

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
ÁREA DE CONHECIMENTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARIA ISABEL CASAGRANDA CATAFESTA

**NAVEGANDO ENTRE MUDANÇAS E CONTINUIDADES NAS FORMAS DE
INTERAÇÕES EM SITES PARA O APRENDIZADO DE LÍNGUA INGLESA**

**CAXIAS DO SUL
2025**

MARIA ISABEL CASAGRANDA CATAFESTA

**NAVEGANDO ENTRE MUDANÇAS E CONTINUIDADES NAS FORMAS DE
INTERAÇÕES EM SITES PARA O APRENDIZADO DE LÍNGUA INGLESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado, da Universidade de Caxias do Sul, como requisito para a obtenção do grau de Mestra em Educação.

Linha de pesquisa: História e Filosofia da Educação

Orientadora: Dra. Eliana Rela

Coorientador: Dr. Paulo Antonio Pasqual Junior

CAXIAS DO SUL

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

C357n Catafesta, Maria Isabel Casagrande

Navegando entre mudanças e continuidades nas formas de interações em sites para o aprendizado de língua inglesa [recurso eletrônico] / Maria Isabel Casagrande Catafesta. – 2025.

Dados eletrônicos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

Orientação: Eliana Rela.

Coorientação: Paulo Antonio Pasqual Júnior.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. Tecnologia educacional. 2. Educação - História. 3. Língua inglesa - Estudo e ensino. 4. Mediação. I. Rela, Eliana, orient. II. Pasqual Júnior, Paulo Antonio, coorient. III. Título.

CDU 2. ed.: 37.018.43:004

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Márcia Servi Gonçalves - CRB 10/1500

“Navegando entre Mudanças e Continuidades nas Formas de Interações em Sites para o Aprendizado de Língua Inglesa”

Maria Isabel Casagrande Catafesta

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Caxias do Sul, 15 de agosto de 2025.

Dra. Eliana Relá (presidente - UCS)

Dr. Paulo Antonio Pasqual Júnior (coorientador - UCS)

Dra. Cristina Maria Pescador (UCS)

Dra. Terciane Ângela Luchese (UCS)

Dr. Francisco Cattelli (UCS)

*Você não acorda um belo dia e se transforma em borboleta.
- crescer é um processo (Kaur, Rupi).*

AGRADECIMENTOS

A realização desta dissertação só foi possível graças ao apoio, incentivo e presença de muitas pessoas, às quais expresso minha sincera gratidão. Agradeço, em primeiro lugar, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, pelo espaço de formação, diálogo e crescimento acadêmico que me foi proporcionado ao longo desta trajetória.

À minha orientadora, Eliana Rela, por me acolher com generosidade desde o início e ser, ao longo de todo o percurso, um verdadeiro refúgio intelectual e humano. Ao meu coorientador, Paulo Antonio Pasqual Júnior, por sua escuta atenta, pelas orientações precisas e pelo compromisso constante com meu processo formativo. A ambos, minha profunda gratidão pelas contribuições valiosas que tornaram este trabalho possível.

Aos meus pais, Susana Casagrande Catafesta e Antônio Catafesta, e à minha irmã, Ana Clara Casagrande Catafesta, por sempre me incentivarem a estudar e por compreenderem, com carinho e paciência, as minhas ausências ao longo desta caminhada. Ao meu namorado, Jorge Antonio S. do Nascimento, pelo companheirismo incondicional, mesmo nos momentos de cansaço, e por acreditar em mim quando até eu mesma duvidava.

À banca avaliadora, pelo tempo dedicado à leitura e pelas contribuições valiosas que enriqueceram este estudo.

RESUMO

Nas últimas décadas, práticas de comunicação, produção e aprendizagem vêm sendo gradualmente ressignificadas com o avanço das tecnologias digitais, sem, contudo, eliminar o uso de artefatos tradicionais. Nesse contexto, sites passam a incorporar, em formato digital, propostas que antes se materializavam em suportes físicos, como livros, fichas e apostilas, criando novas formas de interação com os conteúdos e coexistindo com os recursos impressos ainda presentes nas práticas pedagógicas. Esta pesquisa investiga as mudanças e continuidades nas formas de interação promovidas por sites voltados ao ensino de Língua Inglesa entre 2004 e 2025, com foco nos ambientes *Breaking News English*, *ISLCollective* e *LearnEnglish Kids*. Vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu-UCS), na linha de pesquisa História e Filosofia da Educação, a dissertação adotou uma abordagem histórica, fundamentada na perspectiva da história cultural, segundo os pressupostos de Chartier (2002). A escolha dos sites considera suas origens distintas: um criado por um professor, outro por uma comunidade de docentes e o terceiro por uma instituição pública internacional. O corpus da pesquisa é composto por versões arquivadas desses sites, acessadas via *Wayback Machine*, e analisadas com base na metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (2020). O referencial teórico se sustenta nos estudos de Vygotsky (2007), especialmente quanto aos conceitos de mediação, interação e Zona de Desenvolvimento Proximal, bem como nas contribuições de Harmer (2007) e Scrivener (2005), que discutem o trabalho integrado das habilidades linguísticas, sendo que Harmer também destaca o engajamento do aprendiz como um aspecto importante no processo de aprendizagem de línguas. Os resultados evidenciam que, ao longo de duas décadas, os sites mantiveram determinadas estruturas pedagógicas e formas de mediação, especialmente por instrumentos e signos simbólicos. As interações sociais, embora menos recorrentes, também foram reconfiguradas com o avanço da web, revelando permanências e transformações nas práticas de ensino e aprendizagem em ambientes digitais. Conclui-se que os sites analisados funcionam como artefatos culturais que expressam modos historicamente situados de ensinar e aprender. A pesquisa contribui para os estudos em cultura digital, ensino de línguas e história da educação ao propor uma leitura histórica das práticas interativas em ambientes virtuais.

Palavras-chave: História Digital da Educação; Língua Inglesa; Mediação e interação; Plataformas de/para ensino de línguas;

ABSTRACT

In recent decades, communication, production, and learning practices have been gradually redefined by the advancement of digital technologies, without, however, eliminating the use of traditional artifacts. In this context, websites have begun to incorporate, in digital format, proposals that were previously materialized in physical supports such as books, worksheets, and handouts, creating new forms of interaction with content while coexisting with printed resources still present in pedagogical practices. This research investigates the changes and continuities in forms of interaction promoted by English language teaching websites between 2004 and 2025, focusing on the platforms *Breaking News English*, *ISLCollective*, and *LearnEnglish Kids*. The study is linked to the Graduate Program in Education at the University of Caxias do Sul (PPGEdu-UCS), within the research line "History and Philosophy of Education," and adopts a historical approach grounded in the perspective of cultural history, based on the assumptions of Chartier (2002). The selection of websites considers their distinct origins: one created by a teacher, another by a community of educators, and the third by an international public institution. The research corpus consists of archived versions of these websites, accessed via the Wayback Machine and analyzed using the content analysis methodology proposed by Bardin (2020). The theoretical framework is based on the works of Vygotsky (2007), especially the concepts of mediation, interaction, and the Zone of Proximal Development, as well as the contributions of Harmer (2007) and Scrivener (2005), who discuss the integrated development of language skills. Harmer also emphasizes learner engagement as a key aspect of the language learning process. The results show that, over two decades, the websites maintained certain pedagogical structures and forms of mediation, especially through instruments and symbolic signs. Social interactions, although less frequent, were also reconfigured with the evolution of the web, revealing both continuities and transformations in digital teaching and learning practices. It is concluded that the analyzed websites function as cultural artifacts that reflect historically situated ways of teaching and learning. This research contributes to the fields of digital culture, language education, and the history of education by offering a historical reading of interactive practices in virtual environments.

Keywords: Digital History of Education; English language; Mediation and interaction; Language teaching platforms;

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Editor de textos criado no final na década de 1978.....	26
Figura 2 - Editor de textos criado pela Microsoft em 1983.....	27
Figura 3 - Mac brasileiro	28
Figura 4 - Interface do Yahoo (versão 1996).....	31
Figura 5 - Captura de tela do Google (versão 2000)	31
Figura 6 - Captura de tela do Google (versão 2025)	33
Figura 7 - Captura de tela do site da Universidade de Caxias do Sul (versão 2000)	34
Figura 8 - Captura de tela do site da Universidade de Caxias do Sul (versão 2025)	34
Figura 9 - QR-Code para acesso à Planilha Google com a base de dados.....	54
Figura 10 - Captura de tela da planilha disponibilizada no formato digital	56
Figura 11 - Captura de tela do site Breaking News English (versão 2004)	58
Figura 12 - Captura de tela do site Breaking News English (versão 2025)	59
Figura 13 - Captura de tela do painel inicial do ISLCollective (versão 2011)	62
Figura 14 - Captura de tela do painel inicial do ISLCollective (versão 2019)	63
Figura 15 - Captura de tela do painel inicial do ISLCollective (versão 2025).....	64
Figura 16 - Painel do LearnEnglish Kids (versão 2010)	67
Figura 17 - Captura de tela do painel inicial do LearnEnglish Kids (versão 2019)	68
Figura 18 - Captura de tela do painel inicial do LearnEnglish Kids (2025).....	69
Figura 19 - Versão impressa da atividade de preenchimento de lacunas – Breaking News English (versão 2004)	73
Figura 20 - Versão impressa da atividade de preenchimento de lacunas – Breaking News English (versão 2025).....	74
Figura 21 - Versão digital da atividade de lacunas – Breaking News English (versão 2025)	76
Figura 22 - Atividade de discussão impressa - Breaking News English (versão 2004).....	78
Figura 23 - Atividade de discussão impressa - Breaking News English (versão 2025).....	79
Figura 24 - Atividade digital de discussão – Breaking News English (versão 2025)	80
Figura 25 - Jogo de tabuleiro do site ISLCollective (versão 2011).....	82
Figura 26 - Jogo de tabuleiro sobre membros da família - ISLCollective (versão 2019)	84
Figura 27 - Jogo de tabuleiro presente no site ISLCollective (versão 2025)	85
Figura 28- Atividade de conversação presente no site ISLCollective (versão 2011).....	87
Figura 29 - Atividade de conversação presente no site ISLCollective (versão 2019).....	88
Figura 30 - Atividade de conversação presente no site ISLCollective (versão 2025).....	90
Figura 31 - Atividade de conversação formato digital presente no site ISLCollective (versão 2025)	91
Figura 32 - Atividade “Big Black Bug” no site LearnEnglish Kids (versão 2010).....	92
Figura 33 - Atividade “Big Black Bug” no site LearnEnglish Kids (versão 2025).....	93
Figura 34 - Atividade “Birthdays” no site LearnEnglish Kids (versão 2010)	94
Figura 35 - Atividade “Birthdays” no site LearnEnglish Kids (versão 2025)	95

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Processo de seleção de teses e dissertações - Plataforma BDTD.....	18
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ARPA	Agência de Projetos de Pesquisa Avançada dos Estados Unidos
BDTD	Biblioteca Digital de Dissertações e Teses
EUA	Estados Unidos da América
GDPR	Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados
GUI	Interface Gráfica do usuário
IA	Inteligência Artificial
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PNI	Política Nacional de Informática
RSL	Revisão Sistemática de Literatura
SEI	Secretaria de Empresas e Indústrias
SID	Sistema de Desenvolvimento de Informática
TICS	Tecnologias da Informação e Comunicação
UCS	Universidade de Caxias do Sul
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 DO CASULO À PESQUISA: DA VIVÊNCIA PESSOAL AO OBJETO DE ESTUDO	13
1.1 APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVA.....	13
1.2 PROBLEMA DE PESQUISA	15
1.3 OBJETIVOS	16
1.3.1 Objetivo geral.....	16
1.3.2 Objetivos específicos.....	16
1.4 REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA	17
2 ECOS TEÓRICOS: VOZES QUE SUSTENTAM A PESQUISA.....	22
2.1 A TRANSFORMAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS AO LONGO DO TEMPO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A INTERATIVIDADE	22
2.2 TEORIA HISTÓRICO CULTURAL:POSSÍVEIS INTER-RELAÇÕES ENTRE A MEDIAÇÃO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA	36
2.3 AS HABILIDADES DOS ESTUDANTES DURANTE O APRENDIZADO DE LÍNGUA INGLESA	39
2.4 A MEDIAÇÃO EM AMBIENTES VIRTUAIS	43
3 ECOS DA METAMORFOSE: CAMINHOS DA PESQUISA	47
3.1 HISTÓRIA CULTURAL.....	47
3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	51
3.2.1 Recursos de Análise	51
4 ECOS DO VOO: ENTRE DADOS E SENTIDOS.....	57
4.1 ECOS DA HISTÓRIA CULTURAL: PERMANÊNCIAS E TRANSFORMAÇÕES EM TRÊS SITES PARA O APRENDIZADO DE LÍNGUA INGLESA	57
4.2 ENTRE ECOS E INTERFACES: A LÍNGUA INGLESA QUE TRANSITA ENTRE TEMPOS E FORMAS.....	72
4.3 ECOS DO APRENDER: HABILIDADES LINGUÍSTICAS EM LÍNGUA INGLESA AO LONGO DO TEMPO	97
5 ECOS DA INTERAÇÃO EM SITES: PERMANÊNCIAS E TRANSFORMAÇÕES	103

6	PÓS-FÁCIO: QUANDO O CASULO SE ROMPE: A PESQUISA QUE ME (RE) FEZ.....	108
7	REFERÊNCIAS	110
8	APÊNDICE A - TERMO DE USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA (IAG)	115

1 DO CASULO À PESQUISA: DA VIVÊNCIA PESSOAL AO OBJETO DE ESTUDO

Este capítulo apresenta os elementos iniciais da pesquisa, contextualizando sua origem, pertinência e organização. Primeiramente, expõe-se a justificativa teórica e social do estudo, seguida da formulação dos objetivos gerais e específicos. Em seguida, é apresentada uma revisão sistemática de literatura, realizada a partir de critérios definidos para mapear os estudos relacionados ao objeto investigado. Por fim, são destacados os trabalhos relevantes que contribuem para situar esta pesquisa no campo acadêmico, sem a pretensão de exaustividade.

1.1 APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVA

Antes de abordar a dissertação, permita-me uma breve introdução pessoal. Sou¹ graduada em Licenciatura em Letras-Inglês, com especialização em Docência para o Ensino Superior pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Atualmente, sou mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação pela mesma instituição, na linha de pesquisa intitulada "História e Filosofia da Educação". No campo profissional, atuo como professora de Língua Inglesa² da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, no município de Flores da Cunha, no estado do Rio Grande do Sul, Brasil.

Minha vontade de ser professora de inglês iniciou muito cedo, pois durante a infância tive contato com a Língua Inglesa na escola. Como tratava-se de uma instituição pertencente à rede municipal, era normal que desde a educação infantil houvesse aulas de inglês, um período semanal, com duração de mais ou menos uma hora cada aula.

Lembro de chegar em casa e ir ao meu quarto para brincar que estava lecionando, passava horas e horas “imitando” minha professora. Brigava, falava mais

¹ Dada a natureza introdutória desta seção, optei por redigi-la em primeira pessoa, a fim de estabelecer um vínculo mais direto com o leitor e contextualizar de forma pessoal os caminhos que conduziram à presente investigação.

² Durante a dissertação, utilizarei a grafia Língua Inglesa com inicial maiúscula, a fim de destacar sua importância como um campo formal e acadêmico de conhecimento.

alto, escrevia em um quadro verde com giz que ganhei de minha mãe, e repetia palavras. Por mais que eu quisesse me tornar docente, tinha consciência de que meus pais não poderiam financeiramente dar um auxílio para realizar um curso de idiomas e posteriormente, quiçá, uma faculdade.

Apesar das dificuldades financeiras, minha vontade de me tornar professora de inglês crescia cada vez mais. Os anos se passaram e eu continuava gostando do idioma inglês, até que em uma dessas aulas de Língua Inglesa, no 6º ano, em 2011 tendo aproximadamente 11 anos de idade, a professora projetou um vídeo clipe do YouTube apresentando a música "*What Makes You Beautiful*", da banda One Direction.

Esse dia diferiu das aulas habituais com fotocópias, ao promover *listening* (compreensão auditiva) e *reading* (leitura) por meio de uma canção. Como até então meu contato com músicas internacionais se restringia ao rádio ou ao MP3, a iniciativa da professora de projetar a música foi marcante, sobretudo porque eu, assim como muitos colegas, nem possuía computador.

Em 2014, fui matriculada em um curso presencial de inglês, iniciativa de minha mãe diante do meu interesse pela língua desde a infância. O material utilizado baseava-se em apostilas da editora Oxford, com atividades impressas, CDs de áudio e poucas oportunidades de prática comunicativa. Essa experiência reforçou meu desejo de seguir na área e reacendeu o sonho de atuar como professora de inglês.

No mesmo ano, ela me matriculou em um curso de informática para que eu pudesse aprender a manusear um computador. Naquela época, fiz um pacote que incluía o aprendizado de Word, Excel, Powerpoint e digitação, porém só um ano mais tarde, pude ter acesso a um laptop, o que facilitou minha jornada educacional.

Foi nessa fase que comecei a perceber o contraste entre as mudanças das ferramentas tecnológicas e o uso limitado delas na educação. Em 2016, durante o curso de inglês, a professora apresentou o site *Lyrics Training*, onde o usuário ouvia a música e completava a letra. Empolgada, passei a utilizar esse recurso em casa, praticando o inglês de forma interativa, ao ouvir, ler e completar as letras. A partir deste site, consegui aprender várias músicas, aproveitando conteúdos autênticos para estudar o idioma.

Uma das razões para o uso limitado de sites, tanto nas escolas quanto em cursos de idiomas, pode ser, conforme apontado por Paiva (2019), a resistência dos professores à tecnologia, a falta de familiaridade com as ferramentas digitais e a infraestrutura limitada. Como resultado, muitos professores optavam pelo uso de livros didáticos e cópias impressas, em vez de utilizarem a Internet. Esse cenário me levou a refletir sobre maneiras de superar essas resistências e desafios por meio da adoção de novas ferramentas tecnológicas no ensino de línguas.

É natural haver um certo estranhamento em relação às novas tecnologias, um fenômeno que também ocorreu com ferramentas simples do nosso cotidiano. No passado, por exemplo, utilizavam-se pedras para trituração, e hoje contamos com máquinas modernas, como liquidificadores e moinhos industriais. Da mesma forma, a transformação dos recursos pedagógicos na escola foi de ferramentas tradicionais, como quadro, giz e fotocópias, para as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), incluindo computadores e internet.

Apesar da constante expansão das TICs nos ambientes escolares, conforme Antunes (2014), a escola ainda está aquém de outros setores, e esse processo de transformação ocorre de forma gradual. Embora esteja alterando hábitos cotidianos, como a substituição dos dicionários físicos pela busca do significado de palavras na internet, a implementação dessas mudanças é, em algumas situações, lenta, variando conforme a região, a infraestrutura e o poder aquisitivo da escola.

Foi com base nesse panorama, tanto pessoal quanto acadêmico, que decidi investigar as principais mudanças e continuidades nas formas de interação que emergem nas mediações com sites para o aprendizado de Língua Inglesa entre 2004 e 2025. O foco desta pesquisa foi compreender como a Internet, enquanto ferramenta educacional, tem impactado e transformado as práticas de aprendizado de Língua Inglesa, especialmente no que se refere à sua permanência e adaptação ao longo dos anos. Tendo este pano de fundo, apresento na próxima seção o problema de pesquisa.

1.2 PROBLEMA DE PESQUISA

Nesse contexto, buscou-se analisar cronologicamente alguns sites que abordam as habilidades de compreensão auditiva e leitura, pois tratam-se de materiais

pelos quais o aluno é exposto durante o aprendizado de Língua Inglesa. Para isso, questiona-se:

Quais foram as principais mudanças e continuidades nas formas de interação que emergem nas mediações com sites para o aprendizado de Língua Inglesa entre 2004 e 2025? Para responder a essa questão, foi feito um mapeamento dos modos de interação presentes nos sites *Breaking News English*, *ISLCollective* e *LearnEnglish Kids*, ao longo do referido período.

Embora a internet tenha sido disponibilizada comercialmente no Brasil em 1994, o recorte temporal desta pesquisa iniciou-se em 2004, data de criação do site *Breaking News English*, o mais antigo entre os analisados. O marco final, 2025, corresponde ao ano de desenvolvimento desta pesquisa. Partindo-se do que foi exposto até aqui, a seguir serão apresentados os objetivos que guiaram esta pesquisa, sendo eles, parte fundamental para direcionar e definir as metas e os resultados esperados do trabalho.

1.3 OBJETIVOS

Definem-se, aqui, as metas que servem como base para a estrutura e desenvolvimento do estudo proposto. O objetivo primário ou geral está direcionado a encontrar uma resposta para a pergunta que se estabeleceu como problema de pesquisa. Enquanto os objetivos secundários ou específicos, têm seu foco em delimitar o que se pretende com as etapas escolhidas para o desenvolvimento da pesquisa.

1.3.1 Objetivo geral

Mapear as principais mudanças e continuidades nas formas de interação que emergem nos sites para a aprendizagem de Língua Inglesa entre 2004 e 2025.

1.3.2 Objetivos específicos

- a) Estabelecer uma linha do tempo dos sites *Breaking News English*, *ISLCollective* e *LearnEnglish Kids*, para o aprendizado de Língua Inglesa, observando suas mudanças e permanências nas formas de interação.
- b) Analisar, ao longo do tempo, de que maneira os sites proporcionam o aprendizado de inglês.

c) Identificar e descrever as habilidades para o aprendizado de inglês, exploradas por cada um dos sites analisados.

1.4 REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

Esta seção apresenta uma revisão sistemática de literatura (RSL) relacionada ao tema desta dissertação. Esse tipo de metodologia consiste em um levantamento que visa analisar o que já foi pesquisado e publicado sobre um determinado tema. Nesse sentido, a RSL busca criar um panorama geral de pesquisas similares ou relacionadas com o objeto do investigador em um recorte que segue alguns critérios, tais como a escolha do tipo de publicação, ou pesquisa, o recorte temporal ou mesmo o repositório em que as publicações estão disponíveis para consulta.

Inicialmente, foi realizada uma busca na Biblioteca Digital de Dissertações e Teses (BDTD) a fim de identificar o que já foi pesquisado tendo sido selecionadas apenas dissertações e teses. A escolha deste tipo de publicação se dá por conta da relevância deste gênero para o meio acadêmico. Além do mais, muitas vezes as pesquisas em nível *stricto sensu* dão origem a outros trabalhos, tais como artigos; nesse sentido, para evitar redundâncias nesta análise, optou-se por manter, conforme já mencionado, apenas as teses e dissertações.

Dessa forma, foram identificados e examinados os trabalhos que apresentam afinidade com o objeto de pesquisa desta dissertação, com uma descrição clara dos motivos que justificam essa relação. Nesse sentido, o recorte temporal desta revisão sistemática da literatura compreende o período de janeiro de 2004 a março de 2025, alinhando-se ao recorte temporal desta dissertação.

Seguindo as diretrizes propostas por Wohlin et al. (2012) para a realização de revisões sistemáticas, foram incluídos apenas estudos que contemplavam os descritores “Ambientes Virtuais”, “Sites”, “Estudo de inglês” e “História”. Para refinar os resultados, os termos foram combinados com o operador booleano “AND” e inseridos entre aspas.

Durante a busca, foram selecionadas produções acadêmicas que contribuíssem para a compreensão histórica e teórica dos ambientes virtuais de aprendizagem, com foco nas permanências e transformações das práticas de mediação e interação. Excluíram-se os trabalhos que: a) eram artigos ou monografias;

b) não apresentavam relação direta com esta investigação; ou c) consistiam em revisões sistemáticas da literatura. Após essa triagem, restaram seis produções que compõem o corpus desta etapa da pesquisa. O Quadro 1 apresenta os estudos selecionados conforme os descritores utilizados.

Quadro 1 - Processo de seleção de teses e dissertações - Plataforma BDTD

DESCRITORES	PRODUÇÃO	AUTORIA	ANO	TÍTULOS
“Ambientes Virtuais” AND “Estudo de inglês” AND “História	Dissertação	BROCH, Ingrid Kuchenbecker	2008	Escrita coletiva de texto teatral em língua inglesa em ambiente virtual de aprendizagem: o foco do aluno no processo
“Ambientes Virtuais” AND “Estudo de inglês” AND “História	Dissertação	SILVA, Victor Alcantara da	2019	Desenvolvendo a consciência linguístico-discursiva por meio das novas tecnologias de informação e comunicação: proposta de capacitação para a produção textual nos anos finais do Ensino Fundamental
“Ambientes Virtuais” AND “Estudo de Inglês” AND “História	Dissertação	CASTRO, Ronaldo de Oliveira	2022	Jogos Digitais, Tecnologias e Educação: Reflexões e Experimento com a Ferramenta Kahoot! nas Turmas Integradas do Curso de Meio Ambiente no Ensino Médio do Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CTUR) - Seropédica (RJ)
“Língua Inglesa” + “Sites Educativos” + “Estudo”	Dissertação	SANTOS, Marina Belló dos	2019	O site educativo LearnEnglish Kids como recurso pedagógico nos processos de ensino aprendizagem de língua inglesa
“Língua Inglesa” + “Sites Educativos” + “Estudo”	Dissertação	VIEIRA, Amanda Monteiro Leite	2023	Análise dos aspectos linguísticos e pedagógico-estruturais de um portal em construção para o ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças
“Língua Inglesa” + “Sites Educativos” + “História” “Sites Educativos” + “Inglês” + “História” “Sites educativos” + “Estudo de Língua Inglesa” + “História”	Dissertação	BOLDARINE, Rita de Cássia	2008	Scraps na prática da Língua Inglesa: Análise de uma experiência utilizando a teoria de aquisição de língua estrangeira de Stephen Krashen no ambiente Orkut

Fonte: autoria própria (2025)

Como já esperado, por esta dissertação se tratar de uma pesquisa bastante específica, foram encontrados poucos resultados após a exclusão das publicações que não satisfaziam os critérios de inclusão. Dessa forma, apresento a seguir o descritivo de cada uma das pesquisas com o intuito de compreender o pano de fundo acerca das pesquisas relacionadas ao objeto de estudo desta dissertação.

A busca pelos descritores “Ambientes Virtuais” AND “Estudo de inglês” AND “História” resultou na identificação de 18 trabalhos, sendo 6 teses e 12 dissertações. Dentre esses, três (16%) apresentaram aproximações significativas com o objeto desta pesquisa, por tratarem de temáticas relacionadas à mediação, interação e uso de tecnologias digitais.

O estudo de Broch (2008) se aproxima desta pesquisa ao investigar mediações em ambientes digitais de aprendizagem de inglês sob a perspectiva da teoria de Vygotsky, com ênfase na interação, no papel do outro e na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A autora analisa a participação de adolescentes brasileiros na escrita coletiva de um texto teatral em inglês, realizada em um ambiente virtual. Os resultados evidenciam que a atividade favorece a construção de significados na língua estrangeira, condição fundamental para o engajamento. As interações ocorreram de forma assimétrica, com ritmos distintos entre as duplas, que negociavam sentidos colaborativamente. Parte das contribuições foi realizada fora do horário escolar, revelando indícios de aprendizagem autônoma. A pesquisa conclui que o ambiente virtual expande o espaço-tempo da aprendizagem e promove a alternância dinâmica entre os papéis de ensinar e aprender.

O estudo de Silva (2019) investigou práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais, com ênfase na interação e na mediação. Embora voltado ao ensino de língua portuguesa, apoia-se em abordagens socioculturais da linguagem, como a Sociolinguística Interacional e a Análise da Conversação, para compreender as interações linguísticas entre os estudantes. Os resultados indicaram que o uso pedagógico de TICs favorece a reflexão sobre a linguagem e o aprimoramento da produção escrita. A pesquisa destacou ainda a importância da mediação docente, reforçando que o trabalho com tecnologias exige planejamento e acompanhamento para alcançar os objetivos formativos.

O estudo de Castro (2022), investigou o uso do Kahoot! como ferramenta pedagógica gamificada, alinhada à Base Nacional Comum Curricular, para potencializar o ensino-aprendizagem de adolescentes no contexto pós-pandemia.

Com abordagem bibliográfica e exploratória, aplicou questionários a alunos e professores em cinco etapas ao longo de 2021. Os resultados indicaram que o uso desse site favoreceu avaliações diagnósticas e formativas, permitiu intervenções instrucionais, e contribuiu para o desenvolvimento da autonomia discente, além de apoiar a formação e autoformação docente.

