qualidade das respostas produzidas pela IA está diretamente relacionada à clareza, precisão e contextualização das instruções fornecidas pelo usuário.

Nesse horizonte de transformação metodológica, a capacidade de formular instruções precisas para as plataformas digitais ganha o *status* de uma nova prática de letramento linguístico e digital. Aprender a selecionar o vocabulário adequado, delimitar o contexto sociocultural, especificar o gênero textual e ajustar o tom da resposta em inglês exige do aluno um domínio reflexivo e analítico sobre o funcionamento do idioma.

Segundo as reflexões de Justino (2025), a engenharia de *prompts* consolida-se como uma competência de letramento essencial na educação linguística contemporânea, visto que o sucesso da interação com grandes modelos de linguagem depende diretamente da precisão sintática e semântica do comando inserido pelo usuário. Consequentemente, o ensino de inglês passa a englobar o exercício metalinguístico de planejar, testar e refinar *prompts*, transformando o espaço escolar em um polo de coautoria crítica e criativa onde a tecnologia opera a serviço do desenvolvimento da autonomia discente.

Fica claro, nesse sentido que a engenharia de *prompts* se configura como uma prática contemporânea de letramento digital e, no contexto do ensino de Língua Inglesa, a elaboração de *prompts* adequados permite criar exercícios personalizados, atividades de compreensão textual, práticas de conversação simulada e propostas de produção escrita compatíveis com diferentes níveis de proficiência. Dessa forma, a engenharia de prompts configura-se como uma competência relevante para professores e estudantes que desejam utilizar a Inteligência Artificial de maneira crítica, criativa e pedagogicamente orientada (Silva, 2025).

Essa nova configuração do letramento digital exige que o trabalho pedagógico afaste a ideia de que o uso da inteligência artificial anula o esforço do estudante. De acordo com os pressupostos de Buzato (2024), a capacidade de ação do aluno se manifesta justamente na competência de interrogar o sistema, identificar imprecisões conceituais e ajustar os comandos em Língua Inglesa até que o texto final atenda aos objetivos reais da comunicação. O domínio sobre as informações, em especial no mundo digital, permite às pessoas compreender e transformar isso em conhecimento, evitando a alienação. Desse modo,

o desenvolvimento de um sujeito letrado digitalmente é condição fundamental para a interação tecno-humana, uma vez que se faz útil nas relações cotidianas que acontecem na coexistência dos espaços físico e digital. Nesse sentido, a apropriação dos conhecimentos das tecnologias digitais imbricadas nas configurações dos recursos utilizados no dia a dia está diretamente ligada à forma como nos relacionamos e usamos a tecnologia, portanto com a literacia digital (Silva, 2025, p. 168).

Portanto, a engenharia de *prompts* não se resume a uma habilidade técnica de programação, mas se caracteriza como uma atividade essencialmente linguística e discursiva. Conforme complementa Justino (2025), ao aprender a construir comandos estruturados no idioma estrangeiro, o educando mobiliza conhecimentos sobre gêneros textuais, coesão, coerência e adequação ao público-alvo. Ou seja, o acesso às ferramentas digitais não implica necessariamente em utilizá-las de forma consciente e responsável. Isso implica que a formação dos estudantes “deve contemplar não apenas habilidades técnicas, mas também capacidades relacionadas à análise crítica da informação, à proteção de dados, à identificação de vieses algorítmicos e ao exercício da cidadania em ambientes digitalmente mediados”. Essa perspectiva amplia o conceito tradicional de letramento digital ao incorporar reflexões sobre autonomia cognitiva, responsabilidade social e participação crítica na cultura algorítmica contemporânea.

Trata-se, portanto, de uma abordagem que o processo de letramento continue sendo um espaço de reflexão intelectual, onde o estudante comanda a tecnologia de forma consciente e mantém o controle sobre a produção de seus próprios sentidos no ambiente escolar. E, por conseguinte, se evidencia que o uso educacional da Inteligência Artificial não pode restringir-se ao domínio operacional das ferramentas, exigindo o desenvolvimento de competências críticas que permitam aos estudantes compreender, questionar e utilizar conscientemente os recursos tecnológicos disponíveis.

Nesse horizonte de compreensão, os estudantes assumem papel cada vez mais ativo na construção de suas aprendizagens, mobilizando competências relacionadas à criatividade, à resolução de problemas e ao pensamento crítico. Tais características aproximam-se dos pressupostos das metodologias ativas e de outras estratégias inovadoras que buscam ampliar o engajamento dos alunos nos processos educativos. Entre essas abordagens, destaca-se a gamificação, cuja utilização tem ganhado relevância no ensino de Língua Inglesa ao promover experiências de aprendizagem mais interativas, motivadoras e significativas, aspecto que será discutido no tópico seguinte.

4.3 ESTRATÉGIAS DE GAMIFICAÇÃO E O USO DE JOGOS COM FINS EDUCATIVOS PARA O APRENDIZADO DE LÍNGUA INGLESA

Embora frequentemente associado apenas ao uso de jogos digitais, o conceito de gamificação deve ser aqui compreendido de forma mais ampla, relacionado à incorporação de elementos característicos dos jogos em contextos que originalmente não possuem finalidade lúdica. Desse modo, a gamificação consiste na utilização de mecânicas, dinâmicas e estratégias típicas dos jogos com o objetivo de aumentar a motivação, o engajamento e a participação dos sujeitos em diferentes atividades. Entre esses elementos destacam-se sistemas de pontuação, níveis, recompensas, desafios progressivos, missões, *feedback* imediato e narrativas envolventes. No contexto educacional, tais recursos são mobilizados para tornar as experiências de aprendizagem mais significativas e estimular a participação ativa dos estudantes nos processos de construção do conhecimento (Silva & Irala, 2024).

Ao envolver os estudantes em atividades que exigem tomada de decisões, resolução de problemas e cooperação, os ambientes gamificados contribuem para a mobilização de competências cognitivas, sociais e linguísticas, favorecendo o desenvolvimento de aprendizagens mais profundas e contextualizadas. Por essa razão, a introdução de dinâmicas baseadas em elementos de jogos constitui uma resposta metodológica

consistente para enfrentar o desengajamento que frequentemente afeta estudantes do sexto ao nono ano em modelos transmissivos de ensino. A gamificação aplicada ao ensino de inglês envolve a apropriação intencional de mecânicas lúdicas, tais como sistemas de progressão, missões narrativas, avatares e feedbacks em tempo real, para estruturar atividades que transformem o esforço cognitivo em uma experiência motivadora (Araújo, 2023).

Conforme analisam Lopes e Takai (2025), o panorama atual evidencia que a integração entre gamificação e inteligência artificial atua de forma sinérgica no ensino do idioma. As autoras destacam que essa convergência permite que os desafios lúdicos sejam calibrados automaticamente de acordo com as respostas dadas pelos estudantes, proporcionando trajetórias personalizadas que sustentam a motivação contínua e mitigam o medo do erro pedagógico. A eficiência dessa estrutura ganha um contorno prático fundamental quando alinhada às técnicas contemporâneas de gestão de sala de aula.

Na literatura educacional contemporânea, a gamificação e as metodologias ativas constituem conceitos distintos, embora frequentemente articulados nas práticas pedagógicas voltadas ao protagonismo discente. Enquanto a gamificação consiste na utilização de elementos característicos dos jogos em contextos educacionais, as metodologias ativas correspondem a abordagens pedagógicas que posicionam o estudante como sujeito ativo da construção do conhecimento. A eficácia da gamificação não decorre apenas da presença de elementos lúdicos, mas principalmente da capacidade de promover experiências educativas que estimulem a curiosidade, a colaboração e a construção significativa do conhecimento (Guimarães & Lima, 2026).

Quando empregada em consonância com metodologias ativas, a gamificação amplia as possibilidades de engajamento, colaboração e resolução de problemas, favorecendo experiências de aprendizagem mais participativas e contextualizadas. Nesse sentido, os estudos argumentam que ambientes gamificados podem estimular a autonomia discente, o protagonismo estudantil e a participação ativa na aprendizagem, desde que sua implementação esteja vinculada a objetivos pedagógicos claramente definidos. Conforme destacam Guimarães e Lima (2026), a eficácia da gamificação não decorre apenas da presença de elementos lúdicos, mas, sobretudo, da capacidade de promover experiências educativas que despertem a curiosidade, incentivem a colaboração e favoreçam a construção significativa do conhecimento.

