

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
NÍVEL MESTRADO**

ALEXANDRE FEHLAUER CAPPELLARI

**A PERCEPÇÃO DE ALUNOS E DO PROFESSOR SOBRE O USO DO
APLICATIVO DUOLINGO NA APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO SEGUNDA
LÍNGUA.**

São Leopoldo

2020

ALEXANDRE FEHLAUER CAPPELLARI

**A PERCEPÇÃO DE ALUNOS E DO PROFESSOR SOBRE O USO DO
APLICATIVO DUOLINGO NA APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO SEGUNDA
LÍNGUA.**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientadora: Profa. Dra. Aline Lorandi

São Leopoldo

2020

C247i Cappellari, Alexandre Fehlauer

A percepção de alunos e do professor sobre o uso do aplicativo Duolingo na aprendizagem de inglês como segunda língua/ por Alexandre Fehlauer Cappellari. – 2020. 124 f. : il., 30 cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2020.

Orientação: Profa. Dra. Aline Lorandi.

1. Duolingo. 2. Aprendizagem. 3. Inglês. 4. Segunda língua. I. Título.

Catálogo na Fonte:

Bibliotecária Vanessa Borges Nunes - CRB 10/1556

ALEXANDRE FEHLAUER CAPPELLARI

**“A PERCEPÇÃO DE ALUNOS E DO PROFESSOR SOBRE O USO DO
APLICATIVO DUOLINGO NA APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO SEGUNDA
LÍNGUA”.**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

APROVADO EM 20 DE MARÇO DE 2020

BANCA EXAMINADORA

**PROFA. DRA. RAQUEL SALCEDO GOMES - UFRGS
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**

**PROFA. DRA. MARÍLIA DOS SANTOS LIMA - UNISINOS
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**

ORIENTADORA

PROFA. DRA. ALINE LORANDI - UNISINOS

RESUMO

No contexto global conectado, podemos observar o constante crescimento do uso de tecnologias como aliado ao fim específico da educação, especialmente ao aprendizado de novas línguas. No presente panorama, verifica-se o crescente número de aplicativos de aprendizagem de línguas, assim como a grande popularidade que eles alcançam. Este trabalho visa a compreender o papel e o impacto do uso do aplicativo de aprendizagem de línguas Duolingo na aprendizagem de língua inglesa por alunos de uma universidade do sul do Brasil. A pesquisa, de abordagem qualitativa, consistiu, primeiramente, na elaboração e aplicação de uma entrevista com os cinco participantes para conhecer sua relação com a língua inglesa. O grupo de participantes da pesquisa, estudantes de língua em ambiente universitário, além de continuar as aulas com o professor e com o material programado, utilizou o Duolingo para estudo da língua, sob a supervisão do pesquisador. Esses alunos tiveram as sete semanas seguintes para o estudo e finalização das unidades básicas do aplicativo. Ao término do período, os participantes produziram narrativas descrevendo a experiência e as impressões sobre o uso do aplicativo durante o período. Também foi realizada uma entrevista com a professora da turma, a fim de verificar sua percepção sobre a aprendizagem dos alunos participantes. Os resultados, advindos das análises das narrativas, revelam que o Duolingo mostra-se como um poderoso aliado ao processo de aprendizagem de uma segunda língua, porém não pode ser o único recurso. O Duolingo deve ser entendido como um aplicativo considerado parte do processo de aprendizagem, não podendo substituir os métodos tradicionais de ensino. Algumas considerações sobre o aplicativo, em relação à era pós-método são tecidas, bem como uma reflexão sobre o papel do professor nesse contexto de ensino, que inclui o uso crescente de tecnologia.

Palavras-chave: Duolingo, aprendizagem, Inglês, segunda língua.

ABSTRACT

In the connected global context, we can observe the constant growth in the use of technologies as an ally to the specific purpose of education, especially the learning of new languages. In the present scenario, there is a growing number of language learning applications, as well as the great popularity they achieve. This work aims to understand the role and the impact of the use of the Duolingo language learning application in learning English language by students from a university in southern Brazil. The research, with a qualitative approach, consisted, first, in the elaboration and application of an interview with the five participants to know their relationship with the English language. The group of research participants, language students in a university environment, in addition to continuing classes with the teacher and with the programmed material, used Duolingo to study the language, under the researcher's supervision. These students had the next seven weeks to study and complete the basic units of the application. At the end of the period, participants produced narratives describing the experience and impressions of using the application during the period. An interview was also conducted with the class professor, in order to verify her perception of the learning by the participant students. The results, derived from the analysis of the narratives, reveal that Duolingo shows itself as a powerful ally to the process of learning a second language, however it cannot be the only resource. Duolingo must be understood as an application considered part of the learning process and cannot replace traditional teaching methods. Some considerations about the application, in relation to the post method era are made, as well as a reflection on the role of the teacher in this teaching context, which includes the increasing use of technology.

Key-words: Duolingo, learning, English, second language.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Línguas mais estudadas no mundo.....	10
Figura 2 – Calçadas exclusivas para usuários de celular.....	30
Figura 3 – Diagrama de Venn	34
Figuras 4 e 5 – Telas iniciais do aplicativo Duolingo	51
Figuras 6 e 7 – Exercícios de tradução do aplicativo Duolingo.	52
Figuras 8 e 9 - Exercícios de completar do aplicativo Duolingo.	52
Figura 10 – Exercício de pares do aplicativo Duolingo.....	53
Figuras 11 e 12 – Exercícios de audição do aplicativo Duolingo.....	54
Figura 13 – Exercício de fala do aplicativo Duolingo.....	54
Figuras 14 e 15 – Exercícios do aplicativo Duolingo.	56
Figuras 16 e 17 – Recompensas do aplicativo Duolingo.....	56
Figuras 18 e 19 – Opções de troca de lingots no Duolingo.....	57
Figura 20 – Opções de meta diária no Duolingo.	58
Figura 21 – Clubes de Inglês no Duolingo.	59
Figura 22 – Potencialidades e limitações do Duolingo.....	70
Figura 23 – Convite explicativo mandado aos celulares dos participantes a fim de participarem do grupo no Duolingo for Schools.....	75
Figura 24 – Grupo no Duolingo for Schools	76
Figura 25 – Grupo no aplicativo WhatsApp.....	77
Figura 26 – Página central do Duolingo for Schools	80
Figura 27 – Informações individuais na página do Duolingo for Schools	81
Figura 28 e 29 – Exemplos de repetição no Duolingo.....	87
Figura 30 e 31 – Exemplos de repetição no Duolingo.....	88
Figura 32 e 33 – Exemplos de repetição no Duolingo.....	89
Figura 34 e 35 – Exemplos de repetição no Duolingo.....	90
Figura 36 e 37 – Exemplos de repetição no Duolingo.....	91
Figura 38 e 39 – Exemplos de repetição no Duolingo.....	92
Figura 40 e 41 – Exemplos de repetição no Duolingo.....	93
Figura 42 e 43 – Exemplos de exercícios de transcrição, associação e tradução no Duolingo	96
Figura 44 e 45 – Exemplos de exercícios de transcrição, associação e tradução no Duolingo	97

Figura 46 – Exemplos de exercícios de transcrição, associação e tradução no Duolingo	98
Figuras 47 e 48 – Exemplos de enunciados de atividades no Duolingo	99
Figuras 49 e 50 – Exemplos de reforços positivos no Duolingo.....	105
Figuras 51 e 52 – Exemplos de reforços positivos no Duolingo.....	106

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 A APRENDIZAGEM DE SEGUNDA LÍNGUA	14
3. AS TECNOLOGIAS E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS	30
4. A GAMIFICAÇÃO NA APRENDIZAGEM	40
5. O APLICATIVO DUOLINGO.....	49
6. QUESTÕES METODOLÓGICAS DO ESTUDO	74
7. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	80
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS.....	112
ANEXO A – QUESTIONÁRIO	122
ANEXO B – QUESTÕES MOTIVADORAS PARA ENTREVISTA NARRATIVA....	123
ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	124
ANEXO D - SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA NA XXXXX .	126

1 INTRODUÇÃO

No mundo conectado e globalizado em que estamos vivendo, podemos observar o constante crescimento do uso de tecnologias em sala de aula. Cada vez mais alunos e professores fazem uso desses novos artefatos para o sucesso do processo de aprendizagem. A tecnologia se mostra uma aliada com diversos recursos destinados ao fim específico da educação, especialmente ao aprendizado de novas línguas, provendo acesso a softwares inovadores destinados à aprendizagem de seus usuários.

No presente panorama, podemos observar o crescente número de aplicativos de aprendizagem de línguas, assim como a grande popularidade que eles alcançam. Sendo um recurso tecnológico e educativo, é de suma importância conhecer a sua finalidade, uso, eficácia e aceitação no processo de aprendizagem de uma língua por parte dos seus usuários, a fim de que esse conhecimento possa ser cada vez mais compreendido e difundido. A presente pesquisa, no âmbito da Linguística Aplicada, se mostra relevante, uma vez que há a necessidade de estudo científico do alcance que os aplicativos têm como apoio ao ensino de segunda língua.

Diante dessa situação, o presente trabalho tem a seguinte pergunta de pesquisa como norte para o seu desenvolvimento: como o uso do aplicativo Duolingo influencia a aprendizagem de segunda língua por alunos de um curso de graduação?

O objetivo geral da pesquisa visa a investigar as percepções dos participantes de pesquisa sobre o uso do aplicativo Duolingo para a aprendizagem de inglês.

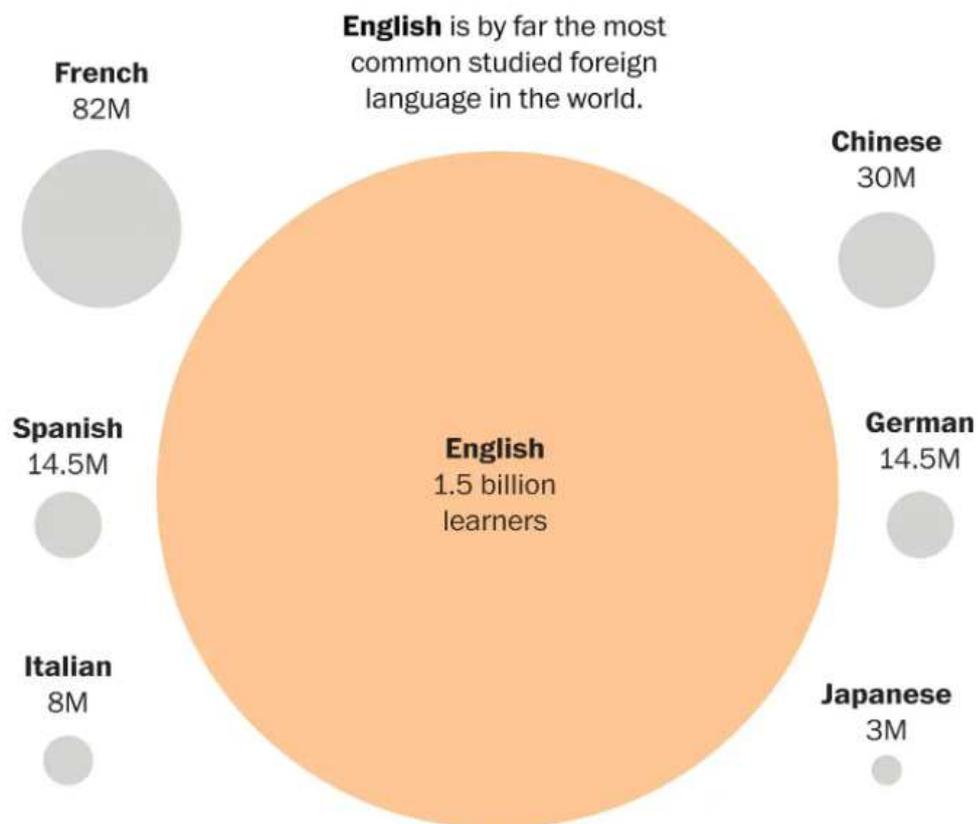
Os objetivos específicos da presente pesquisa são:

- a) Averiguar as apreciações dos participantes sobre o uso do aplicativo Duolingo para a aprendizagem de inglês como segunda língua
- b) Verificar as opiniões dos participantes sobre a eficácia do aplicativo Duolingo para a aprendizagem de inglês como segunda língua.
- c) Investigar o parecer da professora da turma em relação ao aplicativo.

Saber mais de uma língua se tornou uma exigência, e não mais um diferencial, no mundo globalizado. Nesse contexto, a língua inglesa se mostra como uma das mais usadas por falantes não nativos no mundo. Segundo uma pesquisa divulgada pelo British Council (2014), aproximadamente 400 milhões de pessoas têm o inglês como sua língua materna e outros 1,8 bilhões têm o inglês como

segunda língua no mundo. Isso significa que existe, aproximadamente, um falante nativo de língua inglesa para cada cinco falantes não nativos. De acordo com uma publicação do jornal The Washington Post¹, por razões políticas e econômicas, o inglês é falado em mais de cem países, sendo considerada a língua oficial em trinta e cinco deles, além de ser o idioma mais estudado no mundo.

Figura 1 – Línguas mais estudadas no mundo



Fonte: The Washington Post

A língua inglesa vem, ao longo dos anos, se consolidando como uma língua mundial. Segundo pesquisa do Profforma², há estimativas de que 85% das publicações científicas do mundo, 75% de toda a comunicação internacional por

¹ Site do jornal The Washington Post -

https://www.washingtonpost.com/news/worldviews/wp/2015/04/23/the-worlds-languages-in-7-maps-and-charts/?utm_term=.c282209bb98c

² Revista Profforma - Revista online do Centro de Formação de Professores do Nordeste Alentejano. Website: http://cefopna.edu.pt/revista/revista_13/ame_01_13_essl.htm

escrito, 80% da informação armazenada em todos os computadores do mundo e 90% do conteúdo da Internet são em língua inglesa.

No entanto, no Brasil, segundo a pesquisa do British Council (2014), somente 5,1% da população de 16 anos ou mais afirma possuir algum conhecimento do idioma inglês. Dentre essa população, 47% declaram ter o conhecimento básico da língua.

A busca por uma escola de idiomas é a principal forma de suprir a necessidade do inglês fora da formação básica. Segundo a mesma pesquisa, escolas de idiomas foram apontadas como a solução mais buscada em 87% das respostas. As demais respostas se dividem entre a procura por professores particulares (6%), cursos na empresa (3%) ou na escola (Centro de Estudo de Línguas) (2%), cursos online (1%) ou através de fascículos e apostilas (1%). Para quem já fez curso de inglês ou está fazendo, 63% responderam que estão no nível básico e apenas 3% se consideram fluentes.

Além da busca pelo aprendizado de uma língua, a globalização e o avanço tecnológico dos dias atuais proporcionam a conectividade entre as pessoas por meio da internet. Segundo dados da GSMA³ (Global System for Mobile Communication), em julho de 2018, as conexões móveis ultrapassavam a marca de 8 bilhões de usuários ao redor do mundo. No Brasil, em uma pesquisa feita pelo IBGE⁴, o país passou a marca de 138 milhões de pessoas que possuem um smartphone com conexão de internet.

Sendo as tecnologias móveis tão utilizadas pelas pessoas, tanto no Brasil como no mundo, elas têm sido cada vez mais empregadas em contextos escolares como uma ferramenta de apoio ao processo educacional. Isso tem modificado a forma como as línguas são ensinadas, provendo suporte tanto aos professores quanto aos alunos no que diz respeito ao aprendizado. Alguns exemplos são os aplicativos para aprendizado de línguas, dicionários, livros digitais, etc. Essas ferramentas são disponibilizadas na internet para download e podem ser tanto pagas, quanto gratuitas para os usuários.

3 GSMA – Global System for Mobile Communication, ou em português, Sistema Global para a Comunicação Móvel é a empresa representante das operadoras de telecomunicações ao redor do mundo. Website: <https://www.gsma.com/>

4 IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Website: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/populacao/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios.html?edicao=1050.4>

Com tantas opções disponíveis on-line, o aplicativo Duolingo surge como uma forma fácil e divertida de ajudar os alunos a aprenderem novas línguas. O aplicativo pode ser baixado da internet de forma gratuita com versões para celulares e computadores, em geral estando disponível para as plataformas Android, Windows Phone e iOS.

A escolha pelo aplicativo Duolingo para a elaboração desta pesquisa deve-se ao fato de que, segundo o próprio website do Duolingo⁵, existem mais de 200 milhões de usuários ativos da plataforma. Isso faz com que o Duolingo se torne um dos mais populares aplicativos de aprendizagem de línguas do mundo. Em pesquisa na plataforma Google Play⁶, podemos observar que o Duolingo obteve mais de 100 milhões de downloads pelos usuários, com uma média de avaliação de seus usuários de 4,7 (nota máxima 5,0). Além disso, a plataforma é gratuita para download.

O Duolingo, criado em 2010 por Luis von Ahn, foi primeiramente direcionado, segundo Ahmed (2016), aos usuários falantes de inglês nativo que gostariam de aprender uma segunda língua. Com o sucesso do aplicativo, a empresa decidiu abrir suas opções de clientes, aumentando o número de línguas consideravelmente.

O aplicativo também conta com uma seção destinada inteiramente aos professores, podendo ser muito útil para seu uso combinado com aulas regulares de línguas. De acordo com Sanchez (2016), o Duolingo pode ser utilizado por professores como uma ferramenta pedagógica que visa a motivar e despertar o interesse dos alunos pelos conteúdos da disciplina de modo criativo e interativo.

Este estudo torna-se relevante, visto que o uso do Duolingo pode estimular e motivar os alunos a buscarem por uma forma diferente e dinâmica de aprender o conteúdo da língua, por meio da utilização de atividades práticas, visando à resolução e ao aprendizado de exercícios didáticos. Suas atividades, baseadas no conceito de “Gamification”, ou Gamificação, abrem portas para o aprendizado e podem servir como um facilitador para o processo. Sendo assim, além de o aluno se divertir com o aplicativo, com características de competitividade e de jogo de vídeo game, ao progredir nas lições o usuário ainda pode aprender as quatro habilidades comunicativas de audição, leitura, escrita e fala no inglês.

5 <https://www.duolingo.com/press>

6 <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.duolingo>

Os aplicativos se mostram como ferramentas importantes para o aprendizado de línguas, uma vez que são práticos, disponíveis online para qualquer pessoa que tenha acesso à internet, gratuitos e podem ser utilizados em qualquer lugar, em qualquer horário.

A tecnologia vem sendo uma grande aliada no processo de aprendizado. Com isso, este estudo pretende compreender o processo e a eficácia do uso de um aplicativo de aprendizado de línguas, Duolingo, em um contexto de sala de aula de língua inglesa. Para isso, o presente estudo foi desenvolvido utilizando o grupo de pesquisa no uso combinado de aulas regulares com uso do aplicativo Duolingo.

2 A APRENDIZAGEM DE SEGUNDA LÍNGUA

O aprendizado de segunda língua¹ é definido amplamente, pois inclui o aprendizado de qualquer língua, em qualquer nível, levando em consideração sempre que esse aprendizado aconteça algum tempo depois da aquisição da primeira língua (MITCHELL; MYLES; MARSDEN, 2013). De acordo com Schmitt e Celce-Murcia (2010), o campo do ensino e da aprendizagem de segunda língua sempre foi a aplicação dominante da Linguística Aplicada.

De acordo com Lightbown e Spada (2013), segunda língua é qualquer língua aprendida mais tarde do que na primeira infância. Pode ser tanto sua segunda língua, quanto a terceira, quarta, quinta. Um aprendiz de segunda língua é diferente em vários aspectos de uma criança adquirindo a língua materna. Pela definição, todos os aprendizes de segunda língua, independentemente da idade, já adquiriram pelo menos uma língua. Por outro lado, o conhecimento de outras línguas pode causar ideias equivocadas sobre como a segunda língua funciona, e isso pode resultar em erros que os aprendizes de língua materna não fariam.

Além disso, há diferenças atitudinais e culturais entre alunos crianças e alunos adultos. A maioria das crianças está disposta a tentar usar a língua, mesmo se sua proficiência for limitada. Muitos adultos e adolescentes acham estressante quando eles não são capazes de se expressarem clara e corretamente. Outro ponto é a questão do tempo de contato com a língua. Alunos de segunda língua jovens podem ser expostos à sua segunda língua por muitas horas todos os dias na sala de aula, no playground ou na frente da televisão. Alunos mais velhos, especialmente estudantes em salas de aula, recebem muito menos exposição, talvez apenas algumas horas por semana. De fato, um estudante típico de língua estrangeira não terá mais do que algumas centenas de horas de exposição, espalhadas ao longo de vários anos (LIGHTBOWN; SPADA, 2013).

Alguns alunos podem ter oportunidades para aprender a língua-alvo fora da sala de aula. Para outros, a sala de aula é o único lugar de contato com a língua. Quando as pessoas aprendem uma língua fora da sala de aula, no trabalho, em interações sociais ou no parque, suas experiências são muito diferentes daquelas de um aprendiz em sala de aula (LIGHTBOWN; SPADA, 2013):

¹ Neste trabalho, optou-se em utilizar os termos “segunda língua”, “língua estrangeira” e “língua adicional” indistintamente.

- O idioma não é apresentado passo a passo. O aluno é exposto a uma ampla variedade de vocabulário e estruturas;
- Os erros dos alunos raramente são corrigidos. Se seus interlocutores entenderem o que eles estão dizendo, eles não farão observações sobre a correção do discurso dos alunos. Eles provavelmente sentiriam que seria rude fazê-lo;
- O aluno é cercado pelo idioma por muitas horas todos os dias;
- O aluno geralmente encontra várias pessoas diferentes que usam o idioma de destino proficientemente;
- O aluno observa ou participa de muitos usos diferentes da língua: breves saudações, transações comerciais, troca de informações, discussões, instrução na escola e nas interações no local de trabalho, etc.

Já no aprendizado em salas de aula, as características são um pouco diferentes:

- Os itens linguísticos são apresentados e praticados isoladamente;
- Erros são frequentemente corrigidos. A precisão tende a ser dada como prioridade;
- A aprendizagem é, muitas vezes, limitada a algumas horas por semana;
- O professor é, frequentemente, o único falante nativo ou proficiente com quem o aluno entra em contato;
- Os alunos, muitas vezes, sentem pressão para falar ou escrever a segunda língua e para fazê-lo corretamente desde o início;
- Os professores podem usar a língua nativa dos alunos para dar instruções ou para gerenciamento de sala de aula (LIGHTBOWN; SPADA, 2013).

No século passado, evidenciou-se um grande número de métodos e abordagens de ensino de línguas estrangeiras, todos criados com o objetivo de ensiná-las de forma bem sucedida. O termo “método”, tal como usado na literatura relacionada ao ensino de línguas, não se refere ao que os professores efetivamente desenvolvem em sala de aula, e sim aos métodos estabelecidos e construídos por peritos no campo das línguas estrangeiras (KUMARAVADIVELU, 2003 apud ABRAHÃO, 2015, p. 25; PEDREIRO, 2013). Uma abordagem equivale a um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente

princípios sobre o que é a linguagem humana, segunda língua, e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo (ALMEIDA FILHO, 2013; PEDREIRO, 2013).

Essas definições explicam que, enquanto o método impõe procedimentos, técnicas e estratégias, a abordagem é mais ampla e flexível, pois implica a construção do processo de ensino e aprendizagem orientada por conhecimentos, crenças, pressupostos, princípios e leva em consideração o contexto de sua implementação e o público-alvo. Isso equivale a dizer que os termos “abordagem” e “metodologia” compartilham significados, mas a abordagem é fruto das reflexões de teorizadores (das comunidades científicas), ao passo que a metodologia é o resultado direto do que o professor-educador definitivamente realiza em contextos reais de ensino e aprendizagem, lançando mão ou não (implícita ou explicitamente) da visão dos teorizadores (BORGES, 2010).