A partir da busca com os descritores “Língua Inglesa” AND “Sites Educativos” AND “Estudo”, foram identificados 30 trabalhos, sendo 23 dissertações (76,66%) e 7 teses (23,34%). Dentre esses, apenas três apresentaram aproximações com o objeto desta pesquisa, correspondendo a aproximadamente 10% do total. Esses estudos serão retomados a seguir para evidenciar suas contribuições específicas.

Santos (2019) investigou o uso do site *LearnEnglish Kids* como recurso pedagógico no ensino de Língua Inglesa, por meio de um estudo de caso com alunos do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental em uma escola de tempo integral. O objetivo foi analisar sua eficácia como mediador no processo de aprendizagem, a partir de oficinas em que os estudantes realizaram atividades integrando as quatro habilidades linguísticas: escuta, leitura, escrita e fala.

O corpus da pesquisa foi composto por gravações em vídeo, produções dos alunos e anotações da pesquisadora, coletados durante as oficinas realizadas. A análise dos dados foi conduzida por meio da Análise Textual Discursiva. O estudo concluiu que o site *LearnEnglish Kids* atua como um instrumento mediador nos processos de ensino-aprendizagem, destacando, contudo, a importância da presença de um professor mediador para realizar intervenções pedagógicas e potencializar o uso do recurso educativo.

Vieira (2023) analisou, de forma linguística e pedagógica-estrutural, um portal educativo em construção, voltado ao ensino de Língua Inglesa para crianças. Embora não trate da historicidade do portal, o estudo examina as concepções de língua, linguagem e ensino-aprendizagem subjacentes às atividades e aos recursos pedagógicos disponibilizados.

Fundamentando-se no método dedutivo e na análise documental, o estudo buscou compreender de que forma as atividades e a estrutura do portal refletem abordagens pedagógicas contemporâneas, com ênfase na funcionalidade, na interatividade e no desenvolvimento das habilidades linguísticas. Concluiu-se que o

site adota uma abordagem funcional e sociocultural do ensino de línguas, favorecendo práticas interdisciplinares e interculturais. O design visual atrativo e a navegação intuitiva mostraram-se adequados ao público infantil. A pesquisa também ressaltou que a análise crítica de portais educativos contribui tanto para a formação docente quanto para o processo de aprendizagem, evidenciando a relevância das ferramentas digitais na educação atual.

O trabalho de Boldarine (2003) investiga uma experiência específica de produção textual em ambiente virtual, o Orkut, analisando sua potencialidade para a prática da comunicação em Língua Inglesa, realizada em um curso de curta duração de dois meses, com um grupo definido de alunos da rede pública. Em seu estudo, ela adota categorias de análise baseadas no referencial teórico de Stephen Krashen (1981) e nas comunidades virtuais. A autora conclui que o Orkut demonstrou significativa efetividade como comunidade virtual de aprendizagem, ao viabilizar o uso de sua força social para fins educativos, destacando-se como um ambiente propício para esse propósito.

Os estudos aqui apresentados mostram que as produções acadêmicas envolvendo temáticas relacionadas ao objeto de estudo dessa dissertação são poucas e suscitam a possibilidade de novas investigações acerca das potencialidades de sites para a aprendizagem de inglês, bem como para a análise histórica dos processos de transformações e permanências na web assim é possível situar e relacionar esta pesquisa a partir das pesquisas já realizadas.

2 ECOS TEÓRICOS: VOZES QUE SUSTENTAM A PESQUISA

Neste capítulo, abordo uma breve história da computação, focando, em especial, na internet e nas modificações que ocorreram nas páginas Web no decorrer do tempo, explorando como as transformações tecnológicas que ocorreram reverberam nos sites voltados para o aprendizado de Língua Inglesa. Na segunda seção, discuto a interação em Vygotsky (2007), contextualizando como esses sites podem funcionar como mediadores no processo de aprendizagem. Em seguida, com base em Harmer (2007) e Scrivener (2005) discorro sobre como os sites podem ajudar a mobilizar habilidades linguísticas e engajamento.

2.1 A TRANSFORMAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS AO LONGO DO TEMPO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A INTERATIVIDADE

Após a Segunda Guerra Mundial, os primeiros computadores, chamados de *mainframes*, foram criados nos Estados Unidos para cálculos científicos e militares (Lins, 2013). Esses computadores eram grandes, complexos e destinados apenas a grandes organizações, como governos e universidades.

A adoção desses computadores foi se expandindo gradualmente, e no Brasil, a utilização para pesquisas científicas nas universidades começou em 1960. A primeira fase dessa transformação tecnológica, caracterizada pelo desenvolvimento de computadores grandes e complexos, foi fundamental para a revolução digital que, anos depois, possibilitou a criação de computadores pessoais portáteis.

Como em 1960, a comunicação entre computadores era realizada por meio de linhas dedicadas, que, além de caras, eram lentas, dificultando a troca ágil de informações. Essa limitação levou ao desenvolvimento de redes mais avançadas, como a ARPANET, criada em 1969 pela Agência de Projetos de Pesquisa Avançada de Defesa dos Estados Unidos (ARPA). Inicialmente projetada para garantir uma comunicação resistente a ataques nucleares durante a Guerra Fria, sua expansão, entre o final dos anos 60 e o início dos anos 70, possibilitou a conexão de universidades e centros de pesquisa (Abbate, 2000).

Esse movimento ilustra como a necessidade de inovação frequentemente emerge em contextos de crise, como foi o caso da Guerra Fria, evidenciando a estreita conexão entre tecnologia e os desafios sociais e políticos de uma determinada época.

A ARPANET, por exemplo, exemplifica de forma clara como a expansão da conectividade possibilitou uma troca mais eficiente de informações. Esse avanço não apenas representou um marco tecnológico significativo, mas também estabeleceu as bases para transformações que moldariam o futuro das comunicações globais.

Na década de 1970, conforme Lins (2013), a microeletrônica avançava rapidamente, acompanhada pelo desenvolvimento das telecomunicações. Nesse período, surgiram os primeiros microcomputadores comerciais, fabricados por empresas como Altair e Commodore, com os processadores Intel 8080 e Zilog Z80.

No entanto, o grande avanço no consumo de computadores pessoais ocorreu apenas em 1981, com o lançamento do IBM PC, que se tornou referência ao permitir que outras empresas fabricassem peças e componentes compatíveis, diferente dos sistemas anteriores, onde o fabricante controlava todos os componentes e programas (Fonseca Filho, 2007). Apesar disso, esses dispositivos provavelmente eram adquiridos por pessoas com boas condições financeiras e conhecimentos técnicos, já que era necessário montá-los.

É importante destacar que não havia uma necessidade cultural de computadores. Nos anos 1980, grandes empresas como a Apple e IBM, precisavam criar um mercado, focado em comunicar às pessoas que havia a necessidade de computadores em uma residência. Nesse período, essa necessidade estava muito mais ligada a grandes entusiastas da computação, do que, como um recurso necessário e presente em praticamente todas as casas, como ocorre atualmente. (Pasqual Júnior, 2023). Isto indica que a difusão do computador pessoal não se limitava apenas ao aumento do número de consumidores, mas também envolvia a adaptação da sociedade ao novo conceito de utilização da tecnologia no ambiente doméstico.

Em meados de 1980, devido ao alto custo e à infraestrutura restrita da ARPANET, surgiram outras redes para competir no mercado, como a Computer Science Network (CSNET) e a BITNET (Hafner, Lyons, 1998). Inicialmente, o acesso a essas redes era restrito a universidades e centros de pesquisa, mas, ao final da década, esse acesso se expandiu para incluir também empresas e lares

A trajetória do computador pessoal até sua popularização foi marcada por transformações significativas. Segundo Carvalho, Arita e Nunes (1999), a década de 1980 deu início a um movimento global de ampliação do acesso à internet e da interconectividade. Esse avanço impulsionou a procura por redes locais (LANs), PCs

e estações de trabalho e levou diversos países a reconhecerem a informática como um instrumento de desenvolvimento nacional.

Na década de 1970, o Brasil era governado por um regime militar que apresentava grande dependência e influência, tanto econômica quanto tecnológica, de nações como os Estados Unidos. No entanto, apesar dessa dependência, havia um forte desejo de tornar o país mais independente e transformá-lo em uma potência e referência para outras nações.

O governo adotou estratégias para promover o progresso econômico e social, e uma das mais impactantes foi o segundo Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), lançado em 1974. Esse plano buscava impulsionar a industrialização e a modernização da economia brasileira, utilizando avanços tecnológicos como motor para o desenvolvimento econômico. De acordo com Tigre (1993, p. 2), o

governo Geisel intervinha na economia, sob a égide do Segundo Plano Nacional de Desenvolvimento, criando infraestrutura, novos setores industriais, substituindo importações de insumos intermediários e bens de capital.

É possível observar que Geisel propunha uma aceleração no processo de industrialização, com o objetivo de modernizar a economia e reduzir a dependência de produtos estrangeiros. No entanto, apesar dos esforços, a dependência tecnológica do exterior permaneceu como um desafio.

Assim, anos mais tarde, em 1984, foi sancionada a Lei que instituiu a Política Nacional de Informática, a qual estava alinhada ao Sistema de Desenvolvimento de Informática (SID), visando consolidar a base tecnológica nacional e fomentar a inovação no setor. Segundo Prochnik (1988), o objetivo principal era reduzir a dependência de tecnologia estrangeira e incentivar a inovação tecnológica no Brasil.

Assim, o governo ofereceu incentivos fiscais, apoio financeiro e parcerias com universidades e empresas para desenvolver minicomputadores. Empresas como PROLÓGICA, ITAUTEC e ELEBRAP se destacaram nesse processo. Além disso, buscava-se qualificar profissionais em informática e fortalecer a competitividade do Brasil globalmente (Garcia; Roselino, 2004).

Embora o governo tivesse a intenção de implementar uma política de desenvolvimento tecnológico baseada na informática no Brasil, por trás dessa decisão havia também uma forte pressão das empresas brasileiras, que exigiam a adoção de uma política de produção nacional de microcomputadores. Uma das principais razões

para essa pressão era a dificuldade dessas empresas em competir com as estrangeiras, especialmente devido ao fato de que a tecnologia de países como os Estados Unidos e nações da Europa era consideravelmente mais avançada, uma vez que esses países estavam há mais tempo dedicados à pesquisa e ao desenvolvimento de tecnologias nesse setor.

Surge, então, a questão: os objetivos da política econômica foram realmente alcançados ou o caminho adotado limitou o desenvolvimento e a inovação tecnológica, restringindo a adoção de novas abordagens e parcerias internacionais? Na década de 1980, com a consolidação da globalização e a expansão das tecnologias de informação e comunicação, promovendo uma interdependência econômica e cultural sem precedentes, é válido questionar se essa política foi a melhor escolha.

Nessa perspectiva, Marques (2004), discorre que o governo exigia a elaboração de projetos contendo planos de desenvolvimento local, cronogramas e orçamentos, que deveriam ser aprovados antes do início da produção. Esses projetos eram então enviados para a Secretaria de Empresas e Indústrias (SEI), responsável pela coordenação e execução da Política Nacional de Informática (Moraes, 1993).

O governo brasileiro adotou medidas restritivas, como altos impostos e a reserva de mercado, que exigiam das empresas a instalação de fábricas no país e a produção local. Embora o país buscasse a autossuficiência, ainda dependia de componentes estrangeiros para a produção de microcomputadores, favorecendo as nações desenvolvidas como principais fornecedoras.

Tigre (1981) explica que as empresas americanas, ao não conseguirem vender microcomputadores no Brasil, viram a política brasileira como proteção ao mercado interno, prejudicando sua economia. Em resposta, tentaram influenciar outros países a adotar políticas favoráveis ao livre comércio, para evitar que o modelo de reserva de mercado se espalhasse, aumentando a concorrência e afetando suas vendas. Assim, os Estados Unidos reagiram com represálias econômicas ao Brasil.

Dessa forma, a política brasileira limitou a competitividade e o acesso a novas tecnologias vindas dos EUA, por mais que os estadunidenses pagassem preços elevados, esses custos eram compensados pela qualidade e inovação nos microcomputadores. Em contraste, no Brasil, a população continuava pagando altos preços, mas sem melhorias significativas na qualidade dos produtos (Mattos; Vasconcellos, 1988).

Uma das inovações das quais o Brasil foi excluído foi a interface gráfica do usuário (GUI), criada pela Xerox na década de 1970 e popularizada pela Apple. Ela introduziu elementos visuais, como ícones e botões, que tornaram a navegação mais intuitiva e substituíram a interação por comandos digitados no console (Freitas, 2005).

Em 1979, Steve Jobs visitou a Xerox PARC após um acordo que garantiu à Apple acesso a inovações tecnológicas em troca de um investimento de 1 milhão de dólares (Isaacson, 2011). Durante a visita, Jobs conheceu o computador Xerox Alto, que utilizava a interface gráfica, ainda não comercializada.

Reconhecendo seu potencial, a Apple aprimorou a tecnologia e lançou os computadores Lisa e Macintosh, que popularizaram a interface gráfica e transformaram a interação com os usuários. A Figura 1, extraída do acervo do Museu Capixaba do Computador, ilustra a forma de interação anterior ao surgimento da GUI, no final da década de 1970.

Figura 1 - Editor de textos criado no final na década de 1978

```

H:INTRO PAGE 1 LINE 9 COL 11          INSERT ON
      <<<      M A I N   M E N U      >>>
--Cursor Movement-- | -Delete- | -Miscellaneous- | -Other Menus-
^S char left ^D char right | ^G char | ^I Tab ^B Reform | (from Main only)
^A word left ^F word right | DEL chr lf | ^V INSERT ON/OFF | ^J Help ^K Block
^E line up ^X line down | ^T word rt | ^L Find/Replce again | ^Q Quick ^P Print
      --Scrolling-- | ^Y line | RETURN End paragraph | ^O Onscreen
^Z line down ^W line up | | ^N Insert a RETURN |
^C screen up ^R screen down | | ^U Stop a command |
!-----!-----!-----!-----!-----!-----!-----!-----!-----!-----R

1. Introducing WordStar
WordStar is highly flexible and very visible. Watch the
screens as you give commands, and information in various
parts of the screen will guide you. You won't see all the
information all the time, but it will be there when you need
it.

WHERE YOU ARE

The seven WordStar menus are your greatest aids. They are
like signposts at the top of your screen, showing you where
you are.
1HELP 2INDENT 3SET LM 4SET RM 5UNDL IN 6BLDFCE 7BEGBLK 8ENDBLK 9BEGFITL 10ENDFITL

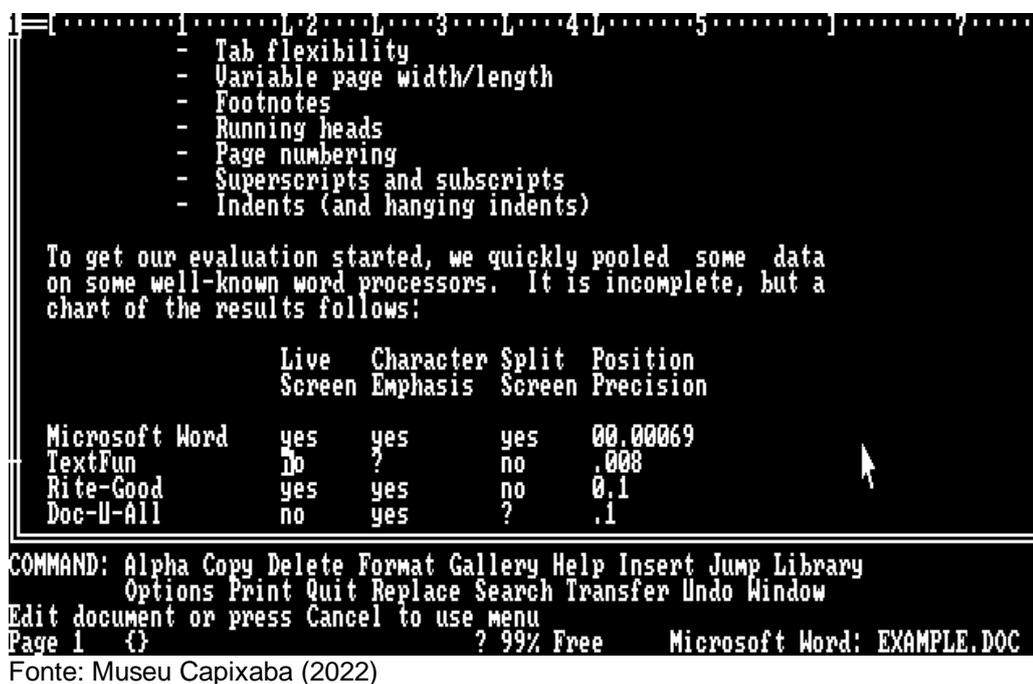
```

Fonte: Museu Capixaba do Computador (2021)

A figura 1 mostra como a interação era realizada no *Word Star* 4.0, um dos primeiros editores de texto do mercado. Como os computadores rodavam apenas por interface caractere, ou linha de código, toda a interação e formatação de texto era realizada pelo teclado.

Em 1983, a Microsoft lançou a primeira versão do Microsoft Word, com interface caractere, mas com a possibilidade do uso do mouse. Isso pode ser visto na figura 2.

Figura 2 - Editor de textos criado pela Microsoft em 1983



Contraditoriamente, os usuários do Word, de acordo com o Museu Capixaba do Computador (2022) não aceitaram facilmente a ideia de um mouse, pois era totalmente desnecessário, já que o uso de computadores era feito exclusivamente pelo teclado. Aqui observamos a mudança de perspectiva, pois hoje, o mouse é um periférico indispensável para a interação humano-computador.

Apesar do apelo da indústria brasileira por meio de propaganda, que buscava promover os produtos nacionais, valorizando os computadores fabricados no Brasil e incentivando o orgulho pela produção interna (Pasqual Júnior, 2023), a população em geral não tinha condições financeiras para arcar com o custo desses dispositivos, ou seja, não era qualquer indivíduo que tinha um computador em casa.

Na figura 3, é possível observar como os meios de comunicação promoviam os dispositivos brasileiros. Neste anúncio, retirado da revista especializada em informática *Micro Sistemas*, destaca-se a tentativa do Brasil de desenvolver tecnologias semelhantes às produzidas nos Estados Unidos.

Figura 3 - Mac brasileiro

Mac 512 chega às lojas



O Mac 512, clone do Macintosh, fabricado pela Unitron, já pode ser visto em revendedores como Compu-shop, Fotoptica, Sacco Computer, em São Paulo, e Computerware e Compumicro, no Rio de Janeiro. As primeiras 100 máquinas foram distribuídas para demonstração e treinamento de pessoal especializado, mas Geraldo Antunes, Diretor Comercial da Unitron acredita que até o início de julho começarão a ser entregues 300 unidades/mês. Com configuração básica de 512 Kb, vídeo de 9", teclado com acentuação direta, o micro vem, ainda, com mouse e drive de 3 1/2", de 800 Kb formatados e custa 700 OTN. Por sua arquitetura de 32 bits, o Mac 512 tem condições de endereçamento de até 4 Mb, e a Unitron investirá no desenvolvimento de placas de expansão para chegar a eles. Está nos planos da empresa o lançamento de drive externo, winchester e redes, pois ela aposta no micro como opção nos escritórios.

Fonte: Revista MicroSistemas, número 69, de junho de 1987

A propaganda revela que o produto possuía funcionalidades semelhantes aos computadores da Apple, o que não foi por acaso. Em 1985, a Unitron apresentou à SEI um projeto que clonava o Macintosh (primeiro computador com interface gráfica, produzido pela Apple)³. Após análise de duas universidades, os relatórios indicaram o uso de engenharia reversa pela empresa. Em 1987, a Apple acusou a Unitron de pirataria, mas a SEI concluiu que o projeto não violava patentes no Brasil e recomendou sua aprovação. Mesmo assim, a Apple contestou a decisão, o que resultou em retaliações dos EUA, incluindo barreiras comerciais às exportações brasileiras (Marques, 2004).

Isso demonstra que a prática dos Estados Unidos de impor barreiras econômicas é histórica, voltada contra aqueles que se opõem aos seus interesses ou buscam vantagens. Se anteriormente os EUA impunham retaliações ao Brasil devido à reserva de mercado, a tentativa brasileira de clonar um produto americano contribuiu para a crise desse modelo político e econômico, já que o país foi acusado de práticas comerciais desleais, com base nos princípios americanos.

Assim, o “sonho” de transformar o Brasil em um país desenvolvido por meio da tecnologia mostrou-se efêmero, sobretudo com a Política Nacional de Informática

³ Possuía mouse e interface gráfica que possibilita criação de pastas, uso de menus e área de trabalho (Gugik, 2009).

(PNI) (Lei nº 7.232/1984). Essa política previa que o desenvolvimento tecnológico dependeria essencialmente das indústrias, protagonistas em todas as etapas do processo, com o suporte do Governo (Diegues; Rosleino; Garcia, 2014). No entanto, tal medida acabou por prejudicar tanto empresas nacionais quanto estrangeiras, em um contexto de políticas protecionistas contrárias ao livre comércio internacional.

É apenas no início dos anos noventa, com a emergência de um governo neoliberal, que a política de reserva de mercado no Brasil foi substituída, abrindo espaço para uma infinidade de produtos, especialmente estadunidenses. É essa abertura que facilita o acesso aos computadores mais modernos e o aumento dos computadores pessoais “residenciais”.

Apenas em meados de 1990 que os computadores produzidos nos Estados Unidos passam a ter livre acesso ao mercado brasileiro. Nesse contexto, a Microsoft já era popular nos Estados Unidos e, no Brasil, passou a vender os seus computadores pessoais com Windows 95. A experiência dos usuários brasileiros é especialmente relacionada a este sistema operacional, pois é neste período que a popularização deste sistema operacional se torna possível no Brasil. O Windows 95, assim, é um grande avanço em termos de GUI, por conta do advento do “Menu Iniciar” e da “Barra de Tarefas”.

Antes disso, os brasileiros enfrentavam um apagão no acesso a computadores com interface gráfica, com o uso de tecnologias limitadas a um público restrito, geralmente composto por especialistas em computação. A introdução do Windows 95, portanto, foi um marco que facilitou a interação com computadores, ampliando o acesso a essa tecnologia para um público muito maior.

Nos primeiros anos da década de 1990, o Brasil e o mundo passaram por grandes transformações tecnológicas, com avanços em informática e telecomunicações, culminando na popularização da internet. Um exemplo disso, conforme Carvalho (2006), foi a criação da *World Wide Web* (WWW) por Tim Berners-Lee, em 1991, que possibilitou o surgimento de páginas com texto, imagens e links.

Nessa versão, os usuários podiam apenas acessar informações de forma estática, sem interatividade ou compartilhamento de conteúdos (Jacksi; Abass, 2019). Para criar e modificar páginas, era necessário conhecimento técnico, enquanto os usuários comuns não precisavam entender o processo de design.

Hafner e Lyons (1998), destacam que a navegação na internet se tornou mais simples e atraente a partir de 1993, com o lançamento do navegador Mosaic, que

permitiu aos usuários visualizar imagens e recursos multimídia enquanto exploravam sites. Isso provavelmente contribuiu para o aumento de sua popularidade e atraiu mais usuários.

A partir de 1995, a internet tornou-se acessível ao público no Brasil, com empresas como Brasil Online (BOL), Booknet, Universo Online (UOL), Cadê?, ZAZ, entre outras, oferecendo acesso, embora de forma cara e lenta, por meio de conexões discadas (Vieira, 2003).

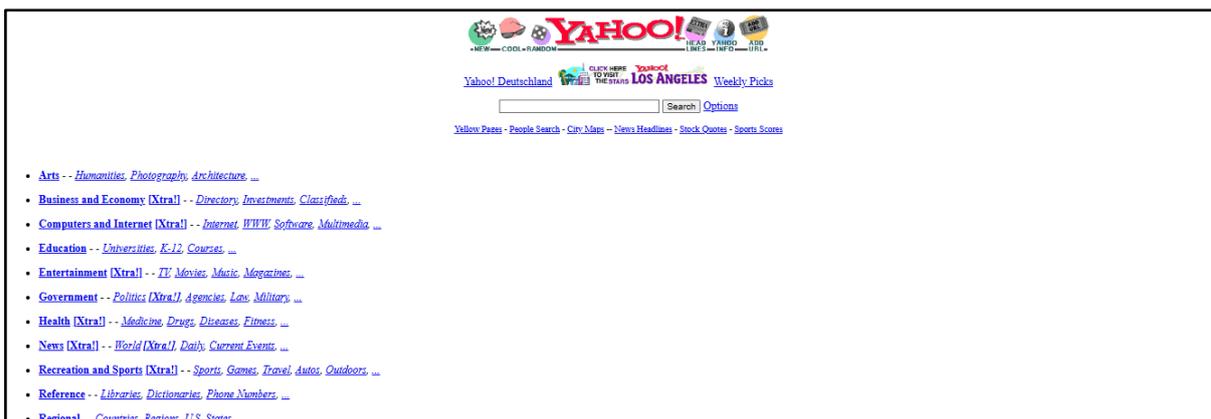
Carvalho, Arita e Nunes (1999) destacam que essa maior acessibilidade transformou a internet, inicialmente usada por acadêmicos e pesquisadores, em um espaço global de comunicação, aprendizado e entretenimento, integrando-se ao cotidiano das pessoas.

Com a expansão da internet, houve uma transição das conexões discadas para as de banda larga e aumentou-se as possibilidades de interação. Essas transformações influenciaram nas formas de comunicação, aprendizagem e consumo de conteúdo. A experiência de navegação, antes restrita a páginas simples, conexões lentas e baixa interatividade, evoluiu para atender às novas demandas dos usuários, proporcionando navegação mais rápida e estável (Jacks; Abass, 2019)

Nesse contexto, Lins (2013) destaca que a mudança para conexões de banda larga eliminou as longas esperas por downloads, falhas de acesso e quedas de conexão, possibilitando o tráfego rápido de conteúdos pesados, como fotos, músicas e filmes. Com essa transformação, o número de sites cresceu exponencialmente, tornando impossível mapear a rede de forma completa. A navegação passou a se concentrar em reter os usuários, com os sites deixando de oferecer *hyperlinks* para outras buscas e mantendo os visitantes em suas próprias páginas.

Assim surgiu o Google, com um sistema de busca que avaliava a relevância das páginas pelos links recebidos, oferecendo resultados mais rápidos e precisos do que o Yahoo! e outros navegadores automáticos em ascensão. Embora o Yahoo! tenha sido criado em 1994, nesta pesquisa foi possível acessar apenas a interface de 1996, disponível na *Wayback Machine*. A Figura 4 mostra essa versão, composta por links organizados em categorias e pequenos ícones coloridos, evidenciando o layout simples e funcional da época.

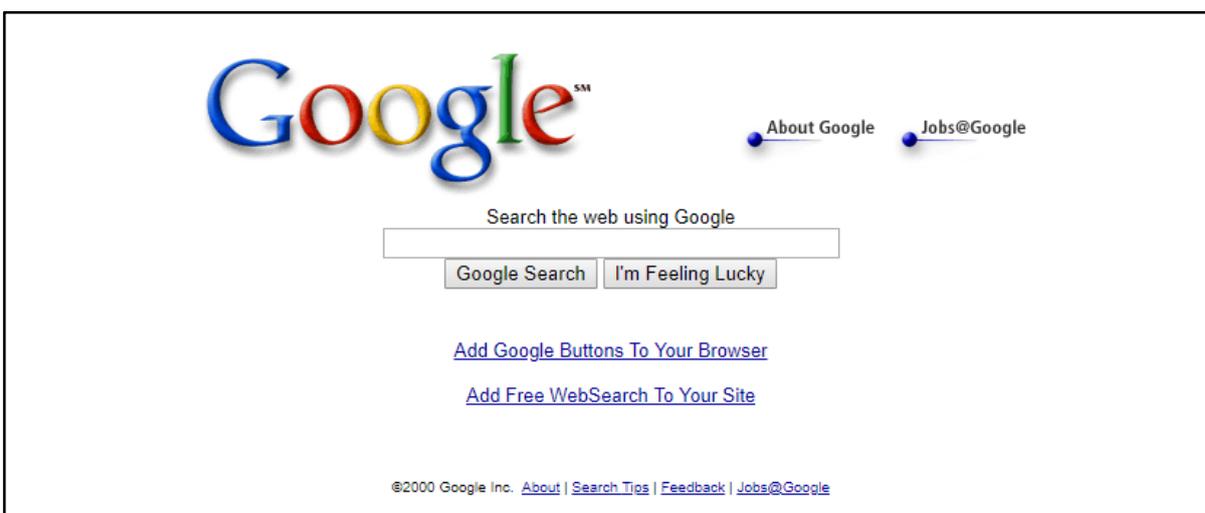
Figura 4 - Interface do Yahoo (versão 1996)



Fonte: captura de tela realizada pela autora por meio da plataforma *Wayback Machine* (2025)

Diferentemente do Yahoo!, o Google, não só revolucionou a busca e o compartilhamento de informações de forma mais direta e eficiente, como também adotou um design minimalista. Sua interface apresentava o logotipo no topo, uma barra de pesquisa centralizada com dois botões abaixo, e pequenos hiperlinks oferecendo funcionalidades básicas. Esse layout simples reflete a prioridade dos desenvolvedores em tornar a navegação mais acessível e intuitiva para os usuários. Veja a figura 5.

