

SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA PRODUÇÃO DE GLOSSÁRIO DIGITAL DE JOGOS ELETRÔNICOS COM MEDIAÇÃO CRÍTICA DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA

Tania Trinidad Caballero Ojeda 

Universidade Federal de Santa Maria - taniasemacento@gmail.com

Antonia Patricia da Silva Brito 

Universidade Federal de Roraima - pabritos7@gmail.com

Mirella Nunes Giracca 

Universidade Federal de Rondônia - mirellagiracca@gmail.com

Resumo: O intuito deste trabalho é apresentar uma proposta de atividade para trabalhar a composição textual a partir da produção escrita em língua espanhola como processo considerando que a produção escrita assume um papel transcendental a partir do momento em que considera a escrita não como um produto acabado, mas como um percurso de construção e reescrita. Para isso, a pesquisa se pauta na Linguística Textual por perceber que essa área dos estudos apresenta a ideia de que o texto deve ser um instrumento de comunicação. Aliada a esse conceito esta proposta organiza-se a partir de uma sequência didática (SD) em que os alunos, ao selecionarem termos oriundos de jogos digitais, utilizam programas de IA generativa, como ChatGPT, entre outros, para a criação de glossários. A justificativa reside na integração entre letramento digital, lexicografia e o uso crítico da IA no ambiente escolar, promovendo a reflexão sobre confiabilidade, curadoria humana e revisão colaborativa. Por isso, nos teóricos como Cassany (1996), Santaella, (2023), Nord, (2016) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Como resultado, apresenta-se uma proposta de SD organizada para o ensino de espanhol como língua estrangeira, voltada à produção colaborativa de um glossário digital de termos relacionados aos jogos eletrônicos, mediada criticamente por ferramentas de Inteligência Artificial Generativa. Espera-se que a proposta contribua para o desenvolvimento da produção escrita processual, do letramento digital crítico e da reflexão sobre a confiabilidade das informações produzidas por sistemas de IA constituindo uma possibilidade metodológica para futuras aplicações em contexto escolar.

Palavras-chave: Sequência Didática; Inteligência Artificial Generativa; Glossário.

SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA PRODUCCIÓN DE GLOSARIO DIGITAL DE JUEGOS ELECTRÓNICOS CON MEDIACIÓN CRÍTICA DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA

Resumen: El presente trabajo objetiva presentar una propuesta didáctica orientada al desarrollo de la composición textual a partir de la producción escrita en español como un proceso, considerando que la escritura adquiere un papel fundamental cuando deja de entenderse como un producto acabado y pasa a concebirse como un proceso desde la planificación hasta la reescritura. Para ello, la propuesta se fundamenta en la Lingüística

Textual, al entender que el texto constituye un instrumento de comunicación. En consonancia con este enfoque, se organiza una secuencia didáctica (SD) en la que los estudiantes, tras seleccionar términos procedentes del ámbito de los videojuegos, utilizan herramientas de Inteligencia Artificial Generativa, como ChatGPT, entre otros, para elaborar un glosario digital. La propuesta se justifica por la integración entre el alfabetismo digital crítico, la lexicografía y el uso reflexivo de la inteligencia artificial en la escuela, promoviendo la reflexión sobre la fiabilidad de la información, la curaduría humana y la revisión colaborativa. Desde el punto de vista teórico, sumase Cassany (1996), Santaella (2023), Nord (2016) y Dolz, Noverraz y Schneuwly (2004). Como resultado, se presenta una propuesta de SD dirigida a la enseñanza del español como lengua extranjera, orientada a la elaboración colaborativa de un glosario digital de términos relacionados con los videojuegos, mediada críticamente por herramientas de Inteligencia Artificial Generativa. Se espera que la propuesta contribuya al desarrollo de la producción escrita como proceso, del alfabetismo digital crítico y de la reflexión sobre la fiabilidad de la información generada por sistemas de inteligencia artificial, constituyéndose como una posibilidad metodológica para futuras aplicaciones en contextos educativos.

Palabras clave: Secuencia Didáctica; Inteligencia Artificial Generativa; Glosario.

Introdução

A mitologia grega apresentou-nos a figura ambivalente de Eris, a deusa da discórdia. Por ter sido deliberadamente não convidada para um banquete divino, Eris lançou entre as deusas uma maçã dourada destinada "à mais bela", gesto que desencadeou uma série de disputas e, em última instância, culminou na Guerra da Tróia. Com o tempo, a expressão "pomo da discórdia" ou "maçã da discórdia" tornou-se lugar-comum para designar ideias, argumentos e até objetos que suscitam controvérsias e acirram debates. Embora tradicionalmente associada a conflitos destrutivos, propomos aqui uma ressignificação pedagógica desse mito.

Neste artigo, o professor assume o papel de um Eris pedagógico, não para semear discórdia infrutífera, mas para lançar propositalmente no centro do processo de ensino-aprendizagem uma questão controversa: o uso da inteligência artificial generativa na produção de trabalhos em sala de aula. Essa questão funciona como uma maçã da discórdia conceitual, cujo objetivo não é gerar rupturas, mas sim provocar discussões orientadas que permitam aos alunos mudar o rumo do pensamento, da confiança cega na IA e da aceitação acrítica para uma postura crítica e curadora. Contudo, diferentemente de abordagens que tratam a IA como mera ferramenta (Santaella, 2023), esta proposta ancora-se em princípios de letramento crítico e autoria.

A proposta apresentada de confronto produtivo alinha-se à concepção de escrita como processo, tal como formulada por Cassany (1996). Para o autor, a produção escrita assume um papel transcendental a partir do momento em que considera a escrita não como um produto acabado, mas como um percurso de construção, revisão e reescrita. Esse fato é possível por considerar a escritura como uma situação concreta, para a qual o autor precisa desenvolver competências que vão além do código escrito. Desse modo, percebe-se uma relação entre diversas áreas do saber, os estudos linguísticos, os estudos culturais, os estudos pedagógicos, quando direcionados, em nosso caso, à formação de alunos como curadores críticos de informação mediada por IA.

O intuito deste trabalho caracteriza-se como um estudo de natureza teórico-metodológica, cujo objetivo consiste em apresentar e fundamentar uma proposta de Sequência Didática destinada ao ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE). Não se trata da descrição de uma intervenção pedagógica já realizada, mas da sistematização de um instrumento didático elaborado à luz da Linguística Textual, da Tradução Funcionalista e dos estudos sobre letramento digital crítico. Aliada a esse conceito propomos uma atividade em que a tradução funcionalista sirva como uma ferramenta pedagógica, por estarmos de acordo com a Tradução Funcionalista de Nord (1991, p.28) não é compreendida apenas como um procedimento linguístico de equivalência lexical, mas como uma atividade comunicativa orientada por finalidade (Skopos). Assim, os estudantes são levados a refletir sobre quem será o leitor do glossário (jogadores iniciantes), qual a finalidade comunicativa das definições produzidas e quais escolhas linguísticas em língua espanhola favorecem a compreensão desse público. Dessa forma, as definições produzidas deixam de ser meras traduções literais e passam a atender a uma função comunicativa específica.

Se considerarmos o texto uma ação comunicativa, é evidente que na análise textual as dimensões da situação comunicativa, bem como os participantes no ato comunicativo, devem ser os fatores primordiais. Em uma análise orientada para a tradução, teremos primeiro que analisar esses elementos e a sua função na situação do TF e, em seguida, compará-los aos fatores correspondentes na situação (prevista) do TA, **uma vez que o texto alvo também, como o texto fonte, será incorporado em uma interação comunicativa que determina a sua recepção.** (Nord, 2016, p. 39, grifos nossos).

Ou seja, a tradução funcional quando aplicada como uma ferramenta pedagógica concebe a produção de texto de forma a ser direcionada para um público específico e, por

isso, é preciso que esse texto esteja relacionado a um fato ou elemento de partida, visto que existe uma função pretendida e esta é dada a partir de tal fato, denominada como propósito de tradução.

Segundo a orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, 1999), Geraldini (2006, p. 40) aponta a necessidade de reformulação do ensino de gramática, reestruturando atividades que eram tradicionais, baseadas na Gramática Normativa, com a finalidade de executar diferentes abordagens sob a perspectiva de leitura, oralidade, produção de texto e análise linguística. Esse formato de se trabalhar a língua está relacionado à nova perspectiva do que se entende por texto e aos elementos como contexto, sujeito e sentido.