Poderíamos dizer que a evolução do ensino de inglês ao longo da história parece se implicar uma sucessão “cíclica” de abordagens e métodos, que em alguns momentos se contrapõem e em outros se complementam (FINARDI; PORCINO, 2014). “Na história do ensino dos idiomas, princípios teóricos e técnicas de uma época desapareceram por um tempo e ressurgiram em outro momento, frequentemente numa nova vestimenta, e os ciclos vão se sucedendo uns aos outros” (SABOTA; PEIXOTO, 2015, p. 172).

Segundo Leffa (2012), em sua pesquisa sobre a história do ensino de línguas, tem-se um período que poderia ser chamado de “pré-método”, caracterizado pela ausência de qualquer método de ensino, que teve início com os sumérios, por volta de 2.500 anos A.C. e parece ter se estendido até o início do Cristianismo. A aprendizagem da língua acontecia pelo contato direto com os falantes nativos. Havia apenas a aprendizagem, sem um método que a sistematizasse.

A necessidade do método surgiu quando se criaram as escolas, na época do império romano, e se intensificou na Idade Média, quando o latim se tornou uma língua internacional, usada nas escolas, na igreja e nas universidades. O primeiro método para ensino de línguas foi o “Método Gramática e Tradução”. Costumava ser utilizado para o ensino de línguas clássicas, como o grego e o latim, e foi popular até meados do século XX, apesar de ainda hoje serem encontrados resquícios do método na prática dos professores de algumas escolas regulares. A tecnologia à época era o uso do quadro e giz, de livros literários e de compêndios gramaticais.

Cabia ao aluno absorver o conteúdo e memorizar significados (SABOTA; PEIXOTO, 2015).

Santoro (2011), em sua pesquisa sobre a tradução e o ensino de línguas estrangeiras, aborda que o nome do método já diz quais eram os elementos privilegiados: o ensino do idioma era baseado na gramática, no léxico e nos exercícios de classificação, e tudo isso era treinado, entre outras coisas, por meio da tradução. As línguas eram consideradas conglomerados de estruturas gramaticais e palavras isoladas, as quais, uma vez estudadas e exercitadas com listas e traduções, permitiriam a leitura dos textos, privilegiando a língua escrita, não deixando espaço para atividades orais. O “Método Gramática e Tradução” continha, em uma aula, de uma a duas regras de gramática, uma lista de vocabulários novos e exercícios práticos de tradução. A ênfase era na acurácia e nas regras explícitas de gramática, com foco na leitura e escrita. Os problemas eram o foco na habilidade de análise da língua e não no seu uso, não promovendo a oralidade (SCHMITT; CELCE-MURCIA, 2010).

Finardi e Porcino (2014), em seu estudo sobre as tecnologias e metodologias no ensino de inglês, acrescentam que se acreditava que o esforço mental de ler e conhecer melhor as estruturas gramaticais de outra língua envolvia o aprendiz em processos cognitivos complexos, que o levavam a um desenvolvimento e amadurecimento intelectual considerável. O método possuía uma perspectiva deducionista (partindo da regra para o exemplo) e era centrada, principalmente, na tradução e na memorização das regras gramaticais. Dessa forma, essa metodologia enfatizava primordialmente as habilidades de leitura e de escrita e dava pouca ou nenhuma atenção à habilidade de ouvir e à oralidade.

Os pesquisadores Khan e Mansoor (2016) estudaram a eficácia do Método de Gramática e Tradução na aprendizagem do inglês. No Paquistão, a língua inglesa é a segunda língua do povo. Nesse trabalho, a eficácia desse método foi comprovada por meio de pesquisa quantitativa, usando como ferramenta um questionário para saber as opiniões dos alunos sobre a facilidade de aprender inglês usando este método. Foram selecionados 50 estudantes de nível de inglês intermediário de uma universidade paquistanesa. Os resultados mostram que os alunos sentem facilidade de entender conceitos, uma vez que, mesmo podendo se comunicar com seus professores e companheiros em sua primeira língua, eles obtiveram boas notas em seus exames. Pode-se dizer que o Método Gramática e Tradução tem uma

aceitação muito boa por parte dos alunos, que identificam o método como simples e fácil.

O mesmo resultado pode ser visto na pesquisa de Usman (2015) sobre a eficácia do Método Gramática e Tradução. Nela o pesquisador apresenta o ensino de vocabulário por meio do método. Como resultado, ao apresentar vocabulário em inglês, o professor pode usar o Método de Gramática e Tradução, no entanto isso não significa que outros métodos não possam ser aplicados. Um assunto pode ser adequado para vários métodos e técnicas. Por isso, ao apresentar vocabulário, o professor pode aplicar o Método de Tradução e Gramática especialmente para iniciantes de inglês, sendo um método fácil e cooperante.

Santoro (2011), em sua pesquisa sobre tradução e ensino de línguas estrangeiras, acrescenta que o Método da Gramática e Tradução foi o mais utilizado até os anos 40 do século XX. A importância da oralidade foi crescendo conforme foi aumentando a facilidade de deslocamento das pessoas de diferentes países, o acesso à informação, o comércio etc., atividades que requerem a interação entre os sujeitos e, portanto, levaram a perceber que era essencial exercitar a produção e a compreensão oral. Foi se afirmando, portanto, o Método Direto, que propunha uma maneira radicalmente diferente de pensar o ensino de línguas estrangeiras, na qual a língua materna e a tradução eram completamente excluídas da sala de aula. A ideia era que o aprendizado de qualquer língua, que não fosse a primeira, deveria imitar e reproduzir o que acontece durante o processo de aquisição da língua materna. Sendo assim, poderia-se, em um primeiro momento, apenas ouvir e falar a língua que estava sendo aprendida e, só depois, eventualmente, ler e escrever nessa língua.

Em vez da dedução, indo da regra para o exemplo, temos a indução, sugerida pelo uso do diálogo, que parte do exemplo para depois levar para a regra; em vez do texto literário, com exercícios de tradução, temos um texto que tenta caracterizar o dia a dia das pessoas, com mais probabilidade de ser recitado e dramatizado do que copiado e traduzido. “O uso da L1 deve ser evitado pelo aluno para que todo o tempo de estudo seja usado exclusivamente para a prática da L2 de modo que a língua se torne um hábito e flua naturalmente” (LEFFA, 2012, p. 396).

Pedreiro (2013), em seu estudo sobre os métodos e princípios do ensino de línguas, acrescenta que o Método Direto é caracterizado, sobretudo pelo uso da língua-alvo como meio para instrução e comunicação em sala de aula, e os alunos

devem aprender a pensar na língua-alvo o quanto antes. Novos pontos são ensinados oralmente, a habilidade de comunicação é construída, gradativamente, organizada em perguntas e respostas entre professor/aluno, aluno/professor, e, em alguns momentos, aluno/aluno. Tanto o falar quanto o ouvir são ensinados.

Redondo (2015), em sua pesquisa sobre os métodos em institutos privados de ensino, fez um levantamento das particularidades do Método Direto:

- As instruções em sala de aula eram conduzidas apenas na língua-alvo;
- Somente o vocabulário e as frases do cotidiano eram ensinados;
- A gramática era ensinada indutivamente;
- Assuntos novos a serem ensinados eram introduzidos oralmente;
- As habilidades de comunicação oral eram organizadas de maneira progressiva por meio de perguntas e respostas entre professores e alunos;
- A gramática e a pronúncia corretas eram enfatizadas;
- O vocabulário concreto era ensinado por meio de demonstrações, objetos e figuras; o vocabulário abstrato era ensinado pela associação de ideias;
- A compreensão oral e a auditiva eram ensinadas.

Xuan e Mei (2018) pesquisaram sobre o Método Direto no ensino da língua árabe em uma universidade da China. Os pesquisadores usaram o método para explorar várias maneiras de ensinar a língua árabe. Eles utilizaram observações e entrevistas na coleta de informações para obter os resultados da eficácia do Método Direto no ensino. As pesquisadoras selecionaram 100 alunos e 10 professores de uma universidade chinesa. Os resultados da pesquisa mostram que, embora os métodos de ensino do árabe sejam múltiplos, cada método tem suas próprias vantagens e desvantagens. Mas, de acordo com o resultado, a maioria dos alunos e professores acreditam que o método de ensino direto é altamente encorajador para ser implementado durante as aulas de árabe devido à sua aceitação e às suas características.

Batool et al. (2017) pesquisaram o Método Direto para o ensino da oralidade. O estudo concentrou-se em avaliar o método em sala de aula e a sua eficácia em ajudar os alunos a se comunicarem uns com os outros. Essa pesquisa enfoca a vantagem do Método Direto para dar instruções de como se comunicar no idioma alvo. Os resultados encontrados mostram que há uma resposta positiva por parte

dos alunos com o método, sendo ele eficaz para o ensino do idioma inglês pelo professor em sala de aula.

Finardi e Porcino (2014), em seu estudo sobre as tecnologias e metodologias no ensino de inglês, afirmam que estudos realizados na área educacional entre o final da década de 1920 e início da década de 1930 concluíram que o objetivo do ensino de inglês deveria ser mais prático. Assim, uma proposta de combinação entre o Método Gramática e Tradução e o Método Direto deu origem ao Método de Leitura. O método enfatizava a compreensão de textos, e seu objetivo principal era desenvolver a habilidade de leitura dos aprendizes por meio da exposição a textos, da expansão do vocabulário e do conhecimento gramatical estratégico. O método era focado na habilidade de leitura, não fazia qualquer investimento na oralidade e, com sua tendência pragmática, parecia buscar o desenvolvimento de uma única habilidade. O método foi difundido nas escolas secundárias americanas durante toda a década de 1930 e nelas vigorou até o fim da Segunda Guerra Mundial, beneficiando-se de forma decisiva da tecnologia “livro” (FINARDI; PORCINO, 2014). Dentre as principais características do método estão a promoção da habilidade de leitura através do controle de vocabulário, o controle do aparecimento de vocabulários novos, o controle da frequência e substituição dos vocabulários (SCHMITT; CELCE-MURCIA, 2010).

Com o início da Segunda Guerra Mundial, os militares americanos sentiram a necessidade de treinar seus soldados para se tornarem fluentes em outras línguas.

A Segunda Guerra Mundial trouxe a necessidade prática e constante de comunicações entre aliados e inimigos de guerra, e para tal, era indispensável um método que fosse eficaz e veloz, visto que o método até então utilizado e em voga era o ensino de gramática e tradução (que perdurava desde os gregos e romanos antigos, e que ainda hoje é utilizado em alguns ambientes de ensino formal no mundo), e este já não dava mais conta de abarcar as complexidades de tal processo (SOUSA; ANDRADE, 2016, p.6).

Para isso, linguistas americanos desenvolveram um programa derivado do Behaviorismo, que essencialmente dizia que o aprendizado de línguas é resultado de uma formação de hábitos (SCHMITT; CELCE-MURCIA, 2010). No Behaviorismo, o aprendizado de línguas é visto como qualquer outro aprendizado, mediante a formação de hábitos, baseado no conceito de estímulo e resposta, que se torna forte mediante o reforço. Partindo desse princípio, quando aprendemos a língua materna, o que devemos fazer é aprender uma série de novos hábitos para responder aos

estímulos no meio ambiente. Quando aprendemos uma segunda língua, nós já temos uma série de respostas bem estabelecidas na nossa língua materna. A complicação é que os velhos hábitos da língua materna interferem no processo, ajudando ou complicando (MITCHELL; MYLES; MARSDEN, 2013; LIGHTBOWN; SPADA, 2013).

Neste contexto, sob a influência da concepção estruturalista de língua (língua como estrutura) e do avanço e fortalecimento da psicologia behaviorista de linha skinneriana (aprendizagem a partir da formação de hábitos), que deram origem à teoria behaviorista de aquisição, surgiu o Método Audiolingual. Esse método é voltado para a oralidade, com ênfase principalmente na pronúncia, tendo como estratégia principal de automatização a repetição de frases gramaticais padrão. Para isso, utiliza os famosos drills (exercícios de repetição de uma dada estrutura com a substituição de um ou mais elementos pelos aprendizes) (FINARDI; PORCINO, 2014; REDONDO, 2015).

O Método Audiolingual dominou o ensino de línguas até a década de 1970 e, a partir de então, avolumaram-se as críticas com relação aos seus pressupostos teóricos e a sua eficiência. O maior argumento era de que os aprendizes não conseguiam transferir para a comunicação em contextos reais o conhecimento que adquiriam por meio desse método. Dentre as tecnologias usadas, podemos destacar os gravadores e tocadores de áudio e os laboratórios de áudio, que eram ambientes em que as interações professor-aluno e aluno-aluno eram substituídas pela interação tecnologia-aluno, pois suas instalações e organização possibilitavam pouco contato do aluno com o professor e com os colegas, o que colocava a tecnologia em si como protagonista, no centro do processo de ensino e aprendizagem (FINARDI; PORCINO, 2014; SABOTA; PEIXOTO, 2015).

Pedreiro (2013) conclui que, apesar de o Método Audiolingual ter trazido vários resultados positivos no sentido de aprender uma segunda língua, houve quem não se adaptasse a ele, ou por exaustão que sentia em meio a tanta prática de repetição que, ao final, tornava-se sem sentido; ou por sentirem-se com medo de errar, pois o professor cobrava uma produção precisa.

Samawiyah e Saifuddin (2016) apresentam uma pesquisa sobre o ensino dos símbolos fonéticos por meio do Método Audiolingual para o aprimoramento da habilidade de escuta dos alunos. Esses símbolos fonéticos foram aplicados dentro do Método Audiolingual, que forneceu repetições, memorizações e exercícios por

meio da mídia de áudio. Os instrumentos utilizados foram: observação e teste em sala de aula, com 40 alunos do sétimo ano de uma escola pública regular na Indonésia. O resultado mostrou que os alunos foram capazes de diferenciar símbolos fonéticos usados, que os ajudaram a identificar palavras no texto falado. O objetivo da pesquisa foi realizado com sucesso, demonstrando a melhoria dos alunos na habilidade de escuta. Espera-se que o professor de inglês possa usar qualquer tipo de modelo de aprendizagem e material de ensino, especialmente o Método Audiolingual e símbolos fonéticos para melhorar a capacidade de escuta dos alunos e também a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Como resultado, o método audiolingual oferece aos alunos uma forma de aprender ouvindo de forma eficaz.

Hasanah e Dahniar (2017) tiveram o objetivo de descobrir a efetividade usando o Método Audiolingual ao ensinar a pronúncia em inglês no Ensino Médio de uma escola na Indonésia. Essa pesquisa usou um método com dois grupos pré-teste e pós-teste de 68 participantes. O instrumento utilizado foi o teste de pronúncia da língua inglesa. Os resultados indicaram que não houve diferença significativa entre os pré-testes dos alunos na classe experimental e na classe controle, mas houve uma significativa diferença entre o pós-testes dos alunos nas duas classes. Portanto, conclui-se que o método audiolingual é eficaz e traz resultados em sala de aula para o ensino da pronúncia da língua inglesa.

Alemi e Takavoli (2016), no estudo sobre a aplicação do Método Audiolingual, concluíram que o seu uso é um desafio nas aulas de língua inglesa. Essa memorização extensiva, repetição e aprendizagem de padrões foram a chave para o sucesso do método, pois os alunos podiam ver resultados imediatos, mas também era sua fraqueza. A insistência do método na repetição e memorização de frases padrão ignorou o papel do contexto e do conhecimento na aprendizagem de línguas. Descobriu-se que a língua não era aprendida por meio de processo de formação de hábitos e que os erros não eram necessariamente ruins.

Por volta de 1960, houve uma mudança de rumo da Linguística Estrutural, que era baseada na descrição da estrutura da língua, para uma linguística gerativa, que enfatizava as regras e a natureza criativa da linguagem humana, lideradas por Noam Chomsky. Chomsky (1965) argumentou que as crianças têm uma faculdade inata que suporta seu aprendizado de línguas (MITCHELL; MYLES; MARSDEN, 2013). Ele argumenta que o conhecimento inato dos princípios da Gramática

Universal permite a todas as crianças adquirirem a língua do ambiente durante um período crítico de desenvolvimento (LIGHTBOWN; SPADA, 2013).

De acordo com Chomsky, a língua é governada por fatores cognitivos, em particular por regras abstratas inatas. Chomsky sugere que as crianças formam hipóteses sobre a língua e as testam na prática. Elas nascem com um entendimento de como as línguas funcionam (Gramática Universal) e conhecem os princípios subjacentes (ex: línguas geralmente tem pronomes) e parâmetros (ex: em algumas línguas podemos retirar o pronome). Assim, a criança só precisa de contato com a língua para saber, por exemplo, se na língua pode ou não ser retirado o pronome. As pesquisas nas ideias de Chomsky desenvolveram o campo da aquisição de segunda língua e da Psicolinguística (SCHMITT; CELCE-MURCIA, 2010).

A partir da década de 1970, com a conseguinte fortificação das teorias de Noam Chomsky nos Estados Unidos e seus argumentos sólidos quanto aos processos de aquisição da linguagem e aprendizado de línguas estrangeiras, os Métodos Audiolingual e Direto tiveram suas estruturas abaladas, não por não conseguirem dar conta das exigências impostas pela necessidade implícita do uso de regras gramaticais, mas por não terem eficácia comunicativa fora do contexto de sala de aula (SOUSA; ANDRADE, 2016).

Nas décadas de 1970 e 1980, surge a Abordagem Comunicativa e, com ela, a compreensão de que a comunicação ultrapassava o conhecimento de regras. Desse modo, ela entende ensino e aprendizagem de línguas como um processo interativo, no qual os aprendizes usam a língua-alvo de maneira significativa. Dentre os recursos tecnológicos disponíveis, encontram-se computadores, cassetes, CDs, vídeos, slides, etc. (SABOTA; PEIXOTO, 2015).

Descobriu-se que as pessoas aprendiam línguas não para pronunciarem frases sintaticamente corretas e sem sotaque, mas para alcançar objetivos práticos, visando a determinados resultados, como entender um manual de instruções, interagir adequadamente com um cliente ou obter informações sobre um produto (LEFFA, 2012).

A Abordagem Comunicativa estabelece a relação língua e comunicação como indissociável e traça como objetivo de ensino o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz, no sentido de este ser capaz de se comunicar adequadamente nos mais diversos contextos comunicativos, utilizando as formas adequadas e estando atento aos aspectos pragmáticos e até não linguísticos da

situação e do contexto de fala. Ela é focada no aluno e nas suas necessidades comunicativas e trabalha as quatro habilidades de forma integrada. A língua-alvo é utilizada o tempo todo em sala de aula. Sempre que possível faz-se uso de materiais, e os aprendizes são envolvidos em atividades comunicativas, tais como jogos, dinâmicas de grupo, brincadeiras, encenações, dentre outras (FINARDI; PORCINO, 2014).

Enquanto em algumas abordagens a preocupação era voltada ao ensino pautado na repetição, na gramática etc., na abordagem comunicativa há uma preocupação com a interação entre professor e aprendiz. O professor passa a exercer uma função que vai além da transmissão de conhecimento, ou seja, ele assume uma postura motivacional e facilitadora, tornando-se um orientador (REDONDO, 2015).

Patiung et al. (2015), em sua pesquisa, objetivaram descrever a aplicação das habilidades de aprendizagem da fala com base na abordagem comunicativa no processo de aprendizagem da língua indonésia, incluindo o papel dos alunos, o papel dos professores e a interação do ensino e da aprendizagem. Na coleta de dados, os pesquisadores observaram diretamente os fenômenos naturais que ocorreram no estudo da aprendizagem das habilidades de fala com base na abordagem comunicativa. Os dados foram coletados por meio de observação, registro, entrevistas e documentação. Os resultados da pesquisa mostram que o papel do professor nas habilidades de fala com base na abordagem comunicativa é considerado essencial, envolvendo os alunos de forma ativa, criativa e significativa.

A pesquisa de Umar e Irmayanti (2017) visou a descobrir se a utilização ou não de materiais por meio da abordagem comunicativa melhora o vocabulário dos estudantes. Foram selecionados alunos de Ensino Médio de uma escola pública da Indonésia. A amostra foi composta por trinta e dois alunos. Os dados foram coletados usando teste de vocabulário que consistiu de 20 itens. A análise de dados mostrou que houve diferença significativa dos alunos após o tratamento usando materiais autênticos por meio da abordagem comunicativa. Baseado no resultado, os pesquisadores concluem que o uso de materiais próprios da abordagem comunicativa melhora os resultados em língua inglesa, especialmente o vocabulário.

Andrade, Pereira e Tolo (2018) objetivaram identificar a efetividade da abordagem comunicativa no ensino da fala e conhecer as diferenças significativas antes e depois da abordagem comunicativa. A modalidade adotada foi qualitativa e

compreendia quatro etapas: planejamento, ação, observação e reflexão. Os participantes do estudo foram quarenta e cinco alunos do segundo ano de uma escola pública do Timor Leste. Como resultado, as pontuações dos alunos foram melhores após a prática pedagógica, integrando a abordagem comunicativa. Resumindo, o uso de uma abordagem comunicativa para ensinar a falar beneficiou os alunos a construir suas habilidades de fala, sendo o aluno o foco central das atividades e provocando o envolvimento do mesmo com as atividades orais.

O estudo de Rahman, Ahmad e Bajwa (2015) explora o efeito da atitude dos professores em usar a abordagem comunicativa na sala de aula de língua inglesa. O estudo foi realizado com estudantes e professores de Ensino Médio e pós-graduação aprendendo inglês como língua estrangeira do Paquistão. Os alunos foram ensinados por uma semana pelo método comunicativo. O estudo descobriu que a tolerância, o feedback, a liberdade de expressão e a atitude integrada de ensino aumentam a capacidade de aprendizagem dos alunos. Pode-se dizer que a atitude dos professores é muito importante ao usar a abordagem comunicativa na sala de aula. A atitude positiva aumenta o desempenho dos alunos através de um professor-aluno amigável, através da conversa, da apreciação do professor, do feedback direto e indireto e da criação de um ambiente em que o professor é um facilitador. Conclui-se que a abordagem comunicativa na sala de aula de língua inglesa não só funciona para estudantes, mas também para os professores, por aprimorarem conhecimentos, confiança e habilidades na elaboração de atividades para os alunos. Um professor deve ignorar os pequenos erros cometidos pelos estudantes, dando-lhes liberdade de expressão para socialização entre eles, assim como o propósito do ensino comunicativo deve ser alcançado.

Outro método abordado neste estudo é o Total Physical Response (Resposta Física Total). Oliveira (2014), no seu estudo sobre os métodos de ensino de inglês, enfatiza que o método, elaborado pelo psicólogo estadunidense James Asher, tem por característica fundamental o uso dos movimentos corporais como mecanismos de aprendizagem de línguas. Nesse método, o professor repete cada uma das sentenças fazendo mímica e usando objetos. Depois, ele as repete e os alunos fazem mímica junto com ele; em seguida, o docente as repete com os discentes, gesticulando em grupo e individualmente. Posteriormente, os alunos as repetem sem o professor, em grupo e também individualmente.

O estudo de Eka e Setiawan (2018), com alunos do quinto ano de uma escola pública na Indonésia, tinha o objetivo de descobrir se o ensino de vocabulário usando o TPR (Total Physical Response) foi eficaz para melhorar o domínio do vocabulário dos alunos. Nessa pesquisa, o autor usou um projeto pré-teste e pós-teste e método de pesquisa quantitativa. Os dados foram coletados por meio de teste de leitura de múltiplas escolhas. A partir da análise dos dados, a hipótese da pesquisa foi comprovada. Conclui-se que o uso do método TPR no vocabulário é eficaz e pode aumentar o domínio do vocabulário dos alunos.

