

**AMANDA MONTEIRO LEITE VIEIRA**

**ANÁLISE DOS ASPECTOS LINGUÍSTICOS E PEDAGÓGICO-ESTRUTURAIS DE  
UM PORTAL EM CONSTRUÇÃO PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA  
INGLESA PARA CRIANÇAS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientadora: Idalena Oliveira Chaves

Coorientadora: Luciana de Oliveira Silva

**VIÇOSA – MINAS GERAIS  
2023**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade  
Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

V658a  
2023  
Vieira, Amanda Monteiro Leite, 1995-  
Análise dos aspectos linguísticos e pedagógico-estruturais  
de um portal em construção para o ensino-aprendizagem de  
língua inglesa para crianças / Amanda Monteiro Leite Vieira. –  
Viçosa, MG, 2023.

1 dissertação eletrônica (168 f.): il. (algumas color.).

Orientador: Idalena Oliveira Chaves.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa,  
Departamento de Letras, 2023.

Referências bibliográficas: f. 160-168.

DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2023.739>

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Língua inglesa - Estudo e ensino. 2. Crianças - Educação.  
3. Sites acadêmicos da Web. I. Chaves, Idalena Oliveira, 1965-  
II. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Letras.  
Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDD 22. ed. 428.24


**AMANDA MONTEIRO LEITE VIEIRA**

**ANÁLISE DOS ASPECTOS LINGUÍSTICOS E PEDAGÓGICO-ESTRUTURAIS DE  
UM PORTAL EM CONSTRUÇÃO PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA  
INGLESA PARA CRIANÇAS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.


APROVADA: 29 de junho de 2023.

Assentimento:

Documento assinado digitalmente  
 **AMANDA MONTEIRO LEITE VIEIRA**  
Data: 06/12/2023 11:00:24-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Amanda Monteiro Leite Vieira  
Autora

Documento assinado digitalmente  
 **IDALENA OLIVEIRA CHAVES**  
Data: 06/12/2023 16:12:32-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Idalena Oliveira Chaves  
Orientadora

À minha avó, Maria, primeira professora que conheci.

Aos meus pais e minha irmã, minhas referências de amor incondicional.

Ao meu esposo, verdadeira manifestação do cuidado e do apoio seguro.

Aos meus alunos, motivo principal da minha busca constante.

## AGRADECIMENTOS

Hoje, o meu coração está em festa! A jornada, até aqui, não foi fácil. A escrita foi, por vezes, dolorosa. O percurso, em tantos momentos, foi tortuoso. Por isso, chegar ao fim desta dissertação, me enche de gratidão e orgulho de mim mesma. Eu fui muito forte e persistente para que conseguisse concluir este objetivo.

Sem o amparo Divino, certamente, eu não teria vencido. A mão direita do Senhor me sustentou! A minha fé, sempre presente, não me deixou desanimar. Obrigada, Deus! Obrigada, minha Mãe Santíssima! Jesus e Maria me acolheram em todos os momentos de angústia e me mostraram, todos os dias, uma nova luz, quando eu achava que o caminho estava perdido. Graças e louvores a vós, sempre!

Aos meus pais, Antônio Márcio e Sebastiana e à minha irmã, Gabriela, sou grata pelo amor incondicional, pelo incentivo diário e pelo sustento, todos os dias. Eu apenas sou, porque vocês são comigo. Pai, mãe, especialmente a vocês, sou grata por terem me ensinado os conhecimentos fundamentais para uma vida plena: os valores do bem, da ética, e do amor ao próximo. Vocês são a maior referência que eu tenho na vida. Obrigada!

Ao meu esposo, Paulo, eu não tenho palavras... O seu empenho foi fundamental para que eu persistisse e para que eu acreditasse que dias melhores chegariam, após tantas noites em lágrimas. Obrigada pela sua mão segura e pelo seu coração aberto. Sou feliz por ter escolhido trilhar o caminho desta vida com você! Te amo e te amarei.

À minha família, tão grande e amorosa! Obrigada a cada um de vocês, minhas tias - de sangue, e de coração - e meu tio Jorge (♥), pela intercessão constante durante este percurso. As suas orações, os seus gestos de carinho e seus incentivos fizeram de mim mais forte. Especialmente, às minhas tias e à minha vovó, professoras, quero agradecer por terem deixado este legado em meu sangue. Ensinar, nasceu em mim. E veio de vocês esse dom. Obrigada, vocês são referências profissionais, sempre, para mim. Aos meus primos, nós somos sempre melhores juntos! Obrigada pelos momentos de alegria e de partilha durante esta jornada.

Ao Chico e à Dirlene, que com carinho paternal me acolheram neste percurso, me oferecendo auxílio, atenção e cuidado, muito obrigada!

Aos meus amigos - seria impossível listá-los, mas vocês sabem que são vocês - obrigada! Vocês sempre me motivaram, me auxiliaram como possível. Arrumaram meu quarto de estudos; buscaram materiais para mim; me proporcionaram momentos de desabafo e de

descanso; me deram alegria e suporte em todas as horas que os chamei. Vocês são presentes! Obrigada!

Sérgio, a você o meu agradecimento especial... Meu amigo e companheiro de tantas tentativas de ingresso na pós-graduação. Nós conseguimos!!! Obrigada por ser pesquisador comigo. Eu conto sempre com a sua ajuda e com as suas orações. E sei que posso contar!

Às minhas orientadoras, Idalena e Luciana, sou grata por toda a empatia com que sempre agiram comigo. Obrigada pelo conhecimento partilhado, pelo incentivo e pela presença humana no percurso desta pesquisa. Eu sempre vou me lembrar de vocês, com carinho!

À professora Hilda Simone e aos alunos da disciplina LET 454 - Ensino de Inglês para crianças II (Turma 2022), sou grata por terem dado os primeiros passos para a criação do Portal *Celin Kids*. Obrigada pela coragem e pelo empenho com que abraçaram este projeto. Especialmente, gostaria de agradecer ao aluno Rafael Macário, quem por tantas vezes me prestou auxílio na identificação de atividades e me acompanhou na apresentação de trabalhos. Muito obrigada pelo seu suporte, Rafael!

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UFV, como um todo, corpo docente e setor administrativo: obrigada! Vocês sempre receberam minhas dúvidas com gentileza e me prestaram auxílio para a resolução de inúmeras questões, com dedicação e profissionalismo.

À CAPES, por incentivar o desenvolvimento de pesquisas e, por meio delas, viabilizar nosso aprimoramento profissional, obrigada!

Às escolas que me acolheram nesses últimos anos e que acreditaram, fundamentalmente no meu trabalho, muito obrigada! As oportunidades que tive em cada um desses espaços, me impulsionaram a chegar até aqui. Eu só me tornei professora, como sempre quis, porque encontrei portas abertas. Obrigada a todas essas instituições que se abriram para mim. Sempre que eu puder, quero fazer algo de bom para vocês.

Aos meus alunos, obrigada! Cada um de vocês que passou e/ou ainda permanecem em minha vida, me motivam a me tornar uma professora melhor a cada dia. Eu pesquiso para encontrar os melhores caminhos para trilharmos juntos! Obrigada por acreditarem no meu trabalho!

Aos meus professores, cada um deles que, em algum momento da minha trajetória escolar e acadêmica se fez presente: obrigada! Eu aprendi muito com vocês!

Ao professor Abimael, à professora Maria da Penha e à professora Camila, muito obrigada por terem acolhido a minha pesquisa, e por terem me auxiliado com discussões enriquecedoras para este trabalho.

À Ana Luiza, minha mentora de escrita científica, eu sou muito grata a você. Seus conselhos e suas revisões textuais, tornaram este trabalho melhor. Obrigada pelo incentivo e pelo cuidado com o meu texto.

Não posso me esquecer, de forma alguma, dos médicos que cuidaram de mim. Sou grata por ter encontrado profissionais tão capacitados. Obrigada por terem restabelecido a minha saúde e por terem me proporcionado momentos de alívio e conforto. Vocês, também, foram essenciais para que eu conseguisse findar, com alegria, este longo percurso.

No mais... Sou só gratidão! Gratidão completa! Por tudo o que passei... Por tudo o que aprendi... Por todos que conheci... Pelos laços que firmei e fundamentalmente, pela conclusão desta pesquisa, registro de um sonho que foi realizado.

“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina”.  
(Cora Coralina)

## RESUMO

VIEIRA, Amanda Monteiro Leite, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, junho de 2023. **Análise dos aspectos linguísticos e pedagógico-estruturais de um portal em construção para o ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças.** Orientadora: Idalena Oliveira Chaves. Coorientadora: Luciana de Oliveira Silva.

Esta pesquisa objetiva analisar linguística e pedagógica-estruturalmente, um portal educativo em construção, na Universidade Federal de Viçosa, para o ensino de Língua Inglesa para crianças. À luz dos dados coletados, foram avaliadas as concepções de língua e linguagem e de ensino-aprendizagem que emergem das atividades e dos recursos pedagógicos utilizados na estruturação do portal. Para tanto, o método utilizado foi o dedutivo e como procedimento, foi utilizada a análise documental. Os resultados obtidos demonstram que as atividades hospedadas no portal estão aliadas a uma perspectiva funcional e social do ensino-aprendizagem de línguas, e que o desenvolvimento das habilidades linguísticas bem como os elementos utilizados para a estruturação visual do portal estão apropriados para o conhecimento da Língua Inglesa de forma interdisciplinar e intercultural. A estrutura, rica em imagens, e cores diversas, provê uma navegação intuitiva e dinâmica, para crianças. As conclusões deste estudo apontam que a análise de um portal educativo para ensino de língua inglesa para crianças traz benefícios para a formação tanto de professores, quanto de estudantes. Isso, pois, o atual contexto social tecnológico nos quais os cidadãos estão inseridos, tem exigido, cada vez mais, o domínio das ferramentas digitais para promover um processo de ensino-aprendizagem de línguas dinâmico e eficaz.

**Palavras-chave:** Portal educativo. Língua inglesa. Crianças.

## ABSTRACT

VIEIRA, Amanda Monteiro Leite, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, June, 2023. **Analysis of the linguistic, structural and pedagogical aspects of a partially developed portal for children English teaching and learning.** Advisor: Idalena Oliveira Chaves. Co-advisor: Luciana de Oliveira Silva.

The main objective of this dissertation is analyze the linguistic and pedagogical-structural aspects of an educative portal in process of creation at Federal University of Viçosa. According to the collected datas, is this study were evaluated the conceptions of language and of teaching-learning that emerge from the activities and from the pedagogical resources used in the portal. To achieve this objective, the deductive method, and a documental perspective were applied. The results demonstrate that the activities are in consonance with a functional and social perspective of language teaching. The linguistics abilities, and the visual elements used in the portal's structure are appropriate for an interdisciplinary and intercultural maneer to present the English Language. The portal structure is composed by different colors and many pictures, important points to facilitate a dynamic and an intuitive online navigation. This study's conclusions demonstrate that an analyse of a portal created to teach English for children is beneficial for teacher education and for students. Because of the actual technological social contexts where the citizens are included, demand the complete mastery of digital tools to possibilitate a dynamic and efficient process to teach and learn languages.

**Keywords:** Educative portal. English language. Children.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Sequência de abas do Portal Celin Kids.....	86
Figura 2 - Visão interna da aba <i>Vocabulary</i> , com a apresentação das atividade.....	86
Figura 3 - Visão interna da aba <i>Vocabulary</i> - Atividade 1.....	87
Figura 4 - <i>Activity 4 - Farm Animals</i> .....	88
Figura 5 - Visão interna da aba <i>Vocabulary</i> – Atividade 2.....	89
Figura 6 - <i>Activity 05 - Vacation in a Safari</i> - Parte 1.....	90
Figura 7 - <i>Activity 05 - Vacation in a Safari</i> - Parte 2.....	91
Figura 8 - Página inicial da aba <i>Let's Practice</i> .....	92
Figura 9 - Página de apresentação da atividade <i>Listen to the story of Benny, The Black Cat</i> .....	93
Figura 10 - <i>Comprehension Activity - Benny, The Black Cat</i> - Parte 1.....	94
Figura 11 - <i>Comprehension Activity - Benny, The Black Cat</i> - Parte 2.....	94
Figura 12 - <i>Comprehension Activity - Benny, The Black Cat</i> - ANSWER KEY.....	95
Figura 13 - Vídeo <i>script - Benny, The Black Cat</i> .....	96
Figura 14 - Apresentação da atividade <i>Let's Practice! Listen to the farm animals</i> .....	97
Figura 15 - Página inicial da atividade <i>Let's Practice! - Writing fruits and colors</i> .....	98
Figura 16 - Atividade <i>Let's practice! - Writing fruits and colors</i> - Parte 1.....	99
Figura 17 - Atividade <i>Let's practice! - Writing fruits and colors</i> - Parte 2.....	99
Figura 18 - Atividade <i>Let's practice! - Writing fruits and colors</i> - Parte 3.....	100
Figura 19 - Atividade <i>Let's practice! - Writing fruits and colors (answer key)</i> - Parte 1	101
Figura 20 - Atividade <i>Let's practice! - Writing fruits and colors (answer key)</i> - Parte 2	102
Figura 21 - Página inicial da atividade <i>Let's Practice! - Writing animals</i> .....	103
Figura 22 - Atividade <i>Let's practice! - Writing animals</i> - Parte 1.....	103
Figura 23 - Atividade <i>Let's practice! - Writing animals</i> - Parte 2.....	104
Figura 24 - Atividade <i>Let's practice! - Writing animals (answer key)</i> .....	104
Figura 25 - Página inicial da atividade <i>Let's Practice! - Writing (Farm Animal)</i> .....	105
Figura 26 - Atividade <i>Let's practice! - Writing (Farm Animals)</i> – Capa.....	106
Figura 27 - Atividade <i>Let's practice! - Writing (Farm Animals)</i> - Atividade 1.....	106
Figura 28 - Atividade <i>Let's practice! - Writing (Farm Animals)</i> - Atividade 2.....	107
Figura 29 - Atividade <i>Let's practice! - Writing (Farm Animals)</i> - Atividade 3.....	107
Figura 30 - Atividade <i>Let's practice! - Writing (Farm Animals)</i> - Atividade 4.....	108
Figura 31 - Atividade <i>Let's practice! - Writing (Farm Animals)</i> - Atividade 5.....	108
Figura 32 - Atividade <i>Let's practice! - Writing Farm Animals (answer key)</i> - Atividade 1.....	109
Figura 33 - Atividade <i>Let's practice! - Writing Farm Animals (answer key)</i> -	

Atividade 2.....	109
Figura 34 - Atividade <i>Let's practice! - Writing Farm Animals (answer key) -</i> Atividade 3.....	110
Figura 35 - Atividade <i>Let's practice! - Writing Farm Animals (answer key) -</i> Atividade 4.....	110
Figura 36 - Atividade <i>Let's practice! - Writing Farm Animals (answer key) -</i> Atividade 5.....	111
Figura 37 - Página inicial da atividade <i>Let's practice - Match the farm animals</i> .....	112
Figura 38 - Atividade <i>Match the Farm Animals - Parte 1</i> .....	113
Figura 39 - Atividade <i>Match the Farm Animals - Parte 2</i> .....	113
Figura 40 - <i>Let's practice - Match the farm animals (answer key)</i> .....	114
Figura 41 - Página inicial da aba <i>Sing Along!</i> .....	116
Figura 42 - <i>Sing Along! The alphabet</i> .....	116
Figura 43 - <i>Sing Along! Colors</i> .....	117
Figura 44 - <i>Sing Along! Fruits and Vegetables</i> .....	118
Figura 45 - <i>Sing Along! Days of the week</i> .....	119
Figura 46 - <i>Sing Along! Wild Animals</i> .....	120
Figura 47 - <i>Sing Along! Body Parts</i> .....	121
Figura 48 - <i>Sing Along! My house</i> .....	122
Figura 49 - Visão interna da aba <i>História</i> .....	130
Figura 50 - Menu “entre em contato” do Portal <i>Celin Kids</i> .....	138
Figura 51 - Página inicial do Portal <i>Celin Kids - Parte 1</i> .....	139
Figura 52 - Página inicial do Portal <i>Celin Kids - Parte 2</i> .....	139
Figura 53 - Visão interna da aba <i>Informativos - Parte 1</i> .....	140
Figura 54 - Visão da aba <i>Informativos - Parte 2</i> .....	140
Figura 55 - Imagem de identificação do Portal <i>Celin Kids</i> .....	151
Figura 56 - Demonstração do alinhamento do Portal <i>Celin Kids</i> , na página inicial do <i>site</i> .....	152

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Descrição do conteúdo e do tipo de exercício utilizado na composição da <i>Activity 04 - Farm Animals</i> .....	89
Tabela 2 -	Descrição do conteúdo e do tipo de exercício utilizado na composição da <i>Activity 05 - Vacation in a Safari</i> .....	91
Tabela 3 -	Descrição do conteúdo e do tipo de exercício utilizado na composição da atividade <i>Listen to the story of Benny, The Black Cat</i> .....	97
Tabela 4 -	Descrição do conteúdo e do tipo de exercício utilizado na composição da atividade <i>Let's Practice - Listen to the Farm Animals</i> .....	98
Tabela 5 -	Descrição do conteúdo e do tipo de exercício utilizado na composição da atividade <i>Let's Practice! - Writing fruits and colors</i> .....	102
Tabela 6 -	Descrição do conteúdo e do tipo de exercício utilizado na composição da atividade <i>Let's practice: Writing animals</i> .....	106
Tabela 7 -	Descrição do conteúdo e do tipo de exercício utilizado na composição da atividade <i>Let's Practice! - Writing (Farm Animals)</i> .....	111
Tabela 8 -	Descrição do conteúdo e do tipo de exercício utilizado na composição da atividade <i>Let's Practice! - Match the farm animals</i> .....	115
Tabela 9 -	Descrição do conteúdo utilizado na composição do primeiro vídeo da atividade <i>Sing Along! - The Alphabet</i> .....	117
Tabela 10 -	Descrição do conteúdo utilizado na composição do segundo vídeo da atividade <i>Sing Along! - Colors</i> .....	118
Tabela 11 -	Descrição do conteúdo utilizado na composição do quarto vídeo da atividade <i>Sing Along! - Fruits and Vegetables</i> .....	119
Tabela 12 -	Descrição do conteúdo utilizado na composição do primeiro vídeo da atividade <i>Sing Along! - Days of the week</i> .....	119
Tabela 13 -	Descrição do conteúdo utilizado na composição do primeiro vídeo da atividade <i>Sing Along! - Wild Animals</i> .....	120
Tabela 14 -	Descrição do conteúdo utilizado na composição do primeiro vídeo da atividade <i>Sing Along! - Body Parts</i> .....	121
Tabela 15 -	Descrição do conteúdo utilizado na composição do sétimo vídeo da atividade <i>Sing Along! - My house</i> .....	122
Tabela 16 -	Resumo dos dados coletados a partir da análise das atividades disponibilizadas nas abas <i>Vocabulary, Let's Practice</i> e <i>Sing Along</i> , do Portal <i>Celin Kids</i> .....	123
Tabela 17 -	Descrição das habilidades predominantes e da forma de apresentação dos conteúdos das atividades do Portal.....	133

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO GERAL DA PESQUISA.....	15
1.2 PROBLEMA DA PESQUISA E QUESTÃO NORTEADORA.....	20
1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA.....	21
1.4 JUSTIFICATIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.....	22
1.5 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	24
<b>2 METODOLOGIA.....</b>	<b>26</b>
2.1 MÉTODO.....	26
2.2. CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DO PORTAL.....	26
2.3 PERCURSO ANALÍTICO DO PORTAL.....	27
2.4 A FINALIDADE DA PESQUISA.....	28
2.5 FONTES DE SUPORTE PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.....	28
2.6 FORMA DE LEVANTAMENTO DE DADOS.....	29
2.7 METAS A SEREM ALCANÇADAS.....	30
2.8 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA.....	30
2.9 O PERCURSO ANALÍTICO.....	32
<b>2.9.1 O corpus da análise.....</b>	<b>32</b>
<b>3 O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS.....</b>	<b>34</b>
3.1 O CONCEITO E O ENSINO DE LÍNGUA.....	35
3.2 O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: MÉTODO, PÓS-MÉTODO E OUTROS CONCEITOS.....	44
<b>3.2.1 Os métodos de ensino e o pós-método.....</b>	<b>45</b>
3.3 O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA POR CRIANÇAS NO CONTEXTO BRASILEIRO.....	65
3.4 PORTAL EDUCATIVO COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS NO BRASIL.....	71
<b>4 ANÁLISE.....</b>	<b>85</b>
4.1 ASPECTOS LINGÜÍSTICOS DO PORTAL CELIN KIDS.....	85
<b>4.1.1 Descrição das atividades da aba <i>Vocabulary</i>.....</b>	<b>85</b>
<b>4.1.2 Descrição das atividades da aba <i>Let's Practice</i>.....</b>	<b>92</b>
<b>4.1.3 Descrição das atividades da aba <i>Sing Along!</i>.....</b>	<b>115</b>
<b>4.1.4 Análise dos dados.....</b>	<b>123</b>

4.2 ASPECTOS PEDAGÓGICO-ESTRUTURAIIS DO PORTAL CELIN KIDS.....	128
<b>4.2.1 Descrição e análise das habilidades predominantes e da forma de apresentação dos conteúdos das atividades do Portal Celin Kids.....</b>	<b>130</b>
4.2.1.1 Desenvolvimento da habilidade escrita, no Portal Celin Kids.....	143
4.2.1.2 Desenvolvimento da habilidade auditiva, no Portal Celin Kids.....	146
4.2.1.3 Desenvolvimento das habilidades de leitura e oralidade no Portal Celin Kids .....	148
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>156</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>160</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A introdução deste trabalho ocupa-se de apresentar o contexto da pesquisa, destacando o cenário social onde ela se insere e as motivações que a originaram. Além disso, são apresentados, nesta seção, o problema da pesquisa, a questão-problema norteadora para seu desenvolvimento, os objetivos e as justificativas. Por fim, a última subseção desta introdução está direcionada à organização da dissertação, a partir da descrição de suas partes componentes e, respectivamente, das temáticas que serão abordadas em cada uma delas.

### 1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO GERAL DA PESQUISA

A utilização da internet para ensinar e/ou aprender vem exigindo uma reformulação de ferramentas e metodologias de ensino. Um novo cenário, cada vez mais informatizado, como reforçam Tori (2010) e Alberti ([s/d]), se consolida nas esferas educacionais, o que requer mudanças no papel tradicional dos atores no processo de ensino-aprendizagem. São fundamentais as mudanças de atitudes e as alterações na forma de trabalhar e de desenvolver materiais didáticos. Para Tori (2010), há diferentes tecnologias digitais disponíveis, as quais podem ser utilizadas para complementar as práticas educativas formais. Atualmente vivemos, segundo o autor, em um momento de destaque das noções de compartilhamento, e de todas as formas virtuais de comunicação e lazer.

Nesse contexto informatizado, repleto de alternativas digitais e interativas, o aprendizado de línguas também se transforma, torna-se cada vez mais dinâmico e tecnológico. De acordo com os pressupostos de Paiva (2019), “[...] é preciso haver engajamento de novas formas de aprender e ensinar, de interagir e de criar conhecimento” (PAIVA, 2019, p. 3). A autora reforça que mecanismos como livros digitais e atividades de aprendizagem on-line poderão se tornar instrumentos cada vez mais presentes nas práticas educacionais do cotidiano.

Leffa (2006) considera o computador como um suporte indispensável para o aprendizado no mundo atual. Na mesma linha, Silva, Fonseca e Horta (2019) afirmam que os smartphones, os tablets também emergem, paralelos ao computador, desempenhando importantes e inovadoras funções no ambiente educacional. Não se exclui, aqui, a relevância de trocas de experiências presenciais, em ambientes escolares. Essas trocas são de fundamental importância para a formação do aluno, cidadão. Porém, é reconhecido e evidenciado o potencial de dinamização de conteúdos que pode ser promovido pelas

Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). As TICs são capazes de transportar um universo de informações atrativas e conteúdos interativos para o pequeno espaço de uma tela.

A pandemia, decretada em 2020<sup>1</sup>, mostrou-nos a viabilidade pontual dos recursos tecnológicos para as práticas de ensino-aprendizagem e a necessidade de que professores e alunos se adaptem à tecnologia e a aceitem e reconheçam suas possibilidades como uma constante facilitadora dos processos educativos. Sobre as mudanças às quais as metodologias de ensino ficaram expostas, a partir do período pandêmico, Erlo e Gregolin (2020) pontuam que “Neste momento, o planejamento que antes era feito para a sala de aula, agora se transforma em aulas on-line, os brinquedos físicos se tornam jogos educativos e atividades interativas” (ERLO; GREGOLIN, 2020, p. 3). Nesse sentido, encontramos uma realidade em processo de transformação, não apenas na educação, mas na maioria das atividades sociais e de trabalho. Vê-se uma migração do presencial para o digital; do físico para o virtual. Novas portas se abrem para o universo ilimitado da tecnologia.

A visualização deste novo ambiente conectado, nos encaminha para muitas possibilidades, isso é inegável. E, embora ocupemo-nos neste trabalho de demonstrar as vertentes benéficas da tecnologia enquanto suporte educacional, não nos é oculto o grande abismo que o uso dos recursos tecnológicos cria. São posicionados em polos diferentes, os que têm acesso a esse aparato tecnológico e os que não o têm. Facilita-se para alguns; torna-se difícil para outros. Macedo (2021) nomeia esse processo como “desigualdade digital” (MACEDO, 2021, p. 265), já existente antes da pandemia e ampliado pelas necessidades advindas do cenário pandêmico. Focar nesta desigualdade e nas alternativas para superá-la não é nosso foco neste momento. Porém, almejamos que, em um futuro bem próximo, a partir de pesquisas, o caminho seja encontrado para minimizar os impactos desiguais e se faça mais possível realçar, sem adendos, um ensino de qualidade mediado pela tecnologia, para todos.

A partir dessa perspectiva, o ponto de partida desta pesquisa é o interesse pela dinamicidade da tecnologia para o ensino de línguas e as novidades, provenientes dos recursos tecnológicos, que devem ser desenvolvidas e aplicadas para o aprendizado, neste novo milênio. Interessa-nos, especificamente, analisar como uma ferramenta tecnológica – portal educativo<sup>2</sup> – se estabelece, de maneira linguística e pedagógica-estrutural para

---

1 Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde declarou o estado de pandemia de Covid-19, causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2). Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/03/11/oms-declara-pandemia-de-coronavirus.ghtml>. Acesso em: 09 de out. 2021.

2 Nesta pesquisa utilizamos a nomenclatura “portal educativo” para nos referirmos ao Portal Celin Kids. Dessa forma, almejamos com o adjetivo escolhido para acompanhar a palavra “portal” expressar a essência com que foi criada essa ferramenta: de ser um instrumento capaz de ampliar não apenas a formação linguística do aprendiz que o acesse. Mas, de abrir portas para que ele construa reflexões sociais, culturais, que possam

promover o aprendizado da Língua Inglesa, de forma eficaz. Para Furtado (2004 *apud* BOTTENTUIT JUNIOR 2013, p. 13), um portal, como o próprio nome nos sugere, consiste em uma porta de entrada para o ciberespaço. De acordo com Iahn (2001), os portais configuram um ambiente propício à exploração, à pesquisa, à simulação de eventos complexos e fenômenos científicos. Para a aplicabilidade no ambiente de aprendizagem, ainda de acordo com a autora, essa ferramenta pode ser utilizada para a resolução de dúvidas, proposição de ideias de modo a incentivar o estudo, a conversa, a diversão, de forma construtiva e orientada.

É mister destacar que o portal, em foco neste trabalho, se direciona ao público infantil. Dessa forma, nos respaldamos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei Federal 8.069, de 13 de julho de 1990 – para afirmar aqueles(as) que são considerados(as) pertencentes a esse público: os indivíduos até doze anos de idade incompletos. Desse grupo extenso, o portal se direciona a crianças a partir dos seis anos até os dez anos de idade. Isso, pois, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei Federal 9.394, de 20 de dezembro de 1996 –, essa é a faixa etária em que a criança se encontra no Ensino Fundamental I, com vistas ao desenvolvimento de diferentes habilidades. Esse é o momento do percurso escolar em que a criança se desenvolve para melhor compreender seu lugar, seus direitos e deveres nos ambientes aos quais pertence: a família, a escola e a sociedade. Há também, nesse período, uma conscientização sobre a política, as artes e a tecnologia (BRASIL, 1996).

Portanto, um portal educativo capaz de contemplar as crianças do Ensino Fundamental I tende a fazer com que as citadas habilidades pressupostas pela LDB sejam motivadas com eficácia, envolvendo os aprendizes para o desenvolvimento de sua consciência humana, social e tecnológica.

Outro quesito de relevância para a escolha de contemplar o contexto no qual se inserem crianças entre seis e dez anos, é o fato de, no contexto brasileiro, conforme Brasil (1996, 2017), o ensino de Língua Inglesa para crianças, nos anos iniciais de escolarização, se restringir majoritariamente, ao sistema privado de ensino. Na esfera pública, o acesso ao aprendizado de Inglês pelas crianças acontece a partir do 6º ano de escolaridade – Ensino Fundamental, anos finais. Para Megale (2019), essa oferta tardia da Língua Inglesa nas escolas regulares públicas revela, cada vez com mais evidência, uma estrutura de caráter divisor e elitista. Tal fato reflete uma proposta de Educação Bilíngue – Português/Inglês voltada para o desenvolvimento de uma população de alta renda, que pode se proporcionar o

---

impactar diretamente na sua consciência humana e cidadã.

aprendizado desse idioma estrangeiro, desde os primeiros anos de sua formação, na rede particular.

Dessarte, neste cenário brasileiro, mais uma característica do portal aqui descrito que deve ser destacada é o fato de ele ser de acesso público. Assim, essa ferramenta se torna potencial para ampliar o aprendizado de Inglês, e ultrapassar barreiras socialmente constituídas, conforme Megale (2019). O conhecimento da língua/cultura inglesa, por meio do portal, tende a ser levado às crianças de forma satisfatória, dinâmica e tecnológica. É imprescindível a chegada, a todos, cada vez mais, da possibilidade de portar-se e interagir em diferentes contextos comunicativos, sendo o aprendizado de uma língua franca, conforme Lopes e Baumgartner (2019), fundamental para essa interação. Tendo sido expostas as características principais que fundamentam esse portal: para ensino de Língua Inglesa; público; voltado para o público infantil, partimos, neste momento, para especificações pontuais da ferramenta: sua origem e seu nome.

A ideia de criar um portal para ensino de Língua Inglesa para crianças, na Universidade Federal de Viçosa (UFV), adveio de uma inquietação emergente nos períodos iniciais de orientação desta pesquisa. Como professora de Língua Inglesa para crianças, percebo a lacuna que se instaura na prática, no que se refere à disponibilidade de ferramentas on-line e gratuitas para o ensino Inglês para o público infantil. Aliada a essa percepção, estava a experiência da Professora Dra. Idalena de Oliveira Chaves, a qual já havia desenvolvido, nesta Universidade, um portal para ensino de Português como Língua Estrangeira, para crianças. Isso posto, chegamos à conclusão de que seria benéfico ser o produto desta dissertação um portal para ensino de Língua Inglesa para os aprendizes muito jovens.

No entanto, considerando o curto período para desenvolvimento do curso de Mestrado - 2 anos - chegou-se à conclusão de que a criação do portal almejado não seria possível, dadas todas as exigências a serem cumpridas, além da pesquisa, até a finalização do curso de pós-graduação. Todavia, a ideia continuava a ser ponderada como pertinente, e como uma importante aliada para a melhoria do ensino de Língua Inglesa para crianças, no atual contexto, no qual nos achamos, de interações cada vez mais digitais. Ademais, o desenvolvimento de um portal educativo tenderia a contribuir, também, para a formação de professores no que diz respeito ao manuseio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) para o ensino de línguas.

A partir de tais pressupostos, de modo a conciliar os nossos interesses de pesquisa, e as demandas da sociedade atual para a formação de alunos e professores, julgou-se conveniente que essa proposta fosse desenvolvida em conjunto com o curso de Graduação em Letras -

Português/Inglês, da UFV. Especificamente, à luz dos encaminhamentos da proposta, seria prudente o seu desenvolvimento vinculado à disciplina de Ensino de Inglês para Crianças II - LET 454 e ao Curso de Extensão em Língua Inglesa (CELIN), da citada Universidade. Desse modo, nossa sugestão foi apresentada e acolhida pela professora ministrante da disciplina e coordenadora do Celin, Dra. Hilda Simone Henriques Coelho.

Dessarte, os objetivos desta dissertação passaram a ser direcionados não mais à criação de um portal educativo para ensino de Língua Inglesa para crianças, mas sim, à análise do processo de desenvolvimento da ferramenta.

O início do processo criativo do portal aconteceu no ano de 2021, mais precisamente, no primeiro semestre letivo, na disciplina de LET 454<sup>3</sup>, pelos os alunos do 8o período do curso de Letras/Inglês, da UFV, com vistas a concluir suas atividades práticas. É importante evidenciar que o período pandêmico, a dificuldade para o desenvolvimento de atividades presenciais nas escolas e a demanda por alternativas digitais capazes de favorecer o desenvolvimento linguístico do público infantil foram fatores determinantes que culminaram no interesse pela estruturação desse portal.

Sob a orientação da Professora Dra. Hilda, os estudantes do citado semestre, ficaram responsáveis por escolher o nome do portal, bem como os elementos principais para sua estruturação. A esses alunos também foi direcionada a responsabilidade de criação das primeiras atividades que seriam disponibilizadas na ferramenta.

Desse modo, os estudantes decidiram que, por estar em desenvolvimento na Universidade Federal de Viçosa (UFV), e o portal ser direcionado ao ensino da Língua Inglesa, o seu nome deveria ser marcado pela junção das iniciais do Curso de Extensão em Língua Inglesa (CELIN), daquela universidade, e o público ao qual se direciona - crianças - sendo o termo traduzido para o inglês: kids. Formou-se, assim, o Portal Celin Kids. As descrições e estudos propostos nesta dissertação visam contribuir para reflexões e ajustes de modo a analisar o que já está posto, e enriquecer a ferramenta, para sua futura publicação.

No percurso desta pesquisa, o olhar para o portal está direcionado a dois aspectos de sua composição: (i) aspectos linguísticos e (ii) aspectos pedagógico-estruturais.

Com referência aos aspectos linguísticos, esses são observados nas atividades disponibilizadas no portal. Analisam-se, a partir dos exercícios propostos, as concepções de

---

3 A disciplina Let 454 é, atualmente, uma disciplina optativa para os alunos do curso de Letras. Para cursá-la, o pré-requisito é ter sido aluno da disciplina Let 353, na qual os estudos encaminham para o desenvolvimento de competências e para a compreensão do Ensino de Língua Inglesa para Crianças (ELIC). Acerca desse ensino, são discutidas nessa última disciplina, questões relevantes em torno das quatro habilidades - *listening speaking, reading* e *writing* e das perspectivas do contexto brasileiro, bem como pontos levantados por autores do exterior, em torno do ELIC.

língua e linguagem que permeiam as escolhas feitas, de acordo com o conteúdo e formato escolhido para apresentação das atividades. Em relação aos aspectos pedagógico-estruturais, são pontualmente destacados os conceitos de ensino-aprendizagem, os recursos metodológicos utilizados, considerando-se as formas de aprender do público infantil. São evidenciadas as quatro habilidades – audição, leitura, escrita e oralidade – de modo a destacar a forma como são apresentadas e desenvolvidas. Aliados a esses pressupostos, emergem as reflexões em torno de importantes elementos da composição da estrutura visual da ferramenta - as cores, as imagens e os posicionamentos de textos, de modo a verificar sua pertinência para o desenvolvimento linguístico e para a navegação com qualidade, do público almejado.

Tendo sido contextualizada a pesquisa e o seu objeto de estudo, bem como os pontos principais do trabalho desenvolvido, passamos, neste momento, à exposição do problema da pesquisa e à questão que norteia o desenvolvimento e resolução da problemática.

## 1.2 PROBLEMA DA PESQUISA E QUESTÃO NORTEADORA

Estruturar a análise de um portal educativo para ensino de inglês para crianças, nos moldes em que foi apresentada na seção anterior, é um processo motivado pela necessidade de trazer as crianças, enquanto aprendizes, para o centro das possibilidades investigativas. Pereira e Cunha (2007) reforçam a importância de que o público infantil seja considerado, pontualmente, e sejam pensados recursos para o seu desenvolvimento. Mafra (2015) também corrobora esse posicionamento e reflete que, durante muito tempo, os pequenos estudantes foram marginalizados e desfavorecidos. Atualmente, porém, sabemos que essa não é mais a realidade e, cada vez mais, são encontrados trabalhos ocupados de estudos de recursos para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem para o público infantil.

No que concerne ao aprendizado de uma língua estrangeira, em nosso caso específico de interesse, a Língua Inglesa, muitos aspectos relacionados à esta faixa etária vêm sendo pesquisados e discutidos: a oralidade (CIRINO, 2019); a importância do ensino mediado por brincadeiras (PEREIRA, 2018; ESTONLHO, 2018); a reflexão sobre perspectivas curriculares (BARROS, 2018); a análise de materiais didáticos (MACHADO, 2008); a cultura de aprender Língua Inglesa no Ensino Fundamental I (ANTONINI, 2011); as crenças emergentes no ensino de Língua Inglesa para crianças (SCHEIFER, 2009); o papel do lúdico (DELLOVA, 2009); o caráter bilíngue da educação Infantil (FÁVARO, 2009); Os contos infantis (PAVANI, 2009), entre outros. Porém, observa-se uma lacuna no que concerne ao ensino de Língua Inglesa para crianças, mediado por ferramentas digitais, como será

retomado na justificativa deste trabalho. Assim, se constrói a problemática desta pesquisa, em torno da reflexão analítica dos recursos empenhados em um portal para ensino de Inglês para crianças, de modo a encontrar alternativas para o seu aprimoramento e assim, torná-lo um recurso tecnológico viável e preparado para o desenvolvimento linguístico eficaz do público infantil.

É nessa esteira de discussão que emerge a seguinte questão-problema, em torno da qual se desenvolve esta pesquisa: Quais pressupostos teóricos norteiam o desenvolvimento de um portal educativo para ensino de Inglês para crianças, em seus aspectos linguísticos e pedagógico-estruturais?

A partir dessa questão, primamos por considerar as concepções de língua e linguagem e ensino aprendizagem que embasam as atividades e conteúdos escolhidos para compor o portal. As concepções relacionadas serão analisadas, a fim de que seja possível refletir sobre o vínculo delas com a proposta de um ensino significativo da Língua Inglesa.

Para tanto, de modo a delimitar os pontos principais para os quais as reflexões serão direcionadas, postulam-se os objetivos, a seguir.

### 1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA

Objetivo geral: analisar os elementos utilizados para estruturação visual, linguística e pedagógica para o desenvolvimento de um portal de aprendizagem, na Universidade Federal de Viçosa.

Objetivos específicos:

(i) Identificar pressupostos teóricos implícitos nos elementos escolhidos para compor o portal;

(ii) Investigar as concepções de língua e linguagem, ensino e aprendizagem que norteiam os conteúdos, os recursos visuais e as atividades pedagógicas disponibilizadas no portal;

(iii) Propor recursos complementares para integrar o portal.

Postulados os objetivos, passamos à exposição das justificativas que embasam o desenvolvimento deste trabalho.

#### 1.4 JUSTIFICATIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

É no bojo dessa discussão inadiável que o nosso interesse pelo desenvolvimento da análise de um portal educativo para o ensino de Língua Inglesa para crianças se justifica por três razões principais: (i) É preciso aliar ensino e tecnologia; (ii) É necessário que se desenvolva uma pesquisa voltada para um portal educativo para ensino de inglês para crianças, considerando-se a ausência de trabalhos produzidos em torno desta temática; (iii) É importante evidenciar as demandas advindas da prática docente, as quais despertam atenção pontual em torno da discussão sobre ferramentas digitais e o ensino de Inglês para crianças.

Nosso desejo de nos debruçarmos sobre esse tema tão instigante advém por reconhecermos que, atualmente, a necessidade de aliar ensino e tecnologia nos contextos de aprendizagem se apresenta de forma pontual na sociedade. Com o advento das tecnologias digitais, crianças, adolescentes e adultos desenvolvem, cada vez mais, boa parte de suas atividades em meios eletrônicos, os quais, além de dinâmicos, são atrativos e práticos. Vivemos em um novo milênio, caracterizado pela “[...] transformação multidimensional de todas as esferas da sociedade devido aos avanços tecnológicos acelerados” (MOISÉS; SANTOS, 2018, p. 9). Esse amplo avanço leva-nos a considerar que novas formas de ensinar e aprender são necessárias, a fim de atender às demandas pontuais deste século. Devemos sair das esferas limitantes das salas de aula e compartilhar o conhecimento, conforme Moisés e Santos (2018), em novos e atuais ambientes.

Como uma das possibilidades, exemplo de um novo ambiente para aprendizagem, emerge o portal educativo para o ensino de Língua Inglesa para crianças. Segundo Paiva (2019), o público infantil está amplamente conectado e utiliza a internet para realizar grande parte de suas atividades - escolares e/ou de lazer. Dessa forma, faz-se prudente empregar, conforme Lightbown e Spada (2013), o interesse e domínio das crianças pelas tecnologias, como aliados do ensino-aprendizagem de línguas.

Já em 1999, Lévy afirmava que a sociedade, com a tecnologia, está vivendo em um segundo dilúvio, fazendo referência ao dilúvio bíblico. Tal comparação, nos conduz à reflexão de que, assim como a água assolou o mundo antes da vinda de Cristo, hoje, somos tomados por uma imensidão informacional, de muitas possibilidades. Estamos submersos, cada vez mais. Não podemos permanecer estáticos, mas sim, aprender a lidar e aproveitar o que essa inundação nos traz. Segundo o autor, “[...] O segundo dilúvio não terá fim. [...] Devemos aceitá-lo como nossa nova condição. Temos que ensinar nossos filhos a nadar, a flutuar, talvez a navegar” (LÉVY, 1999, p. 15).

Desse modo, um portal educativo tende a ser um suporte para a “navegação” desta nova geração, beneficiando, dentre outros aspectos, o contato com a Língua Inglesa de forma direcionada e atrativa. Tal possibilidade emerge da capacidade do portal de integrar as múltiplas alternativas didáticas que veiculam às demandas do público infantil, pela aquisição da língua estrangeira em foco.

É nesse contexto que afirmamos que a análise dos elementos presentes em um portal educativo, sua estrutura, bem como a organização e a disposição das atividades nele hospedadas contribuem para as necessidades previstas por Prensky (2021), de ressignificar e, reestruturar contextos para aprendizagem de crianças e jovens. Esses, segundo o teórico, vivem uma simbiose com a tecnologia, nos tempos atuais. Para ele, “[...] a tecnologia nos beneficia, e nós aperfeiçoamos a tecnologia” (PRENSKY, 2021). É preciso considerar, desse modo, que não se trata mais de restringir à criança um conhecimento básico, em ambientes formais de aprendizagem. É preciso refletir acerca de alternativas pontuais que conduzam as novas gerações a um aprendizado para a interação, para a autonomia e para a reflexão crítica.

A partir dos pressupostos apontados – a expansão das ferramentas digitais nas diferentes esferas da vida cotidiana; a proximidade cada vez maior entre crianças e tecnologias digitais; a necessidade de reformulação dos ambientes de ensino-aprendizagem – estima-se que esta pesquisa venha a favorecer significativamente áreas de estudo em pontual expansão: o ensino de línguas mediado pelas tecnologias digitais e o ensino de Língua Inglesa para crianças.

Além da contribuição deste trabalho para as pontuais áreas de estudo citadas, destaca-se seu caráter inovador. Um levantamento feito nos catálogos de teses e dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, no mês de agosto de 2022, comprovam a relevância temática deste estudo. Os achados desse levantamento comprovam a ausência de pesquisas, que envolvam a análise de um portal educativo para o ensino de Inglês para crianças.

A terceira justificativa advém da minha experiência pessoal, como professora de Inglês para crianças. A prática docente permite-me constatar a carência por materiais dinâmicos e atrativos, envolvendo a tecnologia, no cenário educacional para o público infantil. A experiência vivenciada no período pandêmico, já citado, inquietou-me e me motivou no aprofundamento de pesquisas acerca de pressupostos teóricos que pudessem favorecer a estruturação de uma ferramenta viável para alunos se concentrarem e terem acesso à uma formação linguística de qualidade através do ambiente virtual

É necessário mencionar que esta pesquisa está de acordo com a Linha de Pesquisa 2, do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Viçosa: Formação de Professores e Ensino-aprendizagem de Línguas. O presente estudo apresenta-se, também em consonância aos interesses de pesquisa das Professoras Doutoras Idalena de Oliveira Chaves e Luciana de Oliveira Silva<sup>4</sup> que orientam este trabalho.

Apontadas as razões relevantes para o desenvolvimento deste estudo, os objetivos a serem alcançados e a pergunta norteadora desta pesquisa, passamos a exposição da organização deste trabalho, que está dividido em cinco capítulos.

## 1.5 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Este trabalho organiza-se em quatro capítulos. Após considerar a introdução desta dissertação como o capítulo um, passo a descrever as demais partes componentes da pesquisa, a partir do capítulo dois.

No segundo capítulo, é traçado o percurso metodológico adotado nesta pesquisa. São apresentados os critérios que foram utilizados para seleção do portal, bem como a descrição da estrutura das análises empenhadas.

No terceiro capítulo, inicia-se a discussão em torno do referencial teórico elencado para o desenvolvimento desta pesquisa. Dessa forma, é feita uma revisão de literatura a partir de conceitos relevantes para este estudo. Denominado como “Ensino-aprendizagem de línguas”, o capítulo estabelece, como o próprio nome nos sugere, uma discussão sobre o ensino-aprendizagem de línguas. Para tanto, foram estruturadas quatro subseções: (i) o conceito de língua e possibilidades para o seu ensino; (ii) o ensino de língua estrangeira: método, pós-método e novos conceitos; (iii) o ensino-aprendizagem de língua inglesa por crianças no contexto brasileiro; (iv) portal educativo como recurso pedagógico para o ensino-aprendizagem de língua inglesa por crianças, no Brasil.

No capítulo quatro, “Análise do Portal *Celin Kids*”, está estruturada a análise dos elementos presentes no portal educativo. Para tanto, o capítulo estará dividido em duas seções: (i) análise dos aspectos linguísticos e (ii) análise dos aspectos pedagógico-estruturais. Por fim, esta dissertação finaliza com as considerações finais, nas quais está posta uma

---

4 Professora Doutora Idalena de Oliveira Chaves, professora adjunta do Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Seus interesses de pesquisa se concentram em torno da formação de professores e aquisição de linguagem. / Professora Doutora Luciana de Oliveira Silva, professora adjunta da Faculdade de Letras, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a qual direciona suas pesquisas para a área de linguagem e tecnologia.

retomada de tópicos principais discutidos, relacionados aos achados das análises. Uma abertura possível para futuras pesquisas, a partir desta, também é apresentada.

Isso posto, passamos a seguir, para o capítulo dois, no qual é feita a apresentação dos aspectos metodológicos que envolvem esta pesquisa.

## 2 METODOLOGIA

Nesta seção, apresenta-se o percurso metodológico adotado para o desenvolvimento desta pesquisa.

### 2.1 MÉTODO

Adota-se para esta pesquisa, o método dedutivo. De acordo com os pressupostos inerentes a esse método, análises devem ser realizadas a partir de teorias que são postuladas socialmente como verdadeiras, de modo a chegarmos a novas considerações conclusivas acerca de um problema (PRODANOVE; FREITAS, 2013). Sob essa perspectiva, este método torna-se viável para o desenvolvimento deste trabalho, considerando que a pesquisa se embasa em referências teóricas, no intuito de que, a partir delas, seja possível observar, de forma analítica, os elementos pertencentes ao portal educativo “Celin Kids”. Além disso, essa análise promoverá a construção de novas considerações que envolvem o problema em foco neste percurso. A observação da estrutura do portal, bem como das atividades nele dispostas permitirá a verificação de elementos que, de acordo com as pressuposições teóricas, devem se manter da forma como estão apresentados ou serem modificados.

A definição do portal a ser estudado, bem como a delimitação dos aspectos específicos que serão empenhados para sua análise, estão dispostas neste capítulo, respectivamente, nos tópicos 2.2 e 2.3, apresentados a seguir. Na sequência, encaminhados pelos pressupostos de Vianna (2001), esta pesquisa será classificada, de acordo com cada um de seus elementos: finalidade, suporte, dados coletados, objetivos e procedimentos. Essa classificação compreende, respectivamente, as seções 2.4, 2.5, 2.6, 2.7 e 2.8. A seção 2.9 direciona-se ao percurso analítico adotado, estabelecendo, portanto, o corpus da análise e o encaminhamento das propostas de modificações da ferramenta.