Segundo Koch (2014),

Um texto se constitui enquanto tal no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação linguística, [...] pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir, para ela, determinado sentido (Koch, 2014, p. 30).

Sob essa perspectiva, propomos aqui uma atividade a qual envolve diversas formas de produção escrita, porque estas passam a ter uma nova função de interação e de prática discursiva, deixa de ser um simples formato de avaliação e atribuição de notas. Inclusive, sobre esse aspecto, existe um consenso entre alguns teóricos e professores de línguas de que fora de contexto os tradicionais exercícios da gramática normativa são ineficazes e inadequados para desenvolver a capacidade comunicacional do discente, uma vez que o aluno interage dentro e fora da sala de aula.

É nessa dinâmica de interação extramuros que os jogos digitais emergem não apenas como entretenimento, mas como um autêntico gênero discursivo dotado de uma comunidade linguística própria e de um léxico altamente especializado. Conforme apontam Silva e Santos (2023), as interações em ambientes virtuais de jogos demandam do sujeito uma competência comunicativa diversificada, transformando o ato de jogar em uma prática de letramento digital que mobiliza discursos, identidades e negociações de sentido constantes.

Paralelamente a essa imersão lúdica, a contemporaneidade impõe a mediação das inteligências artificiais generativas na produção textual cotidiana. No entanto, para que essa tecnologia não atue como um agente de passividade cognitiva, o ambiente escolar deve

convertê-la em um objeto de escrutínio. De acordo com Almeida (2024), a inserção da IA nas práticas pedagógicas de línguas adicionais só se justifica quando associada ao letramento crítico, desafiando os estudantes a atuarem como analistas e curadores do conteúdo gerado pelo algoritmo, confrontando-o com as reais necessidades da situação comunicativa. Portanto, ao cruzar o universo terminológico dos jogos eletrônicos com o potencial automatizado da IA, abre-se espaço para que o estudante assuma a autoria processual do seu conhecimento, validando o fazer linguístico por meio de uma intervenção humana ativa e reflexiva.

Sendo assim, busca-se temas que fazem parte da vida cotidiana dos estudantes, planeja-se, desenvolve-se e se aplica uma Sequência Didática (SD) a fim de realizar todo esse processo à luz de um novo olhar sobre o ensino da Língua Espanhola. Conforme vimos, a nossa proposta traz como principais gêneros textuais a serem trabalhados o domínio discursivo dos jogos digitais e o gênero textual glossário relacionado ao mundo dos jogos. Com isso, o objetivo principal da SD é trazer uma proposta didática para promover a melhoria da produção textual escrita dos alunos em Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), pautando-se no conceito de produção escrita como um processo.

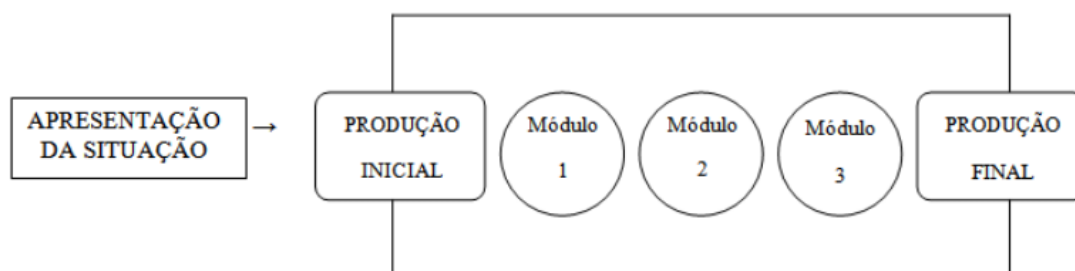
A seguir, para localizar o nosso leitor iremos abordar brevemente alguns conceitos chave para enfim apresentar a nossa proposta de SD a ser desenvolvida e aplicada em sala de aula. Por isso, teceremos, ao final, algumas considerações esperadas e não concretas.

A Sequência Didática (SD)

No tocante ao aprofundamento do ensino e aprendizagem de gêneros textuais, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) propõem a Sequência Didática (SD) como uma ferramenta pedagógica para ajudar o aprendiz a compreender melhor um gênero textual. Segundo os autores, SD é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

Conforme podemos ver na figura 1, os autores propõem um modelo estruturado mas não estático, para atender às necessidades de cada proposta. Isto é, dependendo da demanda o número de módulos pode ser pensado e criado a partir das necessidades de cada público. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) explicitam o seguinte modelo de SD:

Figura 1 – Esquema de sequência didática.



Fonte: Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004, p. 97).

A partir da apresentação da situação, a qual denominamos também como “aplicação da atividade diagnóstica” é possível revisar a proposta, adaptar os módulos conforme as necessidades de cada demanda, de cada grupo conforme as atividades forem sendo desenvolvidas ao longo do processo. Sendo assim, cada SD será construída com a quantidade de módulos necessários para que o aprendizado e aprofundamento sobre determinado gênero textual seja concluído.

Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004, p. 83), afirmam que “a função da SD é fazer com que o aluno domine melhor um gênero textual e, de forma assertiva, contribui para que o aprendiz dialogue mais adequadamente em situações de comunicação, seja de forma oral ou escrita”. Segundo os aspectos apresentados, a função da nossa proposta de SD é fazer com que os alunos, à medida que os módulos forem sendo trabalhados, desenvolvam habilidades linguísticas e culturais a ponto de se tornarem autores autônomos e donos de seus trabalhos.

Por esse motivo, está previsto na proposta uma apresentação aos discentes sobre o conceito de sequência didática formulada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, 98), definida como: “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito”. Estamos de acordo com os autores quando afirmam que a SD é, a saber, um conjunto de exercícios progressivos, planejados e estruturados por um conteúdo, uma função ou uma produção, com o intuito de contribuir para que o aluno receba mais instrução de um gênero textual.

Os teóricos apontam que a SD deve respeitar à estrutura-base, conforme vimos na figura 1, para que ao final do processo o aprendizado seja concretizado. Ou seja, a SD deve ser iniciada pela apresentação da situação, a tarefa a ser realizada será apresentada aos alunos, seja ela de expressão oral ou escrita, de forma detalhada. Logo, parte-se para a produção inicial, neste momento é realizado um mapeamento sobre os conhecimentos do aluno em relação ao gênero proposto em que o docente conseguirá verificar que competências precisam ser desenvolvidas. Na próxima etapa temos os módulos 1, 2... N, quando as atividades e exercícios organizados de acordo com as necessidades dos alunos são aplicadas. E, por fim, a produção final, em que se apresenta o gênero pronto para circulação e ação.

Diante do exposto, teceremos algumas linhas acerca do nosso entendimento sobre os gêneros textuais e a relação deles à nossa proposta de trabalho.

Os gêneros textuais

A comunicação não ocorre de maneira isolada, isto é, não podemos nos comunicar fazendo uso de fonemas, morfemas ou palavras soltas, visto que a nossa comunicação se dá a partir de unidades maiores e estas são definidas como textos. Estes são “o resultado de uma ação linguística cujas fronteiras são em geral definidas por seus vínculos com o mundo no qual surge e funciona”; ou seja, o texto é uma “reconstrução do mundo e não uma simples refração ou reflexo” (Marcuschi, 2008, p. 72), pois o texto é uma comunicação organizada, que forma uma unidade de sentido.

Visto de outra maneira, o texto é um “processo de planejamento, verbalização e construção”, ou seja, é o resultado “parcial da nossa atividade comunicativa, que compreende processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana” (Koch, 2014, p. 26), os quais ocorrem a partir de ações em situações concretas de relação social. Assim, segundo Koch e Elias (2015, p. 34), “um texto pode ser lido num lugar e tempo muito distantes daquele em que foi produzido”; “um texto pode ser reescrito de muitas formas, objetivando atender a diferentes tipos de leitor”. Neste quesito, dão o exemplo do Quixote para adultos e para crianças.

Ainda sobre a concepção de texto, as autoras apresentam a seguinte afirmativa: na construção de um texto o autor pressupõe a participação do leitor na construção do

significado, considerando a interpretação que é dada. Nessa dinâmica, ressalta-se que a compreensão não requer que os conhecimentos do texto e os do leitor coincidam, mas que possam interagir funcionalmente (Koch e Elias, 2015, p. 34, apud Allende & Condemarin, 2002, p. 126-127).