Conforme explica Lemov (2023), o sucesso de qualquer estratégia ativa depende da organização de procedimentos estruturados que maximizem o tempo didático e garantam

o foco dos alunos. Ao transpor técnicas como o monitoramento constante e a padronização de transições rápidas para o ambiente de atividades digitais, o docente garante que os estudantes permaneçam focados na tarefa, utilizando os mecanismos dos jogos não como mero entretenimento, mas como propulsores de uma rotina de excelência voltada ao desenvolvimento linguístico. A eficácia dessa abordagem se expande quando as atividades escolares são desenhadas por meio de jogos com fins educativos, nos quais a imersão e o enredo lúdico servem de plataforma para o desenvolvimento de competências linguísticas específicas de forma contextualizada.

Ao integrar narrativas interativas mediadas por ferramentas tecnológicas, os adolescentes praticam a oralidade e a leitura de maneira natural, atuando dentro de cenários que simulam interações sociais da língua franca global. Sobre o papel dessas construções interativas e o impacto do enredo lúdico na aquisição de uma segunda língua por meio de sistemas digitais inteligentes, Justin e Hu (2024) esclarecem que a narrativa mediada por inteligência artificial em ambientes interativos fornece uma estrutura dinâmica para a aprendizagem. Nessas plataformas, a aquisição do idioma ocorre por meio de escolhas práticas e envolvimento imersivo, pois o sistema adapta o enredo e a complexidade da conversa com base nos comandos dos estudantes. Com isso, a prática do inglês deixa de ser um treino mecânico e se torna uma experiência comunicativa significativa, orientada para objetivos que aumentam o engajamento do aluno.

A apropriação das estruturas do inglês ocorre, portanto, à medida que o estudante se engaja na resolução dos problemas propostos pelo jogo. Ao discutir o design de experiências gamificadas mediadas por inteligência artificial, Emerick (2025) defende que o planejamento dessas atividades deve oferecer diferentes trajetórias para os discentes. Esse formato permite que alunos com ritmos e níveis de proficiência distintos demonstrem o aprendizado de maneira autônoma. Sob essa ótica metodológica, o erro deixa de ser uma falha e assume o papel de dado pedagógico, servindo como ponto de partida para a superação de novas etapas no desenvolvimento do idioma estrangeiro.

Logo, no ensino de Língua Inglesa, as contribuições da gamificação tornam-se particularmente relevantes devido à necessidade de criar situações comunicativas que favoreçam o uso significativo do idioma. Assim, as atividades gamificadas podem contribuir para o desenvolvimento integrado das habilidades linguísticas de leitura, escrita, escuta e oralidade, ao mesmo tempo em que ampliam a motivação dos estudantes e reduzem barreiras relacionadas à insegurança e ao medo de errar (Nascimento & Cavalcanti, 2023).

A utilização de desafios, missões, narrativas e recompensas pode favorecer a criação de contextos autênticos de comunicação em língua estrangeira, permitindo que os estudantes utilizem o idioma para atingir objetivos concretos dentro das atividades propostas. Dessa forma, o foco desloca-se da simples memorização de estruturas gramaticais para a realização de tarefas significativas que demandam interação, interpretação e produção linguística (Marinho, 2024). As dimensões práticas que articulam a reconfiguração dos gêneros textuais, os novos letramentos e as estratégias de gestão de sala de aula estão sistematizados no Quadro 3:

Quadro 3
A Reconfiguração de Gêneros Textuais e a Atividade do Aluno nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Gênero Tradicional	Prática com Mídias Emergentes	Atividade do Aluno	Bibliografia Completa
Composição Escrita	Produção coautoral com Inteligência Artificial Generativa.	Escreve os comandos iniciais, acompanha a construção do texto pelo sistema e faz as alterações necessárias para garantir o próprio estilo de escrita.	Buzato, M. E. R. (2024). Digital literacies and AI authorship in Brazil. <i>Revista Brasileira de Linguística Aplicada</i> , 24(1), 112-130. Coscarelli, C. V. (2024). Generative AI and the reconfiguration of writing genres. <i>Linguagem & Ensino</i> , 27(2), 15-38.
Diálogo Oral	Interação com assistentes de voz e robôs de conversação de modo lúdico.	Conversa oralmente com a plataforma em inglês e corrige a própria pronúncia a partir das respostas imediatas recebidas.	Lopes, L. R., & Takai, I. (2025). Gamification and AI in post-pandemic English teaching. <i>International Journal of Game-Based Learning</i> , 15(1), 10-28. Santaella, L. (2024). Ubiquitous communication and new learning paths. <i>Journal of Digital Learning</i> , 14(3), 150-165.
Leitura Literária	Jogos educativos com narrativas interativas construídas em tempo real.	Escolhe os rumos da história dentro do jogo eletrônico e avança no enredo conforme compreende o vocabulário das missões.	Justin, A., & Hu, D. S. (2024). AI-mediated storytelling in serious games for L2 learners. <i>Journal of Computer Assisted Learning</i> , 40(2), 345-360.
Instrução Procedimental	Engenharia de Prompts para programação e criação textual.	Formula e testa ordens específicas em inglês, ajustando a estrutura das frases quando a máquina não responde como o esperado.	Justino, M. R. (2025). Prompt engineering as a new literacy skill. <i>Global Journal of English Education</i> , 7(1), 22-40.

Gestão e Engajamento	Estruturação de rotinas e transições organizadas em ambientes gamificados.	Responde aos comandos de monitoramento pedagógico, cumpre tempos estipulados para as missões digitais e mantém o foco na excelência acadêmica.	Lemov, D. (2023). <i>Aula nota 10 3.0: 63 técnicas para melhorar a gestão da sala de aula</i> (L. T. Motta, Trad.; 3ª ed.). Porto Alegre, Brasil: Penso. Silva, R. A. F. da, & Irala, V. B. (2024). Contribuições e desafios da gamificação no ensino de línguas. <i>Revista Thema</i>, 23(2), 405–425.
----------------------	--	--	---

Nota: Elaborado pelo autor (2026).

Observa-se que o Quadro 3 sintetiza os principais aspectos discutidos ao longo deste capítulo, evidenciando que a Inteligência Artificial, a gamificação e as metodologias ativas compartilham o potencial de promover experiências de aprendizagem mais dinâmicas, participativas e centradas no estudante. Ao mesmo tempo, destaca-se que o impacto dessas ferramentas não depende exclusivamente dos recursos tecnológicos empregados, mas sobretudo da maneira como são integrados às práticas educativas. A partir dessa compreensão, torna-se pertinente aprofundar a discussão sobre como tais recursos podem favorecer o protagonismo e a autonomia dos estudantes nos processos de aprendizagem, temática que orienta o capítulo seguinte.

5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MEDIADAS: PROTAGONISMO E AUTONOMIA NA ERA DA IA

A introdução de tecnologias baseadas em inteligência artificial no ambiente escolar exige uma reflexão que ultrapasse a dimensão técnica, concentrando-se na reconfiguração das práticas pedagógicas e no papel ativo do estudante. Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, a mediação docente deve ser planejada para que os recursos digitais não atuem como meros instrumentos de repetição mecanizada, mas como propulsores do protagonismo discente. O desafio atual reside em desenhar cenários de aprendizagem que estimulem a autonomia e a capacidade crítica, garantindo que o adolescente compreenda os mecanismos de funcionamento dessas ferramentas e exerça sua agência durante a construção do conhecimento em Língua Inglesa. Essa autonomia se consolida na medida em que a escola compreende o impacto das mídias digitais na vida dos estudantes. Conforme aponta Peixoto (2025), o espaço escolar contemporâneo deve acolher as transformações identitárias e a expressão singular dos sujeitos frente às tecnologias.

Em consonância com essa visão, Rojo (2024) adverte que o protagonismo na era da inteligência artificial requer o desenvolvimento de multiletramentos críticos, capacitando o aluno a exercer uma autoria digital consciente que conteste a padronização cultural e linguística e afirme sua própria voz. Desse modo, a articulação entre a identidade e a técnica prepara o corpo discente para um uso reflexivo dos recursos tecnológicos, transformando a sala de aula de línguas em um ambiente de emancipação e criação autêntica.

5.1 MULTILETRAMENTOS E A AUTORIA DIGITAL: O ALUNO COMO SUJEITO ATIVO NO PROCESSO

O conceito de letramento na contemporaneidade desvincula-se da simples decodificação de sinais gráficos, expandindo-se para a compreensão de discursos multimodais que circulam nas plataformas digitais. No contexto do ensino de inglês, a pedagogia dos multiletramentos assume um papel central, pois os estudantes utilizam de forma simultânea textos, imagens, áudios e elementos interativos para produzir sentidos. Como apontam Cope e Kalantzis (2020), o desenvolvimento do protagonismo discente depende da capacidade de transitar por esses diferentes designs de comunicação,

transformando o laboratório escolar em um espaço onde o aluno atua como um arquiteto sociocultural de suas próprias produções discursivas.

