

Construção e validação de instrumento de avaliação de tecnologias digitais para o ensino da Língua Inglesa no Fundamental I

ELAINE RODRIGUES PERDIGÃO^I

LIGIA GOMES ELLIOT^{II}

HELEN CRISTINA ARAÚJO DE OLIVEIRA^{III}

<http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v17i57.5493>

Resumo

O estudo apresenta a construção e validação de um instrumento destinado a avaliar mídias digitais utilizadas no ensino de Língua Inglesa no Ensino Fundamental I. Partindo de diretrizes nacionais e internacionais, foram definidos critérios pedagógicos, linguísticos, técnicos e de acessibilidade. A metodologia envolveu revisão teórica, elaboração de categorias e indicadores e validação por professores da educação básica e especialistas em avaliação. Os resultados indicam que o instrumento é consistente, aplicável e capaz de orientar escolhas mais qualificadas de recursos digitais, considerando o perfil dos alunos, a infraestrutura escolar e a necessidade de práticas avaliativas formativas. Conclui-se que o instrumento contribui para aprimorar a seleção de mídias digitais e para fortalecer práticas pedagógicas alinhadas às demandas contemporâneas da educação básica.

Palavras-chave: mídias digitais; ensino de inglês; avaliação; educação básica; instrumentos educacionais.

Submetido em: 26/11/2025

Aprovado em: 28/11/2025

^I Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro (RJ), Brasil; <http://orcid.org/0000-0001-6683-3695>; e-mail: elaineperdigao@puc-rio.br.

^{II} Faculdade Cesgranrio (FACESG), Rio de Janeiro (RJ), Brasil; <http://orcid.org/0000-0002-7358-5340>; e-mail: ligia@cesgranrio.org.br.

^{III} Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC), Rio de Janeiro (RJ), Brasil; <http://orcid.org/0000-0001-8780-4340>; e-mail: helen.faetecipanema@gmail.com.

Construction and validation of an assessment instrument for digital technologies in English Language Teaching in Elementary School (Early Years)

Abstract

This study presents the development and validation of an instrument designed to assess digital media used in English Language teaching in early elementary education. Based on national and international guidelines, the instrument incorporates pedagogical, linguistic, technical, and accessibility criteria. The methodology included theoretical review, construction of categories and indicators, and validation by English teachers and evaluation specialists. Results show that the instrument is consistent, applicable, and useful for guiding more informed decisions regarding digital resources, considering learners' profiles, school infrastructure, and the need for formative assessment practices. The study concludes that the instrument enhances the selection of digital media and strengthens pedagogical practices aligned with contemporary educational demands.

Keywords: digital media; English teaching; evaluation; basic education; educational instruments.

Construcción y validación de un instrumento para la evaluación de tecnologías digitales para la enseñanza del inglés en Educación Primaria I

Resumen

Este estudio presenta la construcción y validación de un instrumento diseñado para evaluar los medios digitales utilizados en la enseñanza del inglés en la educación primaria (1° a 5° grado). Con base en directrices nacionales e internacionales, se definieron criterios pedagógicos, lingüísticos, técnicos y de accesibilidad. La metodología implicó una revisión teórica, el desarrollo de categorías e indicadores, y su validación por docentes de educación básica y especialistas en evaluación. Los resultados indican que el instrumento es consistente, aplicable y capaz de orientar la selección de recursos digitales, considerando el perfil del alumnado, la infraestructura escolar y la necesidad de prácticas de evaluación formativa. Se concluye que el instrumento contribuye a mejorar la selección de medios digitales y a fortalecer prácticas pedagógicas acordes con las demandas contemporáneas de la educación básica.

Palabras clave: medios digitales; enseñanza del inglés; evaluación; educación básica; herramientas educativas.

Introdução

Em um cenário cada vez mais marcado pela informação e pela tecnologia, as mídias digitais assumem papel relevante no processo de ensino-aprendizagem. Tanto em contextos formais quanto informais, elas têm se mostrado particularmente eficazes na introdução de novos conteúdos, bem como na revisão e no reforço dos conhecimentos já adquiridos (Cury; Consani, 2019).

Ferramentas como jogos educativos, vídeos interativos e aplicativos de prática linguística podem ser incorporadas não apenas como recursos didáticos, mas também como instrumentos avaliativos capazes de registrar o progresso dos alunos de forma dinâmica e personalizada (Domingos, 2017; Sanches, 2021).

Para que a infraestrutura necessária ao ensino mediado por tecnologias digitais exista nas escolas, faz-se necessário um investimento constante, não somente em prol da aquisição de máquinas e *internet* de qualidade, mas visando a manutenção dos equipamentos para que não fiquem obsoletos e possam ser utilizados por todo tipo de usuário.

O treinamento de alunos e professores, por certo, contribui para a promoção da democratização e acessibilidade no uso de tecnologias nas escolas. Além disso, capacita os educadores a atuarem como orientadores dos alunos, auxiliando-os na busca por fontes confiáveis e informações sólidas durante a construção de seu conhecimento. Esse treinamento colabora também para que professores possam trabalhar para ampliar o conhecimento de seus alunos, dando-lhes ferramentas importantes para o desenvolvimento da autonomia em seu processo de aprendizagem.

No que se refere aos documentos norteadores das práticas pedagógicas no Ensino Básico, é estabelecido que os alunos sejam inseridos no ambiente digital, sendo capazes de identificar e manipular diferentes tecnologias e recursos digitais para acessar, apreciar, produzir, registrar e compartilhar práticas e repertórios artísticos, de modo reflexivo, ético e responsável. Inclui-se assim a diretriz para uma educação digital nos objetivos da educação a nível nacional afetando toda uma parcela de alunos de Ensino Básico (Brasil, 2017).

A despeito desse cenário promissor, no contexto do ensino de Língua Inglesa (LI) no Ensino Fundamental, a prática enfrenta obstáculos, como o número elevado de alunos por turma e a carga horária reduzida — geralmente restrita a duas aulas semanais de cinquenta minutos. Tais fatores limitam o tempo dedicado à interação

e ao desenvolvimento das habilidades orais, essenciais ao aprendizado de uma língua estrangeira. Dito de outro modo, a inserção de tecnologias nas práticas educacionais não depende apenas da disponibilidade de recursos avançados, mas requer também a adaptação das estratégias pedagógicas e avaliativas. Essa transição enfrenta desafios, sobretudo nas instituições públicas de ensino, conforme salienta Medeiros (2019). Entre eles, destacam-se o acesso limitado de estudantes de baixa renda a dispositivos e à *internet*, o déficit de formação digital entre os docentes e a ausência de políticas públicas que enfrentem de forma efetiva essas desigualdades.