### 2.2. CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DO PORTAL

Para o desenvolvimento deste trabalho, foram observados três critérios para selecionar o portal que servirá como objeto desta pesquisa: (i) ser um portal público para o ensino de Língua Inglesa; (ii) ser um portal direcionado a crianças; (iii) ser um portal em construção. Embora o tópico (iii) não fosse um critério formal para a escolha, é mister mencionar que o fato de ser um portal em desenvolvimento na Universidade Federal de Viçosa foi um fator

positivo para seleção. Esse fato viabiliza o acesso mais facilitado à ferramenta, bem como a sua utilização no desenvolvimento da pesquisa. Portanto, foi escolhido o portal *Celin Kids*, cujos contextos de sua estruturação já foram descritos na introdução deste trabalho.

Entende-se que o citado portal se alinha às expectativas desta pesquisa, por preencher os requisitos destacados, de modo a contribuir para a difusão mais democrática da Língua Inglesa entre o público infantil e, além disso, de aproximar tecnologia e ensino de línguas, de forma dinâmica e eficaz. O terceiro quesito, principalmente, se aproxima do interesse deste trabalho de poder contribuir com propostas pedagógico-linguísticas para enriquecimento da ferramenta.

A partir dos critérios utilizados para selecionar o portal para análise, partimos, a seguir, para a descrição de como será realizada a análise do portal “*Celin Kids*”.

### 2.3 PERCURSO ANALÍTICO DO PORTAL

A estruturação de um portal para o ensino de línguas requer escolhas. Essas escolhas perpassam eixos linguísticos e pedagógico-estruturais. No caso de um portal para ensino de Inglês para crianças, há muito a ser pensado, discutido e analisado para se chegar a um produto final que seja eficiente e eficaz.

Interessa-nos, especificamente, nesta pesquisa, analisar as escolhas feitas pelos alunos e pela professora mediadora do processo criativo. Serão avaliados os seguintes aspectos: aspectos linguísticos: tipos e organização de atividades; e aspectos pedagógico-estruturais: forma de apresentação dos conteúdos; recursos utilizados para o desenvolvimento das quatro habilidades – leitura, escrita, audição e oralidade e a apresentação de elementos da composição visual da ferramenta, em sua essência para viabilização do ensino-aprendizagem eficaz. Os aspectos propostos foram desenvolvidos, a partir dos critérios de análise empenhados por Oliveira (2009). Essa autora almejava analisar, como aqui se propõe, os elementos presentes em um portal educativo para o ensino da Língua Inglesa. Diferentemente de nossa perspectiva, que se direciona à análise de um portal voltado para alunos, Oliveira (2009) analisou um portal voltado para professores. Dessa forma, os critérios empenhados pela autora foram adaptados, de modo a contemplar os objetivos desta pesquisa.

Cada um dos elementos expostos como foco de análise em cada um dos aspectos, serão descritos, da forma como foram colocados no portal e analisados, a partir de referências teóricas específicas, em sua pertinência para atender ao aprendizado da Língua Inglesa no ambiente virtual, de forma atrativa, dinâmica e contextualizada. A partir das análises feitas,

atividades e recursos complementares serão propostos para integrarem o portal. A descrição detalhada dos passos adotados para a análise está alinhada na seção 2.9 deste capítulo.

Após apresentar, até aqui, as definições gerais referentes ao método, ao objeto de estudo e ao percurso analítico componentes desta pesquisa, passamos a seguir, a partir dos pressupostos de Viana (2001) às delimitações específicas provenientes de sua classificação.

#### 2.4 A FINALIDADE DA PESQUISA

Esta pesquisa é desenvolvida com a finalidade de que as análises empenhadas de cada um dos aspectos do portal possam contribuir, primeiramente, para o aprimoramento da ferramenta que está em desenvolvimento. Em segundo lugar, almeja-se que, com esta pesquisa, os recursos que o portal disponibiliza para a sociedade sejam divulgados, de modo a despertar o interesse do público, direcionando-o ao futuro acesso do portal. Visto isso, a pesquisa pode ser classificada, conforme Vianna (2001), como aplicada. Uma pesquisa de essência aplicada gera aplicações com efeitos pontuais na realidade. Esses efeitos promovem transformações para diferentes setores da sociedade.

No caso desta pesquisa, deve ser considerada a ampla influência de seus achados para o setor educativo, visto que ela tende a promover a transformação e o aprimoramento do ensino de inglês para crianças mediado por tecnologias digitais.

#### 2.5 FONTES DE SUPORTE PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Entre o campo, o laboratório e a teoria, as fontes possíveis mencionadas por Vianna (2001) e Santos (2002), esta pesquisa encontra suporte para o seu desenvolvimento no arcabouço teórico construído em torno da linguagem, do ensino-aprendizagem de línguas por crianças e da estrutura dos portais educacionais. O que Vianna (2001) nomeia como fonte teórica, Santos (2002) nomeia como fonte bibliográfica e esse autor afirma que, atualmente, qualquer necessidade humana possui algo escrito a seu respeito. Portanto, a pesquisa bibliográfica deve encabeçar qualquer processo investigativo que se inicie.

Visto isso, a primeira parte deste trabalho é desenvolvida a partir da apresentação de discussões teóricas a respeito das temáticas acima descritas. A investigação do material bibliográfico disposto sobre o tema em estudo se deu em quatro etapas: 1) Busca de referências; 2) Seleção de textos; 3) Agrupamento de textos de acordo com a temática; 4) Leitura e análise dos textos. A busca de referências aconteceu durante todo o período do

mestrado. Foram fontes significativas para o levantamento de textos as disciplinas cursadas nos três primeiros semestres do curso; a audiência a palestras, a participação em eventos relevantes para a área em estudo e a busca por leituras complementares em plataformas digitais, como a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações<sup>5</sup>, o Banco de Teses e Dissertações da CAPES<sup>6</sup> e o Google Scholar<sup>7</sup>. Nessas plataformas, foram palavras chave-norteadoras das buscas, majoritariamente: Ensino de inglês; Ensino de Inglês para crianças; ensino de línguas e tecnologias; portais educativos; portais educativos para ensino de Inglês. Considerando todas as fontes, inúmeros foram os achados, os quais foram selecionados a partir de sua pertinência temática para o referencial estabelecido nesta pesquisa.

A partir da quarta etapa – leitura e análise – foram levantados os pontos principais de concordância e divergências entre os textos, bem como a essência significativa de cada um deles. As informações pelos materiais veiculadas serviram de base para a análise de cada um dos aspectos do portal, viabilizando, de acordo com os conceitos teóricos, a apresentação da pertinência dos elementos de cada aspecto e, também a exposição dos pontos que deveriam ser reconsiderados e ajustados em cada um deles.

## 2.6 FORMA DE LEVANTAMENTO DE DADOS

São considerados dados desta pesquisa os achados provenientes da análise de cada um dos aspectos presentes no portal. Visto que o levantamento e agrupamento desses dados se deu de forma descritiva, no intuito de identificar e interpretar as informações dentro do contexto em que estavam inseridas, esta pesquisa pode ser classificada como qualitativa, à luz de Viana (2001) e Rees (2008). Este segundo pesquisador entende que é qualitativa uma análise que pretende descrever de forma pontual um estudo, a fim de se chegar ao caráter do fenômeno. Viana (2001), alinhada a esse pressuposto, afirma que o processo da pesquisa qualitativa é descritivo e busca identificar numerosos aspectos – causas, efeitos, consequências, categorias, significados – de uma realidade estudada para se chegar a plena compreensão desta realidade.

A partir dessa afirmação, junto ao posicionamento de Rees (2008), acima mencionado, o tratamento qualitativo dos dados tende a ser benéfico ao intuito desta pesquisa. Isso, pois, almeja-se tornar possível uma melhor compreensão da realidade estudada – o ensino de inglês

---

5 Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>

6 Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses#!/>

7 Disponível em: <https://scholar.google.com.br/>

para crianças, mediado por uma ferramenta digital – a partir de um repertório construído de conceitos e concepções significativas para o aprimoramento e descrição desta realidade.

## 2.7 METAS A SEREM ALCANÇADAS

Para compreensão dos quesitos a serem mencionados nesta seção, é importante retomar os objetivos desta pesquisa, já mencionados na introdução deste trabalho: (i) geral: Analisar os elementos utilizados para a estruturação, linguística e pedagógica de um portal em desenvolvimento pelo Curso de Extensão em Língua Inglesa, da Universidade Federal de Viçosa. (ii) Específicos: a) Identificar pressupostos teóricos implícitos nos elementos escolhidos para compor o portal; b) Investigar as concepções de língua e linguagem, ensino e aprendizagem que norteiam os conteúdos e as atividades pedagógicas disponibilizadas no portal; c) Propor recursos complementares para integrar o portal.

Considerando-se tais objetivos, é imprescindível destacar o intuito desta pesquisa de identificar fatores que determinam a maneira de ocorrer dos fatos. Sob essa ótica, ao descrever os aspectos do portal, a essência de sua estrutura e das atividades por ele veiculadas, almeja-se verificar as razões para as escolhas feitas em cada quesito, justificando-as e aprimorando-as. Dessa forma, à luz de Vianna (2001) e Santos (2002), este trabalho pode ser considerado explicativo. A essência da explicação, para os teóricos mencionados, vai além da exploração e da descrição, na medida em que se aproxima das necessidades da realidade exposta, no intuito de se chegar a conclusões pontuais e a recomendações para procedimentos futuros.

## 2.8 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Nesta pesquisa, o portal é considerado um documento, uma vez que ele serve como meio de comunicação, é uma realidade construída para um fim específico e uma forma de contextualização da informação. Portanto, quanto aos procedimentos empenhados para o seu desenvolvimento, podemos classificar esta pesquisa como documental. Tais características são elencadas por Flick (2009), que nos certifica que todo tipo de coisas podem ser utilizados como documentos de práticas e atividades, e podem ser analisados como tais. Cellard (2012) corrobora essa definição ao afirmar que, no início do século XIX, poderiam ser considerados documentos apenas os textos escritos. A globalização, entretanto, passou a possibilitar o maior alcance para essa delimitação. O autor cita que, atualmente, podem ser definidos como

documentos textos escritos, documentos de natureza iconográfica, cinematográfica, testemunho, objetos do cotidiano e elementos folclóricos. Cellard (2012), embora não mencione textos estruturados em páginas on-line, como os portais, ele abre um espaço em sua discussão para dizer que não lhe é intenção construir um levantamento de tudo o que pode ser considerado um documento, atualmente. Portanto, esse pressuposto permite-nos uma lacuna, na qual o portal educativo pode ser inserido. Marconi e Lakatos (2019), porém, afirmam que um levantamento de dados, a partir de uma análise documental, pode envolver documentos escritos, relatórios, livros, revistas, jornais e sites. Sendo o portal educativo um tipo de site, o posicionamento dos últimos teóricos citados, corrobora a definição do caráter documental desta pesquisa. Isso posto, partimos à descrição dos procedimentos a serem adotados para a análise do portal, o documento em estudo neste trabalho.

Primeiramente, em uma análise documental, é necessário conforme Flick (2009) reconhecer que alguém produz um documento visando a um objetivo e a um tipo de uso. Por isso, diante de um documento “[...] o pesquisador deve se perguntar: Quem produziu? Com que objetivo? Para quem? Quais eram as intenções pessoais ou institucionais com a produção deste documento?” (FLICK, 2009, p. 233). Esse processo inicial de reconhecimento do documento é denominado por Cellard (2012) como uma análise preliminar, em que se estabelece um exame e crítica do documento. Esse autor complementa, elencando quatro fatores que devem ser primordialmente considerados em uma análise documental: o contexto de produção, o(s) autor(es), a autenticidade e confiabilidade da fonte e a natureza do texto.

A segunda etapa deste processo é definida por Cellard (2012) como a análise completa. Neste momento, o pesquisador deve, segundo o teórico, selecionar o que deseja analisar no documento escolhido, de acordo com o seu questionamento de pesquisa a ser respondido. Flick (2009) afirma ser essa etapa o momento da seleção e construção do *corpus*, que, no entendimento deste teórico, são amostras significativas que representam o documento, de modo a viabilizar sua análise. Cellard (2012) afirma que, no momento da análise, o pesquisador desconstrói o *corpus* e, em seguida, o reconstrói, para responder ao seu questionamento. Sendo assim, de acordo com esse autor, a problemática do pesquisador aliada às observações construídas em torno da documentação devem levar a explicações plausíveis sobre as amostras investigadas. É de fundamental importância para a construção deste caminho investigativo a leitura repetida das amostras junto a soma das ideias e a ligação entre os fatos, para se alcançar a explicação almejada, de maneira fundamentada e coerente.

Outro aspecto relevante a ser mencionado concerne à diversidade de interpretações possíveis dos aspectos de um documento. Cellard (2012) afirma que diferentes pistas teóricas

devem ser exploradas no processo investigativo, porém é preciso manter-se crítico e aberto, pois os exames minuciosos dos documentos podem revelar surpresas e novas vias interpretativas. A esse respeito, Flick (2009) confirma e afirma que nenhuma parte de um documento é arbitrária, porém há elementos que não devem ser negligenciados.

Tendo sido expostos os passos a serem seguidos numa análise documental, passamos, a seguir, à delimitação do corpus específico desta pesquisa.

## 2.9 O PERCURSO ANALÍTICO

### 2.9.1 O corpus da análise

O portal *Celin Kids* conta, atualmente, com uma página organizada em seis abas para a descrição do site: (i) Início; (ii) História; (iii) Atividades; (iv) Equipe; (v) Informativo; (vi) Contato. A aba início direciona para a página inicial do portal, onde pode ser encontrada a descrição sobre os organizadores do site. A aba história é responsável por apresentar ao público a contextualização dos personagens e do ambiente em torno do qual o portal se desenvolve. A aba atividades, ao ser selecionada, direciona para outras cinco abas: (i) Vocabulary; (ii) Speak and Spell; (iii) Reading; (iv) Let's Practice; (v) Sing Along<sup>8</sup>. Em cada uma delas, há exercícios correspondentes ao propósito daquela aba: vocabulário, pronúncia, leitura e música. A aba equipe apresenta a descrição individual de cada colaborador. A aba informativos é utilizada para agrupar informações relevantes e divulgações referentes ao Celin. Por fim, a aba contato disponibiliza uma opção de caixa de mensagens para que o público possa contatar a equipe do site e apresentar dúvidas, bem como deixar recados.

Todos esses elementos componentes do portal serão agrupados entre dois aspectos selecionados para análise: (i) aspectos linguísticos; (ii) aspectos pedagógico-estruturais. Aos aspectos linguísticos, estarão vinculadas, especificamente, as atividades. Neste aspecto, serão analisados dois quesitos: 1) os conteúdos linguísticos selecionados para compor as atividades; 2) os tipos de exercícios utilizados. A luz deles, serão expostas as concepções de língua e linguagem das quais os elementos citados se aproximam. É necessário considerar que, estando o portal em desenvolvimento, algumas abas, como “speak and spell” e “reading” ainda não possuem atividades vinculadas a elas. Portanto, serão pontualmente descritas e analisadas as abas *vocabulary*, *let's practice* e *sing along*.

---

8 A tradução do significado de cada aba é, respectivamente: (i) Fale e solete; (ii) Leitura; (iii) Vamos praticar; (iv) Cante junto.

Na aba *vocabulary*, podem ser encontradas duas atividades, as quais serão descritas e analisadas individualmente. Na aba *let's practice*, estão disponibilizadas seis atividades, sendo quatro de escrita e duas de áudio. Posterior à análise individual, será feita uma análise do composto formado pelos exercícios, juntos. Na aba *sing along* estão dispostas seis músicas, apresentadas de forma audiovisual. Sobre esta aba, é relevante destacar que a estrutura dos vídeos – a forma como foram editados, estruturados – não são objetos de nosso estudo. Por isso, no material audiovisual serão considerados apenas o conteúdo linguístico e sua forma de apresentação, os quais nos interessam neste aspecto. Fica, portanto, assim estruturado o corpus da análise linguística:

- Duas atividades de vocabulário;
- Quatro atividades de escrita;
- Duas atividades de áudio;
- Seis músicas.

Quanto aos aspectos pedagógico-estruturais, interessa-nos relacionar recursos metodológicos e alternativas didáticas para o aprendizado de inglês por crianças aos elementos presentes no portal. Em relação a esse quesito, destacamos, pontualmente: 1) A forma de apresentação dos conteúdos; 2) Os recursos utilizados para o desenvolvimento das habilidades almejadas. É mister salientar que elementos componentes da estrutura visual do portal: as cores, as imagens, os posicionamentos dos textos, também serão verificados, durante esta análise, em sua pertinência pedagógica para atender e atrair a atenção do público-alvo do Portal.

Como descrito nos objetivos, já apresentados na introdução deste trabalho e retomados na seção 2.6 deste capítulo, esta pesquisa almeja apresentar propostas de ajustes das atividades e recursos para complementar os conteúdos do portal. Dessa forma, para os exercícios analisados e para as características estruturais serão apresentadas possibilidades de aprimoramento e complementação, de modo a mantê-las alinhadas às concepções de língua e linguagem que adotamos nesta dissertação, bem como aos métodos e mecanismos didáticos viáveis para o aprendizado das crianças.

Finalizando a apresentação do percurso metodológico adotado para esta pesquisa, passamos à discussão do referencial teórico que servirá como alicerce para as análises almejadas.

### 3 O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Após a exposição da introdução desta pesquisa e da metodologia empregada para o seu desenvolvimento, nesta seção, apresentaremos o referencial teórico que norteia esta pesquisa. Neste capítulo, serão apresentadas discussões em torno de diferentes pressupostos sobre o ensino-aprendizagem de línguas. Na primeira subseção, são apresentados diferentes pontos de vista sob os quais a língua e a linguagem podem ser vistas. Essas diversas possibilidades de conceituação, permite-nos analisar, criticamente, as noções das quais mais nos aproximamos, ou buscamos nos aproximar em nossas práticas. Assim, a partir da reflexão em torno dessas conceituações, somos convidados a ampliar nossos horizontes e a avaliar os impactos para o ensino-aprendizagem de línguas que nossas escolhas metodológicas podem assumir.

Na segunda subseção, voltada especificamente ao ensino de língua estrangeira, discutiremos a respeito dos diferentes métodos adotados ao longo do tempo. E as implicações de cada um deles, para a aprendizagem. Alinhados a essa discussão metodológica, apresentaremos o pós-método, um importante alicerce reflexivo para que aconteça a adaptação dos métodos frente às necessidades dos contextos práticos de atuação. Destacaremos ainda, nesta subseção, a relevância da interculturalidade e da interdisciplinaridade como conceitos importantes de serem adotados para um ensino dinâmico e contextualizado, socialmente.

A terceira subseção, estreitará um pouco mais as análises teóricas, ocupando-se, pontualmente, do ensino de Língua Inglesa para crianças, no Brasil. Serão discutidas as vertentes legais e pedagógicas que norteiam esse ensino, bem suas particularidades.

Expostas assim, as diferentes possibilidades conceituais para o ensino de línguas, as nuances metodológicas que envolvem o ensino de línguas estrangeiras e os aspectos pontuais do ensino de língua inglesa para crianças, no contexto brasileiro, passaremos, na quarta subseção, para uma discussão em torno de um portal como recurso metodológico e didático para ensinar Inglês ao público infantil, no Brasil. Para tanto, alinharemos pressupostos em torno do ensino-aprendizagem das quatro habilidades – leitura, escrita, audição e pronúncia – e do portal, enquanto recurso digital, multimodal, viável para a dinamização do ensino de língua inglesa para crianças.

### 3.1 O CONCEITO E O ENSINO DE LÍNGUA

Neste contexto de análise, pensar a língua e a linguagem é um processo dinâmico, que requer o reconhecimento de que o olhar para esses conceitos se modifica ao longo do tempo, de acordo com demandas sócio-políticas, culturais e, também de acordo com perspectivas diversas, apresentadas por diferentes teóricos.

Para balizarmos nosso referencial teórico, em concordância com Petter (2012), afirmamos que o fenômeno linguístico é complexo e que, múltiplas são as razões que levaram ao estudo da linguagem, com o passar dos anos. Diversos, eram também os objetivos pelos quais eram norteados esses estudos. De acordo com cada povo, uma razão era indicada; um propósito era buscado. Os hindus desejavam descrever minuciosamente sua língua; os gregos buscavam as relações que se estabelecem entre a palavra e o seu significado; os latinos consideravam a gramática como ciência e como arte. Além das especificidades do olhar de cada nação para a língua e para a linguagem, as razões religiosas – o desejo de compreender as mensagens dos livros sagrados – emergia como um dos motivos principais para os estudos linguísticos.

Dessa forma, é importante salientar que cada época, de acordo com a autora supracitada, também foi marcada por um acontecimento, pela emergência de uma teoria condutora das análises das línguas. No século XVI, o latim era considerado uma língua universal. Porém, com a necessidade de tradução dos livros religiosos, teve início o empenho de conhecimento de outras línguas. Ainda nesse século, houve o advento da Gramática de Port Royal, a qual previa serem todas as línguas passíveis de uma análise unificada, visto que a linguagem era fundamentada exclusivamente na razão. No século XIX, surgiram as teorias da Gramática Comparada e da Linguística Histórica, afirmando que as línguas se transformam, independentemente dos homens, seguindo uma necessidade da própria língua. No século XX, com Saussure, há o advento da linguística – o estudo científico das línguas, marcado pelo Curso de Linguística Geral<sup>9</sup>, publicado em 1916.

---

9 Obra póstuma do autor, este livro inaugura a fase estruturalista dos estudos da linguagem. Traz os pressupostos teórico-metodológicos dessa escola que influenciou de forma incontestável outras ciências sociais. Embasado por Ferdinand de Saussure, um dos maiores estudiosos nessa área, este livro foi lançado em 1916, postumamente, pelos alunos de Saussure. Esses colaboradores fizeram uma compilação das obras de seu mestre a fim de construir, em um único volume, uma síntese que exibisse as ideias geniais desse que foi um dos maiores responsáveis pela estruturação da linguística como ciência. Os temas e conceitos abordados por esse livro dizem respeito ao trabalho realizado por Ferdinand de Saussure em estudar a língua como elemento fundamental da comunicação humana. Disponível em: <https://www.grupopensamento.com.br/produto/curso-de-linguistica-geral-4970>. Acesso em: 22 de jun. 2022.

Inicia-se, então, o estruturalismo considerado a ciência piloto dos estudos da linguagem. Essa ciência era vista, conforme Petter (2012), como uma ciência distante da realidade social. Sob o seu olhar, a língua era analisada em sua forma, apenas. Porém, novos estudos analíticos dessa perspectiva (LEURQUIN; PARAHYBA; CARNEIRO, 2015; SAUSSURE, 2002) reforçam, no intuito de reformular os principais pressupostos formais defendidos por Saussure: (i) a dicotomia *langue* x *parole*; (ii) a arbitrariedade do signo; (iii) a fonologia e morfologia como únicos parâmetros analíticos da linguística. Nesses estudos, fica claro, de acordo com tais teóricos, que Saussure se interessava, pontualmente, pela dimensão passível de análise objetiva da língua.

No entanto, evidencia-se por essas novas pesquisas que a língua, enquanto produto social, não era desconsiderada pelos estruturalistas. Segundo Saussure (2002), o estruturalista não era tão categórico quanto pregava o Curso de Linguística Geral, porém, era um pesquisador dotado de dúvidas – e por elas movido – com relação ao sistema linguístico. A essência desse linguista, em torno da ciência da linguagem, era a de reconhecer a linguagem como imensuravelmente ampla, composta pela *langue* (língua) e pela *parole* (fala). Desses dois elementos, Saussure optou por privilegiar apenas um, para objeto de suas análises: a língua. A fala não era por ele desconsiderada, mas a ela, o teórico não se detinha, dada a complexidade e dinamicidade constante dessa modalidade. De acordo com Saussure, a língua pode ser melhor fundamentada nas análises linguísticas, por estar estabelecida em uma dimensão languageira, mais objetiva. Enquanto a fala, já se encontra em uma dimensão mais dinâmica, social, menos objetiva e palpável.

Acerca desses pontos, Leurquin; Parahyba e Carneiro (2015) destacam em sua resenha do livro “O projeto de Ferdinand de Saussure”, os apontamentos de Jean-Paul-Bronckart e Cristian Bota, que evidenciam, do mestre estruturalista, o cerne de suas preocupações: as relações estabelecidas entre os fatos languageiros e os fatos sociais. De modo complementar, os autores propõem que essa relação entre o languageiro e o social, deve ser melhor esclarecida, compreendida, de modo a enriquecer pontos deixados por Saussure, “[...] a saber: (1) repensar as modalidades de interação do social e do languageiro; (2) repensar as modalidades de interação entre a língua e os textos e (3) reinterrogar o estatuto e o alcance dos “signos”” (LEURQUIN; PARAHYBA; CARNEIRO, 2015, p. 435).

Outra perspectiva para os estudos da linguagem advém de Chomsky, precursor do gerativismo. À luz de diferentes teóricos (LIMA; SILVA, 2016; BEZERRA; SANTOS; SANTANA, 2021) percebemos, em oposição ao estruturalismo, que a análise gerativa vê a linguagem como uma capacidade inata do sujeito. O ser humano possui um poder criativo,

dinâmico, uma faculdade da linguagem que os diferencia dos demais animais. Nessa corrente, emergem os termos (i) capacidade linguística, (ii) competência linguística e (iii) desempenho.

A capacidade está ligada ao inatismo, aos mecanismos mentais que o indivíduo possui para produzir a linguagem; a competência age, quando os seres são colocados em contexto e ali, sabem manusear a língua, por meio de regras finitas; já o desempenho consiste no reconhecimento das infinitas possibilidades que a língua pode gerar em um contexto de regras finitas. O conhecimento dessas regras, às quais Noam Chomsky denomina “Gramática Universal”, faz do falante nativo um falante ideal.

Para a perspectiva gerativa, aquele que é nativo reconhece a sua língua - estrutura e possibilidades - de forma perfeita, pois a ela, o falante está intimamente ligado, sem a necessidade de amplos estímulos. Aqui, se instala a pontual dicotomia gerativa, destacada pelos teóricos supracitados: a língua natural versus outras linguagens. É mister pontuar que encontra-se, no gerativismo, uma análise menos presa a dados e mais centrada na teoria, de modo a não explicar apenas frases realizadas pelo falante, mas todas aquelas que podem, também, ser realizadas. Por fim, cabe-nos dizer que no gerativismo há uma preocupação com a organização de sentenças, a forma estrutural que lhes permite ter sentido, o comportamento gramatical.

De acordo com os pressupostos até aqui apresentados, é possível afirmar que a língua pode ser descrita como um objeto da linguagem e como parte da essência humana. Como objeto, a língua é passível de estudo em seus aspectos formais, considerando-se as interferências das práticas sociais onde os seus usuários se inserem. Como parte da essência humana, a língua é vista como exclusivamente interna e não dependente de estímulos formais para que aconteça em um indivíduo.

Desse modo, a fim de complementar as fileiras deste estudo, amplio as concepções descritas, a partir de Marcuschi e Dionísio (2007) que afirmam ser a língua não só biológica e não só social. A língua, que se manifesta através da linguagem, se origina da fusão entre a biologia e as interferências sócio-histórico-culturais. Experimentar uma língua é conhecer sua estrutura, mas além disso, conhecer as suas inúmeras variações e possibilidades. Para tanto, podemos dizer que há muitas formas de olhar e analisar a língua e a linguagem: funcionalmente, socialmente, psicologicamente, etnicamente (PETTER, 2012).

Nesta pesquisa, almeja-se olhar para a língua a partir de um alicerce funcional e social. Para tanto, o funcionalismo conduz a uma proposta de explicação para o fato linguístico, o qual considera, conforme Petter (2012, p. 22) “[...] o propósito do evento da fala, os participantes e o contexto discursivo.” A esse respeito, Ávila (2016) complementa, afirmando

que o que importa, para uma perspectiva funcionalista, é o falante e o ouvinte, não limitando o fenômeno linguístico apenas aos parâmetros estabelecidos para a expressão verbal.

Já a teoria sociolinguística apresenta-se fundamental para o percurso a ser percorrido. Segundo Nóbrega e Gomes (2016, p. 203): “[...] a Sociolinguística nasce num ambiente interdisciplinar [...] desloca o enfoque clássico sobre o código linguístico e procura definir as funções da linguagem por meio da observação da fala e das regras sociais próprias de cada comunidade”. Somos levados a pensar, a partir dessa teoria, nos pontos linguísticos muitas vezes marginalizados nos processos de ensino-aprendizagem de línguas e como podemos fazê-los emergir nesses processos.

Sob essa perspectiva teórica, ao refletirmos sobre os múltiplos conceitos e perspectivas que cercam a língua e a linguagem, bem como tendo também apresentado os conceitos aos quais nos aproximamos nesta pesquisa, passamos, neste momento, a uma discussão em torno do ensino de língua. Para que haja uma apropriação linguística reflexiva e contextualizada pelo aprendiz, é necessário que sejam consideradas as funções socioculturais da língua. Não somente a gramática das línguas, a qual é, muitas vezes, considerada nos ambientes de ensino-aprendizagem, como tópico unicamente relevante para o desenvolvimento linguístico eficaz, porém outras questões linguísticas igualmente imprescindíveis devem ser consideradas no planejamento e na execução de atividades voltadas ao ensino de línguas. Destacamos, para tanto, a variação linguística (BAGNO, 2007; BELINE, 2011) os gêneros textuais e a oralidade (MIRANDA, 2006), como suportes fundamentais para a educação linguística (TRAVAGLIA, 2011).

A prática docente proporciona-nos, constantemente, diferentes reflexões. Em muitos momentos, nos questionamos sobre como este ou aquele conteúdo será viável para os nossos alunos, nos ambientes nos quais convivem e interagem. Almejamos que nossas explicações façam sentido e sejam levadas para a vida do estudante. Sobre esse posicionamento, de modo direcionado ao ensino de línguas, Travaglia (2011)<sup>10</sup> ressalta a relação que se estabelece entre gramática e qualidade de vida

Conforme o teórico, dizer que aprender as estruturas linguísticas de forma dinâmica e eficaz relaciona-se ao fato de ter uma vivência plena e feliz em sociedade, é o mesmo que dizer que o ensino das partes estruturais de uma língua deve estar plenamente relacionadas

10 À luz de Travaglia (2006), somos levados a repensar o ensino de gramática das línguas. É mister pontuar que o autor se dedica, principalmente, à reflexão sobre o ensino de gramática da língua materna do aprendiz. Porém, há princípios desta análise cabível ao ensino das línguas de um modo geral, aplicando-se, portanto, aos pressupostos desta pesquisa, inerentes à língua estrangeira. Nossa reflexão acerca dessa obra, a fim de contribuir para os nossos objetivos, irá destacar três temas, ao longo de nossas análises, dentre os muitos emergentes no texto em estudo: (i) gramática e qualidade de vida; (ii) educação linguística; (iii) o ensino da teoria gramatical.

aos efeitos que cada uma dessas estruturas podem provocar em diferentes situações interacionais. Para tanto, a teoria deve caminhar ao lado dos seus usos possíveis, de modo a tornar o falante menos mecanizado pelas normas e mais consciente dos contextos de suas aplicações. “[...] quanto mais domínio dos recursos e mecanismos desta [da língua] tiver, melhor a pessoa se movimentará dentro da sociedade e, portanto, melhor qualidade de vida terá” (TRAVAGLIA, 2011, p. 15).

Corroborando essas afirmações, quando ensinamos, especificamente, uma língua estrangeira, almejamos que o aluno possa se apropriar dessa língua, de modo a ser capaz de transpor fronteiras e ampliar horizontes. À luz da minha prática<sup>11</sup>, posiciono, pontualmente, essas reflexões docentes no âmbito do ensino da Língua Inglesa. Com relação a essa língua, Lopes e Baumgartner (2019) defendem a concepção de seu ensino como língua franca, de modo que possa ser considerada como uma língua de intercâmbio global. Esse reconhecimento, conforme os teóricos, propicia uma exposição-apropriação linguística dinâmica, mobilizada por situações reais de interação. Para isso, os autores reforçam a relevância da gramática contextualizada, e da consideração das diferentes possibilidades, dos diferentes “falares” dentro da língua.

Segundo Bagno (2007), em contextos de aprendizagem de línguas, devem ser motivados diálogos e reflexões, permitindo que o aluno possa “ver” a língua de acordo com o lugar onde se situa e interpretá-la em suas diversas facetas. É preciso levar os educandos, cada vez mais, a um conhecimento da forma linguística e da sua regularidade junto a outros fenômenos. Considerar esses “outros fenômenos” nos torna capazes de extrapolar a regra e os princípios abstratos da língua, formando cidadãos críticos, respeitosos e atentos às demandas dos contextos aos quais integra e dos acontecimentos dos quais participa.

O ponto de partida transformacional deve, segundo Bagno (2007), derivar-se de uma reflexão capaz de considerar que a tradição escrita e literária levou a língua a uma redução significativa de seu todo complexo, posicionando-a em uma posição particular, composta por pronúncias, palavras e regras estáticas e imutáveis. A língua, dessa forma, é considerada, segundo o teórico, um patrimônio cultural que “[...] precisaria ser preservado da ruína da extinção...” (BAGNO, 2007, p. 35). Esse posicionamento leva-nos, então, a um formato artificial da língua, distante do que ela realmente é – heterogênea, em constante construção,

---

11 Desde 2016, trabalho com o ensino da língua inglesa, em diferentes contextos: curso livre de idiomas e educação básica. Na educação básica, pude experienciar o ensino para o Ensino fundamental II e Ensino Médio, na rede pública, e para o Ensino Fundamental I, na rede privada. Atualmente, permaneço atuante apenas na rede privada, do 1º ao 5º ano.

um trabalho coletivo, um processo. Bagno (2007) ilustra essa heterogeneidade comparando a transformação constante das línguas com o percurso de um rio:

O real estado da língua é o das águas de um rio, que nunca param de correr e de se agitar, que sobem e descem conforme o regime das chuvas, sujeitas e se precipitam por cachoeiras, a se estreitar entre as montanhas e a se alargar pelas planícies... (BAGNO, 2007, p. 36).

Pensar nesse processo contínuo, mas ao mesmo tempo dinâmico e adaptável de um rio, de acordo com as condições climáticas e com as necessidades advindas do percurso, permite-nos além de considerar o que acontece com a língua, ao longo do tempo, refletir sobre o que pode mudar nos falares de um lugar para outro; de uma geração para a outra; de um contexto social para o outro. Assim, nos conscientizamos sobre a grandeza e pluralidade das variações. Especificamente, com relação à Língua Inglesa, Beline (2012) apresenta uma variação relevante, que, como a própria autora afirma, não é considerada em contextos de aprendizagem dessa língua estrangeira:

[...] podemos citar uma variável no inglês falado nos Estados Unidos. O ditongo de palavras como *alive* (“vivo”) e *bride* (“noiva”) não é pronunciado do modo como nos ensinam os cursos de inglês como língua estrangeira [...] em todas as regiões dos Estados Unidos. [...] Nos estados do sul, sobretudo Mississipi e Alabama, a pronúncia mais comum é um /a/ alongado [...] (BELINE, 2012, p. 123, grifos da autora).

Essa reflexão de Beline (2012) conduz-nos, como a própria autora reforça, a pensar que visamos sempre priorizar, no ensino de línguas, as variedades padronizadas socialmente. Tendemos a não trazer para a discussão as outras possibilidades existentes, menos normatizadas. Inclusive, Bagno (2007) nos alerta para a própria questão das nomenclaturas - padrão, não padrão, normatizada, menos normatizada. Segundo o teórico, essas próprias definições são excludentes e preconceituosas. Desse modo, o autor sugere que sejam utilizados, para se referir às formas linguísticas, ao comportamento linguístico do falante, o termo “máximo monitoramento” - aplicado aos ambientes, momentos de interação, em que as palavras, as estruturas devem ser mais formais - e o termo “mínimo monitoramento” - aplicado aos contextos de informalidade e nos quais se verificam menores exigências linguístico-estruturais.

A promoção dessas reflexões e a conseqüente ampliação das possibilidades da língua, alcançam a verdadeira e significativa educação linguística, que conforme Travaglia (2011), não deve prezar apenas pela gramática, mas pelo todo significativo da língua: aspectos estruturais aliados a aspectos lexicais. Esse ponto diverso da educação linguística é, para Travaglia (2011, p. 38), um mecanismo que torna os usuários da língua “[...] capazes de

significar melhor para se comunicar [...]”. E, essa comunicação, para o teórico, deve ser sempre pensada, em termos de educação linguística, em uma perspectiva textual, considerando que a língua sempre funciona por meio de textos, nunca isolada.

Ao darmos continuidade a essa discussão, é importante salientar que os recursos linguísticos sempre são usados em situações específicas, com fins específicos. Visto isso, é importante que a estrutura linguística formal tenha o seu espaço nas aulas de línguas. No entanto, julgamos pertinente que alternativas complementares sejam consideradas e aplicadas pelo professor, em sua prática. Assim, ainda conforme os pressupostos de Travaglia (2011), postulamos algumas possibilidades, nos parágrafos seguintes.

É preciso, segundo o teórico, que o professor tenha em mente a diferença entre estes dois polos: ensinar a língua e ensinar sobre a língua. O primeiro aspecto relaciona-se à competência comunicativa, ao desenvolvimento da habilidade de adequação do usuário. Já o segundo aspecto refere-se à teoria, à formação de analistas da língua. É preciso, portanto, que o professor navegue, com cuidado, por esses dois lados, a partir do permanente questionamento acerca do “[...] a) quanto ensinar; b) o que ensinar; c) e, fundamentalmente, para que ensinar teoria gramatical ou linguística” (TRAVAGLIA, 2011, p. 77) É igualmente necessário que também se reconheça que “ensinar gramática é uma possibilidade” (TRAVAGLIA, 2011, p. 76). Dentre essas possibilidades, vemos a norma culta como um importante alicerce, se ela aparecer não como um arcabouço fechado de estruturas privilegiadas, mas como as normas sociais para o uso de diferentes variedades da língua.

É mister compreender que, para Travaglia (2011), qualquer aspecto da língua pode ser ensinado sob uma abordagem teórica, uma abordagem não-teórica ou uma abordagem normativa. A abordagem teórica se caracteriza pela apresentação expositiva das regras aos alunos e por atividades marcadas pela identificação de erros em frases previamente estipuladas.

Já a abordagem não-teórica prevê o uso, a reflexão. Para tanto, atividades de preenchimentos de lacunas, de acordo com os contextos das frases, são exemplos de exercícios que se enquadram neste perfil. Estimular o aprendiz a discutir diferenças significativas e possibilidades de utilização de construções possíveis na língua aproxima o estudante de uma análise reflexiva. Quanto à abordagem normativa, ela se enquadra em observações das estruturas frasais de modo a levar a percepção de quais seriam estruturas aceitas ou não pelas proposições cultas da língua. Assim, dentre essas três possibilidades, não há uma abordagem considerada melhor ou pior. Todas elas são possíveis de serem aplicadas, e, cabe ao docente se questionar quanto à pertinência de cada uma, de acordo com o público

ao qual se direciona e aos objetivos que almeja alcançar. É de grande relevância que o professor saiba manusear a teoria, de modo a postulá-la não como uma verdade inquestionável, mas como pressuposto em constante construção para a descrição da língua, sua forma e seu funcionamento.

Ainda nessa esteira de análise, Travaglia (2011) considera serem três os objetivos principais para que a teoria gramatical seja ensinada: (i) dar informação cultural; (ii) instrumentalizar com recursos para aplicações de práticas imediatas; (iii) desenvolver o raciocínio, a capacidade de pensar, ensinar e fazer ciência. Quanto ao primeiro objetivo, esse se encontra marcado pela valorização que hoje a sociedade atribui ao conhecimento científico. Mesmo que não haja, muitas vezes, aplicabilidade na vida prática, a cultura difundida com o passar dos anos, leva a serem diferenciados, positivamente, os cidadãos capazes de expressar, em sua postura oral ou escrita, conhecimentos teóricos-científicos da língua.

No que diz respeito ao segundo objetivo, confirmamos que ele se vincula às aplicações linguísticas práticas, imediatas na vida das pessoas e que têm impacto direto em atividades profissionais ou do dia a dia. Em se tratando do terceiro objetivo, esse se encontra marcado pela estimulação ao pensamento crítico, de que as teorias podem ser reconstruídas, reelaboradas, a partir de novas descobertas e novas emergências.

À luz desses pressupostos, consideramos que a língua, nosso objeto de estudo, é uma constante fonte de alterações, dada a sua dinamicidade, como já discutido anteriormente. Por isso, olhar esse objeto a partir do terceiro objetivo é reconhecê-la em sua ampla diversidade e questionar o que já não mais se presta como verdade e o que ainda pode ser validado. “Isso é, sem dúvida, uma habilidade altamente desejável, pois hoje, mais importante que acumular conhecimento é ter as habilidades necessárias à sua busca, crítica, seleção para fins específicos e à sua construção” (TRAVAGLIA, 2011, p. 104).

Neste contexto, cabe salientar que, há alguns anos, o ensino da teoria, de forma rígida, isolada contextualmente e incontestável, se justificava pelos vestibulares e avaliações aos quais os alunos seriam submetidos no decorrer da sua formação. Moldar o aluno, teoricamente, era considerada uma forma de lhe garantir o sucesso e mais acertos do que erros, visto o formato dos testes, linguisticamente tradicionais.

Porém, esse cenário, com o passar dos anos, junto às perspectivas linguísticas, também vem se alterando e formando, conforme Travaglia (2011), novas formas de avaliar, ocupadas não mais das essências formais dominadas pelo aluno, mas sim de sua competência para transitar de forma coerente e adequada, fazendo-se compreender em múltiplos e

diversificados contextos de interação. Mudam-se as línguas, mudam-se as propostas. Devem se mudar, portanto, igualmente, as formas de ensinar.

Quanto a tais formas de ensinar, Miranda (2006) propõe que elas devem ser articuladas pelo professor, por meio da inteligência e do coração. O agir com a inteligência se pauta no saber científico do docente – inegavelmente, indispensável para a prática. Já o agir com o coração, se dá na preparação para adequação, para enfrentar cuidadosamente os mitos, medos e preconceitos que os cerca – a partir da aceitação, formação e reformulação de propostas para o ensino.

Para a obtenção de sucesso nesse propósito, Miranda (2006) apresenta, pontualmente, duas hipóteses viáveis: (i) o trabalho com gêneros variados; (ii) uma definição precisa de um conteúdo programático, com os fenômenos linguísticos que devem ser trabalhados nas séries específicas. Dentre essas hipóteses, a autora se atém ao trabalho com os gêneros e afirma ser essa uma das formas para que o aluno perceba a língua em movimento, compreenda melhor as estruturas linguísticas e suas funções sociais.

Em continuidade, a autora ainda reforça que os conceitos de ensino de línguas, atualmente, se voltam, majoritariamente, para a escrita, marginalizando a oralidade. Porém, Miranda (2006) enfatiza a relevância das práticas orais para que os processos de interação sejam agradáveis e adequados aos diferentes ambientes sociais. Através da oralidade, podem ser ampliadas as possibilidades de encontro com as diversas variedades linguísticas. Portanto, ao refletirmos sobre as práticas orais, o aluno-cidadão reconhece quando se pode falar, o que se pode falar e como se pode falar. Pensar a língua e sua estrutura, dando espaço para oralidade, propicia, segundo os pressupostos de Miranda (2006) oportunidades de reflexão e adequação. Segundo ela, são oportunidades de ensino-aprendizagem para serem colocadas no lugar da chamada “aula de gramática”:

(i) Refletir sobre os diferentes papéis sociais e as relações de assimetria (diferença hierárquica) entre os participantes de um encontro institucional (aula, palestra, cerimônias, rituais em espaço de cultura, religiosos, etc.); (ii) Posturas públicas: padrões adequados de interação e de usos linguísticos; (iii) Estratégias de polidez (MIRANDA, 2006, p. 48).

Dadas as considerações desta subseção, podemos a partir dela, repensar o fazer docente no ensino-aprendizagem de línguas, revendo nossas concepções e visualizando alternativas que podem ser tomadas como ponto de partida para uma transformação de nossas práticas.

Considerando, de forma geral, as discussões propostas neste tópico, ficam-nos quatro lições principais: (i) o trabalho com as variações linguísticas são um caminho para

conscientização e análise das múltiplas possibilidades das línguas, de acordo com múltiplos contextos; (ii) a gramática normativa não deve ser esquecida, mas apresentada aos aprendizes a partir de diferentes visões; (iii) não só a escrita, mas a oralidade também deve ter preservado o seu lugar, e utilizada como suporte para o desenvolvimento linguístico-discursivo dos estudantes; (iv) os gêneros textuais devem sempre ser utilizados e discutidos no processo de ensino-aprendizagem de línguas, visto a capacidade deles de apresentar a língua de forma viva e dinâmica, exercendo plenamente sua função social.

Ponderando nosso pontual interesse voltado ao ensino de línguas estrangeiras, especificamente, da língua inglesa, apresentamos, na próxima seção, uma reflexão em torno dos métodos de ensino utilizados ao longo dos anos e, ainda hoje, para essa prática. Além disso, discutimos, também, a respeito do pós-método e a relevância dos princípios abordados por essa perspectiva, para ampliar o método, à luz das necessidades da prática e dos contextos onde ela ocorre. A reflexão em torno do pós-método, nos encaminha para a observância da necessidade de que novos conceitos sejam incorporados às práticas do ensino de línguas estrangeiras, de modo a beneficiar o pensamento não só linguístico, mas também o crítico e social, em torno das realidades que cada língua conduz. Dentre esses conceitos, destacamos a interculturalidade e a interdisciplinaridade.

### 3.2 O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: MÉTODO, PÓS-MÉTODO E OUTROS CONCEITOS

Serão apresentados, nesta seção, diferentes conceitos teóricos que se consolidaram ao longo do tempo acerca do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Tais conceitos emergiram, alguns, no passado, e outros surgem agora, no presente. A reflexão em torno deles é importante para esta pesquisa, na medida em que nos leva a repensarmos o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, de modo a buscarmos torná-lo mais dinâmico, mais coerente e mais significativo para os aprendizes.

As discussões estão organizadas em uma subseção, que versa sobre “Os métodos de ensino e o pós-método”. Refletir sobre os métodos é uma oportunidade de analisar as possibilidades mais eficazes de “como ensinar” e o pós-método apresenta-se como uma perspectiva problematizadora dessas possibilidades, alertando-nos para a relevância da observação das necessidades específicas de cada contexto de ensino e do público que se almeja alcançar. Além disso, é preciso que, ao ensino linguístico e ao planejamento em torno do que e como ensinar, sejam integradas possibilidades reflexivas sobre a(s) cultura(s) que a

língua conduz e sobre a relação da língua com outras áreas do conhecimento. Por isso, trazemos os conceitos de interculturalidade e interdisciplinaridade, como pressupostos adequados a uma perspectiva pós-metodológica de ensino. Assim, essa seção tende a promover uma reflexão crítica importante sobre modos de tornarmos o aprendizado de uma língua estrangeira, muito além do aprendizado apenas de códigos e estruturas. Mas uma possibilidade de reflexão sobre a sociedade na qual estamos inseridos, as funções que nela desempenhamos, e a nossa postura cidadã.

### **3.2.1 Os métodos de ensino e o pós-método**

Como professores de línguas estrangeiras, buscamos, constantemente, melhores meios para expor um conteúdo e torná-lo facilmente compreensível para o estudante. Diferentes teóricos, em épocas distintas, tornaram públicas alternativas para o ensino-aprendizagem, as quais deveriam ser aplicadas rigorosamente, com o intuito de se alcançar eficiência no processo de ensinar e aprender. Escolher o que e como ensinar reflete, diretamente, no sucesso ou não, da aprendizagem. Para tanto, inicialmente, apresentamos a reflexão de teóricos (JALIL; PROCAILO, 2009; OLIVEIRA, 2014) que conciliam a apresentação expositiva dos métodos com a problematização de pontos emergentes em cada uma das abordagens.

A partir desses autores, faz-se possível compreender como a perspectiva adotada por cada método entende o que deve ser principalmente focalizado no ensino da língua estrangeira; como é vista a língua materna do estudante no processo de ensino-aprendizagem; e qual a posição ocupada pelo professor e pelo aprendiz e suas respectivas funções, nesse percurso. Seguindo a essa exposição, apresentamos o pós-método, à luz de Kumaravadivelu (2001; 2003) e as reflexões de como os princípios advindos dessa nova era de pensamento e ação pedagógica, podem impactar na transformação das maneiras de pensar e ensinar a língua estrangeira.