Figura 5 - Captura de tela do Google (versão 2000)



Fonte: captura de tela realizada pela autora por meio da plataforma *Wayback Machine* (2025)

Isto mostra que essas mudanças colaboraram significativamente para a ascensão do Google, pois sua abordagem mais direta e eficiente, aliada ao design minimalista e à experiência de navegação aprimorada, atraiu um número crescente de usuários, tornando o site mais acessível e intuitiva. Conforme Jacksi e Abass (2019,

tradução nossa), Dale Dougherty, em 2004, introduziu uma versão mais interativa da internet, permitindo que os usuários não apenas acessassem, mas também criassem e compartilhassem conteúdo. Isso reduziu o controle sobre as informações e incentivou a comunicação e as atividades sociais online. Nesse mesmo sentido, Ibrahim (2021, p. 22, tradução nossa)⁴ ressalta que,

Durante esse período, com o surgimento de sites muito populares, como Wikis, YouTube, Facebook, Twitter, Blogs e Instagram, um intenso fluxo de informações começou a ocorrer nas redes sociais. Os sites tornaram-se interativos, proporcionando feedback entre os usuários. Com esses desenvolvimentos no mundo da web, a conectividade por acesso móvel também cresceu significativamente.

Nesse contexto de transformações, em 2014, desenvolvedores possibilitaram, por meio da internet, a criação de objetos 3D e o controle de animações diretamente em sites, além de aprimorarem a entrega de informações relevantes de forma mais ágil, com base no significado das palavras, em vez de se limitarem à busca por termos exatos (Jacks; Abass, 2019, tradução nossa). Isto significa que se personalizou e melhorou a busca online com base no histórico, interesses e desejos dos usuários.

Segundo Alves, Torres, Neves e Fraga (2019), “mesmo que não se perceba, a vida social passou a ser organizada em torno da internet e das tendências tecnológicas”. A partir disso, é possível compreender que, embora seja inevitável o uso desses instrumentos no processo de aprendizagem, é fundamental refletir sobre como essas mudanças impactam nesse contexto, alterando comportamentos e práticas.

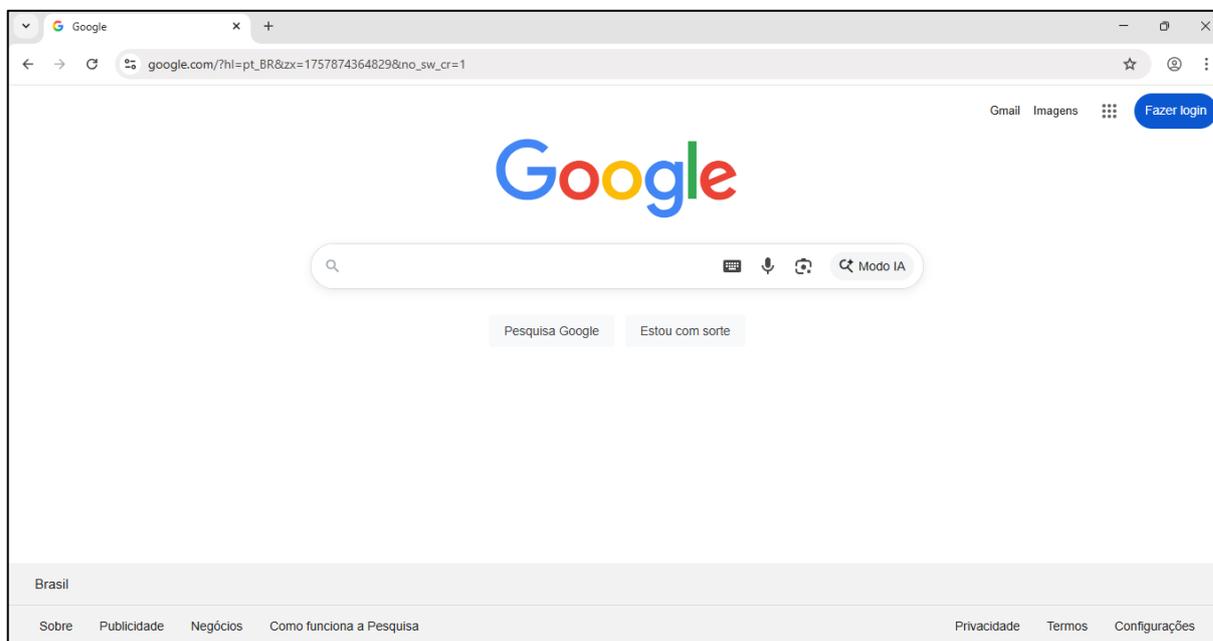
A nova cultura digital toma forma, em paralelo ao movimento constante da cultura socialmente estabelecida. O foco tecnológico digital das redes repercute no social e gera novas maneiras de pensar e agir na realidade conectada. A base digital é o pano de fundo de todos os processos, mas são os usuários que atuam e se reconhecem em rede (Kenski, 2020, p. 18).

Na versão de 2025, o Google apresenta uma interface com ícones estilizados e barra de pesquisa arredondada, incorporando funções como teclado virtual, pesquisa por voz, busca por imagem e modo IA, que oferece respostas e resumos

⁴ During this period, with the emergence of very popular Web sites such as Wikis, YouTube, Facebook, Twitter, Blogs and Instagram, a serious flow of information began to occur on social networks. Websites have become interactive, providing feedback among users With these developments in the web world, mobile access connectivity has also grown significantly (Ibrahim, 2021, p. 22).

gerados por inteligência artificial. Como nem todas essas funcionalidades estão disponíveis na Wayback Machine, recorreu-se a uma captura atual do próprio buscador para representar as transformações mais recentes. Veja a Figura 6.

Figura 6 - Captura de tela do Google (versão 2025)



Fonte: captura de tela realizada pela autora no *Google* (2025)

Um outro exemplo é o próprio site da Universidade de Caxias do Sul que possui o seu backup acessível no site *WayBack Machine* a partir do ano 2000. A figura 7, demonstra a interface gráfica do usuário da versão mais antiga do site da UCS, enquanto a figura 8 demonstra a versão atual.

Figura 7 - Captura de tela do site da Universidade de Caxias do Sul (versão 2000)



Fonte: captura de tela realizada pela autora por meio da plataforma *Wayback Machine* (2025)

Figura 8 - Captura de tela do site da Universidade de Caxias do Sul (versão 2025)



Fonte: captura de tela realizada pela autora por meio da plataforma *Wayback Machine* (2025)

É possível perceber que, inicialmente, o site da Universidade não era atrativo. Assim como a maioria dos sites da época, era um repositório de informações com

design pobre e de baixa experiência de interatividade, algo totalmente diferente do que é oferecido atualmente.

Assim como o Yahoo, Google e o site da UCS, que passaram por várias mudanças ao longo do tempo, será que o mesmo acontece com os sites voltados para o aprendizado de Língua Inglesa? Nesse contexto de constantes mudanças, teóricos como Santaella (2021) e Alves, Torres, Neves e Fraga (2019), afirmam que a “última versão” da internet está incorporando tecnologias como computação na nuvem, internet das coisas, big data e inteligência artificial (IA). As coisas são usadas para refletir que essa variante da rede se modifica rapidamente, e, devido à velocidade das mudanças, o que é considerado atual pode, em poucos anos, ser apenas uma das várias fases dessa transformação contínua.

Nesse cenário de mudanças, as tecnologias da informação se adaptaram para atender às novas demandas passando a ser utilizadas pelas pessoas em suas ações de aprendizagem. Isto significa que se no passado os elementos mediadores eram unicamente e exclusivamente o uso de livros e fotocópias, isso se transformou nas últimas décadas, incorporando uso de uma infinidade de tecnologias que possibilitam o aprendizado de Língua Inglesa.

A tecnologia tem revolucionado o aprendizado de inglês, oferecendo maior acesso a materiais didáticos e permitindo que os alunos pratiquem a língua a qualquer momento e lugar. Ferramentas como vídeos, podcasts, aplicativos e cursos online criam uma imersão contínua no idioma, facilitando uma aprendizagem mais dinâmica e natural. Além disso, a tecnologia permite a personalização do conteúdo, ajustando-o às necessidades de cada aluno e permitindo que avancem no seu próprio ritmo.

No decorrer do tempo, o computador passou de um recurso totalmente dispensável às pessoas comuns para um item essencial na vida de todos. No início, apenas para agilizar tarefas, tais como escrever ou calcular. Aos poucos, houve uma ampliação desse espectro, transformando a relação humano-computador.

A internet, de um espaço exclusivo para consulta, tornou-se um espaço de contribuição, uma rede feita pelos próprios usuários e nesse sentido, ampliou-se os sentidos do uso do computador e da internet. A internet hoje, é um lugar não apenas de consulta, mas é um espaço profícuo de construção constante do conhecimento.

Nesse caminho, a transformação da interação entre humano e máquina, chega no ponto em que trato nesta dissertação: a relação de aprendizagem entre o sujeito e os sites para a aprendizagem de inglês. Nesse sentido, reforço que este plano de

fundo, possibilita a compreensão para a busca da resposta para o problema de pesquisa, já descrito anteriormente, que consiste em: Quais foram as principais mudanças e continuidades nas formas de interação que emergem nas mediações com sites para o aprendizado de Língua Inglesa entre 2004 e 2025?

2.2 TEORIA HISTÓRICO CULTURAL: POSSÍVEIS INTER-RELAÇÕES ENTRE A MEDIAÇÃO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

Lev Semionovitch Vygotsky nasceu em 17 de novembro de 1896, na cidade de Orsha, localizada na antiga União Soviética, em uma família de origem judia. Desde cedo, teve acesso a uma educação rica e diversificada, com forte influência de seus pais. Sua mãe, uma mulher culta e poliglota, e seu pai, que incentivava a leitura e promovia debates intelectuais dentro de casa, tiveram um impacto significativo em sua formação. Além disso, a convivência com outros intelectuais e a diversidade cultural de sua família contribuíram para seu desenvolvimento intelectual precoce (Rego, 2001).

Embora parte de sua educação tenha ocorrido em casa, com o auxílio de professores particulares, Vygotsky também participou de grupos de estudos com amigos e outros jovens intelectuais, mantendo um envolvimento constante em discussões acadêmicas e filosóficas. Segundo Oliveira (1997), sua educação foi marcada por um forte vínculo com o estudo e a troca de ideias, refletindo seu interesse por diversas áreas do conhecimento.

Aos 15 anos, Vygotsky iniciou sua educação formal e, dois anos depois, ingressou na Universidade de Moscou, onde começou o curso de Direito. No entanto, sua formação acadêmica não se limitou a esse campo; ele também cursou História, Filosofia, Psicologia, Filosofia da Linguagem e Literatura. Sua formação acadêmica era, portanto, multidisciplinar, o que teve um papel fundamental no desenvolvimento de sua teoria psicológica e em seu entendimento sobre a relação entre o indivíduo e a sociedade.

Nos primeiros anos da década de 1920, Vygotsky passou a se interessar por questões neurológicas e clínicas, o que o levou a estudar Medicina. Essa formação multidisciplinar contribuiu para sua compreensão do comportamento humano e dos processos psicológicos, consolidando seu interesse pela psicologia em uma perspectiva histórica e social. A psicologia da arte foi uma das primeiras áreas que

aproximou Vygotsky da formulação de uma psicologia com base em fundamentos históricos e sociais, permitindo-lhe compreender a arte como reflexo da realidade social e instrumento de formação da personalidade e da consciência (Leóntiev, 1996).

Essa transição, que ocorreu de maneira gradual entre 1922 e 1924, culminou na sua mudança para Moscou, onde iniciou uma colaboração com Luria e Leontiev no Instituto de Psicologia de Moscou. Juntos, eles buscavam uma psicologia integrada que combinasse os aspectos sensoriais e reflexivos com a compreensão da mente, consciência e espírito⁵ (Rego, 2001).

A teoria histórico-cultural de Vygotsky está fundamentada nos princípios do materialismo histórico-dialético, conforme formulado por Marx e Engels, que enfatizam a importância das condições materiais e das relações sociais no desenvolvimento dos indivíduos dentro de um contexto histórico determinado (Santa; Baroni, 2014). No entanto, Vygotsky não faz uma aplicação mecânica desses princípios à psicologia. Em vez disso, reconstrói-os para compreender como os processos sociais e culturais moldam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, priorizando a mediação simbólica e a linguagem como ferramentas centrais nesse processo.

Vygotsky dedicou-se ao compreender o papel da cultura e da linguagem na formação das funções psicológicas humanas, deslocando o foco das condições materiais em si para os mecanismos simbólicos e mediadores que operam no plano da consciência. Ele concebia que os sujeitos se desenvolvem a partir da interação com seu ambiente social e cultural.

Assim, compreende-se que interação⁶ não se restringe a um simples contato entre sujeitos, mas refere-se ao processo dialógico por meio do qual os indivíduos constroem sentidos, compartilham experiências e internalizam conhecimentos, sempre situados em um contexto cultural específico. Esse processo de desenvolvimento era mediado por práticas culturais, como a linguagem, ferramentas e signos.

O instrumento, na teoria vigotskiana, é elemento que age entre o sujeito e o objeto como forma de mediação e tem a função de transformar a natureza. Se caracteriza, portanto, como objeto social e de mediação entre o ser humano com o mundo. Os signos são mediadores com uma diferente função, esses tem por objetivo atuar na função psicológica do ser humano e pode ser também denominado de instrumento psicológico segundo Vygotsky. Já os símbolos são os recursos utilizados pelo sujeito para interagir com o mundo.

⁵ Espírito, entendido aqui como dimensão da consciência humana em sua totalidade cultural e histórica.

⁶ O conceito de interação, em Vygotsky (2007), fundamenta os termos dele derivados (interatividade, interativo, interação social, interação digital), centrais nesta dissertação e já destacados no título.

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigida para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente. Essas atividades são tão diferentes uma da outra, que a natureza dos meios por elas utilizados não pode ser a mesma. (Vygotsky, 2007 p 55).

Com base na teoria histórico-cultural de Vygotsky (2007), a mediação ocorre por meio de instrumentos materiais e signos simbólicos, sendo a linguagem o principal sistema que organiza o pensamento e a aprendizagem. Essa concepção articula os fundamentos do materialismo histórico à mediação cultural, atribuindo à linguagem e aos signos um papel central no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Fichtner (2010) descreve a abordagem histórico-cultural de Vygotsky como uma tentativa de compreender o sujeito em sua inserção social, ressaltando que o desenvolvimento humano não pode ser explicado apenas por fatores biológicos ou isolados, mas deve ser entendido como um processo dinâmico, condicionado pelas experiências históricas e culturais. Nesse sentido, Vygotsky concebe o desenvolvimento como um processo de transformação contínua, no qual as dimensões psicológicas do indivíduo são moldadas pela relação com o outro e com os artefatos produzidos socialmente.

Conforme Vygotsky (2007), as funções psicológicas elementares, como percepção, atenção e memória, têm base biológica e natural, mas não são determinantes. Elas representam potencialidades que, ao serem mediadas por ferramentas culturais e relações sociais, transformam-se em funções psicológicas superiores, como o pensamento lógico e o raciocínio abstrato.

Esse processo de desenvolvimento ocorre na Zona de Desenvolvimento Proximal, que representa o espaço entre o que o sujeito já consegue realizar de forma autônoma e o que pode realizar com o apoio de um outro mais experiente. Como destaca o autor, "é muito mais importante ensinar a criança a pensar do que comunicar a ela determinados conhecimentos" (Vygotsky, 2003, p. 173), o que reforça a centralidade da mediação no processo de aprendizagem.

A ZDP não se limita à presença de um adulto ou colega mais experiente, mas envolve também a mediação por meio de artefatos culturais como linguagem, números, imagens e gestos que possibilitam ao sujeito avançar além de seu nível de desenvolvimento real. Essa mediação funciona como um suporte temporário,

comparável a um andaime (Van Geert; Steenbeck, 2005), que sustenta o processo de construção do conhecimento até que o indivíduo seja capaz de realizar as tarefas de forma independente. Nesse sentido, como afirma Rosatelli et al. (2003, p. 49), a aprendizagem ocorre em colaboração, num processo em que os sujeitos constroem significados juntos.

Com o tempo, as ações inicialmente mediadas por apoio externo passam a ser realizadas de forma autônoma pelo sujeito. Segundo Vygotsky (2007), esse processo de internalização envolve a transformação das funções mentais superiores de um plano social (intersíquico) para um plano individual (intrapíquico). Trata-se de uma reconstrução ativa, na qual o sujeito se apropria das práticas culturais, resignificando-as e integrando-as ao seu funcionamento psicológico.

2.3 AS HABILIDADES DOS ESTUDANTES DURANTE O APRENDIZADO DE LÍNGUA INGLESA

O aprendizado de um idioma pode ocorrer por meio do autoestudo, da educação formal ou da imersão em contextos autênticos. Seu sucesso, porém, depende da motivação do aprendiz e do potencial das atividades em promover engajamento, especialmente quando são significativas, contextualizadas e variadas (Harmer, 2007). Em ambientes digitais, isso requer a escolha intencional de recursos que favoreçam o desenvolvimento linguístico.

As atividades de ensino de inglês desenvolvem habilidades linguísticas como leitura, escuta, escrita e fala, cada uma composta por operações específicas relacionadas ao uso da língua. Scrivener (2005) destaca a importância de trabalhar essas competências de forma integrada e contextualizada, favorecendo a aprendizagem significativa.

A leitura abrange desde a localização de ideias principais e detalhes até a análise crítica do conteúdo textual, passando pela compreensão de vocabulário e estruturas gramaticais em contexto, uso de estratégias de leitura rápida e inferência de sentidos. Na compreensão auditiva, envolvem o reconhecimento de informações específicas, como nomes, datas e números, a interpretação de vocabulário em diferentes situações e a utilização de pistas contextuais para construir sentidos.

Na escrita, destacam-se o planejamento textual, a organização lógica das ideias, o domínio de vocabulário e estruturas gramaticais, bem como a produção coerente e adequada a diferentes gêneros e públicos. Já na fala, enfatizam-se a fluência, a pronúncia clara, o uso apropriado da língua, a capacidade de expressar ideias com clareza e de manter o diálogo em situações comunicativas.

Compreender como essas habilidades se desenvolvem em ambientes digitais requer uma análise mais aprofundada das etapas que constituem o processo de aprendizagem de línguas. Embora não tenha sido elaborado com foco específico em contextos virtuais, o modelo proposto por Scrivener (2005), fundamentado na articulação entre *input*, *learning* e *use*, mostra-se uma ferramenta útil para compreender como o conhecimento linguístico é construído, internalizado e aplicado.

O *input* refere-se à exposição do aprendiz a materiais linguísticos variados que desenvolvem diferentes habilidades, podendo ocorrer de forma controlada, por meio de atividades como preenchimento de lacunas ou exercícios de substituição; de forma autêntica, em contextos reais de uso da língua; ou ainda por meio de dados linguísticos apresentados por um professor ou descobertos autonomamente pelo próprio estudante (Scrivener, 2005).

O *learning* diz respeito aos processos mentais envolvidos na aprendizagem da língua, como a assimilação de gramática, vocabulário e estratégias comunicativas. Envolve desde a recepção do input, passando pela retenção e análise crítica das informações, até a percepção consciente de elementos linguísticos e a organização cognitiva necessária para a produção oral e escrita.

O *use* refere-se à aplicação prática da língua em contextos reais ou simulados, promovendo a consolidação do conhecimento por meio da produção oral e escrita. Pode ocorrer de forma controlada, com foco em estruturas específicas, ou de maneira autêntica, quando o uso da língua é mais espontâneo e contextualizado, próximo de situações reais de comunicação.

Dessa forma, o modelo *input-learning-use*, proposto por Scrivener (2005), contribui para compreender a aprendizagem de línguas como um processo articulado, no qual a exposição ao idioma, a internalização de conteúdos e o uso prático se conectam ao desenvolvimento das habilidades linguísticas já descritas. Essa

perspectiva reforça a importância de atividades integradas e contextualizadas, que promovam a participação ativa do aprendiz e favoreçam a aprendizagem significativa.

Embora tenha sido originalmente concebido para contextos presenciais, esse modelo mostra-se aplicável também em ambientes digitais, desde que as atividades propostas ofereçam uma exposição linguística rica, demandem processamento cognitivo e estimulem o uso autêntico da língua. Assim, a análise de sites voltados ao ensino de inglês permite observar como essas etapas se materializam em práticas digitais, revelando processos de mediação, engajamento e desenvolvimento linguístico.

Nesse cenário, Vygotsky (2007), Harmer (2007) e Scrivener (2005) oferecem contribuições complementares ao conceberem o sujeito como agente ativo da aprendizagem, embora sob perspectivas distintas. Para Vygotsky, a aprendizagem é um processo mediado social e culturalmente, central para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores na Zona de Desenvolvimento Proximal. Scrivener, por sua vez, valoriza a interação significativa em contextos reais, entendendo-a como essencial para a construção do conhecimento linguístico. Já Harmer destaca a autonomia e a reflexão do aprendiz como pilares de um processo comunicativo contínuo e centrado na participação.

As abordagens desses autores permitem compreender como os ambientes digitais de aprendizagem mobilizam estratégias pedagógicas contextualizadas, sustentadas pela mediação e pelo engajamento. A partir da teoria histórico-cultural, Vygotsky oferece a base para analisar as interações como processos socioculturais mediados, nos quais o desenvolvimento humano se realiza por meio da cultura e da linguagem, como destaca Joenk (2007, p. 3), “[...] o homem transforma-se de biológico em sócio-histórico num processo em que a cultura é parte essencial da constituição da natureza humana”.

Harmer (2007) e Scrivener (2005) propõem abordagens baseadas na prática pedagógica, centradas na participação ativa do aluno e na adaptação das tarefas aos diferentes contextos educacionais. Scrivener estrutura suas orientações a partir de situações-problema vivenciadas no cotidiano docente, promovendo o desenvolvimento progressivo das competências linguísticas. Já Harmer adota uma abordagem comunicativa, fundamentada em tarefas variadas que estimulam a

autonomia do aprendiz e favorecem a construção de sentido a partir do uso real da linguagem (Salimen, 2016).

2.4 A MEDIAÇÃO EM AMBIENTES VIRTUAIS

Com a transformação das redes, dos computadores e das conexões, observa-se a incorporação progressiva e culturalmente situada desses elementos às práticas cotidianas. Enquanto anteriormente os processos de aprendizagem se apoiavam predominantemente em materiais impressos, na contemporaneidade são mediados por recursos digitais, os quais têm promovido profundas transformações nas formas de ensinar e aprender.

Nesse novo contexto, surgem os Ambientes Virtuais como sites, jogos digitais, podcasts, entre outros, que modificam as relações culturais e interpessoais ao criarem novas possibilidades de interação e comunicação. Embora disponibilizem uma diversidade de recursos, tais ambientes virtuais atuam como mediadores da aprendizagem na medida em que possibilitam interações socialmente significativas e o uso intencional de signos e ferramentas culturais. À luz da teoria vygotskyana, a mediação ocorre quando há a apropriação ativa desses elementos pelo sujeito, o que pode se dar tanto em práticas pedagógicas formais quanto em situações de autoaprendizagem, desde que sustentadas por processos simbólicos e culturais.

Por mais que Vygotsky tenha vivido em um contexto sócio-histórico completamente diferente do atual, na contemporaneidade é possível inferir que os artefatos culturais também podem incluir recursos de informática e telecomunicações, desde que mobilizados culturalmente com orientação pedagógica vinculada a objetivos educacionais (Roza, 2018). Tais recursos, ao serem utilizados intencionalmente em contextos educacionais podem contribuir para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ampliando a zona de desenvolvimento proximal dos estudantes.

Partindo dessa compreensão, Fardo (2013), à luz da teoria histórico-cultural de Vygotsky, com ênfase nos conceitos de mediação e Zona de Desenvolvimento Proximal, propõe uma abordagem de gamificação ao transpor para o contexto educacional elementos estruturais dos jogos digitais. Ao incorporar mecânicas (regras), dinâmicas (engajamento do jogador) e componentes de design, o autor defende que tais elementos podem contribuir significativamente para o engajamento dos alunos e para a construção do conhecimento de maneira subliminar e contextualizada.

Embora os jogos digitais não tenham sido criados com fins educativos, Fardo (2013) argumenta que suas dinâmicas podem promover aprendizagens significativas ao conectar o jogador ao universo simbólico do jogo. Em seu estudo, o autor mostra que tanto jogos com foco lúdico quanto aqueles com conteúdo escolar compartilham o desafio de integrar elementos como regras, objetivos e interatividade.

Para isso, defende a necessidade de equilibrar envolvimento e intencionalidade pedagógica, reconhecendo os jogos como recursos educativos legítimos. Quando utilizados intencionalmente, em contextos formais ou autônomos, os jogos ampliam as possibilidades de interação e engajamento, atuando como mediadores simbólicos e culturalmente orientados do desenvolvimento cognitivo.

Na dissertação de Fardo (2013), os jogos são apresentados como mediadores no processo de aprendizagem, o que suscita a questão: essa função também pode ser atribuída a sites? Andrade, Brandão e Santos (2022) investigaram o software GeoGebra⁷ como instrumento de mediação na aprendizagem de funções quadráticas, à luz de Vygotsky, e concluíram que ele atua como mediador ao permitir a exploração e a internalização de estratégias de forma interativa. como instrumento de mediação na aprendizagem de funções quadráticas, fundamentando-se nos pressupostos de Vygotsky.

No estudo de Fardo (2013), os jogos digitais são descritos como recursos que apresentam objetivos definidos, com “missões” claras a serem cumpridas pelos jogadores, geralmente formuladas de modo a evitar ambiguidades. De maneira semelhante, diversos sites, quando estruturados com objetivos pedagógicos definidos, propõem tarefas claras, orientadas e com propósito educativo, cuja finalidade instrucional contribui para direcionar a ação dos usuários e favorecer a aprendizagem.

Nesse sentido, pode-se compreender que, de forma análoga, as atividades em sites também podem refletir uma orientação pedagógica intencional, voltada para a construção do conhecimento. Tal perspectiva está em consonância com a teoria de Vygotsky (2007), segundo a qual a aprendizagem ocorre em práticas sociais orientadas por objetivos culturalmente definidos, que mobilizam a atuação do sujeito na zona de desenvolvimento proximal.

⁷ O GeoGebra é um software de matemática dinâmica que auxilia no ensino e na visualização de conceitos como álgebra, geometria e funções, sendo voltado à aprendizagem matemática (Andrade, Brandão, Santos, 2022)

Fardo (2013) afirma que os jogos digitais são estruturados por regras que orientam o jogador, desde instruções operacionais até princípios mais abstratos, os quais organizam o ambiente, limitam ações e definem critérios de progresso. Assim como os jogos digitais, os sites operam com regras de navegação e interação que, quando articuladas a um propósito educacional, orientam a ação do usuário e promovem a aprendizagem.

Além disso, o autor aborda que diferentemente das avaliações tradicionais com retorno tardio, os jogos oferecem feedback imediato após cada ação, o que favorece a reflexão e o ajuste de estratégias. Essa lógica também está presente em muitos sites, que fornecem respostas instantâneas a atividades como preenchimento de lacunas, seleção de alternativas ou reorganização de elementos, promovendo, assim, a construção contínua do conhecimento por meio da interação.

Os níveis organizam a progressão da aprendizagem nos ambientes virtuais ao subdividirem objetivos maiores em metas menores e sequenciais, facilitando o acompanhamento do desempenho e mantendo o engajamento (Fardo, 2013). Sites também organizam a aprendizagem por meio de estruturas que orientam a interação e favorecem a mediação e o desenvolvimento de habilidades cognitivas.

Embora Vygotsky não tenha abordado diretamente o aspecto lúdico, sua teoria fundamenta-se na ideia de que o sujeito aprende por meio da participação ativa em práticas sociais e culturais, mediadas por signos. Nesse sentido, a interação com jogos e sites educacionais pode ser entendida como uma atividade orientada, em que o aprendiz mobiliza linguagem, símbolos e instrumentos culturais para resolver problemas e atingir objetivos. Essa participação ativa vai além do engajamento momentâneo, pois envolve a internalização de estratégias cognitivas e a reorganização das funções psicológicas superiores, mediadas por instrumentos simbólicos e práticas socialmente compartilhadas.