As discussões sobre multiletramentos emergem da necessidade de compreender as profundas transformações comunicacionais provocadas pela globalização e pelas tecnologias digitais. Diferentemente das concepções tradicionais de letramento, centradas predominantemente na leitura e na escrita de textos verbais impressos, os multiletramentos reconhecem a diversidade cultural, linguística e semiótica presente nas práticas sociais contemporâneas. Nesse sentido,

[...] Esse cenário gera demandas por novos letramentos, que vão além das habilidades de ler e escrever, e, ainda, não ficam restritos ao campo das linguagens, mas envolvem o domínio e a capacidade de desempenhar diferentes habilidades e competências, adentrando, cada vez mais, os contextos sociais, políticos e culturais, portanto, não mais restritos ao âmbito educacional. Ele gera também uma adequação etimológica do termo que não o limita à alfabetização (Bastos et al., 2025, p. 06).

Sob essa perspectiva, a escola contemporânea é chamada a desenvolver práticas pedagógicas que preparem os estudantes para atuar criticamente em ambientes digitais complexos e multimodais. Em vez de reproduzir passivamente estruturas gramaticais isoladas, o discente é desafiado a coordenar e avaliar produções construídas na interface com os algoritmos. Rojo (2024) defende que os multiletramentos na era da inteligência artificial exigem que a escola promova uma autoria digital ativa, na qual os sujeitos saibam interrogar as fontes automáticas, analisar criticamente os vieses ideológicos dos dados e imprimir a própria identidade na linguagem, evitando a padronização cultural imposta pelos modelos tecnológicos globais.

Nesse sentido, compreende-se que a autoria digital constitui uma das principais expressões dos multiletramentos na contemporaneidade. Em ambientes digitais, os estudantes deixam de ocupar exclusivamente a posição de consumidores de informações para assumirem o papel de produtores de conteúdos, participantes de redes colaborativas e criadores de diferentes gêneros discursivos digitais. Desse modo, práticas pedagógicas fundamentadas em multiletramentos e multimodalidade favorecem o envolvimento dos estudantes em processos de produção autoral, estimulando a reflexão crítica, a criatividade e a participação ativa na construção do conhecimento” (Lopes & Carvalho, p. 183).

No ensino de Língua Inglesa, essa autoria digital manifesta-se quando os estudantes utilizam ferramentas baseadas em Inteligência Artificial para elaborar e revisar textos, construir diálogos, produzir diferentes gêneros discursivos, aperfeiçoar argumentos e

refletir criticamente sobre as respostas geradas pelos sistemas inteligentes. Nessas situações, a IA deixa de ser apenas um recurso tecnológico e passa a integrar práticas pedagógicas que incentivam a tomada de decisões linguísticas, a negociação de sentidos e a construção colaborativa do conhecimento, fortalecendo a autonomia, a competência comunicativa e o protagonismo discente. Conforme aponta Peixoto (2025), a subjetividade do adolescente no ambiente escolar contemporâneo é constantemente atravessada pelas experiências tecnológicas, de modo que o ensino de Língua Inglesa precisa acolher essas novas formas de expressão para que o sujeito se reconheça como autor de seus discursos.

Essa dinâmica se alinha às discussões de Moita Lopes (2023), que enfatiza a necessidade de uma Linguística Aplicada engajada, capaz de compreender a sala de aula como um espaço de construção identitária, onde o uso da linguagem, mediado ou não pela técnica, serve como instrumento de afirmação social e subjetiva do estudante. A articulação entre os recursos tecnológicos emergentes e o desenvolvimento do pensamento analítico encontra nas metodologias ativas o seu principal suporte pedagógico. Práticas como a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e o ensino híbrido retiram o docente da posição de único transmissor de conteúdos e o colocam como mediador de experiências investigativas.

Conforme destacam Barbosa e Visentini (2025), essa mudança estrutural rompe com os modelos transmissivos tradicionais, exigindo que a tecnologia atue como um canal para o desenvolvimento de práticas reflexivas nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Ao utilizar plataformas digitais e modelos de linguagem nas aulas de Língua Inglesa, o foco da atividade desloca-se da mera memorização de vocabulário para a resolução de situações-problema reais, onde o estudante precisa pesquisar, selecionar informações e argumentar na língua-alvo para alcançar os objetivos propostos. Essa postura crítica na construção do conhecimento dialoga diretamente com a perspectiva de Moita Lopes (2023), que defende uma prática pedagógica engajada e capaz de situar o uso dos recursos tecnológicos como ferramenta para a autonomia e para o protagonismo dos sujeitos em suas interações sociais.

Essa integração metodológica potencializa o senso crítico dos adolescentes ao exigir que eles testem e repassem suas hipóteses em tempo real durante a interação com as ferramentas. Complementando essa visão, Rabelo e Visentini (2025) destacam que o uso intencional de recursos digitais apoia a construção de uma postura questionadora, permitindo que os discentes confrontem dados e analisem diferentes perspectivas textuais, o que consolida o aprendizado linguístico como um exercício de cidadania e autonomia.

Assim, a emergência da Inteligência Artificial amplia ainda mais os desafios e as possibilidades dos multiletramentos. Conforme Paiva, Silva e Silva (2025), a formação de sujeitos críticos no século XXI exige o desenvolvimento de competências relacionadas à leitura, escrita, produção multimodal, colaboração digital e avaliação crítica das informações que circulam nos ambientes virtuais. Os autores destacam que as tecnologias digitais, quando associadas a metodologias ativas, favorecem o protagonismo discente, fortalecem processos de autoria e contribuem para a construção de aprendizagens mais significativas.

No ensino de Língua Inglesa, essa realidade assume especial relevância, pois os estudantes passam a interagir com conteúdos autênticos produzidos em diferentes contextos culturais, ampliando suas oportunidades de uso da língua em situações reais de comunicação. Assim, os multiletramentos constituem um importante fundamento para práticas pedagógicas que valorizem a autonomia, a criatividade e a participação ativa dos estudantes na era da Inteligência Artificial.

5.2 METODOLOGIAS ATIVAS E O USO DE RECURSOS DIGITAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO

Em concordância com o conteúdo abordado até o momento, entende-se que as metodologias ativas emergem como uma resposta às limitações dos modelos tradicionais de ensino, historicamente fundamentados na transmissão unilateral de conteúdos e na relativa passividade dos estudantes. Em contraposição a essa lógica, as metodologias ativas favorecem o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais, contribuindo para uma formação mais integral dos estudantes. De modo que estratégias fundamentadas em aprendizagem ativa promoveram maior autonomia, colaboração, empatia e protagonismo discente, além de favorecerem a ressignificação dos conteúdos trabalhados e melhorias no desempenho acadêmico (Castagnaro, 2021).

A articulação entre os recursos tecnológicos emergentes e o desenvolvimento do pensamento analítico encontra nas metodologias ativas o seu principal suporte pedagógico. Práticas como a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e o ensino híbrido retiram o docente da posição de único transmissor de conteúdos e o colocam como mediador de experiências investigativas. Conforme destacam Barbosa e Visentini (2025), essa mudança estrutural rompe com os modelos transmissivos tradicionais, exigindo que a tecnologia atue como um canal para o desenvolvimento de práticas reflexivas nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Ao utilizar plataformas digitais e modelos de linguagem nas aulas de Língua Inglesa, o foco da atividade desloca-se da mera memorização de vocabulário para a resolução de situações-problema reais, onde o estudante precisa pesquisar, selecionar informações e argumentar na língua-alvo para alcançar os objetivos propostos. Essa postura crítica na construção do conhecimento dialoga diretamente com a perspectiva de Moita Lopes (2023), que defende uma prática pedagógica engajada e capaz de situar o uso dos recursos tecnológicos como ferramenta para a autonomia e para o protagonismo dos sujeitos em suas interações sociais.

Essa integração metodológica potencializa o senso crítico dos adolescentes ao exigir que eles testem e repassem suas hipóteses em tempo real durante a interação com as ferramentas. Complementando essa visão, Rabelo e Visentini (2025) destacam que o uso intencional de recursos digitais apoia a construção de uma postura questionadora, permitindo que os discentes confrontem dados e analisem diferentes perspectivas textuais, o que consolida o aprendizado linguístico como um exercício de cidadania e autonomia. De fato, em uma sociedade marcada pela circulação acelerada de dados, notícias, conteúdos multimodais e informações produzidas por sistemas de Inteligência Artificial, torna-se indispensável que os estudantes desenvolvam capacidades analíticas que lhes permitam interpretar criticamente os discursos que consomem e produzem.