O estudo de Anwar e Fitriani (2016) tinha como objetivo principal testar qual dos dois métodos, TPR ou Método Direto, foi mais efetivo para melhorar o domínio do vocabulário dos alunos. A população desse estudo foi composta por alunos da quinta série de uma escola pública na Indonésia no ano letivo de 2015/2016. O instrumento do estudo foi o teste de vocabulário, composto por itens de múltipla escolha e itens correspondentes. O pré-teste foi realizado em ambos os grupos e o pós-teste foi realizado após o término do tratamento. O cálculo do teste t mostrou que houve uma diferença significativa. Assim, o Método de Resposta Física Total foi mais eficaz do que o Método Direto na aprendizagem do vocabulário de inglês para os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, mostrando-se um poderoso aliado na aprendizagem.

Outro método de ensino de segunda língua que desperta grande entusiasmo entre pesquisadores de aprendizagem de segunda língua e professores é a instrução com Foco na Forma (Focus on Form). Segundo Spada e Lightbown (2008), há um consenso crescente de que a instrução com foco na forma ajuda os aprendizes, numa abordagem comunicativa ou baseada em conteúdo, a aprender características da língua-alvo, as quais eles dificilmente iriam aprender sem instrução formal. Além disso, a instrução com foco na forma se define como qualquer esforço pedagógico que é usado para chamar implícita ou explicitamente a atenção do aprendiz para a forma da língua (SPADA, 1997).

Farshi e Baghbani (2015) apresentam um estudo a fim de examinar a eficácia de dois tipos de instrução com foco na forma sobre a precisão oral dos alunos de língua inglesa. Os participantes do estudo foram 41 estudantes iranianos do sexo masculino divididos em 2 grupos experimentais e um grupo controle. Durante doze sessões de tratamento, ao primeiro grupo experimental, as formas da língua foram ensinadas implicitamente. No segundo grupo experimental, as estruturas gramaticais

foram ensinadas de maneira explícita através da explicação metalinguística. No entanto, para o grupo de controle, nenhum foco na forma foi aplicado. Um pré-teste e um pós-teste foram concebidos em modelo de entrevista para testar a precisão oral dos alunos antes e depois do tratamento. Os resultados mostraram que, apesar de ambos os métodos serem benéficos, os resultados pós-teste dos alunos aos quais as formas foram ensinadas explicitamente eram significativamente mais altos do que os dos estudantes para quem as formas foram ensinadas implicitamente.

O estudo de Moraes (2016) investigou como estudantes brasileiros desenvolvem seu aprendizado no que concerne ao presente do subjuntivo em espanhol, principalmente quando utilizam as conjunções “cuando”, “aunque” e “donde”. A pesquisa foi aplicada com estudantes, de nível intermediário, em uma instituição privada do interior do Estado do Rio Grande do Sul. Foram quatro etapas de pesquisa: pré-teste; aulas-tratamento; pós-teste imediato e pós-teste postergado. Durante a análise dos dados foi possível perceber o quão benéfica foi a instrução com foco na forma para a aquisição do presente do subjuntivo. Conclui-se que o trabalho com a língua pode se dar diretamente, por meio do ensino direto da língua, com atividades gramaticais específicas e explícitas planejadas.

Ahmadvanda e Nejadansarib (2014) investigam a eficácia do foco na forma na retenção dos itens de vocabulário. Dois grupos homogêneos foram escolhidos para esse estudo. A professora participante do estudo ensinou tanto as características e peculiaridades da forma, quanto o significado de vocabulários para os alunos do grupo experimental, mas apenas o significado dos vocabulários para o grupo de controle. Ambos os grupos estudaram três capítulos de um livro. No final do período de tratamento, o mesmo teste de vocabulário foi dado a ambos os grupos. A análise estatística mostrou que os estudantes que aprenderam a forma e o significado dos vocabulários juntos obteve um melhor resultado comparado ao outro grupo.

Nos dias atuais, ventila-se a superação do ensino embasado nos métodos, a “morte dos métodos”, com o início do que se convencionou chamar de era Pós-Método. Há um conjunto de princípios que auxilia os professores a definir uma abordagem pessoal sem que os conectem necessariamente a um método. Nesse sentido, o ensino é planejado de acordo com os interesses locais de grupos de aprendizes e professores, que, por sua vez, buscam metas particulares em um contexto particular dentro de um certo contexto sociocultural. Dada a diversidade de tecnologias digitais disponíveis no século XXI, o professor pode escolher que

aplicativos ou programas podem ser mais apropriados a seu grupo de aprendizes e adaptar o uso a seu favor. Os alunos estão inseridos em atividades colaborativas e de aprendizagem, fazendo como que o discente passe a considerar formas alternativas de aprender a língua estrangeira, ou seja, não só com o professor que ensina em uma sala de aula, mas por meio da colaboração que se faz possível com a integração configurada na relação entre os muitos aprendizes que se comunicam nesses contextos virtuais (SABOTA; PEIXOTO, 2015).

Dentro da proposta do pós-método, o professor passa a levar em conta a situação de aprendizagem para, a partir do contexto, (re)construir as teorias acerca do ensino e aprendizagem. Para isso, o profissional irá apoiar-se em suas práticas de ensino e levará em conta toda a bagagem cultural, social, política e econômica de seus alunos. Assim, a proposta de uma pedagogia baseada no pós-método deve estar diretamente relacionada ao contexto do exercício do ensino de línguas, em sala de aula, pois nenhuma teoria é útil ou executável se não for originada da prática (REDONDO, 2015).

Gouveia (2016), em seu estudo sobre o ensino de língua inglesa na escola pública e o pós-método, apresenta os resultados alcançados por alunos que cursavam o terceiro ano do Ensino Médio em uma escola estadual localizada na periferia da cidade de São Paulo. O resultado alcançado mostra que um resultado significativo e exitoso depende da preparação da aula voltada para o aluno. Suas necessidades e interesses são valiosos para que o ensino de segunda língua seja possível na educação básica brasileira.

Winfield, Morais e Busch (2017) trazem um estudo sobre relatos de experiência de estágio curricular supervisionado em língua inglesa. Os pesquisadores propõem uma prática de ensino aliada à teoria de acordo com a visão pós-método de ensino da língua, levando em consideração a área da leitura. As experiências relatadas realizaram-se na região sudoeste do Paraná. Uma experiência ocorreu no segundo ano do Ensino Médio na cidade de Francisco Beltrão e a outra ocorreu no primeiro ano do Ensino Médio, em Pato Branco, e indicam que a perspectiva adotada levou a uma prática que foi considerada significativa pelas professoras em formação envolvidas, pois as atividades foram realizadas pelos alunos com perceptível motivação e engajamento. Além disso, de acordo com as professoras em formação, os resultados foram mais positivos do que

o esperado tendo em vista os objetivos propostos em termos de uso e compreensão do conteúdo linguístico e do ensino mediado por gêneros orais e escritos.

Grandi (2017) apresenta sua pesquisa, que tem como objeto de estudo o ensino e a aprendizagem de segunda língua. Objetiva investigar a aproximação entre o conceito de pós-método com a perspectiva freiriana de educação libertadora e a pedagogia crítica no ensino de língua estrangeira. Conclui que, dentro do ensino de línguas, também é de extrema importância o desenvolvimento do pensar reflexivo, crítico, criativo, ético e autônomo. Essas relações possibilitam oportunidades de desenvolvimento da consciência do estudante, que consegue se reconhecer no mundo e com o mundo e projetar a transformação de sua realidade por meio do uso da língua estrangeira a qual está a aprender.

Leffa (2012), em seu estudo sobre o passado, presente e futuro do ensino de línguas, conclui que há uma gradual perda da visibilidade do professor. Antes ocupava um estrado na frente dos alunos em posição superior; depois desceu do estrado, mas permaneceu ainda destacado na frente de todos; mais tarde saiu da posição de destaque e misturou-se com os alunos; com o tempo, dividiu suas atividades pedagógicas com objetos e recursos de aprendizagem, incluindo material impresso, laboratórios de línguas e computadores; atualmente tem trabalhado também a distância, mediado por tecnologias e alunos monitores. “Para o futuro, o professor trabalhará na invisibilidade, para tornar o conhecimento mais visível para o aluno, posicionando-se ao seu lado, na sua retaguarda, ou do outro lado do conteúdo, mas sempre deixando desobstruído o espaço que fica entre o aluno e o conhecimento” (LEFFA, 2012, p.407).

Como vimos, o aprendizado de idiomas é afetado por muitos fatores. As salas de aula não são todas iguais. As condições de aprendizado podem diferir em termos de ambiente físico, idade, motivação dos alunos, período de tempo disponível para o aprendizado, das experiências do aprendiz, do social, do ambiente cultural, tanto dentro como fora da sala de aula, da estrutura dos idiomas nativo e de destino, das oportunidades de interação com os professores e colegas e do acesso a feedback. Estas questões relativas aos métodos ou abordagens adotados para o ensino de segunda língua serão retomadas ao longo do trabalho na caracterização das atividades presentes no aplicativo Duolingo e na análise e discussão dos dados.

Outro fator de destaque observado recentemente é a tecnologia. As tecnologias digitais têm desempenhado um importante papel como instrumento e

também como método no ensino e aprendizado de línguas, moldando o modo como olhamos para esse campo. Os capítulos seguintes debruçam-se mais sobre a relação entre aprendizagem de línguas e tecnologias.

3. AS TECNOLOGIAS E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Segundo pesquisa realizada pelo IBGE², disponível no site do Valor Econômico³, dos 116 milhões de pessoas que acessaram a internet no Brasil em 2016, o dispositivo móvel foi usado praticamente por todos eles, cerca de 94,6%. Esse avanço tecnológico, juntamente com o advento e a popularização dos telefones celulares, está modificando nossa maneira de nos conectarmos, interagirmos e a maneira de como nos comportamos em sociedade. Um exemplo disso são as calçadas para usuários de celulares na cidade de Chongqing, na China. O site de notícias SBS News⁴ traz uma reportagem a respeito dessas calçadas exclusivas para aqueles que não conseguem se desgrudar dos aparelhos.

Figura 2 – Calçadas exclusivas para usuários de celular



2 Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Website: <https://www.ibge.gov.br>

3 Site de notícias Valor Econômico. Website: <https://www.valor.com.br/brasil/5337837/ibge-942-dos-brasileiros-usam-internet-para-trocar-textos-e-imagens>

4 Site de notícias SBS News. Website: <https://www.sbs.com.au/news/china-sets-up-first-ever-mobile-phone-lanes-for-phone-addicts>

Fonte: Site <https://www.sbs.com.au/news/china-sets-up-first-ever-mobile-phone-lanes-for-phone-addicts>.

As tecnologias móveis podem ampliar e enriquecer oportunidades educacionais para estudantes em diversos ambientes. Hoje em dia, um volume crescente de evidências sugere que os aparelhos móveis, presentes em todos os lugares – especialmente telefones celulares e, mais recentemente, tablets – são utilizados por alunos e educadores em todo o mundo para acessar informações, racionalizar e simplificar a administração, além de facilitar a aprendizagem de maneiras novas e inovadoras (UNESCO, 2014).

A aprendizagem móvel, ou em inglês, *Mobile Learning*⁵, envolve o uso de tecnologias móveis, isoladamente ou em combinação com outras tecnologias de informação e comunicação (TIC). A aprendizagem pode ocorrer de várias formas: “as pessoas podem usar aparelhos móveis para acessar recursos educacionais, conectar-se a outras pessoas ou criar conteúdos, dentro ou fora da sala de aula”. (UNESCO, 2014, pg.8). O termo *mobile learning*, refere-se ao “aprendizado mediado por dispositivos portáteis e potencialmente disponíveis a qualquer hora e qualquer lugar. Tal aprendizado pode ser formal ou informal” (KUKULSKA-HULME; SHIELD, 2018).

A UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, opta por adotar uma definição ampla de aparelhos móveis, reconhecendo simplesmente que são digitais, facilmente portáteis, de propriedade e controle de um indivíduo e não de uma instituição, com capacidade de acesso à internet e aspectos multimídia, e podem facilitar um grande número de atividades, particularmente aquelas relacionadas à comunicação (UNESCO, 2014). O aprendizado móvel atrai uma ampla variedade de pessoas por diversos motivos. Pode excluir alguns alunos, mas é frequentemente considerado um mecanismo de inclusão (KUKULSKA-HULME, 2018).

A tecnologia móvel leva o aprendizado para fora da sala de aula, muitas vezes além do alcance do professor. Isso pode ser percebido como uma ameaça, portanto, o desafio é desenvolver projetos que identifiquem claramente o que é melhor aprendido em sala de aula, o que deve ser aprendido externamente e as

⁵ Alguns autores usam a expressão *M-Learning* como sinônimo de *Mobile Learning*.

maneiras pelas quais as conexões entre essas configurações serão feitas (KUKULSKA-HULME, 2009, p.164).

Frequentemente, os aparelhos móveis com internet são proibidos ou ignorados nos sistemas formais de educação. Isso representa uma oportunidade perdida. Os potenciais de aprendizagem por meio de aparelhos móveis são impressionantes e, em muitos casos, bem estabelecidos. Embora longe de serem uma solução para todos os problemas, elas podem abordar de forma significativa vários desafios educacionais urgentes, de formas novas e efetivas financeiramente. Em um mundo que confia cada vez mais na conectividade e no acesso à informação, os aparelhos móveis não são uma novidade passageira. À medida que o poder e a funcionalidade das tecnologias móveis continuarem a crescer, sua utilidade como ferramentas educacionais provavelmente se ampliará e, juntamente com ela, seu papel central para a educação, tanto formal quanto informal (UNESCO, 2014, p.42).

A ampla propriedade de telefones celulares e a crescente disponibilidade de outros dispositivos portáteis e sem fio vêm mudando o panorama do aprendizado apoiado pela tecnologia. O uso dessas tecnologias acaba por ser bem alinhado com metas educacionais estratégicas, como melhorar a retenção e o aproveitamento dos alunos, apoiar a diferenciação das necessidades de aprendizagem e alcançar alunos que não teriam a oportunidade de participar da educação. Um grande esforço também foi dedicado à compreensão de como as tecnologias móveis se relacionam tanto com formas tradicionais quanto inovadoras de ensinar e aprender (KUKULSKA-HULME, 2009, p. 157).

Segundo Kukulska-Hulme (2018), uma das principais atrações da aprendizagem móvel é a onipresença dos telefones celulares. As aplicações típicas podem apoiar os alunos na leitura, audição, fala e escrita no idioma de destino, individualmente ou em colaboração uns com os outros. Do crescimento do conceito e de estudos relacionados ao mobile learning dentro da esfera educacional, temos a emergência de uma subárea conhecida como MALL (Mobile Assisted Language Learning), ou seja, o aprendizado de idiomas por dispositivos móveis.

O uso de telefones celulares e outros dispositivos portáteis está começando a ter um impacto sobre como a aprendizagem ocorre em muitas disciplinas e contextos, incluindo o aprendizado de idiomas. Os alunos que não dependem do acesso a computadores fixos, podem se engajar em atividades que se relacionam mais de perto com o ambiente atual, às vezes cruzando a fronteira entre o aprendizado formal e o informal. Isso cria o potencial para mudanças significativas nas práticas de ensino e aprendizagem, tomando o campo mais amplo da

aprendizagem móvel como o cenário dentro do qual a evolução da aprendizagem de línguas assistida por dispositivos móveis pode ser entendida (KUKULSKA-HULME, 2009).

A aprendizagem de línguas por dispositivos móveis (MALL - Mobile Assisted Language Learning) desenvolveu-se na última década com um número crescente de artigos que examinam vários dispositivos móveis usados em ambientes dentro e fora da linguagem formal em situações de aprendizagem. O termo MALL pode ser definido como o uso de tecnologias móveis na aprendizagem de línguas, especialmente em situações em que a portabilidade do dispositivo oferece vantagens específicas. MALL inclui dispositivos que vão desde MP3/MP4 players, smartphones e leitores de e-books até computadores portáteis e tablets (STOCKWELL; HUBBARD, 2013).

Kim e Kwon (2012) enumeram os benefícios do uso de MALL. Primeiramente, MALL oferece aos alunos uma forma fácil de acesso aos materiais de aprendizado de línguas e ajuda na comunicação com pessoas a qualquer momento e em qualquer lugar. Segundo, a natureza da tecnologia digital facilita a participação dos alunos em atividades de aprendizado colaborativas ou individuais, desenvolvendo habilidades na oralidade, leitura, audição e escrita. E por último, a tecnologia móvel oferece vários recursos e ferramentas para o aprendizado de línguas que encorajam os alunos a serem mais motivados, autônomos e interativos socialmente (KIM; KWON, 2012).

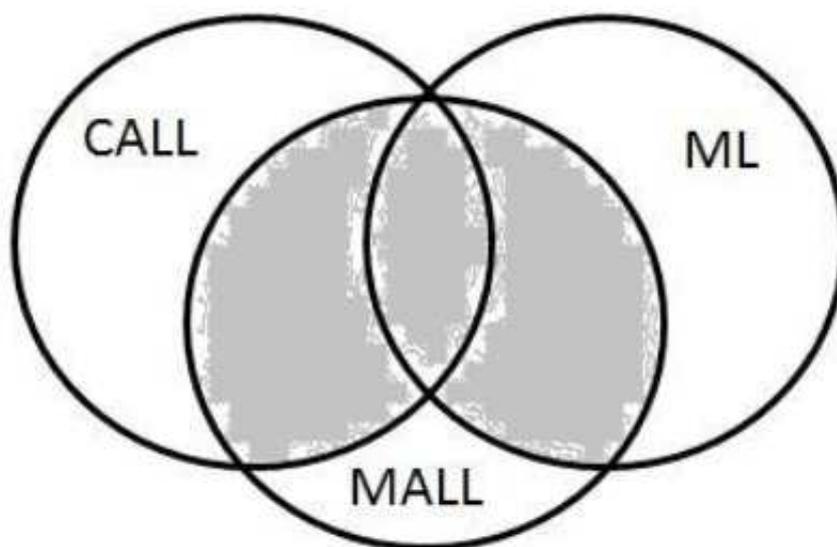
De acordo com Alda e Leffa (2014), em 1973, ano da invenção do primeiro telefone celular, ninguém imaginaria que hoje esse aparelho seria uma parte integrante do nosso cotidiano. Assim que os telefones celulares tornaram-se itens essenciais em nossa vida, surgiu também a possibilidade de utilizá-los como ferramenta para a aprendizagem de línguas. Hoje, a maioria das atividades projetadas para MALL vai muito além dos tablets, utilizando os telefones celulares, não só para mensagens de texto, mas também para gravações de voz. Os autores definem MALL como “prático, situado, caracterizado por relatos de experiência, sem a preocupação de apresentar uma fundamentação teórica para explicar a prática” (ALDA; LEFFA, 2014, p.81).

Alda e Leffa (2014) afirmam que a aprendizagem de línguas mediada por dispositivos móveis teve um antecedente histórico importante que precisa ser revisado para poder entender melhor quais são as reais potencialidades do celular e

perceber suas limitações e vislumbrar as metodologias que seriam mais adequadas para a obtenção de melhores resultados. Trata-se da aprendizagem de línguas mediada por computadores, doravante CALL (Computer-Assisted Language Learning), que vem sendo utilizada desde os anos 60 (ALDA; LEFFA, 2014).

Kim e Kwon (2012) acreditam que, embora considerado como uma subárea de Mobile Learning e de CALL, o termo MALL se “diferencia dos demais no uso de dispositivos pessoais e portáteis que oferecem novas formas de aprendizado, acesso e interação através de diferentes contextos de uso” (KIM e KWON, 2012, p.4). Stockwell e Hubbard (2013) oferecem o diagrama de Venn, na Figura 1, como uma ilustração dessa concepção das relações entre os campos Mobile Learning, CALL e MALL.

Figura 3 – Diagrama de Venn



Fonte: Relação entre Computer-Assisted Language Learning (CALL), Mobile-Assisted Language Learning (MALL), e Mobile Learning. (STOCKWELL E HUBBARD, 2013, p.5).

Os autores afirmam que MALL tem muito em comum com CALL e Mobile Learning, e que o primeiro é entendido muito mais como parte de ambas as disciplinas, do que sendo separado delas. Ainda assim, podemos notar que a figura incorpora também uma região específica para MALL (STOCKWELL e HUBBARD, 2013).

O MALL ainda pode ser percebido por alguns como apenas uma outra forma de aprendizado de idiomas assistido por computador (CALL), exceto pelo fato de envolver o uso de tecnologias móveis. No entanto, existem diferenças consideráveis entre eles. Como os dispositivos móveis fornecem aos usuários acesso mais imediato à Internet e a uma abundância de aplicativos, muitos alunos de idiomas agora têm acesso a alternativas possivelmente mais atraentes para o aprendizado formal de idiomas, como ouvir rádio em qualquer lugar, jogar jogos de língua enquanto estão na fila, etc. Além disso, a realização de atividades convencionais de aprendizado de idiomas, como aprendizado de vocabulário em diferentes ambientes (no ônibus, em um café) modifica as atividades, disputando a atenção em ambientes ruidosos, mutáveis e estimulantes que podem ser ao mesmo tempo distrativo e potencialmente enriquecedor (KUKULSKA-HULME, 2018).

Stockwell e Hubbard (2013) apresentam 10 princípios como base inicial para o desenvolvimento e implementação da aprendizagem de idiomas para dispositivos móveis:

- 1) As atividades móveis e aplicativos devem distinguir tanto as possibilidades e limitações do dispositivo móvel quanto as possibilidades e limitações do ambiente no qual o dispositivo será usado.
- 2) É preciso limitar as distrações ambientais. Ambientes móveis são susceptíveis de ter distração.
- 3) Assumindo que os alunos estão constantemente conectados com seus dispositivos móveis, é possível enviar conteúdo, atividades ou simplesmente lembretes aos alunos regularmente.
- 4) É preciso esforço para manter a equidade. Em uma sala de aula ou outro ambiente formal de aprendizado de idiomas, questões importantes devem ser levadas em conta, como a verificação sobre se o aluno tem um dispositivo móvel, qual dispositivo o aluno tem em termos de compatibilidade e funcionalidade e a consistência da conectividade do dispositivo.
- 5) Deve-se reconhecer e planejar para acomodar as diferenças entre aprendizes de idiomas. A aprendizagem móvel deve levar em conta uma variedade de estilos de aprendizagem, bem como diferenças nos níveis de conforto para a aprendizagem em um espaço público versus privado. Para dispositivos móveis, problemas de acesso, como acuidade visual e

destreza manual para teclados menores e telas sensíveis ao toque, também são preocupações importantes.

- 6) Estar ciente dos usos e culturas de uso dos alunos de idiomas existentes também é importante. Os alunos podem acreditar que seus dispositivos móveis são para uso pessoal e social e que não devem ser usados como ferramentas educacionais.
- 7) Deve-se manter as atividades móveis de aprendizado de idiomas breves e sucintas sempre que possível.
- 8) Permitir que a atividade de aprendizado de idiomas se encaixe na tecnologia e no ambiente e deixar que a tecnologia e o ambiente se encaixem na atividade.
- 9) Alguns alunos, possivelmente a maioria, precisarão de orientação e treinamento para usar efetivamente dispositivos móveis para o aprendizado de idiomas. Embora os dispositivos possam ser intuitivos, usá-los para este fim não é.
- 10) Reconhecer e acomodar as múltiplas partes interessadas. No ambiente de sala de aula de idiomas, deve-se fornecer preparação adequada e apoio motivacional para professores e alunos.