Tal afirmação vai ao encontro com o que Dolz, Gagnon e Decândio (2010), definem sobre texto, isto é:

O texto é uma unidade coerente, um todo que faz sentido na situação. A coerência resulta de um julgamento geral para o conjunto do texto em relação à tarefa pedida ou à pertinência da situação. Ele é considerado coerente em função de sua adaptação à situação de comunicação, do efeito que suscita, de sua orientação argumentativa e da presença de um fio condutor que lhe dá coesão e unidade. (Dolz, Gagnon e Decândio, 2010, p. 25).

Dessa forma, entendemos o texto como “a manifestação ou a comunicação, que surge por meio de uma produção verbal efetiva, a qual ocorre somente quando uma língua natural é aprendida ou desenvolvida” (Giracca, 2013, p. 24). Assim, estamos de acordo que língua natural é toda linguagem naturalmente desenvolvida pelo indivíduo (oral, escrita, gestual etc.), quando não é premeditada, pensada e formulada, tendo em vista que toda a língua está em constante funcionamento, sofre inúmeras alterações e ocorre sob forma de textos.

A partir dos conceitos apresentados, compreendemos ainda que o texto pertencente a um gênero textual específico, apresentará uma ou mais tipologias textuais, na qual passa a ser uma manifestação de linguagem, seguido de função(ões) e propósito(s), destinado(s) a um público específico. Em outras palavras, os textos são, elementos constitutivos das nossas práticas sociais, que segundo Bronckart, “distinguiremos as características que decorrem da existência de múltiplas “espécies de textos” em um determinado grupo social e as que decorrem das variações que cada produtor individual introduz” (Bronckart, 2003, p. 72).

Dado isso, cada sujeito constitui seu discurso, adaptando-o ao seu entorno ou à situação comunicacional em que estará presente. Acerca disso, Nord (2016, p. 38) ressalta o seguinte: “os textos são sempre conjuntos de signos linguísticos que têm uma função sociocomunicativa, o que significa que são textos em função integrados da estrutura de ações comunicativas”. Dessa forma, podemos considerar o texto uma ação comunicativa executada através de elementos verbais e não verbais, isto é, a comunicação humana se dá através de

textos. A definição de texto apresentada por Irandé Antunes vai ao encontro dos demais autores supracitados, a saber:

O texto envolve uma teia de relações, de recursos, de estratégias, de operações, de pressupostos, que promovem a sua construção, que promovem seus modos de sequenciação, que possibilitam seu desenvolvimento temático, sua relevância informativo-contextual, sua coesão e sua coerência, enfim. (Antunes, 2009, p. 51-52).

Sendo assim, consideramos a comunicação uma prática social reconhecida e importante para o convívio geral da humanidade, tornando-se assim indispensável para o ensino de uma língua estrangeira o aprendizado através dos gêneros textuais. Neste âmbito, os gêneros textuais passam a ser uma ponte entre o educador e o ensino da língua, permitindo que o aluno aprenda de maneira sistemática seus usos e práticas. Tal afirmação é confirmada por Schneuwly e Dolz (1999), quando afirmam:

Os gêneros textuais, por seu caráter genérico, são um termo de referência intermediário para a aprendizagem. Do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um megainstrumento que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes. (Schneuwly e Dolz, 1999, p. 7).

Outro ponto acerca do gênero textual em relação ao ensino de línguas é considerar suas especificidades por ser, um instrumento cultural e didático, como defendido por Dolz, Gagnon e Decândio (2010). Essas características são pertinentes porque permitem que se faça uma compilação de diversos textos com aspectos comuns entre si, como conteúdo, estrutura comunicativa, configurações de unidades linguísticas etc. Assim, concordamos que o gênero textual é fruto de práticas sociais, às quais estão representadas nos diferentes textos que se veiculam em uma comunidade. Tomamos como exemplo as palavras de Bakhtin: “Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo de fala, se tivéssemos de construir cada um dos nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível” (Bakhtin, 1997, p. 169).

Enfim, os gêneros textuais devem ser estudados e aplicados como ferramentas no ensino de línguas por fazerem parte do cotidiano e da formação de uma comunidade. A aprendizagem se dá a partir dos textos já existentes que circulam em nosso meio, no momento em que fazemos uso e nos apropriamos deles. Percebemos no âmbito escolar que o uso dos gêneros contribui para a construção de sentidos enquanto representações sociais, consolidando um cenário de expectativa por parte do autor, permitindo ao receptor

estabelecer uma comunicação efetiva e exitosa. Isso por serem considerados, “dinâmicos e sofrem variações na sua constituição, que em muitas ocasiões, resultam em outros gêneros, novos gêneros” (Koch e Elias, 2015, p.101).

Diante do exposto, temos que os gêneros textuais são atualizados conforme o avanço da tecnologia. Antigamente, era comum o uso de diários para diversos fins; hoje em dia, temos a presença dos blogs, que são utilizados para o mesmo propósito, porém atingem uma gama maior de leitores. Além desses, tínhamos as cartas ou cartões postais para nos comunicarmos com pessoas que viviam em outras cidades, regiões; hoje, temos as redes sociais, os APPs de conversa e os e-mails. Vemos que os gêneros textuais são constituídos, segundo Bakhtin (1992, p. 301 e 302), por “uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo”. Dessa forma, consideramos que possuímos um rico repertório dos gêneros discursivos orais e escritos.

Portanto, “do ponto de vista da composição dos gêneros, deve se levar em conta a forma de organização, a distribuição das informações e os elementos não-verbais”, a saber: “a cor, o padrão gráfico ou a diagramação típica, as ilustrações” (Koch e Elias, 2015, p. 109 e 110). Indo pelo mesmo viés, Marcuschi (2011, p. 18) defende que não podemos conceber os gêneros textuais como “modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem, veremos os gêneros como entidades dinâmicas”.

Consideramos, então, que os gêneros possuem uma identidade e são imponentes na hora da produção textual, isso porque não somos totalmente livres, já que eles nos condicionam para determinadas escolhas, limitam o ato de escrita e traçam o caminho. Afinal, é a partir deles que “seguiremos normas e padrões ou determinados estilos, pois cada gênero textual possui regras e limites, mas, por outro lado, nos dá a liberdade de criatividade, criação e variação” (cf. Marcuschi, 2011, p. 19).

Por fim, podemos considerar que os gêneros, de acordo com Bakhtin (2003, p. 262), são infinitos porque “são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana” e segue “porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo”. Ante essa infinidade, ficamos com a dúvida: Qual gênero ou qual critério adotar para

a escolha de um gênero a ser trabalhado em sala de aula? Cabe aos docentes avaliarem o grau de conhecimento de cada turma/ grupo e fazer boas escolhas de qual gênero textual cabe aplicar em determinada situação.

Aliada ao que foi tecido, vemos como o uso das tecnologias digitais para o aprendizado de uma língua estrangeira e a inteligência artificial podem ser usadas de forma consciente e a favor da educação.

O uso das tecnologias digitais para o aprendizado de uma língua estrangeira

A evolução histórica do ensino de línguas adicionais demonstra uma transição clara de métodos focados na repetição estrutural para abordagens que privilegiam a ação social e a autonomia do estudante. Nesse cenário contemporâneo, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) deixaram de ser vistas como meros suportes técnicos ou ferramentas acessórias e passaram a configurar-se como esferas legítimas de uso da linguagem. Como defende Paiva (2001), o ambiente virtual constitui um espaço propício para se aprender uma língua através do seu próprio uso, viabilizando uma modalidade de ensino capaz de superar os limites tradicionais de tempo e espaço, ao mesmo tempo em que amplia exponencialmente as possibilidades de interação que antes ficavam restritas apenas ao professor e aos colegas em sala de aula.

Sob a ótica da Linguística Textual e dos Multiletramentos, a linguagem mediada pelo computador — o que engloba as interfaces de redes sociais, fóruns, plataformas colaborativas e, notadamente, o universo dos jogos digitais — dá origem a gêneros discursivos híbridos e multimodais. Conforme asseveram Rojo e Moura (2019), o letramento digital exige do aprendiz uma capacidade que transcende a decodificação do código escrito tradicional; requer a habilidade de interpretar e co-construir significados que integram texto, imagem, som e hipermídia. Assim, ao interagir com ambientes digitais para a realização de tarefas linguísticas, o estudante não consome passivamente a estrutura da língua estrangeira, mas atua ativamente sobre ela, atualizando os gêneros à medida que a tecnologia avança.