A escolha das mídias digitais, pensada como estratégia avaliativa, deve ser compreendida como parte integrante do planejamento pedagógico, e não como uma etapa secundária ou intuitiva, mas integrada aos objetivos educacionais e às competências previstas no currículo. Isso requer uma curadoria criteriosa das tecnologias utilizadas e a adaptação das práticas de avaliação, de modo que reflitam o desenvolvimento efetivo das habilidades linguísticas dos estudantes (Luckesi, 2011).

Trata-se de uma ação estratégica que envolve múltiplas dimensões — pedagógicas, linguísticas, técnicas, sociais e culturais. Entre os principais critérios a serem observados, destacam-se: aderência aos objetivos pedagógicos; capacidade de promover avaliação contínua; acessibilidade e inclusão; interatividade e engajamento; viabilidade técnica e formação docente.

Para a geração atualmente no Ensino Fundamental I — crianças entre seis e onze anos, conhecidas como nativos digitais, por não terem vivenciado uma sociedade baseada em tecnologias analógicas —, inserir atividades que utilizem recursos digitais e incentivá-los a estudar por meio desses meios vai ao encontro de seus interesses e de sua realidade cotidiana.

Nessa perspectiva, o propósito deste estudo avaliativo é contribuir para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas dos professores de Inglês, promovendo o melhor aproveitamento dos recursos digitais disponíveis nas escolas, a partir da construção de um instrumento avaliativo voltado às mídias digitais. Propôs-se, assim, a seguinte questão norteadora do estudo avaliativo: em que medida o instrumento avalia a adequação das tecnologias digitais no contexto da aprendizagem da Língua Inglesa no Ensino Fundamental I?

O ensino de língua inglesa na educação básica

A função da Língua Inglesa (LI) nos anos iniciais de escolarização é crucial para o desenvolvimento integral da criança. Até meados de 1990, o ensino dessa língua era predominantemente centrado na gramática e na tradução, utilizando o método direto, que priorizava a oralidade (Tonelli, 2023). Entretanto, com a introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1998), houve uma mudança significativa no enfoque, passando a orientar o ensino para a comunicação. Nas décadas de 1980 e 1990, o ensino de línguas estrangeiras começou a ser implementado no Brasil, inicialmente em institutos de idiomas e posteriormente em escolas regulares, especialmente as particulares.

Os métodos de ensino de LI evoluíram ao longo do tempo, reconhecendo a importância da educação linguística desde a infância. Com a publicação da BNCC (Brasil, 2017), novas perspectivas sobre o ensino e a aprendizagem da língua inglesa foram sugeridas, enfatizando a função formativa dos alunos da educação básica.

Deve-se pensar no papel do ensino das línguas na infância não apenas como uma ferramenta para a comunicação, mas também como um meio de promover o desenvolvimento integral das habilidades linguísticas e cognitivas das crianças, preparando-as para os desafios do mundo globalizado.

As autoras Tonelli e Avila (2020) analisam os desafios para a implementação de línguas para crianças, em particular a língua inglesa (LI) na educação infantil e ensino fundamental. Isso porque, falta o devido planejamento para as aulas em razão da carência de documentos oficiais norteadores que “ofereçam caminhos legais e metodológicos para condução desse ensino” (Tonelli; Avila, 2020, p. 252).

Ficaria a cargo dos educadores em sala-de-aula a tarefa de não só adaptar conteúdos, mas também promover a sensibilização da criança para a existência de outras culturas e dar a ela ferramentas que promovam sua independência na busca por conhecimento nos vários meios disponíveis.

Atribuiu-se a LI o *status* de meio de comunicação mundial nas mais diversas áreas, como governo, mídias, tribunais de justiça e sistema educacional, justificando a importância dessa disciplina na educação básica. Ofertá-la na rede pública torna-se ainda mais importante, de modo a incluir o alunado no contexto cultural global.

O conteúdo da BNCC, documento mais recente que defende o ensino de Língua Estrangeira (LE), fundamenta-se na ideia de que tal ensino promove o envolvimento e a participação dos alunos em uma sociedade cada vez mais

globalizada e diversificada (Brasil, 2017). Isso pode permitir aos estudantes o acesso a recursos para se engajar e participar ativamente, contribuindo para o desenvolvimento crítico e para o exercício da cidadania ativa.

As competências específicas de LI para o Ensino Fundamental, segundo a BNCC, são abrangentes e integradoras. Elas destacam a importância de se comunicar bem em inglês usando diferentes mídias e entender como essa língua ajuda na inserção no mundo globalizado e no mercado de trabalho. Além disso, essas competências incentivam a reflexão sobre as semelhanças e diferenças entre o inglês e outras línguas, promovendo uma compreensão mais profunda das relações entre língua, cultura e identidade.

Também é importante reconhecer a diversidade de usos do inglês ao redor do mundo e usar tecnologias de maneira ética e crítica para pesquisar, compartilhar e produzir conteúdo em inglês. Por fim, as competências incentivam o conhecimento e a apreciação de diferentes culturas e manifestações artísticas em inglês, ampliando as perspectivas dos alunos e permitindo uma participação ativa em diversas expressões culturais.

É relevante mencionar que as diretrizes da BNCC abordam o ensino de LI apenas a partir da segunda fase do ensino fundamental, de acordo com a resolução CNE/CEB 7/2010, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o ensino de nove anos (Brasil, 2010). Segundo essa resolução, a obrigação de oferecer uma Língua Estrangeira (LE) começa apenas no sexto ano, sendo opcional nas etapas anteriores da escolaridade, ou seja, na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. Além disso, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996), no artigo 26, lê-se: § 5º "No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa".

Primordialmente, objetiva-se restaurar o papel da Língua Estrangeira na formação educacional. A aprendizagem de uma língua estrangeira, juntamente com a língua materna, é um direito de todo cidadão, conforme expresso na Lei de Diretrizes e Bases e na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, publicada pelo Centro Internacional Escarré para Minorias Étnicas e Nações (Ciemen) e pelo PEN-Club Internacional. A escola não pode mais se omitir quanto a essa aprendizagem (Brasil, 1996).

O ensino de língua estrangeira para crianças

Existem vários motivos para o ensino de uma língua estrangeira para crianças pequenas. Esses motivos podem estar relacionados tanto à melhora na absorção de conteúdos quanto ao tempo disponível para estudar a língua. Além disso, expor a criança a outra cultura desde cedo pode influenciar positivamente a forma como ela compreende a existência do outro em um mundo globalizado.

A contribuição do ensino de LE deve ser considerada não apenas do ponto de vista acadêmico, mas também sob a ótica da formação crítica, como destacado por Agra (2016). Segundo a autora, o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira tem um papel transformador, pois amplia a experiência e a visão de mundo dos estudantes.