A Zona de Desenvolvimento Proximal é o espaço entre o que o sujeito faz sozinho e com apoio, e pode ser ampliada por ambientes virtuais que oferecem desafios graduais, feedback imediato e suporte digital. Ao organizarem atividades com objetivos claros e tentativas guiadas, jogos e sites orientam a ação e favorecem o desenvolvimento cognitivo, atuando como formas efetivas de mediação na aprendizagem.

É possível perceber que a teoria histórico-cultural de Vygotsky (2007), junto às abordagens pedagógicas de Harmer (2007) e Scrivener (2005) contribuem para a

compreensão dos ambientes virtuais, como os sites voltados para o aprendizado de inglês, como espaços que favorecem a mediação, o engajamento e o desenvolvimento de habilidades linguísticas. Para isso, é essencial observar as formas de interação que esses ambientes oferecem. Com base nessa fundamentação teórica, passa-se, a seguir, à descrição da metodologia adotada para a análise do objeto de estudo.

3 ECOS DA METAMORFOSE: CAMINHOS DA PESQUISA

O objetivo deste capítulo é estabelecer uma conexão entre os recursos digitais destinados ao aprendizado de Língua Inglesa e a história cultural (Chartier, 2002) explorando a interrelação entre cultura e educação e apresentando o caminho metodológico desta pesquisa.

3.1 HISTÓRIA CULTURAL

No decorrer do tempo, dentro do campo da História surgiram diferentes tipos de correntes historiográficas, isto é, escolas de pensamento que refletem diversas abordagens teóricas e metodológicas para o estudo do passado. Nesse sentido, cada uma dessas perspectivas, é como uma lente para analisar o passado por meio de estudos e interpretações da História (Bourdé; Martin, 1983).

Conforme apontado pelos autores, diversas correntes historiográficas são reconhecidas, tais como Historicista, Positivista, Marxista, Escola dos Annales, Cultural e Pós-modernista, cada uma caracterizada por suas abordagens metodológicas distintas. À medida que essas tendências surgiram, as visões sobre as fontes também se modificaram, levando cada historiador a escolher o enfoque que fundamenta seu trabalho.

E não só isso, como também se passou a considerar uma variedade maior de fontes, como documentos administrativos, estudos demográficos e econômicos, a investigação concentrava-se nas estruturas sociais e culturais. Nesse sentido, essa nova abordagem veio com o objetivo de estudar as dinâmicas históricas e as condições materiais da sociedade, oferecendo uma visão mais integrada e complexa do passado.

A partir da Escola dos Annales, a História passou a adotar uma abordagem mais ampla e multidisciplinar, indo além dos eventos políticos e diplomáticos registrados em documentos oficiais. Criado em 1920 por Marc Bloch e Lucien Febvre, o movimento contou com quatro gerações de historiadores que ampliaram o foco para mentalidades, práticas culturais e estruturas simbólicas.

Nessa abordagem enfatiza-se a utilização de múltiplas disciplinas e métodos para oferecer uma visão abrangente dos aspectos sociais, econômicos e culturais do

passado. Se até anteriormente ao movimento dos Annales investigava-se apenas documentos escritos, com Febvre isso se modifica, conforme ele

Indubitavelmente a História se faz com documentos escritos. Porém também pode fazer-se, deve-se fazer, sem documentos escritos se estes não existem. (...) Em uma palavra: com tudo o que sendo do homem, depende do homem, serve ao homem, expressa o homem, significa a presença, a atividade, os gostos e as formas de ser do homem (Febvre, 1983, p. 428).

Pode-se inferir que ele reconhecia a possibilidade de fontes além dos documentos escritos, argumentando que esses materiais não são neutros, mas sim produções que refletem o contexto histórico em que foram elaborados. Febvre fundamentava-se principalmente no estudo das mentalidades, por meio do estudo da vida cotidiana e das práticas culturais ele queria entender as estruturas sociais e políticas. Essa abordagem analisava as formas de pensar, sentir e acreditar das sociedades, buscando compreender como as culturas e percepções coletivas influenciam e moldam os eventos históricos. Isto significa que para ele, as mentalidades e representações culturais moldavam a forma como as sociedades se organizavam e se transformavam.

Na segunda geração, com Braudel e Duby, buscou-se integrar a história social à cultural, analisando práticas e mentalidades coletivas. O objetivo era mostrar como as práticas culturais moldam essas mentalidades ao oferecer experiências, normas e símbolos internalizados e reproduzidos, num processo de continuidade e estabilidade que orienta a forma como as pessoas percebem e respondem ao mundo.

Na terceira geração, que se desenvolveu a partir de 1968, um dos autores de maior reconhecimento foi Jacques Le Goff. Em suas pesquisas, ele explorava a relação entre história e memória por meio do conceito de mentalidades e representações na Idade Média.

Nessa teoria, ele enfatizou como as sociedades lembram e reinterpretam o passado, ele discutia que a memória coletiva é uma construção cultural que desempenha um grande papel na formação das identidades e das mentalidades coletivas. Assim, o autor, não se limitava apenas a escritos, mas qualquer forma de registro que pudesse fornecer informações sobre anos anteriores. “O documento é não só o documento escrito, mas todos os tipos de registro e possíveis traços deixados

pelas sociedades ao longo do tempo” Tavares (2012, p. 14) traduz as palavras de Le Goff.

A quarta geração da Escola dos Annales e a corrente marxista, nas décadas de 1980 e 1990, foram cruciais para a renovação do conceito de mentalidades (Pesavento, 2008). Roger Chartier iniciou esse movimento, defendendo que o desafio dos historiadores é abordar objetos históricos de maneira inovadora, explorando temas pouco estudados ou reavaliando tópicos sob novas perspectivas.

Chartier foca nas práticas culturais, mentalidades e representações sociais. Para ele, a História Cultural deve incluir não apenas grandes eventos, mas também atividades cotidianas e formas de comunicação que moldam aspectos sociais e culturais. Inspirado por essa abordagem, esta dissertação visou explorar a transformação e permanência nas formas de interação de três sites para o aprendizado de Língua Inglesa, contribuindo para um campo pouco investigado.

Considerando a função da história na compreensão dos significados que nos cercam, Chartier (2002) explora em sua teoria a interconexão entre representações, poder e práticas. Para ele, esses três elementos formam um processo dinâmico e contínuo de influência em que há uma interdependência entre eles na construção e interpretação da realidade.

Nesse sentido, ele identifica que as representações são formas simbólicas por meio das quais os sujeitos compreendem e interpretam o mundo, abrangendo textos, imagens e outros elementos. Dessa forma, elas funcionam como os canais pelos quais os indivíduos expressam seus significados culturais, servindo como uma mediação no modo como as pessoas experienciam, interagem e percebem a realidade.

Nesse contexto, Pesavento (2008, p. 33) afirma que as representações “[...] dizem mais do que aquilo que mostram ou enunciam, carregam sentidos ocultos, que, construídos social e historicamente, se internalizam no inconsciente coletivo e se apresentam como naturais, dispensando reflexão”. À luz dessa perspectiva e da expansão do conceito de "fonte histórica", esta dissertação considerou que os sites para o aprendizado de Língua Inglesa têm o potencial de servir como instrumentos para o estudo do passado, pois contribuem para a construção de representações. Embora contenham material escrito, os sites não se restringem a ele: englobam imagens, sons, vídeos, design gráfico, interfaces e formas de interação que, em conjunto, produzem sentidos históricos. Assim, quando analisados como fontes, esses

ambientes digitais transcendem o texto escrito, evidenciando múltiplas camadas de representação.

A análise dos sites voltados ao aprendizado de Língua Inglesa permitiu identificar representações sobre o que significa ensinar e aprender nesse contexto digital. Para Chartier (2002), as representações são construções culturais que moldam a relação dos sujeitos com o conhecimento. Nesta pesquisa, as transformações observadas nos sites *Breaking News English*, *ISLCollective* e *LearnEnglish Kids*, entre 2004 e 2025, evidenciaram diferentes formas de representar o ensino, o aprendizado e as práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias.

No *Breaking News English*, a transição de uma interface centrada em PDFs para outra estruturada em atividades interativas em formato digital marca a passagem de uma prática transmissiva para uma proposta mais dinâmica e personalizada de ensino. No *ISLCollective*, a permanência de filtros como “nível”, “tipo de aluno” e “tipo de atividade” reforça a representação do professor como curador autônomo de materiais. Já no *LearnEnglish Kids*, o aumento do uso de cores, personagens animados e vídeos explicativos ao longo do tempo representa a criança como uma usuária ativa, que aprende por meio da ludicidade e da interação com o ambiente virtual.

Para Chartier (2002), as práticas são ações cotidianas que revelam modos de organizar e mediar o conhecimento. Com base nessa perspectiva, esta pesquisa analisou, ao longo do tempo (2004-2025), como os sites voltados ao aprendizado de Língua Inglesa transformaram seus recursos e formas de interação. Essas mudanças não se limitam a aspectos técnicos ou visuais, mas também revelam diferentes maneiras de representar o sujeito aprendiz, o conhecimento e as práticas pedagógicas em contextos digitais.

Barros (2005, p. 146) aponta que a História Cultural enfoca não apenas os mecanismos de produção dos objetos culturais, mas também os de recepção. Com base nessa abordagem, a pesquisa considerou não apenas a criação dos sites voltados ao ensino de Língua Inglesa, mas também a forma como foram percebidos, interpretados e utilizados em diferentes contextos históricos e culturais.

Como ainda há poucos estudos sobre a história de sites voltados ao ensino de Língua Inglesa, é importante adotar novos métodos de pesquisa que levem em conta

as tecnologias digitais. As páginas da web refletem os contextos culturais em que foram criadas e, por isso, são fontes relevantes para entender mudanças no modo de ensinar e aprender. Partindo-se disso, esta dissertação se baseou na História Cultural, que valoriza esse tipo de fonte e busca compreender as transformações sociais, culturais e tecnológicas no aprendizado de inglês ao longo do tempo.

3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste subcapítulo, apresento os principais elementos que fundamentam a metodologia adotada nesta pesquisa. De acordo com Sekaran (1984), uma pesquisa científica envolve a busca por respostas e soluções para problemas por meio de uma investigação organizada, crítica e sistemática, baseada em dados observados e evidências concretas.

Partindo disso, entende-se que a metodologia atua como um plano de ação que orienta o pesquisador em sua trajetória investigativa. É por meio de seus procedimentos que se assegura o rigor necessário para garantir a precisão, validade e consistência dos resultados obtidos.

3.2.1 Recursos de Análise

Para a análise dos dados, é utilizada a análise de conteúdo proposta por Bardin (2020), que, conforme ela, é um método de pesquisa qualitativa que se concentra na examinação e interpretação de dados. Segundo a autora, o processo é estruturado em três fases principais: (a) pré-análise, que envolve a organização preliminar do material; (b) exploração do material, com foco na codificação e categorização dos dados; e (c) tratamento dos resultados, etapa em que as informações são interpretadas e relacionadas aos objetivos da pesquisa.

Como primeira etapa, este momento foi dedicado à organização e delimitação do material a ser analisado, correspondendo ao que Bardin (2020) denomina "leitura flutuante", uma fase exploratória em que o pesquisador se familiariza com o corpus. Nesse caso, essa leitura consistiu em navegar pelos sites que, enquanto professora de inglês, já conhecia, e em analisar o contexto de criação de cada um deles. O objetivo foi compreender sua estrutura, funcionamento e principais características.

A partir da análise realizada, foram selecionados três sites com propostas distintas de criação e organização de conteúdos: *Breaking News English*, elaborado e mantido por um único professor, com produção autoral centralizada; *ISLCollective*, site colaborativa criada por professores e voltada à comunidade docente, na qual os materiais são desenvolvidos de forma coletiva e compartilhada; e *LearnEnglish Kids*, desenvolvido pelo *British Council*, instituição pública internacional do Reino Unido que atua na promoção de relações culturais e na ampliação de oportunidades educacionais em escala global.

Em seguida, definiram-se três recortes temporais para a análise: o período de criação do site (início), um momento intermediário (meio) e a versão mais recente disponível. No caso do site *Breaking News English*, os anos escolhidos foram 2004 (início do período), 2014 (marco intermediário) e 2025 (momento mais atual). Para o *ISLCollective*, os registros analisados correspondem aos anos de 2011, 2019 e 2025. Já para o *LearnEnglish Kids*, foram selecionados os anos de 2010, 2019 e 2025.

Essa organização permitiu observar as permanências e mudanças nas formas de interação, no design pedagógico e na mediação das atividades, considerando um intervalo de até vinte anos. A escolha de três momentos por site garantiu uma leitura comparativa dos dados, possibilitando compreender como esses ambientes virtuais se adaptaram, se transformaram ou mantiveram certos padrões ao longo do tempo.

Com base nesse recorte, optou-se por capturar as telas das páginas iniciais e das atividades por meio da plataforma *Wayback Machine*, que permite o acesso a versões arquivadas de páginas da web ao longo do tempo. Essa escolha se justifica pelo fato de que esses elementos influenciam diretamente a navegação e a acessibilidade dos usuários.

A *Wayback Machine* permite acessar versões arquivadas de sites por data, mas os links internos podem remeter a conteúdos de momentos distintos, comprometendo a coerência entre as seções. Para contornar esse problema, adotou-se uma data-base fixa por ano, localizando manualmente versões correspondentes. Apenas conteúdos completos e acessíveis nessa data foram analisados. Para identificar permanências e mudanças nas formas de interação, selecionaram-se atividades com potencial interativo, considerando os recursos utilizados, os formatos propostos e as formas de engajamento envolvidas.

No *Breaking News English*, foram examinadas uma atividade de preenchimento de lacunas e outra de discussão, tanto nas versões para impressão quanto nas

realizadas diretamente no site. No *ISLCollective*, a maioria dos materiais é voltada para impressão. A partir de 2019, passaram a ser aceitos arquivos em PowerPoint, vídeo e áudio, mas esses formatos não são plenamente acessíveis pela *Wayback Machine*, o que limita a análise. Diante disso, a investigação concentrou-se em jogos de tabuleiro e atividades de conversação, que permanecem acessíveis e representativos das propostas do site.

No site *LearnEnglish Kids*, foram analisadas as seções “*Your Turn*” (sua vez) e “*Tongue Twisters*” (trava-línguas). A primeira propõe temas com perguntas que incentivam respostas pessoais por escrito, enquanto a segunda explora a pronúncia. Para a análise, adotou-se 2010 como ponto de partida, já que os materiais de 2009 redirecionam para esse ano. O recorte intermediário, inicialmente previsto para 2016, foi ajustado para 2019 devido à indisponibilidade de conteúdos entre 2016 e 2018 na *Wayback Machine*.

Na sequência, a análise concentrou-se nos enunciados, no conteúdo das atividades, interfaces e seções dos sites, conforme os objetivos específicos da pesquisa. Os dados foram codificados com base em Vygotsky (2007), Scrivener (2005) e Harmer (2007). As unidades de registro, entendidas como os menores segmentos significativos ligados aos objetivos do estudo (Bardin, 2020), emergiram da leitura e interpretação do material. As categorias e subcategorias analíticas foram construídas ao longo do processo, em diálogo com o objetivo geral e os três objetivos específicos.

Todos os dados analisados revelaram forte convergência com o primeiro objetivo específico: estabelecer uma linha do tempo dos sites *Breaking News English*, *ISLCollective* e *LearnEnglish Kids*, observando suas mudanças e permanências nas formas de interação, bem como com o objetivo geral da pesquisa: mapear as principais mudanças e continuidades nas formas de interação que emergem nos sites voltados ao ensino de Língua Inglesa entre 2004 e 2025. Essa análise foi conduzida com base nas categorias de Zona de Desenvolvimento Proximal, mediação e interação (social, técnica e simbólica), permitindo evidenciar padrões recorrentes e transformações ao longo do tempo.

No segundo objetivo específico — analisar, ao longo do tempo, de que maneira os sites proporcionam a aprendizagem de inglês —, a análise concentrou-se exclusivamente nas atividades pedagógicas, desconsiderando as páginas iniciais.

Para isso, foram aplicadas as categorias analíticas de ZPD, mediação e interação, esta última subdividida em interação social, técnica e simbólica.

No terceiro objetivo específico: identificar e descrever as habilidades linguísticas mobilizadas para o aprendizado de inglês, também foram analisadas apenas as atividades, com foco específico nas quatro habilidades linguísticas (leitura, escrita, escuta e fala) e nos indícios de engajamento presentes nas propostas.

Destaca-se que todos os dados coletados e analisados foram selecionados com o propósito de atender ao objetivo geral da pesquisa: mapear as principais mudanças e continuidades nas formas de interação que emergem nos sites voltados à aprendizagem de Língua Inglesa entre 2004 e 2025. Dessa forma, cada dado incluído na análise foi considerado pertinente por contribuir direta ou indiretamente para esse mapeamento.

Uma base de dados organizada foi constituída para possibilitar a análise de conteúdo. Dessa forma, todos os fragmentos analisados, a partir das capturas de telas do site, foram catalogados e classificados com auxílio de uma planilha eletrônica do Google⁸. O acesso ao material pode ser feito por meio da Figura 9, que leva à base de dados utilizada na análise dos três sites para o aprendizado de Língua Inglesa:

Figura 9 - QR-Code para acesso à Planilha Google com a base de dados



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A base de dados foi organizada em uma pasta de trabalho composta por três planilhas. A primeira, intitulada “Objetivos e Códigos”, reúne os objetivos da pesquisa:

⁸ A planilha encontra-se disponível no link: https://docs.google.com/spreadsheets/d/1FZpw_Gd2zlxH2dih7Hjm9Z9I61b8s4jWYmJDcXDbgc8/edit?gid=628784832#gid=628784832

o objetivo geral (OG) e os objetivos específicos (OE1, OE2 e OE3), acompanhados de seus respectivos códigos de identificação. Nessa mesma planilha, foram também inseridas as categorias analíticas, denominadas descritores, com seus respectivos códigos: Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), Mediação Simbólica (MEDSIM), Mediação por instrumentos (MEDINS), Interação Social (INTSOC), Habilidades Linguísticas (HAB) e Engajamento (ENG). Para cada descritor, elaborou-se um breve comentário explicativo, com o objetivo de orientar a codificação e a análise posterior dos dados

Na segunda planilha, intitulada “Base de Dados”, foram organizadas todas as unidades de análise, que estavam relacionadas com os códigos. Assim, a planilha ficou organizada com os seguintes rótulos de coluna: Imagem; Cod da Imagem; Site; Amostra; Código; Objetivo; Unidade de análise e Considerações. Salienta-se que os códigos atribuídos às imagens seguiram um padrão sistemático: iniciam com o nome do site, seguido da indicação da página inicial ou do tipo/nome da atividade analisada, e, por fim, o respectivo ano analisado.

A terceira chamada do quadro de análises, na qual é possível identificar os três sites e os elementos analisados em cada um, apresenta, por meio do uso de 'X', '✓' e '///', os aspectos codificados conforme as categorias analíticas definidas. O 'X' indica a ausência do elemento na versão analisada, o '✓' marca sua presença e enquanto o '///' depende de como o material é usado. Essa sinalização permite observar, de forma objetiva, as permanências e mudanças ao longo do tempo. Veja a figura 10.

Figura 10 - Captura de tela da planilha disponibilizada no formato digital

J15							
	A	B	C	D	E	F	G
1	BREAKING NEWS ENGLISH						
2		2004	2014	2025			
3	Página inicial do site	ZDP ✗	ZDP ✓	ZDP ✓	Preenchimento de lacunas impressa		
4		MEDSIM ✓	MEDSIM ✓	MEDSIM ✓			
5		MEDINS ✓	MEDINS ✓	MEDINS ✓			
6		INTSOC ✗	INTSOC ✗	INTSOC ✗			
7		HAB ✗	HAB ✓	HAB ✓			
8		ENG ✗	ENG ✗	ENG ✗			
9		2004	2014	2025		2014	2025
10	Preenchimento de lacunas impressa	ZDP ✓	ZDP ✓	ZDP ✓	Preenchimento de lacunas digital	ZDP ✓	ZDP ✓
11		MEDSIM ✓	MEDSIM ✓	MEDSIM ✓		MEDSIM ✓	MEDSIM ✓
12		MEDINS ✓	MEDINS ✓	MEDINS ✓		MEDINS ✓	MEDINS ✓
13		INTSOC //	INTSOC //	INTSOC //		INTSOC //	INTSOC //
14		HAB ✓	HAB ✓	HAB ✓		HAB ✓	HAB ✓
15		ENG ✓	ENG ✓	ENG ✓		ENG ✓	ENG ✓
16		2004	2014	2025		2014	2025
17	Discussão	ZDP ✓	ZDP ✓	ZDP ✓	Discussão	ZDP ✓	ZDP ✓
18		MED ✓	MED ✓	MED ✓		MEDSIM ✓	MEDSIM ✓
19		MEDINS ✓	MEDINS ✓	MEDINS ✓		MEDINS ✓	MEDINS ✓
20		INTSOC ✓	INTSOC ✓	INTSOC ✓		INTSOC ✗	INTSOC ✗
21		HAB ✓	HAB ✓	HAB ✓		HAB ✓	HAB ✓

Fonte: captura de tela realizada pela autora da planilha disponibilizada no formato digital

A escolha de tornar pública a base de dados constituída, vem ao encontro das novas possibilidades vigentes na pesquisa em História, que visam publicitar os achados e os métodos para se fazer história. Assim, além de contribuir com um exemplo de organização de dados que poderá servir de base para outras pesquisas, esta escolha se articula com os princípios da História Pública Digital⁹.

⁹ É uma maneira de fazer história usando a internet e ferramentas digitais. Ela envolve o público na criação e no compartilhamento de memórias e relatos, tornando o conhecimento histórico mais acessível e participativo. Ou seja, não é só o historiador que conta a história — as pessoas também ajudam a construí-la (Noiret, Serge, 2015)

4 ECOS DO VOO: ENTRE DADOS E SENTIDOS

Este capítulo apresenta a análise dos dados, com foco no mapeamento das principais mudanças e permanências nas formas de interação em sites voltados ao ensino de Língua Inglesa, entre 2004 e 2025. A investigação concentra-se nos sites *Breaking News English*, *ISLCollective* e *LearnEnglish Kids*. O mapeamento das formas de interação fundamenta-se nos aportes teóricos de Vygotsky (2007), Harmer (2007) e Scrivener (2005). Paralelamente, às transformações no design e no layout dos sites também foram consideradas, uma vez que influenciam diretamente as possibilidades de interação e o engajamento dos usuários com os conteúdos.

4.1 ECOS DA HISTÓRIA CULTURAL: PERMANÊNCIAS E TRANSFORMAÇÕES EM TRÊS SITES PARA O APRENDIZADO DE LÍNGUA INGLESA

A história cultural no ambiente educacional não se faz apenas de inovações ou de rupturas visíveis; ela se tece, sobretudo, nos vestígios, nos ecos deixados pelas práticas cotidianas de ensinar e aprender. Esses ecos não são apenas ruídos do passado, mas marcas vivas que reverberam no presente e revelam continuidades, silêncios e ressignificações que atravessam o tempo.

Com base na análise histórico-cultural, os sites de aprendizagem de Língua Inglesa refletem práticas pedagógicas que se modificam ao longo do tempo, em diálogo com as tecnologias e com as formas de acesso ao conhecimento. Estabelecer essa linha do tempo permite compreender como *Breaking News English*, *ISLCollective* e *LearnEnglish Kids* foram moldados por valores e representações culturais em diferentes contextos históricos.

A análise contemplou as páginas iniciais dos sites selecionados, considerando três recortes temporais distintos. No caso do *Breaking News English*, observou-se que, desde sua criação em 2004 por Sean Banville, professor britânico com mestrado em Ensino de Inglês como Língua Estrangeira/Segunda Língua (TEFL/TESL) pela Universidade de Birmingham, o site opera como uma biblioteca digital em constante atualização. Essa característica permite aos usuários acessar materiais didáticos organizados a partir de notícias, incluindo conteúdos arquivados desde 2004 (Banville, 2025).

Originalmente denominado *Breaking News English Daily*, passou a utilizar o nome *Breaking News English*, adotando uma nomenclatura mais simplificada. Essa

alteração pode indicar não apenas uma simplificação da identidade para facilitar a memorização, ampliar o alcance e fortalecer o reconhecimento digital, mas também uma adaptação à nova dinâmica de divulgação das notícias, que deixou de se pautar pelo ritmo diário para assumir uma lógica de atualização contínua, praticamente em tempo real.

Ao longo da análise, observou-se que, nos anos de 2004, 2014 e 2025, houve tanto permanências quanto reconfigurações na organização visual e na proposta pedagógica dos sites, em resposta às transformações tecnológicas ocorridas no período. À luz da História Cultural, essas mudanças podem ser compreendidas como expressões de novas formas de apropriação da linguagem mediadas pelo ambiente digital, evidenciando a relação entre suporte tecnológico, práticas sociais e modos de significação. Para melhor compreensão desse processo, a Figura 11, apresentada a seguir, permite visualizar a página inicial do site analisado.

Figura 11 - Captura de tela do site Breaking News English (versão 2004)



Fonte: captura de tela realizada pela autora por meio da plataforma *Wayback Machine* (2025)

Por meio dessa figura é possível perceber que o site em sua versão de 2004 apresentava um design simples e básico, com uma estrutura predominantemente textual e navegação lateral por links. Seu layout era estático e pouco visual, refletindo a tecnologia e os padrões web da época, focando na disponibilização direta de conteúdos para os usuários.

Nas versões de 2014 e 2025, a página inicial passou por ajustes no design, com novas nomenclaturas, menus horizontais, estrutura modular e uso de imagens ilustrativas. A navegação foi otimizada por categorias e níveis, tornando a experiência mais intuitiva e visualmente acessível. Considerando que a interface de 2014 apresenta poucas diferenças em relação à de 2025, optou-se por incluir apenas a captura de tela da versão mais recente. A Figura 12, a seguir, ilustra essa configuração.

Figura 12 - Captura de tela do site Breaking News English (versão 2025)



Fonte: captura de tela realizada pela autora por meio da plataforma *Wayback Machine* (2025)

A partir da Figura 12, é possível observar que, entre 2004 e 2025, o design da página inicial do site passou por poucas mudanças significativas. Embora tenha havido melhorias na organização dos elementos, o layout permaneceu simples, com impacto limitado na experiência do usuário.

Observou-se, ainda, que em 2004 havia mediação simbólica e por instrumentos, expressa nos menus da página inicial, os quais organizavam os conteúdos e exigiam ação interpretativa por parte do usuário. Tais menus: “*free lessons*” (lições gratuitas), “*teacher-happy*” (professor/a feliz), “*student-happy*” (aprendiz feliz), “*comparisons*” (comparações), “*FAQs*” (perguntas frequentes), “*about me*” (sobre mim) e “*contact me*” (contate-me) (Banville, 2004), foram considerados unidades de análise por atuarem simultaneamente como instrumentos técnicos de navegação e como signos linguísticos com função orientadora. Essa dupla função evidencia o que Vygotsky (2007) define como mediação cultural: enquanto os instrumentos viabilizam a ação, os signos operam sobre o pensamento, organizando cognitivamente a experiência.

Salienta-se que a página inicial analisada não apresenta indícios claros de atuação na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Ainda que alguns recursos possam remeter a esse processo, os menus disponíveis cumprem apenas função organizacional, sem oferecer suporte pedagógico, adaptação ao nível do aprendiz ou mediação voltada ao desenvolvimento.

A página inicial também não apresentava recursos de interação social, apesar das seções “*FAQs*” (Perguntas frequentes) e “*Contact me*” (Contate-me), cuja função era predominantemente informativa e promocional, sem viabilizar trocas significativas entre os usuários. As habilidades linguísticas não eram explicitadas, mantendo a proposta pedagógica implícita. O site se limitava a blocos de texto, sem elementos interativos ou atrativos, resultando em um layout estático e com baixo potencial de engajamento.

Diferentemente de 2004, as versões de 2014 e 2025 passaram a exibir, na página inicial, menus para seleção dos níveis dos materiais, eliminando a necessidade de acessar cada lição para definir o nível de proficiência. Essa mudança justifica a escolha da unidade de análise “*Level 0 a Level 6*” (Base de dados – *Breaking News English*, 2014 e 2025), por configurar uma mediação simbólica, ao orientar o usuário por meio da linguagem escrita, e instrumental, ao organizar tecnicamente o acesso ao conteúdo. Ao ajustar as tarefas ao nível do usuário, o recurso favorece a aprendizagem na Zona de Desenvolvimento Proximal e o próprio site pode ser compreendido como instrumento de mediação nesse processo.