Essa perspectiva coaduna-se diretamente com o modelo de escrita processual defendido por Cassany (2014) e com a concepção de texto como atividade conjunta delineada por Koch (2014). Em ambientes virtuais — sejam eles plataformas de edição coletiva como

Wikis e Padlets, ou ambientes dinâmicos de jogos virtuais —, a produção textual assume intrinsecamente um caráter recursivo, social e colaborativo. A tela do computador transforma-se em um espaço de rascunho contínuo, onde o erro perde o caráter punitivo tradicional e passa a ser compreendido como uma etapa de depuração e amadurecimento cognitivo. Portanto, o uso crítico das tecnologias digitais para o aprendizado de línguas não foca na simples instrumentalização técnica do aparato digital, mas na emancipação do sujeito para que este se posicione como autor, revisor e co-produtor do seu próprio dizer em língua estrangeira.

Da mesma forma que propomos o uso das tecnologias digitais conscientes, não podemos ignorar a presença do uso da Inteligência Artificial em todos os ambientes, incluindo-a no ambiente escolar.

Isto é, a integração da Inteligência Artificial Generativa (IAG) na educação, especialmente ferramentas como ChatGPT e Gemini, não pode ser vista como um processo neutro ou meramente instrumental. Conforme alerta Santaella (2023; 2025), essas tecnologias carregam externalidades negativas, como a reprodução de vieses, riscos à autoria e a potencial desinformação. No contexto escolar, o uso acrítico da IAG pode levar ao que Broilo Bartelle (2024) chama de "substituição cognitiva", fragilizando o processo de aprendizagem e reduzindo a agência do estudante.

Diante disso, emerge a necessidade de um letramento digital crítico em IA (Araújo; Gonçalves, 2025), que vá além do manejo técnico das ferramentas e envolva a capacidade de analisar, questionar e validar as informações geradas pelos algoritmos. O uso pedagógico da IAG deve ser orientado por princípios como transparência, promoção da autoria e mediação docente, deslocando o foco do simples "copia e cola" para a "produção inteligente" do conhecimento. Nesta SD, esses princípios se concretizam na curadoria que os alunos exercerão ao comparar definições geradas por diferentes IAs e ao revisá-las com base em fontes confiáveis.

Por esse motivo, dentro da nossa proposta, pensamos e estruturamos um módulo para a apresentação geral sobre IA, o uso ético e consciente desta ferramenta a favor da educação e como montar, produzir e estruturar os comandos de maneira que estes sejam os mais completos possíveis para o desenvolvimento e construção adequada do produto final.

Finalizada a parte teórica do nosso trabalho, apresentam-se as potencialidades pedagógicas da proposta e suas possibilidades de aplicação em futuras pesquisas empíricas, reconhecendo que a Sequência Didática aqui descrita constitui uma proposição metodológica ainda não implementada em contexto escolar.

Natureza da proposta metodológica

A metodologia deste artigo consiste na elaboração e sistematização de uma Sequência Didática fundamentada na proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Trata-se de uma pesquisa de natureza teórico-metodológica, cujo produto é uma proposta didática destinada ao ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE). Quanto aos procedimentos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica associada ao desenvolvimento de um produto educacional, elaborado a partir da articulação entre referenciais teóricos e documentos orientadores da educação básica, especialmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Dessa forma, o presente trabalho não apresenta resultados provenientes de aplicação em contexto escolar, mas descreve uma proposta metodológica passível de implementação e avaliação em pesquisas futuras. Assim, a sequência didática constitui o produto acadêmico resultante do processo de investigação teórica desenvolvido pelas autoras.

Proposta de Sequência Didática

SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA PRODUÇÃO DE GLOSSÁRIO DIGITAL DE JOGOS ELETRÔNICOS COM MEDIAÇÃO CRÍTICA DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA

Quadro 1 – proposta estruturada de uma SD para o ensino médio.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	
Esta sequência didática foi organizada para ser dinamizada, preferencialmente, em turmas do Ensino Médio. Nesse sentido, caso os estudantes já tenham familiaridade com o gênero glossário e com o uso de ferramentas digitais, o docente poderá avançar com maior aprofundamento para as reflexões sobre curadoria de informações geradas por Inteligência Artificial. Caso essa familiaridade ainda esteja em construção, sugerimos que o professor desenvolva, inicialmente, um trabalho de reconhecimento das características do gênero glossário e do gênero textual jogos digitais, articulando-o a outras materialidades textuais que também abordem o léxico especializado. Com isso, busca-se considerar a necessidade de ligar e religar diferentes saberes, por meio de uma perspectiva transdisciplinar, orientando a leitura crítica da produção de IA para a compreensão de seus limites, vieses e potencialidades, em relação com os sentidos sociais produzidos sobre autoria, confiabilidade e letramento digital. O produto final da Sequência Didática será um glossário monolíngue em língua espanhola, destinado a estudantes iniciantes de ELE interessados no universo dos jogos digitais. As definições deverão ser produzidas em espanhol, observando adequação linguística, finalidade comunicativa e perfil do leitor. Se o docente tiver a intenção do glossário bilíngue, basta trocar "monolíngue" por "bilíngue (espanhol-português)" e adaptar a justificativa à abordagem funcionalista de Nord.	
CONTEXTUALIZAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	
ESTA SEQUÊNCIA DIDÁTICA FOI ESTRUTURADA COM O PROPÓSITO DE GARANTIR QUE O ESTUDANTE APRENDA A:	
Dimensão	Objetivos de aprendizagem
Atitudinais	- Contribuir para um ambiente de escuta, concentração e interlocução durante as atividades colaborativas; - Manifestar-se de forma respeitosa ao tratar de temas como autoria, plágio e uso ético da IA; - Respeitar opiniões, dúvidas e interpretações apresentadas pelos colegas durante a revisão por pares; - Participar das atividades com atenção aos enunciados propostos e à curadoria das informações.
Factuais/conceituais	- Compreender como os glossários articulam definições, classes gramaticais e exemplos de uso na produção de sentidos; - Refletir sobre a confiabilidade das definições geradas por Inteligência Artificial Generativa; - Reconhecer os jogos digitais como um domínio discursivo que mobiliza diferentes gêneros textuais e um léxico especializado e comunidade linguística específica; - Identificar critérios para avaliar definições geradas por IA (precisão, clareza, adequação ao público, ausência de vieses).
Procedimentais	- Selecionar termos de jogos digitais para compor um glossário temático; - Elaborar prompts claros e específicos para ferramentas de IA generativa (ChatGPT, Google Gemini, Notion AI); - Comparar definições geradas por diferentes IAs identificando semelhanças e divergências; - Revisar e validar definições com base em fontes confiáveis (dicionários, wikis de jogos, conhecimento prévio);