Contudo, Agra enfatiza que, para que esse processo seja verdadeiramente eficaz, é fundamental que ele respeite os interesses e as necessidades reais das crianças. Caso contrário, a disciplina corre o risco de se tornar apenas mais um componente do currículo escolar, sem contribuir de maneira significativa para a experiência de aprendizagem dos alunos (Agra, 2016).

Segundo Georgiou-loannou (2011), também existem razões governamentais para o ensino de LE para crianças pequenas. Habilidades relacionadas a língua podem ser economicamente valorizadas, melhorando negócios, mobilidade, empregabilidade e competitividade no mercado. Os governos tentam preparar melhor seus cidadãos para o futuro.

Embora não seja obrigatório ensinar uma segunda língua estrangeira (L2) para crianças, cada vez mais escolas têm incluído esse ensino em seus currículos. Entretanto, é importante pensar nas vantagens e nas possíveis dificuldades de ensinar uma segunda língua (L2) para crianças pequenas.

De acordo com Enever (2015), três temas principais precisam ser considerados ao planejar o ensino de línguas: como as crianças aprendem línguas, o que a neurociência diz sobre o aprendizado na infância e as questões sociais e políticas envolvidas.

Crianças aprendem idiomas ouvindo e imitando o que veem no ambiente familiar, e isso também acontece em programas de imersão na escola. Entretanto, reproduzir esse ambiente natural em uma sala de aula cheia de alunos e com pouco tempo disponível é um desafio.

Halliwell (1992 *apud* Enever, 2015) destaca seis habilidades que as crianças desenvolvem ao aprender uma L2. A primeira é a capacidade de entender o sentido geral da mensagem, mesmo que não conheçam todas as palavras. A segunda é que as crianças são criativas ao usar a língua, focando mais na comunicação do que em falar perfeitamente. A terceira habilidade é tolerar a incerteza, ou seja, elas conseguem lidar com palavras que não conhecem e deduzir seus significados. A quarta habilidade é a facilidade com que as crianças brincam, algo que pode ser aproveitado em atividades lúdicas. A quinta é o uso da imaginação para entender o mundo, e a última é a facilidade que elas têm de interagir e falar com os outros.

Aprender uma L2 na infância, ajuda em várias áreas do desenvolvimento da criança, como as habilidades cognitivas, emocionais e sociais, além de ajudar na formação de uma identidade que valoriza várias culturas e línguas.

Por outro lado, Enever (2015) também ressalta que crianças pequenas, por ainda estarem aprendendo sobre a própria língua materna, podem encontrar dificuldades com conceitos mais complexos. Já os aprendizes mais velhos têm mais experiência e podem usar esse conhecimento para aprender de maneira mais sofisticada.

Kersten e Rhoden (2015) lembram que, para ensinar uma L2 de forma eficiente, é preciso levar em conta fatores como a atitude da criança, o estilo de aprendizado, o ambiente social e a motivação.

Para que o ensino seja eficaz, ele precisa ser:

Contextualizado (relacionado à realidade da criança); relevante (fazer sentido para a vida dela); ter um propósito claro; coerente; multissensorial (envolver vários sentidos); ativo; adaptado a diferentes tipos de inteligência; oferecido em um ambiente acolhedor e relaxado (Shin; Crandall, 2014, p. 5, tradução nossa).

Além disso, é importante que o ensino de L2 esteja integrado ao currículo escolar, que a avaliação dos alunos seja realista e que os professores incentivem a autonomia das crianças. O uso adequado de tecnologia e o investimento no programa também são fatores essenciais para o sucesso do ensino.

Shin e Crandall (2014) afirmam que, para que o ensino seja eficaz, é necessário entender como as crianças aprendem. Elas são ativas, curiosas, imaginativas e sociáveis, mas têm dificuldade em se concentrar por muito tempo. Assim, é

fundamental incluir atividades que despertem a curiosidade e permitam que as crianças se movam e interajam.

Os autores, com referência a Piaget, reafirmam que as crianças aprendem ao interagir com o ambiente, passando por diferentes fases de desenvolvimento (Piaget, 1970 *apud* Shin; Crandall, 2014). O professor tem um papel essencial ao guiar as crianças, estimulando a criatividade e ajudando-as a lidar com frustrações durante o processo de aprendizado.

Como as crianças têm diferentes tipos de inteligência, como visual, musical, linguística, lógica, entre outras, as atividades devem ser variadas para atender aos diferentes perfis dos alunos.

É crucial que os professores de L2 para crianças estejam bem preparados. Um estudo do *British Council* (Garton; Copland; Burns, 2011) mostra que muitos países tornaram o ensino de línguas estrangeiras obrigatório sem antes garantir que os professores estivessem qualificados, o que é um problema, especialmente em áreas mais pobres. Além disso, muitos professores enfrentam dificuldades com turmas grandes e a falta de materiais adequados.

Os materiais de ensino precisam ser adaptados à realidade das crianças e integrados ao projeto pedagógico da escola. O livro didático pode ser uma ferramenta útil, mas não deve ser a única forma de ensino. Considerando a diversidade de mídias muito pode ser feito, mas o que se vê na prática é um uso inadequado muitas vezes não relacionado com o perfil das crianças e pouca aderência aos conteúdos curriculares propostos. Na contramão disso, descreve-se na próxima seção os procedimentos metodológicos adotados para elaboração do instrumento a ser utilizado para seleção de mídias digitais com ênfase no ensino de LI.

Metodologia

A partir da definição da questão avaliativa foram delineados os procedimentos metodológicos mais adequados. Priorizou-se a construção de um instrumento avaliativo fundamentado em critérios alinhados tanto aos eixos estruturantes da BNCC (Brasil, 2017), quanto às diretrizes internacionais do *Common European Framework of Reference for Languages* (Council of Europe, 2020). Este último, amplamente reconhecido como referência na descrição de competências linguísticas, estabelece níveis de proficiência bem definidos, variando de A1 (inicial)

a C2 (avançado), aplicáveis ao ensino de Língua Inglesa em diferentes contextos educacionais.

Para este estudo foram escolhidas duas abordagens avaliativas por serem estas complementares aos seus objetivos. A primeira a ser selecionada foi a Avaliação Centrada nos Objetivos por indicar com clareza se as metas e objetivos propostos estão sendo ou foram atingidos. Sendo possível a partir daí a reformulação das metas e objetivos além de orientar que pontos ou aspectos demandam melhoria. Esta tem como pontos fortes a facilidade da utilização por ser objetiva e ter foco nos resultados e quando aplicada no final de um ciclo evidencia para o avaliador se os objetivos foram atingidos. A segunda abordagem selecionada é a Avaliação Centrada nos Especialistas (Worthen; Sanders; Fitzpatrick, 2004).

O alinhamento do instrumento avaliativo aos documentos orientadores da prática do ensino de LI no Ensino Fundamental I foi fundamental para garantir que os objetivos educacionais propostos fossem não apenas mensuráveis, mas também relevantes para o desenvolvimento das competências linguísticas esperadas nesse segmento de ensino.