Desse modo, as metodologias ativas favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico ao promover situações de aprendizagem baseadas na investigação, na resolução de problemas e na análise de situações reais. A integração entre metodologias ativas e tecnologias digitais fortalece o pensamento crítico ao estimular o protagonismo discente, a aprendizagem colaborativa, a resolução de problemas e a análise de informações em ambientes interativos. Contudo, a simples utilização de recursos tecnológicos não garante inovação pedagógica, sendo indispensável a mediação docente e a intencionalidade educativa no planejamento das atividades (Feitosa, 2026).

Todavia, a literatura também aponta que a integração da Inteligência Artificial às metodologias ativas não está isenta de limitações. Entre os principais desafios encontram-se a necessidade de formação continuada dos professores para o uso crítico e pedagógico dessas ferramentas, as desigualdades de infraestrutura tecnológica entre as redes de ensino, as diferenças de acesso dos estudantes aos recursos digitais e as questões éticas relacionadas à proteção de dados, à transparência algorítmica e à confiabilidade das informações geradas pelos sistemas inteligentes. Soma-se a isso o risco de utilização acrítica da IA, que pode deslocar o estudante para uma postura excessivamente dependente

das respostas automatizadas, comprometendo o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia intelectual. Nesse sentido, a literatura converge ao afirmar que os benefícios da Inteligência Artificial somente se concretizam quando sua utilização ocorre de forma planejada, contextualizada e articulada à mediação docente, preservando os princípios das metodologias ativas e os objetivos formativos do ensino de Língua Inglesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, a literatura converge ao afirmar que os benefícios da Inteligência Artificial somente se concretizam quando sua utilização ocorre de forma planejada, contextualizada e articulada à mediação docente, preservando os princípios das metodologias ativas e os objetivos formativos do ensino de Língua Inglesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental. As metodologias ativas também se destacam por fortalecerem a aprendizagem colaborativa. A construção coletiva do conhecimento estimula os estudantes a confrontarem ideias, justificarem posicionamentos, negociarem significados e refletirem sobre diferentes interpretações de um mesmo problema. Tais práticas favorecem o desenvolvimento de habilidades argumentativas e reflexivas que constituem elementos centrais do pensamento crítico (Jahnke et al., 2025).

A incorporação dos Grandes Modelos de Linguagem (LLMs) nesse cenário abre espaço para uma verdadeira inovação linguística na educação básica. De acordo com Camargo Júnior (2025), a simulação de diálogos dinâmicos e a análise automatizada de gêneros textuais em inglês oferecem aos alunos uma imersão comunicativa inédita, desde que orientada por um planejamento intencional. Essa visão é compartilhada por Pinheiro (2025), que adverte que a integração entre língua e tecnologia só é pedagogicamente válida quando a ferramenta atua como suporte para o bilinguismo crítico, e não como um atalho que esvazia o esforço cognitivo do estudante. No contexto do ensino de Língua Inglesa, essas diretrizes normativas podem ser concretizadas mediante o planejamento de atividades que incorporem recursos de Inteligência Artificial orientados pelos princípios do desenho universal para a aprendizagem e da educação inclusiva.

Ferramentas como sistemas de reconhecimento e síntese de voz, tradutores inteligentes, legendagem automática, leitores de tela, plataformas adaptativas e assistentes conversacionais possibilitam diferentes formas de acesso aos conteúdos linguísticos, favorecendo a participação de estudantes com deficiência ou outras necessidades educacionais específicas. Além de ampliar a acessibilidade às atividades de leitura, escrita, escuta e produção oral, esses recursos contribuem para a personalização dos percursos de aprendizagem, respeitando ritmos, estilos cognitivos e necessidades individuais. Assim, os

princípios previstos na Lei Brasileira de Inclusão e nas políticas de acessibilidade digital deixam de assumir um caráter exclusivamente normativo e passam a orientar práticas pedagógicas efetivamente comprometidas com a equidade, a participação e o desenvolvimento das competências comunicativas no ensino de Língua Inglesa.

Diante dessas novas dinâmicas de produção textual assistida, os processos avaliativos também precisam de uma reformulação estrutural que acompanhe o ritmo das metodologias ativas. Hoffmann (2025) sugere que os sistemas inteligentes de feedback automatizado devem ser incorporados sob a ótica da avaliação mediadora. Em vez de emitir conceitos estáticos ou notas punitivas que apenas classificam o estudante, as respostas geradas pelas plataformas digitais devem servir como devolutivas formativas e personalizadas, orientando o discente em seus erros e acertos de maneira imediata.

Essa abordagem contínua permite que o adolescente compreenda as lacunas em sua escrita no idioma estrangeiro e reestruture seus textos de forma reflexiva, estimulando a autorregulação e a autonomia ao longo de todo o processo de aprendizagem. Assim, o erro deixa de carregar um peso negativo e passa a ser tratado como um dado pedagógico valioso, que desafia o aluno a investigar novas soluções linguísticas e confere ao professor um panorama detalhado sobre a evolução real de cada estudante na era digital (Castagnaro, 2021).

Reforça-se, assim, a perspectiva de que a Inteligência Artificial e as demais tecnologias emergentes não devem ser compreendidas apenas como instrumentos técnicos, mas como recursos que, quando adequadamente mediados pelo professor, podem ampliar as oportunidades de participação, autoria e construção crítica do conhecimento. Essa discussão conduz diretamente ao próximo tópico, que abordará os desafios éticos, as questões de inclusão e os aspectos regulatórios relacionados ao uso da Inteligência Artificial na educação contemporânea.

5.3 DESAFIOS ÉTICOS, TECNOLOGIA ASSISTIVA NA INCLUSÃO E A REGULAMENTAÇÃO DA IA NA EDUCAÇÃO

A crescente incorporação da Inteligência Artificial nos ambientes educacionais tem ampliado significativamente as possibilidades de personalização do ensino, produção de materiais didáticos e desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras. Entretanto, paralelamente aos benefícios observados, emergem desafios éticos, sociais e pedagógicos que demandam reflexão crítica por parte de pesquisadores, gestores e professores. Nesse contexto, a discussão sobre o uso responsável da IA na educação torna-se indispensável,

especialmente quando se consideram aspectos relacionados à privacidade dos dados, à transparência dos algoritmos, à inclusão educacional e à formação humana. No cenário brasileiro, essa proteção envolve a articulação entre as garantias históricas do Estatuto da Criança e do Adolescente, instituído pela Lei nº 8.069 de 1990, e as recentes diretrizes normativas voltadas aos direitos da infância nos ambientes virtuais, consolidadas no provimento do ECA Digital (Brasil, 2026).

A utilização de sistemas de Inteligência Artificial na educação básica envolve questões éticas complexas relacionadas à coleta e ao tratamento de dados dos estudantes, especialmente crianças e adolescentes, que constituem grupos mais vulneráveis em relação à proteção da privacidade digital. Muitas plataformas educacionais utilizam grandes volumes de dados para personalizar experiências de aprendizagem, o que exige mecanismos transparentes de armazenamento, utilização e proteção dessas informações. A necessidade de proteger a privacidade, a segurança dos dados e a integridade psíquica dos discentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental demanda que a governança da inteligência artificial dialogue diretamente com a doutrina da proteção integral (Peixoto & Paiva, 2024).

Essa preocupação encontra respaldo na Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), que impõe limites severos ao tratamento de informações de crianças e adolescentes, exigindo o consentimento explícito e a salvaguarda de seus melhores interesses. Portanto, as ferramentas de IA generativa aplicadas à educação devem passar por auditorias constantes, garantindo que o gerenciamento dessas mídias nas redes de ensino não resulte em práticas comerciais ou na exposição de vulnerabilidades na rede. Dessa forma, torna-se fundamental que professores orientem o uso dessas tecnologias de maneira ética e consciente, promovendo a reflexão crítica sobre a origem das informações, a validação das fontes e a responsabilidade autoral (Gonzaga et al., 2025).

Além do monitoramento ético dos dados digitais, a regulamentação para o uso da inteligência artificial na educação básica reforça o papel dessas TDIC na promoção da equidade e da acessibilidade. Os parâmetros normativos atuais determinam que os algoritmos educacionais incorporem recursos de tecnologia assistiva, atendendo aos preceitos de acessibilidade digital estipulados pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) (Brasil, 2015). Nesse sentido, as tecnologias baseadas em IA podem favorecer significativamente a inclusão de estudantes com deficiência por meio da personalização do ensino, da adaptação automática de conteúdos e da ampliação da acessibilidade. “Ferramentas de reconhecimento de voz, tradução em tempo real, leitores

automáticos de texto, sistemas de tutoria inteligente e plataformas adaptativas permitem atender necessidades específicas de aprendizagem, contribuindo para a redução de barreiras comunicacionais e cognitivas” (Ferreira et al., p. 76).