	- Construir um glossário digital colaborativo utilizando plataformas como Wikis, Google Sites ou Padlet.
INFORMAÇÕES ESPECÍFICAS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	
Item	Descrição
Conteúdos	Gênero textual glossário; estrutura da entrada lexicográfica (termo, classe gramatical, definição, exemplo de uso); domínio discursivo dos jogos digitais; Inteligência Artificial Generativa (ChatGPT, Gemini, Notion AI); curadoria de informação e letramento crítico digital; produção colaborativa em plataformas digitais (Wikis, Google Sites, Padlet).
Habilidades BNCC	(EM13LGG701) Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos. (EM13LGG702) Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital. (EM13LGG703) Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais. (EM13LGG704) Apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede. (EM13LP39) Usar procedimentos de checagem de fatos noticiados e fotos publicadas (verificar/avaliar veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, formatação; comparar diferentes fontes; consultar ferramentas e <i>sites</i> checadores etc.), de forma a combater a proliferação de notícias falsas (<i>fake news</i>). (EM13LP43) Atuar de forma fundamentada, ética e crítica na produção e no compartilhamento de comentários, textos noticiosos e de opinião, memes, gifs, remixes variados etc. em redes sociais ou outros ambientes digitais.
Justificativa	A sequência didática justifica-se por promover a integração entre letramento digital, lexicografia e o uso crítico da IA no ambiente escolar. A partir de uma proposta de atividades em que os alunos recebem como encargo de tarefa a seleção de entradas de palavras de jogos digitais, deverão utilizar dois ou três programas de IA generativa (como ChatGPT, Notion AI ou Google Gemini) para a criação de glossários. A proposta organiza-se a partir de uma sequência didática (SD) em que os alunos, ao selecionarem termos oriundos de jogos digitais, utilizam diferentes IAs para a criação de glossários, promovendo a reflexão sobre confiabilidade, curadoria humana e revisão colaborativa. O uso pedagógico da IAG deve ser orientado por princípios como transparência, promoção da autoria e

	mediação docente, deslocando o foco do "copia e cola" para a "produção inteligente" do conhecimento.
Tempo estimado	10 aulas de 45 minutos cada.
Recursos	Quadro, giz/pincel, data show/projetor, acesso à internet, dispositivos digitais (computador, tablet e/ou celular), acesso gratuito em plataformas de IA (ChatGPT, Google Gemini, Notion AI), plataformas de edição colaborativa (Wikis, Google Sites, Padlet).
Avaliação	Critérios de avaliação: participação nas discussões; qualidade da seleção de termos; clareza e especificidade dos prompts elaborados; capacidade de comparar e avaliar definições geradas por diferentes IAs; realização da curadoria e revisão das definições; respeito às diferentes posições apresentadas durante a revisão por pares; qualidade do glossário final produzido coletivamente; clareza e organização da apresentação oral.
DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS	
AULA 1 – APRESENTAÇÃO DA SD E SONDAGEM (45 minutos)	
ETAPA I: Apresentação da proposta Apresente aos estudantes a proposta geral da sequência didática: a produção colaborativa de um glossário digital de termos de jogos eletrônicos, com mediação de Inteligência Artificial Generativa. Explique que, ao longo das aulas, eles irão selecionar termos, elaborar comandos para IAs, comparar definições geradas, revisar com fontes confiáveis e publicar o glossário em uma plataforma colaborativa. Explique a estrutura-base da SD conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004): apresentação da situação → produção inicial → módulos → produção final. Inicie uma conversa a partir das seguintes questões: ¿Qué video juegos electrónicos acostumbran jugar o conocen? *Resposta possível: * Espera-se que os estudantes cite jogos como Free Fire, Minecraft, (LOL) League of Legends, Valorant, The Sims, GTA, Call of Duty, Among Us, Terraria, (CS) Counter Strike, Jogos da plataforma Roblox, entre outros. - En estos juegos, ¿existen palabras o expresiones que un jugador novato no entendería? Vamos a los ejemplos. *Resposta possível: * Os estudantes podem citar termos como "farmar", "gank", "battle royale", "hitbox", "respawn", "mob", "NPC", "grindar", entre outros. - Si un amigo empieza a jugar hoy, ¿en dónde él podría buscar el significado de esas palabras? *Resposta possível: * Em dicionários online, em fóruns de jogos, em vídeos do YouTube, em sites especializados, perguntando para outros jogadores, ou usando IAs como ChatGPT, Gemini, etc. ¿Alguien ya hizo uso de la inteligencia artificial (como ChatGPT, Gemini) para ayudar en trabajos de la escuela? ¿Cómo fue la experiencia? *Resposta possível: * As respostas podem variar. Alguns estudantes podem relatar uso frequente, outros uso eventual. O objetivo é identificar conhecimentos prévios e abrir espaço para a discussão sobre uso ético e crítico da IA.	

*Resposta possível: * As respostas podem variar. Alguns estudantes podem relatar uso frequente, outros uso eventual. O objetivo é identificar conhecimentos prévios e abrir espaço para a discussão sobre uso ético e crítico da IA.

ETAPA II: Aplicação do questionário de sondagem

Aplicar o seguinte questionário para levantar conhecimentos prévios sobre dicionários, glossários e IA:

QUESTIONÁRIO DE SONDAGEM

1. ¿Tienes la costumbre de hacer uso de algún diccionario? () Si () No () A veces
2. ¿Cuál diccionario normalmente usas para sanar las dudas? () impreso () digital () monolíngue () bilíngue () otro: _____
3. ¿Sabes la diferencia entre un diccionario, un glosario y una enciclopedia? Explique brevemente.
4. ¿Ya hiciste uso de alguna Inteligencia Artificial (como ChatGPT, Gemini, Copilot) para estudiar o hacer las tareas? () Si () No
5. Caso hayas contestado si, cual fue la finalidad del uso? () investigar definiciones () escribir textos () traducir () revisar () otro: _____
6. ¿Considera que las respuestas dadas por la IA son confiables? () Si () No () A veces. () Si () No () A veces Por qué?
7. Ya tuviste que corregir o complementar alguna información dada por la IA? () Si () No. Si acaso si, ¿qué ejemplo podrías mencionar?.

ETAPA III: Socialização das respostas

Em pequenos grupos, os estudantes comparam suas respostas. Em seguida, o docente promove uma socialização com a turma, registrando no quadro palavras-chave sobre:

- a) O que os estudantes já sabem sobre dicionários e glossários
- b) Experiências prévias com IA
- c) Preocupações ou dúvidas sobre confiabilidade das respostas geradas por IA.

AULA 2 – LEITURA E ANÁLISE DO GÊNERO GLOSSÁRIO (45 minutos)

ETAPA I: Retomada da aula anterior

Inicie a aula perguntando (em espanhol ou português, a depender do nível da turma):

1. ¿Qué discutimos en la clase anterior sobre diccionarios y glosarios?
2. ¿Alguien ha cambiado de idea sobre la confiabilidad de la IA después de la charla que tuvimos?

ETAPA II: Apresentação e análise de exemplos

Importante: Nesta etapa, o objetivo é que os alunos compreendam a **estrutura do gênero glossário** e a **diferença entre dicionário geral e glossário especializado**. Para isso, os exemplos podem ser apresentados:

- **Em português**, para que os alunos assimilem os conceitos estruturais sem a barreira do idioma (opção sugerida para turmas com nível básico de espanhol)

- **Em espanhol**, se o docente julgar que a turma já tem domínio suficiente (opção para turmas mais avançadas)

Sugestão de adaptação: o professor pode apresentar os dois exemplos em português na primeira parte da aula e, na discussão, introduzir um terceiro exemplo em espanhol para começar a ambientar os alunos com o idioma-alvo.

Exemplo 1 – Verbete de dicionário geral (em português, para fins didáticos):

Jogo: substantivo masculino. 1. Atividade lúdica sujeita a regras, que envolve competição ou diversão. 2. Conjunto de peças ou equipamentos usados nessa atividade. 3. Por extensão. Qualquer atividade considerada divertida ou prazerosa.

Exemplo 2 – Verbete de glossário de jogos (exemplo adaptado de League of Legends):

Farmar: verbo. Ato de derrotar monstros ou soldados (*minions*) para acumular ouro e experiência durante a partida. Exemplo: "*Preciso farmar mais para comprar meus itens antes da luta final.*"

Exemplo 3 – Verbete de glossário em espanhol (para introdução gradual do idioma):

Farmear: verbo. Acción de derrotar monstruos o soldados (*minions*) para acumular oro y experiencia durante la partida. Ejemplo: "*Necesito farmear más para comprar mis objetos antes de la pelea final.*"

Perguntas para análise (em espanhol, com apoio do professor):

1. ¿Cuáles son las dos principales diferencias entre las definiciones del diccionario general y el glosario?

**Resposta possível:* El diccionario general trae definiciones amplias, el glosario trae definiciones específicas para un contexto.

2. ¿Qué elementos están presentes en una entrada de glosario?

**Resposta possível:* Término, clase gramatical, definición, ejemplo de uso.

3. ¿Por qué el glosario incluye un ejemplo de uso?

**Resposta possível:* El ejemplo ayuda al lector a comprender cómo se usa la palabra en el contexto del juego.

4. ¿Cuál de los dos textos sería más útil para un jugador principiante? ¿Por qué?

**Resposta possível:* El glosario, porque tiene una definición específica y un ejemplo práctico.

ETAPA III: Definição do gênero glossário (registro no quadro)

¿Qué es un glosario?