Com base nisso, o instrumento de avaliação foi planejado para mensurar o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas centrais — leitura, escrita, escuta e fala — no contexto de atividades mediadas por tecnologias digitais, como jogos educativos, aplicativos de aprendizagem de idiomas e plataformas interativas. A proposta metodológica contempla, ainda, a inclusão de tarefas que estimulem a integração de competências socioemocionais, colaborativas e interculturais.

Em nível municipal, os documentos norteadores utilizados foram a apostila da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, que especificam os objetivos de ensino da Língua Inglesa e os conteúdos a serem trabalhados em cada ano escolar (Rio de Janeiro, 2020). Além disso, também foi considerado o documento "GET na Prática – Sequências Didáticas", que orienta pedagogicamente o formato de atividades esperado neste novo modelo de escola (Rio de Janeiro, 2025).

O *Common European Framework of Reference for Languages* (Council of Europe, 2020), por ser um documento de referência internacional, foi utilizado como base para a definição das categorias e indicadores do instrumento, uma vez que oferece descritores abrangentes para o ensino de LI, não apenas no que tange às competências linguísticas, mas também às dimensões sociais e culturais da comunicação.

Complementando essa base teórica, o livro de Richards (2001) foi incluído por abordar questões relativas ao desenvolvimento, gerenciamento e avaliação de programas de ensino de idiomas. O autor define programas de idiomas como qualquer curso organizado de instruções em línguas e destaca a importância de que esses programas sejam elaborados e avaliados à luz dos princípios e valores que representam, a fim de proporcionar suporte adequado a alunos e professores. O material oferece, ainda, ferramentas de revisão e reflexão sobre o currículo e os desafios relacionados ao uso e avaliação de materiais didáticos.

Para a categoria acessibilidade, foram utilizadas as *Web Content Accessibility Guidelines* (Caldwell; Cooper; Reid; Vanderheiden, 2008), reconhecidas como referência internacional ao oferecer recomendações para tornar os conteúdos *online* acessíveis a pessoas com diferentes necessidades.

No que se refere às categorias atratividade e ludicidade, avaliação da aprendizagem e público-alvo, foi adotada a contribuição de Sanches (2021), que trabalha com conceitos como gamificação e jogos digitais, destacando sua aplicação no contexto educacional e seu potencial no desenvolvimento de competências por meio da ludicidade.

A pesquisa de Gorman (2019), publicada pelo *British Council*, também foi incorporada à fundamentação por tratar da gestão de materiais didáticos e da escolha adequada de recursos para atender aos objetivos de ensino e às necessidades dos alunos. O *British Council*, enquanto entidade governamental voltada ao ensino da Língua Inglesa e à formação de professores, oferece importante respaldo teórico e prático para a seleção criteriosa de materiais didáticos.

Já o estudo de Santos (2019) foi adotado como referência principal para a elaboração do instrumento avaliativo proposto neste estudo, por também tratar da utilização e avaliação de mídias digitais no ambiente educacional. No estudo original, a autora teve como objetivo construir e validar um instrumento voltado à avaliação de mídias digitais e tecnologias aplicadas a cursos de educação a distância, considerando como público-alvo *designers* instrucionais, especialistas de conteúdo, gestores e tomadores de decisão envolvidos na seleção e implementação desses recursos.

Em síntese, apresenta-se no Quadro 1 as categorias e indicadores utilizados para construção do instrumento avaliativo:

Quadro 1 - Categorias e indicadores utilizados no estudo avaliativo

Categorias	Indicadores
1. Pedagógico	Objetivos do programa da instituição de ensino Habilidades cobertas pelo material pedagógico disponibilizado Adequação de nível das habilidades linguísticas
2. Design e organização	Facilidade de utilização Clareza do <i>layout</i> Limite de tempo para a utilização
3. Conteúdo linguístico	Adequação do vocabulário à realidade do aluno Adequação do nível gramatical ao nível de aprendizagem do aluno
4. Tópicos/Assuntos	Interesse dos alunos Relação do tema com o perfil social/cultural dos alunos Representatividade dos grupos (étnicos, mulheres, etc) Possibilidade de aplicação do aprendizado fora da sala de aula
5. Apoio ao professor	Existência de um guia de utilização para o professor Existência de um guia com respostas
6. Infraestrutura	Acesso gratuito e aberto Permite compartilhamento e reprodução Facilidade de acesso Disponibilidade, na sala de aula, dos equipamentos necessários para utilização da mídia Provimento de suporte para desenvolvimento da autonomia do usuário
7. Acessibilidade	Controle de som disponível Linguagem de sinais presente Legendas e audiodescrição Possibilidade de alterar tonalidades de cores Opção para trocar fonte e tamanho das letras
8. Atratividade e ludicidade	Aparência do material Presença de elementos que promovem concentração e permitem aos alunos aprenderem de maneira lúdica
9. Avaliação da aprendizagem	Feedback do desenvolvimento dos alunos (ex.: pontuação) Possibilita avaliação formativa
10. Público-alvo	Aderência à faixa etária Promoção de motivação e engajamento Facilita a concentração Estímulo ao desenvolvimento do pensamento crítico

Fonte: As autoras (2025).

Resultados da validação do instrumento

De acordo com Martins (2006), o conceito de validade é discutido como a capacidade de um instrumento de medir efetivamente o que se propõe a medir. O autor destaca que a validade é essencial para garantir que os resultados obtidos com o teste ou instrumento sejam interpretáveis e aplicáveis à realidade que se deseja avaliar. Existem diferentes tipos de validade, como validade de conteúdo,

validade de critério e validade construtiva, cada uma abordando um aspecto específico de como a validade pode ser avaliada em contexto de pesquisa.

Nessa direção, um instrumento só pode ser considerado verdadeiramente válido quando seus resultados forem relevantes, consistentes e precisos em relação ao fenômeno investigado. Garantir, portanto, a validade é assegurar que os dados obtidos tenham pertinência científica e aplicabilidade prática, o que reforça a importância de um processo de validação criterioso e bem fundamentado.

Considerando essas orientações teóricas, o estudo incorporou a participação de professores de ensino de LI para a etapa de conteúdo e especialistas em avaliação para validação técnica do instrumento. Em ambas as etapas, presume-se que os itens do instrumento devem ser elaborados com qualidade, observando as orientações metodológicas estabelecidas pela literatura especializada (Elliot; Hildenbrand; Berenger, 2012).

Participaram do processo de validação de conteúdo do instrumento nove profissionais da área da educação em atividade na rede pública de ensino do Rio de Janeiro. Observou-se um perfil marcadamente experiente, uma vez que todos os participantes afirmaram atuar há mais de dez anos com o ensino de LI. Quanto à formação acadêmica, dois possuem graduação, dois têm especialização *lato sensu*, três são mestres e dois têm o título de doutor. Em relação à função desempenhada, oito são professores e apenas um indicou outra função.