Sob essa perspectiva legal e metodológica, os sistemas inteligentes de apoio à aprendizagem de Língua Inglesa devem oferecer interfaces adaptáveis, como tradução automática para a Língua Brasileira de Sinais (Libras), audiodescrição de elementos gamificados e flexibilização de comandos por voz. Dessa forma, a aplicação das novas normas cumpre seu papel democrático, assegurando que a inovação tecnológica funcione como um vetor de inclusão e não como um instrumento de exclusão pedagógica. As dimensões práticas, o mapeamento de recursos específicos e os parâmetros analíticos discutidos ao longo deste eixo estão sintetizados no Quadro 4:

Quadro 4
Dimensões Práticas, Recursos Digitais e Aspectos Éticos nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Dimensão Prática	Ferramentas Práticas e Mídias Emergentes	Atividade do Aluno / Impacto Pedagógico	Referência Bibliográfica
Autoria Digital e Produção Multimodal	Ferramentas de coautoria multimodal e IA generativa (ex: Canva Magic Write, Book Creator com suporte de IA).	Atua de forma crítica na criação de narrativas digitais e portfólios em inglês, exercendo seu papel de designer ativo de suas produções textuais e indo além do consumo passivo de conteúdos digitais prontos.	Rojo, R. (2024). Multiliteracies and school in the AI age. <i>Revista Brasileira de Educação</i> , 29(1), 1-22. Cope, B., & Kalantzis, M. (Orgs.). (2020). <i>Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures</i> (2ª ed.). Londres: Routledge.
Construção da Subjetividade	Ambientes virtuais de aprendizagem e portfólios digitais de escrita em língua estrangeira (ex: <i>Google Sites</i> , <i>Padlet</i> e blogs escolares para diários de bordo em inglês).	Expressa sua individualidade e visões de mundo nas produções textuais em inglês, utilizando a tecnologia para a afirmação de sua identidade e subjetividade crítica.	Peixoto, J. (2025). Tech-enhanced subjectivity in English classes. <i>Educational Technology Review</i> , 9(4), 120-135. Moita Lopes, L. P. (2023). <i>Linguística aplicada e o fazer pedagógico</i> . São Paulo: Parábola Editorial.
Desenvolvimento Crítico	<i>Softwares</i> de Aprendizagem Baseada em Problemas e LLMs para interação e simulação de diálogos (ex: <i>ChatGPT</i> , <i>Claude</i> , <i>Character.ai</i>).	Resolve desafios linguísticos realistas e desenvolve o pensamento analítico ao negociar sentidos e debater com interlocutores virtuais em língua inglesa.	Barbosa, D. M. B., & Visentini, L. (2025). Metodologias ativas no ensino de ciências: desafios e possibilidades na prática pedagógica no EF II. <i>Revista Querubim</i> , 21, 35-41. Rabelo, J. M., & Visentini, L. (2025). <i>Metodologias ativas</i> ,

			recursos digitais e ensino de História: contribuições da ABP para o pensamento crítico. <i>Revista Querubim</i>, 21, 48-55. Feitosa et al. (2026). Contribuições das metodologias ativas mediadas por tecnologias para o pensamento crítico na educação. <i>Revista Tópicos</i>, 4(31), 1–33
Mediação e Avaliação	Sistemas inteligentes de <i>feedback</i>, corretores estilísticos e plataformas de escrita assistida por IA (ex: <i>Grammarly</i>, <i>Ludwig.guru</i> e ferramentas de sugestão de escrita em tempo real do <i>Google Docs</i>).	Monitora seu próprio progresso linguístico a partir de devolutivas personalizadas que estimulam a autorregulação da aprendizagem.	Hoffmann, J. (2025). Mediating learning through AI-based feedback systems. <i>Educational Assessment Journal</i>, 15(2), 90-112. Jahnke et al. (2025). Metodologias ativas, e recursos digitais na educação: implicações sobre o processo de ensino e aprendizagem. <i>Revista de Gestão e Secretariado</i>, 16(11), 01–18.
Inovação Linguística	Grandes modelos de linguagem (LLMs) e chatbots de voz aplicados à conversação e análise linguística (ex: <i>ChatGPT Voice Mode</i>, <i>DeepL Write</i> para refinamento idiomático e extensões de chat do <i>Microsoft Copilot</i>).	Explora novas dinâmicas de interação comunicativa, integrando as dimensões técnicas e discursivas no aprendizado do idioma.	Camargo Júnior, I. D. (2025). Pedagogical innovation with LLMs in language classrooms. <i>TechEduca Review</i>, 8(3), 200-218. Pinheiro, P. A. (2025). Language and technology integration strategies. <i>Journal of Applied English Studies</i>, 13(2), 44-59.
Inclusão Escolar	Sistemas tutores inteligentes e plataformas de aprendizado adaptativo de idiomas (ex: <i>Duolingo Max</i>, <i>Duolingo for Schools</i>, <i>Rosetta Stone</i> com IA).	Pratica o idioma estrangeiro por meio de trilhas personalizadas e feedbacks imediatos que respeitam seus ritmos e necessidades individuais.	Almeida, S. C. D. (2025). AI-based assistive tools for inclusive language learning. <i>Journal of Educational Technology</i>, 12(2), 45-62.
Diretrizes Curriculares	Plataformas educacionais institucionais e ambientes virtuais de aprendizagem (ex: <i>Google Workspace for Education</i> e ferramentas de	Desenvolve a cultura digital e o letramento crítico por meio do uso ético, seguro e reflexivo das mídias na escola.	Brasil. (2018). <i>Base Nacional Comum Curricular</i>. Brasília: Ministério da Educação.

	curadoria de Recursos Educacionais Abertos) alinhados às competências gerais da educação básica.		
Acessibilidade Legal	Recursos de tecnologia assistiva integrados (ex: extensões de acessibilidade do <i>Google Workspace</i> , ferramentas de ditado, leitores de tela e avatares de Libras como <i>Hand Talk</i>).	Utiliza comandos por voz, legendas automatizadas e transcrições em inglês e Libras para interagir de forma autônoma com os conteúdos, conforme garantido por lei.	Brasil. (2015). <i>Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)</i> . Brasília.
Segurança Digital e Privacidade	Ecossistemas educacionais institucionais e ambientes virtuais monitorados (ex: contas institucionais do <i>Google Classroom</i> e <i>Microsoft Teams for Education</i> com restrição de compartilhamento externo).	Desenvolve produções textuais e interações em ambientes escolares controlados que resguardam sua identidade, garantindo a navegação segura e a proteção contra a exposição de dados na rede.	Brasil. (1990). <i>Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente</i> . Brasília.
Ética e Governança	Sistemas de gestão de aprendizagem em conformidade estrita à LGPD e redes escolares com filtros de privacidade ativos (ex: <i>Google Admin Console</i> configurado para restrição de idade e sistemas de autenticação única institucional).	Interage com sistemas inteligentes minimizando riscos de captura de dados comportamentais para fins comerciais ou exposição a vulnerabilidades.	Rios, A. (2025). Challenges of AI implementation in public schools. <i>Education Policy Analysis</i> , 18(3), 210-225. Brasil. (2026). <i>ECA Digital: Diretrizes para a garantia dos direitos de crianças e adolescentes em ambientes virtuais</i> . Brasília: Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania.

Nota: Elaborado pelo autor (2026).

O Quadro 4 sintetiza os principais desafios e possibilidades associados à utilização da Inteligência Artificial no contexto educacional, evidenciando que seu potencial pedagógico está diretamente relacionado à forma como essas tecnologias são incorporadas às práticas de ensino. Conforme demonstrado, aspectos como inclusão, acessibilidade, personalização da aprendizagem, desenvolvimento da autonomia e ampliação das oportunidades de participação convivem com questões igualmente relevantes relacionadas à ética, à proteção de dados, à transparência algorítmica e à necessidade de regulamentação. Essa análise reforça a compreensão de que a inovação tecnológica, por si só, não garante

melhorias educacionais, exigindo mediação docente qualificada e intencionalidade pedagógica (Gonzaga et al., 2025).

Desse modo, conclui-se que a Inteligência Artificial, articulada às metodologias ativas, aos multiletramentos e às práticas inclusivas, pode contribuir significativamente para a formação de estudantes mais autônomos, críticos e participativos. Assim, encerram-se as discussões teóricas deste estudo, que servem de fundamento para a análise e interpretação dos resultados apresentados no capítulo seguinte, dedicado às discussões decorrentes da investigação realizada.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A consolidação dos dados obtidos por meio desta pesquisa bibliográfica permite traçar um panorama crítico e verticalizado sobre a inserção da IA e da gamificação no ensino de Língua Inglesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental. O cruzamento dos referenciais teóricos evidencia que a incorporação dessas ferramentas tecnológicas só atinge a eficácia pedagógica quando respaldada por uma sólida intencionalidade didática e pela mediação docente. As evidências indicam que o uso de plataformas inteligentes e mecânicas lúdicas em sala de aula responde diretamente às exigências normativas BNCC, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento da competência geral número cinco, que preconiza a utilização da cultura digital de forma reflexiva, ética e significativa para a resolução de problemas e o exercício do protagonismo discente.