O glossário é um gênero textual que o docente deverá discutir com os estudantes, retomando o conceito de finalidade comunicativa (Skopos) proposto por Nord (2016). Ele reúne termos de uma área específica do conhecimento ou de um domínio particular (como jogos digitais) com suas respectivas definições. Diferente do dicionário geral, o glossário é temático e voltado a um público específico.

Uma entrada de glossário geralmente contém (em espanhol ou português, dependendo do público-alvo do glossário):

- a. Término (a palavra ou expressão definida)
- b. Clase gramatical (sustantivo, verbo, adjetivo, etc.)
- c. Definición (explicação clara e precisa do significado no contexto específico)
- d. Ejemplo de uso (frase que ilustra como o termo é empregado)

Importante: Neste momento, o docente deve explicitar que o glossário será produzido em espanhol, porque a atividade está inserida na disciplina de Língua Espanhola e o público-alvo será

um jogador iniciante que fala espanhol. Isso define a finalidade comunicativa (Skopos) da produção textual.

AULA 3 – SELEÇÃO DE TERMOS E CONSTRUÇÃO DO MAPA DE IDEIAS (45 minutos)

ETAPA I: Escolha do jogo

Em duplas ou trios, os estudantes devem escolher um jogo digital (ou uma franquia/série de jogos) para trabalhar, de preferência com acesso gratuito. Podem ser jogos conhecidos como Minecraft, Free Fire, League of Legends, Valorant, The Sims, GTA, Call of Duty, Among Us, ou qualquer outro que desperte interesse.

ETAPA II: Construção do mapa de ideias

Cada grupo deve construir um mapa de ideias (ou mapa mental) com os principais termos relacionados ao jogo escolhido. O mapa pode incluir:

- Nomes de personagens
- Nomes de itens, armas, ferramentas
- Ações e verbos específicos (ex: farmar, spawnar, lootear)
- Gírias e abreviações usadas pela comunidade (ex: "gg", "nerf", "buff", "noob")
- Termos técnicos (ex: hitbox, respawn, hitpoint, mana, stamina)

Orientação para a produção gradual em espanhol:

- Os grupos devem, **desde já, registrar os termos em espanhol** sempre que possível (ex: "*reaparecer*" em vez de "respawn"; "*punto de golpe*" em vez de "hitpoint").
- Termos que não têm tradução consolidada (ex: "*farmear*", "*spawnear*") podem ser mantidos como "*préstamos del inglés*" e registrados com aspas ou itálico.
- O mapa de ideias pode ser feito em **português**, mas com os termos-alvo já registrados em espanhol (ou com anotações bilíngues). O professor pode sugerir que os alunos façam o mapa com os termos em espanhol desde o início, como uma forma de já ir se familiarizando com o vocabulário.

Sugestão de atividade: Pedir que os alunos façam uma lista bilíngue dos termos (português ↔ espanhol), para que comecem a construir um repertório lexical que será usado nas definições.

ETAPA III: Primeira seleção de entradas

Com base no mapa de ideias, cada grupo deve selecionar de 8 a 12 termos que serão incluídos no glossário. Os termos devem ser relevantes para a compreensão do jogo por um jogador iniciante.

Atividade para casa (produção inicial – 1ª versão do glossário):

Cada estudante, individualmente, deve escrever a definição de 3 termos do seu grupo sem usar a IA. O objetivo é registrar o conhecimento prévio e identificar lacunas que poderão ser preenchidas com o auxílio da IA nas próximas aulas. Conforme seu original: "O encerramento da aula se dá com o pedido de realização da 1ª versão do glossário, selecionando e pontuando os lemas comentados na aula."

Alternativa: Se a turma já tiver um nível intermediário ou avançado de espanhol, o professor pode solicitar que os alunos tentem produzir a definição diretamente em espanhol, mesmo que de forma simplificada.

AULA 4 – ESCRITA INICIAL E INTRODUÇÃO À IA GENERATIVA (45 minutos)

ETAPA I: Socialização das definições manuais

Em grupos, os estudantes comparam as definições que escreveram em casa para os mesmos termos. Discutem:

1. As definições de vocês estão parecidas ou diferentes?
2. Foi fácil ou difícil escrever a definição?
3. O que faltou nas definições que vocês escreveram? (exemplo? classe gramatical? mais detalhes?)
4. Como vocês acham que essas definições ficariam **em espanhol**? Seria mais fácil ou mais difícil?

ETAPA II: Introdução ao uso crítico da IA

O/a docente apresenta uma breve explanação sobre o funcionamento da Inteligência Artificial Generativa, destacando:

A IA não é neutra: ela aprende a partir de dados que podem conter vieses (Lima-Lopes, 2025)

A IA pode gerar informações incorretas ou imprecisas (Rodrigues & Rodrigues, 2023)

O uso da IA na educação deve ser crítico e mediado, não acrítico ou substituto do pensamento (Broilo Bartelle, 2024)

Para esta disciplina, será usada também para produzir textos em espanhol; por isso, é importante verificar se a IA está gerando conteúdo linguisticamente adequado (vocabulário, ortografia, concordância) e se o registro é apropriado para o público-alvo (um jogador iniciante)

AULA 5 – MÓDULO I (PARTE 1): ELABORAÇÃO DE PROMPTS E INTERAÇÃO COM IA 1 (45 minutos)

ETAPA I: Ensino de elaboração de prompts

Ensine os estudantes a escrever prompts eficazes para gerar definições de glossário. Apresente um modelo:

Estrutura de um bom prompt para definição de termo de jogo:

1. Contexto: especifique o jogo ou universo ao qual o termo pertence.
2. O que se quer: peça a definição do termo.
3. Elementos obrigatórios: solicite classe gramatical e exemplo de uso.
4. Público-alvo: informe para quem a definição é destinada (ex: "para um jogador iniciante").
5. Restrições: se necessário, peça para evitar jargões ou termos muito técnicos.
6. Idioma da resposta: explicita que a definição e o exemplo devem ser redigidos em espanhol.

Exemplo de prompt:

"Defina o termo 'respawn' no contexto do jogo Call of Duty. A definição deve ser clara para um jogador iniciante. Informe a classe gramatical (substantivo ou verbo) e traga um exemplo de uso em uma frase."

Depois da elaboração dos prompts:

Os estudantes deverão informar explicitamente no prompt que a definição deve ser produzida em espanhol para um leitor iniciante, considerando a finalidade comunicativa do glossário. Essa orientação busca aproximar a atividade dos pressupostos da Tradução Funcionalista, segundo os quais toda produção textual deve considerar destinatário, contexto e finalidade.

Atividade: cada grupo elabora prompts para 5 termos da sua lista, seguindo a estrutura ensinada. Os prompts devem ser registrados em um documento compartilhado.

ETAPA II: Primeira interação com IA (IA 1)

No laboratório de informática (ou utilizando dispositivos pessoais), cada grupo insere os prompts elaborados em uma ferramenta de IA (ex: ChatGPT). **As definições e os exemplos gerados em espanhol** são copiados e salvos.

AULA 6 – MÓDULO I (PARTE 2): INTERAÇÃO COM IA 2 + TABELA COMPARATIVA + CORREÇÃO COMENTADA (45 minutos)

ETAPA I: Segunda interação com IA (IA 2)

Cada grupo insere os mesmos prompts em uma segunda ferramenta de IA diferente (ex: Google Gemini, Notion AI, Microsoft Copilot). **As definições e os exemplos gerados em espanhol** são copiados e salvos.

ETAPA II: Preenchimento da tabela comparativa

Cada grupo preenche a tabela (Figura 1) comparativa abaixo:

Figura 1 – Tabela comparativa de termos produzidos por IAs diferentes (em espanhol)

Termo	Definição IA 1	Definição IA 2	Ajustes necessários
<i>Termo 1</i>	(definição + exemplo em espanhol)	(definição + exemplo em espanhol)	(classe gramatical? exemplo? clareza?)
<i>Termo 2</i>	(definição + exemplo em espanhol)	(definição + exemplo em espanhol)	(classe gramatical? exemplo? clareza?)

ETAPA III: Correção comentada da 1ª versão

- O/a docente entrega comentários sobre as definições manuais que os alunos escreveram na aula 3 (1ª versão do glossário).
- Os comentários apontam: o que está adequado, o que falta (classe gramatical, exemplo, clareza), o que precisa ser revisto.