No que se refere ao segmento de atuação, quatro atuam no Ensino Fundamental I, dois no Ensino Fundamental II, dois no Ensino Superior e um no Ensino Médio. Os dados indicam que o instrumento foi avaliado, majoritariamente, por docentes com experiência consolidada e atuação compatível com o público-alvo pretendido.

Ao serem questionados sobre a possibilidade de avaliar seus alunos com as mídias utilizadas em sua prática pedagógica, a maioria dos participantes relatou que consegue realizar essa avaliação de forma satisfatória, seja de maneira plena ou parcial. Os especialistas destacaram que o uso de mídias digitais em suas práticas é, em geral, orientado pelo tema da aula — previamente definido pelo currículo da instituição — e pelos conteúdos linguísticos a serem trabalhados.

A maior parte dos respondentes afirmou utilizar as tecnologias como forma de complementar o material didático, inserindo conteúdos relevantes que não estão contemplados nos recursos fornecidos pela escola. Além disso, foi ressaltada a

necessidade de adaptar as aulas às expectativas dos alunos como uma das principais motivações para a escolha das mídias digitais.

Com relação à utilização do instrumento de avaliação proposto, observou-se boa aceitação por parte dos participantes: seis afirmaram que o utilizariam sempre, enquanto três indicaram que o utilizariam às vezes. Esse padrão de resposta também se repetiu quanto à percepção da utilidade do instrumento para a prática profissional. Um dos depoimentos reforça esse entendimento ao afirmar: "Esse instrumento pode dar uma direção do que estamos buscando e avaliar itens que talvez não tenhamos pensado" (Professor especialista). Tal comentário corrobora com a proposta inicial do instrumento, concebido como resposta a uma lacuna existente no ensino de língua, diante da ausência de uma orientação formal quanto à seleção de mídias digitais.

Todos os especialistas indicaram que o conjunto de indicadores já contempla as preocupações relacionadas à escolha de materiais, razão pela qual nenhum deles recomendou a inclusão de novos elementos. Isso demonstra a pertinência do instrumento para o fim a que se destina.

Ainda sobre a redação dos indicadores, a maioria dos participantes considerou não haver necessidade de modificações. Apenas um comentário sugeriu a substituição da expressão "adequação do vocabulário" por "escolha do léxico", o que conferiria ao instrumento um caráter mais técnico. No entanto, esse ajuste pode não corresponder ao uso terminológico habitual no cotidiano escolar, o que exige ponderação.

Uma das sugestões apresentadas pelos respondentes foi a aplicação experimental do questionário em um grupo de professores que fizessem uso efetivo do instrumento, a fim de que sua avaliação ocorresse com base na experiência prática. Essa proposta é considerada válida para uma etapa posterior. No momento, o estudo tem como objetivo principal a elaboração e validação do instrumento.

Além disso, o instrumento foi apresentado à equipe gestora da escola, por meio de sua coordenadora pedagógica, que o revisou e o avaliou como uma contribuição pedagógica significativa. A coordenadora destacou, especialmente, a relevância do indicador de acessibilidade, enfatizando que a escola recebe um número expressivo de alunos da educação inclusiva — desde estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) até aqueles com deficiência intelectual (D.I.) e altas habilidades. A presença desses alunos demanda um olhar cuidadoso para a

seleção dos materiais, de forma a garantir a acessibilidade e a adequação às suas especificidades.

Quanto ao uso de mídias digitais, os dados coletados revelam que quatro participantes as utilizam com frequência, três as utilizam às vezes e dois apenas raramente. O critério mais recorrente para a escolha das mídias foi a faixa etária do grupo, apontada por oito respondentes, seguido pelo conteúdo linguístico, indicado por apenas um. Em relação aos objetivos que motivam o uso das mídias, cinco docentes afirmaram utilizá-las para inserir conteúdos que não estão presentes no material didático; dois mencionaram a adequação às expectativas dos alunos; um afirmou seguir as propostas do curso; e um indicou outro motivo.

A capacidade de avaliação dos alunos por meio das mídias utilizadas também foi abordada: quatro docentes afirmaram conseguir avaliar parcialmente, três relataram avaliar bem, um apontou ter muita dificuldade, e um declarou não conseguir realizar essa avaliação. Esses resultados demonstram a valorização das mídias digitais como recursos pedagógicos.

A validação técnica do instrumento foi realizada por três docentes especialistas em avaliação, cujas contribuições foram fundamentais para o aprimoramento do material. A primeira docente confirmou a adequação geral do instrumento e sugeriu pequenas alterações no vocabulário utilizado, com o objetivo de tornar a linguagem mais precisa e alinhada ao contexto educacional. Suas sugestões foram integralmente incorporadas.

A segunda docente concentrou suas observações na redação de alguns indicadores, propondo ajustes que tornaram esses itens mais específicos, sem ambiguidades. O parecer geral foi favorável, considerando as categorias e indicadores coerentes com os objetivos do estudo e com a questão avaliativa. No entanto, a validadora apresentou sugestões no corpo do instrumento, sobretudo voltadas ao aprimoramento da redação e à clareza na correspondência entre categorias e itens do instrumento. Um exemplo significativo refere-se ao indicador relacionado ao conteúdo linguístico, no qual foram acrescentadas as expressões “a realidade do aluno” e “ao nível de aprendizagem do aluno”.

Essas inserções contribuíram para uma formulação mais clara e objetiva, facilitando a aplicação do instrumento. Ainda nessa linha, no que tange aos aspectos de infraestrutura, foi sugerida — e acatada — a inclusão de um item relacionado à disponibilidade de equipamentos em sala de aula.

É relevante destacar que, embora tenha sugerido melhorias na redação, a validadora considerou que não há necessidade de alterar o formato geral do instrumento nem de incluir ou excluir itens ou categorias. Isso indica que, do ponto de vista técnico, o instrumento estava bem fundamentado e adequado ao propósito do estudo, restando apenas ajustes refinados para sua maior efetividade e aplicabilidade prática.

O terceiro validador demonstrou preocupação não apenas com a redação e a organização dos indicadores, mas também com a estrutura da escala de avaliação das mídias e tecnologias por categoria. Ele propôs uma nova escala de valoração, mais coerente com os objetivos do instrumento e com as práticas de avaliação formativa. Essa proposta foi bem recebida e substituiu a escala inicialmente prevista na versão preliminar do instrumento, contribuindo para maior consistência e aplicabilidade dos resultados obtidos.