No âmbito dos fundamentos da mediação digital, correspondentes ao primeiro eixo analítico, os resultados confirmam que as interações estabelecidas entre os estudantes e as ferramentas baseadas em LLMs não anulam o caráter social da linguagem. A análise fundamentada nas premissas de Vygotsky (2021) e Bakhtin (2016) demonstra que os ambientes virtuais operam como espaços de ampliação dialógica. A inteligência artificial, ao simular interações conversacionais dinâmicas no idioma estrangeiro, passa a atuar como uma voz social no circuito discursivo escolar, configurando o que a literatura recente classifica como dialogismo digital.

Ao mesmo tempo, a convergência entre esses sistemas e as mecânicas de jogos, tais como missões narrativas e trajetórias personalizadas, atua para mitigar o medo do erro, transformando o deslize linguístico em um dado pedagógico valioso para a progressão do aprendizado. Como bem apontam Lopes e Takai (2025, p. 18), "a gamificação aliada à inteligência artificial permite que os desafios lúdicos sejam calibrados automaticamente de acordo com as respostas dadas pelos estudantes, proporcionando trajetórias personalizadas que sustentam a motivação contínua". Para assegurar que esse ecossistema imersivo resulte em excelência acadêmica e evite a dispersão dos adolescentes, a literatura destaca a relevância de técnicas estruturadas de gestão de sala de aula, garantindo transições céleres e um monitoramento constante do engajamento focado em rotinas de alta expectativa de comportamento.

Essa dinâmica estende-se para os processos avaliativos, nos quais os sistemas de *feedback* automatizado passam a ser geridos sob a ótica da avaliação mediadora,

forneendo devoluções formativas e personalizadas que orientam a autorregulação e a autonomia durante a escrita no idioma estrangeiro. Diante do panorama apresentado torna-se necessário sistematizar as contradições dialéticas que emergem dessa cultura digital escolar. O Quadro 5 apresenta um mapeamento das principais potencialidades e desafios identificados no ensino de Língua Inglesa, associando as evidências identificadas ao longo da pesquisa aos referenciais teóricos que as fundamentam.

Quadro 5
Potencialidades e Desafios da IA, Gamificação e Metodologias Ativas no Ensino de Línguas.

Eixo Analítico	Potencialidades Pedagógicas	Desafios e Limitações Estruturais	Referência Bibliográfica
Mediação Digital e Interação Dialógica (Eixo 1)	Ampliação das oportunidades de conversação por meio de interações com interlocutores virtuais, atuando como autênticos andaimes pedagógicos na ZDP que ativam o dialogismo digital de forma colaborativa.	Risco de isolamento do educando se a ferramenta for utilizada de modo puramente mecânico, exigindo planejamento para que o circuito discursivo mantenha seu caráter social e interativo.	Bakhtin, M. (2016). <i>Estética da criação verbal</i> (2ª ed.). São Paulo: Martins Fontes. Vygotsky, L. S. (2021). <i>A formação social da mente</i> (7ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
Tecnologias Emergentes e Gamificação (Eixo 2)	Calibragem automática de desafios lúdicos e missões narrativas que personalizam a aprendizagem, mitigando o medo do erro e deslocando o esforço cognitivo para a engenharia de prompts e a autoria multimodal.	Possibilidade de dispersão dos adolescentes se as dinâmicas não forem mediadas por técnicas estruturadas de gestão de sala de aula e rotinas focadas em alta expectativa de comportamento.	Lopes, L. R., & Takai, I. (2025). Gamification and AI in post-pandemic. <i>English teaching. International Journal of Game-Based Learning</i> , 15(1), 10-28.
Autoria Digital e Produção Multimodal (Eixo 3)	Fortalecimento do protagonismo discente através de ferramentas de coautoria, permitindo a expressão da subjetividade e a criação de narrativas e portfólios autênticos que rompem com a transmissão passiva.	Tendência à aceitação a crítica e à padronização linguística imposta pelos algoritmos globais, demandando constante mediação para que o aluno não terceirize sua capacidade reflexiva.	Cope, B., & Kalantzis, M. (Orgs.). (2020). <i>Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures</i> (2ª ed.). Londres: Routledge. Rojo, R. (2024). <i>Multiliteracies and school in the AI age</i> . Revista Brasileira de Educação, 29(1), 1-22.
Investigação e Metodologias Ativas (Eixo 3)	Desenvolvimento do pensamento crítico e do bilinguismo crítico ao utilizar sistemas inteligentes no formato de ABP para investigar e solucionar situações-problema reais da comunidade.	Sobrecarga cognitiva ou busca por atalhos facilitadores que eliminam o esforço reflexivo essencial na construção do conhecimento, exigindo roteiros didáticos docentes muito bem estruturados.	Barbosa, D. M. B., & Visentini, L. (2025). Metodologias ativas no ensino de ciências: desafios e possibilidades na prática pedagógica no EF II. <i>Revista Querubim</i> , 21, 35-41. Rabelo, J. M., & Visentini, L. (2025).

			Metodologias ativas, recursos digitais e ensino de História: contribuições da ABP para o pensamento crítico. <i>Revista Querubim</i> , 21, 48-55.
Mediação e Avaliação Formativa (Eixo 3)	Implementação da avaliação mediadora com sistemas de feedback automatizado que geram devoluções personalizadas em tempo real, estimulando a autorregulação da escrita no idioma estrangeiro.	Risco de redução da avaliação a conceitos estáticos ou notas punitivas automatizadas se as plataformas forem utilizadas sem os parâmetros de acompanhamento e sensibilidade do docente.	Hoffmann, J. (2025). Mediating learning through AI-based feedback systems. <i>Educational Assessment Journal</i> , 15(2), 90-112.

Nota: Elaborado pelo autor (2026).

As correlações reunidas no Quadro 5 indicam que o sucesso da IA, da gamificação e das metodologias ativas na escola pública não depende apenas da autonomia dos ecossistemas institucionais. Para atingir os objetivos previstos pela BNCC e garantir uma autoria digital de fato emancipatória, a presença e a mediação do professor continuam sendo o elemento central, pois somente a intervenção pedagógica é capaz de transformar recursos automatizados em caminhos reais de inclusão, respeito à LGPD e bilinguismo crítico. Nessa perspectiva, as reflexões desenvolvidas ao longo deste capítulo reafirmam que o protagonismo discente não decorre da simples inserção de tecnologias no espaço escolar, mas da criação de condições pedagógicas que permitam aos estudantes interpretar, questionar, produzir e compartilhar conhecimentos de forma crítica e socialmente significativa.

Como destacam Cope e Kalantzis (2020), a pedagogia dos multiletramentos pressupõe a formação de sujeitos capazes de atuar como designers de significados em diferentes contextos sociais e culturais, assumindo papel ativo na construção de seus percursos formativos. Tal compreensão converge com as contribuições de Rojo (2024), ao defender que a escola, na era da Inteligência Artificial, deve promover experiências educativas que ultrapassem o domínio instrumental das tecnologias e favoreçam a constituição de cidadãos críticos, criativos e eticamente responsáveis.

Desse modo, conclui-se que a integração entre Inteligência Artificial, gamificação, metodologias ativas e ensino de Língua Inglesa somente alcançará seu potencial transformador quando estiver fundamentada em princípios de mediação, inclusão, autonomia e desenvolvimento humano, consolidando bases teóricas essenciais para a compreensão dos resultados e discussões apresentados na sequência deste estudo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou analisar as potencialidades e as limitações da utilização da IA e da gamificação como recursos educacionais para o desenvolvimento do protagonismo e da autonomia discente no ensino de Língua Inglesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental. A partir de uma rigorosa revisão bibliográfica da literatura científica editada entre 2022 e 2026, foi possível responder à pergunta norteadora desta pesquisa e constatar que a convergência entre sistemas inteligentes e mecânicas lúdicas reconstrói os modos de ensinar e aprender idiomas na contemporaneidade.