AULA 7 – MÓDULO II: COMPARTILHAMENTO E REVISÃO POR PARES (45 minutos)

Atividade:

Cada grupo compartilha suas definições (ainda em versão preliminar, a partir da tabela comparativa) com outro grupo.

Os colegas oferecem sugestões e apontam:

- Termos com definições confusas
- Ausência de classe gramatical ou exemplo
- Problemas de clareza para um jogador iniciante
- Possíveis imprecisões ou erros factuais
- **Questões linguísticas no espanhol e português:** vocabulário inadequado, erros de concordância, ortografia ou uso de expressões em português (evitar "portunhol")
- O/a docente circula para mediar e registrar observações.

AULA 8 – MÓDULO III: PESQUISA EM FONTES CONFIÁVEIS (45 minutos)

Atividade:

Cada grupo consulta fontes confiáveis para validar/corrigir/complementar as definições geradas pelas IAs:

Dicionários online (Dicio, Michaelis, Priberam)

Wikis de jogos (Minecraft Wiki, League of Legends Wiki, Fandom)

Sites oficiais dos jogos

Fóruns e comunidades de jogadores (Reddit, Steam Community)

A partir da comparação (IA 1 + IA 2 + fontes confiáveis + conhecimento do grupo), os grupos produzem a versão final revisada de cada definição (2ª ou 3ª versão, conforme necessidade).

Registro final da entrada (exemplo):

Respawn: substantivo masculino ou verbo. Ação de reaparecer no jogo após ser derrotado ou eliminado. Em muitos jogos, o respawn ocorre em um ponto específico do mapa após alguns segundos. Exemplo: "Morri no final da partida, mas o respawn foi rápido e consegui voltar para ajudar meu time."

Depois da revisão:

Além da verificação da correção linguística, os estudantes deverão avaliar se as definições atendem efetivamente ao propósito comunicativo do glossário e ao perfil do leitor previsto, conforme os princípios funcionalistas discutidos anteriormente.

AULA 9 – MÓDULO IV: CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DO GLOSSÁRIO DIGITAL (45 minutos)

ETAPA I: Escolha da plataforma colaborativa

Apresente as opções de plataformas para publicação do glossário:

- a. Padlet: fácil e visual, permite organizar os termos em colunas ou mural
- b. Google Sites: permite construir um site simples e gratuito com páginas organizadas
- c. Wikis (ex: Fandom, MediaWiki): mais próximo de um glossário/dicionário digital
- d. Documento Google compartilhado (tabela): opção mais simples, mas funcional

ETAPA II: Inserção das entradas finais na plataforma

Os grupos inserem suas entradas finais (3ª versão) na plataforma colaborativa escolhida.

Cada entrada deve conter em espanhol:

- Término (termo em espanhol ou o termo original do jogo)
- Clase gramatical (sustantivo, verbo, adjetivo, etc.)
- Definición (definição clara para um jogador iniciante, em espanhol)
- Ejemplo de uso (frase em espanhol que ilustre o uso do termo)

(Opcional) Indicação de que a definição foi gerada com apoio de IA e revisada por humanos, com menção de que todo o conteúdo está em español.

ETAPA III: Revisão final colaborativa

Os grupos podem revisar as entradas de outros grupos e sugerir ajustes finais antes da publicação definitiva, com atenção especial a:

- Clareza da definição em espanhol
- Correção da classe gramatical
- Adequação do exemplo de uso (se realmente ilustra o termo)
- Qualidade do espanhol (vocabulário, ortografia, concordância, evitar "portunhol")

AULA 10 – APRESENTAÇÕES ORAIS + REFLEXÃO FINAL + ENTREGA (45 minutos)

ATENÇÃO: Se a turma for numerosa, as apresentações podem ocupar as aulas 9 e 10, mantendo a reflexão final na aula 10. Aqui organizamos como uma aula de 45 minutos para turmas menores; ajuste conforme necessidade.

ETAPA I: Apresentações dos glossários

Cada grupo apresenta seu glossário final (5 a 7 minutos por grupo), destacando:

- a. O jogo escolhido e a justificativa da escolha
- b. Exemplos de 3 a 4 termos do glossário
- c. Uma diferença interessante entre as definições geradas pelas duas IAs
- d. Como foi o processo de curadoria e revisão humana (com ênfase na correção linguística do espanhol)
- e. O que aprenderam sobre o uso da IA

ETAPA II: Discussão coletiva sobre o uso da IA (reflexão final)

O/a docente organiza uma roda de conversa com as seguintes perguntas norteadoras:

1. A IA conseguiu gerar definições confiáveis para todos os termos? Em que casos sim? Em que casos não?
2. Vocês tiveram que corrigir muitas informações geradas pela IA ou problemas no uso do espanhol? O quê e por quê?
3. Sem a revisão humana, (especialmente a linguística), o glossário seria confiável? Por quê?
4. O que foi mais difícil: elaborar o prompt em espanhol, gerar a definição ou revisar/corrigir?

5. As duas IAs que vocês usaram se comportaram de maneira diferente na produção em espanhol? Como?
6. Depois dessa experiência, como vocês avaliam o uso da IA para fazer trabalhos escolares em língua espanhola?
7. O que significa "ser curador" da informação gerada por IA e também revisor do idioma?
8. Como a metáfora do pomar intelectual se relaciona com o que fizemos?

ETAPA III: Entrega final e parágrafo reflexivo individual

Os grupos entregam/publicam a versão final do glossário **com todas as definições e exemplos em espanhol**) (enviam o link da plataforma ao docente).

Cada estudante escreve um parágrafo de reflexão individual **(em português ou espanhol, a critério do docente)** respondendo: "O que eu aprendi sobre o uso da Inteligência Artificial para produzir conhecimento **em língua espanhola**? O que eu faria diferente da próxima vez que usar IA para um trabalho escolar **nesse idioma**?"

ETAPA IV: Publicação e circulação (se possível)

Se viável, os glossários podem ser:

- Publicados no site da escola ou da turma
- Compartilhados com outras turmas (especialmente as que estudam espanhol)
- Divulgados nas redes sociais da escola (com créditos e indicação de que foram produzidos com apoio de IA e revisão humana e que o conteúdo está em português e espanhol).

EXEMPLO DE CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO – RUBRICA PARA PRODUÇÃO DO GLOSSÁRIO

Critérios	SIM	EM PARTE	NÃO
1. Os termos selecionados são relevantes para o jogo escolhido e para um jogador iniciante			
2. Os prompts elaborados foram claros, específicos e continham todas as informações necessárias (contexto, classe gramatical, exemplo, público-alvo)			
3. O grupo comparou definições geradas por pelo menos duas IAs diferentes			
4. A tabela comparativa foi preenchida de forma completa e criteriosa			
5. As definições finais foram revisadas com base em fontes confiáveis (dicionários, wikis, conhecimento prévio)			
6. Cada entrada do glossário contém: termo, classe gramatical, definição clara e exemplo de uso			
7. As definições estão adequadas para um jogador iniciante (linguagem clara, sem jargões desnecessários)			
8. O glossário foi construído colaborativamente na plataforma escolhida			
9. Houve revisão por pares e os ajustes sugeridos foram considerados			

10. O grupo demonstrou, durante as discussões, reflexão crítica sobre os limites e potencialidades da IA			
11. A produção final informa (ou os estudantes informaram na apresentação) que a IA foi usada como apoio, e que houve curadoria humana			
12. A apresentação oral foi clara, organizada e demonstrou domínio do processo realizado			
13. O parágrafo reflexivo individual demonstra compreensão crítica sobre o uso da IA na produção de conhecimento			

Fonte: Elaborado pelas autoras (2026).

Considerações finais

Como resultado deste trabalho, apresenta-se uma proposta de Sequência Didática (SD) voltada ao ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), destinada a estudantes do Ensino Médio, para a produção colaborativa de um glossário digital de termos relacionados aos jogos eletrônicos, com mediação crítica de ferramentas de Inteligência Artificial Generativa. Por se tratar de uma proposta que ainda não foi implementada em sala de aula, este estudo não apresenta resultados empíricos decorrentes da aplicação da SD ou das produções dos estudantes. Assim, as considerações apresentadas nesta seção dizem respeito às potencialidades pedagógicas da proposta e às possibilidades de sua aplicação e avaliação em contextos escolares futuros.