Fundamentada em categorias compostas por um número variável de questões, a escala adota critérios quantitativos e qualitativos para orientar o julgamento avaliativo de forma proporcional, coerente e adaptável a diferentes contextos de aprendizagem.

Sua estrutura se baseia em dez categorias, cada uma com um número distinto de itens, variando entre duas e seis questões. A avaliação considera, obrigatoriamente, pelo menos duas mídias, podendo alcançar até quatro, o que confere flexibilidade ao instrumento. Cada item pode receber pontuação de 0 a 3 pontos, segundo os seguintes critérios: 0 (não se aplica), 1 (não atende), 2 (atende parcialmente) e 3 (atende plenamente). A pontuação máxima de cada categoria é, portanto, definida pela multiplicação do número de questões por três (pontuação máxima por item) e pelo número de mídias avaliadas, permitindo que os resultados se ajustem proporcionalmente às variações estruturais da avaliação.

Além disso, a escala propõe três faixas de julgamento: "Adequada", "Parcialmente Adequada" e "Não Adequada", aplicadas com base na pontuação total obtida por categoria. Os intervalos de pontuação para cada faixa são definidos proporcionalmente ao número de mídias analisadas, assegurando equidade na avaliação.

Em linhas gerais, as sugestões foram pertinentes, pontuais e orientadas à qualificação do instrumento, sem comprometer sua estrutura. A incorporação dessas observações contribuiu para elevar a precisão, a confiabilidade e a clareza do instrumento avaliativo. Após todas as modificações propostas no processo de validação, a versão final do documento segue apresentada abaixo:

Instrumento de avaliação de mídias e tecnologias para o Ensino de Língua Inglesa no Ensino Fundamental I

Apresentação

Com a finalidade de avaliar a adequação das mídias e tecnologias utilizadas nas aulas de Língua Inglesa, foi elaborado um instrumento com 33 itens. Esses itens visam proporcionar um direcionamento para escolhas de mídias mais adequadas ao fazer pedagógico.

Instruções

- ✓ A avaliação segue quatro padrões de julgamento: 0 – não se aplica; 1 – não atende; 2 – atende parcialmente; 3 – atende plenamente.
- ✓ Para cada item, atribua um número da escala com base na mídia ou tecnologia avaliada.
- ✓ Como nenhuma mídia isolada contempla toda a diversidade e especificidades da modalidade, recomenda-se a adoção de um *mix* de mídias.
- ✓ Preencha informações de pelo menos duas mídias.
- ✓ Ao final, some os pontos obtidos em cada categoria e consulte a escala de avaliação.

INFORMAÇÕES GERAIS				
Nome do curso/disciplina:				
Objetivo do curso/disciplina:				
Professor(a)				
Indique qual mídia e/ou tecnologia está sendo avaliada (vídeo animado, sites, aplicativos, ferramenta de Inteligência Artificial etc.)	Mídia1	Mídia2	Mídia3	Mídia4
0 – não se aplica; 1 – não atende; 2 – atende parcialmente; 3 – atende plenamente.				
1 - CATEGORIA PEDAGÓGICA				
Itens	Padrões			
	Mídia1	Mídia2	Mídia3	Mídia4

1.1. Os objetivos do programa da instituição de ensino foram contemplados?				
1.2. As habilidades, conforme material pedagógico disponibilizado, estão contempladas?				
1.3. As habilidades linguísticas estão adequadas ao nível do grupo de alunos?				
Total de pontos				
2 - CATEGORIA DESIGN E ORGANIZAÇÃO				
Itens	Padrões			
	Mídia1	Mídia2	Mídia1	Mídia4
2.1. O material é de fácil utilização pelo aluno?				
2.2. O layout é facilita a compreensão das informações veiculadas no material?				
2.3. O limite de tempo para a utilização do material é compatível com o tempo de aula?				
Total de pontos				
3 - CATEGORIA CONTEÚDO LINGÜÍSTICO				
Itens	Padrões			
	Mídia1	Mídia2	Mídia1	Mídia4
3.1. O vocabulário é adequado ao nível do grupo?				
3.2. O nível gramatical é adequado ao perfil do grupo?				
Total de pontos				
4 - CATEGORIA TÓPICOS/ASSUNTOS				
Itens	Padrões			
	Mídia1	Mídia2	Mídia1	Mídia4
4.1. O tópico ou assunto desperta o interesse dos alunos?				
4.2. Os materiais estão relacionados social/culturalmente aos alunos?				
4.3. A preocupação com a representatividade de diferentes grupos culturais está contemplada?				
4.4. É possível a aplicação do aprendizado fora da sala de aula?				
Total de pontos				
5 - CATEGORIA APOIO AO PROFESSOR				
Itens	Padrões			
	Mídia1	Mídia2	Mídia1	Mídia4
5.1. Nesta mídia está incluído um guia de utilização do material para o professor?				
5.2. O material disponibilizado para o professor contém as respostas das atividades?				
Total de pontos				
6 - CATEGORIA INFRAESTRUTURA				
Itens	Padrões			
	Mídia1	Mídia2	Mídia1	Mídia4
6.1. O acesso a mídia é gratuito e aberto?				
6.2. A mídia pode ser compartilhada e reproduzida?				

6.3 O aluno consegue acessar à mídia de qualquer equipamento?				
6.4 Há disponibilidade, na sala de aula, dos equipamentos necessários para utilização do material?				
6.5 Professores e alunos conseguem utilizar pedagogicamente o material sem depender de outros profissionais?				
Total de pontos				
7 - CATEGORIA ACESSIBILIDADE				
Itens	Padrões			
	Mídia1	Mídia2	Mídia1	Mídia4
7.1 A mídia apresenta controle de som disponível?				
7.2 A tradução em linguagem de sinais está presente?				
7.3 Existe o recurso de acionamento de legendas?				
7.4 O recurso de alteração nas tonalidades das cores está disponível?				
7.5 A opção de troca de fonte e tamanho das letras está presente?				
7.6 A leitura em voz alta é um recurso disponível?				
Total de pontos				
8 - CATEGORIA ATRATIVIDADE E LUDICIDADE				
Itens	Padrões			
	Mídia1	Mídia2	Mídia1	Mídia4
8.1 A aparência do material é atrativa para o aluno?				
8.2 O material contém elementos que promovem concentração e permitem aos alunos aprenderem de maneira lúdica?				
Total de pontos				
9 - CATEGORIA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM				
Itens	Padrões			
	Mídia1	Mídia2	Mídia1	Mídia4
9.1 A mídia apresenta recurso que possibilita o <i>feedback</i> aos alunos?				
9.2 A mídia pode ser utilizada em uma atividade de avaliação formativa?				
Total de pontos				
10 - CATEGORIA PÚBLICO-ALVO				
Itens	Padrões			
	Mídia1	Mídia2	Mídia1	Mídia4
10.1 O público-alvo consegue utilizar a mídia de modo a atingir os objetivos propostos pelo material?				
10.2 A mídia promove a motivação e o engajamento dos alunos na execução das tarefas?				
10.3 A utilização da mídia facilita a concentração dos alunos nas atividades de aprendizagem durante a aula?				
10.4 A utilização da mídia estimula o desenvolvimento do pensamento crítico?				