Pesquisas recentes usando o MALL em salas de aula de língua inglesa em contextos universitários mostram resultados positivos dos alunos quanto à sua utilização. A maioria dos estudantes universitários percebeu a importância da aplicação de MALL e o quanto ela ajuda no estudo e na compreensão de materiais ligados ao curso (ROHANDI; HUSAIN; BAY, 2018; AZLI; SHAH; MOHAMAD, 2018; SOLEIMANI et al., 2014; BÖHM; CONSTANTINE, 2016; DEHKORDI; TAKI, 2018; DEMOUY ET AL., 2015).

Kim e Lee (2016) tiveram como objetivo examinar como estudantes coreanos aceitam e usam o aprendizado de idiomas assistido por dispositivos móveis (MALL) e investigar fatores relacionados que potencialmente afetam o uso do MALL em estudantes de graduação. O modelo de pesquisa incluiu a autoeficácia dos alunos, a confiabilidade do conteúdo, interatividade, facilidade de uso, atitude e intenção comportamental para usar o MALL. Todos os construtos, com exceção da autoeficácia e da interatividade, tiveram efeitos significativos sobre a aceitação do MALL pelos alunos.

As evidências de aceitação de MALL tem implicação para educadores e desenvolvedores de currículo explorarem o telefone celular para aprendizado de língua autônomo e interativo além do contexto da sala de aula. Espera-se que o MALL seja usado como um dos auxiliares de ensino que poderia ajudar os educadores a ensinar inglês como segunda língua de forma mais eficaz (DEHKORDI; TAKI, 2018; AZLI; SHAH; MOHAMAD, 2018; İZMIR, 2016. DEMOUY ET AL., 2015).

Isbell et al. (2017), em sua pesquisa sobre o aplicativo Duolingo, descobriram que questões relacionadas à persistência, motivação e eficácia do programa foram relatadas. Esse estudo investigou as experiências de aprender turco no Duolingo por 12 semanas. Por fim, os participantes se sentiram desmotivados para continuar estudando no Duolingo. Os pesquisadores chegaram à conclusão de que as implicações para o design do CALL/MALL incluem a apresentação de materiais em um contexto significativo, aproveitando as possibilidades sociais e fornecendo feedback significativo aos alunos. Uma descoberta interessante do estudo é que, embora os pesquisadores participantes tenham variado em sua motivação em diferentes estágios de aprendizado do turco, todos eles persistiram em continuar o processo de aprendizado, apesar de seus níveis decrescentes de motivação e frustrações com os materiais do Duolingo.

Ahmad, Armarego e Sudweeks (2017) realizaram um estudo de caso, utilizando entrevistas semiestruturadas e observações com três imigrantes mulheres com aulas tradicionais em língua inglesa e três imigrantes mulheres utilizando o MALL na Austrália. Os resultados foram que os ambientes MALL foram capazes de enriquecer a experiência de aprendizado das participantes, embora a aquisição de vocabulário acontecesse em ambos os cenários.

Kim (2017) observou o uso de MALL com dez estudantes universitários coreanos se preparando para o TOEFL (Teste de Inglês como Língua Estrangeira). Durante um período de 6 semanas, o grupo de controle continuou a utilizar materiais de aprendizagem tradicionais, enquanto o grupo experimental adotou o MALL. Então, cada aluno fez o teste de TOEFL e preencheu o questionário de nível de ansiedade. Os resultados da pesquisa mostram que o grupo experimental melhorou a compreensão auditiva do TOEFL, enquanto o grupo controle permaneceu quase o mesmo. Os resultados deste estudo podem oferecer um espaço para instrutores que ensinam exercícios de *listening* em língua inglesa.

İzmir (2016), em sua pesquisa, investigou as atitudes dos alunos e dos professores em relação ao uso de dispositivos móveis na aprendizagem do inglês. Sessenta alunos de uma escola na Turquia participaram deste estudo. Os resultados do estudo revelam que os alunos usam dispositivos móveis, especialmente telefones celulares, para aprender novos itens de vocabulário e para tradução. Os professores são principalmente contra o uso de dispositivos móveis na lição, se eles forem usados para jogos e mídias sociais. O artigo pretende indicar que a integração de dispositivos móveis ao ensino torna o processo de aprendizagem mais produtivo e motivador tanto para alunos, como para professores. Isso pode indicar que o material didático a ser utilizado após o horário de aula pode ser adaptado para dispositivos móveis e ser compartilhado com os alunos, a fim de atraí-los para fins educacionais.

Aragão (2017) afirma que os trabalhos recentes desenvolvidos no âmbito de MALL têm mostrado que o foco principal dos estudos permanece o aprendizado do vocabulário ou da gramática. Portanto, as habilidades de produção oral não têm sido objeto das pesquisas. O futuro do MALL está na adequada exploração dos recursos disponíveis e nas ações, visando a fundamentar práticas comunicativas, orais e escritas, dentro e fora da sala de aula. Práticas de desempenho oral em inglês podem ser feitas por meio de tecnologias digitais com diversas vantagens para contextos em que o uso da língua fica restrito à sala de aula (ARAGÃO, 2017).

Bozdogan (2016), em seu estudo com o objetivo de delinear as tendências da pesquisa de MALL, mostrou que, a menos que as atividades de aprendizagem sejam obrigatórias e monitoradas ou classificadas como um trabalho do curso, os alunos são relutantes em se envolver em tais atividades. Portanto, se as atividades do MALL devem ser integradas ao curso, elas devem ter um algo essencial e serem atividades agradáveis, de fácil utilização, que não exijam muito tempo e esforço. Outra questão levantada foi a hesitação dos alunos em usar dispositivos móveis para fins educacionais, porque eles os consideram como algo pessoal e privado.

No estudo longitudinal de Kirsch (2016), o uso do aplicativo de aprendizagem de línguas iTEO em iPads foi examinado em crianças de escolas primárias em Luxemburgo. As descobertas indicam que a atividade de contar histórias colaborativas envolveu os alunos, guiou-os para interagir com colegas e com o aplicativo, promoveu conversas e instruções exploratórias e os convidou a ouvir e refletir sobre a linguagem. O presente estudo qualitativo longitudinal examinou, em

primeiro lugar, o processo de colaboração e aprendizagem das crianças do Ensino Fundamental que, colaborativamente, produziram textos orais sobre o aplicativo iPad e, em segundo lugar, o papel e a função da ferramenta neste processo. As descobertas contribuem para nossa compreensão das maneiras pelas quais as crianças desenvolvem habilidades de linguagem em atividades autônomas, colaborativas e tecnológicas.

Hazaea e Alzubi (2016) mencionam entusiasmo e encorajamento no contexto do uso do WhatsApp para a aprendizagem de idiomas. O artigo investiga a eficiência do uso da tecnologia móvel em sala de aula de leitura de inglês como segunda língua de 30 alunos do sexo masculino na Najran University, na Arábia Saudita. Durante o tratamento, foram utilizados grupo no WhatsApp, pós-teste e entrevistas semiestruturadas. Os resultados revelaram que o uso de WhatsApp móvel, dicionários on-line e off-line, câmera móvel, recursos on-line e memorandos aprimoraram as práticas de composição textual dos participantes.

A redução do nervosismo e do constrangimento são temas notáveis no estudo da Ilic (2015). Nesse estudo, a aprendizagem móvel gerou um sentimento de pertencimento a uma rede de aprendizagem com um senso de comunidade melhorado. Os alunos puderam verificar suas idéias com amigos e outras pessoas com as quais se sentiam mais à vontade, para reduzir o risco de se sentirem envergonhadas em um fórum mais público. Os resultados indicam que a introdução da lição de casa colaborativa de acesso móvel a uma aula de inglês no Japão tem efeitos observáveis sobre os alunos, incluindo mudanças no uso de espaço, tempo e método para trabalhos de casa colaborativos.

Kukulska-Hulme e Viberg (2018), em seu artigo de revisão dos estudos de MALL publicados nos últimos anos, tem o objetivo de melhorar a compreensão de como as tecnologias móveis têm sido usadas para apoiar a aprendizagem colaborativa entre estudantes de segunda língua. Os resultados indicam que o uso flexível, a continuidade de uso, o feedback, a personalização, a socialização, a auto-avaliação, a participação ativa, o treinamento de pares, as fontes de inspiração ao ar livre e a autenticidade cultural foram enfatizadas em diversas publicações recentes. Em termos de abordagens pedagógicas de segunda língua, a combinação de aprendizagem individualizada e colaborativa prevalece, juntamente com a aprendizagem de línguas baseada em atividades, situada e comunicativa. Aspectos afetivos incluem aumentos na motivação, engajamento e prazer, encorajamento

mútuo, redução do nervosismo e constrangimento, e alguns relatos negativos de risco de distração, preocupações com segurança, sentimentos de incerteza e problemas técnicos. Os estudos revisados apresentam um argumento convincente para os benefícios da colaboração na aprendizagem de idiomas por dispositivos móveis.

4. A GAMIFICAÇÃO NA APRENDIZAGEM

É no cenário atual, com todas as tecnologias e a conectividade cada vez presente em nosso cotidiano, que os jogos digitais, ou games, surgem como uma ferramenta que parece cativar pessoas de todas as idades. Os games conseguem manter os jogadores concentrados em uma atividade durante horas, apenas para vencer um amigo, superar os desafios e chegar até o fim da história.

De acordo com observação no site do Pesquisa Game Brasil⁶, 75,5% dos brasileiros jogam, independente da plataforma, jogos eletrônicos. A maioria dos jogadores tem entre 25 a 34 anos de idade (35,2%), seguido por quem tem entre 35 a 54 anos (32,7%), mostrando que esse público é composto majoritariamente por jovens adultos brasileiros. As três plataformas mais utilizadas, de acordo com o site, são o celular/smartphone (84%), o console (46%) e o computador (45%), segundo pesquisas de 2018.

Os autores Bissolotti, Nogueira e Pereira (2014) afirmam que, na cultura atual, quase sempre o trabalho é associado com algo difícil, que requer muito esforço, entediante, uma obrigação. Mas no mundo dos games, o trabalho não é associado apenas a isso. Nos games, os jogadores frequentemente passam horas formulando estratégias e depois passam horas derrotando seus inimigos, coletando itens e até negociando com outros jogadores. Atividades essas que exigem concentração, dedicação e inteligência. “Os games dão trabalho, assim como o estudo, por requisitar a atividade mental dos jogadores através de seus mecanismos” (BISSOLOTI; NOGUEIRA; PEREIRA, 2014, p.7).

O desafio e o aprendizado presentes nos games, segundo Gee (2005), fazem os bons jogos serem motivantes e divertidos. Seres humanos adoram aprender, embora algumas vezes a escola parece não saber disso. Podemos observar o quão motivador os games são para os jogadores. “Eles focam inteiramente no jogo por

6 Pesquisa Game Brasil. Website: <https://www.pesquisagamebrasil.com.br/>

horas, resolvendo problemas complexos ao longo do caminho. Em um mundo onde temos diversos produtos e mensagens, além de matérias escolares, competindo pela atenção das pessoas, os games parecem atrair mais sua atenção” (GEE, 2006, p.9).

O casamento desse gênero de jogos com a área da educação, carregando as características de uma cultura digital, parece ser sinônimo de sucesso nas escolas. Nessa esfera, observamos o termo gamificação ou, em inglês, gamification. De acordo com Werbach e Hunter (2012), esse novo fenômeno chamado de gamificação, consiste na utilização de elementos dos games (mecânicas, estratégias, pensamentos) fora do contexto dos games, com o objetivo de motivar os indivíduos à ação, auxiliar na solução de problemas e promover aprendizagens.

Gamificação, como um termo, tem sua origem na indústria de mídia digital. O primeiro uso documental do termo data de 2008, mas a gamificação ganhou espaço em 2010, quando várias indústrias e conferências popularizaram o termo (DETERDING et al., 2011).

O conceito de gamificação, embora seja majoritariamente utilizado em contextos tecnológicos, também está relacionado com contextos não-tecnológicos. Por exemplo: quando éramos crianças e voltávamos da escola para casa brincando de não pisar nas rachaduras do chão. Essa forma de brincar, de se divertir com algo que deve ser feito, podemos chamar de gamificação. É achar uma maneira divertida e engajante de fazer o que tem que ser feito. Sem a necessidade da criação de um novo jogo, com um novo cenário. O objetivo é que as pessoas desenvolvam uma motivação para que se divirtam nas atividades que elas já têm que fazer de uma forma ou de outra (BISSOLOTTI; NOGUEIRA; PEREIRA, 2014).

De acordo com Alves e Maciel (2014), apesar de ainda não existir oficialmente em português, a palavra inglesa gamification tem sido aportuguesada e traduzida por gamificação. No inglês, trata-se da palavra game seguida do sufixo “fication”, que remete ao ato de fazer jogo ou tornar jogo. Alguns autores, no entanto, acreditam que, ao usar os mesmos recursos na língua portuguesa, o termo mais adequado seria ludificação. Porém, Fardo (2013) informa que, como o termo remete mais especificamente aos videogames, é preferível manter o termo gamificação a propor alguma nova alternativa ou outros neologismos, uma vez que o termo ludificação abrangeria uma gama maior de atividades além dos videogames.

No entanto, Deterding et al. (2011) afirma que termos como Serious games, Games with a purpose, Newsgames, entre outros, não devem ser confundidos com a gamificação, pois eles se utilizam de jogos completos. O autor define a gamificação como a utilização de elementos de design de videogames em contextos não relacionados a videogames. Nesse sentido, segundo Alves (2014), a gamificação não é um jogo, mas sim a utilização de abstrações e metáforas originárias da cultura e estudos de videogames em áreas não relacionadas a videogames. Essa ideia é importante para a compreensão do uso da gamificação na educação e sua diferenciação do uso de videogames na educação (educational games, game-based learning).

De acordo com Fardo (2013), a gamificação utiliza elementos tradicionalmente encontrados nos games, como narrativa, sistema de feedback, sistema de recompensas, conflito, cooperação, competição, objetivos e regras claras, níveis, tentativa e erro, diversão, interação, interatividade, entre outros. A finalidade é tentar obter o mesmo grau de envolvimento e motivação que normalmente encontramos nos jogadores quando em interação com bons games.

Dessa forma, podemos utilizar desde um número reduzido de elementos, até uma quantia maior, fazendo com que o produto final possa produzir uma experiência próxima a de um game completo. Quanto à escolha dos elementos, e de como aplicá-los em um contexto específico, isso depende da finalidade do projeto em questão. Podemos construir sistemas gamificados baseados apenas em pontos, medalhas e tabelas de líderes (PBL – Points, Badges and Leaderboards), que são apenas as mecânicas mais básicas de um game, com a finalidade única de promover mudanças no comportamento dos indivíduos através de recompensas extrínsecas, [...] ou podemos construir uma experiência significativa que vá muito além do que as mecânicas básicas dos games oferecem e motivar intrinsecamente os indivíduos a desempenharem os seus papéis da melhor forma possível dentro do contexto em que se encontram (FARDO, 2013, p. 3).

Segundo Bissolotti e Pereira (2016), alguns elementos são iguais em todos os games, mas alguns são mais comuns e influentes na formação de exemplos de gamificação. Esses elementos encontrados na gamificação começam basicamente na sigla PBL, ou seja, pontos (points), emblemas (badges) e rankings (leaderboards).

Werbach e Hunter (2012) acreditam que, se usados de maneira correta, os elementos PBL tornam-se poderosos, práticos e relevantes. Os autores ainda complementam utilizando três tipos de elementos dos games como categorias

aplicáveis aos estudos e desenvolvimento de gamificação. São elas: dinâmicas, mecânicas e componentes.

Dinâmicas: São as interações do jogador com os elementos da mecânica. Para Werbach e Hunter (2012), as dinâmicas de game com maior nível de importância são:

- Restrições (limitações e liberdade dentro do jogo);
- Emoções (curiosidade, competitividade, a frustração, felicidade, diversão);
- Narrativa (a história em curso);
- Progressão (crescimento e desenvolvimento do jogador dentro do jogo);
- Relacionamentos (interações sociais que geram sentimentos, status, altruísmo entre amigos, companheiros ou adversários).

Mecânicas: as mecânicas são os componentes funcionais, específicos do jogo. Werbach e Hunter (2012) elencam algumas mecânicas importantes para o game:

- Desafios (atividades para resolver);
- Aquisição de recursos (itens que ajudam o jogador a atingir objetivos);
- Turnos (cada jogador tem seu próprio tempo e oportunidade de jogar);
- Competição;
- Cooperação (os jogadores devem trabalhar juntos para alcançar um objetivo compartilhado);
- Feedback (avaliação permite que os jogadores vejam como estão progredindo no jogo);
- Recompensas (benefícios para alguma ação ou conquista);
- Transações (negociação entre os jogadores, diretamente ou através de intermediários);
- Vitória (o que define o jogo);

Componentes: são as instâncias específicas das dinâmicas e mecânicas. Geralmente associadas aos elementos gráficos da interface (WERBACH; HUNTER, 2012). Alguns deles:

- Avatar (representação visual do personagem do jogador);
- Bens virtuais (itens dentro do jogo que os jogadores podem coletar e usar. Podem ser pagos com a moeda do jogo ou com dinheiro real);
- Boss (desafio final de um nível);
- Coleções (formadas por itens acumulados dentro do jogo);
- Combate (disputa entre os oponentes);
- Conquistas (recompensas que o jogador recebe);
- Conteúdos desbloqueáveis (a possibilidade de desbloquear e acessar certos conteúdos no jogo);
- Emblemas (representações visuais das realizações);
- Ranking;
- Níveis (etapas definidas em progressão do jogador);
- Pontos;
- Missões (desafios predefinidos com objetivos e recompensas);
- Gráficos Sociais (representação da rede social dos jogadores dentro do jogo);
- Presentes (possibilidade de distribuir ao jogador coisas como itens ou moeda virtual para outros jogadores);
- Times (possibilidade de jogar com outras pessoas com o mesmo objetivo).

Segundo os autores, os componentes descritos podem ter várias combinações. O objetivo de qualquer projeto de gamificação consiste em combinar as dinâmicas, mecânicas e componentes de forma efetiva para o sucesso do projeto.

O conceito de gamificação se apresenta como uma ferramenta com múltiplos campos de atuação, principalmente na área da educação, dadas as suas características e sua aceitabilidade por parte das gerações atuais que crescem inseridas nesse mundo tecnológico e de entretenimento.

Lá ela encontra os indivíduos que carregam consigo muitas aprendizagens advindas das interações com os *games*. Encontra também uma área que necessita de novas estratégias para dar conta de indivíduos que cada vez estão mais inseridos no contexto das mídias e das tecnologias digitais e se mostram desinteressados pelos métodos passivos de ensino e aprendizagem utilizados na maioria das escolas (FARDO, 2013, p.3).

Apesar de se caracterizar como um fenômeno relativamente novo, as ideias que compõem a gamificação são antigas, especialmente se considerarmos a ideia de que o jogo é inerente ao homem e precedente à cultura, compreendendo, portanto, que os elementos dos jogos estão presentes na forma de viver e de se relacionar do ser humano desde o início da civilização (ALVES; MACIEL, 2014).

Em estudos recentes, a gamificação é entendida como tendo um papel crucial na motivação dos alunos em aprender algo novo. Cavalcanti, Fialtro e Presada (2018) estudaram o papel da gamificação para a formação de tutores em um curso on-line. Eles verificaram as possibilidades e limitações da gamificação para promover o engajamento dos participantes ao longo de um curso a distância. Segundo os autores, a gamificação pode contribuir para potencializar o engajamento dos participantes em cursos a distância e para propiciar oportunidades de transpor para a prática aquilo que foi discutido teoricamente.

O estudo de Kaufmann (2018) vem ao encontro dessa ideia. Em seu estudo sobre os benefícios da gamificação na educação universitária, o autor nos mostra que os princípios da gamificação aliados às atividades acadêmicas, resultam em um aumento da motivação nos estudantes. O resultado da pesquisa foi de que os alunos se engajam muito mais nas atividades propostas, uma vez que a gamificação se faz presente no aprendizado.

A pesquisa de Yildirim (2017) tinha o objetivo de determinar os efeitos de práticas baseadas no conceito de gamificação nas atitudes e nas realizações de alunos no ambiente universitário. Os resultados apresentaram um efeito positivo na motivação dos alunos em realizar as atividades. Embora o fato de que as atividades de gamificação não afetaram os alunos cognitivamente, elas proveram atitudes e sentimentos positivos em relação às aulas.

Estudos foram feitos a fim de estudar a gamificação a ser integrada nas práticas de alguns professores, provocando mudanças que promovem a motivação e o envolvimento dos alunos nas atividades propostas. De acordo com Araújo e Carvalho (2018), para proporcionar emoções similares às que os jovens procuram nos jogos, podem ser utilizadas diferentes ferramentas digitais. Os jogos primam por satisfazer a motivação intrínseca, mantendo o jogador envolvido na atividade que se pretende ser realizada. Essa é a mesma conclusão de Távora et al. (2018), em que os autores afirmam que os jogos prendem atenção de seus aprendizes proporcionando lazer e diversão, ocorrendo uma interação humano-máquina e

humano-jogo. Mas, além disso, os jogos são dependentes da memória, imaginação, percepção/atenção e raciocínios dos jogadores para a realização do próprio jogo, ou seja, a memória é a origem do aprendizado e potencializa a aprendizagem de ensino propondo uma alternativa de incentivo e motivação, refletindo o quanto seu uso auxilia a busca de conhecimento e interações tanto entre educadores e discentes, quanto fora do ambiente escolar.

Boaventura e Oliveira (2018) também observaram uma alta contribuição da gamificação para a motivação e desempenho dos alunos, bem como para seu engajamento e comprometimento. Em menor grau, os pesquisadores afirmam que também foram observados bons resultados quanto ao nível de assiduidade dos alunos, melhoria nas relações sociais, aumento da criatividade e competição informal entre os alunos.

Dantas e Perez (2018) afirmam que existe a gamificação estrutural, que usa a linguagem de jogos através de metáforas, visando a motivar professores e estudantes a seguir o conteúdo e os engajar no processo de aprendizagem através de recompensas; e a gamificação de conteúdo, que aplica elementos de jogos e "game thinking" para alterar o conteúdo a ser estudado. Entre os benefícios da gamificação, os autores listam: fornecer feedback, envolver os estudantes, promover maior engajamento dos participantes, desenvolver habilidades de resolução de problemas, promover habilidades de raciocínio crítico etc. Os autores pontuam que a gamificação tornará a médio prazo a vida das pessoas uma verdadeira competição com um cenário de disputas ligadas a objetivos de ganhar vidas, bônus e prêmios. Nesse aspecto, os autores esclarecem que a ideia não é usar a estrutura de pontos, conquistas e rankings, e sim utilizar simplesmente uma estrutura de competição e pontuação, algo que a escola sempre fez, ou seja, a estrutura educacional já é gamificada há muito tempo.

A pesquisa realizada por Pantoja e Marques Pereira (2018) mostrou que o uso da gamificação merece uma atenção especial, no desenvolvimento de sistemas e na construção de novos paradigmas, pois ela consegue atrair as pessoas e as motivá-las a resolver problemas que, de outra maneira, não resolveriam ou não trabalhariam com a mesma atitude perante as dificuldades encontradas. Os alunos participantes da pesquisa, estudantes do sexto ano do Ensino Fundamental de uma escola de Macapá-AL, que aprenderam com o auxílio do Duolingo, se mostraram mais dedicados, deixando poucas questões em branco, além de acertarem mais

questões que os demais. Com uma aceitação tão boa por parte dos alunos, os autores viram nesta ferramenta a oportunidade de maximizarem o aprendizado de seus alunos. Quando criamos algo gamificado, estabelecemos uma motivação que vai além do simples fato de resolução de problemas, pois acabamos entrando em uma competição tanto interna, em que pensamos se conseguiremos resolver tal problema, quanto externa, centrada na competição contra nossos amigos, promovendo, assim, de maneira saudável, a disseminação do conhecimento (PANTOJA; MARQUES PEREIRA, 2018).