De acordo com Jalil e Procailo (2009) e Oliveira (2014), que se embasam em diferentes perspectivas teóricas, são quatro os principais métodos de ensino: método de gramática e tradução; método direto; abordagem oral e método audiolingual. Mesmo vinculadas a um determinado período de tempo, Oliveira (2014) destaca que muitas das metodologias aplicadas em tempos remotos para se ensinar línguas estrangeiras, com o foco deste autor na Língua Inglesa, continuam sendo atualmente difundidas, ora com novas roupagens, ora, mantendo, igualmente, parâmetros antigos. A esse respeito, do que manter e

do que modificar, Jalil e Procailo (2009) advertem que cada professor deve perceber o que pode e/ou deve ser mantido ou modificado conforme as demandas de cada contexto de ensino.

O primeiro método, da gramática e tradução foi difundido, conforme Oliveira (2014), a partir da primeira década do século XIX. Nessa época, os principais objetivos do ensino de línguas eram o de formar leitores de textos literários e propiciar, através do estudo de complexas estruturas gramaticais, o desenvolvimento intelectual do estudante. Jalil e Procailo (2009) destacam que o estudo das artes emergia como um ponto relevante para que o aluno pudesse compreender a cultura da língua estrangeira. Os tipos de exercícios predominantes eram os de memorização e os estruturais, de substituição. Os participantes do processo de ensino-aprendizagem - professor e aluno - eram colocados em posições distintas e distantes. O professor, quem explica as regras; o aluno, quem as aplica. Nesse contexto, o mestre era o ser central de uma aula e a interação deveria, sempre, partir dele.

Dessas concepções do método da gramática e tradução derivam, segundo Oliveira (2014), duas importantes implicações pedagógicas: (i) a falta de espaço para prática da oralidade, visto o foco exclusivo na língua escrita; (ii) a composição da turma de alunos, considerando que todos deveriam ser falantes da mesma língua materna para ser possível alcançar eficácia na prática da tradução. A discussão empenhada por Jalil e Procailo (2009), permite-nos ampliar a primeira implicação, visto que, segundo os teóricos, o aprendizado de uma língua estrangeira deveria ser pensado de modo evidentemente restrito, cogitando-se a hipótese de nunca se chegar a prática da oralidade.

Com relação à língua materna do estudante, há, segundo Oliveira (2014) um ponto positivo da aplicação desse método: a valorização.

Ao uso da tradução para o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras subjaz uma questão ideológica importante: a tradução confere à língua materna dos alunos um lugar na sala de aula. Isso é muito positivo por valorizar a língua que os alunos dominam e que é constitutiva de suas identidades (OLIVEIRA, 2014, p. 78).

Dessarte, ocupando a língua materna um lugar intermediário entre o estudante e a língua-alvo, esse método da gramática e tradução é também nomeado por alguns teóricos como método indireto, o qual prevaleceu nas aulas de línguas no século XIX e XX. É importante salientar que, não mais só o latim e o grego eram almeçados como língua estrangeira nesses novos séculos. O alemão, o inglês e o francês já faziam parte dos currículos escolares. Portanto, novas línguas geravam novas necessidades.

Nessa situação, ler e traduzir textos não eram mais o único interesse dos aprendizes. A comunicação se expandia, o século XX trazia o telefone, o rádio e as pessoas queriam bem

mais que interpretar produções escritas. Desejavam, também, se comunicar, interagir com os povos de outras culturas. Assim, emergia um pontual interesse por formas de ensino que levassem o estudante a, além de ler e escrever, falar a língua-alvo. Dessa forma, tomou corpo o método direto, o qual será descrito nos parágrafos seguintes.

Sobre o método direto, Jalil e Procailo (2009) e Oliveira (2014) concordam que o foco era estimular nos estudantes um pensamento em língua estrangeira. Jalil e Procailo (2009) destacam que a leitura ainda permanece como uma habilidade privilegiada, porém ela caminha junto com a inserção da fala e a aquisição do vocabulário. Oliveira (2014, p. 87), no entanto, afirma que a fala aparece como privilegiada no método direto e expõe como se apresentam as outras habilidades:

[...] os textos destinados a leitura passam a ser textos, preferencialmente, não literários já que a maior parte dos textos consumidos socialmente não são literários. [...] as regras gramaticais não são apresentadas formalmente. O aprendizado se dá de maneira indutiva. [...] a partir das sentenças com que os alunos se deparam, eles vão criando suas hipóteses sobre as regras que regem as estruturas sintáticas da língua que estão estudando.

Desse modo, observa-se, como também mencionam Jalil e Procailo (2009), que as regras gramaticais passam a ser aplicadas de forma indutiva, ou seja, os conceitos gramaticais não eram mais diretamente ensinados, com vistas à memorização, mas inferidos a partir do uso. O professor e o aluno, conforme os últimos autores citados, modificam um pouco suas posições, aquelas advindas do primeiro método. O aluno se torna mais ativo no seu processo de aquisição do conhecimento e o professor passa a ser um agente estimulador do pensamento crítico e da autocorreção do estudante.

Com relação à língua materna dos alunos, observa-se no método direto também uma mudança frente ao método da gramática e tradução. Neste, retomo, a língua materna possuía espaço e evidência no contexto de ensino-aprendizagem da língua estrangeira. Já naquele, a língua materna passa a ser preterida e a língua estrangeira evidenciada. Há um amplo interesse pela utilização contínua da língua alvo. Conforme Oliveira (2014) objetos, gestos, imagens emergiam como principais aliados para a construção de significados. Ou seja, o estudante deveria ser conectado diretamente com a língua-alvo, sem passar pela intermediação da língua materna.

Esse amplo interesse, praticamente exclusivo, pela língua estrangeira leva-nos a dois pontos reflexivos: Jalil e Procailo (2009) destacam a expansão da apropriação da cultura, através de análises históricas, geográficas, atitudinais e comportamentais da língua-alvo. Já Oliveira (2014) pondera que esse fato pode aumentar o nível de ansiedade dos estudantes e os

obriga a exercer “[...] esforços cognitivos e afetivos desnecessários e contraproducentes” (OLIVEIRA, 2014, p. 86). Além disso, essa preponderância da língua-alvo deixa em evidência, de acordo com este teórico, o mito do falante nativo. Ainda para Oliveira (2014, p. 89), esse método é “[...] culturalmente insensível e marginaliza a língua materna, a língua do Outro”. Conseqüentemente, percebe-se, sob o ponto de vista do teórico, que o método direto tende a não beneficiar, pontualmente, o aprendiz.

Passamos, neste momento, à abordagem oral (OLIVEIRA, 2014) Como o próprio nome nos sugere, essa abordagem ocupa-se da comunicação. Jalil e Procailo (2009) chamam a nossa atenção para o fato de que se detinha esse método a proporcionar uma ampla compreensão de estruturas linguísticas, mas se ausentava de uma produção em contextos reais. Segundo Oliveira (2014, p. 89), há, pela abordagem oral, “[...] uma sistematização teórica do ensino de Inglês, com vistas ao desenvolvimento da habilidade oral dos estudantes”. Uma das ideias desse método era a de tornar possível um controle do vocabulário que seria aprendido pelos estudantes.

Nessa abordagem de ensino de línguas, apresentavam-se palavras julgadas pelos mestres como importantes em determinado contexto; excluía-se outras, consideradas menos prováveis de surgirem em determinado contexto. Outra ideia era a de controlar as estruturas gramaticais aprendidas pelos estudantes, de modo a viabilizar uma memorização de estruturas e sentenças. Quadros e listas deveriam ser criados, de modo a possibilitar ao estudante uma visualização clara de cada elemento e suas possíveis posições nas frases. Nesse contexto, emergem três princípios básicos deste método, elencados por Oliveira (2014, p. 91):

- (1) O princípio da seleção, responsável pela escolha dos itens lexicais e das estruturas gramaticais a serem ensinadas;
- (2) o princípio da gradação, responsável pela organização e sequência do conteúdo lexical e gramatical selecionado;
- (3) o princípio da apresentação que diz respeito às técnicas didáticas usadas na apresentação e na prática dos elementos que integram o conteúdo.

A partir dos princípios trazidos por Oliveira (2014), vê-se que a principal diferença entre o método direto e a abordagem oral é a de que esta se construiu a partir de bases teóricas previamente estabelecidas e aquele, construído de modo mais intuitivo, na prática docente. Quanto às semelhanças, destaca-se a exclusão da língua materna como ponte para o aprendizado da língua-alvo, marcando assim a desvalorização deste método quanto à língua e à cultura do outro.

A abordagem oral busca ensinar a linguagem aplicada em contextos situacionais de uso. Acerca disso, Jalil e Procailo (2009) afirmam serem os contextos social e cultural uma base muito importante alinhada a esse método. Indo além, os autores destacam que essa

abordagem metodológica visa ao desenvolvimento de uma competência comunicativa do estudante, à qual estão alinhadas, além do conhecimento linguístico, a uma competência cultural estratégica, uma competência sociolinguística e uma competência discursiva. Segundo os teóricos, pensar nessa tríade leva a construção de um processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira mais equilibrado, capaz de conciliar habilidades que o aprendiz precisa desenvolver e contextos autênticos.

Esse direcionamento do método impulsionou a criação de muitos materiais didáticos impressos ou on-line, que preparassem o estudante para aprender a se comunicar em situações específicas. Oliveira (2014) menciona como exemplo unidades de livros didáticos, cujos títulos indicavam “*At the airport, At the supermarket e At the hotel*” (OLIVEIRA, 2014, p. 93, grifo do autor). É também mencionado por ele um exemplo de site “*Inglês para viagem e os links para as seguintes situações: Utilizando transportes; Na alfândega; Pedindo informações, direções (...)*” (OLIVEIRA, 2014, p. 93). Esse fato de apresentar sentenças previsíveis para uma determinada situação faz com que o aprendiz não seja levado a refletir sobre as infinitas possibilidades comunicativas que podem emergir em um contexto.

Desse modo, Oliveira (2014) afirma que o professor deve ter um planejamento que permita a ele retomar situações já exploradas, apresentando novas possibilidades comunicativas e novas estruturas para cada evento situacional. Neste contexto proposto, segundo Jalil e Procailo (2009), os erros são vistos como construtivos, e retomados após situações de prática, no momento de produção ou uso. Aqui, o professor é visto como um conselheiro dos aprendizes.

Finalizando as considerações sobre esse método, é necessário retomar Oliveira (2014), que deixa evidente sua opinião, e afirma ser a abordagem oral portadora de uma, apenas suposta, linearidade. Segundo o autor, o método é sistematizável, porém caótico. Isso, pois o aprendiz é colocado frente a sequências de elementos pré-definidos pelo professor, em ordem, a partir de estruturas fixas. Nessa linha de raciocínio, ao mesmo tempo em que o estudante tem grandes possibilidades de aprender, ele também pode ficar confuso, visto não ser necessário o aprendizado de um conteúdo após o outro, sucessivamente.

A fim de prosseguirmos, iniciamos a apresentação do método audiolingual. Como a própria nomenclatura nos sugere, esse é um método que se ocupa da oralidade, da compreensão da língua de forma normatizada e rígida. Aprender a língua à luz dessa abordagem significa aprender estruturas previamente estabelecidas para cada contexto de uso, de modo a reduzir a criatividade do aprendiz à cópia de sentenças. O advento desse método no ensino se deu, conforme Oliveira (2014) nos anos 1900, mais especificamente, no período da

Segunda Guerra Mundial. Com a guerra, ficaram marcadas inúmeras consequências negativas sobre várias sociedades. E, de forma improvável, destacou-se o fato de ter sido deixado sobre os povos em batalha, o pontual interesse pela aprendizagem de línguas estrangeiras.

Para o governo e os órgãos militares dos Estados Unidos, o aprendizado das línguas dos países envolvidos no conflito bélico apresentava uma importância estratégica. Além disso, muitos imigrantes chegaram aos Estados Unidos, a partir da guerra e, essas pessoas se viram obrigadas a aprenderem a se comunicar, em Inglês. Assim, foi criado um Programa de Treinamento Especializado do Exército, que envolvia 55 universidades estadunidenses, em prol do desenvolvimento, no menor tempo possível, de um método eficaz no ensino de línguas estrangeiras. De acordo com Oliveira (2014, p. 95) “O resultado dessas pesquisas foi a criação do método audiolingual, também chamado de audiolingualismo ou audiolinguismo, que viria a dominar o ensino de línguas estrangeiras durante as décadas de 1950, 1960 e 1970 [...]”. O autor complementa sua exposição afirmando que, nesse método, a língua é considerada primariamente um veículo de comunicação oral.

Confirmando o pressuposto do enfático olhar para a oralidade, Jalil e Procailo (2009) ocupam-se menos da discussão em torno do caráter complexo e contextual do método – como faz o Oliveira (2014) – e se direcionam ao agrupamento de informações sintetizadas dos pontos principais regentes da abordagem: o conceito de língua norteador da prática; a sequência proposta para o aprendizado; e a maneira como emergia o vocabulário. Assim, é possível postular, respectivamente, a língua como um conjunto de hábitos adquiridos de forma mecânica; a compreensão auditiva, seguida da produção oral, compreensão textual e produção textual como sequência apropriada para o ensino e, por fim, a exposição do vocabulário a partir de diálogos artificiais, envolvendo possíveis contextos de interação.

A sequência rígida desse método para o ensino, leva-nos a confirmar o seu caráter mecanizado e voltado, apenas, para as estruturas linguísticas. À respeito dessa consideração, Oliveira (2014) afirma que a sedimentação do audiolingualismo se dá na teoria linguística estruturalista e na teoria behaviorista<sup>12</sup> da aprendizagem, a partir das quais foram desenvolvidos seis princípios básicos para o método. Pensando nas categorias linguísticas-metodológicas principais que visamos analisar nesta pesquisa: a língua e a linguagem e o percurso metodológico para o desenvolvimento das habilidades linguísticas, é cabível

---

12 Os estudos de Casimiro e Cavalcanti (2022) reúnem uma reflexão em torno de diferentes teorias voltadas para o processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa. Segundo os autores, a teoria behaviorista da aprendizagem prevê que o ensino-aprendizagem acontece de forma mecanizada e o seu sucesso está intimamente ligado a uma sequência de repetições de estruturas convencionalmente corretas. Sendo assim, essa teoria pressupõe que é a prática que leva à perfeição. Portanto, sempre que existir repetição e imitação, o aprendizado se efetivará.

mencionar que todos os princípios deste método se afastam das concepções que defendemos para um ensino de línguas contextualizado e reflexivo. Isso, pois, no que se refere à língua e à linguagem, os princípios 1 e 2 deixam claros a intenção do método de que a língua fosse ensinada a partir, exclusivamente, de estruturas gramaticais e que, assim, o aprendiz pudesse, de forma mecânica, se aproximar dos padrões de fala de um falante nativo. Quanto às propostas metodológicas para o desenvolvimento das habilidades linguísticas, os princípios 3, 4, 5 e 6, evidenciam que o padrão a ser seguido para uma aprendizagem satisfatória deveria obedecer a uma sequência rigorosa de repetição e memorização de sentenças e o desenvolvimento das habilidades deveria se iniciar pela compreensão oral e se finalizar pela escrita. Além disso, os materiais a serem utilizados deveriam, também, ser padronizados em um formato audiovisual e escrito.

Embora, não adequados aos pressupostos aos quais nos alinhamos, esses princípios e sua essência didática-estrutural fizeram com que o método áudio lingual fosse considerado de pontual eficácia durante muitos anos, por professores que o colocavam em prática e por alunos que conseguiam aprender através dele, tendo as suas necessidades pontuais alcançadas: a absorção eficiente de um grande volume de conteúdo, através de um curto intervalo de tempo. Visto isso, Oliveira (2014) apresenta dois fatores principais para a considerada relevância do método: (i) a motivação dos estudantes para o aprendizado, visto que, no contexto da Segunda Guerra Mundial, aprender uma nova língua era necessário para a sobrevivência; (ii) a carga horária intensiva dos cursos que eram organizados a partir de um processo de imersão. Logo, os alunos tinham direito a várias horas de aula por semana e, por esse motivo, aprender a língua-alvo era uma consequência certa, a menos que a pessoa tivesse algum problema que a impedisse de aprender.

No entanto, há linguistas e psicólogos, de acordo com Oliveira (2014), que afirmam que esse não seria um método eficaz em um contexto ausente de pressões, por ocorrência da guerra e sem uma carga horária de imersão. Assim, para o teórico, o sucesso do audiolingualismo não se devia ao método, em si, mas sim, ao contexto sócio-histórico no qual era aplicado. Porém, o autor em estudo destaca que as vertentes do método audiolingual levaram a sistematizações para o ensino de línguas, como “[...] foi o famoso PPP, iniciais de *Presentation-Practice-Production* [...]” (OLIVEIRA, 2014, p. 102) – para o teórico, esse processo limitava para o professor o percurso a ser seguido na aula, de modo a nortear o caminho do mestre e estreitar o caminho do aprendiz. Dessa forma, o aprendizado poderia ocorrer de forma mais linear e direcionada.

Mesmo sendo considerado precursor de uma conduta eficiente, a linearidade do método passou a ser criticada por psicólogos e linguistas da corrente cognitivista, no final da década de 1950. Oliveira (2014) afirma ter sido Noam Chomsky o principal linguista discordante da ideia de que o ser humano é apenas um mero imitador de modelos linguísticos. Noam Chomsky defende que o ser humano é detentor de uma capacidade inata de aprender uma língua. O aprendizado se dá, portanto, a partir de uma faculdade humana capaz de compreender uma estrutura e colocá-la em uso. Tal pensamento resulta na busca por um método de ensino mais eficiente. Novas propostas metodológicas passam, então, a serem alvos de estudos e discussões. Os métodos, da forma como foram apresentados até aqui, eram considerados relevantes e pontuais para os contextos nos quais se inseriram.

No entanto, vistas às demandas sociais dinâmicas e transformadoras que foram emergindo ao longo do tempo, a rigidez metodológica para o ensino de línguas estrangeiras passou a ser considerada como uma condutora da marginalidade (KUMARAVADIVELU, 2003). À luz deste teórico, quatro são as dimensões do método como promotor da marginalidade: dimensão escolar, dimensão linguística, dimensão cultural e dimensão econômica. A dimensão escolar evidencia que conhecimentos locais devem ser reprovados quando se entra na esfera da língua estrangeira. A dimensão linguística apresenta uma vertente monolíngue: o uso da língua local é posto em uma posição irrelevante e falantes nativos devem ser privilegiados. A dimensão cultural, mais uma vez, coloca em evidência o falante nativo e marginaliza o usuário aprendiz da língua estrangeira. Dentro dessa abordagem, é construída, nesta dimensão, uma dependência ideológica. Estipulam-se, como ideal a ser seguido, as normas linguísticas do centro. Por fim, a dimensão econômica. O pensamento em torno da economia relaciona-se, principalmente, às indústrias de ensino. Essas, para serem valorizadas, devem manter uma esfera monolíngue, e, em mais um momento, ligada ao falante nativo. A necessidade por encontrar estratégias para conter a dominância desse falante na indústria vem sendo pontualmente discutidas.

Claramente, como reforça Kumaravadivelu (2003), os métodos são manufaturados e marcados como utilizáveis em todos os contextos de ensino-aprendizagem. Porém, é relevante ponderar que todos os contextos não contemplam, de forma suficientemente eficaz, qualquer contexto. À luz dessa abordagem, é preciso descolonizar e, para isso, é preciso passar do método para o pós-método.

O início da era pós-método é marcada por uma reflexão pontual sobre a teoria e a prática do ensino de língua estrangeira. Busca-se aproximar esses dois pontos, a partir da construção de um caminho em que os construtos teóricos se alinhem às necessidades pontuais

da prática e que as experiências vivenciadas possam gerar novas perspectivas teóricas para uma formação mais ampliada, tanto de professores, quanto de alunos. Pensar em uma perspectiva pós-método significa almejar encontrar novos caminhos e adaptar percursos antigos, transformando a língua estrangeira em um elemento mais próximo às demandas dos contextos em que é ensinada. Sob essa ótica, pensar em um processo de ensino-aprendizagem que ignore experiências locais, conseqüentemente, torna-se desgastante para os aprendizes que participam desse processo.

À luz do pós-método, somos levados a compreender que nenhum dos métodos discutidos é eficaz por si só, se pensado isolado de um contexto e distante de objetivos reais de ensino. Jalil e Procailo (2009) compreendem que, pensar em uma prática alinhada ao pós-método é pensar em uma prática que se preocupa em questionar o que propõe. São questionamentos básicos segundo os teóricos: por que fazer essa atividade? Com qual objetivo? Embasado em quê? Onde? Como?

De acordo com essa visão, é possível colocar as demandas da realidade em que se atua de forma evidente, minimizando o desgaste anteriormente citado, e ampliando a sensação de identificação com o que se está aprendendo, vislumbrando possibilidades táteis de aplicação e de utilidade do conteúdo aprendido. Amparados por essas características, ampliaremos, nos parágrafos seguintes, a descrição do pós-método, apresentando seus princípios norteadores, seus benefícios e, por fim, seus dilemas.

O pós-método é uma pedagogia. E assim pode ser considerado, de acordo com Kumaravadivelu (2001), por apresentar objetivos institucionais e curriculares vinculados a experiências históricas, políticas e socioculturais que influenciam na aquisição de uma língua estrangeira. “toda pedagogia, como toda política, é local” (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 539, tradução nossa) As razões para o desenvolvimento dessa pedagogia advêm de uma insatisfação com o conceito de método e com o modelo de transmissão da formação de professores. Por isso, nos anos 1990, novas ideias começaram a surgir para promover essa reestruturação do ensino de línguas estrangeiras e da formação docente.

Tais ideias foram organizadas sob três princípios: O princípio da particularidade, o princípio da prática e o princípio da possibilidade (KUMARAVADIVELU, 2001, 2003). Como o próprio nome nos sugere, o princípio da particularidade está vinculado à ideia de que um grupo particular de professores, ensina a um grupo particular de alunos em um contexto institucional particular. Portanto, objetivos particulares devem ser estipulados, a partir da identificação, pelo professor, de problemas emergentes do contexto e do que se apresenta, dessa forma, como benéfico ou não para atender às demandas de determinada realidade.

Kumaravadivelu (2001) explica a particularidade como sendo um objetivo e um processo. Isso, pois, segundo o teórico, se trabalha para alcançar a particularidade e através da particularidade.

A partir dessa perspectiva, é possível compreender que a reflexão docente, constante, deve ser o ponto crucial para se perceber os aspectos particulares de cada ambiente onde atua. E, além disso, a partir da reflexão, poder criar alternativas eficazes para aprimorar o processo de aprender-ensinar uma nova língua. Isso posto, podemos compreender que a particularidade está estreitamente ligada à vivência prática. De modo a melhor compreender essa inter-relação, passamos para o princípio da praticidade<sup>13</sup>.

O princípio da prática advém de uma demanda que se faz, a cada dia, mais indispensável: a de conciliar teoria e prática, de modo a reduzir os abismos que se instalam entre aqueles que são teóricos – pesquisadores – e aqueles que são práticos – professores. A redução dessa fronteira separatista deve ser empenhada a partir do pensamento de que o professor pode ser, também, teórico observador da sua prática e criador de possibilidades alternativas à luz do que se vê. Dessa forma, passa a ser visto “[...] o ensino diário como um esforço que vale a pena” (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 541, tradução nossa). Podemos perceber que, de acordo com o princípio da praticidade, o professor é considerado mais ativo frente às suas demandas. Menos subordinado e mais criativo. A partir dessa constatação, percebemos a estreita relação que se estabelece entre a prática e as possibilidades. Dessarte, partimos para o estudo do princípio da possibilidade.

A possibilidade é marcada pelo viés da Pedagogia Crítica, de Paulo Freire. Almeja-se, a partir desse princípio, empoderar alunos e não ignorar uma realidade sociocultural, de caráter global, desafiadora da formação de identidade, dentro e fora da classe. À luz desse princípio, a experiência vivenciada em contextos práticos de atuação, é valorizada. E, através dela, vê-se possível a alteração de práticas pedagógicas, de modos jamais pensados por membros da comunidade teórica, destacados por Kumaravadivelu (2001) como políticos, criadores de currículo e produtores de livros. Dessa forma, o princípio da possibilidade, dentro de uma pedagogia pós-método rejeita uma educação linguística restrita a elementos obtidos dentro da sala de aula. E, sua função passa a ser questionar, continuamente, a formação da identidade e a transformação social.

Nessa esteira de pensamento, após refletirmos sobre os três princípios de uma pedagogia do pós-método - princípio da particularidade, princípio da praticidade e princípio

---

13 O termo “praticidade”, embora não corrente na Língua Portuguesa, foi criado pelo próprio teórico, Kumaravadivelu, para conduzir sua análise.

da possibilidade - é possível concluirmos, amparados pelos ideais de Kumaravadivelu (2001, 2003) que as fronteiras entre o particular, o prático e o possível se tornam tênues. Desse modo, é mister que tais princípios não sejam pensados isoladamente, mas sim, como um todo. A totalidade faz com que as partes se completem significativamente e o fazer do ensino-aprendizagem de línguas seja repensado e reformulado continuamente, como um constante quebra-cabeça, em busca do encaixe perfeito entre os seus elementos. Acerca desses elementos, Kumaravadivelu (2001) define serem eles aprendizes, professores e formadores de professores. O teórico complementa que essa ligação entre eles não será bem-sucedida se pensada apenas à luz de uma matriz monolítica de métodos. Mas, sim, é preciso que suas funções práticas sejam revistas e transformadas.

Desse modo, os aprendizes do pós-método são pensados como seres autônomos, constituídos de três diferentes tipos de autonomia: autonomia acadêmica, autonomia social e autonomia libertadora. A autonomia acadêmica refere-se ao senso de responsabilidade por seu próprio aprendizado, que deve ser transferido ao aluno. Cabe ao professor, neste caso “[...] dar aos alunos um conjunto de cognitivas, metacognitivas e afetivas técnicas que eles possam usar para um aprendizado de sucesso” (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 545-546). Aos estudantes, neste caso, é transferida uma função mais ativa e aos professores, uma função mais sensível à diversidade de aprendizes e às dificuldades para o aprendizado.

A autonomia social, em conformidade com o último teórico mencionado, já atinge uma dimensão interpessoal, e relaciona-se à habilidade dos aprendizes de agirem com cooperatividade e senso de auxílio para si mesmos e para o próximo. Há um grau de sensibilidade e compreensão que pode ser desenvolvido através de outros aprendizes que podem ser mais ou menos competentes do que eles são.

A autonomia libertadora, por fim, empodera os aprendizes para que se tornem pensadores críticos e auxilia na reconsideração de impedimentos sócio-políticos para a realização de seu potencial humano. Ao professor, por sua vez, cabe investigar como as regras e os usos linguísticos são socialmente construídos, explorando a quais interesses essas regras servem. Além disso, devem ser oferecidas aos alunos oportunidades de explorar o ambiente virtual, os serviços disponíveis on-line, e suas infinitas possibilidades. O encontro com a internet pode permitir aos alunos descobertas, e a criação de seus próprios tópicos para discussão e as suas impressões no que concerne a eles.

Dando continuidade à perspectiva do pós-método sobre os elementos componentes da prática do aprendizado – alunos, professores e formadores de professores –, passamos a discutir sobre o professor pós-metodológico. Como destaca Kumaravadivelu (2001), o

profissional docente, quando entra na sala de aula e inicia sua real prática, deve ser capaz de quebrar o conceito de método, e buscar por um processo contínuo de auto desenvolvimento.

Por defender essa visão de auto desenvolvimento, Kumaravadivelu (2001) afirma serem necessárias cada vez mais pesquisas imersas na sala de aula. Esse fato promove uma observação concreta do que envolve o trabalho, quais são as reações dos alunos, quais são os motivos que os levam a reagirem de uma ou outra maneira e quais mudanças devem ser feitas para se alcançar os objetivos desejáveis. Tais considerações deixam evidente, mais uma vez, a necessidade de um ensino de línguas estrangeiras mais conectado à realidade do(a) aluno(a) e mais distante de formalidades metodológicas enrijecidas e pouco contextualizadas.

No que se refere aos formadores de professores, Kumaravadivelu (2001) dispõe sobre duas perspectivas: (i) como os formadores percebem sua função e (ii) o que é necessário ser modificado nessas percepções. Quanto à primeira perspectiva, o teórico afirma que os formadores compreendem que, a sua atividade deve se voltar para o oferecimento de sugestões de melhores formas de ensinar; para a modelagem de comportamentos, tornando-os apropriados de professores e para a avaliação de comportamentos pedagógicos.

Dessa maneira, a segunda perspectiva prevê que é preciso reestruturar as citadas concepções e promover uma formação que legitime experiências, e seja pautada numa interação dialógica, através da qual seja validado o capital linguístico e cultural que os possíveis professores trazem consigo. O diálogo e a percepção do outro tendem a transformar o processo formativo, tornando-o mais recompensador e mais reflexivo. A opção por esse caminho conecta perspectivas teóricas, as quais Kumaravadivelu (2001) denomina como “o genérico da literatura”, às demandas da prática. E torna o sistema, antes orientado por informações postuladas, agora, orientado por constantes questionamentos. Desse modo, será possível uma considerável transformação: do ato passivo de acolher o que está escrito ao ato ativo de reconsiderar postulações e criar novos registros escritos.

Embora neste trabalho as percepções acerca da formação de professores não sejam um foco direto a contribuir para as análises do portal educativo, foi considerado prudente evidenciá-la, de modo complementar as discussões, nesta subseção, empenhadas de que há uma necessidade de promover a transformação do ensino de forma sequencial. E o portal, conseqüentemente, contribui diretamente para essa transformação, considerando o caráter pontual da ferramenta para legitimar experiências de docentes em formação e colocá-los frente à demanda precisa de construir o ensino, de contextualizar atividades e experiências.

Nesse sentido, é preciso que o caráter transformador seja motivado desde a universidade, durante o período formativo de novos professores, para que possa chegar, de

forma eficaz, até os estudantes, na educação regular. Ademais, não omitir as discussões em torno da formação de professores, além de permitir o fechamento preciso da descrição dos elementos integrantes do pós-método, fortalece as considerações até aqui apresentadas, de que há a prevalência de uma educação linguística fundamentada na rigorosidade de um método, passada de geração em geração de estudantes. É, portanto, necessária a revisão pontual desse aspecto para que novas propostas educativas sejam consideradas e aplicadas.

Após refletirmos a respeito dos princípios base para o desenvolvimento de uma pedagogia pós-método: princípio da possibilidade, princípio da praticidade e o princípio particularidade, e, fundamentarmos discussões em torno dos elementos componentes de uma perspectiva pós-metodológica – alunos, professores e formadores de professores – passamos ao levantamento de estratégias para que sejam colocados em prática esses princípios nos contextos de ensino-aprendizagem.

São, de acordo com Kumaravadivelu (2003) dez estratégias: (i) maximizar oportunidades de aprendizagem: o processo de ensinar deve ser visto como um processo de criar. Uma mediação entre o que se planeja ensinar, com o que se busca aprender, torna-se fundamental; (ii) minimizar desencontros: rever pontos que se desencontram entre a explicação do professor e a interpretação do aluno; (iii) facilitar interações negociadas: é motivado um reforço de interações significativas entre alunos e entre os alunos e o professor. Conversas passam a ser continuamente motivadas e não mais são evidenciadas apenas as repetições marcadas pelo processo reação-resposta; (iv) promover a autonomia do aprendiz: iniciativas de estímulo ao processo de aprender a aprender são empenhadas e o aluno passa a ser visto como alguém capaz de monitorar sua própria aprendizagem; (v) atmosfera da linguagem: a estrutura formal não é mais oferecida como conteúdo exclusivo e os alunos são motivados a compreender o que é formal e o que é funcional na língua. (vi) ativar uma heurística intuitiva: os textos emergem como importantes fontes de dados motivadores da internalização de regras gramaticais. Além disso, o uso da língua com fins comunicativos deve ser prioritário. (vii) contextualizar o *input* linguístico: a língua deve ser vista em uso, considerada à luz de contextos linguísticos, sociais e culturais. (viii) integrar habilidades linguísticas: unir a audição, a fala, a escrita e a leitura como um forma de colocar em prática, integralmente, a perspectiva linguística do currículo. (ix) reforçar a relevância social: no momento de ensinar, ser sensível às demandas de um ambiente social, político, econômico e educacional. (x) ampliar a consciência cultural: tratar aprendizes como informantes culturais. Cria-se, assim, um processo de aula que impulsiona a participação.

Unidos a essas estratégias, os conceitos e as percepções que o pós-método conduz tendem a promover, beneficentemente, um conceito alternativo de método, que é capaz de empoderar professores em prática, viabilizar um conhecimento contextualizado e assim, gerar um ensino mais eficiente e mais significativo (KUMARAVADIVELU, 2003). Entretanto, ao serem analisadas todas as possibilidades emergentes do pós-método, somos levados a questionar o porquê de, mesmo com tais avanços reflexivos para dinamizar e re-contextualizar as práticas de ensino-aprendizagem, ser possível que nos deparemos com a primazia de, ainda, tantas marcas metodológicas inflexíveis e coloniais vinculadas ao ensino-aprendizagem. A resposta para essa reflexão está, portanto, nos dilemas que o desenvolvimento do pós-método enfrenta.

Kumaravadivelu (2003) postula que há uma sombra permanente de uma história colonial sobre a pedagogia do ensino de línguas estrangeiras. O autor focaliza, a esse respeito, o ensino da Língua Inglesa e afirma existir uma “aderência inabalável” entre o ensino-aprendizagem e conceitos de rigorosidade perpetuados ao longo do tempo. Há, pontualmente, segundo o teórico, duas dimensões desse dilema: o processo de marginalização e o processo de auto marginalização.

A prática da marginalização se apresenta de forma mais evidente, a partir do interesse desenvolvido por manter um conhecimento global, central, superior a conhecimentos locais. Assim, as próprias estratégias do pós-método continuam vinculadas a bases teóricas já postuladas primariamente. Para reduzir esse impacto, é desejável, segundo Kumaravadivelu (2003), que um suporte seja construído a partir de outras experiências de ensino-aprendizagem, que não as centrais. Necessita-se que estudos empíricos sejam feitos em comunidades periféricas onde o Inglês – idioma destacado pelo autor – apareça como segunda língua. Kumaravadivelu (2003) ressalta que esses estudos, inclusive, já existem, emergentes da própria experiência. Só não estão, de acordo com o teórico, documentados. Isso posto, podemos reconhecer que a nossa própria prática está, evidentemente e, de forma contínua, vinculada a uma realidade que vislumbramos alcançar: aquela realizável e dominante. Enquanto a realidade que nos circunda diariamente fica ocultada, silenciosa.

Já o processo de auto-marginalização é um fenômeno antigo, sempre presente, desde os inícios remotos dos processos de dominação-subordinação (KUMARAVADIVELU, 2003). Esse processo é praticado, conforme o último teórico mencionado, por administradores, por formadores de professores e por professores em prática. E, como? - a partir do requerimento e supervalorização de professores nativos. Dessa forma, a própria comunidade escolar oculta seus méritos e as capacidades dos professores locais que possui. Inegavelmente, esta prática

reforça e reafirma os estereótipos negativos utilizados no centro para definir espaços subalternos. É preciso, pois, criar processos frequentes de conscientização, de modo a motivar os membros de uma instituição educacional a valorizarem as raízes que possuem e a reconhecerem a essência de suas próprias demandas, culturais e sociais.

Outras questões elencadas por Kumaravadivelu (2001), complementam esses dilemas, considerados por Kumaravadivelu (2003). Este teórico chama a atenção acerca das possibilidades para a aplicabilidade do pós-método. É preciso que tal pedagogia seja compreendida como resultado de muitos questionamentos, de um trabalho em constante progresso. Para cada contexto de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, emerge uma sequência diferenciada de questões. A contextualização, a reflexão crítica são desafios iminentes, visto ser o método um guia pontual, direcionado, exclusivamente utilizado, durante muito tempo para se planejar toda e qualquer estrutura voltada para o ensino: currículo, especificação de sumário, preparação de materiais, entre outros.

A partir dessa perspectiva, podemos analisar que uma única escolha metodológica para nortear a prática, poderia ser mais canalizada, com pressuposições e respostas possíveis mais previsíveis. Digamos, popularmente, que poderia ser uma opção menos trabalhosa para o docente. Porém, é exatamente por isso que o pós-método requer novos conceitos, requer transformação e disposição para buscar aplicar, na prática, todas as possibilidades emergentes dos princípios pós-metodológicos, anteriormente citados. O resultado será, evidentemente, como destaca Kumaravadivelu (2001) uma conexão entre aprendizes, professores e formadores de professores, gerando um ambiente conectado e colaborativo de aprendizagem. Passam-se a serem aceitas “[...] oportunidades ilimitadas para servir quem deve ser servido” (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 557, tradução nossa).

Dessarte, a partir das reflexões empenhadas em torno das perspectivas do pós-método, faz-se possível perceber a abertura viabilizada pelos pensamentos vinculados a essa nova forma de ver os conceitos metodológicos. O pós-método reformula definições e encaminha uma reflexão crítica em torno das formas de ensinar. O contexto, as demandas dos aprendizes e a vivência da prática docente tornam-se elementos de relevância considerável para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem de uma nova língua. Visto isso, optamos por considerar, nesta pesquisa, a vertente do pós-método, de modo que os recursos pedagógicos empenhados na criação do portal *Celin Kids*, possam ser analisados não apenas em termos de estruturação e alinhamento de conteúdos a um método específico, e sim, considerados frente a toda amplitude que o processo de ensinar e aprender requerem, guiados pelos principais interesses do público ao qual se destina.

Ademais, ao se pensar nos aprendizes que serão beneficiados pelo portal, há a relevante contribuição da ferramenta para o desenvolvimento da autonomia acadêmica e da autonomia libertadora, previstas pelo pós-método. Isso, pois, pode ser transferido ao estudante, através do portal educativo, uma responsabilidade pela aquisição de seu próprio conhecimento da língua-alvo, como prevê a autonomia acadêmica. No caso da ferramenta on-line, não o professor, de modo especificamente presencial, mas a estrutura do portal, criada por professores atuantes e professores em formação, tende a direcionar alternativas para a autocondução de um aprendizado satisfatório. Já a autonomia libertadora pode ser claramente percebida, pois a partir de um portal educativo, o uso da internet de forma autodirigida, é pontual. Os recursos disponibilizados pela ferramenta on-line motivam o próprio aluno a conduzir uma navegação ampla e repleta de descobertas. A autonomia social, neste caso, não foi citada, pois a presença cooperativa entre aprendizes não pode ser estimulada através do portal. Prima-se, nesse ambiente virtual, pela construção de um conhecimento individual, considerando o fato de o portal ser acessado pelos aprendizes em ambientes extra-escolares, onde, geralmente, as crianças estarão sem outros colegas para compartilhar as experiências.

Outro ponto importante que torna a perspectiva do pós-método relevante para a análise do portal educativo, é o fato de ser o portal desenvolvido a partir de , como já mencionado, de sugestões de professores em prática e de professores em formação. Nessa linha de raciocínio, prevê-se uma composição de um conjunto de atividades significativas, pois os docentes, através de sua experiência, são conhecedores pontuais das demandas contextuais do público ao qual a ferramenta se destina - crianças. Além disso, é relevante retomar que o desenvolvimento do portal *Celin Kids* é fruto de uma inquietação advinda de percepções da prática, de que é preciso proporcionar aos alunos oportunidades de aprofundarem seus conhecimentos em ambientes virtuais. Isso se dá, principalmente, após a experiência de ensino-aprendizagem on-line emergente da pandemia de Covid-19, entre os anos 2020 e 2021, como discutido na introdução deste trabalho. Aliado à teoria, o conhecimento prático tende a acrescentar nas propostas pedagógico-metodológicas, tornando-as mais eficazes e contextualizadas às demandas da sociedade atual.

Até aqui, vimos, portanto, a essência de cada um dos métodos postulados para o ensino, ao longo dos anos. A partir da reflexão em torno de cada um deles, é possível perceber os seus impactos sobre o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira e seus pontos positivos, bem como os negativos. É necessário pontuar que as noções de positividade e negatividade aqui são apresentadas sob o ponto de vista dos teóricos em análise, porém, essas noções podem variar, por cada professor, de acordo com a forma como entende a sua

prática e os objetivos que dela advêm. De modo geral, no entanto, é possível perceber em cada um dos métodos uma forma rigorosa para apresentar a língua estrangeira. Percebe-se uma estrutura rígida e, assim, uma necessidade de que o professor seguisse cada ponto daquela estrutura pontualmente, podendo, qualquer “desvio” ser o causador de um resultado frustrante, diferente daquele almejado pelo professor. Essa rigidez nos remete a uma noção estritamente colonialista, levando-nos, assim, ao método como um conceito colonial (KUMARADIVELU, 2003). Metodologias prototípicas, independentes das necessidades de professores em determinado contexto. O método, assim, era uma alternativa que deveria ser aplicada e testada, não adaptada. O método era um construtor da marginalidade, o qual passou a ser contestado por uma perspectiva pós-metodológica, de modo a tornar possível um ensino menos estrutural e mais significativo.

Sob essa perspectiva, ao considerarmos, portanto, a relevância de um ensino de línguas marcado pela pluralidade de conteúdos que envolvem a linguagem, para além de seus aspectos formais, emergem possíveis conceitos a serem agregados ao ensino. Dentre diversas possibilidades, vinculamos às nossas discussões a interculturalidade e a interdisciplinaridade.

Com relação à interculturalidade, a observação da palavra, a partir de sua estrutura morfológica, vinculada ao prefixo *inter-*, já nos encaminha à noção de reciprocidade, de relação mútua. Pensar na interculturalidade é pensar em diálogo. “O interculturalismo [...] encoraja o diálogo entre grupos” (BYRAM, 2014, p. 86).

Esse diálogo insurge como um alerta para a prevenção de divisões entre sociedades, línguas e culturas. Desse modo, é possível perceber a relevância pontual que o olhar dialógico intercultural tem para o ensino de línguas. Isso, pois, a língua, conforme Silva (2015), é a responsável por estabelecer uma ponte entre a sociedade e a cultura. Assim, à luz dos pressupostos da interculturalidade, em vez de a cultura da língua-alvo ser apresentada de forma isolada e considerada como meta a ser alcançada, a cultura do aprendiz passa a ser também analisada, discutida. A percepção de outras culturas pode, também, surgir como possibilidades de encontro com a diversidade e com a real convivência em sociedade, a qual é múltipla e dinâmica.

Para Mendes (2021), é preciso uma formação de professores e, conseqüentemente, uma formação de alunos, para a diversidade. Neste contexto, o universo do ensino-aprendizagem de línguas abre consideráveis portas para a reconfiguração de concepções fundamentais, em que língua e cultura se fundem, tornando-se elementos indissociáveis, promotoras de uma reflexão sobre a heterogeneidade social, cultural e contextual que nos cercam.

Alinhado a esse percurso formativo contextualizado, os pressupostos de Salomão (2015) suportam o fato de que é na aula de línguas que pode ser desconstruída a equação – uma língua = uma cultura. Como exemplo dessa possibilidade, a autora cita uma experiência advinda da prática do Teletandem<sup>14</sup>, em que o intercâmbio se estabeleceu entre alunos romenos, falantes de inglês, e alunos brasileiros, falantes de português. Essa prática demonstra o importante rompimento intercultural do paradigma do falante nativo. É necessário, segundo a autora, que sejam postos em evidência elementos como a identidade, a alteridade e a representação, a partir da conscientização do caráter político que envolve língua, cultura e sociedade.

Ainda nessa esteira de discussão, Kramersch (2017) ressalta que a prática da linguagem deve permitir a compreensão de um diálogo entre culturas que se transforma através do tempo, se modifica e se reposiciona, de forma dinâmica e não estruturalmente estática, como uma peça de museu. Siqueira e Barros (2013) ampliam esse posicionamento afirmando que o conhecimento cultural, a construção do diálogo com o outro são fundamentais para que significações sejam apreendidas e interpretadas. Os teóricos chamam a atenção para o fato de que além dos aspectos linguísticos, os aspectos físico e social são também indispensáveis para a apreensão e construção de significados. Falante e ouvinte devem, a todo tempo, estabelecer negociações de modo a identificarem e compreenderem as expressões culturais que emergem no encontro intercultural.

Com base nessas considerações, vê-se que as reflexões interculturais são elementos intrinsecamente vinculados à língua, se relacionando para a construção de uma apropriação linguística consciente das reais possibilidades de uso, a partir de diferentes contextos e da diversidade de falantes que colocam suas marcas no idioma, de acordo com influências históricas, identitárias e sociais. Essa prática intercultural da língua estrangeira pode – e deve – ser motivada não apenas para jovens e adultos, ou estudantes maiores, em situação de intercâmbio internacional, mas, também, para crianças. A construção do aprendizado linguístico-cultural, quanto mais cedo for iniciado, tende a promover uma consciência linguística-social fundamental para o desenvolvimento humano, ao longo da vida.

Aliada aos pressupostos teóricos da interculturalidade, evidenciamos, neste trabalho, também a interdisciplinaridade, por acreditarmos ser a ferramenta digital portal educativo, um

---

14 Teletandem é um modo de telecolaboração - um contexto virtual, colaborativo e autônomo para o aprendizado de línguas estrangeiras, no qual dois alunos se ajudam a aprenderem suas línguas (ou sua língua de proficiência). Eles realizam o processo utilizando texto, voz e imagem de webcam (...) Entre este contexto virtual e a supervisão de um professor mediador, os parceiros de teletandem colaboram online e produzem suas próprias possibilidades para encontrar o caminho, o ritmo e o conteúdo a ser aprendido, da língua e da cultura de cada um” (TELLES, 2015, p. 604, tradução nossa).

importante instrumento para integração de um conhecimento linguístico plural, vinculado às demandas sociais.

Na educação, o processo interdisciplinar viabiliza uma (re)elaboração do conhecimento, tornando-o mais dinâmico, mais aberto e mais interativo. Além disso, no contexto educacional, a interdisciplinaridade emerge como um encaminhamento de soluções às dificuldades (LUCK, 2022). Ela não deve ser considerada uma disciplina ou conteúdo a ser estudado, mas uma concepção orientadora sobre as formas de produzir e tratar o conhecimento. A interdisciplinaridade manifesta-se como um ato de ressignificar a prática pedagógica, abrindo novos caminhos para uma atividade que seja amplamente significativa para o aprendiz (OLIVEIRA, 2017). Essa atividade mais significativa, quer dizer, conforme o último pesquisador citado, a construção de um conhecimento que possa refletir o cotidiano e, assim, alcançar êxito pleno no ensino.

No que tange aos desafios e contribuições para a área educacional, Luck (2022) afirma que o processo interdisciplinar tende a ser um suporte para que seja feita uma revisão da organização do ensino, comumente estruturado a partir de uma dissociação da relação disciplinar com a vida concreta e da separação entre a vida e o ensino. Há uma visão separista infundida no ensino, de modo que professores constroem sua prática com vistas a darem pontual importância ao conteúdo em si e não à sua interligação com a situação real da qual emerge.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade tende a romper com esse paradigma e ampliar as relações entre o que é ensinado e o que se vive cotidianamente. Acerca disso, Luck (2022, p. 22) complementa, afirmando que é preciso atribuir criticidade ao processo de escolher o que e como ensinar: “[...] uma perspectiva crítica que, além de refletir sobre sua própria realidade, procura examinar a origem, a natureza, o modo de ser e a finalidade do conhecimento em geral e do conhecimento científico, especialmente, enquanto representação da realidade”. A fim de alcançar esse propósito, é preciso enfrentar e romper barreiras, como o fato de ser necessário criar uma ação educativa dialética, difundida a partir da consciência da realidade humana e social na qual a educação está inserida. É preciso construir uma perspectiva globalizadora.

Prosseguindo a discussão em torno do caráter desafiador da interdisciplinaridade, apresenta-se o projeto institucional “Novos Talentos [...] uma iniciativa desenvolvida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) [...]” (SANTOS; GAMERO; GIMENEZ, 2014, p. 89) através do qual foi viabilizada na Universidade Estadual de Londrina (UEL), a aplicação “[...] de uma semana de atividades em Língua Inglesa,

envolvendo diferentes práticas letradas digitais com vistas à interdisciplinaridade.” (SANTOS; GAMERO; GIMENEZ, 2014, p. 79). Segundo os teóricos, desenvolver um projeto interdisciplinar requer o enfrentamento de muitos desafios. E, no caso específico do projeto por eles desenvolvido, o maior desafio seria solucionar questionamentos à natureza da aprendizagem não formal de Língua Inglesa (LI).