Total de pontos

Escala de Avaliação: Estrutura e Interpretação

A pontuação total obtida em cada categoria depende de dois fatores principais: (1) o número de questões que compõem a categoria, que pode variar de 2 a 6 itens; e (2) a quantidade de médias avaliadas, sendo obrigatório o preenchimento de pelo menos duas e permitido o uso de até quatro médias diferentes.

A pontuação máxima de uma categoria é determinada pela fórmula: Número de questões \times 3 (pontuação máxima por item) \times número de médias avaliadas. Por exemplo:

- Uma categoria com 2 itens e avaliação de 2 médias terá, no máximo, 12 pontos ($2 \times 3 \times 2 = 12$);
- A mesma categoria, ao considerar 4 médias, poderá atingir até 24 pontos ($2 \times 3 \times 4 = 24$).

A interpretação dos resultados considera a soma total de pontos por categoria e se baseia em três níveis de adequação:

- **Adequada:** quando a pontuação indica que as médias atendem plenamente ou de forma bastante satisfatória aos critérios definidos.
- **Parcialmente adequada:** quando a pontuação sugere que as médias cumprem parcialmente os critérios, revelando oportunidades de aprimoramento.
- **Não adequada:** quando a pontuação é baixa, sinalizando que as médias avaliadas não satisfazem os objetivos pedagógicos esperados.

Categorias	Médias	Pontuação	Padrões de Julgamento
Categorias 3, 5, 8 e 9 (duas questões)	2 médias (máximo 12 pontos)	10 a 12 pontos	Adequada
		7 a 9 pontos	Parcialmente adequada
		<7 pontos	Não adequada
	3 médias (máximo 18 pontos)	15 a 18 pontos	Adequada
		9 a 14 pontos	Parcialmente adequada
		<9 pontos	Não adequada
	4 médias (máximo 24 pontos)	18 a 24 pontos	Adequada
		12 a 18 pontos	Parcialmente adequada
		<12 pontos	Não adequada
Categorias 1 e 2 (três questões)	2 médias (máximo 18 pontos)	15 a 18 pontos	Adequada
		9 a 14 pontos	Parcialmente adequada
		<9 pontos	Não adequada
	3 médias (máximo 27 pontos)	18 a 27 pontos	Adequada
		14 a 17 pontos	Parcialmente adequada

	4 mídias (máximo 36 pontos)	<14 pontos	Não adequada
		24 a 36 pontos	Adequada
		18 a 23 pontos	Parcialmente adequada
		<23 pontos	Não adequada
Categorias 4 e 10 (quatro questões)	2 mídias (máximo 24 pontos)	18 a 24 pontos	Adequada
		12 a 18 pontos	Parcialmente adequada
		<12 pontos	Não adequada
	3 mídias (máximo 36 pontos)	24 a 36 pontos	Adequada
		18 a 23 pontos	Parcialmente adequada
		<18 pontos	Não adequada
Categorias	Mídias	Pontuação	Padrões de Julgamento
Categorias 4 e 10 (quatro questões)	4 mídias (máximo 48 pontos)	36 a 48 pontos	Adequada
		24 a 35 pontos	Parcialmente adequada
		<24 pontos	Não adequada
Categoria 6 (cinco questões)	2 mídias (máximo 30 pontos)	24 a 30 pontos	Adequada
		15 a 23 pontos	Parcialmente adequada
		<15 pontos	Não adequada
	3 mídias (máximo 45 pontos)	35 a 45 pontos	Adequada
		23 a 34 pontos	Parcialmente adequada
		<23 pontos	Não adequada
	4 mídias (máximo 60 pontos)	48 a 60 pontos	Adequada
		30 a 47 pontos	Parcialmente adequada
		<30 pontos	Não adequada
Categoria 7 (seis questões)	2 mídias (máximo 36 pontos)	28 a 36 pontos	Adequada
		18 a 27 pontos	Parcialmente adequada
		<18 pontos	Não adequada
	3 mídias (máximo 54 pontos)	42 a 54 pontos	Adequada
		27 a 41 pontos	Parcialmente adequada
		<27 pontos	Não adequada
	4 mídias (máximo 72 pontos)	58 a 72 pontos	Adequada
		36 a 57 pontos	Parcialmente adequada
		<36 pontos	Não adequada

Fonte: As autoras (2025).

Conclusões

Compreende-se que existem várias necessidades a serem atendidas na seleção de conteúdo em mídia digital, as quais nem sempre são levadas em consideração, muitas vezes por mero desconhecimento sobre o que buscar nos materiais analisados.

Os professores consultados, como respondentes no processo de validação, reforçaram o uso da utilização de mídias em sala de aula e orientações mais claras para alcançar melhores resultados. O relato de que a seleção é feita com base no tema das aulas, na maioria dos casos, pode indicar que essa é, de fato, a principal preocupação da maioria, não sendo considerados muitos outros critérios de seleção.

Constatou-se a necessidade de discutir o tema da avaliação de mídias digitais, visando a conscientização e a escolha de materiais mais relevantes e adequados ao público-alvo da educação nos anos iniciais, além de garantir que os docentes estejam mais preparados para fazer escolhas que realmente agreguem ao conteúdo linguístico ensinado e não apenas preencham o tempo de aula com materiais desprovidos de sentido e adequação. As categorias presentes no instrumento têm o objetivo de direcionar a seleção de mídias para uma prática pedagógica mais eficiente.

Ao incluir a categoria pedagógica, com os indicadores pensados para os objetivos e o programa da instituição, assim como para a adequação ao nível do grupo de alunos, buscou-se alertar para o básico: os materiais utilizados precisam fazer parte de um planejamento estrutural inicial que esteja de acordo com a instituição e seus objetivos.

Na categoria *design* e organização, a intenção foi orientar sobre a parte visual do material a ser apresentado. Como se lida com um público muito jovem, a apresentação precisa ser clara e objetiva. Ao incluir questões sobre o conteúdo linguístico, a intenção foi provocar a reflexão sobre a adequação ao perfil e ao nível do conteúdo a ser apresentado, considerando que a grande maioria dos alunos está em nível inicial na língua.

Os assuntos foram incluídos com o objetivo de estimular a reflexão sobre representatividade, cultura e os interesses dos alunos. A necessidade de um guia para o docente, contendo não apenas as respostas aos itens, mas também um direcionamento para a execução das tarefas, foi igualmente incluída, para garantir que o professor fosse contemplado nos critérios de seleção de materiais, dado a desvalorização e o tempo exíguo para a preparação das aulas.