Martins, Giraffa e Lima (2018) realizaram um estudo qualitativo com um grupo de 18 estudantes de cursos de Pós-Graduação, em que os alunos puderam vivenciar uma prática pedagógica baseada na gamificação. Os resultados apontaram que a gamificação apresenta potencialidades pedagógicas associadas aos processos de ensino e de aprendizagem de professores e estudantes, além de um alinhamento com as vivências da cultura digital. Segundo os autores, a gamificação apresentou as seguintes potencialidades pedagógicas:

- auxilia na facilitação da aprendizagem desenvolvendo raciocínio, conhecimento prático (saber-fazer), interação, dinamicidade por meio da diversão, criatividade, reflexão, envolvimento.
- desenvolve diferentes tipos de conteúdo de aprendizagem (saber, saber-fazer, saber-ser).
- exige do professor a criação de espaços de experimentação, desafiando-o a construir novos saberes docentes.
- engaja o estudante e atender a diferentes ritmos de aprender, logo se configura como uma metodologia ativa.
- promove a interação aluno-professor, o que auxilia no engajamento e na motivação do estudante em suas aprendizagens.
- possibilita ao estudante estabelecer relações, generalizações e a atuações autônomas, ou seja, ter um papel ativo na construção de aprendizagens.

Monte, Barreto e Rocha (2017), em um estudo com a finalidade de apresentar estratégias de utilização de plataforma digital no processo de ensino, apresentam a gamificação como uma poderosa ferramenta, com suas interfaces interativas e dinâmicas. Segundo os autores, o engajamento gamificado torna a aula mais

inovadora e interativa, sendo que os alunos passam a ser agentes ativos do processo de ensino e aprendizagem. Segundo os autores, os principais benefícios dessas atividades são: a possibilidade de mensuração do nível de conhecimento de cada aluno, coleta de dados marcadores para aulas posteriores, sistema de medalhas, recompensas ou premiações.

Van Roy e Zaman (2018) mediram a possível evolução nos níveis motivacionais dos alunos em resposta à interação com elementos de jogos em um curso universitário. Quarenta estudantes universitários foram entrevistados quatro vezes ao longo de um semestre para avaliar as mudanças motivacionais evocadas pela interação com uma plataforma gamificada. Os resultados mostram que os elementos de jogo têm o potencial de contrariar a tendência descendente contínua na motivação dos estudantes, embora não imediatamente. Outro achado foi a descoberta de evidências da natureza individualista dos efeitos motivacionais da gamificação, apontando para características pessoais como potencialmente mediadoras da relação entre gamificação e motivação.

A gamificação não é unanimidade entre os estudiosos e pesquisadores do tema. As recentes pesquisas sobre gamificação na sala de aula revelam as principais dificuldades no seu uso em atividades escolares. Alguns teriam a visão de que os jogos seriam um “empecilho” à aprendizagem, provocando alienação ou distração (FERNANDES; RIBEIRO, 2018). Foram identificadas vantagens e desvantagens em seu uso. Um grupo de pesquisadores defende a introdução de variadas tecnologias como maneira de tornar o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico, atrativo e motivador (VAN ROY; ZAMAN, 2018; PANTOJA; MARQUES PEREIRA, 2018; DANTAS; PEREZ, 2018; BOAVENTURA; OLIVEIRA, 2018; ARAÚJO; CARVALHO, 2018; TÁVORA ET AL., 2018; YILDIRIM, 2017; KAUFMANN, 2018; CAVALCANTI; FIALTRO; PRESADA, 2018). Observou-se que o seu uso de maneira incipiente poderá resultar em uma experiência de entretenimento pouco atrativa e, da mesma forma, o uso desses elementos fora da conjuntura dos jogos não implica que aquela conjuntura se torne mais atrativa (FERNANDES; RIBEIRO, 2018).

A aplicação da gamificação em diversos contextos não é um processo simples. Uma série de requisitos deve ser levada em conta ao planejar o processo de gamificação nas instituições de ensino. Os principais entraves seriam o treinamento dos educadores para aplicar a gamificação no ensino e aprendizagem e

a capacidade de conciliar elementos de gamificação com as ferramentas de comunicação e interação usuais disponíveis em ambientes de aprendizagem (TENÓRIO; SILVA; TENÓRIO, 2016). Cabe destacar que um achado importante relacionado aos objetivos dos estudos, que se pretendeu desenvolver com a prática gamificada, foi considerar os conhecimentos prévios dos estudantes em relação a jogos digitais, pois nem todos os estudantes os possuíam. Logo, ao usar-se dessa estratégia, tal aspecto requer atenção do professor (MARTINS; GIRAFFA; LIMA, 2018). Porém, infelizmente, as escolas públicas do estado de maneira geral ainda carecem de recursos tecnológicos, como laboratórios e uma internet de qualidade (PANTOJA; MARQUES PEREIRA, 2018).

5. O APLICATIVO DUOLINGO

Segundo o site do Duolingo⁷, o principal objetivo da plataforma é oferecer a todos o acesso a aulas particulares gratuitas por meio da tecnologia. Há mais de 1,2 bilhões de pessoas aprendendo um idioma e a maioria delas está fazendo isso para ter acesso a oportunidades melhores. Infelizmente, aprender um idioma é caro e inacessível para muitas pessoas.

Duolingo é a plataforma de ensino de idiomas gratuita que se tornou a forma mais popular para aprender idiomas on-line. Ele é o aplicativo de educação mais baixado do mundo, com mais de 300 milhões de usuários. Apenas na plataforma Google Play⁸, podemos observar que o Duolingo obteve mais de 100 milhões de downloads pelos usuários, com uma média de avaliação de seus usuários de 4,7 (nota máxima 5,0).

Segundo o site da empresa, a missão da companhia é tornar a educação gratuita, divertida e acessível a todos. O aplicativo já recebeu vários prêmios como *iPhone App of the Year (2013)*, *Google's Best of the Best (2013)*, *TechCrunch's Best Education Startup (2014)* e o *Google's Best of the Best (2014)*. Luis von Ahn e Severin Hacker são os responsáveis pela criação da plataforma. Luis von Ahn é professor da Carnegie Mellon University e Severin Hacker formou-se em Ciências da

⁷ Site do Duolingo. Disponível em: <https://www.duolingo.com>.

⁸ Google Play Store. Disponível em: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.duolingo>

Computação em 2006 e concluiu o doutorado na Carnegie Mellon University em 2014 (HONORATO, 2018).

Segundo Isbell et al. (2017), o Duolingo é um programa de aprendizagem de idiomas auto-dirigido, que apresenta grupos de habilidades (por exemplo, frases, adjetivos, alimentos), os quais são divididos em lições (por exemplo, duas lições sobre adjetivos). Essas habilidades são apresentadas em uma ordem quase linear, com os alunos avançando para novas habilidades apenas após a conclusão das lições anteriores. O Duolingo é acessível em computadores desktop (CALL) por meio da interface da Web e em dispositivos móveis (MALL) por meio do aplicativo Duolingo. Os alunos têm a opção de rever lições individuais imediatamente após a conclusão, ou a qualquer momento depois disso. O feedback do Duolingo é típico de programas de aprendizado de idiomas, em que o feedback é limitado a exibir uma resposta correta ou indicar uma avaliação de certo ou errado (ISBELL et al.,2017).

O Duolingo é um exemplo de plataforma gamificada que conquistou inúmeros jogadores e demonstrou ser eficiente na aprendizagem de linguas (DUARTE; ALDA; LEFFA, 2016). Com base na análise aqui desenvolvida, notou-se que o Duolingo apresenta os elementos dos games aplicáveis aos estudos e desenvolvimento da gamificação de Werbach e Hunter (2012). Os alunos ganham pontos de experiência (XP) para completar as lições, o que leva a um aumento de nível (ISBELL et al.,2017). Ao “gamificar” a aprendizagem, o Duolingo consegue manter os alunos interessados e autoconscientes da aprendizagem. Uma vez que uma pessoa é "viciada" para os jogos deste aplicativo extremamente user-friendly, eles são obrigados a gastar tempo com isso quando eles estão entediados na viagem de ônibus para casa do trabalho, por exemplo (NUSHI; EQBALI, 2017). É difícil manter-se motivado ao aprender on-line, por isso o Duolingo foi pensado para ser divertido, fazendo com que as pessoas aprendam novas habilidades ao jogar um jogo (DUOLINGO, 2018).

Figuras 4 e 5 – Telas iniciais do aplicativo Duolingo



Fonte: <https://pt.duolingo.com/>.

Primeiramente o aprendiz deve criar um cadastro gratuito na plataforma. No Duolingo, o aprendiz escolhe tanto a língua-alvo como a língua em que o curso será apresentado. As opções são variadas, porém limitadas. Comparando o Duolingo com outros aplicativos similares no mercado, a plataforma conta com uma ampla gama de línguas, que cresce cada vez mais, devido a sua ampla e única comunidade de aprendizes (NUSHI; EQBALI, 2017). Segundo a pesquisa de Munday (2016), o aplicativo possui na tela inicial uma espécie de “árvore”, contendo todas as habilidades que serão vistas no decorrer do curso. Dentro da “árvore”, podemos encontrar 66 categorias (exemplos: Alimentos, Animais, Plurais), 329 lições (cada categoria tem várias lições) e 1571 palavras. É o desafio e o aprendizado presentes nos games, segundo Gee (2005), que fazem os bons jogos serem motivantes e divertidos. Essas características de gamificação estão inseridas no Duolingo mostrando o quão motivador os games são para os jogadores.

O aprendiz pode começar com o nível básico ou, se o aprendiz já possui algum conhecimento da língua, ele pode tentar um teste de nivelamento oferecido pela plataforma e avançar para um nível adequado. Os tópicos são variados, com diferentes temas de acordo com o nível escolhido. Escolhendo um tópico disponível

no aplicativo, o aprendiz será direcionado aos exercícios propostos, que apresentam diversos tipos (NUSHI; EQBALI, 2017):

Exercícios de tradução, em que o aprendiz traduz da língua que ele conhece para a língua que ele quer aprender ou vice-versa (NUSHI; EQBALI, 2017). Podemos observar o uso do “Método Gramática e Tradução” no Duolingo, trazendo exercícios rápidos, fáceis e cooperantes com o estudante iniciante na língua. Os exercícios de tradução se tornam um aliado ao aluno, uma vez que ele utiliza seu conhecimento prévio na língua materna para completar os exercícios em segunda língua.

Figuras 6 e 7 – Exercícios de tradução do aplicativo Duolingo.



Fonte: <https://pt.duolingo.com/>.

Exercícios de completar, em que o aprendiz observa uma foto e completa as informações com palavras dadas (NUSHI; EQBALI, 2017).

Figuras 8 e 9 - Exercícios de completar do aplicativo Duolingo.



Fonte: <https://pt.duolingo.com/>.

Exercícios de pares, em que são disponibilizadas para o aprendiz palavras de ambas as línguas para que ele as coloque em ordem (NUSHI; EQBALI, 2017).

Figura 10 – Exercício de pares do aplicativo Duolingo.



Fonte: <https://pt.duolingo.com/>.

Exercícios de audição, em que o aprendiz escuta uma frase curta na língua-alvo e deve escrevê-la corretamente (NUSHI; EQBALI, 2017).

Figuras 11 e 12 – Exercícios de audição do aplicativo Duolingo.



Fonte: <https://pt.duolingo.com/>.

Exercícios de fala, em que o aprendiz deve falar o que ouve (NUSHI; EQBALI, 2017). É nessa área de produção que o Duolingo demonstra sua limitação mais significativa. Nos exercícios orais, a produção é limitada a uma atividade de repetição de fala. Da mesma forma, a produção escrita limita-se a traduzir sentenças do inglês para o idioma de destino. Não existe atividade que requeira que o usuário produza um conteúdo espontâneo (CROWTHER; KIM; LOEWEN, 2017).

Figura 13 – Exercício de fala do aplicativo Duolingo.



Fonte: <https://pt.duolingo.com/>.

Uma das principais características é o uso da repetição, em que seus algoritmos detectam quando o usuário precisa revisar palavras. A repetição provou ser muito eficaz para a aquisição de vocabulário em particular, uma vez que repetição é essencial para adquirir novas habilidades (MUNDAY, 2016). Podemos observar o Método Audiolingual no Duolingo ao passo que, para esse método, a aprendizagem se dá a partir da formação de hábitos. A automatização e a repetição estão muito presentes no processo de aprendizagem oferecido pelo aplicativo. Além disso, as atividades apresentadas nas lições de Duolingo intercalam diferentes habilidades (da pronúncia à tradução, por exemplo), e proporcionam uma variedade de atividades (reconhecendo uma palavra de uma figura, anotando o que se ouve, etc.). São esses três elementos, prática espaçada, intercalação e variedade, que são considerados para produzir melhor domínio, bem como maior retenção e versatilidade em pesquisas recentes sobre aprendizagem (MUNDAY, 2016).

Cada lição tem em torno de 10 a 15 exercícios. Ao término de cada exercício, o aprendiz avança na barra de progresso localizada na parte superior da tela. Assim que os usuários concluírem uma nova lição, a barra de progresso mostrará a faixa completa do indicador, que simboliza o nível de conhecimento do usuário. Mas depois de algum tempo esta faixa começa a diminuir, o que lembra o usuário de

repetir a lição. Depois da lição repetida, a faixa fica cheia novamente (BERMUDEZ: DIAZ, 2017).

O Duolingo também oferece feedback instantâneo para seus usuários após cada atividade. Esse feedback vai além do básico da múltipla escolha e inclui outras versões apropriadas. “Em muitos casos, também inclui uma área de discussão onde os usuários podem negociar o significado exato ou possíveis problemas com a atividade ou a solução oferecida” (MUNDAY, 2016, p.85).

O Duolingo oferece uma ampla variedade de sons e figuras que aparecem quando o aprendiz alcança o objetivo da lição, fazendo com que o usuário sinta que ele está alcançando algo realmente importante (NUSHI; EQBALI, 2017).

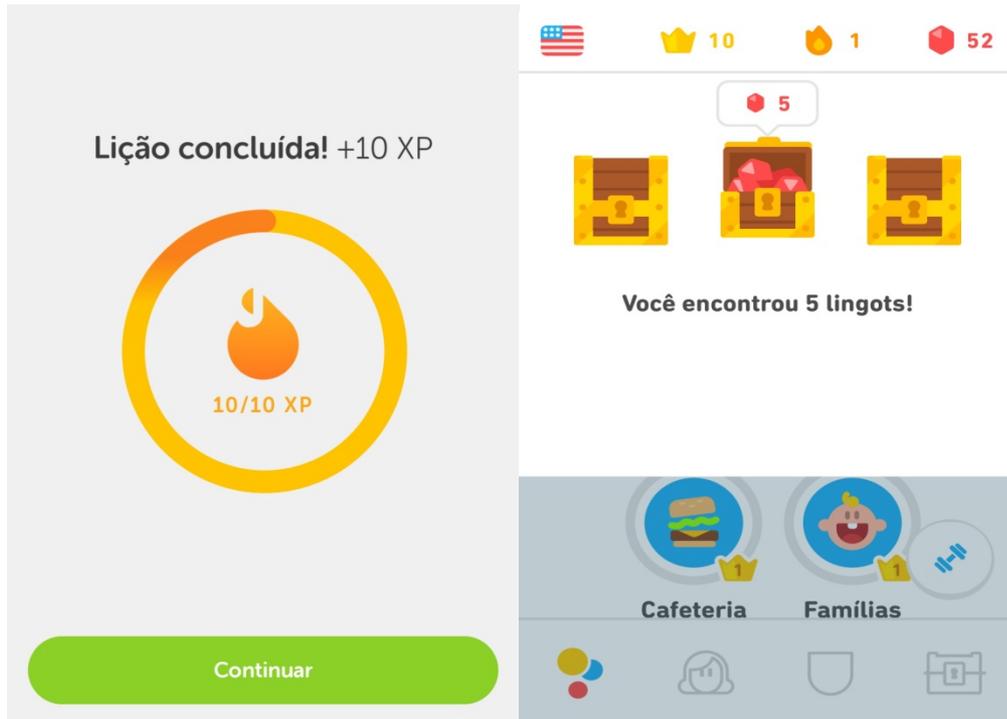
Figuras 14 e 15 – Exercícios do aplicativo Duolingo.



Fonte: <https://pt.duolingo.com/>.

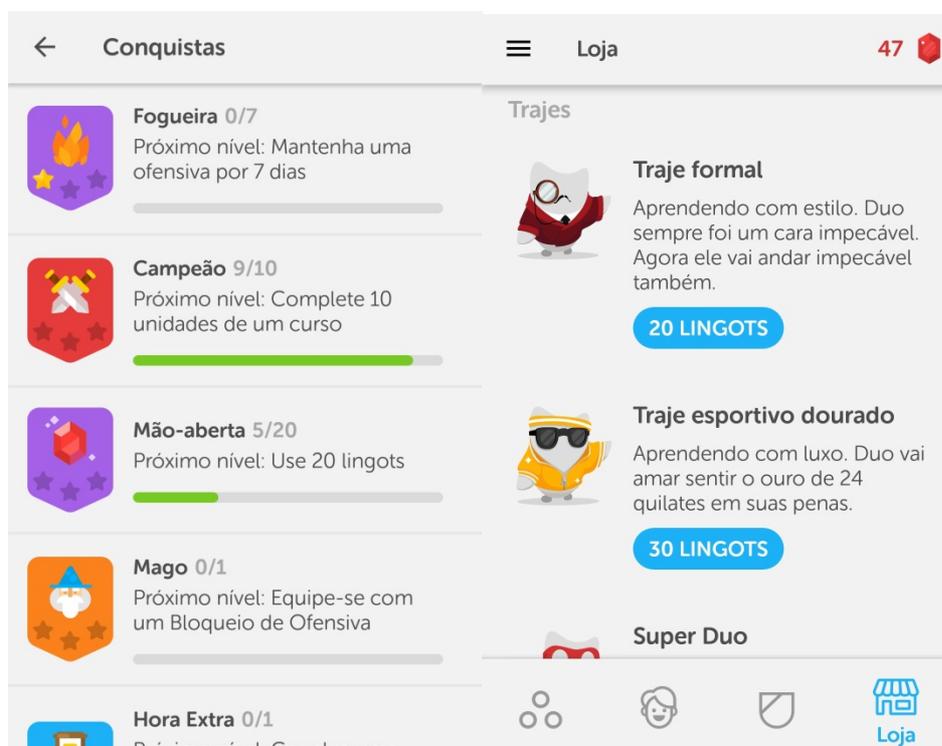
Ao final da lição, o aprendiz deverá escolher um baú dentre três, a fim de receber pontos (lingots). Lingots é a moeda que o Duolingo usa para recompensar seus usuários. Com os lingots, é possível comprar várias coisas, como um "congelamento", o que permitirá que se perca um dia, mas não se perca o progresso, alguns desafios que o próprio Duolingo proporciona ou algumas roupas para a coruja Duolingo (a mascote do programa) (MUNDAY, 2016).

Figuras 16 e 17 – Recompensas do aplicativo Duolingo.



Fonte: <https://pt.duolingo.com/>.

Figuras 18 e 19 – Opções de troca de lingots no Duolingo.



Fonte: <https://pt.duolingo.com/>.

Em seguida, o aprendiz deverá escolher qual a sua meta diária de estudo. O Duolingo oferece quatro alternativas que vão desde um “estudo casual”, praticando cinco minutos por dia, até o “nível insano”, praticando cerca de 20 minutos por dia. A escolha de uma meta diária determinará a lembrança diária das atividades a serem feitas, pelo próprio aplicativo.

O Duolingo permite que os usuários estabeleçam metas pessoais para estudo na forma de pontos de experiência (XP) ganhos (por exemplo, 50 XP equivalentes a completar cinco lições de estudo) e pelo uso de conectividade on-line para comparar o desempenho entre pares. Os usuários também têm a opção de escolher entre o fortalecimento de unidades previamente concluídas, avançando para novas unidades e fortalecendo seu conhecimento como um todo. Todas as opções acima contribuem para a rapidez com que um aluno pode “avançar de nível” no Duolingo (CROWTHER; KIM; LOEWEN, 2017).

Figura 20 – Opções de meta diária no Duolingo.



Escolha uma meta diária

Você pode mudar sua meta quando quiser!

Casual 5 minutos por dia

Regular 10 minutos por dia

Sério 15 minutos por dia

Insano 20 minutos por dia

Continuar

Fonte: <https://pt.duolingo.com/>.

O Duolingo também incorpora alguns recursos de rede social, como a capacidade de acompanhar o progresso dos amigos e postar comentários no quadro de discussão sobre frases usadas em atividades de aprendizagem (ISBELL et al.,2017). O fluxo de atividade mostra não apenas o que o usuário e as pessoas que

ele segue realizam em Duolingo (níveis abertos), mas também se ele, ou eles, fizeram um comentário no quadro de discussão. Todas as pessoas que o usuário segue, e mesmo o próprio usuário, aparecem em uma lista de "leaderboard", que mostra o XP (pontos do Duolingo) que se obtêm semanalmente (MUNDAY, 2016). A gamificação é explorada nesse aspecto, trazendo os três elementos básicos de gamificação: pontos, emblemas e tabelas de classificação (*Points, Badges and Leaderboards*).

Figura 21 – Clubes de Inglês no Duolingo.



Fonte: <https://pt.duolingo.com/>.

Outras duas áreas do aplicativo que merecem atenção são a área da discussão e a da imersão. Na área da discussão, os usuários podem postar discussões sobre tópicos de interesse. Uma discussão também será criada se houver dúvidas sobre qualquer uma das atividades concluídas durante as aulas, em que os usuários negociam o significado entre eles. As discussões são divididas de acordo com a língua estudada. É também a área onde os criadores ou moderadores do Duolingo postam mensagens importantes para a comunidade (MUNDAY, 2016).

A área da imersão é destinada para alunos mais avançados onde o usuário tem a oportunidade de traduzir textos reais da internet para praticar o que já

aprendeu. Qualquer pessoa pode fazer upload de um documento público em qualquer idioma e a comunidade pode começar a traduzi-lo. Os usuários podem oferecer sugestões para melhores traduções ou apenas fazer comentários gerais. Eles também recebem lingots se suas traduções forem aprovadas por outros usuários (MUNDAY, 2016).

Além de visar à aprendizagem do indivíduo, o Duolingo oferece possibilidades para escolas e instituições de ensino. O Duolingo para Escolas⁹ é uma plataforma criada exclusivamente para educadores que permite acessar e acompanhar o progresso de cada aluno dentro da plataforma. O programa permite aos professores acompanhar a aprendizagem de idiomas de seus alunos em um único lugar e fornece acesso a controles parentais e atividades do Duolingo criadas especialmente para a sala de aula (DUOLINGO, 2018). Reconhecendo que muitos educadores estavam usando essa ferramenta com seus alunos, evidenciada pelos inúmeros fóruns de discussão, Duolingo abriu essa nova área em seu site em janeiro de 2015, dedicada a professores que desejam usar a plataforma em suas classes (MUNDAY, 2016). O programa gera um link, que pode ser enviado para estudantes para que eles possam se juntar ao grupo. Os professores semanalmente recebem o resumo das habilidades e os níveis que podem servir como documento para a escola, professores e pais. Ainda que a plataforma forneça o feedback das atividades para seus usuários, os professores que adotaram o Duolingo para as escolas gostariam de ter acesso a mais informações sobre em quais lições os alunos encontram mais problemas, as que eles têm de repetir mais, para acompanhá-los e trabalhar com as dificuldades dos alunos (MESQUITA, 2018).