Olhar para esse projeto, interessou-nos, pontualmente, devido a abordagem que ele busca desenvolver acerca de dois eixos fundamentais para a nossa pesquisa: o uso de tecnologias e a Língua Inglesa. A essência desse projeto possibilita-nos ampliar, além das perspectivas no relativo à interdisciplinaridade, a real importância de se motivar o aprendizado e aprofundamento da língua inglesa através das tecnologias digitais. Segundo Santos, Gamero e Gimenez (2014), hoje, o Inglês e os letramentos digitais podem ser considerados requisitos para a cidadania. Sendo assim, a aprendizagem da LI, ampliada pelo uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) tende a contribuir em práticas pedagógicas formais – na escola – e não formais, como o saber Inglês para jogar vídeo game, por exemplo.

Dessarte, o projeto advindo de uma proposta para “formação de professores e alunos da educação básica: oportunidades, prática, troca de saberes/vivências, estímulo à criatividade e a aproximação com os desafios propostos por problemas da sociedade globalizada.” (SANTOS; GAMERO; GIMENEZ, 2014, p. 89) – tenderia a contribuir para uma prática da Língua Inglesa, por alunos, em contextos significativos. A essência interdisciplinar envolveu a interligação de conteúdos entre as áreas de Letras, Física, Meio-Ambiente, Biologia e Artes.

Neste projeto, a possibilidade de ver a Língua Inglesa em outros elementos, para além de textos tradicionais – vídeos, *websites*, músicas – relacionados a outros conteúdos – biologia, astronomia, anatomia, conhecimentos gerais de arte - fez com que o conhecimento saísse de uma esfera teórica e fosse integrado a uma esfera prática. A interdisciplinaridade permitiu o reconhecimento, pelos estudantes, de novos espaços de agentividade.

Dessa forma, a percepção e aplicação do processo interdisciplinar, na prática, à luz desse projeto, mostra-nos a relevância de os conteúdos serem integrados para o saber significativo e, como a Língua Inglesa permite uma considerável abertura para essa integração. Há Língua Inglesa em todo lugar. Sua essência se faz relevante para a leitura, para a interpretação, para o jogo, para uma interconexão com o mundo, como um todo. Sob essa ótica, é prudente ampliar o ensino-aprendizagem de LI, para além da sua estrutura linguística, colocando a língua em evidência nos diferentes contextos onde ela pode ser útil para o cidadão em suas interações e necessidades práticas, reais. Considerando o exposto, a

interdisciplinaridade tende a contribuir beneficemente para a construção de um portal educativo para ensino de língua inglesa para crianças, de modo a abrir para elas janelas para a sociedade, através das quais lhes será possível alçar voos para descobertas criativas, para um aprendizado dinâmico e coerente com as demandas plurais do século XXI.

Portanto, à luz da discussão em torno da interdisciplinaridade, fechamos a seção 3.2 desta dissertação, na qual foi traçado um percurso envolvendo discussões a respeito das diferentes visões de língua que podem ser adotadas em nossas práticas de ensino-aprendizagem, bem como o que cada visão pode representar de benéfico ou não para o desenvolvimento do ensino. Além disso, também levantamos pontos relevantes sobre as formas de ensinar - os métodos de ensino e seus efeitos práticos. Por fim, versamos acerca de possibilidades para um ensino de línguas contextualizado e significativo, à luz do pós-método: a interculturalidade e a interdisciplinaridade. É essencial reiterar que para o desenvolvimento desta dissertação, a minha experiência prática, sempre esteve em local relevante para a escolha e desenvolvimento dos temas propostos. Desse modo, as discussões empenhadas, nesta seção, advêm da percepção de que pensar sobre a língua, sobre os métodos e sobre novas formas de integrar o conteúdo linguístico são alicerces importantes para que o ensino aprendizagem de línguas estrangeiras, se estabeleça de modo a proporcionar a transposição de barreiras historicamente perpetuadas e o advento de uma apreensão linguística completa: formal, contextual e dinâmica. Dessarte, é possível concluir, a partir das discussões desta seção que aprender sobre uma língua é, necessariamente, aprender sobre a diversidade.

A seguir, estreitamos as fileiras de nossos estudos e passamos à especificação do ensino da Língua Inglesa para crianças, o qual deve ser pensado a partir de particularidades - legais e pedagógicas - que envolvem o público a ser alcançado.

### 3.3 O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA POR CRIANÇAS NO CONTEXTO BRASILEIRO

A partir da minha experiência docente, já mencionada anteriormente, classifico o ensino de Língua Inglesa para crianças, no contexto brasileiro, como um contexto desafiador, permeado por uma legislação inespecífica, e situado, majoritariamente, nos contextos de classe-média alta<sup>15</sup> nas instituições de ensino privadas. Nos parágrafos seguintes, será descrito o contexto legal que circunda o ensino de língua inglesa para crianças, no Brasil, e serão

---

15 Tal informação advém dos pressupostos de Megale (2019), os quais revelam, no Brasil, ser a classe média-alta valorizada quanto a oportunidades para aprendizagem de uma língua estrangeira, neste caso, o Inglês. A reflexão da autora engloba os quesitos de acesso, e de disponibilização.

apresentadas algumas possibilidades já existentes e estabelecidas para ampliação e aprimoramento desta prática.

Não obrigatório na Educação Infantil e no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, conforme Brasil (1996) e Brasil (2017), as crianças da rede pública de ensino, em sua maioria não possuem acesso à Língua Inglesa nas instituições escolares. Em função desse caráter de não obrigatoriedade, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), não apresenta orientações específicas para o ensino de Língua Inglesa para o público infantil (BRASIL, 2017). Assim, como pode ser visto em Pereira (2020), as editoras que produzem materiais didáticos costumam criar descritores próprios, a partir de outras áreas de conhecimento ou seguir as habilidades específicas delimitadas para o ensino de Inglês do 6º ao 9º ano de escolaridade. Nesses dois casos, as adaptações são feitas à luz de pontuações advindas de pesquisas já desenvolvidas sobre o ensino de línguas para crianças.

Diferentes pesquisas vêm sendo realizadas, a fim de modificar esse cenário, e contribuir para a construção de documentos oficiais norteadores, capazes de motivar e capacitar a formação docente para este ensino e conseqüentemente, ampliar possibilidades de aprendizado de Inglês que contemplem todas as séries de ensino que compõem a Educação Básica brasileira.

Em trabalho apresentado no VIII Congresso Latino-americano de formação de professores de Línguas, Freitas e Menezes (2021) expuseram uma iniciativa do governo do estado do Rio Janeiro de construir um currículo, voltado para a promoção do ensino-aprendizado de Língua Inglesa, do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Tal iniciativa parte de uma compreensão governamental da importância de que, desde os primeiros anos de sua formação, a criança deve ter a oportunidade de se encontrar com uma língua estrangeira. De acordo com o documento (Brasil, 2013), o Inglês é destacado como amplamente necessário, dados os processos de globalização e intercâmbio de diferentes culturas, cada vez mais próximas. Além disso, Brasil (2013) descreve que a Língua Inglesa se faz pontualmente importante, em todas as séries escolares, por ser uma ferramenta comunicacional contemporânea e por despertar o pensamento crítico sobre o mundo, visto a ampliação de possibilidades que o conhecimento desta nova língua promove para leitura e interpretação de diferentes textos que circulam pela sociedade.

Em outro estado brasileiro, o Paraná, amparados pelos mesmos pressupostos acima citados, Ávila e Tonelli (2020) discutem a implementação da Língua Inglesa para Crianças (LIC), na rede pública municipal, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Segundo as autoras, o interesse por essa implementação parte de quatro motivações: (i) motivação política,

(ii) motivação pedagógica, (iii) motivação administrativa e (iv) motivação mercantilista. A primeira, destacada, como o próprio nome nos sugere, por interesses relacionados à área política. A segunda considera os benefícios deste aprendizado para o desenvolvimento cognitivo e social do aluno. A terceira advém de interesses concernentes à administração e logística escolar e a quarta pauta-se na importância da Língua Inglesa para viabilizar uma formação mais direcionada para os desafios do mercado de trabalho. De acordo com as pesquisadoras, tais motivações foram encontradas em narrativas de professores e professoras envolvidos no contexto escolar, bem como de autoridades educacionais e políticas. A concretização, portanto, das análises empenhadas a partir de impulsos motivacionais, culminaram na efetivação do projeto de implementação, com o início, em 2012, da oferta da disciplina para as séries citadas.

Sob outra ótica, a das instituições de ensino particulares, a presença da Língua Inglesa aparece, normalmente, desde a educação infantil até a terceira série do Ensino Médio (MEGALE, 2019). Este é um diferencial para a rede privada de ensino, visto o amplo reconhecimento e interesse do público, o qual é atingido por ela de que, “suas crianças” sejam incentivadas à utilização desta língua global, desde os anos iniciais de sua inserção no ambiente escolar. Parte-se da crença popular de que quanto mais cedo uma criança for exposta a um idioma, maiores serão suas garantias de sucesso no aprendizado. No entanto, Lightbown e Spada (2013) revelam que esse pensamento não é majoritariamente correto. O contexto social, as possibilidades da escola devem ser consideradas.

Os pesquisadores relatam que, em um contexto onde há o interesse pela aquisição da língua, com vistas a tornar o falante estrangeiro capaz de utilizar a língua alvo com naturalidade, e empregar estruturas linguísticas contextualizadas, é de que a apresentação ao idioma aconteça, sim, desde as séries primárias, considerando que “[...] os aprendizes sejam expostos a extensivas oportunidades de usar a segunda língua em uma variedade de contextos. [...]” (LIGHTBOWN; SPADA, 2013, p. 204, tradução nossa). Já nos ambientes em que se objetiva o desenvolvimento apenas de uma habilidade comunicativa proficiente, os teóricos afirmam que o ensino pode ocorrer de forma satisfatória a esse objetivo, a partir dos 10 anos de idade, “[...] considerando as poucas horas semanais de instrução [...]” (LIGHTBOWN; SPADA, 2013, p. 204, tradução nossa).

No intuito de atender, assim, uma demanda de aprendizado da língua estrangeira – foca-se, aqui, o Inglês – de maneira intensiva, a partir de uma exposição contínua, cresce, conforme Megale (2019) o interesse pela inserção de currículos bilíngues, nas escolas privadas. A partir do relato de professores(as), coordenadores(as), pesquisadores(as) que

atuam neste contexto, as autoras buscam detalhar melhor este fenômeno e situá-lo no contexto nacional. Há quem critique, há quem apoie tal processo. As críticas são evidenciadas por Megale (2019) e permeiam a dimensão desigual que este incentivo propõe, colocando em posições marginalizadas de aprendizado grupos minoritários e favorecendo a expansão dos conhecimentos da elite brasileira. Questiona-se que tipo de sujeito bilíngue está sendo formado e quais valores estão inerentes a essa nomenclatura de Escola Bilíngue, no Brasil.

Em consonância ao que é trazido pelas autoras, é possível discernir três tipos de propostas inerentes a este contexto, consideradas no território brasileiro: a primeira proposta enfatiza o caminhar de forma integrada entre o Português e o Inglês – os conteúdos curriculares são divididos e ministrados, cada um deles, em uma das línguas. A segunda proposta visa ampliar a carga horária do ensino de Inglês na escola, fornecendo aos alunos a oportunidade de um estudo direcionado e interdisciplinar do idioma. Por fim, a terceira proposta prevê um ensino de inglês em um contraturno, no qual seja oportunizado o aprendizado intensificado da Língua Inglesa de forma extracurricular. É pertinente reforçar, como frisa Megale (2019), a ocorrência dessas propostas, majoritariamente, no setor privado.

Partindo dessa contextualização inicial do que é postulado legal e teoricamente no que se refere ao ensino-aprendizagem de Inglês pelas crianças, seus desafios, possibilidades – de modo geral – bem como os respaldos legais vinculados à realidade Brasileira, apresentamos, a seguir, como se manifestam professores e alunos acerca das necessidades e embates para este aprendizado.

Queiroz e Carvalho (2010) realizaram uma pesquisa etnográfica, com crianças entre 6 a 10 anos que estavam aprendendo a Língua Inglesa (LI), em uma instituição particular de ensino. Nessa pesquisa, as autoras visavam compreender o que as crianças pensavam a respeito desse aprendizado e como se engajavam nas atividades, no trato com o(a) professor(a), com o ambiente da sala de aula e especialmente, com a utilização da LI. Destaca-se, dentre os tópicos abordados com as crianças, prioritariamente o pensamento dos jovens aprendizes sobre o aprendizado e utilização do Inglês. Desse modo, cabe ressaltar respostas relevantes às perguntas – dentre outras empenhadas – “O que vocês acham de aprender inglês? (...) Para que vocês estudam inglês? (...) O que é o inglês para vocês? (...) Quando e como vocês acham que irão utilizar o que estão aprendendo?” (QUEIROZ; CARVALHO, 2010, p. 169).

As respostas, fornecidas através de desenhos, revelavam, em sua maioria que, para os(as) alunos(as), aprender Inglês é bom, adorável. De acordo com as pesquisadoras, o principal motivo que os levavam ao estudo do idioma, bem como a expectativa para sua

utilização, estava diretamente ligado a possibilidades de realizarem viagens para o exterior e poderem se comunicar satisfatoriamente naquele lugar. Uma das alunas “[...] explicou que quando era pequena foi para Disney e não entendia, nem conseguia falar com seus personagens favoritos [...] e agora que está estudando inglês vai poder viajar novamente e se comunicar com o Mickey e a Minnie” (QUEIROZ; CARVALHO, 2010, p. 177).

No que tange ao posicionamento de professores(as), a partir de minha experiência docente, como pertencente ao grupo daqueles(as) que ensinam Inglês para crianças, ousou resumir em três palavras: insegurança, desafio e descoberta. Para confirmar esse posicionamento pessoal, menciono Carvalho e Tonelli (2016), que realizaram uma pesquisa com professores em formação para ensino de Língua Inglesa, na Universidade Estadual de Londrina. Nesse estudo, as pesquisadoras constataram que, ao serem direcionados para escolha de um contexto de realização de estágio supervisionado em ensino de LI, os discentes não apresentam, em sua maioria, interesse em ensinar para crianças. “[...] Esse fato nos levou a refletir sobre as razões disso, visto que o ensino de inglês para crianças é uma área educacional em plena expansão” (CARVALHO; TONELLI, 2016, p. 2, tradução nossa). A formação docente, com direcionamentos inespecíficos para o ensino de Língua Inglesa para crianças, é postulada pelas autoras como evidente fator que contribui para o despreparo do(a) professor(a) frente a este público, visto ser indispensável uma compreensão ampla sobre as especificidades infantis no desenvolvimento da Língua Inglesa.

A fim de alcançar respostas mais situadas para sua inquietação, Carvalho e Tonelli (2016) investigaram desafios que se apresentaram para sete professores em pré-serviço, que tiveram experiências com alunos de 4 e 6 anos de idade – respectivamente ingressos na Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Como recursos metodológicos para tal investigação foram utilizadas: a gravação em vídeo de uma aula ministrada por um dos professores e um momento de discussão em grupo entre os professores participantes da pesquisa para que pudessem compartilhar experiências em comum.

Da análise dos materiais coletados, pontuais situações emergiram. Na sala de aula dos alunos da Educação Infantil – aula gravada - três desafios ficaram evidentes: dificuldade para resolver conflitos ocorrentes entre os alunos; inabilidade para controlar a conversa no ambiente de ensino; despreparo para direcionar os alunos em atividades comuns de sua rotina, que envolvessem situações fora do âmbito da língua-alvo. A partir da discussão em grupo, dois foram os desafios comuns observados por todos os professores: dificuldade para organizar o planejamento da aula e para atrair a atenção dos alunos. Além disso, postulam “[...] a experiência de ensinar Inglês para crianças muito jovens [...] como difícil, desafiador,

diferente, demandante de muito esforço, cansativo, frustrante e, ao mesmo tempo, satisfatório e recompensador” (CARVALHO; TONELLI, 2016, p. 14, tradução nossa).

Santos (2009) reforça os estudos sobre a reflexão do ponto de vista de professores sobre o ensino-aprendizagem de LI, a partir da análise de aspectos ressaltados por professoras do idioma, na rede municipal de ensino. O trabalho se volta para compreensão do fazer pedagógico e da formação docente no que tange à inserção e desenvolvimento do Inglês para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Os aspectos desafiadores, ressaltados pelas docentes investigadas, refletem a necessidade de despertar a comunidade escolar para a relevância da Língua Inglesa no contexto em que se insere. Há um sentimento de inferioridade, relatado pelas professoras, que paira sobre a disciplina e suas ministrantes frente às demais matérias ensinadas. Existe uma barreira a ser rompida quanto à importância do Inglês para as crianças. Outro fator importante é a indisponibilidade de materiais que sejam satisfatórios e bem estruturados para garantir um ensino eficaz e contextualizado às demandas dos estudantes.

Os dois desafios acima pontuados têm sua relevância destacada igualmente por Miccoli (2007) que, ao realçar experiências docentes no âmbito da LI, reforça a fala de uma professora, atuante no mesmo contexto das docentes presentes em Santos (2009). Esta professora pondera ser muito mais fácil, positivo e envolvente o trabalho com o Inglês, para o Ensino Fundamental I, em um contexto de suporte, reconhecimento e materiais adequados. Desse modo, percebe-se uma necessidade pontual de que a Língua Inglesa para crianças tenha os seus espaços de reconhecimento ampliados nos ambientes de ensino-aprendizagem, a partir de um suporte pedagógico favorável às demandas docentes que trabalham com este público a partir de um olhar institucional para materiais didáticos apropriados e, também, para o desenvolvimento do professor.

A fim de prosseguir, em conformidade com os demais pressupostos discutidos nesta seção é imprescindível considerar as contribuições que a construção de um portal educativo para ensino de Língua Inglesa para crianças, dentro de uma Universidade, pode proporcionar tanto para os aprendizes quanto para os(as) professores(as) em formação.

Primeiramente, o portal *Celin Kids* surge como uma maneira de ampliar as fronteiras, destacadas por Megale (2019), entre o setor público e o setor privado de ensino. A ferramenta poderá proporcionar tanto para crianças que estão no contexto de escolas particulares – com acesso facilitado à Língua Inglesa, quanto para crianças matriculadas em escolas da rede pública – primordialmente, sem acesso a essa língua estrangeira nos anos iniciais. Isso gera um contato favorável com a língua alvo, seja para conhecimento, seja para aprimoramento das habilidades desenvolvidas na escola.

Ademais, no que tange às inseguranças do público docente (CARVALHO; TONELLI, 2016), o portal é estabelecido como uma oportunidade de aprimoramento. Por julgarem inespecíficos e insuficientes os direcionamentos adquiridos no percurso formativo quanto ao ensino de línguas para o público infantil, a maioria dos professores não manifesta primeiro interesse no ensino para crianças. Assim, com a oportunidade de manusear um portal educativo voltado a esse público, os professores em formação têm a oportunidade de pensar criticamente em possibilidades de atividades, de dinâmicas para futuros contextos de atuação com os aprendizes muito jovens. Uma queixa dos docentes, que pode ser percebida nas discussões desta seção, é a indisponibilidade de materiais satisfatórios e bem estruturados para o ensino da Língua Inglesa, que contemplem as demandas infantis (SANTOS, 2009). Neste contexto, mais uma vez, o portal emerge como benéfico, visto apresentar a possibilidade de ser, futuramente, mais uma ferramenta disponível e dinâmica para a concretização do ensino-aprendizagem de Língua Inglesa para crianças.

A partir das considerações de que é necessário aprimorar os conteúdos, de modo específico no que tange às necessidades do público infantil para o aprendizado da língua inglesa, passaremos, na seção seguinte, à discussão de alternativas para o desenvolvimento das habilidades linguísticas das crianças. Ocupamo-nos, majoritariamente, de discussões que versam sobre as possibilidades apresentadas por diferentes teóricos para que sejam desenvolvidas no público infantil, a leitura, a escrita, a fala e a escuta em Língua Inglesa. Além disso, apresentaremos como as tecnologias digitais aparecem neste contexto e podem se tornar favoráveis para a aquisição do conhecimento.

#### 3.4 PORTAL EDUCATIVO COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS NO BRASIL

Na condição de professora de Língua Inglesa para crianças, ousar dizer que preparar uma aula de Inglês para o público infantil consiste em reelaborar propostas constantemente, repensar várias vezes uma atividade, a fim de implementá-la de acordo com o contexto no qual atuaremos em determinada aula, para alunos específicos. É preciso criar, sempre, possibilidades que nos conduzam à uma visão para além das habilidades linguísticas que estão sendo almejadas.

É imprescindível pensar, também, nos dias atuais, nos amplos recursos tecnológicos digitais disponíveis para o aprimoramento das atividades linguísticas. Faz-se necessário, cada vez mais, atendendo a demandas globais, inserir as crianças nos ambientes virtuais de

aprendizagem. Sobre a utilização da tecnologia para o ensino de Língua Inglesa para crianças, Marques (2011) contribui pontualmente, através da proposição de atividades que integrem a língua inglesa e as tecnologias. Segundo a autora, o conhecimento se dá de forma mais envolvente quando as tecnologias são utilizadas.

Finardi e Porcino (2014) reforçam que os instrumentos digitais vêm se estabelecendo de modo a facilitar ações e, com isso, proporcionar amplas e diversificadas experiências de aprendizagem. Estamos imersos, cada vez mais, nas possibilidades de construção de uma aprendizagem móvel – *m-learning*. Para este estudo, refletir sobre essa forma móvel de adquirir conhecimento, não mais restrita ao ambiente físico de uma sala de aula, torna possível as expectativas em torno de uma ferramenta digital – portal educacional – como recurso dinâmico e viável para o aprendizado de Língua Inglesa por crianças, nos dias atuais.

Visto sua ampla dinamicidade estrutural, Bottentuit Júnior (2013) destaca que os portais podem priorizar a interatividade, a partir da disponibilização de diferentes ferramentas viabilizadoras do diálogo – fórum, *chat*, vídeo – garantindo possibilidades de trocas e acessos, integrados à aprendizagem ubíqua - independente de tempo e espaço específicos (SATAKA, 2019). Engrossando as fileiras deste estudo, Iahn (2001) afirma que os portais configuram um ambiente propício à exploração, à pesquisa, à simulação de eventos complexos e fenômenos científicos. Para a aplicabilidade no ambiente de ensino e aprendizagem, ainda de acordo com a autora, a ferramenta pode ser utilizada para a resolução de dúvidas, proposição de ideias de modo a incentivar o estudo, a conversa, a diversão, de forma construtiva e orientada. Acerca dos benefícios de um portal, Iahn (2001) destaca a sua estrutura propícia à autonomia, em que o aprendiz é motivado a direcionar-se de acordo com as demandas que deseja desenvolver. Essa motivação é despertada através de uma postura mais ativa do usuário, que pode manipular hipertextos, multimídias e assim, de forma autônoma, construir o seu conhecimento.

Oliveira (2017) destaca a função do portal como um tutor para o estudante. A autora promove essa reflexão à luz do conceito previsto por Warschauer, 1996 (*apud* OLIVEIRA, 2017, p. 661) de “*computer as a tutor*”. A essência dessa conceituação se estabelece em torno da importância de que trocas de informações sejam motivadas, entre a máquina e o aprendiz. Para eficácia deste intercâmbio, Oliveira (2017), pontua a relevância do *feedback* - respostas imediatas - e argumenta, que, em caso de não existir essa alternativa para o aluno, de receber um retorno de sua performance, é conveniente que a atividade proposta no portal seja aplicada em contextos presenciais.

Corroborando esses pressupostos, Gense (2011) afirma, no âmbito do ensino da Língua Inglesa, serem os portais educacionais ferramentas pontuais, em épocas de amplo avanço tecnológico e de demandas por novas maneiras de articular o ensino-aprendizagem. Os portais, segundo Gense (2011) são um espaço para reflexão e mudança da prática pedagógica. Em conformidade com essa autora, “Portais Educacionais, de forma geral, são ambientes virtuais criados para oferecer um conjunto categorizado de tecnologias e de recursos à comunidade educacional reunidas em um só local na Internet, em um ambiente virtual [...]” (GENSE, 2011, p. 47).

A partir desses pressupostos, almejamos, nesta seção apresentar sugestões para o desenvolvimento das quatro habilidades – leitura, audição, escrita e fala, no público infantil. A apresentação dessas sugestões estarão aliadas aos pressupostos teóricos em torno das interferências que a estruturação visual de um portal educativo podem estabelecer sobre o interesse que o usuário apresentará acerca do conteúdo veiculado no site e, conseqüentemente, sobre o seu aprendizado.

O aparato teórico construído por Rocha (2007)<sup>16</sup> abarca posicionamentos de autores diversos que nos despertam para a análise crítica de pressupostos que se referem aos aprendizes muito jovens. Brown (2001) afirma que as crianças conseguem permanecer por menos tempo concentradas em uma única atividade. É necessário, portanto, que o momento de contato com a língua estrangeira seja bem dividido, preenchido por várias atividades curtas. Tal fato pode ser justificado pela existência, para resolução de tarefas, de um foco espontâneo e periférico, que conduz o público infantil à rápida concentração. Para Moon (2000 *apud* ROCHA, 2007, p. 282) é preciso brincar, interagir, para assim despertar a criança frente aos objetivos e desafios, que pela instrução de Cameron (2001 *apud* ROCHA, 2007, p. 284) devem ser constantemente inseridos na prática com os aprendizes. Ellis (2004 *apud* ROCHA, 2007, p. 282) ressalta que a espontaneidade, desinibição e curiosidade, dos quais

---

16 Nesta seção, serão citadas algumas obras a partir do olhar de Rocha (2007) e Santos (2010), não os originais, porque essas são obras internacionais caras e de difícil aquisição. São as obras e seus respectivos valores: (i) CAMERON, L. *Teaching English to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, cujos valores correspondem a partir de R\$421,96, em versão nova e a partir de R\$90,43 em versão já usada; (ii) MOON, Jane. *Children Learning English*. Oxford: Macmillan Heineman, encontrado disponível para compra on-line, cujos valores correspondem a partir de R\$387,70 em versão nova e a partir de R\$198,12, em versão já usada; (iii) PINTER, A. *Teaching young language learners*. Oxford: OUP, 2006. O valor desta obra, tanto para livros novos quanto para as versões já usadas está contabilizado em R\$312,93; (iv) PHILLIPS, S. *Young learners*. Oxford: OUP, 2003, cujos valores estão apresentados a partir de R\$280,99, em estado novo e R\$51,15, já usado. É relevante mencionar que, nos valores descritos, ainda não estão inclusos os acréscimos referentes ao frete. Já o texto de ELLIS, G. *Developing Intercultural Competence with Children in The English Language Class. Thresbolds*. 2004 - não foi citada originalmente, pois não foi encontrada disponível, nem de forma física, nem *online*, para aquisição.

são dotadas as crianças favorecem sua participação autêntica e empenhada no que lhe é novo – neste caso, a língua estrangeira, mais especificamente, o Inglês.

Segundo Lightbown e Spada (2013) um fator muito positivo no ensino de língua estrangeira para crianças é o fato de elas serem dispostas a usar o idioma, colocá-lo em prática em diferentes circunstâncias, mesmo que não apresente elevado grau de proficiência na língua-alvo. Faz-se importante salientar, conforme mencionam os teóricos, que além de se apresentarem mais dispostas ao emprego do novo idioma, as crianças estão cada vez mais engajadas em atividades correntes – jogos, músicas, entre outras – marcadas pela Língua Inglesa. É cabível, portanto, não dispersar esses elementos e aproveitá-los no contexto do aprendizado. Para Lightbown e Spada (2013, p. 113), aplicar os elementos que nos envolvem rotineiramente para que possamos aprender com eles, tende a promover benefícios na aquisição da nova língua.

Pinter (2006) e Phillips (2003 *apud* SANTOS, 2010, p. 437) revelam que as estratégias para desenvolver as habilidades de leitura, escrita, audição e fala devem envolver atitudes sociais e afetivas, capazes de encorajar a criança e fazê-la sentir-se autoconfiante, protagonista de seu processo de aprendizagem. À luz de Cameron (2001), Santos (2010) descreve sugestões de atividades aplicáveis ao desenvolvimento de cada uma das quatro habilidades que, embora sejam descritas separadamente, devem (e são) interconectadas para o sucesso do ensino-aprendizagem da Língua Inglesa.

Primeiramente, a autora discorre sobre atividades que envolvem a escuta do estudante, propondo: “[...] atividades como ouça e responda, mestre manda, ouça e desenhe, ouça e pinte, conte histórias [...]” (SANTOS, 2010, p. 438). Segundo Scott e Ytreberg ([s/d]) a audição é a habilidade que deve ser estimulada, primeiramente, nos aprendizes muito jovens. O que as crianças escutam, serão sua principal fonte para absorção de informações. De modo a tornar o que se ouve, melhor absorvível pelo público infantil, os autores complementam que muitos recursos visuais devem ser utilizados e, além deles, a exposição oral deve ser clara e orientada pela repetição. Scott e Ytreberg ([s/d]) também pontuam que, em uma atividade de áudio, as crianças não devem ser sobrecarregadas com muitas informações ao mesmo tempo. Em vez disso, frases curtas devem ser apresentadas, de forma gradativa, com questionamentos retomando o que foi dito e verificando a compreensão dos aprendizes durante o processo e não apenas ao final dele.

Sobre a relevância das imagens para o aprendizado de uma língua estrangeira, citado anteriormente com referência ao desenvolvimento da habilidade auditiva, ampliamos nossa discussão à luz de Silva e Rodrigues (2015), os quais afirmam que o aluno tende a apresentar

melhor êxito na apropriação das informações se os canais verbais e visuais estiverem articulados. Com relação ao modo semiótico visual, Frade (2012) destaca que ele é composto por imagens estáticas ou em movimento, sendo elas: fotografias, desenhos, animações ou ícones. No que se refere, especificamente, ao público alvo de nossa pesquisa - aprendizes infantis - é prudente mencionar o fato postulado por Krees e Van Leeuwen (2006) de que os recursos imagéticos apresentam considerável impacto na vida de crianças. Isso se deve ao fato de elas serem portadoras de uma pontual habilidade para se expressar visualmente e para compreender a estrutura dinâmica da gramaticalidade das imagens. Além disso, Nielsen (2002) destaca que a imagem tende a permitir que as crianças que não dominam a leitura de textos verbais em Inglês, possam compreender com clareza os conteúdos propostos.

Quanto à prática da oralidade, pondera-se que os alunos precisam passar pelo conhecimento de diversos elementos, do vocabulário a funções linguísticas, para que possam alcançar sucesso na comunicação. A oralidade é, segundo Scott e Ytreberg ([s/d]), uma habilidade que demanda considerável empenho e domínio do professor. Isso, pois, de acordo com os teóricos, é delicado postular para crianças que, palavras da sua língua materna não podem ser inseridas para simplesmente suprir algum elemento de vocabulário que ele/ela, não soube expressar na língua estrangeira. É importante, dessa forma, que seja encontrado um equilíbrio entre atividades guiadas e controladas e a emergência de uma comunicação natural.

Para tanto é preciso, conforme Phillips (2003 *apud* SANTOS, 2010, p. 439), que o percurso do aprendizado seja iniciado com a apresentação de frases simples, que possam ser percebidas e utilizadas no convívio cotidiano das crianças, como comandos, solicitações e cumprimentos. Esse recurso é fundamental, de acordo com os teóricos para a apreensão dos recursos sonoros da língua.

Atividades de repetição não são desconsideradas como úteis para o desenvolvimento oral da criança. No entanto, a autora enfatiza que os exercícios devem ser contextualizados, em práticas de diálogo, por exemplo, e que o aluno seja conscientizado a respeito da tarefa que irá desenvolver. A utilização de um mascote, por exemplo, é uma estratégia que Scott e Ytreberg ([s/d]) apresentam como viável para o estímulo da repetição em contexto. O mascote - que pode ser um ursinho de pelúcia - pode dizer uma frase e pedir que a criança repita para um colega por exemplo e o colega deve respondê-la. A importância do mascote, segundo os teóricos, se dá pelo fato de, naquele momento, o professor não estar apresentando o conteúdo por ele mesmo. Porém, a partir de outro, que transfere aspecto de maior espontaneidade ao processo. Sendo assim, a ação de repetir, de perguntar e responder torna-se mais dinâmica, ativa e atraente.

A leitura emerge, na sequência, como a segunda fonte linguística mais importante para o desenvolvimento da criança. Scott e Ytreberg ([s/d]) afirmam que o ato de ler em língua estrangeira torna-se uma forma de expandir e aprimorar a linguagem. Pontualmente, é preciso que a leitura seja motivada de forma divertida e, não, como um hábito estritamente formal. Ademais, é também necessário reconhecer a idade do aprendiz e as particularidades de sua faixa etária para saber qual será a melhor forma de conduzir a leitura. Algumas particularidades para o desenvolvimento da leitura em cada idade, serão descritos adiante.

De modo generalizado, para que o(a) aluno(a) seja motivado a ler, com autonomia, na língua estrangeira, é considerado que a leitura seja inserida de diferentes maneiras (SANTOS, 2010). As crianças podem começar sendo introduzidas à leitura de *flashcards*. Esse trabalho volta-se para palavras e frases, as quais devem fazer parte de um arsenal de sentenças de uso diário do aprendiz. O processo de apresentação de *flashcards* consiste, assim, em uma dinâmica que promova a associação entre objetos, eventos - em imagens - e sua respectiva forma escrita. Esse procedimento, destacam Scott e Ytreberg ([s/d]), deve acontecer anteriormente à apresentação de um texto completo. Outro método motivador da leitura é registrar, graficamente, sentenças antes trabalhadas oralmente com o aprendiz.

Com relação a especificidades do desenvolvimento da leitura, de acordo com a idade, os últimos teóricos mencionados afirmam que para estudantes entre cinco e sete anos de idade, livros de figuras - ora com registros escritos, ora apenas com a exposição de imagens - são indispensáveis. “[...] as dicas visuais são vitais para o significado” (SCOTT; YTREBERG, [s/d], p. 54). Mais uma vez, a imagem é enfatizada para a eficácia do aprendizado. A apresentação de contos com imagens, segundo Santos (2010), permite ao público infantil uma boa associação entre palavra, som e significado. No caso de alunos entre oito e dez anos, o foco central para a construção de uma habilidade de leitura aprimorada, deve estar direcionado ao conteúdo. Para tanto, é conveniente que sejam feitos questionamentos sobre os contextos onde estão emergindo as frases, bem como a identificação de palavras-chave relacionadas a tal contexto.

É importante destacar, também, que existem dois tipos de leitura: uma, em voz alta; outra, silenciosa. Considerando, no contexto desta pesquisa, as habilidades serem trabalhadas em um portal educativo, um ambiente on-line de aprendizagem, sem interações presenciais, damos pontual relevo à leitura silenciosa, mais propícia ao cenário em que nos enquadramos. A leitura silenciosa, de acordo com Scott e Ytreberg ([s/d]), incentiva a leitura para interpretação e prazer. São estratégias pontuais, segundo os autores, para o desenvolvimento desse processo: (i) expor para as crianças, em sua língua materna, o contexto no qual a

história está sendo desenvolvida, antes de elas iniciarem a leitura; (ii) apresentar aos alunos uma parte da história e fomentar uma discussão, utilizando a língua materna do aprendiz, sobre o que pode acontecer depois, na continuidade do texto. Essas estratégias tornam a leitura não maçante e motivam a continuidade. Histórias, segundo Santos (2010), atraem a atenção e estimulam a referenciação.

O estudo sobre a habilidade de leitura, exposta anteriormente, encaminha-nos a uma reflexão importante sobre a apresentação visual de um portal educativo para crianças. Isso, pois, um usuário precisa ler a página que visita, com vistas a interpretar o percurso que deve seguir de modo a alcançar os objetivos almejados. Conforme Frade (2012), um *website* é um gênero multimodal. Sendo assim, nele é propício, de acordo com Silva (2019), que diferentes códigos convirjam para a construção de seu sentido. Ou seja, múltiplos recursos - visuais, escritos, sonoros - devem estar postos na composição de um texto multimodal. Desse modo, Frade (2012) destaca o fato de que, um portal é essencialmente multimodal por articular atividades interativas, jogos, animações, e recursos gráficos diversos a fim de alcançar seu principal objetivo comunicativo: promover a aprendizagem de conteúdos temáticos, interligando o conhecimento e a diversão.

Agora, chegamos ao desenvolvimento da habilidade escrita. Como professora, considero este quesito o mais complexo. É sempre difícil compreender, precisamente, quando nossas crianças estão aptas para o desenvolvimento escrito em uma língua estrangeira. Sabe-se que, pela pronúncia, muitas vezes, diferente do que se espera da forma gráfica, há momentos em que é complicado fazer com que os alunos sejam capazes de se apropriar da escrita, da correta sequência das letras em uma palavra e das palavras em uma frase. São fundidos, neste momento, uma demanda por gramática e vocabulário, em sintonia, para estruturação e desenvolvimento coerentes na língua alvo.

Nesse sentido, considerando a complexidade e amplitude desse processo, (Santos, 2010, p. 441) postula que chegar à escrita envolve um processo tátil, além da visão e da audição. Para Santos (2010), escrever é o momento quando as crianças, literalmente, constroem com as suas mãos as palavras. Em conformidade com Scott e Ytreberg ([s/d]), o aprimoramento da escrita requer múltiplos processos. Primeiramente, é necessário que o professor compreenda que trabalhar com a escrita, não é trabalhar com a correção de erros. Em vez disso, os deslizes gráficos devem ser analisados de forma guiada e em cooperação. Assim, o docente se desloca da posição de julgador, para a posição de auxiliador, aquele que não determina, mas propõe sugestões para uma reconstrução textual.

Os últimos autores citados propõem diferentes atividades para o desenvolvimento gráfico do aprendiz e deixam claro a importância de exercícios guiados, mas também de exercícios de escrita livre. Com relação aos exercícios guiados, os quais nos interessam pontualmente em nossas análises, Scott e Ytreberg ([s/d]) afirmam que, anteriormente a chegada à produção escrita efetiva, é mister que os estudantes passem por: (i) momentos de cópias, para viabilização de melhor associação entre sons e formas gráficas; (ii) atividades de associação entre imagens e texto escrito; (iv) estruturação de um caderno específico para auxiliar a escrita, no qual serão postos vocabulário diversificado e regras gramaticais básicas. O caderno será sempre importante, pois atuará como um suporte de revisão e inspiração; (v) ditados de sentenças curtas, que poderão ser, em sequência, empregadas em produções.

Com relação aos gêneros textuais a serem motivados e desenvolvidos, os autores sugerem, inicialmente, cartas, cartões, convites, diálogos e descrições. Segundo os teóricos, esses são gêneros populares para o desenvolvimento linguístico, dadas suas estruturas simples e intuitivas. O recurso básico para iniciação à escrita deles envolve o preenchimento de lacunas, as quais se tornarão menos fragmentadas com o ampliar da experiência.

Neste processo da escrita, o ponto mais delicado, de acordo com Scott e Ytreberg ([s/d]), é o fato de que se parte de “[...] nada para alguma coisa [...]” (SCOTT; YTREBERG, [s/d], p. 75). Desse modo, atividades pré-textuais devem ser amplamente desenvolvidas, de modo a despertar o interesse e a criatividade dos aprendizes, acerca de que e como escrever. São sugestões de atividades pré-textuais fornecidas pelos teóricos: (i) uma simples conversa sobre a temática a ser desenvolvida, a partir, por exemplo, de perguntas e respostas simples que envolvam o tema; (ii) armazenamento de palavras-chaves que estejam vinculadas ao tema; (iii) criação de um dicionário, a partir de imagens que se relacionem à proposta textual.

No tocante à criação de histórias, gêneros textuais mais longos e complexos, o professor precisa estar certificado de que, basicamente, todas as atividades pré-textuais foram desenvolvidas de forma ampla e suficiente para que o aluno tenha arsenal para a sua produção. Além disso, é necessário que várias revisões sejam feitas, no intuito de motivar uma versão final criativa e estruturalmente correta.

Finalmente, sobre a habilidade escrita, Scott e Ytreberg ([s/d]) resumem uma lista do que deve e do que não deve ser feito para o seu desenvolvimento. De uma numerosa lista proposta pelos autores, destacamos o ponto que julgamos mais relevante, de que nenhuma atividade escrita deve ser passada, por exemplo, para que os alunos desenvolvam em sua casa, sem que um conjunto complexo e significativo de atividades preparatórias, tenha sido feito, antes. Desse modo, concluímos os pressupostos sobre a escrita, com as palavras dos teóricos

norteadores desta seção: “Escrever é uma atividade excitante e recompensadora [...] se tornar um escritor em língua estrangeira é mágico [...] Sendo assim, leva tempo para tornar a escrita dos alunos tão boa quanto é possível.” (SCOTT; YTREBERG, [s/d], p. 82).

Pensadas as habilidades - oralidade, audição, leitura e escrita - de um modo geral, inserimos, neste ponto, os pressupostos de Marques (2011), que indicam sugestões de como articular tais habilidades ao ambiente virtual. Para a teórica, a dinamicidade das tecnologias digitais, principalmente na exposição de respostas e explicações imediatas é um dos quesitos didáticos relevantes para a aplicabilidade dos recursos tecnológicos digitais no desenvolvimento das habilidades linguísticas infantis. De acordo com a autora, os exercícios on-line tendem a ser instrutivos e atraentes, considerando as possibilidades de correções imediatas e da fusão, muitas vezes, entre as quatro habilidades em um só momento. A esse respeito a autora cita os exercícios com lacunas a serem completadas, como um exemplo de atividade que motiva a prática infantil nos ambientes digitais. Através deles, as crianças têm a oportunidade de escrever, ler, ouvir, e pronunciar, a partir da autocorreção e dos estímulos gráficos, sonoros e visuais.

Além do formato dos exercícios, é possível perceber, através da prática, que a inserção de atividades de Língua Inglesa mediadas pelas tecnologias, tornam as crianças mais engajadas com o conteúdo, e motivadas pelas experiências de jogos, de audiência de vídeos e práticas interativas diversas – autocorreção, repetição, práticas de perguntas e respostas. Outra ponderação importante é a de que atualmente, grande parte dos livros didáticos é desenvolvida com possibilidades de exposição em formato *e-book*, o que promove um desenvolvimento mais atento e mais divertido.

Tendo sido expostos, até aqui, a relevância de um portal educativo para o ensino-aprendizagem de língua inglesa, bem como os recursos para o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas no público infantil, aliadas às tecnologias digitais, passamos, nos próximos parágrafos, aos pressupostos teóricos relevantes para o encaminhamento da análise dos aspectos estruturais do Portal *Celin Kids*. Destacamos a nossa intenção de apresentar um percurso que se volte, especificamente para o design do portal, com destaque para a composição estética da ferramenta, dando pontual relevância às cores, às imagens e ao posicionamento de textos, dentro do portal. Tais elementos serão analisados de acordo com as demandas do público infantil para o qual o site se volta, de modo a verificar sua pertinência para a harmonia visual e qualidade da visualização do usuário. Será necessário, desse modo, ampliarmos nosso conhecimento acerca da Gramática Visual (KREES; VAN LEEUWEN, 2006) e dos estudos do Web Design (WILLIAMS; TOLLETT, 2001).

A Gramática Visual embasa uma perspectiva reflexiva de que um sentido pode ser construído, não apenas a partir da leitura de registros escritos, mas sim da fusão entre o que se expõe a partir de imagens e a materialização gráfica das palavras. De acordo com Kress e Van Leeuwen (2006), não existem separações sintática, semântica, pragmática no domínio visual, como se dá no domínio verbal. A linguagem e a comunicação por imagens se concretizam em sistemas de significado a partir dos valores inerentes à nossa cultura, a partir de uma dimensão interdependente entre os eixos do visual. Outro fator pertinente a este domínio, consiste nas evidências dos autores, de que nem tudo o que é observado na língua, em termos estruturais, pode ser igualmente observado na imagem.

Na língua, a significação, a apropriação do sentido, é viabilizada pela presença de nomes, de verbos, enquanto na imagem, o processo da construção do significado advém de uma perspectiva, de uma disposição espacial. Observa-se nitidamente, a dimensão da forma, referente à língua e a dimensão contextual, inerente à imagem. Essa dimensão, advinda do contexto para construção do sentido visual, tem sua essência vinculada aos pressupostos da Semiótica Social, de Michael Halliday, de que a linguagem está relacionada a modelos de representação, considerando que a nossa comunicação advém, e adquire sentido em uma base social. Sendo assim, diferentes modelos de construção textual são empenhados no intuito de viabilizar diferentes representações sociais, tornando-se as imagens, não apenas recursos de simples estética, mas estruturadas à luz das dimensões políticas e sociais dos contextos onde estão inseridas.

Aliados à importância de uma composição verbal e visual em um *web site*, emergem os ideais de Williams e Tollett (2001), os quais embasam uma discussão em torno dos principais elementos que devem compor o design de uma página na *web*. Segundo os autores, o design é responsável por conduzir a navegação do usuário. Desse modo, pensar em um bom design é pensar em elementos significativos que tornem a navegação fácil, intuitiva e agradável.

Para Williams e Tollett (2001), é mister para a construção visual de um site, primeiramente, a compreensão de que a tecnologia dispõe de um amplo espaço disponível para a exposição de dados. Dessa forma, em vez de, nas palavras dos autores, “apertar” muitas informações em uma página longa, com rolagem, é viável permitir que cada informação seja apresentada em uma página. Em segundo lugar, conforme os teóricos, é preciso pensar em uma seleção de cores e no sentido que elas conduzem, de ânimo, de organização, de sutileza ou irritação. Williams e Tollett (2001) chamam a atenção para as cores, visto ser, a tecnologia digital capaz de possibilitar o uso de uma gama colorida muito mais ampla e vibrante que as

impressões em papel. É necessário, portanto, no planejamento visual de um *web site*, que essa possibilidade seja amplamente considerada e aplicada.

Além de uma organização de informações que seja ampla e colorida, o design de um *web site* deve sempre incentivar uma interação com o usuário, através da exposição de uma caixa de *e-mail* para contato, por exemplo. Os teóricos em estudo afirmam que um site deve sempre se mostrar interessado pela opinião de seu cliente e cordial a ele. Tal fato é um importante motivador para que o usuário repita sua visita à página.

Com relação à utilização dos recursos de som e animação para a construção de uma página *web*, Williams e Tollett (2001) expõem que são eles elementos relevantes para tornar um design atrativo e dinâmico. Porém, não são recursos indispensáveis. Acerca disso, os autores afirmam que: “[...] a maioria dos *web sites* são projetados simplesmente usando imagens atraentes e informações interessantes [...] a interatividade e a multimídia são simplesmente opções, e muitos ótimos *web sites* as ignoram” (WILLIAMS; TOLLETT, 2001, p. 90). Desse modo, não é necessário que a análise do design de um site se prenda ao julgamento da presença, ou não, de elementos audiovisuais para compor a ferramenta.

À luz dos pressupostos até aqui apresentados, concluímos serem pontos referenciais para a análise primeira do design de um *website*: (i) a conjugação entre a linguagem verbal e a visual; (ii) a disposição não exaustiva de informações; (iii) a utilização de cores coerentes; (iv) o estabelecimento de comunicação e cordialidade com o usuário.

De modo a viabilizar o aprofundamento em pontos específicos para a observação do design, Williams e Tollett (2001) propõem quatro princípios a serem seguidos, para que a página apresente “[...] aspecto claro, limpo e profissional” (WILLIAMS; TOLLETT, 2001, p. 97). São esses princípios: o alinhamento, a proximidade, a repetição e o contraste.

O alinhamento consiste no posicionamento de itens - textos, ícones, entre outros - na página. Uma linha imaginária deve ser traçada pelos olhos, de modo que os elementos componentes da ferramenta online sejam vistos a partir de um determinado posicionamento. É relevante destacar que todo o *website* deve ser projetado a partir de um único alinhamento: ou completamente à direita, ou à esquerda, ou, ainda, ao centro. Segundo Williams e Tollett (2001), esse é o princípio responsável por mudar, radicalmente, a aparência de uma página online.

Com relação à proximidade, esse é o princípio que indica ser necessário que itens que se pertencem estejam agrupados dentro do *web site*. Ou seja, cabeçalhos e subtítulos, por exemplo, não devem ser posicionados distantes do texto a que pertencem. Williams e Tollett (2001), referente a esse aspecto, mencionam a questão dos espaçamentos, que quando

utilizados abundantemente, entre um texto e outro que têm relação, promovem, visualmente, uma desconexão. As consequências da não observação atenta da proximidade, tornam a composição da página desorganizada e difícil de ler.

Já a repetição promove, como o próprio nome nos sugere, a compreensão em torno do fato de que é preciso, sempre, em *web sites*, unir partes dispersas. A página *online* possui elementos que a caracterizam, a tornam pertencentes a uma empresa, um conceito. Tais itens devem sempre aparecer durante a navegação, mesmo que você mude de um *link* para outro, dentro do *site*. São exemplos de elementos que devem se apresentar repetitivos: “[...] os botões de navegação, cores, ilustrações, formato, layout, tipografia [...]” (WILLIAMS; TOLLETT, 2001, p. 106). O benefício principal da repetição é o fato de que, através dela, os visitantes do *site* conseguem acessar os diferentes recursos e possibilidades que a ferramenta dispõe, sem precisar reaprender constantemente caminhos para continuar a navegar.