Considerando o contexto das escolas públicas e a constante falta de recursos, a categoria infraestrutura foi pensada para selecionar materiais que levassem em conta a facilidade de acesso e a possibilidade de uso de qualquer equipamento disponível.

Em relação à acessibilidade, foi dada atenção especial aos alunos com necessidades de inclusão, cada vez mais presentes no cotidiano escolar, com necessidades de adequação extremamente específicas. Para esse público, foi necessário pensar em itens que facilitassem a convivência com os colegas de turma e auxiliassem na aquisição dos conteúdos.

Como o público-alvo é composto por crianças de até onze anos, a categoria atratividade e ludicidade foi incluída para destacar a necessidade de as crianças aprenderem brincando, e não apenas realizando atividades escritas. A inclusão da categoria avaliação da aprendizagem foi motivada pela necessidade de se utilizar as mídias não apenas para a apresentação e revisão de conteúdos, mas também para a verificação da aprendizagem.

A categoria público-alvo demonstra a preocupação com o engajamento das crianças ao utilizarem as mídias e com o estímulo ao pensamento crítico, tão necessário na utilização de mídias atualmente. Cada categoria foi pensada para incluir no planejamento das aulas a adoção de mídias digitais de maneira mais criteriosa e direcionada às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Por tudo isso, pode-se afirmar que o instrumento avalia em boa medida a adequação das tecnologias digitais no contexto da aprendizagem da Língua Inglesa para o Ensino Fundamental I, uma vez que contempla os critérios pedagógicos, técnicos e contextuais relevantes conforme evidenciado nas validações dos especialistas.

Referências

- AGRA, C. B. *Inglês se aprende na escola pública: reflexões sobre a introdução da língua inglesa no ensino fundamental I à luz dos multiletramentos*. 2016. 135 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Estudos Literários) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/2168>. Acesso em: 22 mar. 2024.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 mar. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/normas-classificadas-por-assunto/base-nacional-comum-curricular-bncc-1>. Acesso em: 7 abr. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 7, de 7 de abril de 2010. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, p. 10, 9 jul. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 7 abr. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. 174 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2024.
- CALDWELL, B.; COOPER, M.; REID, L. G.; VANDERHEIDEN, G. (ed.). *Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.0 version*. Wakefield, MA: W3C, 2008. Disponível em: <http://www.w3.org/TR/2008/REC-WCAG20-20081211/>. Acesso em: 7 mar. 2025.
- COUNCIL OF EUROPE. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020. Disponível em: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>. Acesso em: 28 ago. 2025.
- CURY, L.; CONSANI, M. A educação de hoje rumo à educação planetária de amanhã. *Comunicação & Educação*, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 78-87, 2019. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v24i2p78-87>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/165136>. Acesso em: 22 fev. 2025.
- DOMINGOS, P. *O algoritmo mestre*. São Paulo: Novatec, 2017.

ELLIOT, L. G.; HILDENBRAND, L.; BERENGER, M. M. Questionário. In: ELLIOT, L. G. (org.). *Instrumentos de avaliação e pesquisa: caminhos para construção e validação*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012. p. 25-68.

ENEVER, J. The Advantages and Disadvantages of English as a Foreign Language with Young Learners. In: BLAND, J. (ed.). *Teaching English to Young Learners: Critical issues in language teaching with 3–12 year olds*. Londres: Bloomsbury Academic, 2015. p. 13-30.

GARTON, S.; COPLAND, F.; BURNS, A. *Investigating Global Practices in Teaching English to Young Learners*. London: British Council, 2011. Disponível em: https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/B094%20FINAL%20Aston%20University%20A4%20report_2column_V3.pdf. Acesso em: 24 maio 2024.

GEORGIU-IOANNOU, S. Assessment in young learner programmes. In: POWELL-DAVIES, P. (ed.). *New Directions: assessment and evaluation: a collection of papers*. [S. l.]: British Council, 2011. p. 41-48. Disponível em: <https://www.britishcouncil.jp/sites/default/files/eng-new-directions-en.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2025.

GORMAN, M. *Managing Resources*. [S. l.]: British Council, 2019. Disponível em: https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/J105_06_Managing_resources_FINAL.pdf. Acesso em: 25 jan. 2025.

KERSTEN, K.; RHODES, A. Immersion teaching in English with Young learners. In: BLAND, Janice (ed.). *Teaching English to Young Learners: critical issues in language teaching with 3–12 year olds*. London: Bloomsbury Academic, 2015. p. 71-89.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

MARTINS, G. de A. Sobre confiabilidade e validade. *Revista Brasileira de Gestão e Negócios*, São Paulo, v. 8, n. 20, p. 1-12, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7801664>. Acesso em: 25 jan. 2025.

MEDEIROS, S. M. C. de. *Práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais e os multiletramentos: uma análise sobre o ensino de língua inglesa na educação básica*. 2019. 190 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.xhtml?popup=true&id_trabalho=7853871. Acesso em: 16 jan. 2024.

RICHARDS, J. C. *Curriculum Development in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

RIO DE JANEIRO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Língua inglesa: currículo*. Rio de Janeiro: SME, 2020. 74 p. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/10884556/4268549/LINGUAINGLESA.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2025.

RIO DE JANEIRO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Material RioEduca: caderno do professor: língua inglesa*. Rio de Janeiro, 2025.

SANCHES, M. H. B. *Jogos digitais, gamificação e autoria de jogos na educação*. São Paulo: Senac, 2021.

SANTOS, F. G. A. *Construção e validação de instrumento de avaliação de mídias e tecnologias digitais para cursos a distância*. 2019. 81 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação) – Faculdade Cesgranrio, Rio de Janeiro, 2019.

SHIN, J. K.; CRANDALL, J. *Teaching young learners english: from theory to practice*. Boston: National Geographic Learning, 2014.

TONELLI, J. R. A. Do ensino de inglês para crianças à educação linguística em língua inglesa com elas: reflexões teóricas e redirecionamentos epistemológicos sob vozes múltiplas. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 62, n. 1, p. 58-73, jan./abr. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/010318138670567v6212023>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/TBVpNVw3mKSxHpQhB7KMWhh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 mar. 2025.

TONELLI, J. R. A.; AVILA, P. A. A inserção de línguas estrangeiras nos anos iniciais de escolarização e a base nacional comum curricular: silenciamento inocente ou omissão proposital? *Revista X*, [S. l.], v. 15, n. 5, p. 243–266, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5380/rvx.v15i5.73340>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/73340>. Acesso em: 11 mar. 2025.

WORTHEN, B. R.; SANDERS, J. R.; FITZPATRICK, J. L. *Avaliação de programas: concepções e práticas*. São Paulo: Editora Gente, 2004.