Em 2014, foi lançado seu Exame de Certificação de Língua Inglesa, o DET (Duolingo English Test), o qual tem como justificativa o acesso para todos que buscam um emprego e para estudantes de todo o mundo, oferecendo-lhes a chance de concorrer a uma oportunidade em universidades que aceitem esse certificado. (MESQUITA, 2018). Além disso, em 2016, o Duolingo expandiu suas possibilidades de ensino e aprendizagem ao lançar outra plataforma de ensino de línguas, a Tinycards, que seria uma retomada da aprendizagem com flashcards (MESQUITA, 2018).

9 <https://schools.duolingo.com/>

Diversos estudos acadêmico-científicos se dedicaram a estudar o uso do Duolingo nos últimos anos. O estudo de Munday (2016) explora a ideia de usar o Duolingo para complementar dois cursos universitários de espanhol. Quarenta e seis alunos de um curso de espanhol de primeiro ano (nível A1) e dezesseis de um curso mais avançado (nível B2) usaram o Duolingo para um semestre universitário. Os alunos usaram o aplicativo on-line, e os resultados mostraram que o Duolingo é um aplicativo fácil de usar e útil, embora suas principais lições não sejam baseadas na competência comunicativa. O Duolingo foi apreciado pelos alunos por causa de vários elementos, como a acessibilidade em um dispositivo móvel, seu aspecto de gamificação e a variedade de atividades. O autor acredita que este aplicativo também é bem-sucedido por causa da forma como as lições são apresentadas, com breves prompts que são variados e com diferentes habilidades intercaladas. O estudo entende o uso do aplicativo como um caminho para aumentar ou substituir os tipos mais clássicos de trabalhos de casa, em vez de substituir a classe em si.

Pantoja e Marques Pereira (2018) mostram estudantes do sexto ano do Ensino Fundamental de uma escola de Macapá-AL, que aprenderam a língua inglesa com o auxílio do Duolingo. Na pesquisa, avaliando pré-teste e pós-teste com o aplicativo, os estudantes que utilizaram a plataforma se mostraram mais dedicados, deixando poucas questões em branco e acertando mais questões que os demais. A plataforma teve uma aceitação muito boa por parte dos alunos. A mesma metodologia foi usada por Oliveira, Coelho e Azevedo (2017) em uma turma do sexto ano do Ensino Fundamental de 20 alunos, de uma Escola Pública do interior da Zona da Mata Mineira. O Duolingo se mostrou como uma ferramenta positiva para o aprendizado de língua inglesa, beneficiando a maioria dos estudantes em suas produções escolares. Por ser gratuito, sua acessibilidade se mostra como mais facilitada, sendo importante salientar que os indivíduos interessados podem fazer seu uso de acordo com seus objetivos.

Saltos, Durango e Valverde (2018) apresentam uma breve análise psicométrica da afetividade positiva e negativa na aprendizagem da língua inglesa, utilizando a aplicação on-line do Duolingo com alunos do Curso de Pedagogia da Educação em Informática da Universidade Estadual de Bolívar. A emoção é um assunto de grande interesse para os educadores não só para conhecer a percepção dos usuários, mas também permitindo avaliar um conjunto de fatores relacionados à interação do usuário com um determinado software, cujo resultado pode ajudar a

melhorar a qualidade de uma aplicação. Os resultados mostram uma alta afetividade positiva pelo aplicativo demonstrada e expressa em percepções subjetivas e emocionais de sentimentos de satisfação, entusiasmo, energia e confiança com o software utilizado (SALTOS; DURANGO; VALVERDE, 2018).

Em sua pesquisa, Melo (2016) comprovou que o aplicativo Duolingo é um aplicativo bastante eficiente que pode ser utilizado no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa. Foram observados os alunos de uma turma da Educação de Jovens e Adultos do município de Santa Rita, na Paraíba. Todos os alunos tiveram um avanço considerável no que diz respeito ao aprendizado da língua inglesa, uma vez comparado o desempenho dos alunos antes e depois do uso do aplicativo Duolingo. Foi observado que os alunos tornaram-se bastante motivados, resultando, assim, num maior engajamento no processo de ensino e aprendizagem, o que fez com que eles tivessem um bom desempenho na aprendizagem.

O trabalho de trabalho de Costa, Ribeiro e Guedes (2016) objetivou apresentar uma estratégia de ensino a qual visa a elevar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem da disciplina de língua inglesa através da utilização de ferramentas tecnológicas de modo mais lúdico e interativo. O estudo foi desenvolvido com a colaboração de um professor da disciplina de Língua Inglesa e 15 alunos do curso de Técnico em Informática do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano. Os resultados obtidos nesse estudo revelaram que o uso do software Duolingo elevou a qualidade do processo de aprendizagem dos conteúdos por parte dos alunos participantes e que o uso do software pode ser utilizado por professores como ferramenta pedagógica, elevando a qualidade da aprendizagem dos estudantes de modo interativo e criativo. Nesse trabalho foi possível verificar que, com o software Duolingo, é possível motivar e despertar o interesse dos alunos para o estudo dos conteúdos de língua inglesa. Todavia é importante que o professor faça um planejamento prévio sobre o uso do referido software em sala de aula (COSTA; RIBEIRO; GUEDES, 2016).

John e Souza (2017) relatam uma pesquisa sobre o uso do Duolingo como recurso didático complementar do ensino de língua inglesa para auxiliar na memorização de vocabulário. O objetivo da pesquisa foi verificar se os alunos, utilizando o Duolingo, demonstram maior facilidade de aprender e relembrar vocabulários. O público alvo foram alunos do Ensino Fundamental de uma escola do

interior do Rio Grande do Sul que utilizaram a plataforma durante seis meses como atividade de casa. A coleta de dados ocorreu por meio de anotações, comentários dos participantes, questionário e relatos individuais. Verificou-se que, embora o Duolingo não seja um aplicativo eficiente para a aprendizagem de uma língua em contexto real ou próximo do real, ele cumpre o papel de facilitador na memorização de palavras, enriquecendo o vocabulário dos estudantes.

Mota et al. (2016) aplicaram o Duolingo em duas escolas da rede estadual em Teresina nas turmas do 7º e 8º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. A professora utilizou o aplicativo com os alunos, por meio da plataforma Duolingo para Escolas. Ficou evidenciado que é possível a integração da tecnologia com o currículo escolar, com a presença imprescindível do professor como mediador do processo. Com a atividade foi possível ampliar a carga horária da disciplina, pois os alunos podem utilizar o aplicativo em diversos momentos dentro e fora da escola. O grande obstáculo se concentra na dificuldade de acesso à internet. É preciso que as escolas atualizem seus recursos, visando à inclusão digital dos alunos que fazem parte das gerações Y e Z, que já nasceram no mundo digital, e dos professores, possibilitando-lhes conhecer as potencialidades das TIC, para que possam integrá-la à sua prática pedagógica.

De acordo com Vesselinov e Grego (2012), a motivação para aprender uma nova língua desempenha um papel primordial no progresso dos níveis dos aprendizes. Um total de 196 participantes maiores de idade dos Estados Unidos da América foram incluídos no estudo. Os participantes tiveram que aprender espanhol por dois meses, dependendo exclusivamente do Duolingo. Os resultados mostraram que a maioria dos alunos desenvolveu-se ao longo do tempo sem nenhuma fonte externa ou assistência. Os resultados indicam a importância de ser determinado e ter um incentivo para aprender de forma enérgica e independente, usando sites e aplicativos on-line, como o Duolingo. Os autores chegaram à conclusão que uma média de 34 horas investidas no Duolingo são o equivalente a um curso universitário de nível iniciante.

Pourreau e Wright (2013) realizaram um estudo para investigar a capacidade de aplicativos móveis em adquirir uma segunda língua. Vários aplicativos foram usados no estudo como um complemento ao aprendizado tradicional baseado no nível de inglês e nas idades dos alunos. Duolingo foi selecionado para alunos do 2º ao 8º ano do Ensino Fundamental. Olhando para as habilidades do Duolingo, o

aplicativo seria adequado para o aprendizado de um segundo idioma até o nível do Ensino Médio. Ficou provado que o uso de aplicativos de software envolve e motiva os alunos a progredirem no aprendizado de idiomas (POURREAU; WRIGHT, 2013), por meio de uma sequência de atividades, amplamente baseada na tradução. O Duolingo é claramente voltado para o aprendizado consciente, embora alguma aquisição subconsciente da linguagem seja inevitável, pois os alunos ouvem e leem amostras da linguagem (KRASHEN, 2014).

Roppel (2017) estudou 14 alunos de língua espanhola, do nível Básico II da Unidade de Capacitação da PROGEPE-UFPR. O objetivo geral da pesquisa foi investigar o uso do Duolingo no ensino e aprendizagem de língua espanhola, identificando seus limites e possibilidades, considerando a percepção dos sujeitos da aprendizagem. Chegou-se à conclusão de que o Duolingo somente deve ser utilizado como reforço de aprendizagem, como um jogo didático, de maneira lúdica e divertida nas horas vagas do aluno, a fim de aprender e reforçar principalmente o vocabulário básico da língua espanhola. A mobilidade, facilidade de uso, diversidade de vocabulário, a ludicidade das atividades, a maneira descontraída e a gratuidade foram vantagens consideradas pelo estudo no uso do Duolingo (ROPPEL, 2017).

O estudo de León, Ávalos e Serpa (2017) contou com a participação de estudantes do Curso Intensivo de Francês II, em 2016, em uma universidade de El Salvador. Com relação aos resultados do teste de proficiência aplicado no início e no final da fase experimental, os pesquisadores determinam que ambos os grupos melhoraram seu nível de desempenho francês, o que os leva a supor que também havia outros fatores envolvidos. No entanto, pode-se notar que o grupo A, dos que usaram o aplicativo Duolingo, foram os alunos que sempre obtiveram as melhores notas. Ao final do experimento, todos os alunos concordaram que o Duolingo era interessante, tendo se sentindo confortáveis e empolgados com o software. Eles estavam dispostos a continuar usando o aplicativo, além de recomendá-lo. No entanto, eles admitiram que a aula de francês foi mais significativa para aprender o idioma do que o aplicativo (LEÓN; ÁVALOS; SERPAS, 2017).

Honorato (2018) estudou o tratamento do vocabulário no aplicativo Duolingo no ensino e aprendizagem de Inglês por aprendizes brasileiros. A autora procurou identificar potencialidades e limitações do aplicativo para o desenvolvimento da competência lexical de aprendizes, inseridos ou não em contexto formal de ensino, isto é, analisando as atividades que poderiam ser exploradas por aprendizes

autonomamente ou como atividades complementares por professores no contexto de sala de aula. O estudo destaca como potencialidades: a organização das atividades por campos semânticos, a ludicidade e a repetição de exercícios para fixação dos conteúdos.

Nushi e Eqbali (2017) chegaram ao resultado de que o Duolingo é um aplicativo de linguagem útil que pode fornecer aos alunos passos práticos e sistemáticos para aprender um novo idioma por conta própria. O Duolingo tem um design elegante, é fácil de usar e pode ser usado por alunos de diferentes idades e culturas. O aplicativo ensina inglês para milhões de pessoas gratuitamente embora alguns tenham criticado o método dos desenvolvedores de obter lucro fazendo com que as pessoas traduzam textos gratuitamente como subproduto da aprendizagem de uma língua. O que diferencia o Duolingo de outras aplicações gratuitas de aprendizado de idiomas é sua metodologia: ensinar a seus usuários a língua via tradução. De acordo com os autores, a tradução como técnica pedagógica caiu em desuso com o advento de abordagens comunicativas para o ensino de línguas no final da década de 1960, o que cria uma sensação de falsa equivalência entre as duas línguas e age como um impedimento ao uso automático e fluente da linguagem.

Duarte, Alda e Leffa (2016) discutem as formas pelas quais o feedback corretivo é apresentado no Duolingo, buscando relacioná-las às características de games e promovendo uma discussão sobre a aprendizagem de línguas e a gamificação. De acordo com os autores, o aplicativo tem atividades de tradução, ditados e compreensão e produção oral. Contudo, o foco está nas atividades de tradução, visto que a proposta do criador do Duolingo, Luis Von Ahn consiste no uso do *crowdsourcing*¹⁰ para a tradução de textos para grandes empresas. Desse modo, o Duolingo é um sistema autossustentável, pois os alunos aprendem o idioma escolhido e, simultaneamente, oferecem os serviços de tradução para empresas (DUARTE; ALDA; LEFFA, 2016).

Bermudez e Diaz (2017) apresentam uma revisão sobre o aplicativo Duolingo e como ele poderia ser usado como uma ferramenta móvel para complementação do ensino e a aprendizagem do inglês como língua estrangeira. Isso foi feito

10 O *crowdsourcing* é a prática de obtenção de algum tipo de serviço através da ajuda de um grande grupo de pessoas, especialmente de comunidades virtuais, em vez da contratação de profissionais. (DUARTE; ALDA; LEFFA, 2016).

examinando-se diferentes revisões bibliográficas sobre tecnologia móvel e gamificação, tecnologia móvel e mobile learning, aprendizado de idiomas, tradução e crowdsourcing no Duolingo, e alguns resultados sobre a eficácia do Duolingo no processo de ensino e aprendizagem. Após o exame dessa revisão, torna-se claro que o uso da tecnologia móvel pode trazer uma excelente oportunidade para estudantes e professores praticarem e melhorarem as habilidades de linguagem em todos os lugares, devido às facilidades de uso do smartphone que a maioria das pessoas possui. Destaca-se o efeito positivo de usar este aplicativo, a maneira fácil de obtê-lo gratuitamente e o entusiasmo que ele pode trazer para alguns alunos.

O estudo de Ahmed (2016) confirma a hipótese de que Duolingo ajuda a promover a aquisição simultânea de duas línguas para iniciantes. Foi realizado um estudo de método misto, incluindo observação, avaliação e entrevista. O participante é um estudante do sexo masculino cuja idade é de 12 anos da Arábia Saudita. Depois de coletar os dados, eles foram analisados e descritos. Os resultados mostraram que o Duolingo pode promover a aquisição de dois idiomas para iniciantes, mas com limitações.

O objetivo do trabalho de Silva e Gibertoni (2018) foi avaliar a interação e a comunicação do aplicativo Duolingo para ensinar, aprimorar e praticar um idioma, a fim de identificar possíveis falhas nas mensagens emitidas pelo designer e no entendimento do usuário sobre o aplicativo. A faixa etária dos participantes foi de 20 a 25 anos e todos os participantes já conheciam o Duolingo previamente. Todos os participantes afirmaram que o Duolingo atendeu as suas necessidades e que o indicariam para outras pessoas. Os participantes encontraram dificuldades nas atividades de encontrar um amigo, definir uma meta diária de pontos e criar uma conta. Como sugestão, foram relatadas melhorias em aspectos funcionais do aplicativo. Por fim, apesar de apresentar algumas falhas na comunicação, no geral, o aplicativo atendeu ao seu objetivo e obteve resultados positivos aos usuários, uma vez que todos afirmaram que o indicariam para outras pessoas, pois ele propõe uma nova forma de aprender, uma forma divertida (SILVA; GIBERTONI, 2018).

O Duolingo é mais bem compreendido como um aplicativo de suporte ao aprendizado do que como a única ferramenta para aprendizado autônomo. A análise atual é baseada na conclusão do estudo de Crowther, Kim e Loewen (2017), que analisaram 34 horas de uso de Duolingo por alunos aprendendo turco como parte de

um estudo investigando os ganhos de aprendizado e experiências de nove aprendizes. Todos os nove participantes eram estudantes de pós-graduação ou instrutores em um programa de estudos de segunda língua de mestrado ou doutorado. Três critérios foram utilizados para orientar essa avaliação: características tecnológicas, tipos de atividades e esquemas de apresentação:

- Características tecnológicas. Estão relacionadas com os aspectos tecnológicos de um programa. Considerando recursos como facilidade de instalação ou compatibilidade de plataforma, os usuários podem julgar se o programa de aprendizado de idiomas está prontamente acessível e, portanto, de fácil utilização. O Duolingo tem grande mérito tanto na facilidade de instalação quanto na compatibilidade com a plataforma, já que as versões de navegador e móvel são oferecidas gratuitamente, com a última disponível no Android e no iOS. Embora os navegadores da Web requeiram conexão com a Internet, algumas lições podem ser concluídas por meio de dispositivos móveis em um modo off-line, com a única desvantagem de que o progresso realizado durante as sessões off-line não é contado para o progresso geral (CROWTHER; KIM; LOEWEN, 2017).
- Tipos de atividade. Duolingo emprega dois formatos: questionário e reconstrução de texto. No tipo de atividade de questionário, os alunos recebem itens que visam à gramática, ao vocabulário ou à pronúncia, e que empregam uma mecânica que é guiada por uma interação estímulo-resposta. A reconstrução de texto requer que os alunos decomponham um texto manipulado pelo programa. A partir desses tipos de atividade, o Duolingo gera sete tipos de perguntas em quatro formas (CROWTHER; KIM; LOEWEN, 2017).
- Esquemas de apresentação. Os esquemas consideram o modo pelo qual um tipo de atividade é apresentado ao usuário. Embora muitos esquemas existam, os sete mais proeminentes incorporados pela Duolingo incluem interface, temporização, opções de controle, feedback, entrada do usuário, avaliação de entrada e opções de ajuda (CROWTHER; KIM; LOEWEN, 2017).

Luis von Ahn, fundador do Duolingo, argumentou que a plataforma nunca foi planejada como um substituto para o professor de línguas, mas como uma ferramenta para motivar os alunos a continuar seu aprendizado além da sala de aula

(CROWTHER; KIM; LOEWEN, 2017). No entanto, apesar deste argumento apresentado por von Ahn, apoiado pelo Duolingo for Schools, a Duolingo ainda se considera um tutor privado, defendendo o estudo de eficácia de Vessilinov & Grego (2012), sem deixar claras as potenciais limitações de uma abordagem unicamente autônoma à aprendizagem.

Com as tecnologias móveis cada vez mais em uso, o Duolingo se mostra um poderoso aliado ao processo de aprendizagem de uma segunda língua. Do conceito de Mobile Learning temos a emergência da subárea de MALL (Mobile Assisted Language Learning), que tem como característica o aprendizado de idiomas por dispositivos móveis. O Duolingo conta com vantagens específicas que podemos observar no aprendizado de idiomas por dispositivos móveis, como a sua facilidade de uso, conectividade, funcionalidade e portabilidade, realizando mudanças no uso de espaço e tempo dos aprendizes.

O reconhecimento dos aspectos motivacionais, diversão e de competição do Duolingo é comumente descrito em estudos que o tomam como objeto de análise (MUNDAY, 2016; PANTOJA; MARQUES PEREIRA, 2018; SALTOS; DURANGO; VALVERDE, 2018; MELO, 2016; COSTA; RIBEIRO; GUEDES, 2016; JOHN; SOUZA, 2017; VESSELINOV; GREGO, 2012; POURREAU; WRIGHT, 2013; ROPPEL, 2017; LEÓN; ÁVALOS; SERPA, 2017; CROWTHER; KIM; LOEWEN, 2017; SILVA; GIBERTONI, 2018). Werbach e Hunter (2012) dividem os elementos de gamificação em três categorias: dinâmicas, mecânicas e componentes. No aplicativo, podemos observar a intensa utilização dos elementos que compõem as categorias e que são tradicionalmente encontrados em games como restrições, emoções, progressão, relacionamentos, narrativa, desafios, aquisição de recursos, turnos, a competição, cooperação, feedback, recompensas, transações, vitória, avatar, bens virtuais, boss, coleções, combate, conquistas, conteúdos desbloqueáveis, emblemas, rankings, níveis, pontos, missões, gráficos sociais, presentes e times. O uso desses elementos caracteriza o conceito de gamificação no aplicativo e torna o Duolingo um exemplo de plataforma gamificada voltada ao ensino e aprendizagem de segunda língua.

Contudo, o resultado de aprendizagem vem da relação entre métodos usados pelos aplicativos e o objetivo do usuário. Podemos encontrar dois métodos de ensino e aprendizagem mais evidentes dentro do Duolingo, o Método Gramática e Tradução e o Método Audiolingual.

Podemos facilmente identificar características, nos exercícios do aplicativo, que nos mostram uma profunda ligação do Duolingo com o Método Gramática e Tradução. A grande maioria dos exercícios do Duolingo consiste em uma atividade de tradução e memorização da língua materna para a língua-alvo, priorizando a leitura e a escrita.

Por um lado, a grande maioria dos exercícios são organizados a partir da língua materna, o que facilita a memorização das palavras. Por outro lado, o aplicativo prioriza a língua materna em detrimento da língua-alvo como língua de instrução, apresentando os enunciados dos exercícios na língua materna, assim como as correções, explicações e todas as informações disponíveis no layout da plataforma. Segundo Mesquita (2018) e Nushi e Eqbali (2017), esse método foi considerado como aquele que não traz conhecimento para todas as habilidades, pois prioriza a leitura de textos, o ensino de tópicos gramaticais e o vocabulário por meio da tradução e da memorização, dificultando o uso automático e fluente da língua.

O segundo método observado no Duolingo é o Audiolingual, o método da repetição. Esse método se baseia no behaviorismo, que afirmava ser o conhecimento uma representação do mundo exterior (MESQUITA, 2018). As características de memorização extensiva, repetição e aprendizagem de padrões foram consideradas essenciais para o sucesso da aprendizagem em sala de aula, conforme Alemi e Takavoli (2016), Samawiyah e Saifuddin (2016) e Hasanah e Dahniar (2017). No Duolingo, os mesmos aspectos podem ser vistos em seus exercícios de repetição e memorização, tanto na forma escrita quanto oral, e também nos exercícios de revisão que o aprendiz deve fazer para que possa avançar para o próximo nível.

Muitas das frases de tradução apresentam conteúdo descontextualizado, com um significado óbvio. Com isso, o Duolingo proporciona sentenças de cunho puramente gramatical, caso do Método Audiolingual. O fato de o Duolingo não apresentar nenhuma regra gramatical da língua ao aprendiz sustenta a característica audiolingual do aplicativo, uma vez que o aprendizado de uma segunda língua deve ser igual ao processo da língua materna. No Duolingo, os erros dos aprendizes são controlados pela plataforma, em uma iniciativa de minimizar ao máximo os erros, a fim de alcançar os hábitos linguísticos na segunda língua.

A criação de novos hábitos no processo de aprendizagem do Duolingo também se faz presente com os feedbacks positivos que o aplicativo dá ao estudante e as recompensas baseadas nos aspectos de gamificação, características das teorias behavioristas e base do Método Audiolingual.

No tocante às desvantagens do Duolingo, apresentadas em estudos recentes, podemos citar o estudo de Isbell et al. (2017), em que, embora os participantes deste estudo fossem persistentes em continuar sua aprendizagem, eles apresentaram níveis decrescentes de motivação e frustrações com os materiais da Duolingo (ISBELL ET AL., 2017).

Entre as limitações, destacam-se: a imprecisão de suas traduções, que nem sempre são exatas ou que, às vezes, não aceitam outras versões (MUNDAY, 2016); a evolução lenta para evoluir de fases (ROPPEL, 2017; BERMUDEZ; DIAZ, 2017); a utilização frequente de sentenças não naturais, que geralmente não estão sendo usadas na fala, sem alguma interação real e natural da fala (BERMUDEZ; DIAZ, 2017); a interface infantilizada, o repertório limitado de vocabulário, regras gramaticais e a predominância do método gramática-tradução (HONORATO, 2018; AHMED, 2016). Honorato (2016) apresenta uma tabela com as potencialidades e limitações encontradas em sua pesquisa.