O contraste são os itens em destaque. Aqueles que atraem o olhar. Esse princípio permite uma hierarquização de informações, de modo que o visitante da página possa ver, superficialmente, todas as informações contidas no *website*, e direcionar sua atenção para o que precisa. Segundo Williams e Tollett (2001, p. 110), “[...] o contraste pode ser a letra mais escura, maior, ou de um estilo diferente. Podem ser cores diferentes, sinais gráficos ou uma organização espacial. Para ser eficiente, o contraste precisa ser forte.[...]” Desse modo, a partir do destaque, um ponto focal é criado, uma hierarquia deve ser seguida a partir daquele ponto. É uma característica fundamental para a criação de um ponto focal a eliminação fundos de páginas cinzas. Normalmente, os fundos devem ser brancos, segundo os teóricos.

Além dos princípios anteriormente mencionados, é mister complementar essa discussão a partir da relevância atribuída por Williams e Tollett (2001) à um design de navegação bem elaborado. Esse design permite que o usuário consiga retornar à página inicial do site em qualquer momento de sua navegação. Ou seja, o principal objetivo de um bom design de navegação consiste em garantir que navegar no site seja uma experiência fácil e agradável. Para a promoção de tal experiência, os autores exemplificam que muitos sites utilizam apenas *links* de textos, enquanto outros usam ícones gráficos, que podem ser botões com palavras neles ou ilustrações personalizadas. Eles afirmam que as seções principais do site devem ser mantidas, com clareza e repetição, no alto da página, na base ou ao lado. No caso de uma página mais longa, em que seja necessária a rolagem da página, é útil que o sistema de navegação seja colocado tanto no alto, quanto na base do *website*.

Outro ponto relevante para uma boa experiência de navegação, é, conforme Williams e Tollett (2001), as dicas que o sistema dá ao visitante do local do site em que ele se encontra

naquele momento. Esse fato pode se dar, a partir do escurecimento do ícone que representa o local, ou de algum destaque que a ele pode ser direcionado. “É possível ter um triângulo apontando para o ícone representando a página visível, ou um pequeno símbolo próximo a ele ou uma marca de verificação” (WILLIAMS; TOLLETT, 2001, p. 127). Esses exemplos justificam, também, o fato de que não precisa ser um destaque impertinente ou exageradamente grande. Ele deve, apenas ser claro quanto à especificação.

De modo a finalizar os recursos básicos para um bom *web design*, Williams e Tollett (2001) concluem que, aliados aos princípios e aos elementos visuais acima mencionados, um site eficiente apresenta um mapa do site. Nesse mapa há uma representação gráfica de toda a página, mostrando a organização e a estrutura de conteúdos e *links* que se apresentam em cada parte da ferramenta.

Uma estrutura bem elaborada deve ser também promotora da acessibilidade (BRASIL, 2000). Conforme a Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000, a qual estabelece normas e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência, é preciso que sejam rompidas barreiras de diversas instâncias. Neste trabalho, nos atentamos para as barreiras de comunicação e informação, que incluem os entraves relacionados às tecnologias da informação (BRASIL, 2000). Faz-se necessário, para esse rompimento, a disponibilização de tecnologia assistiva ou ajuda técnica. Diferentes recursos, estratégias devem ser utilizados de modo a promover a atividade e a participação da pessoa com deficiência.

No caso de um portal educativo, como o Portal Celin *Kids*, considerando toda a sua estrutura audiovisual indispensável para uma boa navegação, é mister pensar, principalmente, nas crianças portadoras de deficiências visuais e auditivas. De modo a proporcionar-lhes qualidade na interação com a ferramenta, recursos devem ser implementados no *site*, como um todo. Um *website* deve ser construído para todas as pessoas, independente de suas necessidades.

À luz das discussões em torno dos pressupostos teóricos acerca dos aspectos pedagógicos e estruturais de um portal educativo, para torná-lo recurso pedagógico eficaz para o ensino de Língua Inglesa para crianças, concluimos o referencial teórico norteador deste trabalho. As discussões levantadas no capítulo 3 suportarão as análises às quais nos propomos, dos aspectos linguístico e pedagógico-estruturais do Portal Celin *Kids*. O conceito e o ensino de língua abordados na seção 3.1, apresentam-se como suporte considerável para a análise linguística das atividades do Portal. Isso porque a reflexão traçada nessa seção, encaminhou-nos para a construção de uma perspectiva direcionada, em torno de múltiplas

formas de ver a língua e conduzir seu ensino. Os achados dessas discussões teóricas propiciaram o encontro de um alinhamento viável para nossas observações, a partir dos estudos das diversas possibilidades de uma perspectiva linguística funcional e social.

Já as discussões acerca de abordagens e métodos de ensino e do pós-método, emergentes na seção 3.2, abriram espaço para o desenvolvimento de um olhar cuidadoso para a apresentação das atividades do portal, bem como da estrutura da ferramenta. Analisar os pontos positivos e negativos dos métodos, e dos seus impactos para os ambientes de ensino-aprendizagem, nos tornou mais conscientes acerca de como almejamos construir o aprendizado da Língua Inglesa e o que devemos evitar. O pós-método fez com que buscássemos encontrar alternativas de ampliar possibilidades para o desenvolvimento de um ensino de línguas dinâmico, diverso, coerente e global. Para tanto, aliamos a esses pressupostos as discussões em torno da interculturalidade e da interdisciplinaridade, as quais se apresentam como suportes para a percepção da essência linguística de uma ferramenta didática para o ensino de Língua Inglesa.

Pensar a língua, a linguagem e os métodos de ensino não são, contudo, pressupostos suficientes para direcionar nossas análises. Refletir em torno das particularidades do público ao qual nos voltamos, fez-se imprescindível para esta pesquisa. Dessa forma, na seção 3.3 apresentamos um panorama do ensino de Língua Inglesa para crianças no Brasil e, ponderamos acerca das possibilidades de diminuição de barreiras sociolinguísticas que um portal educativo público, para ensino de Inglês aos aprendizes muito jovens, pode apresentar.

Dessarte, amparados por esse arcabouço de discussões, passamos, a seguir à apresentação dos dados levantados bem como das reflexões em torno dos achados linguísticos e pedagógico-estruturais, dentro do Portal *Celin Kids*.

## 4 ANÁLISE

### 4.1 ASPECTOS LINGUÍSTICOS DO PORTAL CELIN KIDS

Na análise dos aspectos linguísticos do Portal *Celin Kids* serão descritas as atividades presentes em cada aba do portal, o conteúdo abordado, bem como os tipos de exercícios utilizados em cada uma delas. A observação desses dados objetiva expor qual aspecto da língua é por elas evidenciado – estrutura ou uso, de modo a ponderar se se aproximam de uma perspectiva social (NÓBREGA; GOMES, 2016) e funcional (PETER, 2012; ÁVILA, 2016), as quais consideramos serem pertinentes para o ensino-aprendizagem de línguas de forma reflexiva e contextualizada (TRAVAGLIA, 2011). Para esta análise, serão retomadas como ponto norteador as discussões teóricas empenhadas no tópico 3.1 desta dissertação.

Serão analisadas as atividades de três abas: *Vocabulary*; *Let's Practice*; *Sing Along*. Como descrito na metodologia deste trabalho, o portal apresenta um total de cinco abas *Vocabulary*; *Let's Practice*; *Sing Along*; *Speak and Spell*; *Reading*. Porém, considerando estar a ferramenta em desenvolvimento, ainda não há atividades presentes nas abas *Speak and Spell* e *Reading*. É importante destacar que o portal permanece sendo alimentado<sup>17</sup> por estudantes da disciplina Ensino de Língua Inglesa para Crianças II - LET 454 -, bem como por estagiários vinculados ao Celin. Dessa forma, o seu desenvolvimento está constante e dinâmico. Para tanto, justificamos que os dados aqui apresentados foram observados, pela última vez, dentro do Portal, em 21 de janeiro de 2023. Não podemos, portanto, excluir a possibilidade de que, após essa data, novas atividades tenham sido inseridas. Neste caso, as novas atividades, que por ventura, tenham sido depositadas no portal, após a data citada, não serão consideradas nesta análise.

#### 4.1.1 Descrição das atividades da aba *Vocabulary*

Para delimitar a sequência a ser seguida nesta análise, adotamos o percurso sugerido dentro do portal, iniciando pelas atividades da aba *Vocabulary* e finalizando com as atividades da aba *Sing Along*, como demonstra a imagem a seguir:

---

<sup>17</sup> Atualização pós defesa: Conforme esclarecimentos da Professora Dra. Hilda Simone Henriques Coelho, o Portal *Celin Kids* não tem sido alimentado continuamente. Mas, tem passado pela revisão de um bolsista, o qual ficou responsável por padronizar e repensar os tipos de atividades, e por traduzir a versão da história norteadora do portal para a Língua Inglesa.

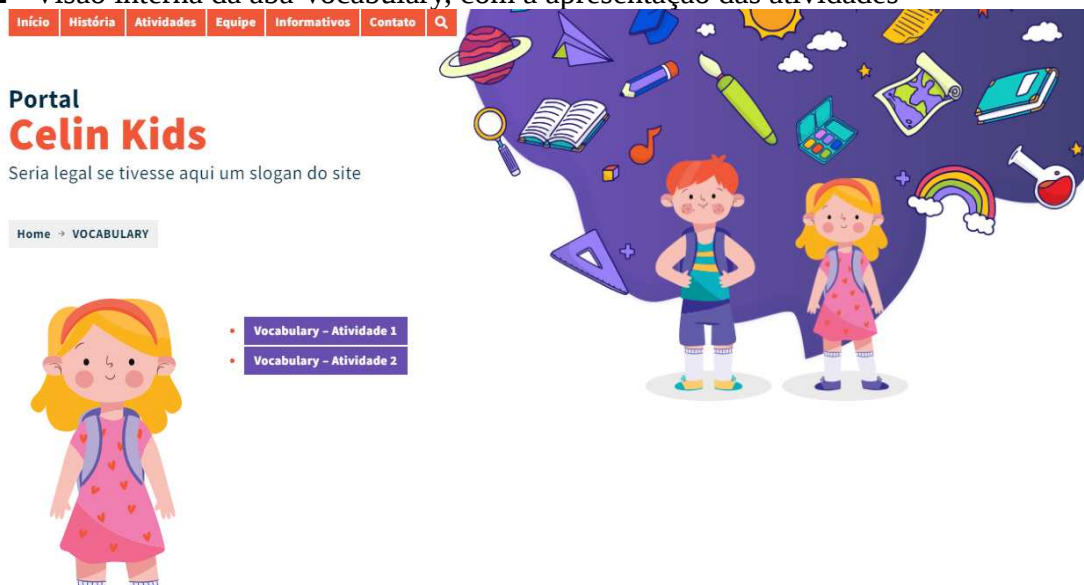
**Figura 1** - Sequência de abas do Portal Celin Kids



Fonte: <https://celinkids.ufv.br/>. Acesso em: 23 de mar. 2023.

Na aba *Vocabulary* foram inseridas duas atividades, denominadas, dentro da ferramenta, como, respectivamente: *Vocabulary - Atividade 1* e *Vocabulary - Atividade 2*.

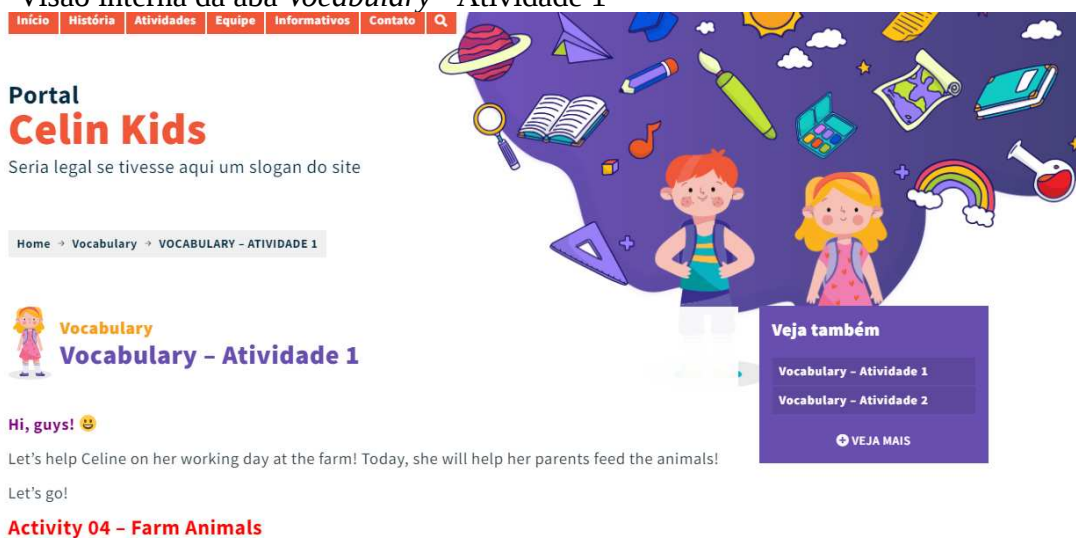
**Figura 2** - Visão interna da aba Vocabulary, com a apresentação das atividades



Fonte: <https://celinkids.ufv.br/vocabulary/>. Acesso em: 23 de mar. 2023.

Quando clicamos sobre cada um dos ícones direcionadores às atividades, temos acesso à seguinte tela:


Figura 3 - Visão interna da aba *Vocabulary* - Atividade 1



Início História Atividades Equipe Informativos Contato Q

**Portal  
Celin Kids**  
Seria legal se tivesse aqui um slogan do site

Home → Vocabulary → VOCABULARY - ATIVIDADE 1

 **Vocabulary**  
**Vocabulary - Atividade 1**

Hi, guys! 😊  
Let's help Celine on her working day at the farm! Today, she will help her parents feed the animals!  
Let's go!

**Activity 04 - Farm Animals**

**Veja também**

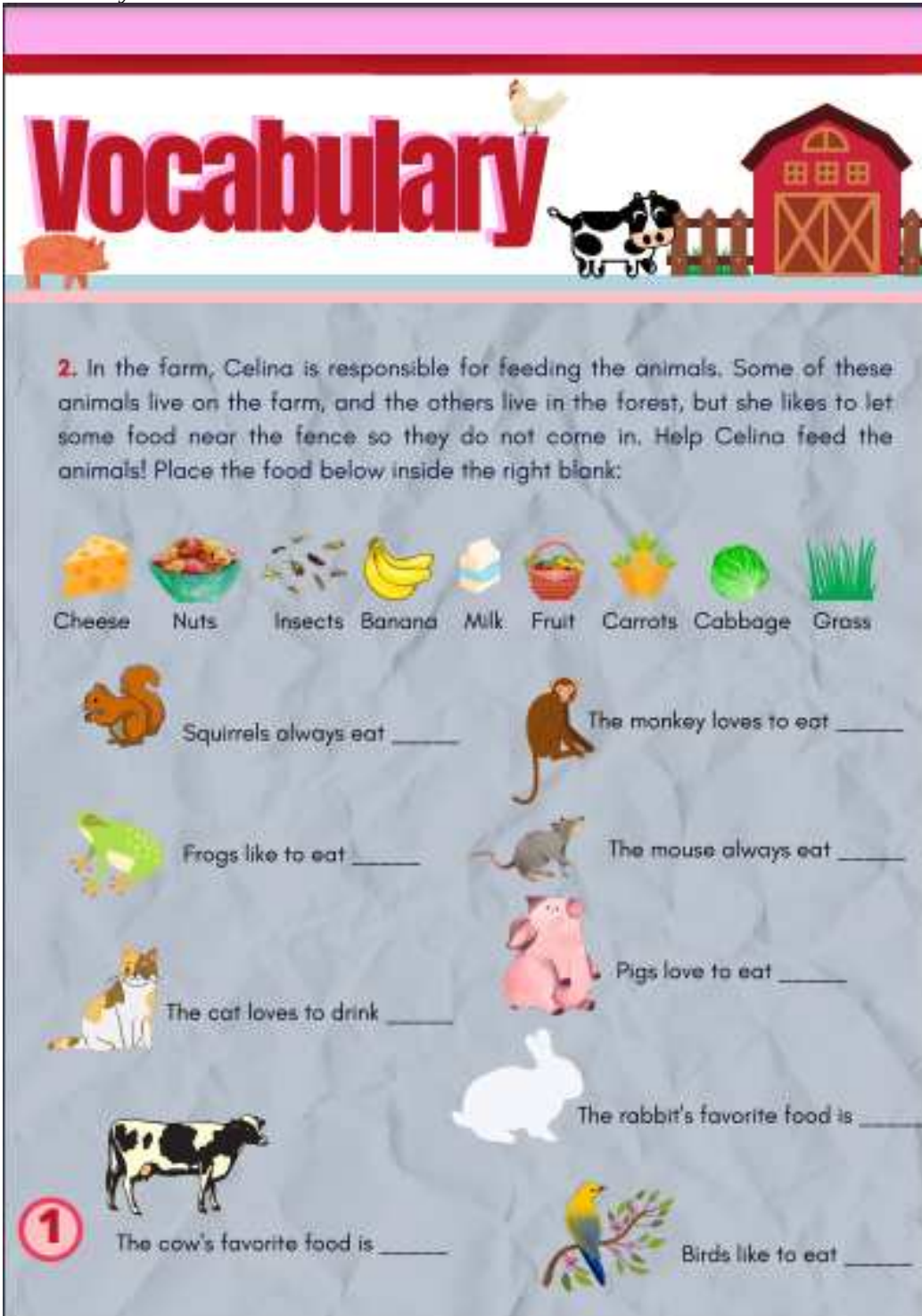
- Vocabulary - Atividade 1
- Vocabulary - Atividade 2

VEJA MAIS

Fonte: <https://celinkids.ufv.br/vocabulary/atividade-nova/>. Acesso em: 29 mar. 2023.










Ao clicarmos nos *links* dispostos para cada uma das atividades, somos redirecionados aos exercícios, os quais apresentamos a seguir, respectivamente, nas (Figuras 4, 5, 6, 7 e 8).



Figura 4 - Activity 4 - Farm Animals







**Vocabulary**



2. In the farm, Celina is responsible for feeding the animals. Some of these animals live on the farm, and the others live in the forest, but she likes to let some food near the fence so they do not come in. Help Celina feed the animals! Place the food below inside the right blank:


 Cheese  
  Nuts  
  Insects  
  Banana  
  Milk  
  Fruit  
  Carrots  
  Cabbage  
  Grass

 Squirrels always eat \_\_\_\_\_  
  The monkey loves to eat \_\_\_\_\_

 Frogs like to eat \_\_\_\_\_  
  The mouse always eat \_\_\_\_\_

 The cat loves to drink \_\_\_\_\_  
  Pigs love to eat \_\_\_\_\_

 The cow's favorite food is \_\_\_\_\_  
  The rabbit's favorite food is \_\_\_\_\_

 Birds like to eat \_\_\_\_\_

Fonte: <https://celinkids.ufv.br/wp-content/uploads/2021/10/Activity-04-Farm-Animals.pdf>. Acesso em: 01 de abr. 2023.

De acordo com a imagem acima, passamos à descrição dos elementos componentes dessa atividade: (i) conteúdo abordado e (ii) tipo de exercício.

**Tabela 1** - Descrição do conteúdo e do tipo de exercício utilizado na composição da *Activity 04 - Farm Animals*

Atividade	Conteúdo abordado	Tipo de exercício
<ul style="list-style-type: none"> <li>● <i>Activity 04 - Farm Animals</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Animais da fazenda e da floresta (<i>squirrel, frog, cat, cow, monkey, mouse, rabbit, pig, bird</i>)</li> <li>● Alimentos (<i>cheese, nuts, insects, bananas, milk, fruit, carrot, cabbage, grass</i>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Atividade de associação: animal - alimento</li> <li>●</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria, 2023.

Prosseguindo, descrevemos a segunda atividade integrante da aba *Vocabulary: Activity 05 - Vacation in a Safari*.

**Figura 5** - Visão interna da aba *Vocabulary – Atividade 2*

Portal  
**Celin Kids**  
Seria legal se tivesse aqui um slogan do site

Home -> Vocabulary -> VOCABULARY - ATIVIDADE 2

**Vocabulary**  
**Vocabulary - Atividade 2**

Hello, guys! 😊

Celine finally went on vacation. Her parents took her on an adventurous trip in a Safari! Since you help her every day, how about traveling with Celine and her parents? They're in South Africa now!!

Let's go!

**Activity 05 - Vacation in a Safari**

Veja também

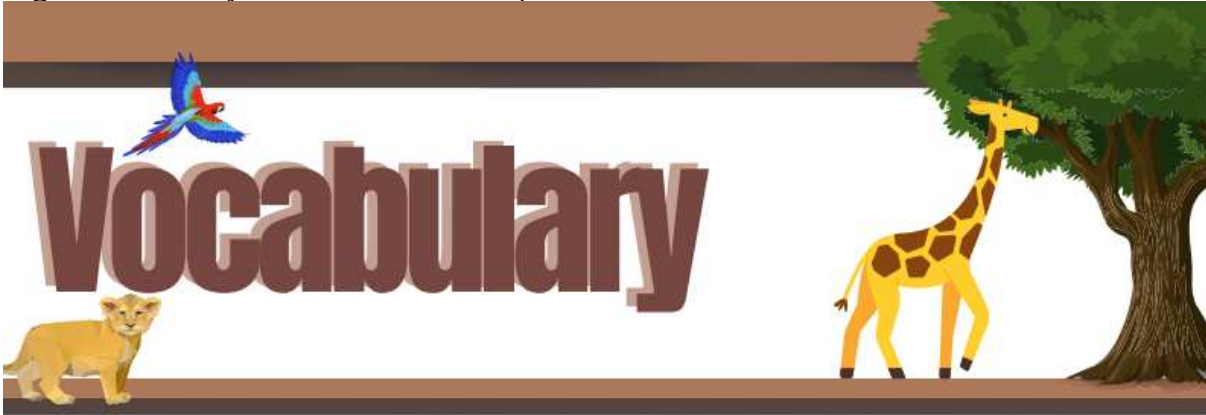
- Vocabulary - Atividade 1
- Vocabulary - Atividade 2

VEJA MAIS

Fonte: <https://celinkids.ufv.br/vocabulary/item-novo/>. Acesso em: 29: mar. 2023.


Diante dessa imagem, passamos à apresentação da atividade nela exposta. É mister mencionar que optamos pela divisão da imagem da atividade em duas partes, de modo a proporcionar melhor visualização do conteúdo:

**Figura 6 - Activity 05 - Vacation in a Safari - Parte 1**




# Vocabulary

2. On the summer vacation, Zuri and Jana invited Celina and her family to travel to South Africa to learn a little bit about their culture. One day, Celina went to the Safari and she saw many different animals. Help Celina remember the names of the animals that she saw on the trip to South Africa!



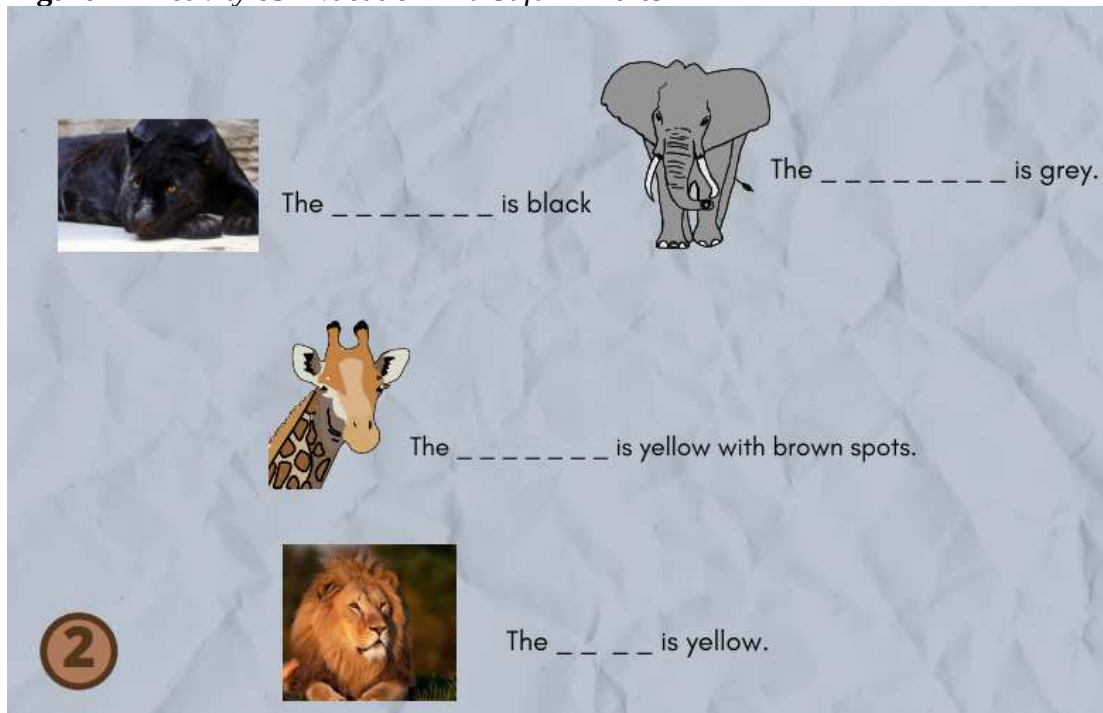
The \_\_\_\_\_ is colorful.



This \_\_\_\_\_ is yellow.

Fonte: <https://celinkids.ufv.br/wp-content/uploads/2021/10/Activity-05-Vacation-in-a-Safari.pdf>. Acesso em: 01 de abr. 2023.

**Figura 7 - Activity 05 - Vacation in a Safari - Parte 2**



Fonte: <https://celinkids.ufv.br/wp-content/uploads/2021/10/Activity-05-Vacation-in-a-Safari.pdf>. Acesso em: 01 de abr. 2023.

À luz das imagens apresentadas – Figuras 6 e 7 – descrevemos os elementos componentes da *Activity 05 – Vacation in a Safari*.

**Tabela 2 - Descrição do conteúdo e do tipo de exercício utilizado na composição da *Activity 05 - Vacation in a Safari***

Atividade	Conteúdo abordado	Tipo de exercício
<ul style="list-style-type: none"> <li>Activity 05 - Vacation in a Safari.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Animais selvagens (chameleon, panther, elephant, giraffe, butterfly, bird, lion)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Exercícios de completar palavras, a partir de letras dispersas.</li> </ul>

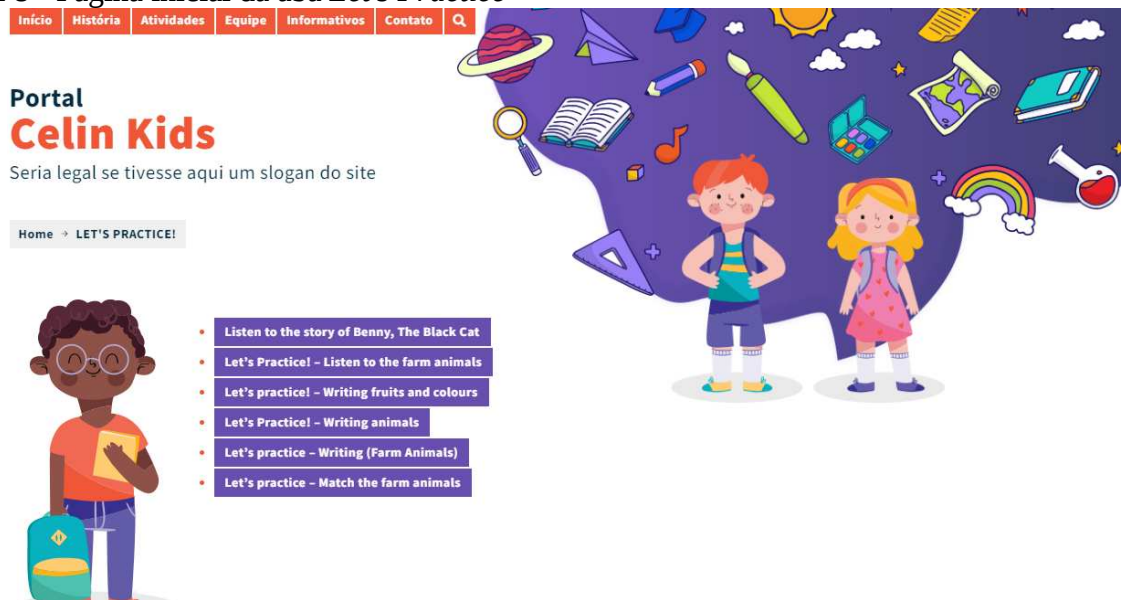
Fonte: Elaboração própria, 2023.

Considerando estarem depositadas na aba *Vocabulary* do Portal *Celin Kids*, apenas duas atividades, finalizamos a exposição delas. Dessa forma, obedecendo a sequência de abas propostas pelo portal, como apresentado na (Figura 1), passamos, na próxima seção, à descrição das atividades presentes na aba *Let's Practice*.

#### 4.1.2 Descrição das atividades da aba *Let's Practice*

A aba *Let's Practice* apresenta seis atividades, as quais variam entre atividades escritas, atividades de áudio e atividades audiovisuais. Predominantemente, são atividades escritas. Além disso, as atividades não se apresentam numeradas, como as atividades da aba *Vocabulary*, vistas anteriormente. Elas são descritas apenas com o título, no qual há a indicação do que deve ser feito, primordialmente, naquela atividade, através dos verbos iniciais. A Figura 8, abaixo, exhibe a forma como estão dispostas no site as atividades, na página inicial da aba *Let's Practice*.

**Figura 8** - Página inicial da aba *Let's Practice*



Fonte: <https://celinkids.ufv.br/letspractice/>. Acesso em: 29 de mar. 2023

Visto isso, passamos para a descrição individual de cada uma das atividades, no intuito de destacar o conteúdo e o tipo de exercício utilizado na estruturação da atividade.

Ao clicar no *link* da atividade *Listen to the story of Benny, the Black Cat*, somos encaminhados para a seguinte página:

**Figura 9** - Página de apresentação da atividade *Listen to the story of Benny, The Black Cat*



**Let's practice!**  
**Listen to the story of Benny, The Black Cat**

In this activity, you will watch the video about the story of "Benny, The Black Cat". After listening and watching, there will be a comprehension activity for you to practice. Also, there will be a video transcription for you to read and check the vocabulary. Remember to read it after watching the video and doing the activity. Have fun!

**L Benny, the Black Cat**

Hello! I'm Benny.

Comprehension Activity - Benny, The Black Cat

Video Script - Benny, The Black Cat

Fonte: <https://celinkids.ufv.br/letspractice/listen-to-the-story-of-benny-the-black-cat/>. Acesso em: 29 de mar. 2023.

De acordo com a (Figura 9), podemos observar que uma atividade de compreensão textual – *Comprehension Activity - Benny, The Black Cat*, acerca do vídeo exposto aparece disponibilizada para o estudante. Há, também, a possibilidade de direcionamento para a transcrição do vídeo – *Video Script - Benny, The Black Cat*. A atividade, bem como a transcrição do vídeo serão apresentadas nas figuras seguintes.

**Figura 10** - *Comprehension Activity - Benny, The Black Cat - Parte 1*



UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

DEPARTAMENTO DE LETRAS

LET 454 – PRÁTICA DE ENSINO DE INGLÊS

**Listening Comprehension – Benny, the Black Cat**

**Questions:**

**1- *What animal is Benny?***

- a) a dog      b) a duck      c) a cat**

**2- *What is Benny's color?***

- a) yellow      b) black      c) green**

**3- *Benny likes to eat fruits. Which fruits are its favorites?***

- a) bananas      b) grapes      c) apples**

Fonte: <https://celinkids.ufv.br/wp-content/uploads/2021/10/Listening-Activity-Benny-The-Black-Cat-1.pdf>.  
Acesso em: 01 de abr. 2023.

**Figura 11** - *Comprehension Activity - Benny, The Black Cat - Parte 2*

**4- *Benny is not feeling well. What does it want to do?***

- a) sleep      b) play      c) see the vet**

**5- *Who is Celina?***

- a) the vet      b) its best friend      c) the cow**

Fonte: <https://celinkids.ufv.br/wp-content/uploads/2021/10/Listening-Activity-Benny-The-Black-Cat-1.pdf>.  
Acesso em: 01 de abr. 2023

Nessa atividade, é relevante considerar que um gabarito é apresentado para o estudante, no mesmo arquivo em que se encontram as atividades. Seguinte aos exercícios, na segunda página do documento, encontra-se uma *answer key*, da forma como será apresentado na (Figura 12).

**Figura 12** - *Comprehension Activity - Benny, The Black Cat - ANSWER KEY*

## **ANSWER KEY**

- 1- a dog**
- 2- black**
- 3- apples**
- 4- sleep**
- 5- its best friend**

Fonte: <https://celinkids.ufv.br/wp-content/uploads/2021/10/Listening-Activity-Benny-The-Black-Cat-1.pdf>.  
Acesso em: 01 de abr. 2023.

**Figura 13 - Vídeo script - Benny, The Black Cat**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA  
DEPARTAMENTO DE LETRAS  
LET 454 – PRÁTICA DE ENSINO DE INGLÊS

**Video Script**

**Narrator:** Benny is Celina's black cat. It likes to eat fruits. It lives on the farm with her, and they always have fun together. They play in the yard all day.

**Benny:** Hello! I'm Benny. Nice to meet you. I'm going to talk about myself. I like to play in the yard with Celina. She is my best friend. Today, I'm feeling a little sick, so Zuri, the vet, is coming to see me, but I don't know what she is going to say. I hope she will not tell me to avoid fruits because I love them! But I know that is not usual for a cat eating fruits. The vet is always telling me that. But I love to eat bananas, grapes, and apples. My favorites are apples!

**Narrator:** Celina is coming to see how Benny is. She asks:

**Celina:** Hello, Benny! Jana is here, let's play in the yard!

**Benny:** I just want to sleep like a normal cat! [make a tiring voice].

**Celina:** Oh no! Did you eat fruits again? [make a scary voice]

**Benny:** Of course not! I just ate pet food and milk as usual...

**Celina:** Stop lying! You just feel that way when you eat fruits!

**Benny:** You got me! Aren't you calling Zuri, right?

**Celina:** It's not necessary! Zuri is already here, examining Suzie, the cow!

**Benny:** Oh no...I need to stop eating fruits...

Fonte: <https://celinkids.ufv.br/wp-content/uploads/2021/10/Listening-Activity-Benny-The-Black-Cat-1.pdf>.  
Acesso em: 01 de abr. 2023.

À luz dessas imagens, passamos à tabela descritiva da primeira atividade da aba *Let's Practice*. Para a análise linguística, como já descrito, interessa-nos (i) o conteúdo da atividade e (ii) o tipo de exercício utilizado. Na descrição desse exercício, serão considerados como conteúdo aqueles, não só cobrados na atividade de compreensão, mas também os emergentes no vídeo.

**Tabela 3** - Descrição do conteúdo e do tipo de exercício utilizado na composição da atividade *Listen to the story of Benny, The Black Cat*

Atividade	Conteúdo abordado	Tipo de exercício
<ul style="list-style-type: none"> <li>● <i>Listen to the story of Benny, The Black Cat</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Cumprimentos simples: <i>Hello!</i>;</li> <li>● Preferências;</li> <li>● Estado físico: <i>sick</i>;</li> <li>● Algumas frutas: banana, apple, grape</li> <li>● <i>Bebida</i>: milk</li> <li>● Verbos principais: <i>need, stop, lie, like, want.</i></li> <li>●</li> <li>●</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Atividade de visualização de vídeo.</li> <li>● Atividade de compreensão textual, a partir de questões objetivas, nas quais as crianças deveriam marcar uma resposta para cada pergunta.</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria, 2023.

Já a segunda atividade disponibilizada na aba *Let's Practice* do portal *Celin Kids* é *Let's Practice - Listen to the farm animals*. Nessa atividade são apresentados os animais e seus respectivos sons. Não há um exercício em que sejam cobrados registros escritos. Neste momento, apenas a prática da audição é motivada. Para tanto, o clique no *link* do exercício encaminha para uma página, na qual estão disponíveis imagens e sons, como pode ser observado na imagem seguinte.

**Figura 14** - Apresentação da atividade *Let's Practice! Listen to the farm animals*

Fonte: <https://celinkids.ufv.br/letspractice/lets-practice-listen-to-the-farm-animals/>. Acesso em: 01 de abr. 2023.

De acordo com a (Figura 14), dentro do site, estão disponíveis a imagem de um animal e o som correspondente à pronúncia do nome dele. Visto isso, passamos à descrição resumida da segunda atividade da aba *Let's Practice*.

**Tabela 4** - Descrição do conteúdo e do tipo de exercício utilizado na composição da atividade *Let's Practice - Listen to the Farm Animals*

Atividade	Conteúdo abordado	Tipo de exercício
<ul style="list-style-type: none"> <li>● <i>Let's Practice! - Listen to the Farm Animals</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Animais da fazenda e seus sons. (<i>dog, cat, rooster, duck, frog, horse, turkey, lion</i>).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Atividade de compreensão auditiva - visualização de imagem seguida de audição de som.</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria, 2023.




A fim de prosseguir com a descrição dos dados, passamos para a terceira atividade da aba *Let's Practice*. A atividade está denominada como *Let's practice! - Writing fruits and colors*. Para esta atividade, são propostos dois arquivos: um para o desenvolvimento da atividade – *LINK: Writing fruits and colors* – e, o outro, para a verificação de respostas – *LINK: Writing fruits and colors (answer key)*. Esses dados podem ser confirmados na figura seguinte:

**Figura 15** - Página inicial da atividade *Let's Practice! - Writing fruits and colors*

Fonte: <https://celinkids.ufv.br/letspractice/lets-practice-writing-fruits-and-colours/>. Acesso em: 30 de mar. 2023.




Os arquivos disponíveis em cada um dos *links* estão apresentados nas (Figuras 16, 17, 18, 19 e 20), a seguir. O arquivo referente ao primeiro *link*, teve a sua imagem dividida em três partes (Figuras 16, 17 e 18). Enquanto o arquivo referente ao segundo *link* foi desmembrado em duas partes (Figuras 19 e 20). Tal divisão justifica-se para possibilitar uma melhor visualização dos arquivos.

**Figura 16** - Atividade *Let's practice!* - *Writing fruits and colors* - Parte 1  
Let's try writing the fruits' names and their colours.

	<p>This is a _____. The colour is _____.</p>
	<p>This is a _____. The colour is _____.</p>
	<p>This is a _____. The colour is _____.</p>


Fonte: <https://celinkids.ufv.br/wp-content/uploads/2021/10/Writing-fruits-and-colours.pdf>. Acesso em: 01 de abr. 2023.

**Figura 17** - Atividade *Let's practice!* - *Writing fruits and colors* - Parte 2

	<p>This is a _____. The colour is _____.</p>
	<p>This is a _____. The colour is _____.</p>
	<p>This is a _____. The colour is _____.</p>

Fonte: <https://celinkids.ufv.br/wp-content/uploads/2021/10/Writing-fruits-and-colours.pdf>. Acesso em: 01 de abr. 2023.







**Figura 18** - Atividade *Let's practice!* - *Writing fruits and colors* - Parte 3

	This is a _____ . The colour is _____ .
---	---

Fonte: <https://celinkids.ufv.br/wp-content/uploads/2021/10/Writing-fruits-and-colours.pdf>. Acesso em: 01 de abr. 2023.

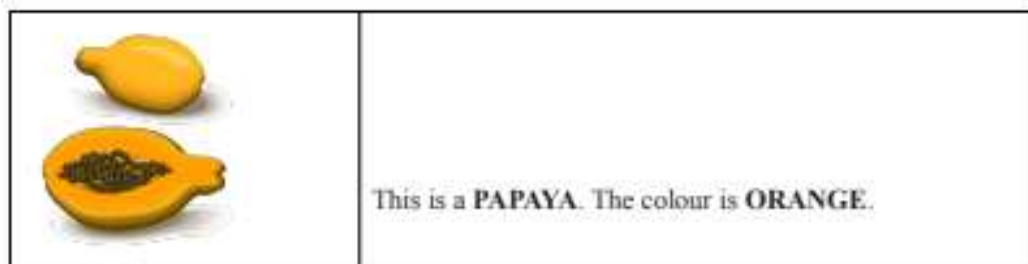
**Figura 19** - Atividade *Let's practice!* - Writing fruits and colors (answer key) - Parte 1

Let's try writing the fruits' names and their colours.

	This is a <b>BANANA</b> . The colour is <b>YELLOW</b> .
	This is a <b>GRAPE</b> . The colour is <b>PURPLE</b> .
	This is a <b>LEMON</b> . The colour is <b>YELLOW</b> .
	This is a <b>CARROT</b> . The colour is <b>ORANGE</b> .
	This is a <b>WATERMELON</b> . The colour is <b>PINK</b> .
	This is a <b>STRAWBERRY</b> . The colour is <b>RED</b> .

Fonte: <https://celinkids.ufv.br/wp-content/uploads/2021/10/Writing-fruits-and-colours-answer-key.pdf>.  
em: 01 de abr. 2023.

Acesso

**Figura 20** - Atividade *Let's practice! - Writing fruits and colors (answer key)* - Parte 2

Fonte: <https://celinkids.ufv.br/wp-content/uploads/2021/10/Writing-fruits-and-colours-answer-key.pdf>. Acesso em: 01 de abr. 2023.

Em conformidade com as (Figuras 16 a 20), passamos à tabela descritiva do conteúdo e do tipo de exercício que pode ser observado nessa atividade.

**Tabela 5** - Descrição do conteúdo e do tipo de exercício utilizado na composição da atividade *Let's Practice! - Writing fruits and colors*

Atividade	Conteúdo abordado	Tipo de exercício
<ul style="list-style-type: none"> <li>● <i>Let's Practice! - Writing fruits and colors</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Frutas (<i>banana, grape, lemon, carrot, watermelon, strawberry, papaya</i>);</li> <li>● Cores (<i>yellow, purple, orange, pink, red</i>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● De acordo com a imagem, completar frase com o nome da fruta e a cor correspondente a ela.</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria, 2023.

Dando continuidade à apresentação dos dados, passamos para a atividade *Let's Practice! - Writing animals*. Nessa atividade, assim como no exercício *Let's Practice! - Writing fruits and colors* (Figura 15), é possível observar a presença de dois arquivos: um, voltado para a realização da atividade e, o outro, para a correção. Eles estão respectivamente nomeados como: *LINK: Writing animals* e *LINK: Writing animals (answer key)*. A visualização da página pode ser feita através da imagem seguinte:

**Figura 21** - Página inicial da atividade *Let's Practice! - Writing animals*

Home > Let's practice! > LET'S PRACTICE! - WRITING ANIMALS

Let's practice!  
Let's Practice! - Writing animals

Hey, guys!!!

In the activity below you will name the **animals** while also improving your **writing** skills!

To do the exercise, you will need to **print** it first.

Click on the link below to start!

Till next time!

LINK: Writing animals  
LINK: Writing animals (answer key)

« anterior

» próximo

**Veja também**

- Listen to the story of Benny, The Black Cat
- Let's Practice! - Listen to the farm animals
- Let's practice! - Writing fruits and colours
- Let's Practice! - Writing animals
- Let's practice - Writing (Farm Animals)
- Let's practice - Match the farm animals

VEJA MAIS

Fonte: <https://celinkids.ufv.br/letspractice/lets-practice-writing-animals/>. Acesso em: 01 de abr. 2023.

De modo a encaminhar para a análise, as atividades provenientes de cada *link* estão apresentadas a seguir. A opção por desmembrar a imagem da atividade em duas partes se justifica por possibilitar melhor visualização do exercício.

**Figura 22** - Atividade *Let's practice! - Writing animals - Parte 1*

Now that the kids learned how to associate the sound of the animals with their image, let's try writing the animals' names.



Fonte: <https://celinkids.ufv.br/wp-content/uploads/2021/10/Writing-animals.pdf>. Acesso em: 01 de abr. 2023.

**Figura 23** - Atividade *Let's practice!* - *Writing animals* - Parte 2



This is a \_\_\_\_\_.



This is a \_\_\_\_\_.

Fonte: <https://celinkids.ufv.br/wp-content/uploads/2021/10/Writing-animals.pdf>. Acesso em: 01 de abr. 2023.

**Figura 24** - Atividade *Let's practice!* - *Writing animals (answer key)*

Now that the kids learned how to associate the sound of the animals with their image, let's try writing the animals' names.



This is a **BEE**.



This is an **ELEPHANT**.



This is a **DOG**.



This is a **FOX**.



This is a **GIRAFFE**.

Fonte: <https://celinkids.ufv.br/wp-content/uploads/2021/10/Writing-animals-answer-key.pdf>. Acesso em: 01 de abr. 2023.

De acordo com o exposto nas (Figuras 22, 23 e 24), passamos à descrição do conteúdo e do tipo de exercício observado nessa atividade.

**Tabela 6** - Descrição do conteúdo e do tipo de exercício utilizado na composição da atividade *Let's practice: Writing animals*

Atividade	Conteúdo abordado	Tipo de exercício
<ul style="list-style-type: none"> <li>Let's practice! - Writing animals</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Animais (<i>bee, elephant, dog, fox, giraffe</i>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Atividade de escrita do nome do animal em frente à imagem correspondente.</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria, 2023.

A fim de prosseguir com as descrições, passamos para a próxima atividade – *Let's practice - Writing (Farm Animals)*. Neste exercício, assim como nas duas últimas atividades descritas, há a exposição de dois arquivos para desenvolvimento dos alunos: *LINK - Writing (Farm Animals)* e *LINK - Writing (Farm Animals) (answer key)*. O primeiro, refere-se à atividade para ser desenvolvida e, o segundo, para nortear a correção. A página inicial da atividade pode ser visualizada na (Figura 25), a seguir:

**Figura 25** - Página inicial da atividade *Let's Practice! - Writing (Farm Animals)*

Fonte: <https://celinkids.ufv.br/letspractice/lets-practice-atividade-01/>. Acesso em: 31 de mar. 2023.

A atividade disponibilizada a partir do primeiro *link* está apresentada nas próximas imagens (Figuras 26 a 31). Nessa atividade, a formatação elaborada fez com que cada exercício fosse disponibilizado em uma página do documento. Dessa forma, o exercício apresenta seis páginas e, cada uma delas será apresentada em uma figura.

**Figura 26** - Atividade *Let's practice!* - Writing (*Farm Animals*) - Capa



Fonte: <https://celinkids.ufv.br/wp-content/uploads/2021/09/Untitled-Jam-2.pdf>. Acesso em: 01 de abr. 2023.

**Figura 27** - Atividade *Let's practice!* - Writing (*Farm Animals*) - Atividade 1

1) Celina needs to feed the animals on the farm. Help her and circle the ones that are on the list.

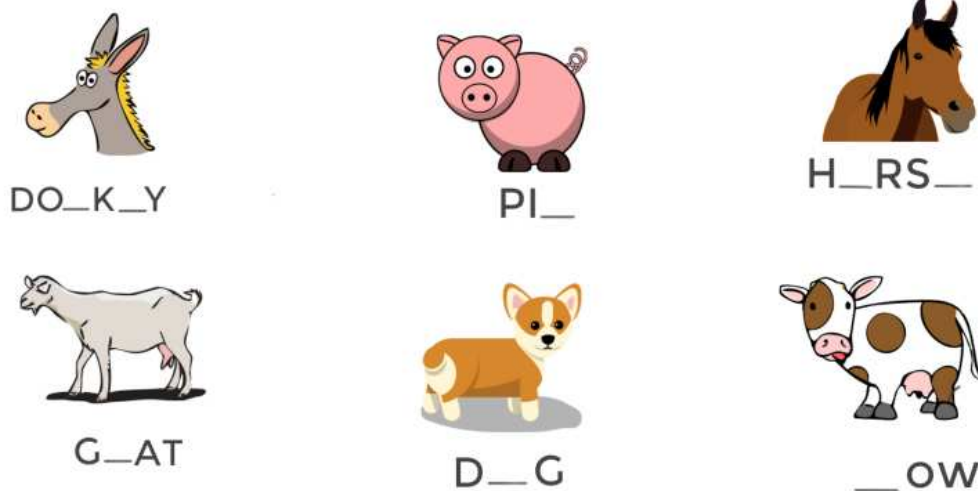


rabbit  
duck  
chick (s)  
sheep  
turkey

Fonte: <https://celinkids.ufv.br/wp-content/uploads/2021/09/Untitled-Jam-2.pdf>. Acesso em: 01 de abr. 2023.