A presente SD foi concebida a partir de experiências anteriores das pesquisadoras com turmas de Ensino Médio, nas quais foram desenvolvidas atividades semelhantes de produção de glossários temáticos com o apoio de ferramentas digitais. Nessas experiências, observou-se maior envolvimento dos estudantes quando participavam ativamente da seleção, organização, revisão e produção dos conteúdos, além de possibilidades de ampliação do repertório lexical e do desenvolvimento da autonomia e da capacidade de análise crítica diante das informações consumidas e produzidas. A escolha do universo dos jogos eletrônicos, portanto, relaciona-se à familiaridade e ao interesse demonstrados pelos estudantes por esse tema, aspecto que pode favorecer o engajamento e criar situações significativas para o uso da língua espanhola.

Para esta versão da proposta, as etapas foram ampliadas e detalhadas com o objetivo de oferecer um percurso mais estruturado e pedagogicamente consistente. Entre os principais

aprimoramentos, destacam-se a introdução da elaboração de prompts como uma habilidade necessária à interação crítica com ferramentas de IA generativa, possibilitando aos estudantes formular solicitações mais precisas e contextualizadas; a utilização de diferentes ferramentas de IA para comparação das respostas produzidas, favorecendo a reflexão sobre confiabilidade, vieses, limitações e possíveis divergências entre os sistemas; e a valorização da revisão humana e da curadoria das informações como etapas indispensáveis à produção do glossário. Desse modo, a IA é compreendida como recurso de apoio ao processo de aprendizagem, e não como substituta da reflexão, da autoria ou da tomada de decisão dos estudantes.

Outro aspecto central da proposta é a integração gradual da língua espanhola ao longo das etapas da SD. A atividade parte da seleção e discussão dos termos relacionados aos jogos eletrônicos e avança para a elaboração, revisão e produção das definições e dos exemplos de uso em espanhol, considerando o nível de proficiência dos estudantes e a finalidade comunicativa do glossário. Nesse sentido, a organização da atividade busca articular aprendizagem linguística, produção escrita processual e uso crítico de tecnologias digitais, considerando a finalidade comunicativa do produto elaborado pelos estudantes.

Espera-se, portanto, que a proposta possa contribuir para o desenvolvimento da produção escrita processual, do repertório lexical em língua espanhola, do letramento digital crítico e da capacidade de avaliar informações produzidas por sistemas de Inteligência Artificial. A estrutura da SD também busca favorecer o protagonismo dos estudantes, uma vez que o processo de escrita é organizado em diferentes versões e momentos de revisão. Nesse percurso, o professor não assume apenas o papel de corrigir e entregar as produções prontas, mas atua como mediador, oferecendo comentários, questionamentos e sugestões que possibilitem aos estudantes identificar problemas, revisar suas escolhas e aprimorar progressivamente seus textos.

Além disso, a proposta foi organizada de maneira flexível, permitindo adaptações de acordo com as condições, os recursos tecnológicos disponíveis e as características de cada contexto escolar. Nesse sentido, recomenda-se que os professores explorem os recursos disponíveis para ampliar as possibilidades de interação e registro das atividades, incluindo, quando pertinente, a gravação das aulas, dos diálogos realizados nos pequenos grupos e dos momentos de compartilhamento das produções com toda a turma. Esses registros podem

constituir materiais de apoio e estudo para os próprios estudantes e, simultaneamente, recursos para que o professor acompanhe o desenvolvimento das diferentes etapas da SD, observe o desempenho dos grupos e analise o processo de produção e revisão dos textos.

Por fim, a proposta aqui apresentada não pretende encerrar a discussão sobre o uso de Inteligência Artificial Generativa no ensino de espanhol, mas oferecer um percurso didático que possa ser implementado, adaptado e posteriormente avaliado em diferentes contextos educacionais. A aplicação futura da SD poderá possibilitar a análise de seus efeitos sobre o engajamento dos estudantes, a produção escrita, a aprendizagem lexical, a autonomia e o desenvolvimento do letramento digital crítico, bem como permitir novos ajustes a partir dos resultados observados. Dessa forma, a principal contribuição deste trabalho reside na sistematização de uma proposta que articula ensino de língua espanhola, produção colaborativa, gêneros textuais, tecnologias digitais e mediação crítica da IA, constituindo uma possibilidade metodológica para práticas pedagógicas comprometidas com a autoria e a formação crítica dos estudantes.

Agradecimentos

As autoras expressam seu agradecimento aos membros do Grupo de Investigações sobre Tecnologias, Ensino e Aprendizagem (GITEA)¹, ao qual estão vinculadas, pelas valiosas discussões, colaborações e apoio acadêmico que viabilizaram a realização desta publicação.

Referências

ARAÚJO, Júlio.; GONÇALVES, Renan. Inteligência artificial na escola pública: ancoragem, objetivação e desafios algorítmicos. **Aquila**, [S. l.], n. 33, p. 417–429, 2025. DOI: 10.61565/revista-aquila.i33.633. Disponível em: <https://ojs.uva.br/index.php/revista-aquila/article/view/633>. Acesso em: 31 mar. 2026.

ALMEIDA, Rodrigo Ferreira de. Inteligência artificial generativa e o ensino de línguas: do consumo acrítico ao letramento digital pedagógico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 24, n. 1, p. 115-138, 2024.

¹ Mais informações sobre o GITEA: <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prpgp/grupo-de-pesquisa/grupo-de-investigacoes-sobre-tecnologias-ensino-e-aprendizagem-gitea-2>

- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. P.261-306.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética de la creación verbal**. México: Siglo XXI, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BROILO BARTELLE, Liane. Os possíveis impactos da inteligência artificial generativa na educação. **Cadernos de Educação, Tecnologia e Sociedade**, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 683–695, 2024. DOI: 10.14571/brajets.v17.n2.683-695. Disponível em: <https://brajets.com/brajets/article/view/1354>. Acesso em: 31 mar. 2026.
- BRONCKART, Jean Paul. **Atividades de linguagem, texto e discurso: por um interacionismo sócio discursivo**. Tradução: Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.
- CASSANY, Daniel. **Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir**. Barcelona: Paidós, 1988. Reimpresión 11ª: 2014.
- CASSANY, Daniel. La cultura de la escritura: planteamientos didácticos. Líneas para una didáctica de los procesos de composición. In: CASSANY, D.; MARTOS, E.; SÁNCHEZ, E.; COLOMER, T.; CROS, A.; VILÀ, M. **Aspectos didácticos de Lengua y Literatura**. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. p. 11-46, 1996.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEWLY, Bernard. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização: Roxane Rojo; Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Adaptação Joaquim Dolz e Fabrício Decândio; tradução Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.
- GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. 4. ed. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. São Paulo: Ática, 2006, p. 39-46.
- GIRACCA, Mirella Nunes. **Os culturemas presentes nos folhetos turísticos da Região Sul do Brasil: as técnicas utilizadas pelos tradutores**. (Mestrado em Estudos da Tradução) Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução. Florianópolis: UFSC, 2013.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 10ª ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3ª ed., 11ª reimpressão. São Paulo, Contexto, 2015.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 17-31.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

NORD, Christiane. **Análise textual em tradução: bases teóricas, métodos e aplicação didática**. Coordenação da tradução e adaptação de Meta Elisabeth Zipser. São Paulo: Rafael Copetti Editor, 2016.

NORD, Christiane. **Text Analysis in translation**. Amsterdam; Atlanta: Rodopi, 1991.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e (Org.). **Interação e aprendizagem em ambiente virtual**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/UFMG, 2001.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

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

SANTAELLA, Lucia. A ÉTICA COMO GUIA PARA O USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 46, p. 1-11, 2025. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/es.296469>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hnhzhvnQpRvvMwWts6z4bVs/?lang=pt>. Acesso em: 31 mar. 2026.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, nº11, p.5- 16, Mai/Jun/Jul/Ago, 1999. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE11/. Acesso em 07 jul 2026.

SILVA, Marcos Antônio da; SANTOS, Luciana Souza dos. Jogos digitais como esferas de linguagem: multiletramentos e gêneros discursivos na cibercultura. **Texto livre: Linguagem e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 16, e41205, p. 1-17, 2023.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0).