Figura 22 – Potencialidades e limitações do Duolingo

Potencialidades	Limitações
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aplicativo gratuito ✓ Interface intuitiva ✓ Apresenta as quatro habilidades: ler, escrever, falar e ouvir ✓ Input compreensível ✓ Contato com a língua ✓ Organizado por campos semânticos ✓ Reconhecimento e reprodução de fonemas ✓ Repetição de exercícios: fixação de conteúdo ✓ Reconhecimento da pronúncia ✓ Teste de escrita ✓ Feedback ✓ Compatível com Android, iOS, Windows Phone e Web ✓ Inibe a frustração ✓ Desenvolve a autonomia ✓ Lúdico 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Anúncios recorrentes ✓ Interface infantilizada ✓ Não desenvolve as quatro habilidades: ler, escrever, falar e ouvir ✓ Input insuficiente ✓ Contato descontextualizado ✓ Repertório limitado de vocabulário ✓ Ausência de comunicação autêntica e inédita ✓ Repetição exercícios: exaustão ✓ Entonação artificial ✓ Predominância de um único método: gramática- tradução ✓ Ausência de gêneros textuais ✓ Acesso pela internet

Fonte: HONORATO, 2016, p.140.

Valadares e Murta (2016) apresentam outras limitações. Uma das desvantagens é o conteúdo que aparece de forma repetitiva, descontextualizada e, muitas vezes, contém informação artificial, não possuindo sentido semântico condizente com a realidade. Os avanços tecnológicos que resultaram nessa nova forma de se aprender, apesar dos seus aspectos positivos em potencial, precisam sofrer mudanças e, para isso, devem acompanhar as discussões em Educação e em Linguística Aplicada para a aprendizagem de línguas adicionais, baseadas em abordagens situadas e centradas nos aprendizes. O aplicativo traz uma metodologia fragmentada e descontextualizada de aprendizagem de línguas, baseada no isolamento, na repetição e na tradução de estruturas, ao mesmo tempo em que se afastam de uma proposta reflexiva e conectada a práticas cotidianas de uso da linguagem. Portanto, é importante a incorporação dessas práticas por professores e pesquisadores da área, que podem ajudar no desenvolvimento desses aplicativos,

em conjunto com programadores e designers dessas ferramentas (VALADARES; MURTA, 2016).

Embora o site do Duolingo ainda faça fortes alegações sobre sua eficácia (e até superioridade) como uma experiência autônoma de aprendizagem de línguas (ISBELL et al., 2017), Ratzlaff (2015) explorou a diferença entre aprender alemão através do Duolingo e uma sala de aula que segue a abordagem de ensino comunicativa. Os sujeitos da pesquisa foram divididos em dois grupos: cinco participantes usaram o Duolingo para aprender alemão e dez participantes que compareceram à sala de aula. Eles foram testados para avaliar sua proficiência da linguagem. Os resultados provaram que estar envolvido na sala de aula reforça o processo de aprendizagem de forma eficaz, em contraste com confiar apenas em aplicativos de software. De acordo com Ratzlaff (2015), não importa quantos aplicativos on-line estejam disponíveis, eles ainda não são eficazes como a sala de aula real, uma vez que o aprendizado de idiomas requer interação humana.

No Duolingo, prevalecem atividades típicas dos métodos Gramática e Tradução e Audiolingual, principalmente com exercícios de tradução, contando com vocabulário limitado e controlado, com o intuito de evitar erro. Porém, no Duolingo, a representação do professor no processo de ensino e aprendizagem é inexistente. O aplicativo é um sistema completo, em que o usuário só tem um caminho para seguir, controlando e julgando cada passo do aprendiz. Isso nos mostra a questão da invisibilidade do professor, tópico amplamente discutido pela proposta do Pós-Método, criando uma autonomia para o usuário em relação ao seu aprendizado. Nela, as formas alternativas de se aprender uma língua ganham força e espaço, descentralizando a figura do professor clássico. Futuramente, o professor se tornará invisível para deixar o conteúdo visível, conforme Leffa (2012).

Se, por um lado, o Duolingo se aproxima do Pós-Método através da invisibilidade do professor, por outro lado, as questões reflexivas culturais e sociais da proposta não são consideradas pelo aplicativo. Não há uma valorização de espaços para discussão de questões sociais, culturais, políticas e econômicas acerca dos falantes das línguas. Além disso, as habilidades são trabalhadas separadamente, não havendo uma aproximação e desenvolvimento em conjunto.

Levando em conta suas limitações e vantagens, o Duolingo apresenta a oportunidade de o aprendiz ter contato com um vocabulário extenso apresentado no

aplicativo, assim como uma necessidade de esforço constante por parte do aprendiz.

6. QUESTÕES METODOLÓGICAS DO ESTUDO

A presente pesquisa foi desenvolvida em uma turma de graduação, em uma universidade da região metropolitana de Porto Alegre. A universidade conta com mais de 31 mil alunos matriculados em cursos de graduação, pós-graduação, especializações, MBAs e cursos de formação específica. A pesquisa foi feita com alunos aprendizes de língua inglesa, Inglês I, da instituição.

Primeiramente foi feita uma conversa com a coordenadora do curso da universidade, que se mostrou receptiva com a pesquisa. Em seguida, os representantes legais da instituição assinaram a “Carta de Anuência da Instituição”¹, documento referente à autorização da pesquisa no estabelecimento.

A metodologia desenvolvida foi pensada tendo em vista uma pesquisa de característica qualitativa, investigando o tópico na sala de aula. A pesquisa consistiu, primeiramente, na elaboração e aplicação de um questionário demográfico² com os participantes, com a finalidade de conhecê-los de uma forma aprofundada, de modo especial tendo em vista sua relação com a língua inglesa.

Os participantes da pesquisa utilizaram o aplicativo Duolingo para estudo da língua inglesa durante as sete semanas seguintes. O grupo era composto, primeiramente, de seis alunos que, além de fazerem uso do aplicativo, continuaram as suas aulas com a professora da turma e com o material didático programado.

Para que a presente pesquisa pudesse se tornar realidade, um primeiro contato foi feito com a professora da turma de Inglês I, a fim de apresentar o projeto. A professora foi muito gentil, atenciosa e disponível para que a pesquisa fosse feita em sua turma de Inglês I de terça-feira à noite. Em seguida, foi feito o contato diretamente com os alunos explicando o projeto detalhadamente e convidando-os a fazerem parte da pesquisa. Seis alunos voluntários da turma se dispuseram a realizar a pesquisa com o Duolingo durante as sete semanas subsequentes.

O grupo de pesquisa era composto de jovens entre 18 e 30 anos. Os participantes eram estudantes dos cursos de Letras e Comércio Exterior da instituição. A professora da turma é mestre em Linguística Aplicada e possui mais de 25 anos de docência na língua inglesa. Os alunos da turma, quando indagados

¹ Documento presente nos anexos.

² O questionário encontra-se nos anexos.

sobre o porquê de estudarem inglês, deram respostas heterogêneas, trazendo opiniões e aspirações pessoais. Porém, a ideia de a disciplina de Inglês I ser obrigatória no curso foi levantada por todos os alunos.

Quando indagados sobre qual nível de conhecimento na língua inglesa afirmam ter, cinco participantes afirmaram que consideram seu conhecimento como sendo de nível básico e apenas um aluno considera seu inglês como nível intermediário. Quanto às relações diárias com a língua inglesa, os alunos afirmaram que têm contato, principalmente, com a língua inglesa por meio da internet. Os alunos também afirmaram ter contato com a língua inglesa por meio de jogos de vídeo game, séries televisivas, filmes, músicas e televisão. Quanto ao uso de celular, os participantes afirmaram que utilizam o telefone celular por mais de 8 horas diariamente, tanto para a vida pessoal, quanto profissional. Apesar de possuírem contato com a língua inglesa e também de utilizarem o telefone celular por um longo tempo diariamente, apenas três alunos conheciam o aplicativo Duolingo. Nenhum dos participantes já havia utilizado o aplicativo como ferramenta para aprendizagem de línguas.

Os contatos telefônicos dos alunos e seus endereços eletrônicos foram repassados ao pesquisador que pôde criar um grupo dentro do aplicativo Duolingo, na seção Duolingo for Schools, para monitorar os avanços dos participantes da pesquisa durante as semanas seguintes.

Figura 23 – Convite explicativo mandado aos celulares dos participantes a fim de participarem do grupo no Duolingo for Schools

 | for schools

A sua classe de **inglês** vai usar o Duolingo na escola. Estas são as instruções de como entrar na turma **English Class!**

Se você está em um computador, visite o seguinte link:

<http://duolingo.com/o/pqbgfy>

Se você usa smartphone ou tablet:

1. Baixe o aplicativo do **Duolingo** e abra-o.
2. Clique em **Comece agora**. Depois selecione **inglês**.
3. Estabeleça a sua Meta Diária e continue (você poderá mudar isto depois).
4. Criar um perfil.
 -  No Android, selecione o ícone do menu no canto superior direito e selecione **Criar Perfil**.
 -  No iOS, selecione **Perfil** no canto superior esquerdo e selecione **Criar um Perfil**.
5. Digite o seu **nome**, **email** e **senha** e, em seguida selecione **Criar**.
6. Vá até o seu **Perfil** e selecione **Compartilhamento de Progresso**.
7. Digite o seu Código de Turma: **PQBGFY**.
8. Pressione **Entrar na aula**.

Fonte: <https://schools.duolingo.com>

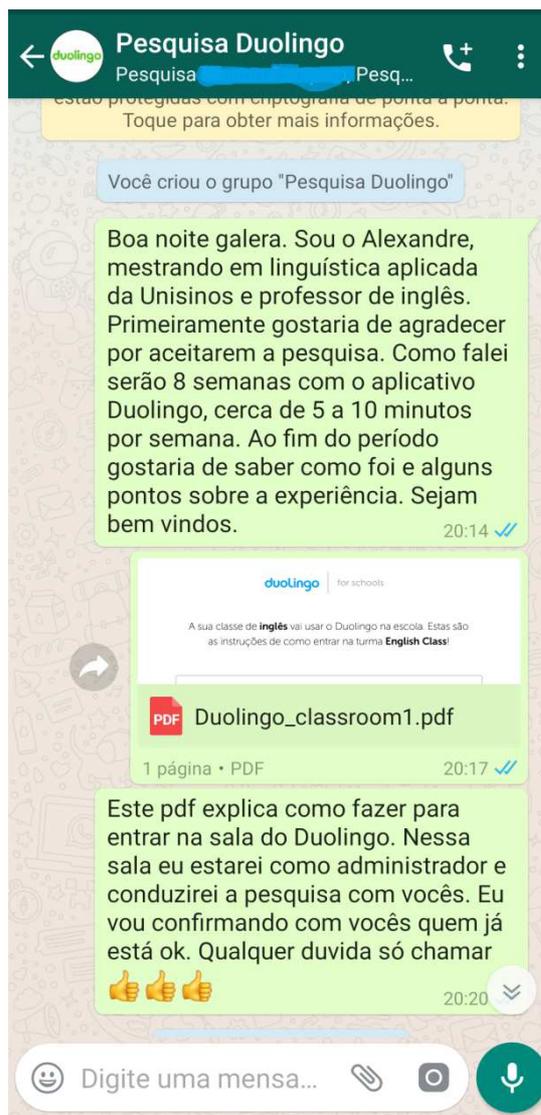
Figura 24 – Grupo no Duolingo for Schools



Fonte: <https://schools.duolingo.com>

Além disso, foi criado um grupo para bate-papo no aplicativo WhatsApp a fim de saciar qualquer dúvida que pudesse surgir e estabelecer as metas semanais para os participantes da pesquisa.

Figura 25 – Grupo no aplicativo WhatsApp



Fonte: <https://web.whatsapp.com>

Durante a aplicação do projeto, os participantes foram monitorados pelo pesquisador mediante o aplicativo, que permite monitorar e regular a frequência do uso da tecnologia pelos estudantes. O registro das monitorações foi feito em diários de campo. Além disso, os participantes produziram narrativas descrevendo a experiência e as impressões sobre o uso do aplicativo ao final do período de sete semanas. As narrativas foram colhidas através de entrevistas individuais semiestruturadas feitas com os alunos e com a professora da turma. As entrevistas narrativas foram colhidas em áudio, transcritas e, em seguida, analisadas.

Segundo Lima e Pires (2014), o uso de narrativas como método de investigação das experiências de aprendizes de línguas tem ganhado força no Brasil. A pesquisa narrativa é uma forma de compreendermos a experiência, em que

os aprendizes dão sua própria visão relacionada a um fato fictício ou verdadeiro. De acordo com Muylaert et. al. (2014), as narrativas são consideradas representações ou interpretações do mundo e, portanto, não estão abertas a comprovação e não podem ser julgadas como verdadeiras ou falsas, pois expressam a verdade de um ponto de vista em determinado tempo, espaço e contexto sócio-histórico. As narrativas mostram-se muito úteis em estudos de abordagem qualitativa, uma vez que a narratividade é uma forma artesanal de comunicação, cujo objetivo é veicular conteúdos a partir dos quais as experiências subjetivas podem ser transmitidas. (MUYLAERT et al., 2014).

Nunes et al. (2017) acrescentam que a narrativa e, conseqüentemente, a sua análise, são um instrumento utilizado em pesquisas de cunho qualitativo que tem sido amplamente aplicado como forma de atingir objetivos (capturar circunstâncias nas quais o pesquisador almeja investigar), tanto no âmbito científico, investigativo, quanto no pedagógico e no social. Também foi realizada uma entrevista com a professora da turma, a fim de verificar sua percepção sobre a aprendizagem dos alunos participantes da pesquisa.

Com relação aos cuidados éticos³, os alunos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁴ para confirmar sua participação. A pesquisa ofereceu riscos mínimos aos participantes, como toda pesquisa que envolve seres humanos. O aluno poderia abandonar a pesquisa em qualquer momento, desde que avisasse o pesquisador, caso houvesse qualquer desconforto quanto à realização das atividades que envolvessem sua participação, ou por qualquer outro motivo. Os participantes foram alertados quanto ao fato de que suas respostas às atividades seriam utilizadas apenas para fins de pesquisa e de sua divulgação. Além disso, foi assegurado que informações particulares, como o nome do participante ou da escola, ou qualquer outra forma de identificação, não foram utilizados na divulgação dos resultados.

3 Parecer consubstanciado do CEP. Número do Parecer: 3.361.738. Aprovado dia 31/05/2019.
Website: <http://plataformabrasil.saude.gov.br>

⁴ Documento que consta nos anexos do trabalho.

7. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Na presente seção vamos analisar e discutir os dados gerados pelos participantes da pesquisa. Apresentaremos a interação dos alunos com o aplicativo, suas narrativas e a entrevista com a professora da turma, retomando aspectos trabalhados anteriormente nos capítulos de revisão teórica.

Dentro da seção Duolingo for Schools, o pesquisador pôde ter acesso a todas as movimentações dos participantes da pesquisa dentro do aplicativo. A data, o horário, a lição, a pontuação e a recompensa das lições feitas pelos participantes ficaram registradas na seção, além de informações pessoais dos alunos. Por motivos éticos os nomes, as fotos e demais informações pessoais dos participantes foram alteradas das figuras a seguir.

Figura 26 – Página central do Duolingo for Schools

← English Class ☰







Students 6 students More details ▾ INVITE STUDENTS

Sort by **name** ▾



When you create assignments, you can see how many assignments your students completed on time, how many they submitted late, and how many they missed.

 595 XP - - -	 3850 XP - - -
 682 XP - - -	 3742 XP - - -
 956 XP - - -	 367 XP - - -

[About](#) [Educator Certification](#) [Duolingo English Test](#)
[Jobs](#)
 

Fonte: <https://schools.duolingo.com>

Figura 27 – Informações individuais na página do Duolingo for Schools

The screenshot displays the 'English Class' interface. A modal window titled 'STUDENTS' is open, showing a student profile and an activity log. The log is titled 'All time' and contains the following data:

Timestamp	Skill	Lesson	XP
11 de set de 2019 13:21	Introdução	1/3	13 XP
11 de set de 2019 13:20	Introdução	3/3	15 XP
11 de set de 2019 13:18	Introdução	2/3	13 XP
11 de set de 2019 13:16	Introdução	1/3	13 XP
11 de set de 2019 13:13	-	Test	100 XP

Fonte: <https://schools.duolingo.com>

Logo após o primeiro contato com os alunos, iniciou-se a primeira semana de pesquisa. Nesse período, os participantes foram convidados a realizar a primeira parte do curso de língua inglesa do Duolingo. A seção 1/3 da unidade “introdução” deveria ser feita pelos alunos dentro do período sete dias. Os seis participantes conseguiram realizar a atividade no prazo previsto.

Na segunda semana, os alunos deveriam continuar a unidade “introdução”, dessa vez completando a seção 2/3. No início da segunda semana, 4 alunos já haviam feito a atividade. Surpreendentemente, um participante já havia evoluído tanto dentro do aplicativo que, no começo da segunda semana, já havia concluído todas as atividades que seriam passadas nas semanas seguintes e seguiu em frente no curso do aplicativo.

A atividade era completar a unidade “introdução” do curso na terceira semana de pesquisa. Todos os alunos completaram ou já haviam completado essa atividade no final do período.

Na quarta semana de pesquisa, os participantes deveriam completar a seção 1/3 da unidade “saudações” do curso. Nesse período, três alunos já estavam bem adiantados no curso e já haviam realizado a atividade. Todos os alunos completaram essa parte sem maiores problemas.

A quinta semana foi dedicada à seção 2/3 da unidade “saudações”. Todos os alunos realizaram a atividade com sucesso dentro do prazo estabelecido pelo pesquisador.

Na sexta e penúltima semana, os alunos deveriam completar a seção 3/3, e, conseqüentemente, finalizar a unidade “saudações” do Duolingo. Dos 6 alunos envolvidos na pesquisa, 4 já haviam completado todas as atividades que seriam pedidas e estavam em um estágio muito avançado no curso.

A última semana foi destinada à seção 1/3 da unidade “viagens”, do aplicativo. Todos os participantes realizaram a atividades com sucesso, alcançando o objetivo proposto pelo pesquisador no início do projeto.

Em seguida, foram colhidas entrevistas narrativas individuais semiestruturadas com os alunos e com a professora da turma. Esta parte da pesquisa tinha a intenção de avaliar a experiência com o aplicativo durante as sete semanas. Um dos participantes da pesquisa decidiu não continuar nesta etapa. As entrevistas foram gravadas em áudio, colhidas entre os dias 30 de outubro e 06 de novembro de 2019 e, posteriormente, transcritas e analisadas. As identidades dos participantes são sigilosas, portanto os nomes que aparecerão nas respostas das perguntas de pesquisa são fictícios. Procurou-se manter fidedignidade quanto à linguagem dos participantes da pesquisa, com suas possíveis supressões e informalidades.

Para fins de organização da análise, após realizadas as entrevistas narrativas, foram levantados aspectos recorrentes nas falas dos alunos. Esses aspectos foram, então, tomados como categorias de análise, que guiam o que se apresenta nos parágrafos que seguem. Essas categorias também são inspiradas na fundamentação teórica deste estudo. São elas: a gamificação; a repetição do conteúdo; as abordagens e métodos de ensino; e o papel do professor em meio às tecnologias educacionais.

Nos relatos dos alunos, através das entrevistas semiestruturadas feitas com o presente pesquisador após as sete semanas de uso do aplicativo, podemos observar claramente as características da primeira categoria em análise: a **gamificação**.

Quando perguntados sobre o que mais gostaram no Duolingo, o *design* do aplicativo é algo que chama a atenção nas respostas dos participantes.

“Foi muito bom conhecer o Duolingo. Logo no começo eu já gostei. Quanto mais a gente faz, mais a gente fica viciado!” (Bernardo).

“Eu achei o Duolingo bem divertido, com todas aquelas coisas legais que fazem a gente querer jogar cada vez mais” (Rafaela).

Podemos observar nos relatos dos alunos algumas características de *games* que Werbach e Hunter (2012) trazem como essenciais para a gamificação. A diversão, as emoções, a progressão, são características descritas pelos alunos e que se encaixam no que os autores avaliam como atributos dinâmicos dos elementos de gamificação. Isso faz com que o Duolingo seja atrativo para os alunos, tornando-os cada vez mais conectados, interessados e conscientes do aprendizado com o aplicativo, ou seja, nas próprias palavras do aluno Bernardo, “quanto mais a gente faz, mais a gente fica viciado”.

A aluna Rafaela argumenta que achou o Duolingo bem divertido “com todas aquelas coisas legais que fazem a gente querer jogar cada vez mais”. Observa-se, nesse trecho da entrevista, uma clara alusão aos “componentes” que os autores Werbach e Hunter (2012) trazem como essenciais para a gamificação. Esses componentes essenciais são o avatar, os bens virtuais, as coleções, o combate, as conquistas, os conteúdos desbloqueáveis, os emblemas, o ranking, os níveis, os pontos, as missões, os gráficos sociais, os presentes e os times. Além disso, como todo o jogo de vídeo game, o Duolingo preocupa-se em apresentar um conteúdo adequado ao nível de conhecimento de seus usuários. O conteúdo não pode nem ser muito fácil, nem muito difícil. Isso ocasionaria, eventualmente, um desestímulo, uma desmotivação e uma provável desistência do usuário.

Todos esses elementos encontrados no Duolingo são considerados as “coisas legais que fazem a gente querer jogar cada vez mais” a que a aluna se

refere para atribuir um conceito positivo ao aplicativo. A aluna Rafaela emprega o verbo “jogar” na sua fala, demonstrando a forte gamificação presente no Duolingo. O aplicativo pode ser considerado tanto como um aplicativo de aprendizado de línguas, como também como um jogo por parte de seus usuários. A gamificação do Duolingo pode ser entendida como algo estrategicamente pensado para seu público-alvo, conforme a fala da professora da turma.

“O Duolingo não é um aplicativo “boboca”, infantilóide, ele tem uma linguagem que adulto usa e se sente confortável” (Professora).

Podemos inferir que o Duolingo foi pensado para um público-alvo definido. Se, por um lado, temos as características de gamificação bem presentes no aplicativo, por outro lado, temos um cuidado do Duolingo em adequar esses atributos ao público jovem e adulto. A adequação dessas qualidades ao público-alvo faz com que o Duolingo não seja considerado apenas um “joguinho” pelos seus usuários, trazendo elementos de jogos juntamente com o conteúdo e a preocupação com o aprendizado de seus usuários.

A professora da turma também corrobora as afirmações dos alunos quanto ao *design* do aplicativo.

“Não conheço nenhum aplicativo que seja tão completo em termos de estruturas e de layout. Ele é fácil de entender o que se deve fazer. Tem uma série de aspectos muito legais que prendem a atenção do usuário” (Professora).

Podemos observar que este excerto remete às características mecânicas descritas pelos mesmos autores, Werbach e Hunter (2012). Os atributos que “prendem a atenção do usuário”, conforme a fala da professora da turma, são os desafios, a aquisição de recursos, os turnos, a competição, a cooperação, o feedback, as recompensas, as transações e a vitória dentro do aplicativo. Essas características de gamificação encontradas no Duolingo foram perceptíveis na fala dos participantes. Além disso, elas estão respaldadas, no relato dos alunos, sobre a falta de dificuldades encontradas na utilização do aplicativo. Segundo os

participantes, não houve dificuldade na utilização do Duolingo, conforme dois excertos retirados da entrevista.