Em 2014, embora houvesse o título “*connect*” (conecte-se) acompanhado de ícones de redes sociais, esse recurso era apenas visual e não configurava um espaço

real de interação. Em 2025, nem mesmo esses elementos estavam presentes, reforçando a ausência de propostas que favorecessem a construção compartilhada de sentidos por meio da linguagem.

Em 2014, observou-se um avanço sutil, com a presença do menu “*All skills*” (todas as habilidades) no topo da página, sinalizando que o usuário pode desenvolver todas as habilidades linguísticas ao interagir com as notícias reais (Banville, 2014). Já em 2025, o site passou a evidenciar de modo direto as habilidades mobilizadas, destacando “*reading*” (leitura) e “*listening*” (compreensão auditiva), como demonstra o seguinte trecho:

Este site é para estudantes de EFL e ESL que desejam aprender inglês novo. O site oferece leituras e escutas de notícias em inglês. A cada semana, são disponibilizadas duas novas lições sobre notícias de diferentes partes do mundo (Banville, tradução nossa, 2025).¹⁰

As versões de 2014 e 2025 da página inicial do *Breaking News English* não apresentam recursos que favoreçam o engajamento do usuário, mantendo um layout predominantemente textual, simples e estático. Embora tenham sido inseridas imagens, seu uso é apenas ilustrativo. Em todas as versões analisadas, também se observa a ausência de elementos de interação social na perspectiva de Vygotsky (2007), como fóruns, espaços colaborativos ou trocas entre usuários, prevalecendo uma estrutura centrada na transmissão de conteúdo.

Ao longo das versões analisadas do *Breaking News English*, persistiu a ausência de recursos de interação social e de elementos que promovam engajamento. O site preserva uma estrutura centrada na transmissão de conteúdo, com layout simples, estático e pouca interatividade. A mediação simbólica e instrumental está presente desde 2004, inicialmente pelos menus de navegação e, a partir de 2014, também pelos menus de níveis.

Em 2004, a página inicial não exibia elementos que favorecessem a atuação na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), por não ajustar o acesso ao conteúdo conforme o nível do usuário. Nas versões de 2014 e 2025, a inclusão dos níveis diretamente na página inicial permite esse ajuste, favorecendo a ZDP. Além disso, as habilidades linguísticas esperadas tornam-se mais evidentes nessas versões,

¹⁰ This site is for EFL and ESL students wanting to learn new English. The site has English news readings and listening. There are two new lessons every week on news stories from across the world (Banville, 2025)

especialmente no que se refere à leitura e escrita. Encerrada a análise do *Breaking News English*, apresenta-se, a seguir, a investigação do segundo site.

O *ISLCollective*, criado em 2011, configura-se como um ambiente virtual voltado à colaboração entre professores de idiomas, estruturado desde a origem na lógica participativa. Ao acessar sua página inicial, é possível perceber que o usuário pode selecionar o idioma por meio de bandeiras no menu superior, e os materiais são filtrados automaticamente conforme a escolha, o que torna a navegação mais eficiente. Embora o uso seja gratuito, há a opção de contribuição mensal voluntária para navegação sem anúncios.

Em 2011, o painel inicial apresentava uma interface organizada, com blocos coloridos (verde, azul e laranja) que destacavam filtros, envios, downloads e tópicos mais acessados, abrangendo habilidades linguísticas e conteúdos temáticos. O layout também valorizava a participação da comunidade, exibindo curtidas, número de downloads e autores. Veja a figura 13.

Figura 13 - Captura de tela do painel inicial do ISLCollective (versão 2011)

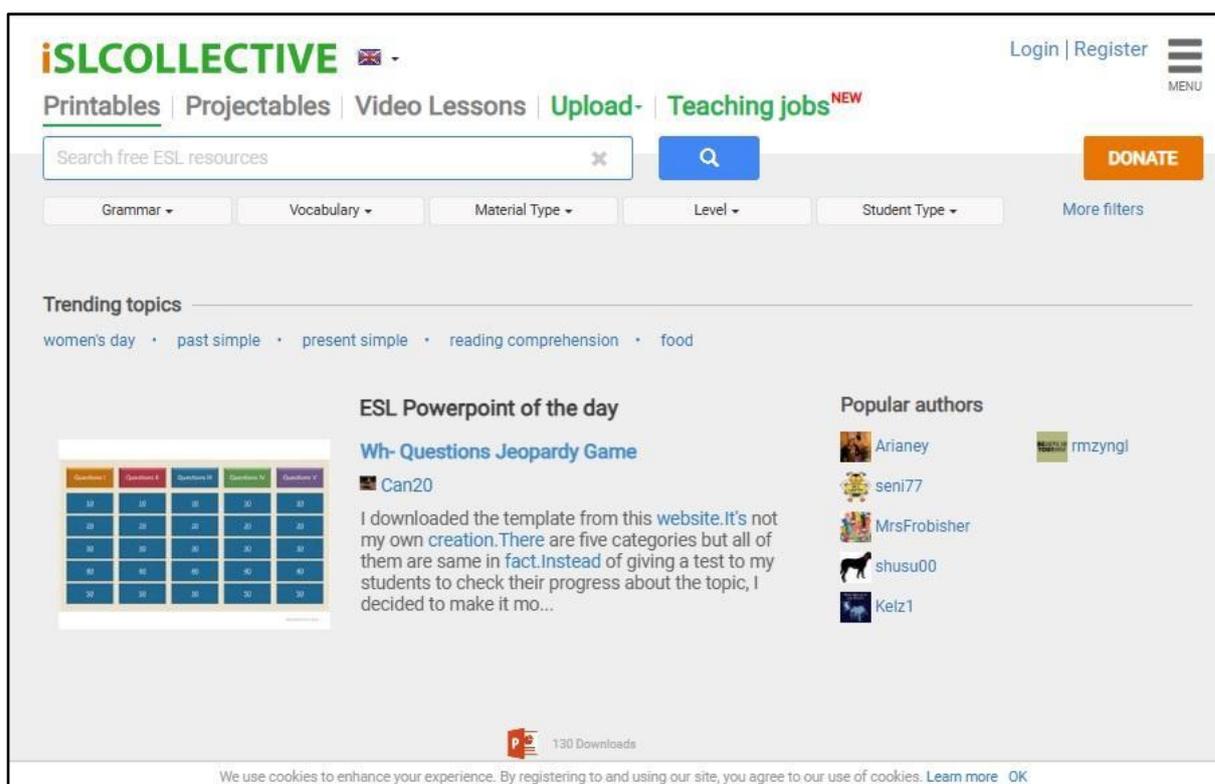
Fonte: captura de tela realizada pela autora por meio da plataforma *Wayback Machine* (2025)

A Figura 13 revela que, apesar da presença de menus de seleção, a página concentra uma grande quantidade de informações, o que pode gerar confusão e

dificultar a navegação do usuário. O site favorecia a autonomia do usuário por meio de mecanismos de seleção dispostos diretamente na página inicial.

A partir de 2019, o site adotou um estilo visual mais limpo, com tons neutros, maior espaçamento e categorias compactadas no topo. Os recursos passaram a estar disponíveis apenas dentro da opção de filtros, exigindo uma ação adicional do usuário para realizar a filtragem dos conteúdos, conforme mostra a figura 14.

Figura 14 - Captura de tela do painel inicial do ISLCollective (versão 2019)



Fonte: captura de tela realizada pela autora por meio da plataforma *Wayback Machine* (2025)

A Figura 14 evidencia uma navegação mais simplificada, com redução dos conteúdos exibidos na página inicial. Os tópicos mais acessados foram reorganizados em categorias, inicialmente denominadas *printables* (materiais para impressão), *projectables* (materiais para projeção) e *video lessons* (aulas em vídeo). Em 2025, houve uma renomeação parcial: *printables* passaram a ser chamados de *worksheets* (folhas de exercícios) e *projectables* de *PowerPoints*, enquanto *video lessons* manteve a mesma denominação.

Em 2025, a página inicial foi visualmente aprimorada, com predominância da cor azul, ícones atualizados e navegação mais intuitiva. Seções como “*Browse Topics*”

(explorar tópicos), *General Topics* (tópicos gerais) e *Grammar Topics* (tópicos gramaticais) passaram a ser exibidas diretamente, antes acessíveis apenas por filtros. Essa reorganização indica uma nova lógica pedagógica e reforça a atualização visual e estrutural do site. Veja a figura 15.

Figura 15 - Captura de tela do painel inicial do ISLCollective (versão 2025)



Fonte: captura de tela realizada pela autora por meio da plataforma *Wayback Machine* (2025)

A Figura 15 mostra que, em comparação às versões anteriores, a página inicial de 2025 exibe menos informações, o que reduz a sobrecarga visual e melhora a usabilidade.¹¹ O design minimalista é o principal diferencial dessa versão.

A análise das versões de 2011 e 2019 do *ISLCollective* evidenciou o potencial da seção *Level* (nível) (*ISLCollective*, 2011; 2019) como apoio ao trabalho na Zona de Desenvolvimento Proximal, pois organiza e facilita o acesso a conteúdos compatíveis com o momento de aprendizagem do usuário. Essa mesma unidade de análise configura uma forma de mediação simbólica e instrumental ao estruturar a navegação com base em critérios didáticos.

Na versão de 2025, a página inicial não apresentava a seção "*Level*" nem outros indícios explícitos de atuação na ZDP. No entanto, é possível identificar elementos de mediação simbólica e instrumental, nos menus "*Browse Topics*" (navegar por tópicos), "*Grammar Topics*" (tópicos gramaticais) e "*General Topics*" (tópicos gerais) (*ISLCollective*, 2025). Esses recursos configuram mediação simbólica

¹¹ Usabilidade é a facilidade com que o usuário interage com uma interface, envolvendo clareza, eficiência e satisfação (Nielsen, 1993). A redução da sobrecarga visual, isto é, do excesso de informações na tela, contribui para a usabilidade ao evitar distrações e facilitar a navegação.

por utilizarem a linguagem escrita como forma de orientação, e instrumental por atuarem como ferramentas técnicas que organizam o acesso ao conteúdo e direcionam a navegação do usuário.

Identificou-se mediação simbólica e instrumental nos painéis iniciais de 2011, 2019 e 2025. A análise revelou que os menus “*level*” (nível) (ISLCollective, 2011 e 2019) e “*Browse Topics, Grammar Topics e General Topics*” (ISLCollective, 2025), demandam a manipulação da interface, configurando mediação simbólica, por utilizarem linguagem escrita como orientação, e instrumental, por organizarem tecnicamente o acesso ao conteúdo.

Constatou-se a presença de interação social apenas na versão de 2011, quando a página inicial exibiu uma troca direta entre usuários, conforme o seguinte registro: “*My worksheets disappeared #3*”, Usuário 2 (Alexandria): “*Thank you for your reply, Peter. How can I send you the worksheets again? I’m afraid I still don’t know how to use most of the site tools*” (*Minhas folhas de atividades desapareceram #3*”, Usuária 2 (Alexandria): *Obrigada pela resposta, Peter. Como posso te enviar as folhas de atividades novamente? Receio que ainda não saiba como usar a maioria das ferramentas do site*) (ISLCollective, 2011). A troca evidencia interação social nos termos da teoria histórico-cultural, por envolver sujeitos reais em um processo comunicativo e colaborativo.

Desde 2011, o site contempla as quatro habilidades linguísticas, inicialmente com a seção “*Skills*” (habilidades) visível no painel principal (ISLCollective, 2011 e 2019). A partir de 2025, essa opção passou a ser acessada apenas pelos filtros, mesmo com menor destaque na interface, as habilidades seguem sendo contempladas, isso pode ser inferido pela unidade de análise “*Browse Topics, Grammar Topics e General Topics*” (Base de dados – ISLCollective, 2025)

Em todas as versões analisadas do ISLCollective (2011, 2019 e 2025), o menu “*upload*” (envio) se destaca como unidade de análise que evidencia engajamento, pois convida o usuário a compartilhar seus próprios materiais no site (ISLCollective, 2011, 2019 e 2025). Ao incentivar a autoria e a participação ativa, esse recurso mostra uma valorização da colaboração entre usuários, promovendo o envolvimento com o ambiente digital de forma contínua ao longo dos anos, mesmo com as mudanças na interface.

Enquanto o *ISLCollective* consolida um modelo colaborativo voltado à troca de materiais entre professores, o *LearnEnglish Kids*, conforme informações disponíveis

no próprio site, foi desenvolvido pelo *British Council* com foco no público infantil, especialmente crianças entre 5 e 12 anos. Sua proposta baseia-se em práticas lúdicas e interativas para o aprendizado de Língua Inglesa, embora também seja acessível a pais e professores.

Por atender ao público infantil, o site *LearnEnglish Kids* pressupõe, conforme a teoria vygotskyana, a atuação de adultos que acompanham o processo de aprendizagem. Esse aspecto é evidenciado pela seção “*Parents*” (pais), presente desde 2010, com orientações específicas para que pais e responsáveis auxiliem as crianças. A permanência dessa aba nas versões seguintes reforça a importância da mediação humana no uso pedagógico do ambiente digital.

A abordagem do site reflete uma lógica institucional e sociocultural alinhada às demandas educacionais globais, influenciadas por políticas linguísticas internacionais e pelas transformações da cultura digital na infância. Esse alinhamento é visível na interface, que exibe, em todas as versões analisadas (2010, 2019 e 2025), o selo do *British Council* como entidade promotora. Em 2025, essa filiação é reforçada com a mensagem “*Learn English with the British Council*” (Aprenda inglês com o British Council), destacada no topo da página, conectando a proposta pedagógica ao ensino do inglês como língua global.

A análise das transformações ocorridas entre 2010 e 2025 permitiu compreender como as práticas de aprendizado de Língua Inglesa para o público infantil foram sendo moldadas por mudanças estéticas e estratégias pedagógicas ajustadas às culturas digitais emergentes. Em 2010, por exemplo, o *LearnEnglish Kids* apresentava um layout mais compacto e subdividido, com menus laterais organizados por temas.

Dentre os agrupamentos disponíveis estavam: “*games*” (jogos), com propostas lúdicas em inglês e interação entre usuários; “*listen and watch*” (escutar e assistir), com conteúdos sonoros e visuais, como músicas, histórias e trava-línguas; “*reading and writing*” (ler e escrever), com atividades como “*word of the week*” (palavra da semana) e “*your turn*” (sua vez); “*do*” (fazer) voltado à produção manual; e “*explore*” (explorar), com informações sobre a língua e o site. No topo da página, alguns conteúdos apareciam em evidência, como piadas, canções e seções de escrita, indicando preferência de acesso por parte do público.

Em 2010, o conteúdo era apresentado em quadros fixos, como “*Welcome*” (mensagem inicial), “*Did you know?*” (curiosidades culturais), “*Your comments*”

(comentários dos usuários) e “*Popular now*” (conteúdos mais acessados). A lateral direita exibia ferramenta de busca e opção de login, embora o acesso fosse liberado sem cadastro, sugerindo uma proposta de democratização. A navegação era predominantemente textual, com poucos elementos gráficos e estática, o que demandava maior esforço cognitivo das crianças. A figura 16 ilustra essa interface.

Figura 16 - Painel do LearnEnglish Kids (versão 2010)



Fonte: captura de tela realizada pela autora por meio da plataforma *Wayback Machine* (2025)

Em 2019, nota-se uma reorganização nas categorias e no foco das atividades do site. A aba “*listen and watch*” (escutar e assistir) manteve músicas e histórias curtas, mas passou a incluir poemas e uma seção exclusiva de vídeos, ampliando a diversidade de recursos multimodais. A seção “*reading and writing*” (leitura e escrita) manteve sua estrutura, enquanto “*speak and spell*” (falar e soletrar) foi incorporada como nova aba, trazendo exercícios voltados à pronúncia, sons, soletração e palavras difíceis, elementos ausentes nas versões anteriores. Também foi criada a aba “*grammar and vocabulary*” (gramática e vocabulário), reunindo práticas gramaticais,

vídeos explicativos, rimas, jogos de palavras e a continuidade da atividade “*word of the week*” (palavra da semana), antes vinculada à seção de escrita.

Em 2019, o site foi reorganizado com menus mais claros, cores vibrantes e elementos visuais interativos, como imagens rotativas e ícones ilustrados. A criação de novas abas evidencia a sofisticação dos recursos didáticos, alinhando-se aos avanços tecnológicos e à valorização das habilidades orais e fonológicas. A figura 17 ilustra essa reformulação da interface.

Figura 17 - Captura de tela do painel inicial do LearnEnglish Kids (versão 2019)



Fonte: captura de tela realizada pela autora por meio da plataforma *Wayback Machine* (2025)

Em 2025, o painel inicial mantém as categorias principais, mas apresenta um visual completamente reformulado, com mascotes animados, blocos maiores e organizados, menos texto e maior destaque para ícones e botões de ação. Observa-se, ainda, uma reorganização das seções da página inicial, com inserções e exclusões ao longo do tempo, ajustando-se às necessidades e ao perfil dos usuários.

Um exemplo dessa reformulação é a substituição de comandos mais verbais por instruções visuais diretas, como a expressão “*Click on the icon to start*” (clique no ícone para iniciar), evidenciada nas seções iniciais. Essa mudança representa uma transição na mediação, ao tornar a navegação mais intuitiva e favorecer a autonomia

da criança, que passa a interagir com o site por meio de incentivos visuais e ações diretas.

O design da interface assume um caráter lúdico, voltado diretamente à criança como sujeito ativo no processo de navegação. A estrutura prioriza clareza, engajamento imediato e facilidade de uso, favorecendo a interação autônoma e significativa com os materiais disponíveis. Esses elementos podem ser observados na figura a seguir, que ilustra a configuração visual do site em 2025. Veja a figura 18:

Figura 18 - Captura de tela do painel inicial do LearnEnglish Kids (2025)



Fonte: captura de tela realizada pela autora por meio da plataforma *Wayback Machine* (2025)

Essas transformações indicam uma mudança na forma de apresentação do conteúdo, de modo mais visual e interativo, que dialoga com as linguagens próprias dos jogos digitais e das redes sociais voltadas ao público infantil. Essa dinâmica revela uma atualização do discurso educacional, alinhada às práticas e estéticas das culturas digitais contemporâneas.

A versão de 2010 do *LearnEnglish Kids* não apresenta evidências de atuação na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), pois não há elementos que orientem ou ajustem o percurso do aprendiz conforme seu nível de desenvolvimento. Em contrapartida, nas versões de 2019 e 2025, identificam-se indícios dessa atuação. Em 2019, destaca-se a frase “*Watch the video to find out how to make a sock snowman*” (Assista ao vídeo para descobrir como fazer um boneco de meia) (British Council, 2019), e, em 2025, o botão “*Learn more*” (British Council, 2025); ambos funcionam como convites à exploração guiada, oferecendo apoio inicial que pode ser internalizado pelo usuário, o que caracteriza a ZDP.

Essas mesmas unidades de análise também configuram mediação simbólica e instrumental: simbólica, por utilizarem linguagem escrita para orientar o aprendiz; e instrumental, por atuarem como recursos técnicos que organizam o acesso e direcionam a navegação. Já em 2010, embora não haja indícios de ZDP, observa-se mediação simbólica e instrumental no menu “*tongue twisters*” (trava-língua) (British Council, 2010), que organiza os conteúdos por temas e orienta o usuário por meio da linguagem escrita e da estrutura da interface.

A interação social foi identificada apenas na versão de 2010, por meio da seção “*Your comments*” (*Seus comentários*), que exibia publicamente a participação de um usuário (British Council, 2010). Nas versões de 2019 e 2025, não há evidências desse tipo de troca. O recuo nas formas de interação pode estar ligado às mudanças na arquitetura do site e ao fortalecimento das normas de proteção à infância, especialmente após a entrada em vigor do Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (GDPR) em 2018.

Conforme Hoofnagle, Van der Sloot e Borgesius (2019, p. 66, tradução nossa), “o GDPR parte do princípio de que os dados pessoais são importantes, a tal ponto que cada aspecto da interação com esses dados exige um planejamento cuidadoso”¹². Com a exigência de consentimento parental para o uso de dados de menores, muitos sites optaram por desativar comentários e fóruns, priorizando ambientes digitais mais seguros e responsáveis.

Embora o *LearnEnglish Kids* contemple o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas, a análise concentrou-se em unidades específicas que evidenciam com mais clareza o trabalho com a oralidade e pronúncia. É o caso de

¹² The GDPR presumes that personal data are important, so much so that every aspect of interacting with data requires careful planning (Hoofnagle; Van der Sloot; Borgesius, 2019, p. 66).

“*tongue twisters*” (trava-línguas) (British Council, 2010) e “*read and write*” (ler e escrever) (British Council, 2019, 2025), que inclui a seção “*your turn*” (sua vez), que abrange habilidades linguísticas relacionadas à escrita.

Em 2010, o engajamento era perceptível na seção “*your comments*” (seus comentários) (British Council, 2010), que apresentava respostas e interações do público, demonstrando participação ativa nas atividades. Com o redesenho progressivo do site, nas versões de 2019 e 2025, essas manifestações deixaram de estar visíveis na página inicial. Ainda assim, a ausência desse recurso não implica a eliminação de estratégias que incentivem a interação e o interesse dos usuários.

Em 2019, o engajamento é sugerido por chamadas presentes na página inicial, que despertam a curiosidade do usuário ao apresentar atividades de forma lúdica. Um exemplo disso é: “*Watch the video to find out how to make a sock snowman*”. A proposta, embora pontual, mobiliza interesse ao convidar o aprendiz a participar, o que sugere um potencial de engajamento, mesmo que dependente da mediação pedagógica.

Em 2025, observou-se na página inicial o botão “*Learn more*” (Aprenda mais) (British Council, 2025), que, assim como as chamadas de 2019, promove engajamento ao despertar a curiosidade, incentivar a participação e continuidade da navegação no site. Esses elementos funcionam como convites visuais para que o aprendiz explore novos conteúdos, contribuindo para uma experiência mais envolvente.

Desse modo, o site manteve, ao longo das versões analisadas, um design visual atrativo, com personagens, cores vibrantes e animações que atuam como estratégias pedagógicas que podem ajudar a incentivar a curiosidade, fortalecer vínculos afetivos e promover o engajamento infantil. Ao preservar sua abordagem lúdica, centrada na criança como sujeito ativo da aprendizagem em constante interação com mediadores adultos e com os recursos digitais disponíveis, o *LearnEnglish Kids* reafirma seu compromisso com uma educação sensível, interativa e significativa.

A análise evidenciou que os sites *Breaking News English*, *ISLCollective* e *LearnEnglish Kids*, ao longo de duas décadas, passaram por transformações em suas propostas pedagógicas, interfaces e formas de interação. No entanto, essas mudanças ocorreram sem romper completamente com estruturas anteriores, revelando permanências que atravessam o tempo, como a mediação.

Com isso, conclui-se que os ambientes analisados expressam, ao mesmo tempo, a continuidade de práticas escolares consolidadas e sua adaptação às lógicas da cultura digital. Suas transformações não apagam o passado, mas o reconfiguram, compondo uma narrativa educacional que articula tradição e inovação no aprendizado de Língua Inglesa.

4.2 ENTRE ECOS E INTERFACES: A LÍNGUA INGLESA QUE TRANSITA ENTRE TEMPOS E FORMAS

A análise das atividades dos sites *Breaking News English*, *ISLCollective* e *LearnEnglish Kids*, sob uma perspectiva histórica, evidenciou continuidades e mudanças nas formas de interação propostas, sintetizando as principais tendências pedagógicas observadas no período. Para evitar repetições, os desdobramentos dessa análise serão aprofundados nas seções seguintes com foco em cada aspecto específico. Conforme Chartier (2002), mudanças nos suportes geram novas formas de leitura e apropriação, impactando diretamente as práticas de ensino e aprendizagem. Com base nisso, a investigação buscou compreender como a cultura digital foi progressivamente incorporada ao contexto educacional por meio desses ambientes virtuais.

Nas versões de 2004, 2014 e 2025, as atividades de preenchimento de lacunas em formato impresso no site *Breaking News English* mantiveram uma estrutura simples: um texto com lacunas acompanhado de uma lista de palavras de apoio. Esse formato evidencia um modelo instrucional voltado à memorização de vocabulário, mas sua realização também demanda considerar o contexto da frase, envolvendo construção de sentido, como se pode ver na figura 19.

Figura 19 - Versão impressa da atividade de preenchimento de lacunas – Breaking News English (versão 2004)

1. GAP-FILL: Put the words on the right in the correct spaces:

Call it _____ suicide, euthanasia, or mercy killing; readily
 whatever the name, it has just become easier to
 _____ suicide thanks to a new cocktail of self- commit
 mixed over-the-counter drugs. An Australian doctor and assisted
 strong euthanasia campaigner, Dr. Philip Nitschke, has
 _____ a secret recipe to allow people to end their concocted
 lives without pain. He plans to hold a workshop at a
 secret location in Australia to teach people how to make
 his "peaceful pill" from items _____ available in
 any pharmacy.

Nitschke, also known as Dr. Death for _____ four take
 Australians to _____ their own lives in 1996, said
 his actions were not illegal. Speaking of the workshop aiding
 participants, he said, "They will each teach themselves, involved
 they will each only _____ for themselves, they
 won't be making enough to sell to their friends or to manufacture
 give to their wives or husbands ... they will walk home
 with 10 grams of peaceful pills knowing that they've all
 done it themselves". The fact that no third party need
 be _____ means it breaks no laws.

Fonte: captura de tela realizada pela autora por meio da plataforma *Wayback Machine* (2025)

É possível observar, na Figura 19, que as palavras a serem preenchidas estão dispostas na lateral, organizadas em grupos de quatro, o que sugere que cada conjunto corresponde aos quatro espaços em branco de um parágrafo. Embora não haja indicação explícita, a estrutura da atividade indica que a mesma lógica se repete nos parágrafos seguintes.

Esse formato se manteve nas demais versões do site, com apenas duas mudanças: a incorporação da cor azul ao visual da atividade e o reposicionamento das palavras, que passaram da lateral para o topo. Optou-se por apresentar a versão mais recente, de 2025, por sua semelhança com a de 2014. Veja a Figura 20.

Figura 20 - Versão impressa da atividade de preenchimento de lacunas – Breaking News English (versão 2025)

Gap fill

Put these words into the spaces in the paragraph below.

class
list
efficient
globe
focus
competition
haul
winner

There is a lot of (1) _____ among airlines to be the best. The website AirlineRatings.com has announced which company is at the top of its (2) _____. The site provides "detailed ratings, reviews and information on airlines around the (3) _____. It puts together its annual World's Best Airlines Awards. This year's (4) _____ is Korean Air. The website wrote: "Korean Air won the Airline of the Year 2025 for its exceptional (5) _____ on passenger comfort, particularly in economy (6) _____. The site added: "Korean Air's thoughtful touches, such as slippers and generous meal portions on long-(7) _____ flights, enhanced its appeal." The reviewers praised the airline for its "investments in modern, fuel-(8) _____ aircraft".

Fonte: captura de tela realizada pela autora por meio da plataforma *Wayback Machine* (2025)

Considerando as Figuras 19 e 20, observa-se que a atividade passou por modificações sutis em seu layout e organização visual, sem alterações significativas em sua estrutura. Diante disso, seria possível afirmar que a forma de aprender também permaneceu inalterada?

Os enunciados e as listas de palavras funcionam como instrumentos de mediação ao oferecerem apoio parcial à realização da atividade, permitindo que o aprendiz avance mesmo sem pleno domínio do conteúdo. A análise das versões de 2004 e 2025 evidenciou mediação simbólica, por exigirem a mobilização da linguagem para interpretar e atribuir sentido ao contexto. Esse aspecto é exemplificado pelos enunciados "*Put the words on the right in the correct spaces*" (Banville, 2004) e "*Put these words into the spaces in the paragraph below*" (Banville, 2025). Em 2014, embora não haja enunciado visível, a lista de palavras mantém sua função mediadora na tarefa

Os espaços em branco presentes na atividade simbolizam, de forma concreta, o campo da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), pois representam aquilo que o aprendiz ainda não realiza de forma autônoma, mas consegue desenvolver com algum tipo de apoio, seja pela estrutura da atividade, pela presença de pistas no enunciado ou pela mediação docente. Neste caso, optou-se por analisar a própria atividade e não o enunciado, considerando que, na versão de 2014, não há evidência de orientação explícita.