**Figura 28** - Atividade *Let's practice!* - Writing (Farm Animals) - Atividade 2

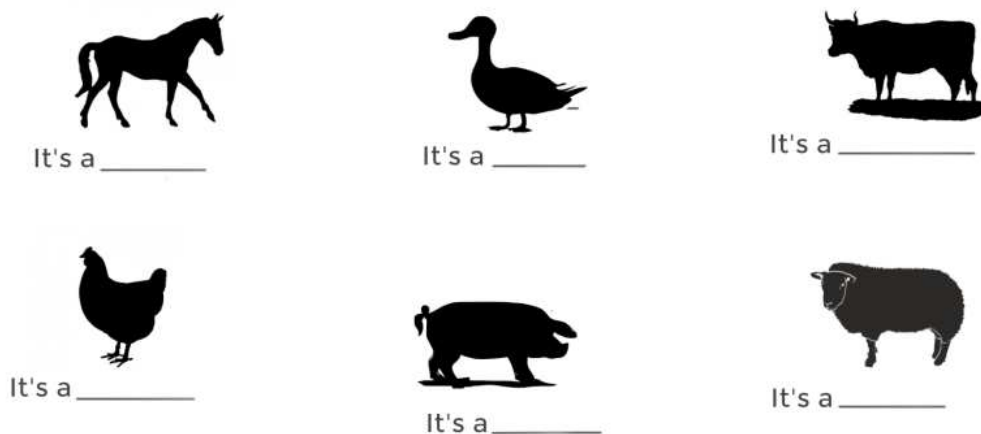
2) Oh-oh. Some animals were not on the list and now they are hungry! Help Celina decide which ones.



Fonte: <https://celinkids.ufv.br/wp-content/uploads/2021/09/Untitled-Jam-2.pdf>. Acesso em: 01 de abr. 2023.

**Figura 29** - Atividade *Let's practice!* - Writing (Farm Animals) - Atividade 3

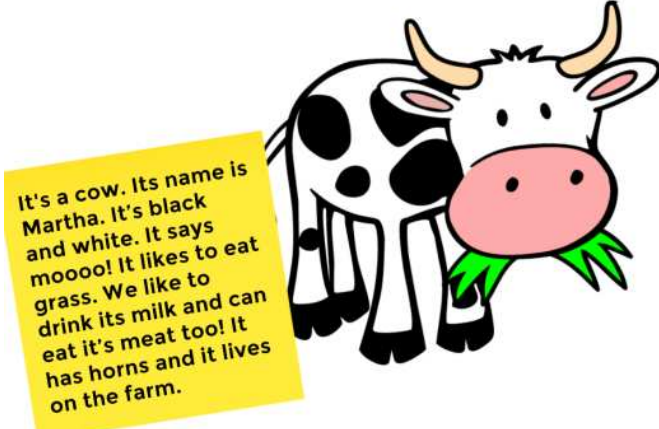
3) Some animals are sick and now they need to see a vet. Write their names to help Celina find them.



Fonte: <https://celinkids.ufv.br/wp-content/uploads/2021/09/Untitled-Jam-2.pdf>. Acesso em: 01 de abr. 2023.

**Figura 30** - Atividade *Let's practice! - Writing (Farm Animals)* - Atividade 4

4) Read the following passage about one of Celina's favorite animals and answer the questions.



It's a cow. Its name is Martha. It's black and white. It says mooooo! It likes to eat grass. We like to drink its milk and can eat it's meat too! It has horns and it lives on the farm.

a) What animal is it?  
\_\_\_\_\_

b) What color is it?  
\_\_\_\_\_

c) What sound does it make?  
\_\_\_\_\_

d) Where does it live?  
\_\_\_\_\_

Fonte: <https://celinkids.ufv.br/wp-content/uploads/2021/09/Untitled-Jam-2.pdf>. Acesso em: 01 de abr. 2023.

**Figura 31** - Atividade *Let's practice! - Writing (Farm Animals)* - Atividade 5

5) Now write a story about a typical day on the farm.



\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

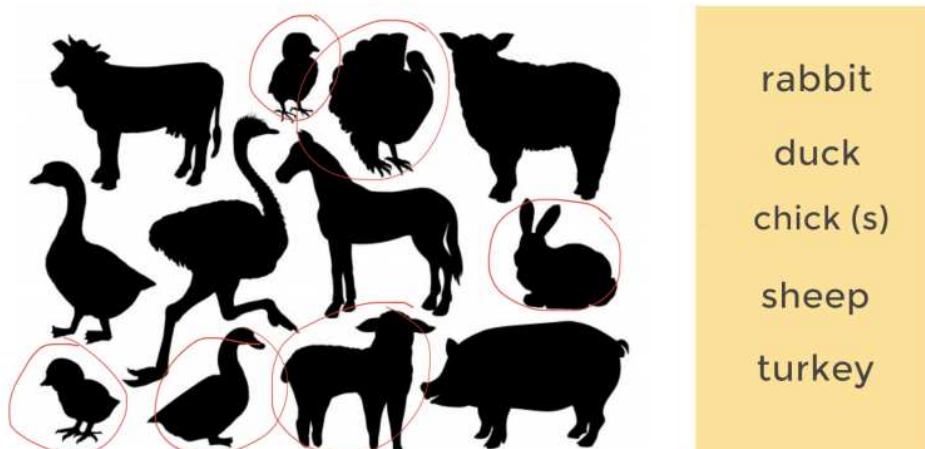
\_\_\_\_\_

Fonte: <https://celinkids.ufv.br/wp-content/uploads/2021/09/Untitled-Jam-2.pdf>. Acesso em: 01 de abr. 2023.

Dando continuidade à apresentação da atividade *Let's Practice! - Writing (farm animals)*, apresentamos como ficou disposto o arquivo vinculado ao segundo *link* dessa atividade *LINK - Writing Farm Animals (answer key)*. Semelhante à estruturação do arquivo vinculado ao primeiro *link*, nesse segundo *link*, o documento permanece organizado em seis páginas, estando apresentada - exceto na primeira página, destinada à capa - cada atividade corrigida em uma delas. Para tanto, cada página estará disposta em uma figura, dentre as disponibilizadas a seguir (Figuras 32 a 36).

**Figura 32** - Atividade *Let's practice!* - *Writing Farm Animals (answer key)* - Atividade 1

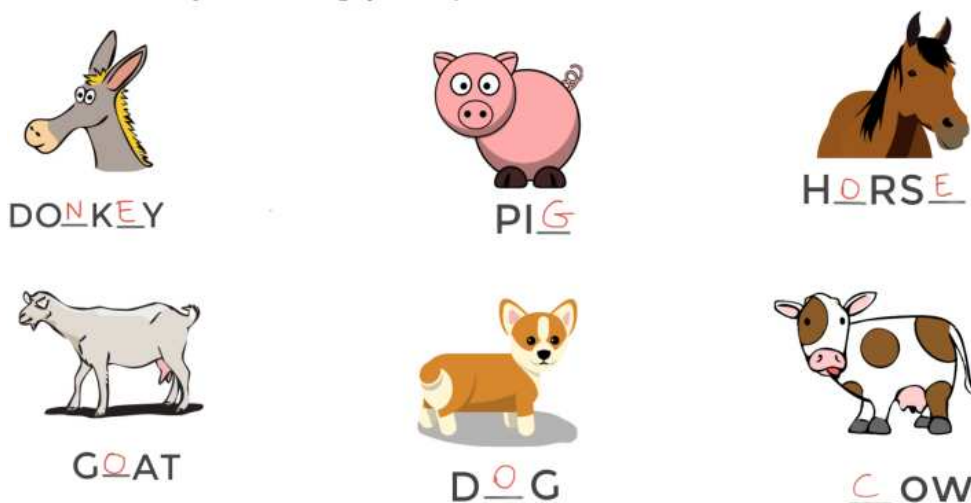
1) Celina needs to feed the animals on the farm. Help her and circle the ones that are on the list.



Fonte: <https://celinkids.ufv.br/wp-content/uploads/2021/09/Untitled-Jam-3.pdf>. Acesso em: 01 de abr. 2023.

**Figura 33** - Atividade *Let's practice!* - *Writing Farm Animals (answer key)* - Atividade 2

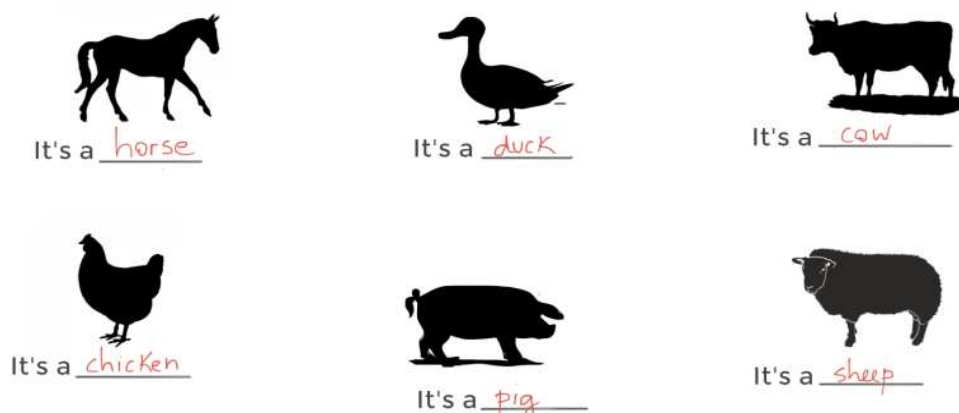
2) Oh-oh. Some animals were not on the list and now they are hungry! Help Celina decide which ones.



Fonte: <https://celinkids.ufv.br/wp-content/uploads/2021/09/Untitled-Jam-3.pdf>. Acesso em: 01 de abr. 2023.

**Figura 34** - Atividade *Let's practice!* - Writing Farm Animals (answer key) - Atividade 3

3) Some animals are sick and now they need to see a vet. Write their names to help Celina find them.



Fonte: <https://celinkids.ufv.br/wp-content/uploads/2021/09/Untitled-Jam-3.pdf>. Acesso em: 01 de abr. 2023.

**Figura 35** - Atividade *Let's practice!* - Writing Farm Animals (answer key) - Atividade 4

4) Read the following passage about one of Celina's favorite animals and answer the questions.

It's a cow. Its name is Martha. It's black and white. It says moooo! It likes to eat grass. We like to drink its milk and can eat its meat too! It has horns and it lives on the farm.

a) What animal is it?  
It's a cow.

b) What color is it?  
It's black and white.

c) What sound does it make?  
It makes moooo!!

d) Where does it live?  
It lives on the farm.

Fonte: <https://celinkids.ufv.br/wp-content/uploads/2021/09/Untitled-Jam-3.pdf>. Acesso em: 01 de abr. 2023.

**Figura 36** - Atividade *Let's practice! - Writing Farm Animals (answer key)* - Atividade 5  
5) Now write a story about a typical day on the farm.




---



---



---



---



---



---



---

Fonte: <https://celinkids.ufv.br/wp-content/uploads/2021/09/Untitled-Jam-3.pdf>. Acesso em: 01 de abr. 2023.

Observa-se que, na atividade 5, não há uma resposta previamente estabelecida, considerando o caráter pessoal da resposta possível para essa pergunta.

De modo a concentrar os dados dessa atividade, passamos à tabela descritiva sobre o conteúdo e tipo de exercício expostos.

**Tabela 7** - Descrição do conteúdo e do tipo de exercício utilizado na composição da atividade *Let's Practice! - Writing (Farm Animals)*

Atividade	Conteúdo abordado	Tipo de exercício
<ul style="list-style-type: none"> <li>● <i>Let's Practice! - Writing (Farm Animals)</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Animais da fazenda (<i>rabbit, duck, chick, sheep, turkey, donkey, pig, horse, goat, dog, cow, chicken</i>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Identificação de imagens, a partir de nomes de animais apresentados;</li> <li>● Complemento de nomes de animais com letras omitidas;</li> <li>● Escrita de nomes de animais de acordo com as imagens;</li> <li>● Interpretação textual;</li> <li>● Desenvolvimento de texto.</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria, 2023.

Dando prosseguimento, passamos à exposição da última atividade disponível na aba *Let's Practice! - Let's Practice - Match the farm animals*. Nesta atividade, observa-se, como nos três últimos exercícios descritos, a presença de dois encaminhamentos para a realização

da atividade: o primeiro, voltado ao desenvolvimento da tarefa – *LINK: Match the farm animals* – e o segundo voltado para a correção – *LINK: Match the farm animals (answer key)*. A página inicial da atividade está disposta a seguir:

**Figura 37** - Página inicial da atividade *Let's practice - Match the farm animals*

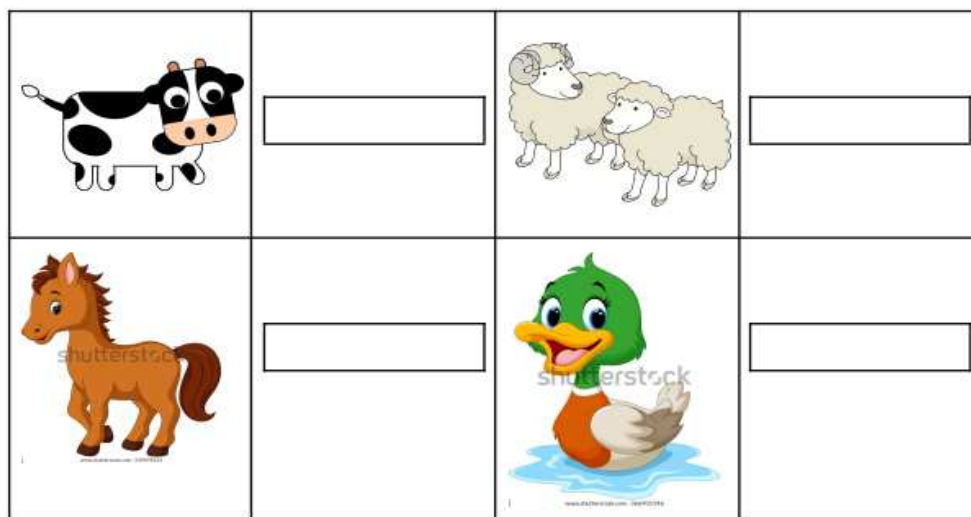
Fonte: <https://celinkids.ufv.br/letspractice/lets-practice-atividade-02/>. Acesso em: 31 de mar. 2023.

A partir das (Figuras 38, 39 e 40), apresentadas adiante, será possível a visualização da atividade, tanto em seu formato para desenvolvimento, quanto para correção. A imagem do exercício proposto para ser desenvolvido foi dividida em duas partes para, como já citado anteriormente, possibilitar melhor visibilidade ao arquivo.

### Figura 38 - Atividade *Match the Farm Animals* - Parte 1

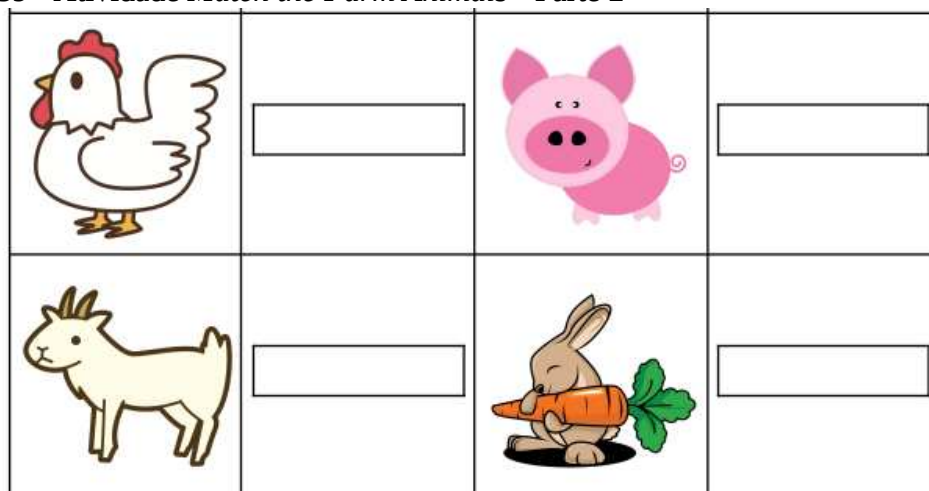
In Celina's father's farm there are a lot of different animals for Zuri to treat. Write their names in the matching image.

**DUCK - COW - PIG - SHEEP - HORSE - RABBIT - CHICKEN - GOAT**



Fonte: <https://celinkids.ufv.br/wp-content/uploads/2021/09/Match-the-farm-animals-1.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2023.

### Figura 39 - Atividade *Match the Farm Animals* - Parte 2


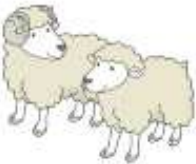








Fonte: <https://celinkids.ufv.br/wp-content/uploads/2021/09/Match-the-farm-animals-1.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2023.

**Figura 40 - Let's practice - Match the farm animals (answer key)**

In Celina's father's farm there are a lot of different animals for Zuri to treat. Write their names in the matching image.

DUCK - COW - PIG - SHEEP - HORSE - RABBIT - CHICKEN - GOAT

	<input type="text" value="COW"/>		<input type="text" value="SHEEP"/>
	<input type="text" value="HORSE"/>		<input type="text" value="DUCK"/>
	<input type="text" value="CHICKEN"/>		<input type="text" value="PIG"/>
	<input type="text" value="GOAT"/>		<input type="text" value="RABBIT"/>

Fonte: <https://celinkids.ufv.br/wp-content/uploads/2021/09/Match-the-farm-animals-1.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2023.

Com base nas (Figuras 38 e 39), passamos na tabela seguinte à descrição dos aspectos componentes da atividade, os quais se fazem relevantes para a análise linguística.

**Tabela 8** - Descrição do conteúdo e do tipo de exercício utilizado na composição da atividade *Let's Practice! - Match the farm animals*

Atividade	Conteúdo abordado	Tipo de exercício
<ul style="list-style-type: none"> <li>● <i>Let's Practice! Match the farm animals</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Animais da fazenda (<i>duck - cow - pig - sheep - horse - rabbit - chicken - goat</i>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Cópia do nome do animal, previamente disposto na atividade, em frente à sua imagem correspondente.</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria, 2023.

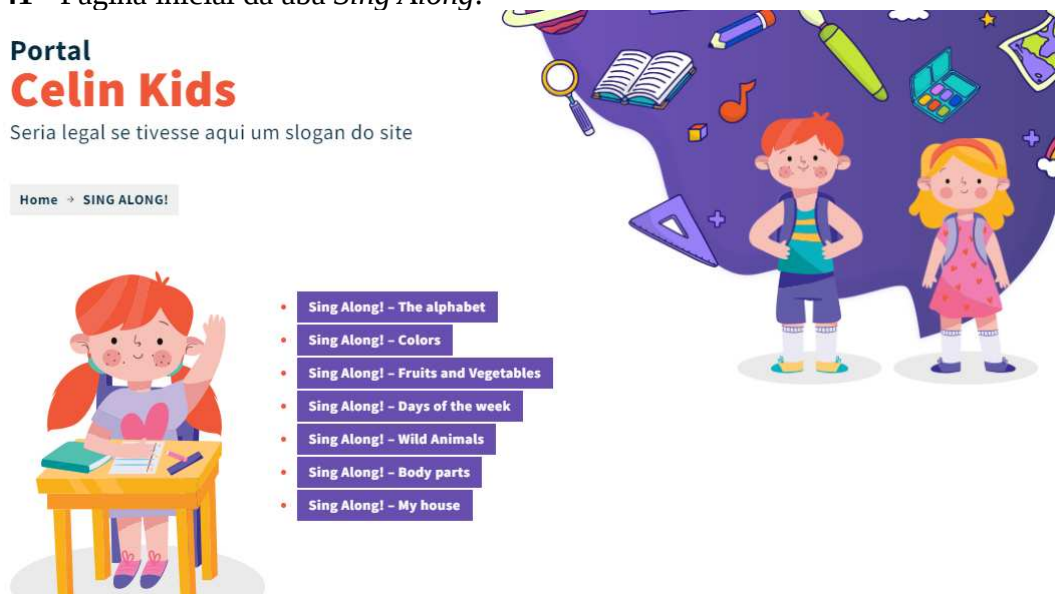
Neste ponto, finalizamos a descrição dos dados referentes à aba *Let's Practice* e, a fim de darmos prosseguimento à descrição do corpus desta pesquisa, passamos para as atividades presentes na aba *Sing Along!*, à qual fazemos referência na subseção 4.1.3.

#### 4.1.3 Descrição das atividades da aba *Sing Along!*

Para a composição das atividades desta aba, um elemento comum a todas elas, é o fato de estarem apresentadas através de vídeos animados. Como descrito na metodologia deste trabalho, neste trabalho não vamos analisar os vídeos nos aspectos estruturais e técnicos de sua formatação, e sim, na sua essência linguística, a partir do conteúdo que veicula. É relevante destacar, a respeito dessas atividades que, em nenhuma delas, foram propostos exercícios para registros escritos. Apenas a audição de vídeos musicais é proposta. Dessa forma, com relação a essa aba, serão descritos apenas os conteúdos predominantes em cada vídeo.

Como pode ser visto na figura a seguir, a aba *Sing Along!* está organizada a partir de sete vídeos.

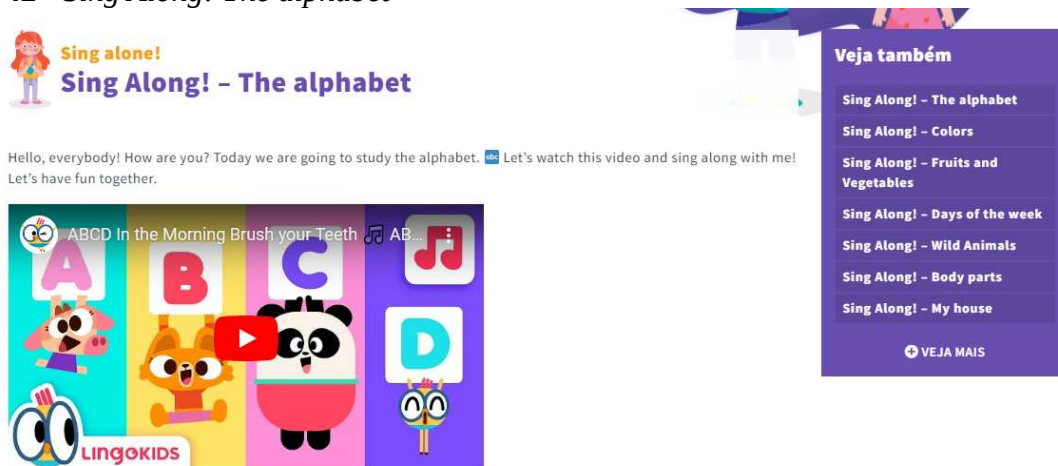
**Figura 41** - Página inicial da aba *Sing Along!*



Fonte: <https://celinkids.ufv.br/singalone/>. Acesso em: 01 de abr. 2023.

No primeiro tópico, *Sing Along! - The alphabet*, é apresentado um vídeo, como o próprio título do tópico nos sugere, sobre as letras do alfabeto.

**Figura 42** - *Sing Along! The alphabet*



Fonte: <https://celinkids.ufv.br/singalone/sing-along-atividade-01/>. Acesso em: 01 de abr. 2023.

Na tabela abaixo está detalhado o conteúdo apresentado no vídeo:

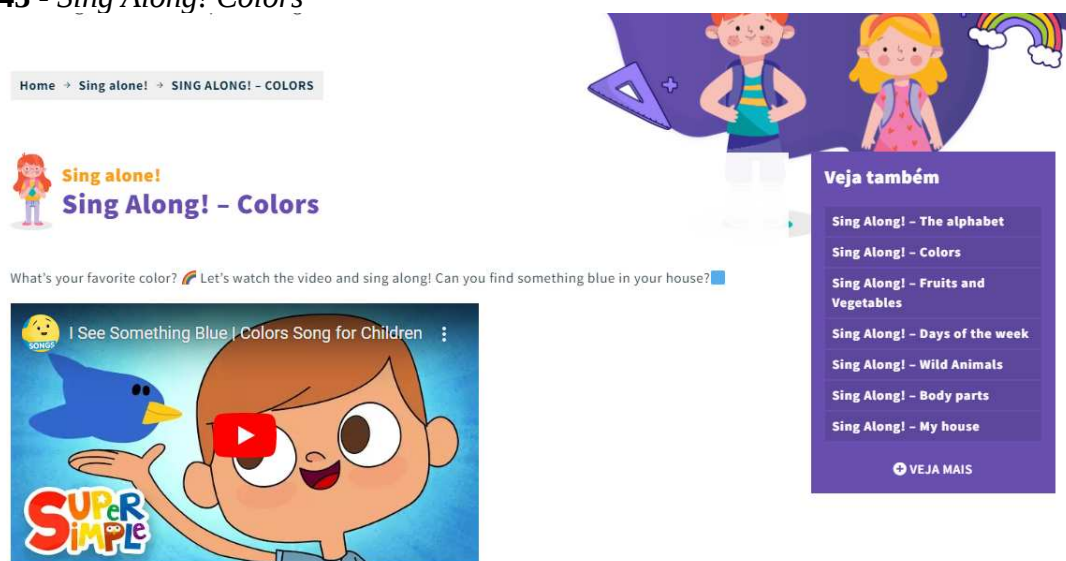
**Tabela 9** - Descrição do conteúdo utilizado na composição do primeiro vídeo da atividade *Sing Along! - The Alphabet*

Atividade	Conteúdo abordado
<ul style="list-style-type: none"> <li>● <i>Sing Along! - The Alphabet</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Letras do alfabeto.</li> <li>● Frases curtas, aleatórias, com efeitos de rima.</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria, 2023.

Dando prosseguimento às descrições, e, de acordo com a sequência apresentada na (Figura 40), passamos, na (Figura 43), à apresentação do segundo vídeo da aba *Sing Along!*

**Figura 43** - *Sing Along! Colors*



Fonte: <https://celinkids.ufv.br/singalone/atividade-7/>. Acesso em: 01 de abr. 2023.

Nesse vídeo, são especificadas e trabalhadas diferentes cores, como apresentado na tabela a seguir:

**Tabela 10** - Descrição do conteúdo utilizado na composição do segundo vídeo da atividade *Sing Along! - Colors*

Atividade	Conteúdo abordado
<ul style="list-style-type: none"> <li>● <i>Sing Along!</i></li> <li>● <i>Colors.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Cores – <i>blue, yellow, red, purple.</i></li> <li>● Frase imperativa: <i>Find something...</i></li> <li>● Frase no presente: <i>I see something...</i></li> </ul>

Fonte: Elaboração própria, 2023.

Isso posto, passamos ao terceiro vídeo da aba em evidência nesta subseção.

**Figura 44** - *Sing Along! Fruits and Vegetables*

Fonte: <https://celinkids.ufv.br/singalone/atividade-6/>. Acesso em: 01 de abr. 2023.

O vídeo, primordialmente, retoma as letras do alfabeto e estabelece a relação entre cada uma delas e o nome de algumas frutas e vegetais que começam com essas respectivas letras. A descrição detalhada do conteúdo emergente do vídeo está posto na tabela a seguir:

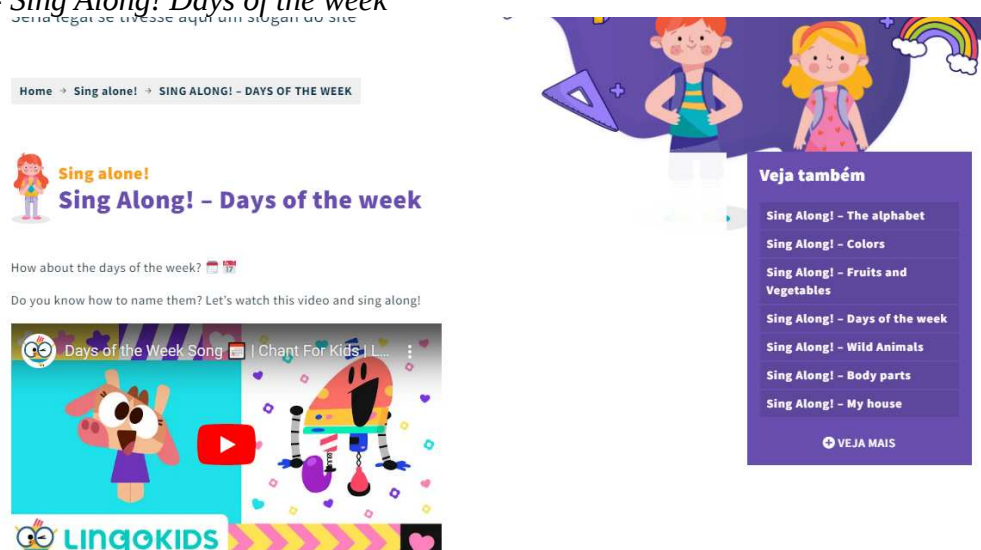
**Tabela 11** - Descrição do conteúdo utilizado na composição do quarto vídeo da atividade *Sing Along! - Fruits and Vegetables*

Atividade	Conteúdo abordado
<ul style="list-style-type: none"> <li>● <i>Sing Along! Fruits and Vegetables</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Retomada das letras do alfabeto;</li> <li>● Apresentação de uma fruta ou vegetal correspondente a tal letra.</li> <li>● A – APPLE / B – BANANA / C – CARROT / D – DRAGON FRUIT / E – EGGPLANT / F – FIG / G – GRAPE / H – HONEYDEW / I – ICEBERG LETTUCE / J – JACKFRUIT / K – KIWI / L – LEMON / M – MUSHROOM / N – NECTARINE / O – ONION / P – PINEAPPLE / Q – QUINCE / R – RASPBERRY / S – STRAWBERRY / T – TOMATO / U – UGLI FRUIT / V – VANILA / W – WATERMELON / X – XIMENIA / Y – YUZU / Z – ZUCCHINI /</li> <li>● Frase imperativa: <i>Let's find...</i></li> </ul>

Fonte: Elaboração própria, 2023.

Finalizando a apresentação do terceiro vídeo, passamos ao detalhamento do quarto vídeo da aba *Sing Along!*.

**Figura 45** - *Sing Along! Days of the week*



Fonte: <https://celinkids.ufv.br/singalone/atividade-5/>. Acesso em: 01 de abr. 2023.

No vídeo acima apresentado, são evidenciados os dias da semana, como consta na Tabela 12, a seguir.

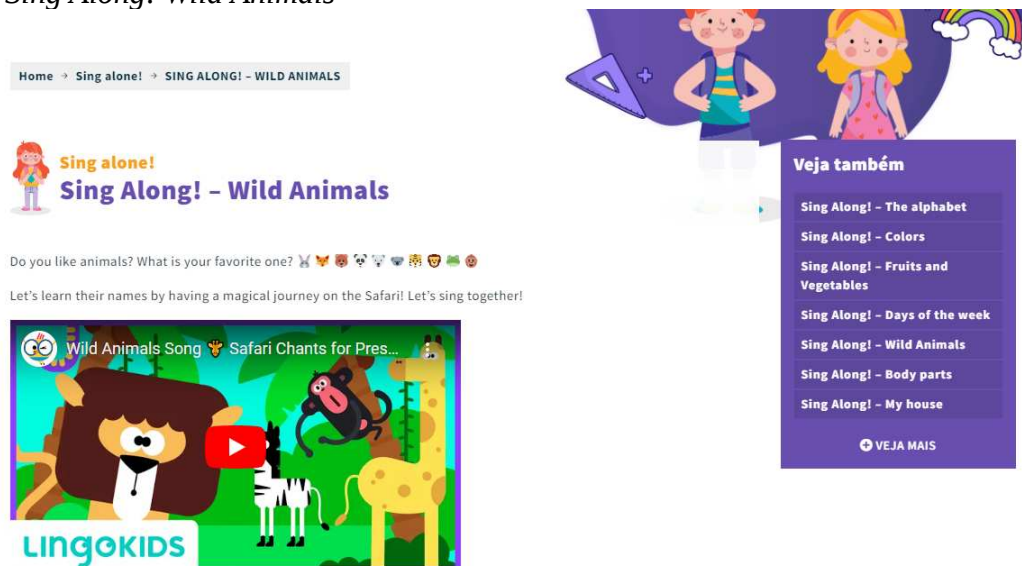
**Tabela 12** - Descrição do conteúdo utilizado na composição do primeiro vídeo da atividade *Sing Along! - Days of the week*

Atividade	Conteúdo abordado
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Sing Along! - Days of the week.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Dias da semana.</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria, 2023.

Para engrossar a fileira dos dados até aqui apresentados, direcionamo-nos ao quinto vídeo da aba em estudo.

**Figura 46 - Sing Along! Wild Animals**



Fonte: <https://celinkids.ufv.br/singalone/atividade-4/>. Acesso em: 01 de abr. 2023.

A presença de animais selvagens e a relação estabelecida entre os animais e seu habitat são os elementos centrais apresentados no vídeo acima. A Tabela 13, estruturada na sequência, evidencia essas considerações.

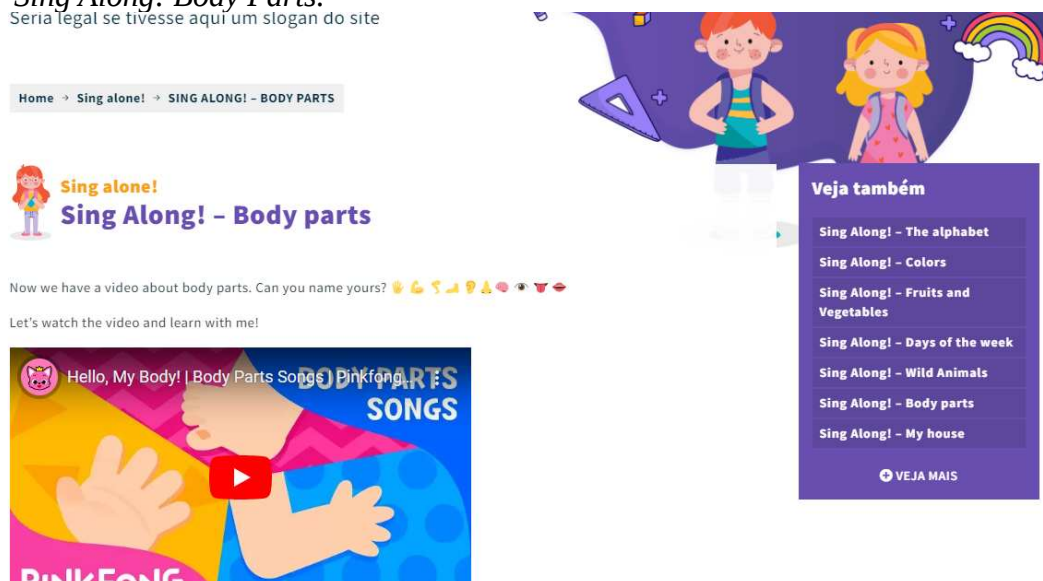
**Tabela 13** - Descrição do conteúdo utilizado na composição do primeiro vídeo da atividade *Sing Along! - Wild Animals*

Atividade	Conteúdo abordado
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Sing Along! - Wild Animals</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Animais selvagens – <i>Leopard / Flamingo / Warthog / Hippopotamus</i>.</li> <li>● Local – <i>Safari</i></li> <li>● Frase de possibilidade: <i>I think I see...</i></li> </ul>

Fonte: Elaboração própria, 2023.

Complementando os dados que fazem parte do *corpus* desta pesquisa, apresentamos, na (Figura 46), o sexto vídeo da aba *Sing Along!*.

**Figura 47 - Sing Along! Body Parts.**  
Seria legal se tivesse aqui um slogan do site



Fonte: <https://celinkids.ufv.br/singalone/atividade-3/>. Acesso em: 01 de abr. 2023.

As partes do corpo são os elementos centrais mencionados no vídeo, cujo detalhamento está apresentado na próxima tabela.

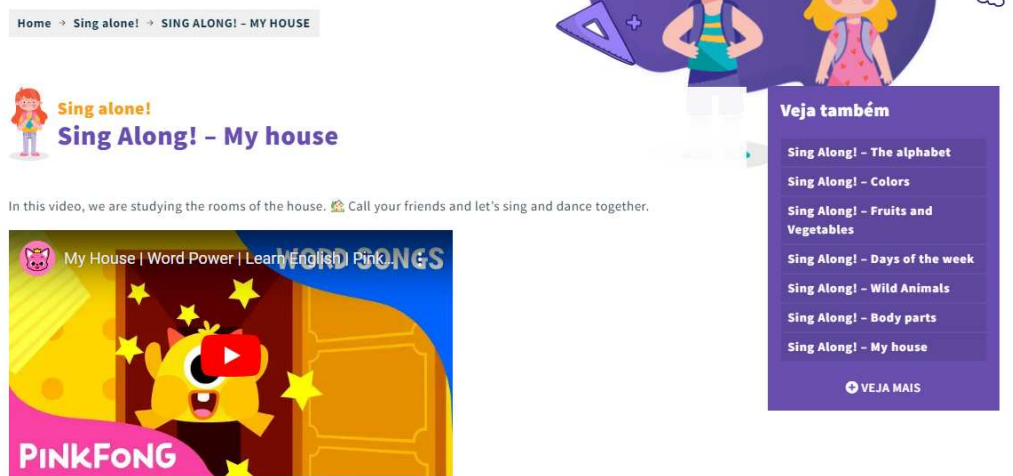
**Tabela 14 - Descrição do conteúdo utilizado na composição do primeiro vídeo da atividade Sing Along! - Body Parts**

Atividade	Conteúdo abordado
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Sing Along! Body Parts</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Partes do corpo – <i>head, shoulders, tummy, botton, eyes, nose, mouth, ears, arms, legs, fingers, toes, elbow, knees, hands, feet.</i></li> <li>● Frases imperativas: <i>Wash... / Touch... / Wiggle... / Shake...</i></li> </ul>

Fonte: Elaboração própria, 2023.

Encaminhando-nos para a finalização da apresentação dos dados, passamos para o sétimo e último vídeo da aba *Sing Along!*.

**Figura 48** - *Sing Along! My house*  
Seria legal se tivesse aqui um slogan do site



Fonte: <https://celinkids.ufv.br/singalone/sing-along-atividade-02/>. Acesso em: 01 de abr. 2023.

Os cômodos da casa, como está exposto na Tabela 15, é o elemento principal abordado no vídeo.

**Tabela 15** - Descrição do conteúdo utilizado na composição do sétimo vídeo da atividade *Sing Along! - My house*

Atividade	Conteúdo abordado
<ul style="list-style-type: none"> <li>● <i>Sing Along! - My house</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Partes da casa – <i>Living room; bedroom; bathroom; kitchen.</i></li> <li>● Membros da família – <i>Sister; Mommy; Brother; Daddy.</i></li> <li>● <i>Present continuous</i> – atividades em andamento nos cômodos da casa.</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria, 2023.

Neste ponto, finalizamos a apresentação dos dados relevantes para esta pesquisa, no que tange aos aspectos linguísticos que almejamos destacar. Foram descritas nas subseções 4.1.1, 4.1.2 e 4.1.3 as atividades presentes, respectivamente, nas abas *Vocabulary*, *Let's Practice* e *Sing Along*, do Portal *Celin Kids*. Dessas atividades, foram destacados o conteúdo e o tipo de exercício nelas utilizado. A reunião dos achados, bem como a perspectiva analítica construída sobre eles está apresentada na subseção seguinte.

#### 4.1.4 Análise dos dados

Como exposto no início dessa seção, 4.1, a análise aqui construída almeja estabelecer uma relação entre o conteúdo abordado, o tipo de exercícios utilizados na composição das atividades do Portal *Celin Kids* e a perspectiva social e funcional da língua. Para tanto, apresentamos, inicialmente, o resumo dos dados coletados.

**Tabela 16** - Resumo dos dados coletados a partir da análise das atividades disponibilizadas nas abas *Vocabulary*, *Let's Practice* e *Sing Along*, do Portal *Celin Kids*

Conteúdos predominantes	Tipos de exercícios
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Vocabulário: Animais da fazenda; animais selvagens; frutas; legumes; letras do alfabeto; cores; dias da semana; partes do corpo; cômodos da casa.</li> <li>● Gramática: frases conjugadas no <i>Simple Present</i>; Frases Imperativas; Frases de possibilidade; <i>Present Continuous</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Atividades de associação (nome – imagem; imagem – nome), divididas entre exercícios de completar frases e exercícios de posicionar palavras avulsas.</li> <li>● Atividades de visualizar imagem, seguida de som, sem registros escritos.</li> <li>● Atividade de interpretação textual;</li> <li>● Atividade de produção textual.</li> <li>● Atividade de áudio e visualização de vídeo, sem registros escritos.</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria, 2023.

Com relação ao conteúdo das atividades, observou-se a predominância de exercícios voltados para a ampliação do repertório lexical do aprendiz, de modo que, tanto as atividades da aba *Vocabulary*, quanto da aba *Let's Practice* apresentavam em sua maioria, aspectos voltados à apresentação de vocabulário, estabelecendo, estruturalmente, a relação entre significado e significante (SAUSSURE, 2002). Tal afirmação pode ser comprovada nas (Figuras 4, 6 e 7) – Que representam as atividades da aba *Vocabulary*, e nas (Figuras 14, 16, 17, 18, 22, 23, 27, 29, 38 e 39), em que estão apresentadas as atividades da aba *Let's Practice* nas quais pode ser destacado a presença pontual do estabelecimento de relação entre uma imagem e seu significado na língua inglesa. Em conformidade com Pereira (2020), a associação entre imagens e palavras ou vice-versa, e a construção e ampliação de repertório lexical essencial e diversificado são habilidades apresentadas como essenciais a serem desenvolvidas, referente à Língua Inglesa, do 1º ao 5º ano de escolaridade.

É pontualmente relevante retomar, neste momento, o fato de que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não prevê habilidades específicas a serem desenvolvidas referentes à Língua Inglesa no Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Porém, com base nas

competências gerais do documento sobre essa disciplina, bem como de acordo com as habilidades específicas a serem desenvolvidas nos Anos Finais do Ensino Fundamental, tais conteúdos podem ser adaptados de acordo com as demandas e as possibilidades de aprendizagem nos primeiros cinco anos do Ensino Fundamental. A partir dessa explicação, consideramos importante frisar que Pereira (2020) realizou esta adaptação e a apresenta nos Manuais do Professor, referente aos livros didáticos de Língua Inglesa da coleção *Ético Fundamento*.

Dando prosseguimento à análise das atividades nas quais foi predominante o interesse pela ampliação vocabular, é prudente destacar o fato de que, nelas, foram apresentadas ora com palavras avulsas, independentes de frases, para serem completadas (Figuras 33, 38 e 39) ora palavras deveriam completar frases. Nas ocorrências das palavras para complementação de frases, essas emergiram isoladas de contextos, e independentes entre si. Elas não surgiram de diálogos e nem era possível estabelecer uma interligação entre elas, como pode ser verificado nas (Figuras 4, 6, 7, 16, 17, 18, 22, 23 e 29). A esse respeito, destacamos os pressupostos de Travaglia (2011), que menciona o fato de que a língua deve se manifestar sempre através de textos, nunca isolada. Sendo assim, as frases isoladas e dispersas, como se apresentam, acabam por não formar, conforme o teórico, um todo significativo que faça real sentido para o aprendiz.

Além disso, foi ainda observado o caráter repetitivo de algumas estruturas frasais (Figuras 16, 17, 18, 22, 23 e 29), aproximando tais exercícios daqueles propostos pelo método da Gramática e Tradução (JALIL; PROCAILO, 2009; OLIVEIRA, 2014) e pelo terceiro princípio do método Audiolingual (OLIVEIRA, 2014). De acordo com os ideais do primeiro método, as estruturas deveriam ser apresentadas com vistas à memorização de possibilidades estruturais conforme Jalil e Procailo (2009). Para tanto, foram empregadas as substituições, ora de elementos de vocabulário, ora de elementos gramaticais, porém seguindo a mesma sequência frasal. Já nas perspectivas do segundo método mencionado, o princípio também julgava como relevante, à luz do que enfatiza Oliveira (2014), a constante repetição, para culminar na memorização. Essa maneira de estruturar as atividades pode tornar a aprendizagem mecânica e exaustiva (OLIVEIRA, 2014). Guiados por esses pressupostos, é relevante considerar a necessidade de uma constante mescla de estruturas nas atividades, de modo a dinamizar e tornar mais atrativo o conteúdo a ser aprendido.

Com relação às estruturas gramaticais, em nenhuma atividade elas foram propostas de forma rígida e normatizada, com vistas à explicação do tópico gramatical em si. Porém,

alguns conteúdos gramaticais<sup>18</sup> puderam ser observados nas atividades da aba *Let's Practice – Listen to the story of Benny, The Black Cat*, e da aba *Sing Along! – Colors; Fruits and vegetables; Wild animals; Body Parts; My house*. As regras linguísticas poderiam ser inferidas nas atividades a partir de sua aplicabilidade através de textos e de músicas.

A esse respeito, são condizentes os pressupostos de Travaglia (2011), os quais preveem ser necessário que, no momento de ensinar gramática, o docente tenha consciência de navegar por dois lados: o de ensinar a língua e o de ensinar sobre a língua. Desse modo, será possível que o aprendiz adquira conhecimentos linguísticos teóricos e contextuais, sendo formado apto para a adequação em diferentes situações comunicativas. Segundo o teórico, para que essa efetivação do ensino aconteça, as línguas podem ser ensinadas a partir de três abordagens (i) teórica; (ii) não teórica; (iii) normativa. As quais não são, nenhuma delas, considerada melhor ou pior, mas sim, passíveis de serem usadas, todas três, de acordo com a pertinência de cada uma conforme o público ao qual se destina e aos objetivos que almeja alcançar. No caso das atividades citadas, é perceptível o alinhamento delas à uma abordagem não teórica, a qual privilegia demonstrar o uso, e promover a reflexão linguística estrutural através dos contextos reais de utilização da língua. Ademais, considerando o público ao qual se direciona – crianças e os objetivos que se almeja alcançar – de um ensino linguístico dinâmico, através de uma ferramenta on-line, a abordagem gramatical predominante pode ser considerada eficaz e benéfica para os aprendizes.

Vê-se, também, que essa forma não teórica escolhida para apresentação das regras se assemelha aos princípios condutores do método Direto. A partir de tais princípios, a estrutura linguística deveria ser inferida através do uso, de forma indutiva e a partir da construção de hipóteses, pelo próprio aprendiz (OLIVEIRA, 2014). Estimula-se, assim, o posicionamento do aluno em um lugar mais ativo na construção de sua aprendizagem. O estudante não é pensado como um mero aplicador de regras ensinadas, mas como um pensador crítico sobre o arsenal linguístico que está construindo (JALIL; PROCAILO, 2009). Desse modo, consideramos benéfica, à luz dos pressupostos teóricos elencados, a forma como as atividades do Portal *Celin Kids* apresentam as estruturas gramaticais. Isso, pois, observa-se o interesse pela motivação à apropriação linguística dinâmica e contextualizada.

Além do vocabulário e da gramática, a interpretação e a produção textual também foram tipos de exercícios considerados. Emergentes em três atividades (Figuras 10, 30 e 31), os textos para interpretação foram diálogo (Figura 10), texto descritivo (Figura 30) e, para produção, um conto (Figura 31). Observa-se, nesses exercícios, a língua em texto

---

18 Os conteúdos gramaticais priorizados nas atividades estão descritos na Tabela 16.

(TRAVAGLIA, 2011) e a partir de gêneros textuais. Segundo Miranda (2006), esse tipo de atividade, é uma hipótese de sucesso para a aprendizagem linguística, visto ser a língua, através dos gêneros, posta em movimento, e em pleno exercício da sua função social. O estímulo à leitura, bem como à produção textual atendem a uma proposta funcional de ensino de línguas (PETTER, 2012; ÁVILA, 2016)

No que tange à abordagem de variações linguísticas, foi observado que elas não são contempladas nas atividades. Tal afirmação pode ser percebida através de dois elementos principais emergentes nas atividades: o vocabulário e as estruturas frasais. Quanto ao vocabulário, interessa-nos destacar a atividade *Let's Practice! – Listen to the farm animals* (Figura 14). Nesse exercício, a apresentação da pronúncia do nome do animal apresentado é o elemento central. A imagem aparece seguida da pronúncia. Porém, realçamos o fato de apenas uma pronúncia ter sido apresentada ao aprendiz. É sabido, entretanto, que, diferentes regiões onde a Língua Inglesa é falada, podem apresentar pronúncias diferenciadas. Dessa forma, nessa atividade, mais de uma variação poderia ter sido apresentada, de modo a proporcionar ao estudante o reconhecimento dessa possibilidade, proporcionando uma reflexão em torno da existência de uma pluralidade linguística. A esse respeito, retomamos os pressupostos teóricos de Beline (2012), que afirma o fato tendencioso nos contextos de ensino aprendizagem de Língua Inglesa de serem priorizadas apenas as variedades privilegiadas socialmente. De modo ainda mais específico, a autora destaca, exatamente, a questão da pronúncia, afirmando que a pronúncia diferenciada de palavras em regiões diferentes dos Estados Unidos, não são consideradas nas aulas de Inglês. A partir desse posicionamento, outra ampliação voltada para a apresentação da variação linguística nas atividades do Portal *Celin Kids* é a possibilidade de apresentar a diferença que pode existir entre as palavras, de uma região para outra em que a Língua Inglesa predomina. Duas palavras diferentes, podem ter um mesmo significado, de acordo com o local de onde advém. Essa consideração leva-nos, segundo Bagno (2007), a compreender a língua de forma fluida, reconhecendo e se adequando às mudanças que lhe são próprias.