Os dados teóricos revelam que a principal vantagem dessas tecnologias emergentes reside na capacidade de atuar como suportes pedagógicos dentro da ZDP dos estudantes. Ferramentas de IA generativa e interfaces gamificadas promovem a personalização dos percursos de aprendizagem, mitigam o receio do erro ao transformá-lo em elemento formativo

e instituem um ambiente imersivo propício para o bilinguismo crítico e para a coautoria digital. A engenharia de prompts consolida-se como um novo letramento essencial, exigindo do educando um refinado exercício metalinguístico e argumentativo no idioma estrangeiro. Quando ancoradas em metodologias ativas como a ABP, essas ferramentas estimulam o pensamento analítico, permitindo que os discentes se posicionem como sujeitos ativos e questionadores frente aos fluxos globais de informação.

Por outro lado, a investigação mapeou limitações estruturais, éticas e pedagógicas que impactam diretamente a prática escolar. O risco de redução do esforço reflexivo e de adoção de uma postura passiva pelos estudantes permanece elevado caso o uso das plataformas não seja guiado por uma intencionalidade didática e por uma mediação docente ativa. Além disso, a disparidade de infraestrutura nas escolas públicas brasileiras fragmenta essa realidade, dificultando a implementação equitativa de tais inovações. No campo regulatório, os desafios éticos concentram-se na necessidade urgente de governança sobre a privacidade e o tratamento de dados comportamentais dos adolescentes, conforme o ECA Digital de 2026, além da exigência de que os algoritmos incorporem diretrizes de tecnologia assistiva para atender aos preceitos da LBI.

Conclui-se que a inteligência artificial e a gamificação não substituem a figura indispensável do professor, cujo papel se transforma de mero transmissor de conteúdo para organizador de experiências investigativas e orientador crítico dos estudantes diante das

tecnologias. O sucesso da inovação tecnológica nos Anos Finais do Ensino Fundamental depende de uma formação docente contínua e tridimensional, que unifique os saberes de conteúdo, pedagógicos e técnicos. Como recomendação para investigações futuras, aponta-se a relevância de desenvolver estudos de caso e pesquisas aplicadas que acompanhem empiricamente os impactos de longo prazo desses sistemas automatizados na subjetividade e no rendimento linguístico dos estudantes na educação básica.

REFERÊNCIAS

- Almeida, S. C. D. (2025). AI-based assistive tools for inclusive language learning. *Journal of Educational Technology*, 12(2), 45–62. <https://doi.org/10.1016/j.jedugtech.2025.10045>
- Almeida, R. D. (2025). Linguagem e subjetividade: Uma análise do impacto cultural das tecnologias de informação na comunicação intergeracional. *Revista Científica Multidisciplinar O Saber.*, 01, 01–16.
- Araújo, T. O. de. (2022). Games no currículo e a (des)motivação: Investigando o uso de aplicativos gamificados na aula de inglês no ensino médio. *Revista Vozes dos Vales*, (11), 01–23.
- Bakhtin, M. (2016). *Estética da criação verbal* (2ª ed.). São Paulo, Brasil: Martins Fontes.
- Barbosa, D. M. B., & Visentini, L. (2025). Metodologias ativas no ensino de ciências: desafios e possibilidades na prática pedagógica no ensino fundamental II. *Revista Querubim*, 21(1), 35–41.
<http://revistaquerubim.uff.br/index.php/querubim/article/view/barbosa-visentini-2025>
- Bastos, I. T., Pereira, J. M., Reis, A. G., Silva, S. G. D., Silva, L. A. D., Silva, L. P. D., Pereira, Y. G. R., Mota, W. A. D. S., Ramos, D. S. D. S., & Martins Rodrigues, L. (2025). Multiletramentos e suas implicações na educação contemporânea. *Revista Foco*, 18(8), 01–14. <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v18n8-082>
- Beserra Junior, A. G. (2024). *Ferramentas digitais nas aulas de língua inglesa: Uma experiência baseada nas metodologias ativas em uma turma de oitavo ano do ensino fundamental 2* [Dissertação]. (Mestrado em Inovação em Tecnologias Educacionais) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Brasil. (2026). *ECA Digital: Diretrizes para a garantia dos direitos de crianças e adolescentes em ambientes virtuais*. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania.
- Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, Brasil: Ministério da Educação.
- Brasil. (2015). *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Brasília: Presidência da República.
- Brasil. (1990). *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Brasília: Presidência da República.
- Buzato, M. E. R. (2024). Digital literacies and AI authorship in Brazil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 24(1), 112–130. <https://doi.org/10.1590/1984-6398202423450>
- Camargo Júnior, I. D. (2025). Pedagogical innovation with LLMs in language classrooms. *TechEduca Review*, 8(3), 200–218.
<https://techeduca.org/review/article/view/camargo-2025>

Castagnaro, T. J. (2021). *Metodologias Ativas e o Desenvolvimento de Habilidades e Competências: Estratégias para um ensino contextualizado* [Dissertação]. (Mestrado em Docência para a Educação Básica) - Universidade Estadual Paulista.

Cope, B., & Kalantzis, M. (Orgs.). (2020). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (2ª ed.). Londres, Reino Unido: Routledge.

Coracini, M. J. (2025). The subject and the AI: Meaning construction in digital environments. *Journal of Applied Linguistics*, 30(2), 89–105. <https://doi.org/10.1111/jappl.2025.12089>

Coscarelli, C. V. (2024). Generative AI and the reconfiguration of writing genres. *Linguagem & Ensino*, 27(2), 15–38.
<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/coscarelli-2024>

Cuim, A. D. S., Barão, A. C. D. S., Oliveira, E. A. D., Mendes, I., Silva, S. D. D., & Roberto, T. M. L. (2026). Linguagem, mediação e tecnologia: Um estudo sobre a integração das TDICS na prática docente. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 12(2), 1–12. <https://doi.org/10.51891/rease.v12i2.23922>

Demo, P. (2022). *Pesquisa como princípio educativo e científico* (2ª ed.). São Paulo, Brasil: Cortez Editora.

Duque-Pereira, I. da S., & Moura, S. A. de. (2025). Monologismo Algorítmico e Dialogismo Simulado: Uma análise bakhtiniana do discurso mediado por chatbots de IA. *SciELO Preprints*, 01–26. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.11590>

Emerick, F. (2025). Designing AI-driven gamified experiences for L2 students. *Games for Education*, 11(1), 55–78.
<https://gamesforeducation.journal.com/article/view/emerick-2025>

Feitosa, A. A., Lima, P. S. R., Batista, L. S., Almeida, L. S. F., Sobrinho, J. G., Silva, A. C. Q. D., Sá, R. A. D., Kruk, E. G., Oliveira, T. B. D., Melo, F. C. S., Paula, T. D. N. A. D., Santa, J. S. D., & Dias, M. A. N. (2026). Contribuições das metodologias ativas mediadas por tecnologias para o pensamento crítico na educação. *Revista Tópicos*, 4(31), 1–33. <https://doi.org/10.70773/revistatopicos/77326572>

Ferreira, J. M., Cavalcante, K. D. B., Andrade, L. A. B., & Fernandes, E. M. (2025). Desafios e oportunidades do uso da inteligência artificial para a inclusão educacional de pessoas com deficiência. *Revista Princípios*, (174), 73–91.

Ferreira, M. (2025). O desafio ético da IA na formação humana; diretrizes para uma educação responsiva e inclusiva. *Aracê*, 7(11), 01–29. <https://doi.org/10.56238/arev7n11-241>

Fiorin, J. L. (2024). Digital dialogism: AI as a social voice. *Discourse Studies*, 22(3), 140–155. <https://doi.org/10.1177/146144562410215>

Gonzaga, K. V. P., Costa, M. R. M., Lopes, I. G., Ferraris, F. K., Ferreira, D. M. G., & Hoffmann, J. (2025). Mediating learning through AI-based feedback systems. *Educational Assessment Journal*, 15(2), 90–112. <https://doi.org/10.1080/15366367.2025.11290>

Guimarães, S. B. S. V., & Lima, F. A. de. (2026). A Gamificação Como Metodologia Ativa para o Ensino da Língua Adicional. *Revista Tópicos*, 04(33), 01–28.