Com base na análise das atividades, foram definidas unidades de análise que evidenciam o uso de apoio implícito por meio de lacunas a serem completadas, configurando atuação na Zona de Desenvolvimento Proximal. A estrutura permaneceu semelhante entre as versões, permitindo observar permanências na lógica pedagógica. A frase "*Call it _____ suicide, euthanasia, or mercy killing; [...]*" (Banville, 2004). O mesmo se aplica à frase "*Even the President of United States of America has _____ moments with credit cards [...]*" (Banville, 2014) e "*There is a lot of _____ among airlines to be the best [...]*" (*Breaking News English*, 2025) confirma a permanência dessa abordagem.

Mesmo em formato impresso, a atividade de preenchimento de lacunas apresenta mediação instrumental, evidenciada pelos instrumentos físicos que viabilizam sua execução. Destacam-se o papel, como suporte material do conteúdo, e o uso de lápis ou caneta, que permite ao indivíduo interagir com o exercício ao completar as lacunas.

A atividade pode envolver interação social, desde que inserida em um contexto colaborativo que incentive o diálogo e a troca de ideias entre os participantes. No entanto, quando proposta de forma individual, não promove esse tipo de interação. Assim, seu potencial interativo dependerá diretamente da forma como for conduzida no ambiente pedagógico.

Em síntese, entre 2004 e 2025, as atividades de preenchimento de lacunas no formato impresso mantiveram uma estrutura estável e com potencial mediador, especialmente pelo suporte parcial oferecido e pela atuação na ZDP. A partir de 2014, com o avanço das tecnologias, o *Breaking News English* passou a disponibilizar versões digitais das mesmas propostas. No entanto, permanece a questão: as formas de interação foram de fato transformadas ou conservaram as mesmas características do formato impresso?

A análise das atividades de preenchimento no formato digital mostrou que, tanto em 2014 quanto em 2025, manteve-se a estrutura funcional, com comandos claros, campos destacados e botão de correção, reforçando o padrão instrucional já observado. O design segue funcional, sem elementos visuais distrativos. Como não houve mudanças significativas, apresenta-se apenas a versão mais recente para fins ilustrativos, conforme demonstrado na Figura 21.

Figura 21 - Versão digital da atividade de lacunas – Breaking News English (versão 2025)

HOW TO PLAY:

- Type in the **correct tense** of the verb in the spaces.
- Click the button at the bottom to check your answers.
- Press the "refresh" button on your browser to play again.

be be announce be provide put write add enhance praise
be have vote have offer go redefine win look meet

There a lot of competition among airlines to the best. The website AirlineRatings.com has which company at the top of its list. The site "detailed ratings, reviews and information on airlines around the globe". It together its annual World's Best Airlines Awards. This year's winner is Korean Air. The website : "Korean Air won the Airline of the Year 2025 for its exceptional focus on passenger comfort, particularly in economy class." The site : "Korean Air's thoughtful touches, such as slippers and generous meal portions on long-haul flights, its appeal." The reviewers the airline for its "investments in modern, fuel-efficient aircraft".

There also winners in other award categories. Qatar Airways won again for the best business class. The airline was also second in the best airline category. Qatar Airways a cabin layout with "fully enclosed private suites with sliding doors, passengers complete privacy". The best first-class award to Singapore Airlines. The reviewers said the airline has " luxury". In addition, Changi Airport in Singapore the world's best airport award. The top low-cost airline for 2025 was AirAsia. In this category, the reviewers at services such as meals, drinks and snacks, Wi-Fi, and in-flight entertainment. Airlines must also "rigorous safety standards".

Check your answers

Fonte: captura de tela realizada pela autora por meio da plataforma *Wayback Machine* (2025)

A atividade de preenchimento de lacunas adaptada ao ambiente virtual manteve a estrutura essencial das versões impressas, mas incorporou recursos técnicos que reforçam a autonomia do aprendiz e otimizam a mediação pedagógica. Isso evidencia uma continuidade estrutural aliada a avanços no suporte digital, resultando em uma proposta que combina tradição instrucional com maior potencial interativo.

A instrução *"Type in the correct tense of the verbs in the spaces"* (Digite o tempo verbal correto dos verbos nos espaços), acompanhada por uma lista de apoio lexical, como *"embarrassing, cashier, turned, signing, microchips..."* (constrangedor, caixa, virou, assinando, microchips) (Banville, 2014), e a proposta *"Type in the missing verbs, gerunds, adjectives forms in the spaces – their infinitives are at the top"* (Digite os verbos, gerúndios e adjetivos que estão faltando nos espaços - seus infinitivos estão no topo), somada à presença de termos como *"have, tell, accept, reject..."* (ter, contar, aceitar, rejeitar) (Banville, 2025), evidenciam a presença de mediação simbólica por

meio de pistas linguísticas que orientam a realização da tarefa. Ao mesmo tempo evidenciam a atuação na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), pois compreende-se por meio dos enunciados que é dado um suporte parcial que orienta o uso adequado de verbos no contexto.

As atividades também apresentam mediação instrumental, evidenciada pelo botão “*Check your answers*” (Cheque suas respostas) (Banville, 2014; 2025), que exige a manipulação da interface para validação das respostas. Diferentemente da versão impressa, que pode ser que se tenha interação social quando realizada em grupo ou em contexto colaborativo, no ambiente digital essa possibilidade só ocorre se a atividade for projetada em aula e mediada pelo professor. No formato original do site, não há interação social, pois o feedback é automatizado e não envolve trocas com interlocutores reais.

A análise das atividades de preenchimento de lacunas em todos os seus formatos, no *Breaking News English*, entre 2004 e 2025, evidencia a permanência de sua estrutura didática, apesar das transformações tecnológicas. A presença de comandos, apoio visual e textual, e a necessidade de ações cognitivas e técnicas revelam práticas marcadas por mediação simbólica e por instrumentos, com potencial de atuação na ZDP.

Nas versões impressas iniciais, as atividades de preenchimento de lacunas já apresentavam formas de mediação implícita, com listas de palavras como suporte parcial, favorecendo o desenvolvimento na ZDP, conforme Vygotsky. No entanto, a presença das respostas ao final da página exigia a mediação direta do professor para promover reflexões mais profundas.

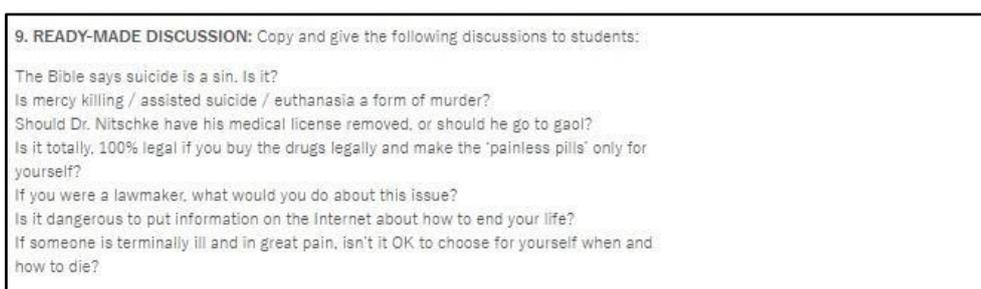
Com a transição para o ambiente virtual, a mediação foi ampliada por recursos como áudios, repetição e feedback automatizado, que favorecem a autonomia do aprendiz. Do ponto de vista da História Cultural, essas interfaces, enquanto artefatos culturais, representam novas formas de mediação do conhecimento e valorizam a participação do sujeito, que passa a exercer protagonismo na escolha e no ritmo da aprendizagem.

Ao analisar as propostas de discussão no formato impresso nos três recortes temporais, observou-se que, em todas as versões (2004, 2014 e 2025), as atividades são compostas por perguntas abertas organizadas por tema. Como cada versão apresenta um conjunto extenso de questões, optou-se por selecionar uma amostra

representativa de cada ano para fins analíticos, preservando a diversidade temática e a estrutura recorrente do material.

Verificou-se que a estrutura das propostas de discussão impressas permaneceu estável ao longo do tempo, sem alterações significativas em termos de layout, que continuou simples e predominantemente textual, sem inserção de imagens. Na versão de 2004, as perguntas não eram numeradas nem distribuídas de forma diferenciada entre os participantes, como se observa na Figura 22.

Figura 22 - Atividade de discussão impressa - Breaking News English (versão 2004)



Fonte: captura de tela realizada pela autora por meio da plataforma *Wayback Machine* (2025)

A ausência de numeração dificulta a referência às questões durante a discussão em grupo, o que pode gerar confusão e dispersão entre os alunos. Além disso, por não haver direcionamento específico, como separar perguntas para "Aluno A" e "Aluno B", a atividade perde a oportunidade de estruturar a interação, distribuir papéis e estimular a colaboração entre os sujeitos.

A partir de 2014, passaram a ser incluídas perguntas diferenciadas para os estudantes A e B, com numeração anterior a cada indagação, sugerindo uma tentativa de estruturar a atividade de forma mais dialógica e organizada. Optou-se por apresentar a captura da versão mais recente, de 2025, por não haver mudanças significativas em relação à de 2014. Veja a Figura 23.

Figura 23 - Atividade de discussão impressa - Breaking News English (versão 2025)

Discussion - Airlines

STUDENT A's QUESTIONS (Do not show these to student B)

1. What did you think when you read the headline?
2. What images are in your mind when you hear the word 'airline'?
3. What do you think of flying?
4. What do you think of your country's national airline?
5. What do you think is the world's best airline?
6. What do you think of 'best of lists'?
7. What do you think of economy class?
8. Do you need slippers on an airplane?
9. Is flying the best form of transport?
10. Why is fuel-efficiency important for airlines?

STUDENT B's QUESTIONS (Do not show these to student A)

11. Did you like reading this article? Why/not?
12. What do you think of when you hear the word 'award'?
13. What do you think about what you read?
14. What do you think of business class?
15. What do you think flying first class would be like?
16. What is 'luxury' flying?
17. What do you think of in-flight entertainment on airplanes?
18. Do you ever worry about safety on airplanes?
19. How would you help someone who is afraid of flying?
20. What questions would you like to ask the CEO of Korean Air?

Fonte: captura de tela realizada pela autora por meio da plataforma *Wayback Machine* (2025)

Por meio dessas figuras é possível compreender uma leve mudança de 2004 a 2025. A análise do conteúdo das perguntas selecionadas em cada recorte revelou que, apesar dos temas distintos, todas promovem o posicionamento pessoal, exigindo organização de ideias, uso intencional da linguagem e abertura ao diálogo, elementos que ativam mediação simbólica, atuação na Zona de Desenvolvimento Proximal e interação social.

Esses aspectos tornam-se evidentes nas próprias perguntas contidas nas atividades analisadas. Para exemplificar, selecionou-se uma unidade de análise representativa de cada recorte: *"Is it dangerous to put information on the Internet about how to end your life?"* (É perigoso colocar informações na internet sobre como tirar a própria vida?) (Base de dados – *Breaking News English*, 2004); *"What do you think about Barack Obama's problem?"* (O que você acha do problema de Barack Obama?) (Banville, 2014); e *"What do you think of flying?"* (O que você acha de voar?) (Banville, 2025).

A própria atividade de discussão guiada com perguntas impressas caracteriza mediação instrumental pois utiliza recursos materiais, como papel e estrutura gráfica, para organizar a tarefa e orientar a ação do aprendiz. Esses elementos funcionam como ferramentas que mediam o acesso ao conteúdo e direcionam a interação.

Uma vez examinadas as atividades de discussão impressas, passa-se àquelas disponíveis em meio digital. Buscando identificar em que medida essas transformações tecnológicas impactaram (ou não) os modos de interação, mediação e engajamento propostos pelo site.

Ao analisar as versões de 2014 e 2025 da atividade de discussão no formato digital, intitulada “*Listen to the 20 Questions*” (escute as 20 questões), observou-se a manutenção da mesma estrutura: um conjunto de perguntas embaralhadas que devem ser reorganizadas com base na escuta do áudio. Na parte inferior da atividade, o usuário pode clicar em um botão para verificar as respostas, o que confere maior interatividade à proposta e contribui para o processo de autoavaliação.

A principal diferença entre os dois períodos está na apresentação estética e na acessibilidade do recurso auditivo. Em 2025, a atividade passou a contar com um reprodutor de áudio embutido no topo da página, enquanto, em 2014, esse recurso era disponibilizado apenas por meio de um link textual. Com base nessa análise, apresenta-se, a seguir, a versão mais recente da atividade, ilustrada na Figura 24. Por se tratar de uma proposta extensa, optou-se por exibir apenas um recorte representativo da tarefa.

Figura 24 - Atividade digital de discussão – Breaking News English (versão 2025)

Discussion Questions - Listening

Listen to the 20 Questions.

▶ 0:00 / 2:14

- Put the words below in the correct order to make the questions.
- Press the "refresh" button on your browser to play again.
- ...or look [below](#) to see the 20 Questions.

1. What think you did you the headline read when?

2. mind in your are images What 'airline' word the hear you when?

3. of think flying do you What?

4. airline national country's your of think you do What?

Fonte: captura de tela realizada pela autora por meio da plataforma *Wayback Machine* (2025)

Ao analisar as versões digitais da atividade de discussão, observou-se a permanência da mesma orientação estrutural entre os anos de 2014 e 2025. Isso é evidenciado por enunciados como “*Put the words in the correct order to make the questions*” (Coloque as palavras na ordem correta para formar as perguntas) (Banville, 2014) e “*Put the words below in the correct order to make the questions*” (Coloque as palavras abaixo na ordem correta para formar as perguntas) (Banville, 2025), que indicam de forma clara a ação esperada do aluno. Esses comandos funcionam como mediação instrumental, ao organizarem a tarefa e guiarem a execução por meio de instruções objetivas.

Os questionamentos: “*headline did when the What think read you you?*” (Banville, 2014) e “*What think you did you the headline read when?*” (Banville, 2025), presentes nas atividades, podem favorecer a atuação na Zona de Desenvolvimento Proximal ao proporem tarefas que o aluno realiza com apoio parcial, como a escuta do enunciado ou a visualização das palavras embaralhadas. Também são indícios de mediação simbólica, por demandarem o uso intencional da linguagem. Neste caso, optou-se por não apresentar a tradução literal, pois a desordem sintática inviabiliza a compreensão direta.

Ao ser transferida para o formato digital, essa atividade perdeu parte de seu potencial original. Diferente da versão impressa, em que há espaço para o diálogo entre alunos mediado pelo professor, no ambiente digital o foco recai sobre a reorganização isolada de frases. Nesse contexto, a proposta deixa de favorecer a interação social e passa a assumir um caráter mais mecânico, centrado na execução individual da tarefa.

A análise das atividades de preenchimento de lacunas e discussão no *Breaking News English* (2004–2025) evidenciou permanências no formato e mudanças na função. As atividades de lacunas mantiveram sua estrutura, mesmo com a migração para o meio digital. Já as de discussão, embora adaptadas, deixaram de promover a troca efetiva de ideias. Essas transformações refletem a apropriação da linguagem digital, que ressignifica práticas pedagógicas tradicionais ao integrá-las a novas formas de mediação, interação e engajamento.

Em síntese, o *Breaking News English* adaptou seus formatos pedagógicos tradicionais ao ambiente digital, incorporando recursos como reprodutores de áudio, comandos de digitação e organização por níveis. Essas escolhas ampliaram as possibilidades de mediação e incentivaram a atuação na ZDP. Ainda assim, o site

pode evoluir ao fortalecer dimensões colaborativas, que permanecem pouco exploradas.

Encerrada a análise do primeiro site, passou-se ao *ISLCollective*, ambiente colaborativo em que os próprios usuários compartilham e constroem materiais. Essa lógica introduz práticas de mediação e apropriação tecnológica com características distintas, baseadas na colaboração e no uso coletivo. Embora permita mediação por instrumentos via navegação e download, as atividades são realizadas fora do site, o que limita a interatividade imediata e transfere a prática pedagógica para outros contextos.

Diante da ênfase do site em atividades voltadas à oralidade, a análise iniciou-se pelos jogos de tabuleiro. O primeiro selecionado foi “*Tell About*” (Fale sobre), publicado no *ISLCollective* em 2011. A análise identificou uma estrutura linear, com início, percurso e fim, composta por casas com enunciados-guia. Visualmente, o material apresenta estética colorida e lúdica, com ícones que contextualizam cada proposta. Veja a Figura 25.

Figura 25 - Jogo de tabuleiro do site ISLCollective (versão 2011)



Fonte: captura de tela realizada pela autora por meio da plataforma *Wayback Machine* (2025)

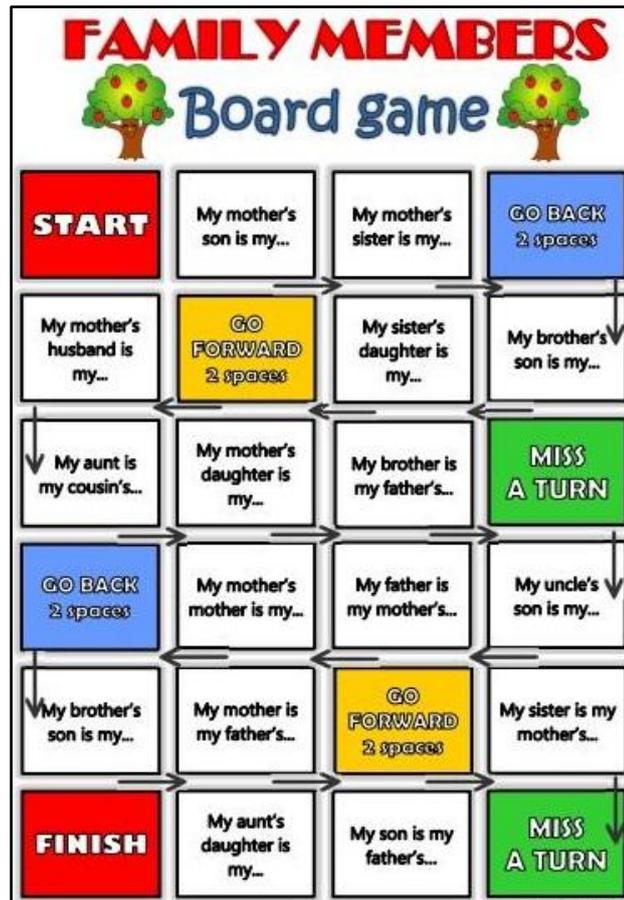
A partir dessa atividade, observou-se por meio da unidade de análise, “*Tell about a place you would like to visit one day*” (Conte-me sobre um lugar que você gostaria de visitar um dia) (ISLCollective, 2011), potencial de inserção na ZDP, mediação simbólica e interação social.

As estruturas frasais, como essa, guiam na interação social entre os sujeitos, mas também atuam como mediação ao oferecer um modelo discursivo parcialmente estruturado, orientando a produção do sujeito na Zona de Desenvolvimento Proximal. Além disso, o caráter lúdico e tematicamente próximo da realidade do sujeito contribui para o engajamento na atividade.

A mediação instrumental, nesse se manifesta por meio dos recursos físicos, como tabuleiro, dados e marcadores, que organizam a ação do aprendiz. Esses elementos funcionam como ferramentas que orientam o percurso da atividade, regulam as interações e direcionam a resolução de desafios.

No jogo “*Family Members Board Game*”, (Jogo de tabuleiro membros da família), disponível no *ISLCollective* (2019), observa-se o foco no vocabulário específico referente à família, por meio de frases a serem completadas. A atividade associa desafios linguísticos a elementos lúdicos, como avançar ou recuar casas e perder turnos, incentivando o uso contextualizado de expressões familiares. Veja a Figura 26.

Figura 26 - Jogo de tabuleiro sobre membros da família - ISLCollective (versão 2019)



Fonte: captura de tela do site *ISLCollective* por meio da plataforma *Wayback Machine* (2025)

Ao analisar o jogo de tabuleiro, observou-se que a estrutura frasal “*My uncle’s son is my...*” (O filho do meu tio é...) (ISLCollective, 2019) indica potencial de inserção na Zona de Desenvolvimento Proximal, mediação simbólica e interação social. A frase parcialmente estruturada oferece apoio linguístico, orienta a produção e mobiliza vocabulário em consolidação. A dinâmica do jogo, ao exigir participação ativa e validação coletiva, favorece o engajamento e consolida um contexto de aprendizagem mediada.

Assim como em 2011, a mediação instrumental no jogo de tabuleiro de 2019 ocorre por meio dos recursos físicos que orientam a ação do aprendiz. Esses elementos atuam como instrumentos que organizam a atividade, regulam as interações e direcionam a resolução das tarefas propostas.

Comparado às versões anteriores, o jogo de tabuleiro “*What do you do?*” (O que você faz?), disponível no *ISLCollective* (2025), apresenta uma proposta mais estruturada e intencionalmente pedagógica. Instruções como “*Give the students game*

pieces (buttons, stones, counters)” (Distribua aos alunos peças do jogo, botões, pedras, marcadores) evidenciam um direcionamento explícito ao professor. A presença do dado (“dice”) reforça o caráter didático e interativo da proposta, indicando um planejamento mais orientado para o uso em sala de aula. Veja a Figura 27.

Figura 27 - Jogo de tabuleiro presente no site ISLCollective (versão 2025)

WHAT DO YOU DO...

START	... When you get up?	... when you're in the bathroom?	... When you're cold?	... When you're nervous?	... When you're sad?
GO BACK TO THE START	... if you are with your friend?	... When you're alone?	... When you're sick?	... if you want to see a movie?	
	... if you forget the keys?	... if you didn't do your job?	... When you can't sleep?		
... when you're in a bad mood?	... if you are afraid?	... When it's very hot?	... When you're hungry?	GO TWO SQUARES FURTHER	
... when your goldfish died?	... when you're at school?	MISS ONE ROUND	... when you're on vacation?	... if you don't understand what the teacher is saying?	
... when you get a bad grade?	... when you visit your friends?	... When you're not allowed to go out?	GO BACK THREE SPACES	... Before you go to sleep?	
... after dinner?	... during the break?	... in winter?	... When you're happy?	... if you have a toothache?	
GO THREE SQUARES FURTHER	... when your phone's battery is off?	... when you have an exam?	... if you missed the school bus?	... in summer?	
... if you forget your money?	... in the kitchen?	... if your football team loses?	... if you find a wallet?	END	

ISLCollective.com

Instructions for the teachers.

Preparation

- Print the game on cardboard or thick paper; laminate it so that it lasts longer.
- Give the students game pieces (buttons, stones, candies).
- Dice.
- Divide your class into groups of 3 – 4 students.
- Give each group a board and a die.
- Give each student a game piece.

Rules of the Game:

- The students place their figure on the start field.
- The first student rolls the dice and advances the specified number.
- The students answer the questions with complete sentences.
- If the answer is correct, the student stays in the place he arrived, if it is wrong, he goes back from where he came.
- If the student comes to a square with this symbol  he rolls the dice again or follows the command.

Fonte: captura de tela realizada pela autora por meio da plataforma *Wayback Machine* (2025)

Ao analisar o jogo, identificou-se a pergunta “*What do you do when you're in a bad mood?*” (O que você faz quando está de mau humor?) (ISLCollective, 2025), inserida em uma das casas do tabuleiro, a atividade apresenta estrutura parcialmente pronta, funcionando como mediação simbólica ao orientar a produção do aprendiz. Mobiliza vocabulário de natureza afetiva e exige respostas pessoais com base em apoio implícito, caracterizando uma situação de atuação na Zona de Desenvolvimento Proximal.

Além disso, essa mesma unidade de análise configura interação social ao favorecer a troca de experiências e a construção de sentido entre os participantes. Diferentemente das demais versões, apresenta elementos mais evidentes de mediação instrumental, como a instrução impressa diretamente no tabuleiro, que organiza a tarefa e orienta a ação do jogador.

Em conjunto, os três jogos de tabuleiro do *ISLCollective* (2011, 2019 e 2025) ilustram a progressiva sofisticação da mediação pedagógica e das dinâmicas colaborativas no ensino de inglês. Todos se valem de estruturas frasais parcialmente prontas que orientam a produção do aprendiz (mediação) e mobilizam vocabulário em consolidação, configurando situações de ZDP. A articulação entre linguagem e representação de experiências, pela inserção de ícones, imagens ou instruções textuais claras favorece a mediação simbólica, enquanto o formato lúdico incentiva a interação social direta entre os participantes.

Observou-se também um movimento de descentralização da prática: embora a navegação e o download ocorram na interface digital, os exercícios são realizados fora dela, redefinindo formas de apropriação e circulação do saber. A inclusão, em 2025, de instruções pedagógicas explícitas ao professor (*Give the students game pieces...*) e de elementos como o dado (“dice”) reforça a intencionalidade educativa, apontando para uma integração mais consciente entre suporte digital e prática docente.

Em seguida, foram analisadas outras atividades do *ISLCollective* voltadas à oralidade, majoritariamente organizadas em cartões ou listas de perguntas. Todas incluem exercícios complementares, como preenchimento de lacunas com base na resposta do par, marcação de alternativas ou indicação de concordância com os enunciados por meio de respostas como “sim” ou “não”.

A primeira atividade analisada foi a de conversação “*Do you like...?*” (“Você gosta...?”), publicada em 2011, cujo objetivo é promover discussões sobre gostos e preferências. Embora o material não explicita o público-alvo, o uso de vocabulário simples, relacionado ao cotidiano, e a exigência de respostas curtas com apoio visual por meio de ícones e legendas indicam que a proposta se destina a indivíduos iniciantes no aprendizado da língua.

Além disso, a estrutura da atividade reforça seu caráter introdutório. Os aprendizes registram suas respostas nas colunas “Yes” (Sim), “No” (Não) e “Sometimes” (Às vezes), com o apoio de uma legenda composta por ícones afetivos

que indicam diferentes níveis de preferência: “Love” (Amo), “Enjoy” (Curto), “Like” (Gosto), “Dislike” (não gosto) e “Hate” (Odeio). Essa organização visual e semântica facilita a compreensão e oferece suporte durante o processo de aprendizagem. Veja a Figura 28.

Figura 28- Atividade de conversação presente no site ISLCollective (versão 2011)

Do you like...

Activity	Yes	No	Sometimes
Do you like playing basketball?			
Do you dislike watching TV?			
Do you love eating ice cream?			
Do you hate studying?			
Do you enjoy swimming?			
Do you like drinking milk?			
Do you love reading books?			
Do you dislike shopping?			
Do you enjoy going to school?			
Do you like listening to music?			
Do you hate eating meat?			
Do you love riding a bike?			

Key:

Love: ♥♥♥♥♥
 Enjoy: ♥♥♥
 Like: ♥♥
 Dislike: ☹☹
 Hate: ☹☹☹

Fill in the information about your partner.

_____ loves _____
 He/She enjoys _____
 He/She likes _____
 He/She dislikes _____
 He/She hates _____

Fonte: captura de tela realizada pela autora por meio da plataforma *Wayback Machine* (2025)

A partir da análise, percebeu-se que as perguntas mobilizam mediação, mediação simbólica, interação social e potencial de inserção na ZDP. Por meio de estruturas linguísticas repetitivas e vocabulário acessível, os indivíduos são guiados na produção oral em inglês, com apoio implícito. A pergunta “*Do you like playing basketball?*” (ISLCollective, 2011) foi escolhida como unidade de análise por representar esse conjunto de aspectos.

A mediação instrumental nessa atividade impressa ocorre por meio da tabela, dos símbolos visuais e dos espaços de preenchimento, que organizam e orientam a execução da tarefa. Esses elementos gráficos funcionam como ferramentas que direcionam a ação do aluno e sistematizam a interação com o colega. Além disso, o uso de instrumentos físicos como papel, lápis ou caneta também compõe essa mediação, viabilizando a realização da atividade no suporte impresso.

O segundo material analisado foi a atividade de conversação “*Let’s talk about Social Media*” (Vamos falar sobre redes sociais), de 2019, provavelmente voltada a aprendizes de nível intermediário, por empregar diferentes estruturas gramaticais. Organizado em cartões de conversação, o material propunha questões que incentivam o pensamento crítico e a argumentação sobre mídias sociais. Na parte inferior continha uma tabela de entrevista com perguntas no tempo verbal *Present Perfect*¹³, como “*Have you ever seen online bullying?*” (Você já viu bullying online?). Veja a Figura 29.