Com relação às estruturas frasais, no aspecto variacional, destacamos o fato de terem sido apresentadas as sentenças à luz, predominantemente, de uma estrutura linguística formal. Possibilidades de adequação, em contextos menos formalizados, não foram apresentadas. Considerando os pressupostos de Bagno (2007), é preciso proporcionar nas aulas de línguas, possibilidades para que o aprendiz perceba que existem ambientes nos quais exigem máximo monitoramento linguístico e outros, que permitem mínimo monitoramento. Dessa forma, o

estudante compreenderá diferentes maneiras de se portar linguisticamente, falando, escrevendo de forma adequada às demandas de cada contexto onde convive e interage.

Após as variações, outro aspecto a ser destacado é a oralidade. Uma aula de línguas não deve, em conformidade com Miranda (2006), nunca se prender apenas às formas escritas dessas línguas. Os momentos em que o olhar se volta, especificamente, para a oralidade, são de fundamental importância para a formação da competência linguística. Desse modo, destacamos a esse respeito, no Portal, as atividades de áudio e vídeo, sem registros escritos, componentes da aba *Let's Practice!* (Figura 14) e, especialmente, da aba *Sing Along!* (Figura 41). Nesta última aba citada, todas as atividades ocupam-se da motivação à escuta - através da observação de imagem seguida de pronúncia e da áudio visualização de vídeos. Desses formatos de atividades, pressupõe-se a consequente possibilidade para apropriação linguística oral do aprendiz, sem estarem presas às bases escritas. Assim, afirmamos à luz desses conteúdos expostos no portal, os achados de Miranda (2006), de que trazer a oralidade para o centro é uma oportunidade de percepção reflexiva da língua adequada e evidenciada em uso real.

Tendo sido até aqui, construída a análise em torno dos aspectos linguísticos relevantes das atividades componentes do Portal *Celin Kids*, passamos às considerações das impressões principais construídas durante o percurso analítico. Retomo, para tanto, o objetivo condutor dessa análise: verificar os conteúdos e os tipos de exercícios emergentes nas atividades e, ponderar se eles estão adequados a uma perspectiva funcional e sociolinguística para o ensino de Língua Inglesa. A perspectiva funcional considera a língua em contexto, em uso, como já mencionado anteriormente. Não apenas as estruturas linguísticas, mas as múltiplas possibilidades de adequação, são apresentadas como viéses importantes para o ensino de línguas. A teoria sociolinguística também se encaminha para uma visão de língua contextualizada, reflexiva e constantemente transformada, a partir de lugares, graus de formalidade, entre outros aspectos. Com base nessas teorias, complementadas pelos pressupostos de Miranda (2006), Bagno (2007) e Travaglia (2011), acerca do ensino de línguas, consideramos ser prudente uma abordagem linguística voltada para a variação, para o ensino contextualizado de gramática, para a oralidade e para os gêneros textuais.

Cada um dos quatro aspectos linguísticos, citados acima, foram colocados em evidência, individualmente, na observação da composição das atividades. Assim, foram construídas as seguintes impressões: (i) As variações linguísticas não se encontram evidenciadas nas atividades, que priorizam as estruturas utilizadas em contextos de máximo monitoramento e, no caso de atividade voltada para a pronúncia, predomina a apresentação de

uma única pronúncia possível, desconsiderando possibilidades de alterações, advindas de regiões menos centralizadas, onde a Língua Inglesa também é falada; (ii) A gramática se apresenta de forma indutiva e não estruturalmente rígida. O seu ensino é marcado, dentro das atividades do Portal, pela dinamicidade e emergência contextualizada de estruturas; (ii) As atividades escritas, embora se apresentem em caráter majoritário, observou-se no Portal o incentivo, também à escuta e à percepção da oralidade, a partir de conteúdos expostos de forma audiovisual, sem a demanda de registros escritos; (iii) Os gêneros textuais, embora apresentados, com evidência, em apenas três atividades, foram relevantes pela apresentação da língua alvo através deles, a partir da motivação à interpretação e à produção textual.

Considerando o exposto, salientamos que, em conformidade com as nossas análises, as atividades do portal se apresentam, em sua maioria, próximas dos pressupostos de uma abordagem funcional do ensino de línguas. Com relação à perspectiva sociolinguística, pondera-se a necessidade de uma adaptação voltada primordialmente para as variações. Por fim, é mister concluir o encaminhamento que o Portal oferece para uma educação linguística para a vida e a qualidade da mesma, em sociedade. Isso, por dois motivos centrais: (i) suas atividades possibilitam uma ampla reflexão sobre a língua a partir de sua diversidade de exercícios, relacionados ao vocabulário e à estrutura contextualizada e (ii) pelo caráter digital da ferramenta, capaz de proporcionar a possibilidade de um aprendizado ubíquo, sem delimitações de fronteiras e disponível à mão do aprendiz à qualquer tempo e lugar.

#### 4.2 ASPECTOS PEDAGÓGICO-ESTRUTURAIS DO PORTAL CELIN KIDS

Na análise dos aspectos pedagógico-estruturais do Portal *Celin Kids* serão descritos elementos componentes das atividades, a saber: (i) a habilidade predominante e (ii) a forma de apresentação dos conteúdos. É mister salientar que, de acordo com a proposta delineada pelos alunos que desenvolveram a estrutura do Portal, a fundamentação pedagógica da ferramenta está em torno de uma história, a qual será detalhada posteriormente, na subseção 4.2.1, deste trabalho. De acordo com os alunos criadores do site, colocar as atividades em contexto, a partir de uma narrativa, poderia tornar o aprendizado mais engajado e lúdico. Esse era o grande desejo da equipe criadora. Assim, a partir dos achados das descrições das atividades, e do contexto da história, o percurso analítico será delineado, à luz dos pressupostos de Rocha (2007), Santos (2010), Scott e Ytreberg ([s/d]), apresentados na seção 3.4 deste trabalho.

Desse modo, alinhados aos teóricos mencionados, visamos verificar se a maneira como se dá a exposição dos conteúdos no portal está de acordo com as demandas do público infantil para o aprendizado da Língua Inglesa.

Além disso, almejamos, também, com as análises construídas nesta seção, averiguar se o Portal *Celin Kids* utiliza dos recursos que são esperados em um suporte tecnológico digital, para dinamizar o aprendizado. Iahn (2001), Bottentui Júnior (2013), Gense (2011), Frade (2012) e Oliveira (2019) contribuirão, significativamente para a verificação dos dados em torno dos artifícios empregados no portal, para tornar o processo de aprendizagem alinhado ao ambiente virtual.

Corroboram para essa discussão, os achados de Kress e Van Leeuwen (2006) e Williams e Tollett (2001), os quais viabilizam uma análise direcionada, especificamente, ao *design* do portal. A esse respeito, incluiremos às considerações pedagógicas sobre as atividades do Portal *Celin Kids*, reflexões sobre elementos componentes da estrutura visual da ferramenta. Porque, para um encaminhamento eficaz do aprendizado através do Portal, além do cumprimento de pressupostos pedagógicos considerados pertinentes em atividades, é preciso que haja organização e linearidade nas configurações da página. Isso, pois, a construção do conhecimento quando, visivelmente orientada, de forma harmoniosa, tende a viabilizar o alcance dos fins almejados - em nosso caso, a manutenção do interesse de crianças pela aquisição da Língua Inglesa em uma página on-line. Para tanto, com vistas a nortear as discussões em torno dos aspectos estruturais, faremos, inclusa à análise das habilidades, bem como da apresentação dos conteúdos, a descrição dos elementos componentes da estrutura visual da página: (i) as cores; (ii) as imagens; (iii) posicionamento de textos, de modo a verificar sua pertinência e eficácia, de acordo com os princípios do *web design* aliado às necessidades do público infantil para o aprendizado da Língua Inglesa.

#### 4.2.1 Descrição e análise das habilidades predominantes e da forma de apresentação dos conteúdos das atividades do Portal Celin Kids

Como já descrito na seção 4.1 desta dissertação, as atividades do Portal Celin Kids estão organizadas em três abas: *Vocabulary*, *Let's Practice* e *Sing Along*, cujas páginas iniciais podem ser verificadas nas (Figuras 2, 8 e 41). Para o encaminhamento do percurso analítico delineado na seção 4.2, ao qual nos direcionamos neste momento, daremos ênfase à descrição da habilidade linguística predominante em cada atividade, bem como a forma como o conteúdo foi apresentado em cada uma delas. Além disso, faremos referência à aspectos estruturais do Portal, relevantes para a leitura da página bem como para a exposição do arsenal de elementos componentes do site.

Inicialmente, destacamos com relação à apresentação dos exercícios, o fato de estarem todos eles vinculados a uma história, cujo enredo está disposto na aba História, apresentada na figura a seguir:

**Figura 49** - Visão interna da aba História



Fonte: <https://celinkids.ufv.br/historia/>. Acesso em: 09 maio 2023.

A personagem principal da história que contextualiza o site é Celina, uma menina de sete anos de idade. A garota é residente na região da cidade de Viçosa, e mora com seus pais em uma fazenda. Fazem parte, também, dessa história Zuri e Jana. Zuri é uma veterinária, responsável por cuidar dos animais da fazenda de Celina, e Jana é sua filha. As duas residem na cidade de Viçosa, mas são de origem africana. Elas falam Inglês, embora não seja essa a língua materna delas.

Desse modo, todas as vezes que Zuri vai à fazenda de Celina, leva sua filha Jana para brincar com a menina. A convivência das duas garotinhas gera uma troca linguística interessante: Celina aprende Inglês com Jana e Jana aprende Português com Celina. Assim, as atividades do site buscam abarcar esse contexto e para cada exercício, um trecho da história é contado, associando o propósito daquele conteúdo à uma situação vivenciada pelas meninas.

A percepção da história configura-se como um importante elemento para a análise pedagógica-estrutural do portal. Portanto, o trecho dela emergente em cada atividade será exposto nas descrições que seguirão. E, através do vínculo da ferramenta a essa narrativa, há o estabelecimento de um contexto familiar ao aprendiz: uma criança, falante de português, frente a oportunidade de aprender Inglês - perfil esperado da maioria dos usuários do site. Essa proximidade entre um conteúdo e contextos aos quais os estudantes se identificam é uma importante alternativa para a eficácia do aprendizado (KUMARAVADIVELU, 2001, 2003).

Além disso, destacamos o fato emergente na história de que a menina falante de Inglês, gostaria de aprender português. Percebe-se, assim, que a língua portuguesa - a qual estimamos ser a língua materna da maior parte dos usuários do site - é também evidenciada. Desse modo, o interesse pela valorização da língua materna do aprendiz, aliada à língua alvo, se materializa e pode ser considerado como positivo. Isso porque, é perceptível através da prática, um impacto benéfico para o aprendiz, quando a língua materna é utilizada em um lugar intermediário, de suporte para o alcance da língua estrangeira.

Ademais, podem ser percebidos, igualmente, na narrativa, os pressupostos inerentes à interculturalidade (BYRAM, 2014; RODRIGUES; SILVESTRE, 2020). São sinais da história que nos remetem a uma perspectiva intercultural: o relevo à língua portuguesa, que motiva o reconhecimento de nós mesmos e de nossos próprios valores, frente ao outro, o estrangeiro; a personagem que ensina a língua inglesa, não possui tal idioma como língua nativa e, mesmo assim, é colocada na posição de ensiná-la. Esse segundo aspecto liga-se à interculturalidade por promover uma reflexão em torno das heterogeneidades social, cultural, linguística que nos cercam (VIEIRA; FERNANDES, 2022). Além disso, um falante não nativo ensinando a língua alvo, rompe com um importante paradigma mantenedor das esferas monolíngues das indústrias de ensino. E, traz para o centro, outras possibilidades estratégicas para conter a dominância nativa na indústria, fato que já era previsto por Kumaravadivelu (2003), como necessário a ser feito.

À luz de tais considerações sobre a história e a exposição dos pressupostos nela implícitos para a condução de uma aprendizagem dinâmica e reflexiva, passamos para a descrição de cada atividade, individualmente, e de como elas se relacionam à habilidade

linguística que almeja desenvolver; à história condutora do site e a forma de apresentação dos conteúdos.

De modo a viabilizar melhor clareza na apresentação dos dados, utilizamos como recurso, uma tabela expositiva, a qual está disposta a seguir.

**Tabela 17** - Descrição das habilidades predominantes e da forma de apresentação dos conteúdos das atividades do Portal

Abas	Habilidade desenvolvida	Abordagem da história	Forma de apresentação dos conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> <li>Vocabulary</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Atividade 01: <i>Farm animals</i>: Leitura e escrita.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Introdução da atividade feita a partir do contexto da história: <i>In the farm, Celina is responsible for feeding the animals. Some of these animals live on the farm, and the others live in the forest, but she likes to let some food near the fence so they do not come in. Help Celina feed the animals! Place the food below inside the right square</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Atividade 01:</li> <li>- Breve cumprimento e explicação do que será apresentado na atividade.</li> <li>- Texto escrito em inglês.</li> <li>- Atividade em PDF, para ser baixada e realizada de forma escrita.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Atividade 02: <i>Vacation in a Safari</i>: Leitura e escrita</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Introdução da atividade, feita a partir do contexto da história: <i>On the summer vacation, Zuri and Jana invited Celina and her family to travel to South Africa to learn a little bit about their culture. One day, Celina went to the Safari and she saw many different animals. Help Celina remember the names of the animals that he saw on the trip to South Africa!</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Atividade 02:</li> <li>- Breve cumprimento e explicação do que será apresentado na atividade.</li> <li>- Texto escrito em inglês.</li> <li>- Atividade em PDF, para ser baixada e realizada de forma escrita.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Let's practice</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tópico 01: <i>Listen to the story of Benny, the black cat</i>: Leitura e audição.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sequências narrativas do vídeo, indicando a relação de pertencimento entre a personagem principal da história (Celina) e o gatinho (Benny): <i>Narrator: Benny is Celina's black cat. It likes to eat fruits. It lives on the farm with her, and they always have fun together. They play in the yard all day.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tópico 01:</li> <li>- Breve explicação do que será apresentado na atividade.</li> <li>- Texto explicativo, em Inglês.</li> <li>- Vídeo animado (imagens + sons), com breve diálogo, a partir do qual emergem os conteúdos.</li> <li>- Vídeo em Inglês.</li> <li>- Atividade em PDF para compreensão do vídeo, para ser baixada e realizada de forma escrita.</li> <li>- Gabarito da atividade disposto também em PDF para ser lido.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tópico 02: <i>Let's Practice! – Listen to the farm animals</i>: Audição.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Introdução da atividade, estabelecendo a conexão entre o gatinho Benny e demais animais da fazenda onde reside Celina: <i>After the vet had a look at Benny, she found him to be a very grumpy cat sometimes, and that socializing with other animals would do him good. Then, Celina had the idea to introduce Benny to the other farm animals, so they could get along and become friends. Do you want to know a bit more about animal names and their sounds? Follow Celina through the farm and meet</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tópico 02:</li> <li>- Breve explicação sobre a proposta da atividade e o que será apresentado nela.</li> <li>- Texto explicativo, em Inglês.</li> <li>- Para prática do conteúdo, são apresentadas imagens (inanimadas) e, abaixo delas, um curto áudio indicando o nome e som produzido pelo animal representado.</li> <li>- Não há proposta de atividade escrita para</li> </ul>

		<i>Benny future friends.</i>	fixação do conteúdo. ●
● <i>Tópico 03: Let's practice – Writing fruits and colors:</i> Escrita e leitura	● Introdução da atividade, demonstrando que as frutas presentes no exercício, são aquelas que podem ser encontradas na fazenda de Celina: <i>In Celina's father's farm there are a lot of colorful fruits!</i>		● Tópico 03: ● - Breve cumprimento e explicação sobre a proposta da atividade e o que será apresentado nela. ● - Texto explicativo, em Inglês. Aliado ao texto, há a indicação, com pequenas imagens, de elementos presentes nas frases. ● - Atividade em PDF, para ser baixada, impressa e realizada de forma escrita. ● - Gabarito da atividade disposto como arquivo em PDF para ser lido.
● <i>Tópico 04: Let's practice – Writing animals:</i> Escrita e leitura	● Não há estabelecimento de relação da atividade com a história.		● Tópico 04: ● - Breve cumprimento e explicação sobre a proposta da atividade e o que será apresentado nela. ● - Texto explicativo, em Inglês. Aliado ao texto, há a indicação, com pequenas imagens, de elementos presentes nas frases. ● - Atividade em PDF, para ser baixada, impressa e realizada de forma escrita. ● - Gabarito da atividade disposto como arquivo em PDF para ser lido.
● <i>Tópico 05: Let's practice – Writing (farm animals):</i> Escrita e leitura	● Introdução da atividade, contextualizando os animais nela presentes aos animais presentes na fazenda de Celina: <i>Welcome to another typical day on the farm! In the activity below you will help Celina out by practicing the name of the farm animals you learned while also improving your writing skills! You will also meet Celina's favorite animal, Martha. She's a lovely lady!</i>		● Tópico 05: ● - Breve cumprimento e explicação sobre a proposta da atividade e o que será apresentado nela. ● ● - Texto explicativo, em Inglês. Aliado ao texto, há a indicação, com pequenas imagens, de elementos presentes nas frases. ● - Atividade em PDF, para ser baixada, impressa e realizada de forma escrita. ● ● - Gabarito da atividade disposto como arquivo em PDF para ser lido. ●
● <i>Tópico 06: Let's</i>	● Introdução da atividade, estabelecendo a		● Tópico 06:

	<i>practice – Match the farm animal:</i> Escrita e leitura	relação entre os animais nela presentes e os animais da fazenda de Celina: <i>In Celina's father's farm there are a lot of different animals for Zuri to treat. Write their names in the matching image.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● - Breve cumprimento e explicação sobre a proposta da atividade e o que será apresentado nela.</li> <li>● - Texto explicativo, em Inglês. Aliado ao texto, há a indicação, com pequenas imagens, de elementos presentes nas frases.</li> <li>● - Atividade em PDF, para ser baixada, impressa e realizada de forma escrita.</li> <li>● - Gabarito da atividade disposto como arquivo em PDF para ser lido.</li> </ul>
● Sing Along	● <i>Tópico 01: Sing along! -The Alphabet:</i> Áudio, leitura (legenda).	● Não há estabelecimento de relação dos materiais apresentados com a história.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Tópico 01:</li> <li>● - Breve cumprimento e explicação sobre a proposta da atividade e o que será apresentado nela.</li> <li>● - Texto explicativo, em Inglês.</li> <li>● - Vídeo animado proveniente do YouTube para exposição do conteúdo.</li> <li>● - Não há atividades para fixação.</li> </ul>
	● <i>Tópico 02: Sing along! – colors:</i> Áudio.	● -----	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Tópico 02:</li> <li>● - Breve cumprimento e explicação sobre a proposta da atividade. Perguntas instigantes para estimular compreensão da proposta.</li> <li>● - Texto explicativo em Inglês.</li> <li>● - Vídeo animado proveniente do YouTube para exposição do conteúdo. Vídeo com legendas em português.</li> <li>● - Não há atividades para fixação.</li> </ul>
	● <i>Tópico 03: Sing along! Fruits and vegetables:</i> Áudio, leitura. ●	● -----	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Tópico 03:</li> <li>● - Breve cumprimento e explicação sobre a proposta da atividade. Perguntas instigantes para estimular compreensão da proposta.</li> <li>● - Texto explicativo em Inglês. Aliado ao texto, há a indicação, com pequenas imagens, de elementos presentes nas frases.</li> <li>● - Vídeo animado proveniente do YouTube para exposição do conteúdo.</li> <li>● - Não há atividades para fixação.</li> </ul>
	● <i>Tópico 04: Sing</i>	● -----	● Tópico 04:

	<p><i>along! Days of the week:</i> Áudio e leitura.</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>● - Breve cumprimento e explicação sobre a proposta da atividade. Perguntas instigantes para estimular compreensão da proposta.</li> <li>● - Texto explicativo em Inglês. Aliado ao texto, há a indicação, com pequenas imagens, de elementos presentes nas frases.</li> <li>● - Vídeo animado proveniente do YouTube para exposição do conteúdo.</li> <li>● - Não há atividades para fixação.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <i>Tópico 05: Sing along! Wild animals:</i> Áudio e leitura.</li> <li>●</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● -----</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Tópico 05:</li> <li>● - Breve cumprimento e explicação sobre a proposta da atividade. Perguntas instigantes para estimular compreensão da proposta.</li> <li>● - Texto explicativo em Inglês. Aliado ao texto, há a indicação, com pequenas imagens, de elementos presentes nas frases.</li> <li>● - Vídeo animado proveniente do YouTube para exposição do conteúdo. Vídeo com legendas em Inglês.</li> <li>● - Não há atividades para fixação.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <i>Tópico 06: Sing along! Body Parts:</i> Áudio e leitura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● -----</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Tópico 06:</li> <li>● - Breve cumprimento e explicação sobre a proposta da atividade. Perguntas instigantes para estimular compreensão da proposta.</li> <li>● - Texto explicativo em Inglês. Aliado ao texto, há a indicação, com pequenas imagens, de elementos presentes nas frases.</li> <li>● - Vídeo animado proveniente do YouTube para exposição do conteúdo. Vídeo com legendas em Inglês.</li> <li>● - Não há atividades para fixação</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <i>Tópico 07: Sing along! My house:</i> Áudio e leitura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● -----</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Tópico 07:</li> <li>● - Explicação sobre a proposta da atividade, em Inglês. Aliado ao texto, há a indicação, com pequenas imagens, de elementos presentes nas frases.</li> <li>● - Vídeo animado proveniente do YouTube para exposição do conteúdo. Vídeo com legendas em Inglês.</li> <li>● - Não há atividades para fixação</li> </ul>

Antes de passarmos às análises em torno de cada uma das habilidades emergentes nas atividades, apresentamos nossas reflexões sobre a forma como os conteúdos foram apresentados no site. Em todos os exercícios, os textos introdutórios, bem como a parte da história à qual a atividade está vinculada, são apresentados, sem exceções, exclusivamente em Inglês - sem tradução para o português. Vê-se, assim, uma correspondência ao método Direto para ensino da língua inglesa: a língua materna preterida; a necessidade de se adquirir uma habilidade de pensamento na língua alvo, sem interferências da língua materna (OLIVEIRA, 2014). O último teórico citado afirma ser esse recurso negativo, pois gera ansiedade nos aprendizes iniciantes, os quais devem se empenhar em esforços contraproducentes, que não os beneficiam. Dessarte, essa maneira de expor os conteúdos vai de encontro à perspectiva linguística intercultural que a história conduz. Portanto, é mister refletirmos: Jana, personagem africana, falante de Inglês, também almeja aprender português com Celina. Desse modo, onde está o espaço para o aprendizado de Jana, a consequente intermediação da língua portuguesa no processo? À luz dessa pergunta retórica, as formas de apresentação dos conteúdos podem ser repensadas e possivelmente, traduzidas<sup>19</sup>. É importante salientar que não podemos afirmar ser tradução um recurso certamente benéfico. Porém, entende-se que a sugestão se apresenta de acordo com nossas interpretações dos pressupostos defendidos por Oliveira (2017). O encaminhamento para essa verificação poderá ser realizado através de testes, aplicados a um determinado grupo, a partir da utilização do Portal. Dessa forma, os achados provenientes da experiência dos usuários, direcionarão para a afirmação concreta se a percepção da língua será feita com mais leveza e menos estímulos ansiosos para a compreensão das propostas.

Com relação à utilização dos recursos que são esperados em um suporte tecnológico digital, para dinamizar o aprendizado, refletimos sobre o formato como as atividades se apresentam: todas elas estão postas de modo a serem baixadas - em formato PDF - e realizadas de forma impressa. As atividades 3, 4, 5 e 6 da aba *Let's Practice* apresentam gabarito direcionador para a correção, o qual, também em formato PDF, pode ser baixado e impresso, ou conferido através da tela do computador. A necessidade por impressão vai de encontro aos pressupostos de Finardi e Porcino (2014), os quais revelam que os instrumentos

---

19 Atualização pós defesa: Conforme esclarecimentos da Professora Dra. Hilda Simone Henriques Coelho, estabelecer uma perspectiva intercultural para o portal era, sim, um interesse pontual dos estudantes criadores do site. Porém, o tempo do semestre não foi suficiente para tanto. Desse modo, é importante salientar que, visto ser o Portal uma ferramenta em construção, há o intuito de, na continuidade do processo criativo desse site, alinhar os pressupostos da interculturalidade mencionados, e antecipadamente, almejado pela equipe.

digitais, no âmbito do ensino-aprendizagem, devem facilitar ações e, não, torná-las mais complexas.

Ainda a respeito do formato das atividades, um importante elemento que deve estar vinculado a páginas on-line direcionadas ao ensino-aprendizagem - o *feedback* imediato - (MARQUES, 2011; OLIVEIRA, 2017) fica comprometido, nesse modelo de apresentação. A esse respeito, Oliveira (2017) destaca o fato de que, se não há possibilidades interativas dinâmicas para retorno e direcionamento do aprendiz, é mister que as atividades sejam retiradas do site e aplicadas em contextos presenciais. A pesquisa dessa autora revela ainda que, a ausência do *feedback* momentâneo e de atividades com interação é corrente em boa parte dos portais desenvolvidos para o ensino-aprendizagem. Desse modo, ajustes sobre esses elementos são necessários. Porém, embora o *feedback* não seja imediato nas atividades do Portal Celin Kids, a ferramenta demonstra interesse pela interação com o usuário e apresenta um recurso para o estabelecimento de trocas: o menu “entre em contato”, apresentado na (Figura 50).

**Figura 50** - Menu “entre em contato” do Portal Celin Kids

## ENTRE EM CONTATO

<input style="width: 95%; height: 20px;" type="text" value="Nome"/>	<p><b>CELIN - CURSO DE EXTENSÃO EM LÍNGUA INGLÊS</b>  <b>UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA</b></p> <p>Vila Giannetti, casa 12          Telefone: 3612-3008          Email: celin@ufv.br</p>
<input style="width: 95%; height: 20px;" type="text" value="Email"/>	
<input style="width: 95%; height: 20px;" type="text" value="Telefone"/>	
<div style="border: 1px solid #ccc; height: 40px; width: 95%;"></div>	
<input style="width: 50%; height: 30px; background-color: #e0e0e0;" type="button" value="ENVIAR"/>	

Fonte: <https://celinkids.ufv.br/>. Acesso em: 14 maio. 2023.

Esse menu se apresenta acessível em todas as seções do Portal e pode ser utilizado pelo usuário, para expressar dúvidas com relação às atividades, ao manuseio do site e/ou encaminhar as respostas de suas atividades para correção. Observa-se, assim, que mesmo que não exista o *feedback* imediato, a possibilidade de que o utilizador entre em contato para receber o retorno que almeja é eminente. De acordo com os pressupostos de Williams e Tollett (2001), esse elemento é importante para que o usuário seja motivado a retornar à página e que o site expresse cordialidade com aquele que o utiliza. Destarte, o Portal Celin Kids se encontra

adequado frente ao aspecto de estabelecimento de interação com o usuário, indispensável para um bom *web design* (WILLIAMS; TOLLETT, 2001).

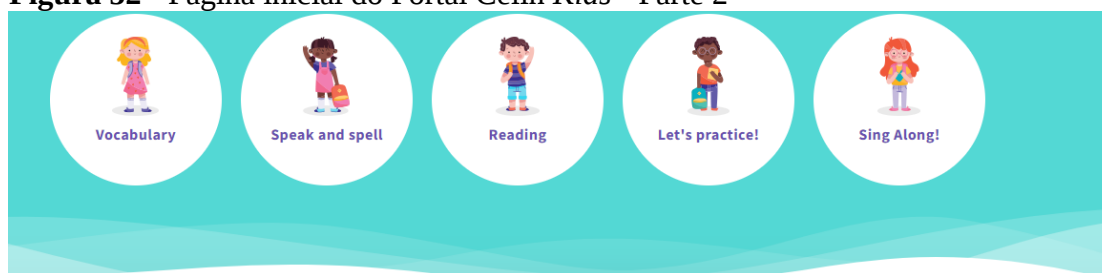
Além do Menu “entre em contato”, os últimos autores citados estabelecem que a forma de apresentação de conteúdo em um site, para que atenda às demandas do usuário, deve estar vinculado ao princípio da repetição. Ou seja, itens fixos que facilitem a identificação da página, durante todo o momento da navegação, devem se repetir. No Portal *Celin Kids*, a repetição pode ser verificada, pontualmente, a partir de alguns elementos, dispostos nas figuras a seguir:

**Figura 51 - Página inicial do Portal *Celin Kids* - Parte 1**



Fonte: <https://celinkids.ufv.br/>. Acesso em: 14 maio 2023.

**Figura 52 - Página inicial do Portal *Celin Kids* - Parte 2**



## ENTRE EM CONTATO

Nome	<input type="text"/>
Email	<input type="text"/>
Telefone	<input type="text"/>
Mensagem	<input type="text"/>

**CELIN - CURSO DE EXTENSÃO EM LÍNGUA INGLÊS**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA**  
 Vila Giannetti, casa 12  
 Telefone: 3612-3008  
 Email: celin@ufv.br

Fonte: <https://celinkids.ufv.br/>. Acesso em: 14 maio 2023.

**Figura 53 - Visão interna da aba Informativos - Parte 1**



Fonte: <https://celinkids.ufv.br/informativos/>. Acesso em: 14 maio 2023.

**Figura 54 - Visão da aba Informativos - Parte 2**



Fonte: <https://celinkids.ufv.br/informativos/>. Acesso em: 14 maio 2023.

Ao analisarmos as informações contidas nas (Figuras 51 a 54), podemos verificar que o nome do site, a imagem identificadora da página - duas crianças, posicionada em fundo de cor roxa, com diversas imagens representativas de elementos relacionados ao ensino-aprendizagem - os ícones principais das atividades e o menu entre em contato se mantêm fixos, mesmo quando passamos da aba Início para a aba Informativos. Essas duas abas foram utilizadas a título de exemplo para demonstrar os itens que se repetem. Os mesmos se repetiriam, independente da aba selecionada. Outrossim, é visto que as seções principais do site - Início, História, Atividades, Equipe, Informativos e Contato - também se repetem, mesmo com a mudança de abas. De acordo com Williams e Tollett (2001), esses elementos

repetitivos caracterizam o site, permitem ao usuário não se esquecer de onde ele se encontra e viabiliza o acesso a todos os recursos e possibilidades que o site dispõe sem que seja necessário reaprender caminhos constantemente para continuar a navegar. A repetição torna, portanto, a apresentação dos conteúdos vinculados à estrutura da página mais clara e dinâmica.

No entanto, mesmo sendo a repetição verificada de forma eficaz no Portal *Celin Kids*, os recursos para destaque da aba em que o usuário se encontra - escurecimento, ícone indicativo, mudança de cor - não são percebidos. Ao retomar as figuras 52 e 54, podemos perceber que, quando estamos posicionados na aba Início, o nome da aba permanece da mesma cor que as demais, sem alterações. O mesmo ocorre quando nos colocamos na página Informativos. À luz de Williams e Tollett (2001), afirmamos que a utilização desse recurso identificador deve ser revista e aplicada no site, visto que é necessário, também para o complemento de uma boa experiência de navegação.

Outros pontos que caracterizam a repetição, facilitadores da visita ao site, podem ser percebidos durante o acesso. Porém, não cabe aos nossos objetivos analisá-los, todos. Assim, os exemplos apresentados tornam-se suficientes para demonstrarmos a pertinência do Portal *Celin Kids*, quanto a utilização do recurso repetitivo para a apresentação dos conteúdos do site, dentro do esperado, em consonância aos princípios do *web design* (WILLIAMS; TOLLETT, 2001).

No entanto, mesmo sendo a repetição verificada de forma eficaz no Portal *Celin Kids*, os recursos para destaque da aba em que o usuário se encontra - escurecimento, ícone indicativo, mudança de cor - não são percebidos. Ao retomar as figuras 52 e 54, podemos perceber que, quando estamos posicionados na aba Início, o nome da aba permanece da mesma cor que as demais, sem alterações. O mesmo ocorre quando nos colocamos na página Informativos. À luz de Williams e Tollett (2001), afirmamos que a utilização desse recurso identificador deve ser revista e aplicada no site, visto que é necessário, também para o complemento de uma boa experiência de navegação.

Outros pontos que caracterizam a repetição, facilitadores da visita ao site, podem ser percebidos durante o acesso. Porém, não cabe aos nossos objetivos analisá-los, todos. Assim, os exemplos apresentados tornam-se suficientes para demonstrarmos a pertinência do Portal *Celin Kids*, quanto a utilização do recurso repetitivo para a apresentação dos conteúdos do site, dentro do esperado, em consonância aos princípios do *web design* (WILLIAMS; TOLLETT, 2001).

Dado o exposto, acerca da apresentação dos conteúdos no Portal *Celin Kids*, concluímos que recursos para dinamização das atividades, a tradução das propostas para a língua portuguesa bem como a inserção do *feedback* imediato devem ser repensados e incluídos, dentro das possibilidades técnicas viáveis. Porém, retomamos que a ausência do *feedback* imediato aos aprendizes pode ser parcialmente suprida pelo menu “entre em contato”, o qual apresentado de forma clara e objetiva no site, viabiliza trocas e direcionamentos, de acordo com as necessidades do aprendiz, que pode enviar seus questionamentos para posterior retorno.

Com relação à apresentação do conteúdo estrutural, o Portal se apresenta coerente e capaz de proporcionar uma navegação direcionada e didática, através da repetição de recursos orientadores em todos os pontos do site. Norteados pelos pressupostos de Williams e Tollett ([s/d]), afirmamos, a título de complemento da página, a necessidade pela estruturação de um mapa do site - recurso para apresentar graficamente toda a página e promover para o usuário um resumo de todos os conteúdos e *links* que o Portal disponibiliza. Para mais, mencionamos a carência por um *slogan* para o site - frase de efeito para identificá-lo e, dentro das possibilidades, também uma logo - recurso imagético para representação de uma marca. Esses recursos, aliados, tendem a tornar a aparência do site mais dinâmica e direcionadora, além de serem a logo e o *slogan* recursos viáveis para a rápida identificação da ferramenta (WILLIAMS; TOLLETT, 2001).

A acessibilidade é também um recurso que deve ser adaptado e incluso ao Portal. O site deve tornar-se acessível a todas as crianças, independentemente de sua necessidade - auditiva ou visual - Desse modo, recursos identificadores sonoros e a possibilidade de atividades audiovisuais interpretadas em Língua de Sinais devem ser pensados para complementar, didaticamente a apresentação tanto pedagógica quanto estrutural do Portal *Celin Kids*.

Expostos, assim, a análise da história norteadora do site, bem como a apresentação dos conteúdos, de forma pedagógica e estrutural, passamos, a seguir, à discussão em torno da maneira como são desenvolvidas cada uma das habilidades linguísticas, nas atividades do Portal. Para tanto, estabelecemos adiante três subseções as quais se ocuparão da reflexão, respectivamente: (i) da habilidade escrita; (ii) da habilidade auditiva; (iii) das habilidades de leitura e oralidade - A leitura e a oralidade estão presentes em uma mesma subseção pelo fato de, como explicaremos na respectiva parte a elas destinada, serem essas habilidades ainda não desenvolvidas, especificamente, dentro do Portal *Celin Kids*.

#### 4.2.1.1 Desenvolvimento da habilidade escrita, no Portal Celin Kids

O estímulo ao desenvolvimento da habilidade escrita aparece, com evidência, nas atividades 1 e 2 da aba *Vocabulary*, bem como nos tópicos de 3 a 6 da aba *Let's Practice*.

Na atividade 1, da aba *Vocabulary* – (Figura 4) – a proposta do exercício visa motivar a escrita do estudante a partir da cópia do nome dos alimentos apresentados, na frase correspondente, de acordo com o animal que consome tal fruta e/ou legume. O mesmo modelo é seguido no tópico 6, da aba *Let's Practice* – (Figuras 38 e 39) – no qual está previsto que o aluno copie o nome correto de cada animal, em frente à sua respectiva imagem. De acordo com Scott e Ytreberg ([s/d]), a cópia é um importante recurso para o desenvolvimento da escrita inicial. Porém, segundo os teóricos, é mister que a cópia esteja aliada a um processo de associação, principalmente, entre som e forma gráfica. Dessa forma, realçamos o fato de que, embora o recurso utilizado nas atividades seja eficaz quanto ao objetivo para o qual foi pensado, ele pode ser aprimorado. A pronúncia do nome dos alimentos e animais, não presente nas atividades, pode ser acrescentada como recurso complementar. Assim, à luz dos teóricos anteriormente mencionados, a cópia das palavras se tornará mais dinâmica e significativa, levando a uma apropriação linguística completa – som, imagem e forma gráfica.

Com relação à atividade 2, da aba *Vocabulary* – (Figuras 6 e 7) – A proposta do exercício encaminha para o preenchimento de lacunas em frases, com o nome de animais, de acordo com a imagem. Porém, observa-se nesta atividade que não há indicativos norteadores para que o aluno chegue à forma escrita correta do nome de cada um dos animais propostos. A mesma orientação pode ser vista nos tópicos 3 e 4, da aba *Let's Practice* – Figuras 16, 17, 18; 22 e 23 - Nesses exercícios também é proposto o complemento de frases, com as palavras correspondentes à imagens, mas sem referências satisfatórias às quais os alunos possam se basear para a sua escrita.

Dessa maneira, o desenvolvimento da habilidade almejada torna-se difícil e complexo. Scott e Ytreberg ([s/d]) afirmam que não é possível chegar à escrita satisfatória sem a utilização de recursos pré-textuais. Assim, dentre as inúmeras possibilidades para serem desenvolvidas antes da concretização da escrita, mencionadas pelos últimos teóricos, destacamos, nessas três últimas atividades descritas, a prática do ditado e/ou da utilização de um dicionário de imagens como suportes benéficos para o despertar do manuseio gráfico das palavras.

Com relação ao tópico 5, da aba *Let's Practice*, observamos ter sido a escrita empregada de formas diversas: acréscimo de letras em palavras, de modo a completar nomes

de animais – (Figura 28); escrita de nomes de animais, de acordo com imagens – (Figura 29); produção textual de conto – (Figura 31). É percebido, nessas atividades, que alternativas diversificadas foram empregadas para estimular o desenvolvimento escrito do aprendiz, em um único bloco de exercícios. Tal fato é considerado de grande relevância para o aprimoramento linguístico do aprendiz infantil, pois crianças demandam atividades diversas e curtas, dada sua rápida concentração (BROWN, 2001). No entanto, é mister rever considerações de Scott e Ytreberg ([s/d]), as quais nos encaminharão para possibilidades de aprimoramento dos exercícios propostos. No que tange às duas primeiras atividades – escrita de palavras para completar sentenças e escrita de letras para completar palavras, retomamos as já citadas instruções dos teóricos de que, o registro gráfico demanda indicativos diversos – imagens, ditados, dicas de estrutura, som. Nessas atividades não foram percebidas referências explícitas para associação. Portanto, retomadas poderiam ser feitas em atividades anteriores, de modo a viabilizar a percepção do vocabulário necessário para as tarefas, porém esta indicação estava implícita para o aluno. Assim, tornar essa referenciação mais clara, tende a propiciar a fluidez da escrita. O estudante torna-se mais confiante e menos disperso no complexo arsenal de palavras que existem em uma língua, se for direcionado com clareza.

No tocante à produção textual, retomamos o caráter relevante deste tipo de exercício para o desenvolvimento linguístico (TRAVAGLIA, 2011). Despertar o aluno para a produção textual motiva a criatividade e a observação da língua viva, em movimento (MIRANDA, 2006). Santos (2010) corrobora esses pressupostos e afirma que a escrita é intensa, pois é o momento em que o aprendizado através dos olhos e dos ouvidos se materializa. A língua alvo passa a ser sentida de forma tátil, com as próprias mãos. No entanto, não é um processo simples. Múltiplos processos necessitam estar em convergência para que sejam alcançados os resultados almejados (SCOTT; YTREBERG, [s/d]). Segundo os últimos teóricos citados, é conveniente que, no processo de aprendizagem da Língua Inglesa, os gêneros indicados para a produção devem ser simples e de estruturas intuitivas, como cartas, cartões, convites, diálogos, descrições. Isso posto, somos encaminhados para duas percepções da atividade de produção textual do tópico 5, da aba *Let's Practice*: (i) o conto é um gênero no qual a descrição pode ser amplamente utilizada, o que é um aspecto positivo, no contexto sobre o qual refletimos; (ii) o conto é um texto de estrutura menos intuitiva, e mais complexa, o que pode tornar o processo produtivo mais desgastante para o aprendiz infantil, que ainda não possui complexo arsenal gramatical e lexical.

Além desses aspectos, pontuamos o fato de que, as crianças que estejam navegando no portal, certamente, realizarão as atividades propostas independentes, sem o auxílio de um

professor. Portanto, é preciso certificar-se de que a atividade foi amplamente embasada, a partir de um conjunto significativo de atividades preparatórias, capazes de fornecer o suporte necessário ao aprendiz (SCOTT; YTREBERG, [s/d]). Os autores mencionam como recursos para tal preparação: perguntas e respostas simples sobre elementos que envolvem o tema proposto; apresentação de palavras-chave que envolvam a temática; criação de um dicionário de imagens relacionados à proposta.

É sabido que, no portal, muitas palavras direcionadoras foram apresentadas no percurso anterior à solicitação da produção. Porém, como já mencionado, elas foram feitas de forma implícita. Desse modo, seria conveniente ampliar a proposta, a partir das sugestões de Scott e Ytreberg ([s/d]) e tornar o processo de criação do texto mais fluido e possível, com referências específicas àquele momento de que trata a proposta. A possibilidade de apresentar um texto inicial, modelo, com lacunas a serem preenchidas, tende a ser um recurso pontual, dentre os expressos pelos últimos autores, de preparação para o aprimoramento da atividade de produção textual, dentro do Portal.

Dadas as proposições até aqui estabelecidas, é possível concluir que, nas atividades do Portal *Celin Kids*, a habilidade escrita é motivada a partir de diferentes estratégias, sendo predominantes os exercícios de complementação de frases com palavras baseadas em imagens. Outros recursos como a cópia e a produção textual também são emergentes. Todas as alternativas apresentadas são consideradas viáveis e produtivas, à luz do referencial teórico principal norteador das discussões estabelecidas (SANTOS, 2010; SCOTT; YTREBERG, [s/d]). Todavia, foi percebido que aprimoramentos se fazem propícios para tornar as atividades ainda mais eficazes. De modo proeminente, destacamos a demanda por referências pré-textuais mais numerosas e mais explícitas.

Finalizamos esta subseção, retomando as palavras de Scott e Ytreberg ([s/d]) que afirmam ser a habilidade escrita, mágica, porém necessitada de tempo para se tornar tão boa quanto ela pode ser. Para continuidade das análises, passamos às reflexões em torno dos recursos empenhados no Portal para o desenvolvimento da habilidade auditiva dos aprendizes.

#### 4.2.1.2 Desenvolvimento da habilidade auditiva, no Portal *Celin Kids*

No Portal *Celin Kids* foi observado, conforme a Tabela 17, que as atividades predominantemente de áudio estavam presentes nos tópicos 1 e 2, da aba *Let's Practice* – (Figuras 9 a 14) – e em todos os tópicos da aba *Sing Along* – (Figuras 41 a 48).

Com relação aos exercícios propostos na aba *Let's Practice*, foi percebida a motivação da habilidade auditiva a partir da audiência de uma história, seguida de atividades de interpretação – Tópico 1 – e da percepção da pronúncia de palavras isoladas, no intuito de promover a ampliação de vocabulário – Tópico 2. Nesse segundo exercício não foram propostas atividades de interpretação.

Visto isso, consideramos, à luz dos pressupostos de Santos (2010) e Scott e Ytreberg ([s/d]), que a estrutura utilizada nas duas atividades mencionadas no parágrafo anterior, estão adequadas para o desenvolvimento da habilidade auditiva dos aprendizes. Isso, pois, de acordo com Santos (2010) o ato de contar histórias é pontualmente eficaz para o despertar da audição em língua estrangeira e, em conformidade com Scott e Ytreberg ([s/d]), a audição é uma habilidade que deve ser aprimorada a partir de muitos recursos visuais que sejam coerentes com o que está sendo dito. Assim, na atividade 1, temos uma história e, em ambas atividades, o suporte de imagens para facilitar a interpretação foi empregado. No tópico 1, a história contada aos aprendizes foi apresentada a partir de um vídeo, no qual as frases da narrativa podiam ser ouvidas e visualizadas na imagem que aparecia simultaneamente. E, no tópico 2, anterior a apresentação do nome de cada animal – em áudio – estava posta uma imagem do bichinho respectivo.

Outro ponto relevante percebido na primeira atividade é o fato de a proposta estar seguida de um exercício motivador da compreensão. As perguntas eram simples e intuitivas, para as quais estavam postas opções de respostas objetivas. Scott e Ytreberg ([s/d]) afirmam que todas as atividades de áudio devem emergir aliadas a perguntas que sejam capazes de retomar o que foi dito, de modo a verificar, durante o processo de escuta, a compreensão do aprendiz. Isso, pois, o que está falado, e não registrado graficamente, precisa ser constantemente revisto porque a fala se dispersa mais facilmente e não permite consultas futuras. Esse tipo de exercício de interpretação, no entanto, não foi verificado na segunda atividade. Uma proposta complementar, desse modo, seria a possibilidade de inserção de breves questionamentos após cada áudio dos sons emitidos pelos animais. Essas questões poderiam tornar a audição do estudante mais atenta e guiada.

Acerca da dimensão e complexidade das sentenças componentes da narrativa contada no Tópico 1, chamamos a atenção para as considerações de Scott e Ytreberg ([s/d]). Os autores reconhecem que, para crianças, as frases utilizadas nos exercícios em que a audição seja o elemento central, devem ser curtas e claras. Desse modo, amparados por esses teóricos, sugerimos que as sentenças utilizadas para compor o texto audiovisual sejam revistas e readaptadas, de forma que sejam transformadas em termos mais simples e intuitivos para a interpretação infantil.

Concluídos os achados em torno das atividades da aba *Let's Practice*, passamos à análise do conteúdo emergente das atividades da aba *Sing Along*. Nessa aba estão propostos, essencialmente, vídeos musicais. Cada vídeo possui particularidades no que tange à eficácia de sua estrutura para o desenvolvimento da habilidade auditiva. A descrição individual dos elementos componentes do material audiovisual, foi apresentada nas Tabelas 9 a 15, das discussões empenhadas na seção 4.1 deste trabalho. Desse modo, ocupamo-nos nesta seção de destacar pontos comuns entre os vídeos e a contribuição desses pontos para o desenvolvimento auditivo do aprendiz.

O recurso da repetição de sentenças pode ser observado nos vídeos 1, 2 e 5, respectivamente descritos nas (Tabelas 9, 10 e 13). Nesses vídeos, as estruturas das frases são mantidas de forma linear, com pequenas alterações de palavras. Para Scott e Ytreberg ([s/d]), no contexto de aprendizado da Língua Inglesa, repetir frases torna a exposição oral mais clara para os ouvintes, o que viabiliza melhor compreensão do que está sendo dito e quais os propósitos de determinada frase: explicar, ordenar, justificar, por exemplo. Além disso, a repetição, no âmbito da apropriação auditiva, torna os estudantes familiarizados com a pronúncia de um bloco específico de palavras, armazenando-as em sua mente para futuras necessidades de expressão.

Com relação à utilização de vocabulário predominantemente conhecido e de fácil assimilação para o público infantil (SANTOS, 2010), bem como a utilização de diversificados recursos visuais (SCOTT; YTREBERG, [s/d]) percebemos sua ocorrência em todos os materiais presentes na aba *Sing Along*. Foram abordados, respectivamente: letras do alfabeto, cores, frutas e vegetais, dias da semana, animais selvagens e partes do corpo. Todos esses conceitos emergiam nas frases das canções de forma associada com imagens, fato que tornam os vídeos viabilizadores de considerável eficácia para a apropriação auditiva. Sobre o vídeo 4, acerca dos dias da semana, fazemos uma consideração sobre as frases paralelas que emergiam junto à pronúncia dos dias: as consideramos longas, complexas e pronunciadas de forma rápida, dissociadas de recursos visuais para a sua assimilação. Esse formato de frases, tende a

não contribuir significativamente para a apropriação auditiva de crianças, as quais demandam clareza e a não sobrecarga de informações (SCOTT; YTREBERG, [s/d]). Desse modo, esse é um vídeo cuja apresentação pode ser repensada e/ou possivelmente substituído por outro que contemple a demanda integral de recursos eficazes para o desenvolvimento da audição da criança.