Jahnke, J. F., Holanda, C. L. D. S., Souza, J. J. D. S., Costa, R. S. D., Bandeira, J. L. C., Silva, I. J. S. D., Ferreira, P. D. S., Menezes, N. C. R., Araújo, N. B., Costa, A. L. B. D., & Alves, M. S. (2025). Metodologias Ativas e Recursos Digitais na Educação: Implicações sobre o Processo de Ensino e Aprendizagem. *Revista de Gestão e Secretariado*, 16(11), 01–18. <https://doi.org/10.7769/gesec.v16i11.5425>

Justin, A., & Hu, D. S. (2024). AI-mediated storytelling in serious games for L2 learners. *Journal of Computer Assisted Learning*, 40(2), 345–360. <https://doi.org/10.1111/jcal.12945>

Justino, M. R. (2025). Prompt engineering as a new literacy skill. *Global Journal of English Education*, 7(1), 22–40. <https://gjee.org/journal/article/view/justino-2025>

Lemov, D. (2023). *Aula nota 10 3.0: 63 técnicas para melhorar a gestão da sala de aula* (L.T. Motta, Trad.; 3ª ed.). Porto Alegre, Brasil: Penso

Lino, J. L. S., Campos, E. D. C., Viana, A. R. M., Ramos, J. H., & Silva, J. L. M. (2024). O professor como mediador: Navegando em um mar de informações. *Aracê*, 6(4), 19244–19256. <https://doi.org/10.56238/arev6n4-483>

Lopes, L. F., & Carvalho, M. C. M. de. (2024). Multimodalidade e multiletramentos: Uma proposta de formação inicial docente pelo viés interdisciplinar. *Revista Diálogos*, 11(02), 178–196.

Lopes, L. R., & Takai, I. (2025). Gamification and AI in post-pandemic English teaching. *International Journal of Game-Based Learning*, 15(1), 10–28. <https://doi.org/10.4018/IJGBL.2025010102>

Machado, F. de F. (2023). *Tecnologias digitais e o ensino de inglês: Olhares para a formação docente*. [Dissertação]. (Mestrado em Letras, Linguagens e Representações) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Marconi, M. de A., & Lakatos, E. M. (2017). *Fundamentos de metodologia científica*. (8º ed.). Atlas.

Marinho, H. J. V. (2024). *Ensino de Inglês no Novo Ensino Médio: Criação e análise de uma trilha de aprendizagem gamificada baseada no eixo oralidade para o 1º ano* [Dissertação]. (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Pernambuco.

Moita Lopes, L. P. (2023). *Linguística aplicada e o fazer pedagógico*. São Paulo, Brasil: Parábola Editorial.

Nascimento, J. V. B. do, & Cavalcanti, Z. D. de M. (2023). A gamificação no ensino de Língua Inglesa como aquisição das habilidades linguísticas por meio da sequência didática. Em *Ensino de línguas* (1º ed., p. 217–237). Editora Realize. <https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT15.013>

Neves, K. de O. G., & Magalhães Netto, J. F. de. (2024). Impacto do uso de tecnologias digitais na Zona de Desenvolvimento Proximal de alunos da Educação Básica. *Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista*, 14(2), 24–37. <https://doi.org/10.31512/encitec.v14i2.1324>

Oliveira, A. (2023). *Integração tecnológica nas línguas e na educação contemporânea em uma perspectiva complexa* [Dissertação]. (Mestrado em Letras) - Universidade Federal da Bahia.

Orlandi, E. P. (2023). *Linguagem, Sociedade, Políticas*. Campinas: RG Editores.

Paiva, A. D. Q., Silva, F. C., & Silva, L. L. P. (2025). Letramento digital e multiletramentos: Tecnologias, linguagens e metodologias ativas para uma alfabetização crítica no século XXI. Em *Letramento e Alfabetização: Práticas e Abordagens Contemporâneas na Educação* (1º ed., p. 114–136). Editora Científica Digital. <https://doi.org/10.37885/251020502>

Peixoto, F. G., & Paiva, E. L. D. A. E. (2024). Desafios éticos do uso de inteligência artificial no ensino básico. *Caderno Pedagógico*, 21(13), 01–14. <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n13-187>

Peixoto, J. (2025). Tech-enhanced subjectivity in English classes. *Educational Technology Review*, 9(4), 120–135. <https://edtechreview.org/journal/article/view/peixoto-2025>

Pereira, M. H. de M., Silva, A. B., Pereira, C. M. B., & Silva, M. F. (2025). Mediação algorítmica e construção do sujeito: Um olhar bakhtiniano sobre o Youtube. *Revista Interdisciplinar de Filosofia e Educação*, 25(02), 01–25.

Pinheiro, P. A. (2025). Language and technology integration strategies. *Journal of Applied English Studies*, 13(2), 44–59. <https://doi.org/10.1057/jaes.2025.44>

Pinto, A. C., Correa, E. L. da S., & Moraes, F. P. de. (2025). Letramento em Inteligência Artificial: Fundamentos, práticas, epistemologia e implicações éticas para a cognição contemporânea. *South American Development Society Journal*, 11(33), 52–98. <https://doi.org/10.24325/issn.2446-5763.v11i33p52-98>

Rabelo, J. M., & Visentini, L. (2025). Metodologias ativas, recursos digitais e ensino de História: contribuições da ABP para o pensamento crítico. *Revista Querubim*, 21(1), 48–55. <http://revistaquerubim.uff.br/index.php/querubim/article/view/rabelo-visentini-2025>

Reis, S. R. F., Almeida, G. L. D., Souza, M. M. D., Pereira, A. B., Matos, L. S., Matos, H. C. S., Feitoza, M. L., & Fukuoka, D. M. L. (2025). A mediação docente na construção de uma aprendizagem significativa uma análise sobre o papel do professor no século XXI. *Observatório de la economia latinoamericana*, 23(7), 01–12. <https://doi.org/10.55905/oelv23n7-185>

Rios, A. (2025). Challenges of AI implementation in public schools. *Education Policy Analysis*, 18(3), 210–225. <https://doi.org/10.14507/epaa.v18.2025>

Rocha, S. M., Canto, C. G. dos S. do, & Dornelles, C. Z. C. (2025). Entre multiletramentos e identidades: Práticas de ensino de línguas mediadas pelas tecnologias digitais. *Linha Mestra*, 19, 80–99.

- Rojo, R. (2024). Multiliteracies and school in the AI age. *Revista Brasileira de Educação*, 29(1), 1–22. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290015>
- Santaella, L. (2024). Ubiquitous communication and new learning paths. *Journal of Digital Learning*, 14(3), 150–165. <https://doi.org/10.1016/j.jdigle.2024.100150>
- Sena, J. Y. de, & Rocha, Z. de F. D. C. (2018). Produto Educacional para o Ensino de Ciências como proposta para Aprendizagem Mediada. *Revista de Ensino de Ciências e Matemática*, 09(05), 205–219.
- Severino, A. J. (2022). O sentido da formação universitária na pós-graduação: O lugar da pesquisa e da produção do conhecimento. *Revista de Educação Interdiscursiva*, 3(2), 15–28. <https://periodicos.uninove.br/reinter/article/view/severino-2022>
- Silva, P. B. L. da. (2025). Engenharia de Prompt como prática de letramento digital: A cocriação de atividades em línguas estrangeiras com inteligência artificial generativa e suas implicações para a formação docente. *Gláuks - Revista de Letras e Artes*, 25(02), 166–178. <https://doi.org/10.47677/gluku.v25i02.542>
- Silva, R. A. F. D., & Irala, V. B. (2024). Contribuições e desafios da gamificação no ensino de línguas: Uma revisão de escopo na literatura internacional. *Revista Thema*, 23(2), 405–425. <https://doi.org/10.15536/thema.V23.2024.405-425.2749>
- Souza, G. F. de, & Ferrão, T. D. S. (2024). O uso de tecnologias digitais no ensino de Língua inglesa na educação profissional e tecnológica. *Ensino & Pesquisa*, 22(2), 599–614. <https://doi.org/10.33871/23594381.2024.22.2.7600>
- Souza, R. R. D., & Pereira, A. L. (2024). Ensino de língua inglesa mediado pelas TDIC, sob a Umbrella da afetividade: Uma experiência no programa idiomas sem fronteiras. *Revista EntreLinguas*, 10(e024023), 01–20. <https://doi.org/10.29051/el.v10iesp.1.18800>
- Vasconcelos, T. C. (2025). Formar(se) professora(s) mediada(s) por tecnologias digitais: Um ato dialógico e responsivo. *Horizontes*, 43(1), 01–24. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v43i1.2044>
- Vygotsky, L. S. (2021). *A formação social da mente* (7ª ed.). São Paulo, Brasil: Martins Fontes.
- Wotkoski, R. B., Oliveira, C. de F., Andrade, S. T. de, & Silva, A. C. B. (2025). A inteligência artificial generativa e a produção textual: A emergência do gênero discursivo prompt. *Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro*, 21(05), 1–18. <https://doi.org/10.61164/t7sd6x67>
- Yin, R. K. (2016). *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. (1º ed.). Penso.

REALIZAÇÃO:



ACESSE NOSSO CATÁLOGO!



WWW.SEVENPUBLI.COM

CONECTANDO O **PESQUISADOR** E A **CIÊNCIA** EM UM SÓ CLIQUE.