Figura 29 - Atividade de conversação presente no site ISLCollective (versão 2019)

Speaking and listening - Elementary

Let's talk about Social Media

Conversation cards

Do you have a profile on a social media site? Which ones?	What kind of information is in your profile?	What do you do on social media? (comment, like, post)
Do you check in often?	Have you ever accepted a friend request from someone you aren't sure that you know?	Do you know all of followers on Instagram etc?
What's your favorite thing about social media? Why?	What's the worst thing about social media?	What do you think can be done to change the negative aspects of social media?
What is the worst thing you have ever seen on social media? Why was it so bad?	Do you ever stay up late or get up early to spend more time on social media sites?	Is your privacy important to you? Why?
Is appearance important to you? Why?	Have you ever been bullied online? Have you ever seen or heard of somebody being bullied online?	Do you think that what you see on social media is real or fake?
Do you ever watch reality TV shows? Do you like them? Why (not)?	whatever you put online is permanent. How do you feel about this?	Nothing online is completely private. Discuss

Interview another student

Have you ever ... ?	Y/N
(see) online bullying	
(watch) reality tv	
(close) a social media profile	
(lie) about yourself on social media	
(turn off) notifications on your phone	
(refuse) a friend request	
(block) a person on social media	

Example:
Q: Have you ever **seen** a horror movie?
A: Yes, I have. / No, I haven't.

Quotes

Explain in plain English.

Do you agree?
Discuss.



Social media is training us to compare our lives to those of people who are not as happy as they seem. No wonder why everyone is so depressed.



Social media is like crack - immediately gratifying and hugely addictive.

Fonte: captura de tela realizada pela autora por meio da plataforma *Wayback Machine* (2025)

A partir da análise do material, identificou-se que todos os cartões de conversa mobilizam elementos fundamentais da teoria vygotskyana, como mediação simbólica, interação social e potencial de inserção na Zona de Desenvolvimento Proximal. Para

¹³Esse tempo verbal não foi traduzido para a Língua Portuguesa, pois não há uma equivalência direta do inglês para o português.

fins analíticos, selecionou-se a unidade de análise “*Do you think what you see on social media is real or fake?*” (Você acha que o que vê nas redes sociais é real ou falso?) (ISLCollective, 2019), por sintetizar essas dimensões: exige elaboração reflexiva, uso de linguagem argumentativa e ocorre em contexto de diálogo, revelando o caráter mediado e interacional da aprendizagem.

A mediação instrumental nessa atividade ocorre tanto pelos elementos gráficos impressos, como cartões com perguntas, espaços de resposta e estrutura visual, quanto pelos recursos físicos necessários à execução, como papel, lápis ou caneta. Esses instrumentos organizam a ação, orientam a interação e viabilizam a realização da tarefa no suporte impresso.

O terceiro material analisado, datado de 2025 e intitulado “*Happiness Speaking Activity*”, apresenta cartões temáticos que funcionam como suporte estruturado à conversação. Esses cartões atuam como mediadores do diálogo ao oferecerem provocações reflexivas. Ao final da atividade, há uma orientação para que os participantes, organizados em duplas, discutam o significado das citações apresentadas, manifestem concordância ou discordância em relação a elas e justifiquem suas opiniões. Veja a figura 30.

Figura 30 - Atividade de conversação presente no site ISLCollective (versão 2025)

TEFLessons.com

Happiness Speaking Activity

Exercise 1: Ask and answer the questions below in pairs.

1. Tell me about a happy moment in your childhood.
2. What kind of things make you happy? 😊
3. Who in your life makes you feel happy? How? What do they do?
4. Is International Day of Happiness celebrated in your country? If not, do you think it should be?
5. Do you know anyone who is always happy and positive? Why do you think that is?
6. Do you think there is too much pressure nowadays to be happy all the time?
7. If you could plan your perfect day, what would you do? 😊
8. Do you believe we are born with a positive/negative outlook on life, or is it due to people's life experiences?
9. It is said that Finland has the happiest population. Why do you think that might be?
10. Would you be satisfied as a stay-at-home parent, without working outside the home?
11. Do you need a lot of money to be happy? 😊
12. What can you do now that will make you happy in 5/10 years?
13. Do you let others affect your happiness, or are you good at letting go of negative things people say to you?
14. Do you think happiness has a different meaning for everybody? What does it mean for you?
15. What do you do to look after your mental health? 😊

Exercise 2: In pairs, discuss the meaning of the quotes below and if you agree/disagree with them.

1. *Happiness will never come to those who fail to appreciate what they already have.* – Gautama Buddha
2. *True happiness is to enjoy the present, without anxious dependence of the future.* – Seneca
3. *It is difficult to find happiness within oneself, but it is impossible to find it anywhere else.* – Arthur Schopenhauer
4. *The good we do today becomes the happiness of tomorrow.* – William James
5. *The happiness of your life depends upon the quality of your thoughts.* – Marcus Aurelius
6. *The time to be happy is now. The place to be happy is here. The way to be happy is to make others so.* – Robert Green Ingersoll



Fonte: captura de tela realizada pela autora por meio da plataforma *Wayback Machine* (2025)

A atividade proposta evidencia atuação na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e potencial para interação social. Isso se manifesta na instrução “*Ask and answer the questions below in pairs*” (Faça e responda às perguntas abaixo em duplas) (ISLCollective, 2025), que orienta explicitamente a ação dos alunos. Embora as próprias perguntas possam configurar situações de ZDP e interação, optou-se por destacar o enunciado por sua clareza em comparação às versões de 2011 e 2019, nas quais tal orientação não era explicitada. Em 2025, a mediação torna-se mais evidente ao direcionar diretamente o modo de realização da tarefa.

A mediação simbólica está presente na estrutura da proposta, ao mobilizar a linguagem como ferramenta para a construção de sentido. Isso se evidencia na unidade de análise “*Do you think happiness has a different meaning for everybody? What is it for you?*” (Você acha que a felicidade tem um significado diferente para cada pessoa? O que ela significa para você?) (ISLCollective, 2025). A mediação

instrumental, como nas outras versões, manifesta-se pelo uso de papel, e estrutura sequencial de perguntas, que organizam a tarefa e orientam a interação entre os participantes.

Embora os materiais do *ISLCollective*, como jogos e cartões com perguntas, sejam majoritariamente pensados para impressão, é possível realizá-los diretamente no site. No entanto, o nível de interatividade é limitado, uma vez que a plataforma não oferece feedback automático nem permite a verificação de respostas. As funcionalidades disponíveis restringem-se a recursos básicos, como desenhar formas, inserir textos, aplicar zoom, apagar elementos e salvar o material, conforme ilustrado na Figura 31.

Figura 31 - Atividade de conversação formato digital presente no site ISLCollective (versão 2025)

Fonte: ISLCollective (2025)

Além disso, é possível perceber, por meio da figura acima que não há possibilidade de interação direta com o site ou entre usuários; o máximo que se pode fazer é copiar o link da atividade e enviá-lo por e-mail. Nesse sentido, a interação ainda se limita ao contexto presencial, dependendo da mediação do professor para que haja troca entre os participantes.

Concluída a análise do *ISLCollective*, inicia-se a investigação do *LearnEnglish Kids* (2010, 2019 e 2025). Em 2010, a atividade de trava-língua em inglês, incentivava o aluno a ouvir e gravar sua própria voz, possivelmente para incentivo da fluência e

Figura 33 - Atividade “Big Black Bug” no site LearnEnglish Kids (versão 2025)

Fonte: captura de tela realizada pela autora por meio da plataforma *Wayback Machine* (2025)

É possível perceber que se manteve a proposta central da seção de trava-línguas, na atividade “*Big Black Bug*” (Grande inseto preto), que preservou o mesmo enunciado, áudio e estrutura básica nas três versões. Manteve-se, ao longo das três versões analisadas, a presença de ZDP, mediação simbólica e instrumental.

Isso pode ser percebido na unidade de análise “*Listen to the tongue twister and practise saying it. How fast can you say it?*” (Ouça o trava-língua e pratique dizê-lo. Com que rapidez você consegue falar?) (Base de dados - LearnEnglish Kids, 2010, 2019 e 2025). O áudio funciona como mediador, uma vez que o desafio fonológico ativa a ZDP como suporte implícito, e a repetição do enunciado promove a mediação simbólica por meio do uso da linguagem como signo cultural.

Em 2010, a interação social nessa atividade era favorecida pela seção de comentários, onde os usuários compartilhavam experiências após a atividade, como nesse caso, que um estudante diz: “*I DID IT!!!!!!!!!!!!!!*” (“Eu consegui”) (British Council, 2010) exemplifica como eram as trocas entre aprendizes, reforçando o senso de pertencimento e a noção de comunidade de prática. Já nas versões de 2019 e 2025,

a ausência de fóruns ou comentários inviabiliza o diálogo e limita a dimensão colaborativa da aprendizagem.

Ao analisar a seção “*Your Turn*” (sua vez) e selecionar a atividade *Birthdays* (aniversários), foi possível perceber que minimamente houve mudanças. Em 2010, o layout era simples, com pouco apelo visual. Em 2019, o design tornou-se mais atrativo, com cores, ilustrações, ícones e segmentação do conteúdo. Em 2025, adota-se um estilo mais limpo e funcional, com fotos reais, fontes maiores e foco na legibilidade.

Em 2010, a atividade “*Birthdays*” apresentava visual simples e pouco atrativo, com imagem pequena, texto pouco destacado e ausência de estrutura gráfica clara. Não há enunciado direcionando o que o aluno deve fazer, apenas uma sequência de perguntas, o que exige maior mediação docente e não favorece o uso intuitivo, como vê-se na Figura 34.

Figura 34 - Atividade “Birthdays” no site LearnEnglish Kids (versão 2010)

Birthdays

When's your birthday? How do you celebrate your birthday? What's the best birthday present you have ever got? What do you do at birthday parties?

Average:
[Poor](#)
[Okay](#)
[Good](#)
[Great](#)
[Awesome](#)

Your rating: None (249 votes)

- [Birthdays](#)
- [Calendar](#)
- [Celebrations](#)
- [Months](#)
- [Writing](#)
- [Login or register to post comments](#)

Comments

 Submitted by [EmeraldBabyBaby](#) on 1 March, 2011 - 20:00. United Kingdom (Great Britain)

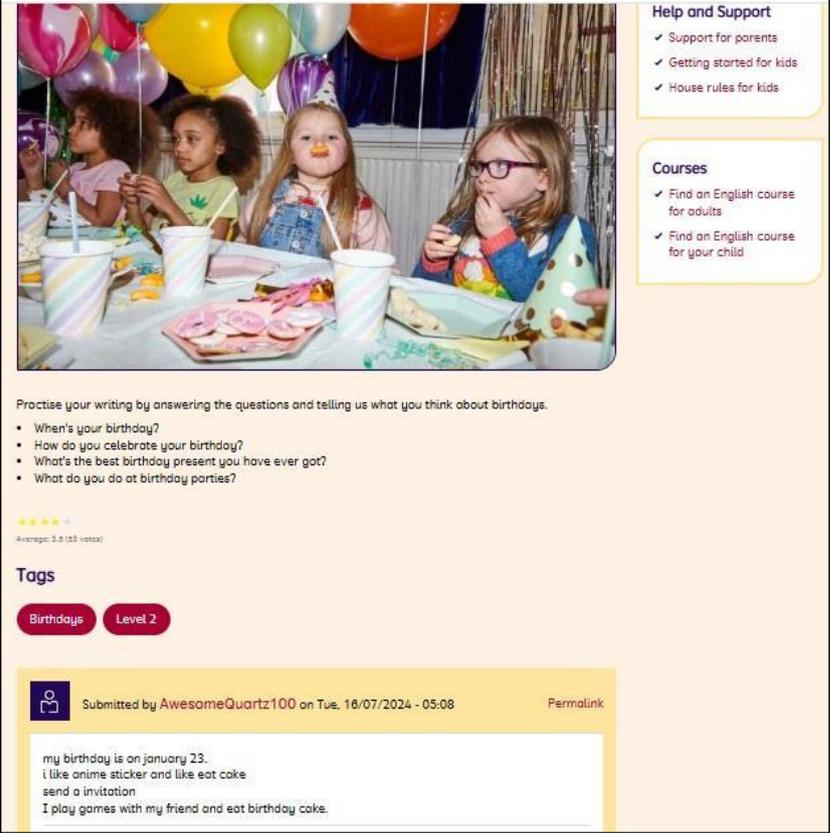
my birthday is on 10 may

- [Login or register to post comments](#)

Fonte: captura de tela realizada pela autora por meio da plataforma *Wayback Machine* (2025)

Nas versões de 2019 e 2025, a atividade manteve a mesma estrutura de perguntas sobre aniversários, mas com melhorias visuais progressivas. Ambas apresentam imagens centrais, comentários de usuários e organização em blocos, com menus laterais voltados ao suporte. A seguir, na figura 35, é possível verificar a versão mais recente da atividade, com layout atualizado, visual mais atrativo e navegação mais intuitiva.

Figura 35 - Atividade “Birthdays” no site LearnEnglish Kids (versão 2025)



The screenshot shows a webpage for a 'Birthdays' activity. At the top left is a photograph of four children sitting at a table with balloons and birthday cake. To the right of the photo are two yellow boxes: 'Help and Support' with links for parents, kids, and house rules; and 'Courses' with links for adults and children. Below the photo is a writing prompt: 'Practise your writing by answering the questions and telling us what you think about birthdays.' followed by four bullet points: 'When's your birthday?', 'How do you celebrate your birthday?', 'What's the best birthday present you have ever got?', and 'What do you do at birthday parties?'. There is a star rating of 3.0 (13 votes) and 'Tags' for 'Birthdays' and 'Level 2'. A submission box shows a user named 'AwesomeQuartz100' who submitted on Tue, 16/07/2024 - 05:08. The submission text reads: 'my birthday is on january 23. i like anime sticker and like eat cake. send a invitation. I play games with my friend and eat birthday cake.'

Fonte: captura de tela realizada pela autora por meio da plataforma *Wayback Machine* (2025)

Nas três versões, a atividade preservou a mesma estrutura, composta por perguntas como: *“When’s your birthday? How do you celebrate your birthday? What’s the best birthday present you have ever got? What do you do at birthday parties?”* (Quando é o seu aniversário? Como você o celebra? Qual foi o melhor presente que já ganhou? O que costuma fazer em festas de aniversário?) (British Council, 2010; 2019; 2025). Essas unidades de análise demonstram mediação simbólica e indicam atuação na ZDP, ao direcionarem o uso da linguagem para experiências pessoais, com suporte temático que favorece a produção escrita orientada.

Nas versões de 2010 e 2019, a mediação por instrumentos é evidenciada pelo comando *“Log in or register to post comments”* (Faça login ou registre-se para postar comentários) (British Council, 2010; 2019). Em 2025, embora esse aviso não esteja visível na página inicial, infere-se que o envio de comentários continua condicionado ao registro, o que indica a manutenção dessa exigência técnica para participação ativa no site.

A presença de comentários acompanhados por nome de usuário, data e o recurso “*Permalink*” (link permanente) sugere ações técnicas prévias por parte do usuário. A unidade de análise “*Submitted by AwesomeQuartz100 on Tue, 16/07/2024 – 05:08*” (Enviado por AwesomeQuartz100 em 16/07/2024 – 05:08) (British Council, 2025) confirma esse tipo de mediação por instrumentos no site, ao evidenciar a necessidade de acesso ou registro para publicação de conteúdo.

Os comentários publicados pelos usuários demonstram o uso da linguagem para expressar experiências pessoais, configurando interação social. Ao compartilhar essas respostas, os aprendizes utilizam a linguagem com intencionalidade e estabelecem trocas com outros usuários. Exemplos incluem: “*My birthday is on 10 May*” (Meu aniversário é em 10 de maio) (British Council, 2010); “*My birthday is on 19th August [...] I play with my friends*” (Meu aniversário é em 19 de agosto [...] Brinco com meus amigos) (British Council, 2019); e “*My birthday is on January 23 [...] I play games with my friend and eat birthday cake*” (Meu aniversário é em 23 de janeiro [...] Jogo com meus amigos e como bolo de aniversário) (British Council, 2025).

Nesse sentido, pode-se concluir que a partir de 2019, foram removidos recursos interativos como o botão de gravação e a exibição pública de comentários nas atividades de trava-línguas, agora acessíveis apenas a contas infantis. Pais e responsáveis apenas monitoram o uso, sem interação direta.

Essas mudanças, embora reduzam a participação do usuário, refletem a adaptação às normas do GDPR (União Europeia, 2016), que exigem maior controle sobre dados de crianças. Mesmo com menos interatividade, as atividades mantêm estrutura semelhante e seguem promovendo experiências inseridas na ZDP, ao integrar linguagem, apoio visual e elementos do cotidiano do aprendiz.

Já as atividades de escrita mantiveram sua proposta pedagógica inalterada ao longo do tempo. As únicas mudanças observadas referem-se a ajustes sutis no aspecto visual e na organização da interface, como a inserção de imagens, a disposição em blocos e a presença de menus de apoio.

Longe de romper com o passado, as práticas pedagógicas em ambientes digitais reconfiguram tradições didáticas sob novas materialidades. Assim, a cultura digital não substitui a cultura escrita escolar, mas a (re)inscreve em novos formatos, em diálogo com as transformações históricas nos modos de ensinar e aprender, do impresso ao hipertextual, do analógico ao interativo.

4.3 ECOS DO APRENDER: HABILIDADES LINGUÍSTICAS EM LÍNGUA INGLESA AO LONGO DO TEMPO

A análise dos sites *Breaking News English*, *ISLCollective* e *LearnEnglish Kids* evidenciou um conjunto de habilidades linguísticas mobilizadas em suas atividades. A forma como elas são distribuídas, de acordo com o design pedagógico e a proposta didática de cada site, permite compreender como esses ambientes virtuais contribuem para o aprendizado de Língua Inglesa.

Esse entendimento baseia-se na concepção de Harmer (2007) e Scrivener (2005), que destacam a importância de desenvolver, de forma integrada, as quatro habilidades linguísticas — leitura, escrita, escuta e fala — como eixo central do ensino de línguas. Além disso, Harmer (2007) enfatiza que o sucesso da aprendizagem está diretamente relacionado à motivação do aprendiz e ao potencial das atividades em promover engajamento, especialmente quando são significativas, contextualizadas e variadas.

Ao acessar o material de preenchimento de lacunas no formato impresso do *Breaking News English*, observou-se o desenvolvimento de habilidades como reconhecimento de vocabulário em contexto, inferência de significados implícitos, leitura e escrita.

Isso se evidencia no enunciado “*GAP-FILL: put the words on the right in the correct spaces*” (Preenchimento de lacunas: coloque as palavras no lugar correto) (Banville, 2004). Na versão de 2014, embora o enunciado tenha sido retirado, manteve-se o título da atividade *gap-fill* (Banville, 2014), o que permitiu considerá-lo como unidade de análise isolada, já que a estrutura e o objetivo da proposta foram preservados.

Em 2025, o site retoma o uso de enunciado explícito ao orientar o usuário sobre como realizar o exercício, com uma formulação levemente modificada em relação à versão de 2004. Isso pode ser observado na unidade de análise “*Gap fill – Put these words into the spaces in the paragraph below*” (Preenchimento de lacunas – Coloque estas palavras nos espaços do parágrafo abaixo) (Banville, 2025), que reforça a instrução direta e a manutenção da proposta pedagógica da atividade.

A própria estrutura da atividade de preenchimento de lacunas pode indicar potencial de engajamento, sobretudo quando apresenta desafios contextualizados, lista de apoio e temas relevantes para o aprendiz. Nessas condições, a proposta incentiva a participação ativa, exige mobilização de conhecimentos prévios e promove

inferência lexical ou gramatical. Organizada dessa forma, a atividade deixa de ser apenas mecânica e passa a funcionar como incentivo cognitivo, especialmente quando inserida na ZDP e acompanhada de mediação pedagógica.

Essa dinâmica ativa, que articula leitura, escrita e ação, corresponde à fase de *use* (uso) no modelo de Scrivener (2005), sucedendo os momentos de exposição (*input*) e internalização (*learning*). Ao exigir que o aprendiz infira sentidos e complete a tarefa de forma autônoma, a proposta assume características que a tornam potencialmente engajadora, pois combina desafio, aplicação prática e mobilização de habilidades em um formato interativo e orientado por propósito.

Na atividade de preenchimento no formato digital da versão de 2014 do *Breaking News English*, o enunciado "*Type in the missing verbs, gerunds, adjectival forms in the spaces (their infinitives are at the top)*" (Digite os verbos, gerúndios e formas adjetivais que estão faltando nos espaços; seus infinitivos estão no topo) (Banville, 2014) evidencia o trabalho com habilidades linguísticas, ao exigir do usuário o reconhecimento e a aplicação contextualizada de estruturas gramaticais, como verbos, gerúndios e adjetivos. A proposta também mobiliza compreensão textual e seleção lexical, pois demanda leitura atenta e uso adequado do vocabulário fornecido.

Em 2025, embora o enunciado da atividade permaneça o mesmo, observa-se uma diferença significativa no layout: já no topo da página, há uma indicação explícita da habilidade linguística a ser desenvolvida – a gramática. Isso é sinalizado pela presença do termo "*GRAMMAR*" (Banville, 2025), que orienta o usuário quanto ao foco da proposta e reforça o caráter estruturado da atividade. Tal marcação pode contribuir para uma aprendizagem mais consciente, ao antecipar o objetivo linguístico da tarefa e alinhar a expectativa do usuário ao conteúdo trabalhado.

Além disso, tanto a atividade de 2014, que aborda um caso de fraude com cartão de crédito envolvendo Barack Obama (Banville, 2014), quanto o exercício de 2025 sobre o prêmio concedido à Korean Air como melhor companhia aérea do ano (Banville, 2025), exploram temas de interesse público e relevância internacional. A escolha desses conteúdos contribui para tornar as atividades potencialmente engajadoras, pois articulam o aprendizado de Língua Inglesa com acontecimentos atuais e contextos significativos para o usuário.

Em seguida, analisou-se as atividades de discussão impressas de (2004, 2014 e 2025), em que se observou a manutenção da estrutura e do propósito pedagógico voltado ao desenvolvimento da oralidade, característica central desse tipo de

proposta. Isso é evidenciado pelos títulos que antecedem as perguntas, como “*Ready-made discussion*” (Discussão pré-elaborada) (Banville, 2004), “*Credit cards discussion*” (Discussão sobre cartões de crédito) (Banville, 2014) e “*Discussion – Airlines*” (Discussão – Companhias aéreas) (Banville, 2025).

Na análise, percebeu-se que as perguntas presentes nas atividades de discussão podem tornar o exercício engajador, ao incentivar a reflexão, a organização de ideias e a expressão pessoal do aprendiz, como nos exemplos: “*Is it dangerous to put information on the Internet about how to end your life?*” (Banville, 2004); “*What do you think about Barack Obama’s problem?*” (Banville, 2014); e “*What do you think of flying?*” (Banville, 2025).

Essas perguntas, ao exigirem respostas pessoais e contextualizadas, favorecem a aplicação prática da linguagem em situações comunicativas, o que, segundo Scrivener (2005), caracteriza a etapa de *use* no ciclo de aprendizagem. Nesse modelo, o conhecimento não é apenas acessado, mas mobilizado ativamente, promovendo o desenvolvimento da fluência por meio de tarefas que simulam interações reais.

Posteriormente, analisou-se a atividade digital “*Listen to the 20 Questions*” (*Ouçã as 20 Perguntas*) (Banville, 2014; 2025). Embora o título sugira interação oral, a tarefa mobiliza principalmente a compreensão auditiva, a produção escrita e a reformulação sintática, sem envolver troca real com outro interlocutor. Além disso, em ambas as versões, a atividade não se mostra engajadora, pois se limita à reorganização mecânica de palavras para formar perguntas, sem incentivar autoria, criatividade ou envolvimento mais significativo com o conteúdo.

Em seguida, passou-se à análise das atividades do site *ISLCollective*, com foco nos jogos de tabuleiro disponíveis nas versões de 2011, 2019 e 2025. Nesses materiais, constatou-se que são trabalhadas habilidades linguísticas como leitura, produção oral e uso contextualizado do vocabulário. Isso pode ser observado nas seguintes unidades de análise “*Tell about a place you would like to visit one day*” (Fale sobre um lugar que você gostaria de visitar um dia) (ISLCollective, 2011) “*My uncle’s son is my...*” (O filho do meu tio é meu...) (ISLCollective, 2019) e em 2025, “*What do you do when you’re in trouble?*” (O que você faz quando está com problemas?) (ISLCollective, 2025).

Infere-se por meio dessas mesmas unidades de análise seu potencial engajador, pois envolve interação entre os participantes, tomada de decisões

linguísticas e aplicação de conhecimentos de forma lúdica. A combinação entre linguagem e jogo favorece a participação e cria oportunidades para uso da língua.

Em continuidade à proposta de interação oral, o *ISLCollective* apresenta, de forma recorrente, fichas de conversação. A análise das versões de 2011, 2019 e 2025 revelou que essas atividades mantêm a mesma lógica dos jogos ao mobilizarem a habilidade da fala e favorecem o engajamento, ao promoverem reflexão, troca de sentidos e uso significativo da linguagem.

Exemplos disso incluem: "*Do you like playing basketball?*" (Você gosta de jogar basquete?) (*ISLCollective*, 2011); "*Do you think what you see on social media is real or fake?*" (Você acha que o que vê nas redes sociais é real ou falso?) (*ISLCollective*, 2019); e "*Do you think happiness has a different meaning for everybody? What is it for you?*" (Você acha que a felicidade tem um significado diferente para cada pessoa? O que ela significa para você?) (*ISLCollective*, 2025).

Em contraste com os sites analisados anteriormente, o *LearnEnglish Kids* apresenta atividades centradas em elementos lúdicos e recursos audiovisuais, possivelmente por ser voltado ao público infantil. A seguir, são identificadas as principais habilidades linguísticas mobilizadas nesse ambiente, assim como se tem potencial de engajamento.

A análise das versões de 2010, 2019 e 2025 do *LearnEnglish Kids* evidencia uma tendência ao desenvolvimento da compreensão auditiva e da produção oral. A unidade de análise "*Listen to the tongue twister and practise saying it. How fast can you say it?*" (Ouça o trava-língua e pratique dizê-lo. Quão rápido você consegue falar?) (British Council, 2010; 2019; 2025) ilustra esse processo ao promover o reconhecimento sonoro e rítmico da língua, a pronúncia articulada, a repetição com variação rítmica e a consciência fonêmica.

Na aprendizagem infantil, essa proposta favorece a atenção aos sons, ao ritmo e à fluência da fala, promovendo a internalização de padrões linguísticos por meio do lúdico e da oralidade. Também revela potencial de engajamento ao exigir escuta atenta e reprodução ativa do trava-língua.

Tais estratégias revelam como o lúdico, ao mesmo tempo que engaja efetivamente, atua como mediador da aprendizagem. Vygotsky (2007) já apontava o papel do brincar e do faz de conta como formas fundamentais de internalização de conteúdos culturais. No *LearnEnglish Kids*, esse princípio aparece nas atividades que combinam escuta, fala e imaginação.

Complementando essa abordagem lúdica, as atividades da seção “*Your Turn*” promovem a escrita, leitura, uso de vocabulário temático relacionado a datas comemorativas, presentes e sentimentos, a aplicação de tempos verbais no presente e no passado e o emprego de conectores. Isso fica evidenciado pela unidade de análise: “*When’s your birthday? How do you celebrate your birthday? What’s the best birthday present you have ever got? What do you do at birthday parties?*” (Quando é o seu aniversário? Como você comemora o seu aniversário? Qual foi o melhor presente de aniversário que você já ganhou? O que você faz nas festas de aniversário?) (British Council, 2010; 2019; 2025).

Esses questionamentos orientam o aprendiz a construir respostas coerentes e contextualizadas. Além disso, demonstra um importante potencial de engajamento na aprendizagem, pois exige que o aprendiz organize suas ideias, selecione vocabulário apropriado e estruture linguisticamente suas respostas, envolvendo-se ativamente com a atividade.

As análises realizadas evidenciam que os sites voltados ao aprendizado de inglês não apenas propõem estratégias variadas de aprendizagem, mas também expressam formas distintas de apropriação da linguagem mediadas pela cultura digital. A presença de atividades baseadas em repetição oral, produção escrita pessoal, escuta interativa e uso de imagens ilustra as transformações nos modos de ensinar e aprender línguas ao longo das últimas duas décadas.

Esse panorama evidencia como a aprendizagem em ambientes virtuais, ao mobilizar múltiplas linguagens e formas de interação, reflete transformações nos modos de ensinar e aprender línguas. Com base em Vygotsky (2007), pode-se dizer que essas práticas não apenas desenvolvem habilidades linguísticas, mas também constituem modos de inserção cultural e social mediados por tecnologias. Ao lado disso, o modelo de Scrivener (2005) permite observar a organização pedagógica dessas tarefas, enquanto Harmer (2007) contribui para a compreensão do papel da motivação e do engajamento do aprendiz nesse processo.