Sobre o vídeo 2, cuja temática são as cores, destacamos a presença relevante nas frases, do estímulo a identificação – atividade de ouça e resposta, considerada suporte de considerável pertinência pedagógica para o desenvolvimento auditivo do aprendiz (SANTOS, 2010).

Encaminhando-nos para a finalização das análises das atividades de áudio da aba *Sing Long*, expomos a percepção da ausência, em todos os tópicos, de exercícios para verificar a compreensão do aprendiz acerca do conteúdo exposto. À luz da percepção de Scott e Ytreberg ([s/d]), já mencionada, verificar a compreensão do estudante, após uma atividade de estímulo auditivo, é de pertinência indispensável para consolidação do aprendizado. Desse modo, é mister repensar a possibilidade de inserção, aliado a cada vídeo, um conjunto de pequenas questões. A utilização de perguntas com respostas objetivas, neste contexto, tende a ser um dinamizador e facilitador do processo de aprendizagem.

Expostos os recursos empenhados nas atividades do Portal *Celin Kids* para o desenvolvimento da habilidade auditiva dos aprendizes – repetição, imagens, vocabulário predominante conhecido e de fácil assimilação, estímulo à ação, semelhante a atividades de ouça e resposta - concluímos serem eles diversificados e coerentes. A coerência deles para o bom desenvolvimento da audição em Língua Inglesa pode ser confirmada a partir dos pressupostos teóricos mencionados durante o percurso analítico. Alinhados a esses autores, apresentamos, também, a necessidade pela inserção de questões nos tópicos em que elas estão ausentes e a readaptação de sentenças longas e complexas para frases mais reduzidas e de fácil compreensão.

Mencionamos, por fim, que a condução dos exercícios de áudio deve sempre estar bem organizada e delineada de acordo com os recursos pertinentes que citamos. Isso porque o que as crianças escutam serão sempre sua principal fonte para a absorção de informações e para o seu desenvolvimento linguístico (SCOTT; YTREBERG, [s/d]).

Adiante, prosseguindo com o percurso analítico, passamos à interpretação dos recursos emergentes aliados à apresentação das habilidades de leitura e oralidade, no Portal *Celin Kids*.

4.2.1.3 Desenvolvimento das habilidades de leitura e oralidade no Portal *Celin Kids*

Inicialmente, sobre a leitura e a oralidade, no Portal, é mister expor que as atividades especificamente direcionadas a elas, ainda não foram depositadas no site. As abas *Speak and Spell*, direcionada ao desenvolvimento da habilidade oral e *Reading*, voltada para a prática direcionada da leitura, ainda não possuem exercícios nela inseridos. Desse modo, apresentaremos, com relação à leitura, a maneira como ela emergiu e se fez importante em cada uma das atividades. Ademais, associado à leitura, destacamos neste ponto, aspectos relevantes da estrutura do site, os quais promovem ao usuário uma “leitura” contextualizada e direcionadora da ferramenta, obtendo por consequência uma navegação eficaz dentro da página *online*. Acerca da oralidade, nos norteamos pela apresentação de recursos viáveis para o desenvolvimento de futuras atividades para integrar o Portal.

A leitura é, de acordo com Scott e Ytreberg ([s/d]), a segunda fonte mais importante para o desenvolvimento linguístico. A primeira, como vimos na subseção anterior, é a audição. Dessa forma, dado o grau de relevância dessa habilidade, é preciso refletir acerca das diferentes possibilidades para tornar sua apropriação eficaz. Santos (2010) expõe que para a leitura do público infantil é necessário que se apresentem, aliados ao texto escrito, um arsenal de imagens, no intuito de facilitar a compreensão da mensagem. Em mais um momento, o potencial dos textos visuais emerge como suportes centrais para o bom desempenho leitor e interpretativista das crianças (NIELSEN, 2002).

A demanda pela habilidade de ler para compreender, emerge em todas as atividades dispostas no Portal *Celin Kids*. O aluno necessita, em cada atividade, ler a sua proposta e a introdução dos exercícios. Além disso, nos exercícios da aba *Sing Along*, além da exposição das notas introdutórias de cada vídeo, é preciso que o estudante também estabeleça a leitura de legendas. Outro modo como a leitura insurge no Portal é no exercício proposto no tópico 5, da aba *Let's Practice*, a partir da demanda pela interpretação de um texto descritivo, componente da atividade 4 - (Figura 30).

Considerando as demandas expostas, chamamos a atenção para um dos pressupostos de Scott e Ytreberg ([s/d]), que afirmam que os artifícios para a condução da leitura devem ser pensados e motivados de acordo com as particularidades de cada faixa etária. Assim, de modo a tornar as possibilidades para ler de forma mais fluida e eficaz, seria prudente estabelecer, no site, o agrupamento de exercícios diferentes, em conformidade com a idade do aprendiz. Os últimos autores citados propõem a divisão em dois grupos - alunos entre 5 e 7 anos, para os quais devem ser predominante o formato de livros com figuras, para a apresentação dos exercícios; e alunos entre 8 e 10 anos, quando o direcionamento se volta mais para o conteúdo completo do texto do que para associação básica entre imagens e formas gráficas. Desse modo

são prudentes, para a segunda faixa etária, reflexões em torno de contextos, a partir de questionamentos, bem como a identificação de palavras-chave norteadoras do texto.

Embora existam particularidades de cada idade, é constantemente mencionado, como um todo, a relevância das imagens para a condução direcionada a compreensão da mensagem dos textos escritos. É mister, portanto, expor dois exemplos emergentes do Portal para que seja observada a diferença entre uma instrução escrita direcionada por imagens - (Figura 15) - e outra, sem tais recursos visuais - (Figura 5).

Com relação à (Figura 15), a imagem das frutas permite ao estudante, mesmo que ele não possua completo domínio das formas gráficas da Língua Inglesa, identificar qual é o tema daquela atividade. Já a imagem de uma mãozinha segurando um lápis viabiliza a compreensão dos tipos das atividades que serão propostas, bem como da habilidade que será desenvolvida - escrita. Na sequência, aparece a imagem de uma impressora, a qual conduz a mensagem de que as atividades precisam ser impressas, para serem desenvolvidas. E, por fim, uma carinha “jogando beijo”, seguinte à expressão de despedida, conduz a interpretação de que, aquela frase, expressa uma finalização do texto. Ou seja, nessa atividade, tanto os alunos que já dominam a Língua Inglesa, quanto aqueles que ainda não possuem completa compreensão da língua alvo, podem compreender a mensagem (NIELSEN, 2002).

No tocante à (Figura 5), já observamos um texto escrito, sem pistas imagéticas para a sua interpretação. A forma gráfica está posta. Porém, a compreensão se torna mais complexa e difícil. O aluno não possui nenhum outro recurso para se apegar que não seja a forma gráfica das palavras. Tal fato, é certo, inviabiliza a leitura da mensagem por alunos que não tenham completo domínio da Língua Inglesa. A criança, certamente, baixará o arquivo da atividade e poderá desenvolvê-la intuitivamente, porém sem a ampla compreensão do que está posto.

Dessarte, à luz desses exemplos, estabelecemos a proposta de que as introduções das atividades sem recursos imagéticos sejam complementadas de modo a viabilizar a leitura mais dinamizada e viabilizadora da compreensão da mensagem por um maior público - aqueles que dominam completamente, ou não, a língua alvo.

Ainda direcionados à relevância das imagens para o êxito na apropriação das informações (NIELSEN, 2002; KREES; VAN LEEUWEN, 2006; FRADE, 2012; SILVA; RODRIGUES, 2014), aliamos a essa discussão a relevância de que a página do *website*, como um todo, articule canais verbais e visuais para conduzir uma agradável e intuitiva leitura do site, que culminará em uma navegação atrativa e dinâmica (WILLIAMS; TOLLETT, 2001).

No Portal *Celin Kids*, há uma imagem fixa que se repete, quando acessamos qualquer aba do site:

**Figura 55** - Imagem de identificação do Portal Celin Kids



Fonte: <https://celinkids.ufv.br/>. Acesso em: 13 maio 2023.

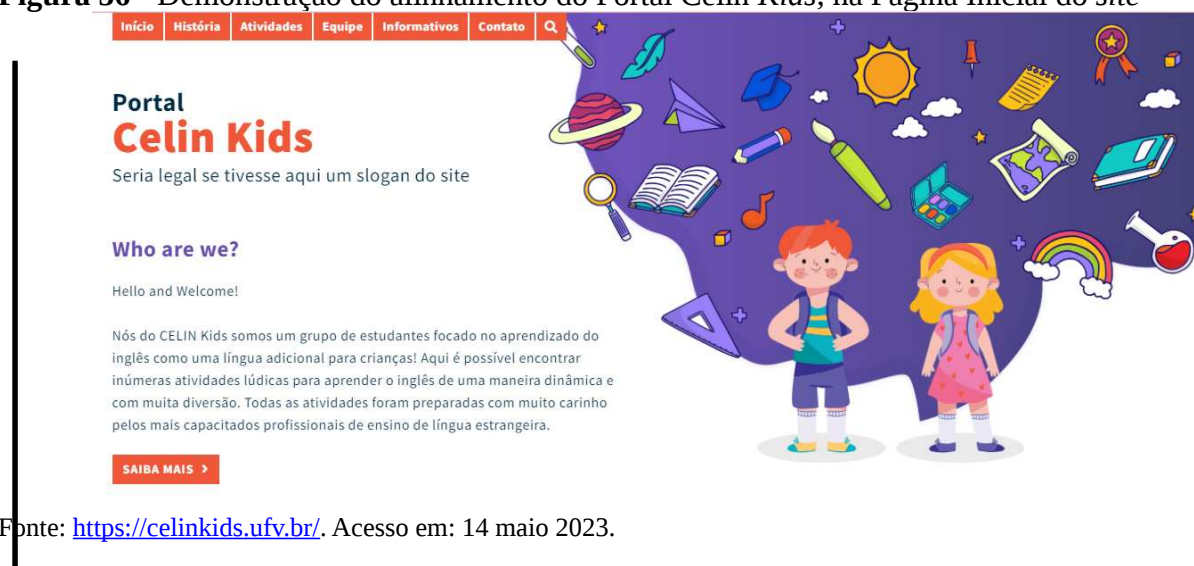
E, por meio dela, diferentes mensagens podem ser apreendidas: que o site se direciona tanto para meninas, quanto para meninos; que, com a Língua Inglesa, é possível alcançar diferentes partes do mundo; que, no site, há propostas diversas de leitura, escrita, música; além de demonstrar que, para diferentes áreas do conhecimento a língua alvo pode ser utilizada como suporte para a pesquisa, bem como para análises diversas. Além dessas, outras mensagens podem ser apreendidas, de acordo com o conhecimento de mundo de cada usuário. O Portal também se apresenta como uma ferramenta que considera a diversidade. Cada aba é representada pela imagem de crianças com uma aparência - branca, negra, ruiva, com sardas, com óculos - Assim, o sentimento de identificação pode ser estabelecido com crianças diversas que acessem a página. Isso posto, confirma os pressupostos de Kress e Van Leeuwen, bem como os de Frade (2012) de que imagens devem sempre ser cuidadosamente selecionadas, pois veiculam em sua essência, informações diversas, de acordo com os valores inerentes à cultura de cada sociedade.

As cores são um outro recurso visual, condutores de mensagens diversas (WILLIAMS; TOLLETT, 2001). No Portal Celin Kids, há a predominância das cores roxo, laranja, branco e azul. Considerando ser esse, um *site* para o aprendizado da Língua Inglesa, as cores de sua estrutura se apresentam divergentes das cores padrão associadas a esse idioma:

branco, vermelho e azul - cores das respectivas bandeiras britânica e americana. Tal opção colorida, traz à aparência do portal a dimensão intercultural para o ensino da língua alvo (VIEIRA; FERNANDES, 2022). Isso, pois, transpõe para o centro a percepção marginalizada de que outras localidades, além da Inglaterra e dos Estados Unidos, podem falar e colocar as suas marcas no idioma inglês (KUMARAVADIVELU, 2001, 2003; ORR; ALMEIDA, 2012)

Além das imagens e das cores, outro recurso que, segundo Williams e Tollett (2001) é indispensável para uma boa experiência de leitura na página on-line é o alinhamento dos textos. Pensar em alinhamento significa pensar em uma linha imaginária que deve ser traçada sobre todo o texto visualizado dentro do site. Essa linha permite a verificação se o texto está alinhado à margem esquerda, à margem direita, ou ao centro. É mister salientar, em conformidade com os últimos teóricos citados, que o mesmo alinhamento deve ser mantido em todo o site. Não é conveniente que ele se altere. No Portal *Celin Kids*, verificamos a predominância do alinhamento à margem esquerda, como pode ser verificado na (Figura 56):

**Figura 56** - Demonstração do alinhamento do Portal *Celin Kids*, na Página Inicial do site



Fonte: <https://celinkids.ufv.br/>. Acesso em: 14 maio 2023.

Como pode ser visto, a partir da linha traçada, todo o texto se concentra à esquerda. Esse alinhamento se materializa em todo o site, exceto em quatro atividades da aba *Let's Practice: Writing fruits and colors* - (Figura 15); *Writing animals* - (Figura 21); *Writing (Farm Animals)* - (Figura 25); *Match the farm animals* - (Figura 37). Nessas, observou-se o alinhamento centralizado, o que as tornou destoantes da estrutura de alinhamento padrão do site - à esquerda. Desse modo, propõe-se a revisão desse elemento nessas partes citadas, com vistas a padronizá-las junto às demais. Isso, pois, como já citado (WILLIAMS; TOLLETT, 2001), faz parte das orientações para um bom *web design*, que as páginas estejam igualmente alinhadas.

Até aqui, mencionamos os recursos viáveis para o bom desenvolvimento da habilidade da leitura em aprendizes infantis. E, como a leitura pode ser percebida nas atividades do Portal *Celin Kids*. Aliadas a essas discussões, apresentamos apontamentos referentes à estrutura do *site*, os quais, também se aproximam da habilidade leitora, visto que, um correto desenvolvimento estrutural viabiliza melhor interpretação e coerente identificação do usuário com a página on-line. Acerca desses pontos, os achados principais foram: (i) o Portal *Celin Kids* utiliza recursos imagéticos pertinentes para a interpretação das propostas das atividades. Nos exercícios cuja ausência de imagens foi identificada, a readaptação deles, com a inserção de tais recursos foi identificada; (ii) Com relação a estrutura, identificou-se uma boa apresentação visual, marcada por imagens e cores condutoras de reflexões sobre a amplitude do alcance da língua inglesa no mundo, a interculturalidade e a diversidade; (iii) Visto o alinhamento dos textos, foi observado que eles se concentram alinhados à esquerda, sendo necessária a adaptação de tópicos específicos que divergem de tal posicionamento. Isso posto, é mister concluir que o Portal se materializa como uma ferramenta primordialmente alinhada para uma boa experiência leitora de seus usuários, com necessidade de poucos ajustes para o seu aprimoramento.

No que tange à oralidade, nossos pressupostos se encaminham não para análise, como já citado, mas para as propostas de como podem ser estruturadas atividades que motivem a prática oral, no Portal *Celin Kids*. Considerando que ainda não foram depositadas atividades na aba *Speak and Spell*, propomos que, no momento de sua estruturação, sejam considerados os seguintes elementos: (i) frases de estrutura simples, presentes no cotidiano infantil: comandos, solicitações, cumprimentos; (ii) atividades contextualizadas de repetição Phillips (2003, *apud* SANTOS, 2010, p. 439).

Isso posto, complementamos, à luz dos pressupostos de Scott e Ytreberg ([s/d]), que a existência de um mascote tende a ser benéfica para o desenvolvimento da habilidade oral dos estudantes, principalmente, no que tange às atividades de repetição. O mascote, segundo os autores, viabilizam que o aluno perceba uma frase dita pelo professor, por exemplo, a partir de um outro ponto de vista, o que torna a repetição dinâmica e melhor direcionada. Seria prudente, então, que fosse criado um mascote - animal, elemento da natureza, ou até mesmo, um dos personagens da história contextualizadora, materializado, para conduzir as atividades da aba voltada para a oralidade. A partir desse mascote os exercícios poderiam, então, ser articulados.

Ademais, Santos (2010) sugere que, sejam expostos estrutura e vocabulário de forma interligada e contextualizada. A partir dessas estruturas e palavras, diálogos podem ser

apresentados, em contexto, para em seguida serem reproduzidos. É importante aqui, que sejam revistos os pressupostos inerentes ao método audiolingual (OLIVEIRA, 2014), de modo que os exercícios não se prendam ao caráter mecânico da língua e nem se voltem para uma aprendizagem exaustiva, à luz de diálogos artificiais. Amparados por Kumaravadivelu (2001, 2003), é mister pontuar que a rigidez metodológica seja adaptada e, um relevante recurso, seria não apresentar apenas um diálogo possível para cada contexto. Entretanto, dinamizar diversas falas cabíveis a diversos contextos de interação. Ainda segundo Kumaravadivelu (2001, 2003), trazemos a relevante informação de que, os contextos aos quais nos referimos sejam pertinentes à realidade dos possíveis aprendizes - as crianças usuárias do *site*. O conhecimento local dos aprendizes deve ser primordialmente valorizado nas propostas de atividades.

A partir dessas sugestões, a criatividade deve ser colocada em prática e aliada à experiência (KUMARAVADIVELU, 2001, 2003). Assim, coerentes exercícios se materializarão e a experiência oral dos aprendizes tenderá a ser satisfatória e relevante para uma comunicação dinâmica e global.

Com a proposta para o desenvolvimento da habilidade oral dos aprendizes, finalizamos as análises empenhadas nesta dissertação. Pudemos verificar o Portal *Celin Kids*, nos pontos principais de sua essência voltada ao ensino de língua inglesa para crianças, no ambiente virtual. Verificamos como a língua se apresenta nas atividades, concluindo a sua essência pautada nas demandas linguísticas sociais e não apenas estruturais. Além disso, as habilidades linguísticas a serem desenvolvidas, principalmente, a leitura, a escrita e a audição, já dispostas no *site*, se apresentam aliadas. Não há hora para ouvir, ler e/ou escrever separadamente. O estímulo à leitura aparece junto com atividades de escrita e de áudio e vice-versa. Esse detalhe integrador é de suma importância para o desenvolvimento dos aprendizes, enquanto seres sociais, que necessitam desempenhar várias habilidades ao mesmo tempo, nas interações reais. Ademais, com uma estrutura colorida, rica em imagens, com recursos de alinhamento dos textos e repetições necessárias, o Portal se apresenta como uma ferramenta condutora de uma navegação intuitiva e dinâmica para o público infantil. Para mais, a ferramenta também demonstra interesse pelo usuário, pela manutenção de contato com ele, através do estabelecimento de um “menu entre em contato”.

Isso posto, podemos considerar o Portal *Celin Kids* um importante recurso a ser divulgado e ter o seu uso motivado em diferentes esferas: para a pesquisa acadêmica, para a dinamização de aulas presenciais para crianças e/ou para o aprendizado infantil autônomo. A

ferramenta aqui analisada encontra-se, primordialmente, preparada para desenvolver com eficácia a função a qual se propõe.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para o estabelecimento das considerações em torno do desenvolvimento desta pesquisa, é necessário retomar a questão norteadora e os objetivos que a conduzem.

Os estudos empenhados nesta dissertação foram encaminhados no intuito de obter respostas para a seguinte pergunta: Quais pressupostos teóricos norteiam o desenvolvimento de um portal educativo para ensino de Inglês para crianças, em seus aspectos linguísticos e pedagógico-estruturais?

Acerca dos pressupostos teóricos que direcionam os aspectos linguísticos emergentes no desenvolvimento de um portal educativo para ensino de Inglês para crianças, encontrou-se: Miranda (2006), no que tange ao ensino aprendizagem de línguas voltada para a oralidade e para os gêneros textuais; Bagno (2007) e Beline (2012) referentes à variação linguística no ensino; Travaglia (2011), sobre as reflexões em torno do ensino de gramática voltado para a adequação e para a qualidade de vida do indivíduo.

Quanto aos aspectos pedagógico-estruturais, primamos por evidenciar a interligação entre dois eixos fundamentais para a eficácia do ensino-aprendizagem de Língua Inglesa por crianças através de um portal educativo: o eixo pedagógico, voltado para a verificação da composição das atividades, de acordo com a habilidade linguística que cada uma delas almeja desenvolver - audição, oralidade, leitura e escrita; e o eixo estrutural, com destaque para os elementos da composição visual de um portal e sua pertinência para o aprendizado eficaz de crianças.

Para tanto, citamos Rocha (2007), Santos (2010), Scott e Ytreberg ([s/d]), os quais contribuem significativamente para a percepção dos recursos viáveis para o desenvolvimento das quatro habilidades no ensino de línguas. Esses teóricos se voltam, especificamente, para o público infantil e apresentam alternativas didáticas eficazes que devem ser empregadas de acordo com a habilidade para a qual determinada atividade se volta.

Já Iahn (2001), Bottentui Júnior (2013), Gense (2011), Frade (2012) e Oliveira (2019) possibilitam a percepção dos benefícios de um portal educativo para o ensino, bem como reconhecem a ferramenta como um tipo de texto multimodal. Tais discussões teóricas foram consideradas indispensáveis para esta pesquisa, posto que chamam a atenção para requisitos essenciais para que os portais educativos alcancem seu primordial objetivo de conduzir a aquisição do conhecimento de forma dinâmica e atrativa. Complementam esses pressupostos, os achados de Krees e Van Leewen (2006) e Williams e Tollett (2001), os quais subsidiam a percepção de itens fundamentais à estrutura visual de um web site, respectivamente, as

imagens e a disposição de textos na página online. A perspectiva desses autores contribuiu significativamente para a verificação de elementos estruturais do Portal *Celin Kids*, os quais podem ser readaptados e/ou mantidos para a esperada eficácia de um portal frente aos seus usuários.

Expostas as duas respostas encontradas para o questionamento de pesquisa, passamos à reflexão em torno dos objetivos estipulados para o desenvolvimento deste trabalho: (i) objetivo geral: analisar os elementos utilizados para estruturação visual, linguística e pedagógica para o desenvolvimento de um portal educativo, para ensino de Língua Inglesa, na Universidade Federal de Viçosa; (ii) objetivos específicos: identificar os pressupostos teóricos implícitos nos elementos escolhidos para compor o portal; investigar as concepções de língua e linguagem, ensino e aprendizagem que norteiam os conteúdos, os recursos visuais e as atividades pedagógicas disponibilizadas no portal; (iii) propor recursos complementares para integrar o portal.

Como exposto, foi o objetivo central desta pesquisa construir, acerca do Portal *Celin Kids*, dois tipos de análises: uma análise linguística, voltada para a observação das atividades dispostas na ferramenta e uma análise pedagógica-estrutural, em torno dos recursos metodológicos e didáticos, bem como visuais, empregados no portal, de modo a verificar sua coerência e eficácia frente ao público infantil ao qual se destina.

A análise linguística encaminhou-nos para o cumprimento da primeira parte do segundo objetivo específico deste trabalho: a investigação da concepção de língua e linguagem emergente nas atividades componentes do portal. À luz dos dados registrados conclui-se que a perspectiva funcionalista e sociolinguística dos estudos da linguagem predomina nas atividades encontradas. Portanto, a concepção de língua e linguagem emergente é a de serem esses elementos produtos da interação social. Os exercícios do Portal contribuem para uma percepção contextualizada das estruturas linguísticas em uso, o que culmina em um ensino-aprendizagem dinâmico e significativo.

Já a análise pedagógica-estrutural, permitiu-nos cumprir a segunda parte do segundo objetivo específico: verificar as concepções de ensino e aprendizagem que norteiam os recursos visuais e as atividades do portal. As discussões empreendidas viabilizaram os achados em torno de cada uma das habilidades linguísticas e com relação à pertinência dos recursos visuais, utilizados na estrutura do portal, para a dinamização do aprendizado. Como um todo, as alternativas utilizadas para o desenvolvimento de cada habilidade foram consideradas pertinentes e contextualizadas, de acordo com o referencial teórico norteador. Com relação aos recursos estruturais, retomamos sua relevância atrativa para uma boa

experiência de navegação dos usuários, dados os vínculos verbais e visuais constantemente estabelecidos.

Ao longo do percurso analítico, o terceiro objetivo específico foi alcançado gradativamente. Após a apresentação de cada elemento, dos aspectos da língua, do desenvolvimento das habilidades e/ou da estrutura visual, pontos sugestivos de ajustes foram apresentados. Para a língua, destaca-se a necessidade de um olhar mais direcionado às variações; para o desenvolvimento das habilidades, de modo global, observou-se a demanda por referências pré-textuais mais claras, nas atividades de escrita; por questões de interpretação, vinculadas às atividades de áudio; por um vasto número de imagens e a manutenção um alinhamento textual, em toda a página, para a construção de uma experiência leitora agradável; por um mascote, bem como atividades contextualizadas às possibilidades reais de fala do aprendiz, para o desenvolvimento da oralidade.

Isso posto, concluímos serem os achados desta pesquisa um suporte fundamental para o aprimoramento não apenas do Portal *Celin Kids*, mas também de outros portais já desenvolvidos e/ou em desenvolvimento ensino-aprendizagem de Língua Inglesa por crianças. Acerca do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, o Portal tende a ser um recurso dinamizador do processo e facilitador da aquisição do conhecimento de forma divertida e eficaz.

Ademais, é mister destacar a estrutura inovadora deste trabalho, que pode propiciar uma reflexão sobre elementos importantes para a transformação da prática docente voltada ao ensino de línguas para crianças, e apresentar como viável e eficaz o uso de uma ferramenta digital aliada a esse ensino. Além disso, quanto à formação de professores, a disponibilidade de um Portal para manuseio e desenvolvimento tende a ser um importante aliado ao aprimoramento do domínio docente de ferramentas digitais para o ensino.

Esta pesquisa também abre portas para outros estudos a serem desenvolvidos. Primeiramente, retomamos o fato de que o Portal descrito ainda está em estágio inicial de desenvolvimento. Assim, fica expressa a importância de que outras pesquisas se ocupem de verificar as novas atividades hospedadas, bem como as modificações aqui sugeridas, que, porventura, aconteçam dentro da ferramenta nos próximos passos de sua estruturação. Após a estruturação básica completa, é relevante que este portal seja aberto ao uso de crianças e que, algumas delas possam ser acompanhadas durante a sua navegação, originando trabalhos que descrevam o impacto e a eficácia da ferramenta para o público ao qual se destina.

No que concerne aos aspectos estruturais, um outro leque de possibilidades se apresenta, visto que as análises desta dissertação se dedicaram a apresentação de dados

superficiais, vinculados à aparência do portal. O aprofundamento dos dados relacionados, pode integrar pesquisas de outras áreas de conhecimento<sup>20</sup>, que não apenas a Linguística Aplicada e o Ensino Aprendizagem de Línguas.

À luz dessas considerações, afirmamos ser a experiência no manuseio de ferramentas digitais para o ensino cada vez mais importantes para a construção de um aprendizado eficaz, dentro das atuais demandas globais. A aquisição do conhecimento foi transferido para uma outra esfera. Devemos reconhecer, diariamente, a necessidade de sairmos das salas de aula presenciais, tradicionais, e expandirmos as possibilidades para um aprendizado mais vivo, mais dinâmico e cada vez mais alinhado aos interesses das novas gerações de alunos conectados.

Contudo, enquanto professora de língua inglesa para crianças, retomo e enfatizo as considerações estabelecidas na introdução deste trabalho, de que o professor presencial, enquanto mediador da aprendizagem, apresenta considerável importância para o desenvolvimento do aprendiz. Dessa forma, quando menciono ser necessário sair das salas de aula tradicionais e expandirmos nossas possibilidades de ensino-aprendizagem, deixo uma provocação com relação a necessidade de, enquanto professores, inovarmos constantemente e, trazermos as tecnologias digitais, tão dinâmicas, para serem inseridas em nossas listas de recursos metodológicos possíveis e viáveis ao aprendizado deste novo milênio. E assim, reforço: ainda que as tecnologias avancem e seja o portal apresentado nesta pesquisa um inovador recurso para uma nova forma de ensinar e aprender, a presença, a escola física, o professor, os amigos, o contato serão sempre recursos indispensáveis para a formação cidadã do aprendiz.

---

20 De acordo com análises de informações sobre cursos ofertados na Universidade Federal de Viçosa (UFV), é possível relacionar o estudo aprofundado do desenvolvimento estrutural de *web sites*, à área de Ciências Exatas e Tecnológicas, mais especificamente aos cursos de Ciência da Computação e Sistemas de Informação. Os dados levantados para essa afirmação foram viabilizados através do site: <https://www.pre.ufv.br/cursos-de-graduacao/>. Acesso em: 06 de abr. 2023.

## REFERÊNCIAS

- ALBERTI, T. Os desafios do processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias e suas implicações no contexto escolar. *In: EDUCERE - XV CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 2008. Anais [...] Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/798\\_349.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/798_349.pdf). Acesso em: 02 nov. 2021.
- ANTONINI, A. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental**. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. p. 149
- AQUINO, A. L.; TONELLI, J. R. A. Ensino de Língua Inglesa para crianças: um olhar sobre o desenvolvimento de atividades. **REVELLI**, v. 2, n. 4, p. 58-76, dez. 2017.
- ARAGÃO, R. C; DIAS, I. A. F. Tecnologias digitais, biologia do conhecer e pesquisa ação no ensino de línguas. **Texto Livre: linguagem e tecnologia**. Belo Horizonte, v. 11, n. 2, p.135-159, maio-ago. 2018
- ÁVILA, M. V. D. **Funcionalismo e Gramática Funcional**: um breve apontamento. *In: NOVODVORSKI, A; ROSA, G; CHAGAS, L. (Org.) Ensaios em teorias linguísticas*. Uberlândia: EDUFU, 2016. p. 136-141.
- ÁVILA, P. A; TONELLI, J. R. A. As motivações para a implementação do ensino de língua inglesa nos anos iniciais de escolarização em uma escola municipal pública. **Acta Scientiarum: Language and Culture**. Maringá, v. 42, p. 2-10, 2020.
- BAGNO, M. Primeiras palavras. *In: BAGNO, M. Nada na língua é por acaso*: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. p. 17-26.
- BARROS, A. F. **A ausência de currículo para o Círculo de Alfabetização**: percepções de professores de Inglês da rede municipal de ensino de São Paulo. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. p. 161.
- BELINE, R. A variação linguística. *In: FIORIN, J. L. (Org.) Introdução à linguística I*: objetos teóricos. 6. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012. p. 121-140.
- BEZERRA, R. F; SANTOS, W. J; SANTANA, W. K. S. Notas introdutórias sobre a aquisição da linguagem nas bases do gerativismo. **Verbum**. v. 10, n. 1, p. 233-246, maio/2021.
- BOTTENTUIT JUNIOR, J. B. Portais educacionais e suas características: contribuições para o estado da arte. **Holos**. ano 29, v. 13, p. 111-129. Julho/2013. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/950>. Acesso em: 18 jun. 2021.
- BRASIL. **Lei Federal 8.069, de 13 de julho de 1990** (Estatuto da Criança e do Adolescente), para dispor sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 08 nov. 2021.
- BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional” Diário Oficial da União. Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996.

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 08 nov. 2021.

BRASIL. **Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000**, que “estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.” **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/110098.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm) - Acesso em: 21 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> - Acesso em: 08 nov. 2021.

BROWN, D. Integrating the “Four Skills” *In*: BROWN, D. **Teaching by principles**. New York: Pearson Education, 2001, p. 232-247.

BYRAM, M. Conceptualizing intercultural (communicative competence and intercultural citizenship). *In*: JACKSON, J. **The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication**. New York: Routledge, 2014. p. 85-97.

CARVALHO, I; TONELLI, J. R. A. The younger, the harder: the challenges in teaching English to very young learners. **REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura**. Inhumas/GO, v. 8, n. 2, p. 1-18, 2016.

CASIMIRO, E. R; CAVALCANTI, L. P. Motivação e aprendizagem de língua inglesa: o caso de uma escola rural do estado do Tocantins. **Revista Porto das Letras**. Porto Nacional/TO, v. 8, n. 4, p. 220-235, 2022.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART G; DESLAURIERS, J. P.; GROULX, L. H.; LAPERRIÈRE, A.; MAYER, R.; PIRES, A. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

CIRINO, D. R. S. **O desenvolvimento da oralidade em inglês como língua estrangeira por crianças em uma perspectiva sociocultural**. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2019.

CHAGURI, J. P; TONELLI, J. R. A. Políticas de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças no Brasil: (re)discutindo fundamentos. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 281-302, jan./abr. 2019.

DELLOVA, C.C. **A mediação no ensino-aprendizagem de língua inglesa por crianças: o papel do lúdico**. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. p. 159.

ERLO, Daniela Lopes; GREGOLIN, Isadora. Relato de experiência de ensino remoto de inglês para crianças. *In*: Congresso Internacional de Educação e Tecnologias – CIET e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, 2020, São Paulo. **Anais [...]** São Paulo, 2020.

ESTONLHO, R. M. **Atividade Social como base para aprender brincando nas aulas de inglês: um processo colaborativo-crítico em construção**. 2018. Dissertação (Mestrado em

Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. p. 168.

FÁVARO, F. M. **A educação infantil bilíngue (português/inglês) na cidade de São Paulo e a formação de profissionais na área:** um estudo de caso. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. p. 199.

FINARDI, K. PORCINO, M. C. (2014). Tecnologia e Metodologia no Ensino de Inglês: Impactos da Globalização e da Internacionalização. **Ilha Desterro**, n.66, Florianópolis, Jan./Jun, 2014. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S217580262014000100239](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217580262014000100239)>.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução de Joice Elias Costa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRADE, S. M. **Análise dos aspectos multimodais e de design na estrutura de websites educacionais:** inglês para crianças de 6 a 10 anos. 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012. p. 92.

FREITAS, N. A. P.; MENEZES, D. A. O ensino de LIC na SME - RJ: Reflexões sobre orientações curriculares locais e nacionais. *In: VIII Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas.*, 2021, Uberlândia. **Anais [...]**. Uberlândia, 2021.

GEE, J. P. **New Digital Media and Learning as na emerging area and “worked examples” as one way forward.** London: The MIT Press, 2010.

GENSE, J. M.C. **O ensino de língua inglesa e o uso de portais de conteúdo para a construção de ambientes de aprendizagem.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, 2011.

IAHN, L. F. **Portal Educacional: uma análise do seu papel para a educação virtual.** 2001. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/79418/187906.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . Acesso em: 15 jun. 2021.

JALIL, S. A; PROCAILO, L. Metodologia de ensino de línguas estrangeiras: perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e pós-método. IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA. 2009. **Anais [...]** p. 774-783.

KOMESU, F. C. et al. Uma rodada de perguntas com os membros do Grupo de Trabalho Linguagem e Tecnologias (ANPOLL). **Revista Linguagem em Foco**, v.12, n.2, 2020. p. 370 - 406. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/3859> – Acesso em: 8 nov. 2021.

KRAMSCH, C. Cultura no ensino de língua estrangeira/ ‘Culture in Foreign Language Teaching’. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 134-152, set. /dez. 2017.

KRESS, G.; VAN LEEWEN, T. V. **Reading Images: the grammar of visual design**. 2. ed. London and New York: Routledge, 2006.

KUMARAVADIVELU, B. A postmethod perspective on English language teaching. **World Englishes**, v. 22, n. 4, p. 539-550, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a Postmethod Pedagogy. **TESOL QUARTERLY**, San Francisco/California. v. 35, n. 4, p. 537-560, 2001.

LEFFA, V. J. . Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas. *In*: Christine Nicolaidés; Isabella Mozzillo; Lia Pachalski; Maristela Machado; Vera Fernandes. (Org.). **O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras**. Pelotas: UFPEL, 2003, v. , p. 33-49.

LEFFA, V. J. A aprendizagem de línguas mediada por computador. *In*: Vilson J. Leffa. (Org.). **Pesquisa em linguística Aplicada: temas e métodos**. Pelotas: Educat, 2006, p. 11-36.

LEURQUIN, E. V. L. F.; PARAHYBA, F. D.; CARNEIRO, F. D. “**O Projeto de Ferdinand de Saussure**”. Organizadores: Jean-Paul Bronckart, Cristian Bota e Ecaterina Bulea”. Resenha do livro O projeto de Ferdinand Saussure de Jean-Paul Bronckart, Cristian Bota e Ecaterina Bulea. *Eutomia*. n. 16. v. 1. p. 430-439, dezembro/2015.

LÉVY, P. Dilúvios. *In*: **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Editora 34, São Paulo, p. 11-30, 1999.

LIGHTBOWN, P; SPADA, N. **How languages are learned**. 4 ed. United Kingdom: Oxford University Press, 2013.

LIMA, A. P. de. O ensino de Inglês para crianças: um estudo exploratório. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 35, n. especial, p. 197-223, jul.-dez., 2010. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/index>. Acesso em: 10 nov. 2021.

LIMA, G. O; SILVA, G. A. O Gerativismo e o Estruturalismo nos Estudos Linguísticos: teoria e objetos de estudo. *In*: NOVODVORSKI, A; ROSA, G; CHAGAS, L. (Org.) **Ensaio em teorias linguísticas**. Uberlândia: EDUFU, 2016. p. 172-179.

LOPES, R. S.; BAUMGARTNER, C. T. Inglês como língua franca: explicações e implicações. **The Specialist**. v. 40, n. 2, p. 1-13, 2019.

LUCK, H. Introdução. *In*: LUCK, H. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2022. p. 13-25.

MACEDO, R.M. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **ESTUDOS HISTÓRICOS**. Rio de Janeiro, v. 34, n. 73, p. 262-280, maio/ago., 2021.

MACHADO, R. **Análise de material didático de língua inglesa voltado para crianças em um contexto local da rede municipal de ensino**. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

MAFRA, Aline Helena. Metodologias de pesquisa com crianças: desafios e perspectivas. **Zero-a-seis**. v. 17, n. 31, p. 107-119, Florianópolis, jan-jun 2015

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Métodos científicos. *In*: MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2019. cap. 4, p. 79-118.

\_\_\_\_\_. Técnicas de pesquisa. *In*: MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2019. cap. 9, p. 189-233,

MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. Princípios gerais para o tratamento das relações entre fala e escrita. *In*: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (Orgs.) **Fala e escrita**. 1. ed. 1. reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARQUES, T. F. O uso das tecnologias midiáticas no ensino de língua inglesa para crianças. *In*: I Seminário Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa. vol. 1, 2011, São Cristóvão/SE. **Anais [...]**, São Cristóvão/SE, 2011.

MEGALE, A. (Org.). **Educação Bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

MENDES, E. (Coord.). Formando professor@s de línguas para a diversidade. *In*: Congresso Virtual UFBA 2020: Universidade em Movimento, 2020, Salvador, BA. Mesa redonda. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vu5Ntp7jSBc&t=1606s>. Acesso em: 10 fev. 2022.

MICCOLI, L. Experiências de professores no ensino de língua inglesa: uma categorização com implicações para o ensino e a pesquisa. **Linguagem e Ensino**. Pelotas/RS, v.10, n.1, p.47-86, jan./jul.2007.

MIRANDA, N. S. **A reflexão metalinguística no ensino fundamental** - caderno do formador. Coleção Alfabetização e Letramento. Belo Horizonte: CEALE/FAE/UFMG, 2006.

MOISÉS, C; SANTOS, G. L. Professores empoderando professores: construtos de inovação com foco para integração das tecnologias digitais, Congresso Internacional de Educação e Tecnologias e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância. 2018. **Anais [...]**p.1-8. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/issue/view/1>. Acesso em: 15 out. 2021.

NIELSEN, J. **Kids' Corner: Website Usability for Children**. 2002. Disponível em: <https://www.nngroup.com/articles/childrens-websites-usability-issues/> - Acesso em: 10 maio 2023.

NÓBREGA, A. M.; GOMES, C. B. M. O Gerativismo e o Estruturalismo nos Estudos Linguísticos: teoria e objetos de estudo. *In*: NOVODVORSKI, A; ROSA, G; CHAGAS, L. (Org.) **Ensaio em teorias linguísticas**. Uberlândia: EDUFU, 2016. p. 199-205.

NÓVOA, A. **6 perguntas para Antônio Nóvoa**. s/d. Palestra. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KqopJQO3K0E&t=2s>. Acesso em: 03 set. 2021.

OLIVEIRA, F. M. **A análise de propostas pedagógicas em portais educacionais para docentes de língua inglesa:** implicações para o ensino e a aprendizagem de línguas no contexto digital. 2009. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

OLIVEIRA, F. M. O uso de portais para ensino-aprendizagem de Inglês. **Alfa**. São Paulo, v.61, n. 3, p. 653-671, 2017. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/1981-5794-1711-8>. Acesso em: 15 nov. 2021.

OLIVEIRA, L. A. Os primeiros métodos. *In*: OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Métodos de ensino de inglês:** teorias, práticas, ideologias. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. cap. 2. p. 73-103.

ORR, L. S; ALMEIDA, R. L de. O ensino da Língua Inglesa numa perspectiva intercultural. **Babel: Revista eletrônica de línguas e literaturas estrangeiras**. n. 3. jun-dez/2012.

PAIVA, V. L. M. O. Tecnologias digitais no ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista da ABRALIN**. v. 18, n. 1. Agosto/2019. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1323>. Acesso em: 18 jun. 2021.

PAVANI, L.C. **Os contos infantis no ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009, p. 103.

PEIXOTO, V. C; JAEGER, A. O ensino de Língua Inglesa para crianças: sim ou não? As crenças de uma família em relação às línguas adicionais. **Revista Entrelinhas**, v. 7, n. 1, jan.-jun. 2013.

PEREIRA, C.M.F. **Ético: Fundamento**. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2020. (Coleção didática para ensino de língua inglesa do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Manual do professor).

PEREIRA, R.S.; CUNHA, M.D. A pesquisa na escola com crianças pequenas: desafios e possibilidades. **APRENDER - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação**, ano V, n. 8, p. 113-130, Vitória da Conquista, 2007

PEREIRA, I. C. N. S. **O ensino das línguas estrangeiras nos primeiros anos de escolaridade no contexto europeu e no contexto nacional**. *In*: PEREIRA, I. C. N. S. O Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico – Contextos e Processos de Integração Curricular. 2010. Tese. (Doutorado em Currículo e Supervisão em Educação Básica) - Universidade do Minho - Instituto de Educação, Braga- Portugal, 2010. p. 293.

PEREIRA, J. C. M. Q. **O ensino de Língua Inglesa na educação infantil:** considerações sobre formação e prática docente. 2016. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. p.170.

PEREIRA, C. C. **Sentidos atribuídos ao brincar em um processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa**. 2018. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. p.106.

- PETTER, M. Linguagem, língua, linguística. *In*: FIORIN, J. L. (Org.) **Introdução à linguística I: objetos teóricos**. 6. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012. p. 11-24.
- PRENSKY, M. **Ensinando nativos digitais**. *In*: II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE INOVAÇÃO EM EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2021. Palestra. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wf1VhEkGrj8&t=2187s>. Acesso em: 10 de dez. 2021.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- QUEIROZ, I. T.; CARVALHO, R. C. É legal aprender Inglês! Crenças de crianças sobre a aprendizagem de inglês-LE. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 35 n. especial, p. 165-181, jul.-dez., 2010.
- RAMOS, K. L; NOGUEIRA, E. M. L; FRANCO, Z. G. E. A interculturalidade crítica como alternativa para uma educação crítica e decolonial. *Eccos – Revista Científica*. São Paulo, n.54, p. 1-10, jul-set/2020
- REES, D. Algumas considerações sobre a pesquisa qualitativa. **Signótica**, v. 20, n. 2, p. 253-274, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sig/article/view/6095>. Acesso em: 10 out. 2020.
- RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. **Orientações curriculares: Língua Inglesa**. Rio de Janeiro: SME, 2013.
- ROCHA, Cláudia Hilsdorf. O ensino de Línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e provisões. **D.E.L.T.A.** v. 23, n. 2, p. 273-319, 2007.
- RODRIGUES, M. D; SILVESTRE, V. P. V. Interculturalidade crítica e educação linguística Problematizando (des)invenções. **Estudos linguísticos e literários**. v. 6, n. 3, p. 407 – 429.
- SALOMÃO, A.C.B. O componente cultural no ensino e aprendizagem de línguas: desenvolvimento histórico e perspectivas na contemporaneidade. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. [online]. 2015, vol. 54, n. 2, p. .361-392. ISSN 0103-1813. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-18134500150051>.
- SANTAELLA, Lucia . A aprendizagem ubíqua na educação aberta. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 7, n. 14, 2014. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/3446>.
- SANTOS, A. R. Níveis e tipos de pesquisa. *In*: SANTOS, A. R. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. 5. ed. rev. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. cap. 2, p. 21-32.
- SANTOS, L. I. S. **Língua Inglesa em Anos Iniciais do EF: fazer pedagógico e formação docente**. 2009. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009. (Introdução e cap. 3)
- SANTOS, L. I. S. Ensino-aprendizagem de língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental: do planejamento ao alcance dos objetivos propostos. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.13, n.2, p.435-465, jul./dez. 2010.

SANTOS, L. M. A; GAMERO, R; GIMENEZ, T. N. Letramentos digitais, interdisciplinaridade e aprendizagem de língua inglesa por alunos do ensino médio. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 53, n. 1, p. 79-102, jan./jun. 2014.

SATAKA, M. M. TICs e TDICs nos processos educacionais e Aprendizagem Móvel. *In:* SATAKA, M. M. **Análise do aplicativo duolingo para aprendizagem de língua espanhola: uma pesquisa narrativa**. 2019. Dissertação. (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, Araraquara, 2019. p. 181.

SAUSSURE, F. Sobre a essência dupla da linguagem. *In:* BOUQUET, S.; ENGLER, R.; WEIL, A. (Orgs.). **Escritos de linguística geral**. São Paulo: Editora Cultrix, 2002. p. 21-25.

SCHEIFER, C. L. O ensino de língua estrangeira para crianças - entre o todo e a parte - uma análise da dinâmica das crenças de uma professora e de seus alunos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 48, n. 2, p. 197-216, jul./dez.2009.

SCOTT, W. A; YTREBERG, L. H. **Teaching English to children**. London, New York: Longman, s/d.

SILVA, K. H. R. Z. **Objetos digitais de aprendizagem e multimodalidade: um estudo sobre a linguagem dos ambientes digitais de ensino**. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2019.

SILVA, M.G.A; RODRIGUES, L.P. Multimodalidade e ensino: (Re)descobrimos os sentidos na interação entre linguagens. *In:* CINTEDI – CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, DIREITOS HUMANOS E INTERCULTURALIDADES, 2015. **Anais [...]**

SILVA, V. M. da. Formação de professores de línguas estrangeiras x ensino intercultural – um desafio a ser superado nas Letras. **Revista Letras Raras**. v. 4, n. 2, p. 8-28, 2015.

SILVA, W. S.; FONSECA, A. R.; HORTA, E. G. O uso de vídeos do YouTube na educação. **Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas**. ano VIII, n. 16, Outubro/2019. Disponível em: <http://www.ufvjm.edu.br/vozes>. Acesso em: 13 jun. 2021.

SIQUEIRA, D. S. P; BARROS, K. S. Por um ensino intercultural de Inglês como língua franca. **Estudos linguísticos e literários**. n. 48, p. 5-39, jul-dez/2013.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

TORI, R. **Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem**. Editora Senac: São Paulo, 2010.

TRAVAGLIA, L. C. A educação linguística. *In:* **Gramática: ensino plural**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 19-38.

VIANA, I. O. A. O projeto de pesquisa. *In*: VIANA, I. O. A. **Metodologia do trabalho científico**: um enfoque didático da produção científica. São Paulo: E.P.U., 2001. cap. 2, p. 95-210.

VIEIRA, A.M.L; FERNANDES, R.M. Interculturalidade e as tecnologias inseridas no ensino de línguas para o público infantil. In II CONGRESSO MUNDIAL DE BILINGUISTO E LÍNGUAS DE HERANÇA E II CONGRESSO BRASILEIRO DE PORTUGUÊS LÍNGUA DE HERANÇA, 2022. **Anais** [...]

WILLIAMS, R.; TOLLETT, J. **Web design para não-designers**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda., 2001.



Documento assinado digitalmente

IDALENA OLIVEIRA CHAVES

Data: 06/12/2023 16:10:00-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>