A centralidade da mediação na perspectiva vygotskyana permite entender que, nos ambientes virtuais analisados, o conhecimento linguístico não é simplesmente transmitido, mas construído a partir de atividades interativas e contextualizadas, que operam como instrumentos culturais de desenvolvimento na Zona de Desenvolvimento Proximal.

Complementarmente, o modelo *input–learning–use*, proposto por Scrivener (2005), oferece uma estrutura útil para interpretar o funcionamento das atividades presentes nos sites. As tarefas analisadas envolvem exposição a materiais linguísticos variados (*input*), promovem a internalização de conteúdos por meio de processos cognitivos (*learning*), e culminam em práticas de uso ativo da linguagem, seja na escrita, na oralidade ou na escuta (*use*). Essa sequência contribui para uma aprendizagem significativa, conforme o autor, pois articula o contato com a língua à prática comunicativa.

Já Harmer (2007) enfatiza que o engajamento do aprendiz é decisivo para o sucesso da aprendizagem, sobretudo quando as atividades são motivadoras, contextualizadas e promovem autonomia. Essa perspectiva é visível nos dados analisados, pois as atividades exigem envolvimento ativo, raciocínio linguístico e produção significativa, sobretudo nas situações em que os alunos opinam, refletem ou personalizam suas respostas.

Dessa forma, as habilidades linguísticas identificadas devem ser compreendidas como práticas culturais historicamente situadas, constituídas nas interações entre sujeitos, tecnologias e suportes, refletindo os modos contemporâneos de produção e circulação do saber linguístico. Ao articular os aportes de Vygotsky (2003; 2007), Scrivener (2005) e Harmer (2007) à análise das práticas digitais, observa-se que a aprendizagem de línguas em ambientes virtuais se configura como um processo multidimensional, no qual se entrelaçam mediação, engajamento e desenvolvimento de habilidades linguísticas em contextos culturalmente significativos.

5 ECOS DA INTERAÇÃO EM SITES: PERMANÊNCIAS E TRANSFORMAÇÕES

Esta dissertação investigou, sob a perspectiva da história cultural, as permanências e transformações nas formas de interação promovidas pelos sites *Breaking News English*, *ISLCollective* e *LearnEnglish Kids* no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa entre os anos de 2004 e 2025. A pesquisa respondeu a uma lacuna identificada na revisão sistemática: a escassez de estudos que, mais do que descrever o potencial pedagógico desses sites, analisassem como suas práticas interativas se configuram historicamente como expressões de concepções de ensino e mediação.

A pesquisa foi orientada por uma pergunta central: quais foram as principais mudanças e continuidades nas formas de interação que emergem nas mediações com sites para o aprendizado de Língua Inglesa entre 2004 e 2025? Essa questão se desdobrou em objetivos que orientaram a análise: estabelecer uma linha do tempo dos sites *Breaking News English*, *ISLCollective* e *LearnEnglish Kids*, para o aprendizado de Língua Inglesa, observando suas mudanças e permanências. Analisar, ao longo do tempo, de que maneira os sites proporcionam ao ensino-aprendizagem de inglês e identificar e descrever as habilidades para o aprendizado de inglês, exploradas por cada um dos sites analisados.

A partir dessa abordagem, foi possível identificar que os três sites analisados mantêm, ao longo do tempo, a predominância das interações simbólicas, com atividades baseadas em leitura, escuta, escrita e, em menor grau, fala. A linguagem, segundo Vygotsky, permanece como o principal instrumento pedagógico nos três sites. No entanto, a forma como essas interações simbólicas se concretiza foi se diversificando conforme o avanço tecnológico e o redesenho pedagógico dos sites.

As mediações por instrumento se intensificaram em todos os ambientes analisados. No *Breaking News English*, observou-se uma crescente automatização das tarefas, com comandos por áudio, correção automática, preenchimento dinâmico e reorganização de frases, o que ampliou a mediação por instrumentos e aproximou a interface da ideia de "andaime digital". Já o *ISLCollective* manteve sua proposta de base colaborativa, mas também diversificou suas ferramentas, com vídeos interativos e jogos que exigem maior manipulação da interface. O *LearnEnglish Kids*, embora tenha ampliado seus recursos visuais e auditivos, apresentou menor sofisticação técnica no comparativo final.

As interações sociais sofreram uma retração visível. No início do período analisado, especialmente no *LearnEnglish Kids*, havia fóruns, áreas de comentários e outras formas de troca entre usuários. Com o tempo, tais funcionalidades foram eliminadas, possivelmente em resposta a políticas de segurança digital e à proteção de dados infantis. No *ISLCollective*, a colaboração entre professores na produção e compartilhamento de materiais ainda se manteve, mas foi deslocada para fora do contexto de execução das atividades, reduzindo o espaço para interações entre aprendizes. Já o *Breaking News English* permaneceu, desde o início, com foco em uma aprendizagem mais autônoma, mediada por tarefas autocorretivas, sem espaço para diálogo direto entre usuários.

Essas transformações impactaram diretamente o engajamento proposto pelos sites. Em todos os casos, o engajamento passou a depender cada vez mais da qualidade do design pedagógico e da clareza dos comandos. Atividades mais interativas, que exigiam reorganização textual, preenchimento de lacunas ou decisões baseadas em áudio, mostraram-se mais eficazes em mobilizar o aprendiz cognitivamente. No entanto, a ausência de interações sociais limitou o engajamento afetivo e colaborativo, o que, segundo Harmer (2007), é essencial para manter o interesse e a motivação em ambientes digitais.

Quanto ao desenvolvimento de habilidades linguísticas, observou-se a permanência de foco nas quatro habilidades (leitura, escuta, escrita e fala), com variações de ênfase conforme o site e o momento histórico. No início, predominavam atividades de leitura e escuta, muitas vezes desvinculadas de contextos comunicativos reais. Com o tempo, os sites passaram a integrar essas habilidades de forma mais contextualizada e prática, especialmente em tarefas que simulam situações de uso real da linguagem, alinhando-se ao modelo *input–learning–use* proposto por Scrivener (2005).

O design dos sites se modificou minimamente ao longo dos anos. Suas interfaces tornaram-se mais limpas, menus reorganizados e integração de mídias (vídeos, áudios e imagens). Embora todos os sites analisados tenham passado por transformações ao longo do tempo, no caso do *ISLCollective* as mudanças foram menos evidentes. Embora, em sua versão mais recente, a atividade possa ser preenchida digitalmente, a interação é limitada: não há feedback automático, nem possibilidade de realização conjunta com outros usuários do site.

Essa percepção se deve, em parte, às limitações impostas pela *Wayback Machine*, que impossibilitou o acesso completo às atividades mais interativas do site, como vídeos e jogos nas versões antigas. Assim, a análise se concentrou majoritariamente nas fichas impressas disponíveis, que mantêm estrutura semelhante entre as versões de 2011, 2019 e 2025. Ainda assim, foi possível observar alterações no layout, com interfaces mais limpas e reorganização dos menus. Tais mudanças, ainda que discretas, refletem uma adaptação funcional e contribuem para qualificar a mediação pedagógica nos ambientes digitais.

Embora esta dissertação não tenha adotado um referencial teórico voltado à interface gráfica, observou-se que mudanças no design influenciam diretamente a mediação e a qualidade da interação no ambiente virtual. Um layout bem estruturado favorece a autonomia do aprendiz, enquanto formatos fragmentados ou desatualizados podem dificultar o engajamento e o acesso aos conteúdos.

Do ponto de vista metodológico, a combinação entre história cultural e análise de conteúdo demonstrou-se eficaz para compreender essas mudanças em ambientes digitais, mas é importante reconhecer seus limites.

O estudo concentrou-se em três: *Breaking News English*, *ISLCollective* e *LearnEnglish Kids*, a partir de três recortes temporais distintos. Embora essa delimitação tenha possibilitado um exame aprofundado das permanências e transformações ao longo do tempo, ela não contempla a diversidade de práticas digitais atualmente disponíveis no campo do ensino de línguas. Ademais, a utilização de versões arquivadas por meio da *Wayback Machine*, ainda que coerente com os objetivos metodológicos da pesquisa, impôs limitações quanto à completude e à navegabilidade dos registros, em razão de lacunas, descontinuidades e fragmentações nos conteúdos armazenados.

Essa limitação evidencia a urgência de discutir formas de preservação e análise crítica de objetos digitais efêmeros, contribuindo para o fortalecimento da história digital da educação. Essa reflexão aponta, também, para o valor de se construir metodologias adaptadas aos desafios da pesquisa histórica em contextos tecnológicos mutáveis.

Cabe reconhecer, ainda, que o próprio conceito de interação, ao ser analisado com base em registros visuais e enunciados disponíveis nos sites, exigiu inferências teóricas que, embora fundamentadas, podem não refletir integralmente a experiência vivida pelos usuários em situações reais de uso. A articulação entre as contribuições

de Vygotsky (2003; 2007), Harmer (2007) e Scrivener (2005) permitiu articular diferentes dimensões do processo de aprendizagem: mediação, engajamento, habilidades e interação. A partir dessa convergência teórica, foi possível construir uma análise que compreende os ambientes virtuais como documentos históricos, que registram práticas culturais e educacionais situadas.

Chega-se ao fim desta pesquisa com fortes indícios de que os ambientes digitais não são apenas ferramentas instrucionais, mas também narrativas vivas sobre como se ensina, se aprende e se interage em diferentes contextos educacionais históricos. Afinal, o que moveu a investigação foi justamente o desejo de compreender como essas práticas digitais, muitas vezes invisíveis na história da educação, podem ser documentadas, analisadas e ressignificadas como parte de uma cultura pedagógica em constante transformação.

Ao observar duas décadas de trajetórias digitais, foi possível perceber que os ambientes analisados expressam tensões entre inovação e permanência, liberdade e controle, autonomia e padronização. Essas tensões revelam também os limites do próprio percurso metodológico. Ainda assim, o que foi possível delinear reforça a potência da história cultural na leitura de práticas educativas digitalizadas.

Como desdobramento, esta pesquisa aponta possibilidades para investigações futuras, como a análise de como aprendizes constroem autoria e pertencimento em ambientes colaborativos online. Sua contribuição se dá em três frentes: a) para a história da educação, ao tratar os sites como fontes e objetos históricos; b) para o ensino de inglês, ao evidenciar as transformações nas formas de mediação e interação; e c) para a história digital, não apenas ao propor caminhos metodológicos para a análise de sites em perspectiva histórica, mas também ao configurar-se como um produto digital que exemplifica possibilidades de ampliação dessa abordagem em pesquisas educacionais.

Assim, ensinar e aprender inglês por meio de sites não é apenas uma escolha pedagógica, mas um fenômeno cultural e histórico, atravessado por sujeitos, linguagens, mediações e modos de interação que refletem as marcas de cada tempo. Foi justamente esse olhar, atento aos ecos, permanências e transformações, que busquei construir ao longo deste trabalho. Ao observar os vestígios digitais presentes nas interfaces, comandos, instruções e recursos interativos dos sites, pude mapear as formas de interação que atravessaram diferentes momentos históricos,

compreendendo como cada época imprimiu sua marca nas maneiras de mediar e ensinar.

Desse modo, compreendo que nenhuma história se encerra por completo, ela se desdobra, se reinscreve e se reescreve. A história digital da educação ainda está sendo construída, tecida por rastros, interfaces e práticas que revelam modos de ensinar, aprender e interagir ao longo do tempo. Registrar essas formas de mediação é um gesto de preservação do passado e do presente. Que este trabalho possa servir de base para novas investigações sobre os caminhos da aprendizagem em ambientes digitais, reconhecendo que essas práticas também merecem um lugar na memória pedagógica de nosso tempo.

6 PÓS-FÁCIO: QUANDO O CASULO SE ROMPE: A PESQUISA QUE ME (RE) FEZ

Todo processo de metamorfose começa pelo ovo: pequeno, silencioso, mas carregado de vida em latência. Eu fui esse “ovo” gestado pelo afeto e pela curiosidade, desde a infância meu desejo era me aventurar no mundo da educação, alimentado pelo olhar e pelo incentivo constante dos meus pais, que me ensinaram, com gestos e palavras, a reconhecer o valor do conhecimento.

Ao longo do tempo, tornei-me uma lagarta, licenciada em Letras-Inglês, em constante busca por caminhos e respostas. Como toda lagarta, enfrentei dúvidas, mudanças e descobertas. Foi nesse estágio que surgiu minha inquietação sobre como a tecnologia transformava o ensino e a aprendizagem de línguas. Ainda sem um objeto definido, mas impulsionada pelo desejo de investigar os sentidos dessa transformação.

Dentre tantas possibilidades, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Caxias do Sul. Iniciei o mestrado movida por entusiasmo e incerteza, sem saber o que enfrentaria, mas com vontade sincera de continuar evoluindo.

Durante a caminhada, precisei mudar de projeto, de linha de pesquisa e até de orientação. Cada ruptura foi como uma muda de pele dolorosa, porém necessária. Descobri que a pesquisa não é linear, mas cheia de desvios que também ensinam, até a decisão conjunta com meus orientadores do estudo olhando quais as principais mudanças e continuidades nas formas de interação que emergem nas mediações com sites para o aprendizado de Língua Inglesa entre 2004 e 2025. Essa escolha está muito atrelada a minha formação como professora de língua, minha inserção no mundo digital e meu desejo de compreender, historicamente, o que permanece e o que se transforma.

Vivi, então, a fase da vulnerabilidade. Pequena diante do desconhecido, enfrentei desafios sem nome. Sentia fome de leitura, de escuta, de aprender. Deixei para trás certezas que já não me serviam e abracei mudanças, mesmo quando parecem ser assustadoras. O crescimento exigiu esforço contínuo, silêncio e coragem. E, apesar do caminho lento e incerto, seguí.

Como quem entra em casulo, mergulhei em escritas, reescritas e leituras solitárias. A escrita acadêmica com suas exigências de clareza e coesão me

desafiaram a sustentar argumentos, a ler com atenção crítica, a dialogar com autores e a reconhecer a minha própria voz como pesquisadora. Não foi o medo que me acompanhou, mas uma dúvida constante e sutil: estaria no caminho certo? Seria esse o voo que eu realmente queria aprender a traçar, mesmo depois das primeiras turbulências?

Ao final desse percurso, compreendo que a metamorfose se completou. Tornei-me, enfim, uma borboleta, mas diferente da lagarta que faz esse processo de modo solitário, eu a fiz com a ajuda de meus familiares, amigos, com a professora Dra. Eliana Relá e com meu coorientador Dr. Paulo Antonio Pasqual Junior que me ajudaram até chegar no produto final da pesquisa. Essa trajetória deixou marcas profundas, que contribuíram para meu amadurecimento pessoal e profissional. Romper o casulo foi mais doloroso do que imaginei, mas necessário. Descobri, com o tempo, que crescer exige entrega, escuta e coragem para se transformar, mesmo quando o voo ainda parece incerto.

7 REFERÊNCIAS

- ABBATE, Janet. **Inventing the Internet**. Cambridge, MA: MIT Press, 2000.
- ALVES, Lynn; TORRES, Velda; NEVES, Isa; FRAGA, Giulia. Tecnologias digitais nos espaços escolares: um diálogo emergente. *In*: FERRAZ, Obdália (org.). **Educação, (multi)letramentos e tecnologias: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura**. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 117–139.
- ANDRADE, Wendel Melo; BRANDÃO, Jorge Carvalho; DOS SANTOS, Maria José Costa. O sociointeracionismo de Vygotsky na aprendizagem das funções quadráticas:: um estudo com a mediação do software geogebra. **TANGRAM-Revista de Educação Matemática**, v. 5, n. 1, p. 60-86, 2022.
- ANTUNES, Celso. **Professores e professauros: Reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas**. 9ª. Editora Vozes. 2014
- BANVILLE, Sean. **Breaking News English**. Disponível em: <https://breakingnewsenglish.com/>. Acesso em: 02 mar. 2025.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2020
- BARROS, José D'Assunção. História cultural e história das idéias: diálogos historiográficos. **Cultura: Revista de História e Teoria das Ideias**, Lisboa, v. 21, p. 259-286, 2005. Disponível em: <https://journals.openedition.org/cultura/3353>.. Acesso em: 13 out. 2024.
- BOLDARINE, Rita de Cássia. **Scraps na prática da língua inglesa: análise de uma experiência utilizando a teoria de aquisição de língua estrangeira de Stephen Krashen no ambiente orkut**. 2008. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História) - Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo. 2008.
- BOURDÉ, Guy; MARTIN, Hervé. **As escolas históricas**. Sintra: Publicações: Europa-América, 1983
- BROCH, Ingrid Kuchenbecker. **Escrita coletiva de texto teatral em língua inglesa em ambiente virtual de aprendizagem: o foco do aluno no processo**. 2008. 145 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2008.
- BRITISH COUNCIL. **LearnEnglish Kids**. Disponível em: <https://learnenglishkids.britishcouncil.org/>. Acesso em: 02 mar. 2025.
- CARVALHO, Juliano Maurício de; ARITA, Carmem Harumi; NUNES, Alesse de Freitas. **A política de implantação da Internet no Brasil**. 1999.[S. l.: s. n.]. Disponível em: <https://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/5be0d57f5fde664d948d9c2cbc80b619.PDF>. Acesso em: 5 abr. 2025.
- CARVALHO, Marcelo Savio Revoredo Menezes de. **A trajetória da Internet no Brasil: do surgimento das redes de computadores à instituição dos mecanismos de**

governança. 2006. 239 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Sistemas e Computação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

CASTRO, Ronaldo de Oliveira. **Jogos digitais, Tecnologias e Educação: Reflexões e Experimento com a ferramenta Kahoot! nas Turmas Integradas do Curso de Meio Ambiente no Ensino Médio do Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.** 2022. 72 f. Dissertação. (Mestrado em Educação Agrícola) - Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CTUR). Seropédica, 2022.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações.** 2. ed. Lisboa, Portugal: DIFEL, 2002.

DIEGUES, A. C.; ROSELINO, J. E. ; GARCIA, R. **Política Industrial e Desenvolvimento: o caso da indústria brasileira de Tecnologia de Informação** Espacios. Vol. 35 (Nº 12), Ano 2014, Pág. 13.

FARDO, Marcelo Luís. **A gamificação como estratégia pedagógica: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem.** 2013. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, 2013.

FEBVRE, Lucien. **Combates pela História.** Lisboa: Presença, 1983.

FREITAS, JC de. O design como interface de comunicação e uso em linguagens hipermediáticas. **O chip e o caleidoscópio: reflexões sobre as novas mídias.** São Paulo: Editora Senac, p. 183-196, 2005.

FICHTNER, Bernd. **Introdução à abordagem histórico-cultural de Vygotsky e seus colaboradores.** 2010. Disponível em:
https://paginas.fe.usp.br/eventos/evento/eventos_evento.php?acao=Visualizar_Arquivo&tipo=arquivo&eventosevento_codigo=226&eventoseventoarquivo_numero=1.
 Acesso em: 15 mar. 2025.

FONSECA FILHO, Clézio. **História da computação: O Caminho do Pensamento e da Tecnologia.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

GARCIA, Renato; ROSELINO, José Eduardo. Uma avaliação da Lei de Informática e de seus resultados como instrumento indutor de desenvolvimento tecnológico e industrial. **Gestão & Produção**, São Carlos, v. 11, n. 2, p. 177–185, maio/ago. 2004.

GUGIK, Gabriel. A História dos computadores e da computação. **TecMundo**, Curitiba, 2009. Disponível em: ;www.tecmundo.com.br/1697-A-Historia-dos-computadores-e-da-computacao.htm. Acesso em: 22 abr. 2025

HAFNER, Katie; LYON, Matthew. **Where wizards stay up late: The origins of the Internet.** Simon and Schuster, 1998.

HARMER, Jeremy. **How to teach English.** Oxford University Press, 2007.

HOOFNAGLE, Chris Jay; VAN DER SLOOT, Bart; BORGESIUUS, Frederik Zuiderveen. The European Union general data protection regulation: what it is and what it means. **Information & Communications Technology Law**, v. 28, n. 1, p. 65-98, 2019.

IBRAHIM, Asaad Khaleel. Evolution of the Web: from Web 1.0 to 4.0. **Qubahan Academic Journal**, v. 1, n. 3, p. 20-28, 2021.

ISAACSON, Walter. **Steve jobs: The exclusive biography**. Hachette UK, 2011.

ISLCollective. **iSLCollective**: Free ESL Worksheets, PowerPoints and Video Lessons. Disponível em: <https://en.islcollective.com/>. Acesso em: 02 mar. 2025.

JACKSI, Karwan; ABASS, Shakir M. Development history of the world wide web. **Int. J. Sci. Technol. Res**, v. 8, n. 9, p. 75-79, 2019.

JOENK, Inhelora Kretzschmar. Uma introdução ao pensamento de Vygotsky. **Revista Linhas**, v. 3, n. 1, 2002.

KENSKI, Vani Moreira. Redes, comunidades e educação. In: SALES, Mary Valda Souza (org.). **Tecnologias digitais, redes e educação**: perspectivas contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2020. p. 17-28

LEÓNTIÈV, A.N. Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L.S. Vigotski. In: VIGOTSKI, L.S. **Teoria e método em Psicologia**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996. pp.425-470.

LINS, Bernardo Felipe Estellita. A evolução da Internet: uma perspectiva histórica. **Cadernos ASLEGIS**, n.48 Janeiro/Abril,2013. Brasília. p. 11-46.

MARQUES, Ivan da Costa. Uma história suficientemente respeitável sobre novos espaços de possibilidade para a inovação tecnológica na América Latina. **Convergencia: Revista de Ciencias Sociales**, Toluca, v. 11, n. 35, p. 51–78, maio-ago. 2004. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10503503>. Acesso em: 12 mar. 2025.

MATTOS, Antonio Carlos M.; VASCONCELLOS, Heraldo. Reserva de mercado de informática: o estado da arte. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 28, n. 3, p. 75–78, jul./set. 1988.

MORAES, Maria Candida. Informática educativa no Brasil: um pouco de história. **Em aberto**, Brasília, v. 12, p. 17-26, 1993.

MUSEU CAPIXABA DO COMPUTADOR – MCC. **O editor de textos Microsoft Word 1.0 de 1983**. *É Hoje!* 29 set. 2022. Disponível em: <https://museucapixaba.com.br/hoje/editor-de-textos-microsoft-word-1-0-de-1983/>. Acesso em: 13 abr. 2025.

MUSEU CAPIXABA DO COMPUTADOR – MCC. **O editor de textos WordStar de 1978**. *É Hoje!*, 14 out. 2021. Disponível em: <https://museucapixaba.com.br/hoje/editor-de-textos-wordstar-de-1978/>. Acesso em: 13 abr. 2025.

NOIRET, Serge. História pública digital. 2015. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 28–51, maio 2015. Disponível em: <http://elea.unisa.it/bitstream/handle/10556/4997/Noiret%2c%20Serge.%20Hist%2c%20b3ria%20P%2c%20bablica%20Digital.pdf?sequence=5&isAllowed=y>. Acesso em: 13 abr. 2025

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Sobre diferenças individuais e diferenças culturais: o lugar da abordagem histórico-cultural. *In: Aquino, Julio G. Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997. Acesso em: 13 mar. 2025.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Tecnologias digitais no ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Revista da ABRALIN*, v. 18, n. 1, p. 1–26, 2019. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1323/2741>. Acesso em: 10 jul. 2024

PASQUAL JUNIOR, Paulo Antonio. **Informática educativa na rede municipal de Caxias do Sul 1992-2012**. 2023. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, 2023.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PROCHNIK, Victor. A contribuição da universidade para o desenvolvimento da informática no Brasil. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 28, n. 3, p. 51–62, jul./set. 1988.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsk: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

ROZA, Rodrigo Hipólito. TICS na Aprendizagem sob a perspectiva Sociointeracionista. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, p. 498-506, 2018.

ROSATELLI, Marta C. et al. Ambientes de apoio à aprendizagem cooperativa. *In: RAMOS, Edla M. Faust (org.). Informática na Escola: um olhar multidisciplinar*. Fortaleza: Editora UFC, 2003.

SALIMEN, Paola Guimaraens. **A realização interacional de atividades pedagógicas em uma sala de aula de língua adicional pautada por projetos: reflexões para o planejamento de tarefas pedagógicas além do enunciado**. 2016. 198 f. Tese (Doutorado em Letras: Estudos da Linguagem - Linguística Aplicada) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2016.

SANTA, Fernando Dala; BARONI, Vivian. As raízes marxistas do pensamento de Vigotski: contribuições teóricas para a psicologia histórico-cultural. *Kínesis*, Passo Fundo, v., n. 12, p. 1-16, dez. 2014.

SANTAELLA, Lucia. **Humanos hiper-híbridos: linguagens e cultura na segunda era da internet**. Paulus Editora, 2021.

SANTOS, Marina Belló dos. **O site LearnEnglish Kids como recurso pedagógico nos processos de ensino aprendizagem de Língua Inglesa**. 2019. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, 2019.

SCRIVENER, Jim. **Learning teaching**. Oxford: Macmillan, 2005.

SEKARAN, U. **Research methods for managers: a skill-building approach**. New York: Wiley, 1984.

KRASHEN, Stephen. Second language acquisition. **Second Language Learning**, v. 3, n. 7, p. 19-39, 1981.

SILVA, Victor Alcantara da. **Desenvolvendo a consciência linguístico-discursiva por meio das novas tecnologias de informação e comunicação**: proposta de capacitação para a produção textual nos anos finais do Ensino Fundamental. 2019. 216 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, 2019.

TAVARES, Maria de Fátima Duarte. Preservação digital: entre a memória e a história. **Ciência da Informação**, v. 41, p. 9-21, 2012.

TIGRE, Paulo B. Liberalização e capacitação tecnológica: o caso da informática pós reserva de mercado no Brasil. In: SCHWARTZMAN, S. (Org.) **Ciência e Tecnologia no Brasil Política Industrial, Mercado de Trabalho e Instituições de Apoio**. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1993.

TIGRE, Paulo B. As multinacionais de informática no Brasil. **Revista de Administração Pública**, v. 15, n. 1, p. 43-56, Rio de Janeiro: FGV, 1981.

UNIÃO EUROPEIA. **Regulamento (UE) 2016/679 do Parlamento Europeu e do Conselho**, de 27 de abril de 2016. Relativo à proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados, e que revoga a Diretiva 95/46/CE (Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados – GDPR). *Jornal Oficial da União Europeia*, L 119, p. 1–88, 4 maio 2016. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX%3A32016R0679>. Acesso em: 22 jul. 2025.

VAN GEERT, Paul.: STEENBEEK, Henderien. The dynamics of scaffolding. In: **New Ideas in Psychology**, 23 (3), p.115-128, Dec 2005. Disponível em: www.elsevier.com/locate/newideapsych. Acesso em 02 fev. 2025.

VIEIRA, Amanda Monteiro Leite. **Análise dos aspectos linguísticos e pedagógico-estruturais de um portal em construção para o ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças**. 2023. 169 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, 2023.

VIEIRA, Eduardo. **Os bastidores da Internet no Brasil**. Barueri, SP: Manole, 2003, 236 p.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 182 p. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche, 2007

VIGOTSKI, Lev. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WOHLIN, C. et al. Systematic Literature Reviews. **Experimentation in Software Engineering**. Springer Berlin Heidelberg, 2012. p. 45–54.

8 APÊNDICE A - Termo de uso de Inteligência Artificial Generativa (IAG)

Eu, Maria Isabel Casagrande Catafesta, pesquisadora e autora desta dissertação intitulada “Navegando entre mudanças e continuidades nas interações em sites para o aprendizado de Língua Inglesa”, declaro que, no desenvolvimento das etapas deste trabalho, foram utilizados recursos de inteligência artificial generativa, tais como, o chatgpt (openai).

O uso desses recursos teve como finalidade o apoio na seguinte atividade:

-Sugestões de estrutura textual e revisão linguística;

Declaro que os conteúdos produzidos como apoio da IAG foram criteriosamente revisados, validados, adaptados e são de minha inteira responsabilidade, assegurando:

- A verificação da veracidade, confiabilidade e adequação das informações;
- O atendimento às normas éticas e metodológicas da pesquisa acadêmica;
- O respeito aos direitos autorais, à integridade científica e à privacidade de dados;

O uso do recurso IAG é complementar, não substitutivo das atividades próprias do trabalho intelectual humano, estando alinhado às diretrizes de uso ético da inteligência artificial, tais como as propostas pela UNESCO (2021) e pelo Dicasterio para a Cultura e a Educação do Vaticano (2023), bem como às normativas da Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Por ser expressão da verdade, firmo o presente termo.

Caxias do Sul/RS, 03 de julho de 2025.