“Eu achei o Duolingo bem fácil de mexer” (Bernardo).

“É um aplicativo que traz o inglês de uma forma bem tranquila de entender” (Lucas).

Esse conceito de *user-friendly*, ou seja, o conceito de um aplicativo amigo do usuário está claro nas respostas dos alunos. O Duolingo não oferece nenhum tutorial ou instruções de como fazer o curso, sendo um aplicativo totalmente de uso indutivo. Um sistema fácil de usar é uma das características do MALL, o aprendizado de idiomas por dispositivos móveis. Os atributos de MALL, anteriormente vistos, são facilmente detectados na fala dos alunos e da professora.

“Considerando a importância do aparelho celular para as pessoas, é muito conveniente o seu uso para a aprendizagem, fazendo com que o aprendizado não fique restrito a uma questão de espaço-tempo” (Professora).

A fácil utilização, a agradabilidade do aplicativo e a autonomia são fatores atribuídos ao MALL que podemos observar na fala dos participantes. Segundo a professora da turma, a questão da autonomia dos alunos na utilização do aplicativo em qualquer lugar e a qualquer hora é de suma importância para o aprendizado via celular, sendo uma das características marcantes do Duolingo. Nesta esfera, o aprendizado é personalizado, fazendo com que o usuário seja capaz de escolher o tempo e os meios para a construção de seu conhecimento.

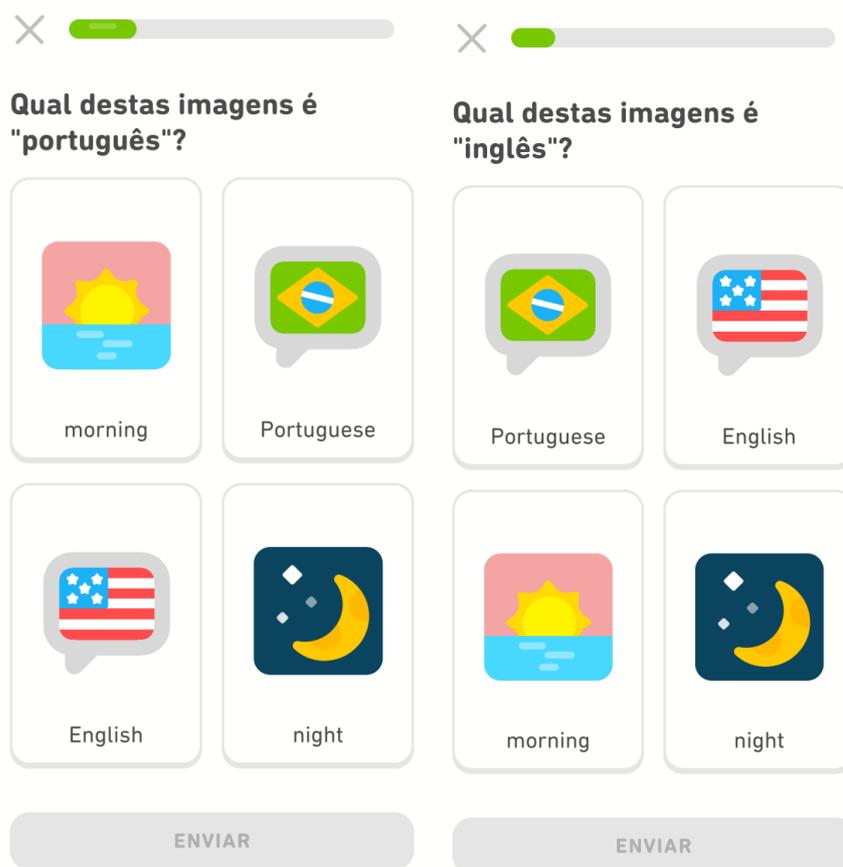
Outro ponto relevante na fala dos participantes da pesquisa, tomado aqui também como um aspecto da análise, foi o fato da **repetição do conteúdo** existente no aplicativo. A repetição foi mencionada em comentários referentes tanto aos aspectos positivos, quanto aos negativos do Duolingo.

“A repetição do conteúdo foi o que eu menos gostei” (Lucas).

“Toda a vez que entro no aplicativo, ele me pede para revisar o que eu já vi. Isso vai ficando cansativo à medida que a gente vai avançando. Penso que poderia ter menos repetição e mais vocabulários novos” (Paola).

A fala dos alunos mostra uma característica do Duolingo que é considerada desestimulante e desmotivante pelos próprios usuários. De fato, a repetição é uma das características mais evidentes no aplicativo. Em cada nova etapa de aprendizado, novos vocabulários vão sendo adicionados ao curso. Porém, a repetição desses novos elementos é fortemente explorada, como podemos ver nas figuras retiradas do curso no nível “Saudações”.

Figura 28 e 29 – Exemplos de repetição no Duolingo



Fonte: <https://pt.duolingo.com/>.

Figura 30 e 31 – Exemplos de repetição no Duolingo

4 SEGUIDOS

Traduza esta frase

Do you speak English?

você fala Você menina
inglês bom estou

ENVIAR

3 SEGUIDOS

Traduza esta frase

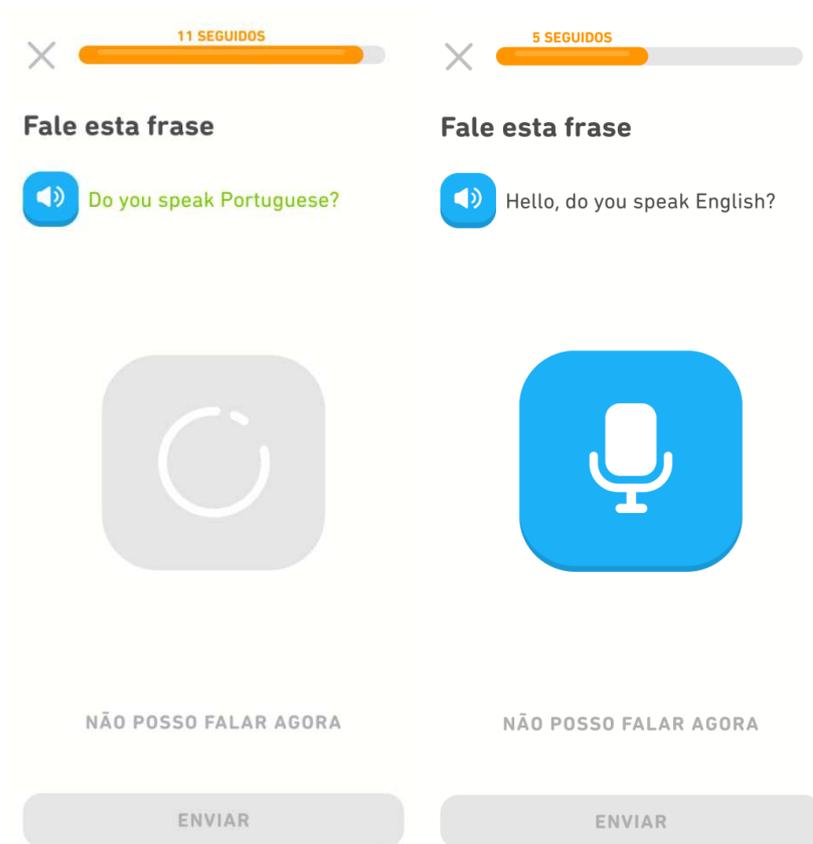
I speak Portuguese.

obrigado português você
que Eu menina falo

ENVIAR

Fonte: <https://pt.duolingo.com/>.

Figura 32 e 33 – Exemplos de repetição no Duolingo



Fonte: <https://pt.duolingo.com/>.

Figura 34 e 35 – Exemplos de repetição no Duolingo

X 9 SEGUIDOS

Selecione a tradução correta

Desculpe, eu não falo inglês.

Begging your pardon, I do not thank English.

Apologies, I do not speak portuguese.

Sorry, I do not speak English.

ENVIAR

X 6 SEGUIDOS

Traduza esta frase

Sorry, I do not speak Portuguese.

favor

português

Luis

não

Desculpe

eu

falo

sou

que

ENVIAR

Fonte: <https://pt.duolingo.com/>.

Figura 36 e 37 – Exemplos de repetição no Duolingo

Traduza esta frase

Eu falo inglês e português.

how very I speak and
do Portuguese English

ENVIAR

Traduza esta frase

Do you speak Portuguese?

menina obrigada Você
ele eu português fala

ENVIAR

Fonte: <https://pt.duolingo.com/>.

Figura 38 e 39 – Exemplos de repetição no Duolingo

×

Traduza esta frase

Do you speak English?

Selecione a tradução correta

Você fala português?

You are speaking English?

Do you thank Portuguese?

Do you speak Portuguese?

obrigada fala não

olá Você um inglês

ENVIAR ENVIAR

Fonte: <https://pt.duolingo.com/>.

Figura 40 e 41 – Exemplos de repetição no Duolingo

Fale esta frase

 Do you speak Portuguese?



NÃO POSSO FALAR AGORA

ENVIAR

Traduza esta frase

Desculpe, eu não falo inglês!

bye

Sorry

I

goodbye

welcome

not

do

English

speak

thank

ENVIAR

Fonte: <https://pt.duolingo.com/>.

Ao mesmo tempo que a repetição torna-se algo negativo do ponto de vista dos alunos, ela também é mencionada como uma ferramenta de auxílio necessária para o aprendizado, conforme o excerto do aluno Bernardo.

“Muito repetitivo. Mas é necessário. A gente tem que aprender várias vezes a mesma coisa até aprender mesmo” (Bernardo).

Quando perguntados sobre os pontos positivos do aplicativo, os alunos também mencionam a repetição como algo positivo no Duolingo.

“Acho que poderia ser menos repetitivo porque cansa muito rever o conteúdo toda a hora. É importante ter repetição, mas não tanta” (Lucas).

“O Duolingo nos força até a gente acertar” (Rafaela).

Isso nos deixa claro que, embora a repetição seja cansativa e um tanto desestimulante para os aprendizes, os alunos reconhecem sua importância dentro do aplicativo. Segundo o relato acima da aluna Rafaela, o Duolingo faz com que os aprendizes vejam o conteúdo, façam as atividades, repitam o exercício se houver erros e alcancem o resultado correto. O Duolingo, assim como qualquer jogo de vídeo game, possui regras que regem o seu correto funcionamento. A regra fundamental do aplicativo é o acerto. Caso o usuário não alcance o resultado correto, ele não estará apto a prosseguir no curso e deverá refazer os exercícios previamente incorretos. Isso faz com que a repetição e a memorização sejam os caminhos para se chegar ao aprendizado, no âmbito do aplicativo, conforme a fala da participante Joana.

“O Duolingo faz com que a gente memorize e grave as palavras. Isso faz com que a gente tenha cada vez mais palavras em inglês” (Joana).

Na fala da participante Joana, podemos observar a ideia de que a repetição faz com que os alunos memorizem e gravem as palavras. Isso nos leva a crer que a repetição do Duolingo é eficaz, pois, não somente faz com que os aprendizes memorizem os vocabulários novos, mas também faz com que esse aprendizado perdure, que seja definitivo e não passageiro. A mesma participante, quando questionada em relação a sua opinião sobre o ponto mais forte do aplicativo, argumenta que a memorização é o atributo mais intenso do aplicativo.

“A memorização das palavras é o ponto mais forte do Duolingo. Ele faz com que nós memorizemos o conteúdo de uma forma leve” (Joana).

Observamos que o excerto “memorizamos o conteúdo de uma forma leve” tem uma importância enorme na reflexão sobre o aplicativo. O que seria essa “forma leve”? Podemos alegar que todos os atributos de gamificação anteriormente vistos, juntamente com as características de mobile learning presentes no Duolingo, fazem com que o aplicativo seja algo prazeroso e descomplicado. Apesar de haver a repetição muito presente durante o curso, o aprendizado é visto de uma maneira leve e tranquila.

A repetição, muito mencionada pelos participantes da pesquisa, nos leva a uma ideia de língua e ensino estruturalista e behaviorista do aplicativo. A terceira categoria de análise a ser trabalhada é a relação do Duolingo com as **abordagens e métodos de ensino**. A formação de hábitos, mediante os estímulos e respostas presentes no Duolingo nos mostra uma ideia de aprendizado baseado no Método Audiolingual dentro do programa. No excerto da entrevista com a professora da turma, podemos reconhecer algumas características deste método.

“Eu vejo muito os ganhos e benefícios que o Duolingo nos traz no aprendizado de uma segunda língua especialmente nos estágios mais iniciais. Como ele é muito em cima de repetição, de rerepresentar o vocábulo, de fazer ouvir e reproduzir, reconhecer, transcrever, traduzir, associar, etc. É quase que impossível tu não aprender aquilo que ele traz” (Professora).

A professora da turma reafirma algumas das peculiaridades do Método Audiolingual presentes no Duolingo como a repetição, a rerepresentação de vocabulário, a audição e a conseqüente reprodução, a fala. O desenvolvimento das habilidades orais e auditivas também são características marcantes do método e existentes dentro do programa.

Além disso, podemos observar na fala da professora, a existência de atributos pertencentes ao Método Gramática e Tradução no Duolingo. A transcrição, associação e, principalmente, a tradução estão inseridas no curso de línguas do aplicativo, como podemos ver nos exemplos a seguir.

Figura 42 e 43 – Exemplos de exercícios de transcrição, associação e tradução no Duolingo

Traduza esta frase



How are you?

bem mulher está
não Como você nome

ENVIAR

Traduza esta frase



Boy.

Eu homem Menino
uma menina

ENVIAR

Fonte: <https://pt.duolingo.com/>.

Figura 44 e 45 – Exemplos de exercícios de transcrição, associação e tradução no Duolingo

Traduza esta frase



A boy

Traduza para português

ENVIAR

Traduza esta frase



She is a girl.

é menina Ela Salvador
Brasil não uma de

ENVIAR

Fonte: <https://pt.duolingo.com/>.

Figura 46 – Exemplos de exercícios de transcrição, associação e tradução no Duolingo

Escolha a palavra que falta

He _____ a boy.

is

am

ENVIAR

Fonte: <https://pt.duolingo.com/>.

Outro aspecto do Método Gramática e Tradução são os enunciados das atividades, assim como as funções do aplicativo e as correções das atividades que são feitas na língua materna do usuário.

Figuras 47 e 48 – Exemplos de enunciados de atividades no Duolingo

Traduza esta frase



How are you?

Como

você

está

bem

mulher

não

nome



CARREGANDO...

O Duolingo é a maior comunidade de estudantes de idiomas do mundo.

Correto!



CONTINUAR

Fonte: <https://pt.duolingo.com/>.

Segundo Usman (2015), o Método GT é destinado especialmente para iniciantes de inglês, sendo um método fácil e cooperante. Podemos observar essa mesma característica na fala da professora que vê “os ganhos e benefícios que o

Duolingo nos traz no aprendizado de uma segunda língua especialmente nos estágios mais iniciais”.

“O aplicativo tem seus méritos. O aluno precisa saber vocabulário básico, estruturas básicas, e não ficar perdendo muito tempo com rodeios e floreios” (Professora).

Devido ao uso de atributos relacionados ao Método Gramática e Tradução, o Duolingo se mostra como uma eficaz ferramenta para iniciantes na língua, trazendo estruturas e vocabulários básicos de fácil acesso e entendimento ao aprendiz.

Ao mesmo tempo em que temos uma grande importância dada à tradução, podemos observar uma falta de importância dada ao sentido dos exercícios, conforme excerto a seguir.

“Tem estruturas que são forçosamente construídas. Elas me parecem um pouco artificiais. O aluno aprende, mas não há um contexto de conversação e de interação. São frases aleatórias, soltas, que por vezes funcionam e outras não. É um pequeno problema que, com o aperfeiçoamento da ferramenta, eles vão evoluindo” (Professora).

Podemos observar, pelo relato da professora da turma, atividades “forçosamente construídas” dentro do Duolingo. Segundo a professora, o aplicativo apresenta uma série de estruturas e exercícios com frases e palavras descontextualizadas e sem sentido.

“O duolingo poderia ser um pouco mais contextualizado. A comunicação humana não acontece fora de um contexto. Ali o aluno não sabe com quem está falando, o nível de formalidade ou informalidade, não sabe o quanto de informação prévia está sendo compartilhada. Por que o aluno vai dizer pra alguém: ‘I eat meat everyday’. Quem quer saber isso? Por que isso é relevante? É simplesmente uma memorização, martelação. Mas o aluno vai aprender? Vai” (Professora).

Essa descontextualização das atividades do aplicativo vai de encontro às pressuposições da Abordagem Comunicativa. O Duolingo não oferece oportunidades aos aprendizes de contato com a língua estrangeira em seus reais contextos de uso. O usuário fica limitado a exercícios artificiais e padronizados para

a prática da língua. Isso faz com que, muitas vezes, o usuário tenha a sensação de que seu aprendizado circunscreve-se a apenas fragmentos da língua, frases curtas ou expressões, previamente estruturadas, conforme relato da participante da pesquisa Paola.

“Eu acho que consigo me comunicar melhor em Inglês depois de usar o Duolingo, principalmente para coisas curtas, frases curtas, que são muito importantes na língua” (Paola).

A prática da habilidade oral, outro pressuposto da Abordagem Comunicativa, é pouco explorada no aplicativo. Os exercícios de audição e fala são apresentados sempre ao final da unidade e, muitas vezes, são deixados em segundo plano pelo aplicativo.

“Nem sempre eu podia ouvir as atividades. O Duolingo passava a questão, mas não voltava depois. É uma pena, porque poderíamos fazer a atividade depois. O mesmo aconteceu com os exercícios de fala, que são poucos” (Bernardo).

Podemos observar no depoimento do aluno Bernardo, a ideia intrínseca da falta de interação no aplicativo. Távora et al. (2018) concluem em seus estudos que a gamificação prende a atenção de seus aprendizes, proporcionando lazer e diversão, em uma interação humano-máquina e humano-jogo, como é o caso do Duolingo. Porém o aspecto de interação entre pessoas, o contato entre professor e aluno presente em contextos educacionais tradicionais fica reduzido ou é inexistente no cenário apresentado pelo aplicativo. Esta é uma das características da aprendizagem móvel e pode ser observada no relato da participante da pesquisa Joana:

“Às vezes eu digito errado uma palavra em inglês e ele (DUOLINGO) não reconhece a palavra” (Joana).

Observa-se que a participante relata também a falta de sensibilidade do aplicativo em comparação com o papel do professor em sala de aula. A tecnologia

investida no aplicativo não oferece o mesmo olhar de um professor de línguas ao saber quando o aprendiz está chegando perto da resposta correta, o que encaminha o quarto aspecto a ser analisado: **o papel do professor em meio às tecnologias educacionais.**

Quando indagados sobre qual a melhor forma de se aprender uma língua, os participantes responderam que a sala de aula aliada à tecnologia se mostra como o melhor caminho a ser seguido, conforme relato dos alunos a seguir.

“A sala de aula é muito importante para o aprendizado. Mas as tecnologias fazem com que as aulas sejam mais interessantes” (Paola).

A aluna Paola traz a questão da tecnologia como um fator motivacional para o aluno, fazendo com que as aulas fiquem “mais interessantes”. Porém, a ideia de aprendizado de sala de aula, com professor e material didático, mostra-se como a base do processo. A aluna traz a questão de as tecnologias tornarem as aulas mais interessantes, mas não deixa de lado as aulas como melhor forma de se aprender uma língua. Podemos observar o mesmo pensamento na fala do aluno Bernardo.

“Acredito que a tecnologia pode ajudar muito se aliada à sala de aula”.

O participante Bernardo coloca a tecnologia como uma poderosa aliada à sala de aula. Porém podemos observar na fala do participante que a sala de aula continua sendo primordial para o aprendizado, trazendo a tecnologia em segundo plano nesse processo. O mesmo podemos observar no relato a seguir.

“Eu penso que o celular pode ser uma grande aliado para o aprendizado de línguas. Mas o papel do professor em sala de aula continua sendo o mais importante” (Lucas).

Tanto na fala do aluno Lucas quanto do aluno Bernardo temos o uso das palavras “aliado” e “aliada”. O fato é que os participantes trazem a tecnologia como uma ferramenta de enorme importância para o aprendizado. Porém a visão da sala de aula institucional e do professor como figura essencial no processo são os

critérios mais importantes quando indagados sobre o assunto. Observa-se que a tecnologia por si só não é considerada a única opção e precisa estar vinculada ao ensino em sala de aula.

Podemos ressaltar a necessidade dos alunos de se ter um professor no processo de aprendizagem. As respostas dadas pelos participantes quanto à falta de exercícios de fala, audição e a falta de interação no aplicativo, além das respostas dos alunos em relação ao papel primordial do professor, nos levam a concluir que a falta de uma interação professor-aluno é um dos pontos negativos do aplicativo.

A inexistência de interação, de contato entre professor e aluno, é uma das características do pós-método. No Duolingo, existe uma descentralização do papel do professor. Com isso, podemos observar um distanciamento do aplicativo com os métodos mais tradicionais de ensino e aprendizagem de línguas e uma ligação com o pós-método. O Duolingo oferece ao aluno uma autonomia progressiva dentro do curso de língua, característica do pós-método. Esta autonomia refere-se ao poder do aluno de decidir quando vai fazer o curso, da escolha da língua, da possibilidade de customização do layout e dos aspectos gamificados do aplicativo, da decisão de rever conteúdos e de tomar decisões referentes às interações do aplicativo com o usuário.

Sendo assim, o Duolingo não comporta a invisibilidade do professor porque ele nem sequer existe. Para o seu correto funcionamento, o aplicativo emprega um sistema de algoritmos que controla e avalia os atos de seus aprendizes. É um método de aprendizagem que se encontra dentro do conceito da aprendizagem móvel e se distancia dos parâmetros de um ensino formal e institucional, maximizando a construção de uma autonomia para os participantes.

Outro aspecto a ser melhorado no Duolingo, segundo a opinião dos alunos, é a falta de exposição às regras de gramática. Podemos observar essa afirmação no excerto da aluna Rafaela.

“O Duolingo poderia ter vídeos no aplicativo explicando a gramática. Acho que falta um pouco mais de gramática no Duolingo, e os vídeos poderiam explicar essa parte e talvez outros conteúdos também” (Rafaela).

Essa característica de ausência de explicações gramaticais no Duolingo se relaciona com o Método Audiolingual, anteriormente visto. De acordo com o

audiolingualismo, o aprendizado de uma segunda língua deve ocorrer exatamente igual ao do aprendizado da língua materna, ou seja, sem a apresentação de regras de gramática ao aprendiz.

A presente ideia relaciona-se com a instrução com Foco na Forma, que alia as vantagens de um ensino contextualizado e interativo aos benefícios da instrução explícita de aspectos gramaticais da língua (mesmo que de uma forma não tradicional). Segundo o relato da participante Rafaela, o Duolingo carece de explicações de gramática aos seus usuários e, uma solução para o problema seria a criação de vídeos que auxiliassem os usuários nesse quesito. A aprendizagem, mediante a explicação gramatical explícita, poderia garantir melhores resultados ao aprendizado dos alunos.

Quanto aos aspectos positivos do aplicativo, o aluno Lucas, quando perguntado sobre o que mais gostou do Duolingo, argumentou que, além de misturar técnicas, promovendo a pronúncia e a fala, o aplicativo parabeniza os usuários toda vez que eles acertam ou pulam de nível.

*“Duolingo mistura técnicas. Ele promove a pronúncia e a fala. Além disso, ele nos dá parabéns toda vez que acertamos ou pulamos de nível”
(Lucas).*

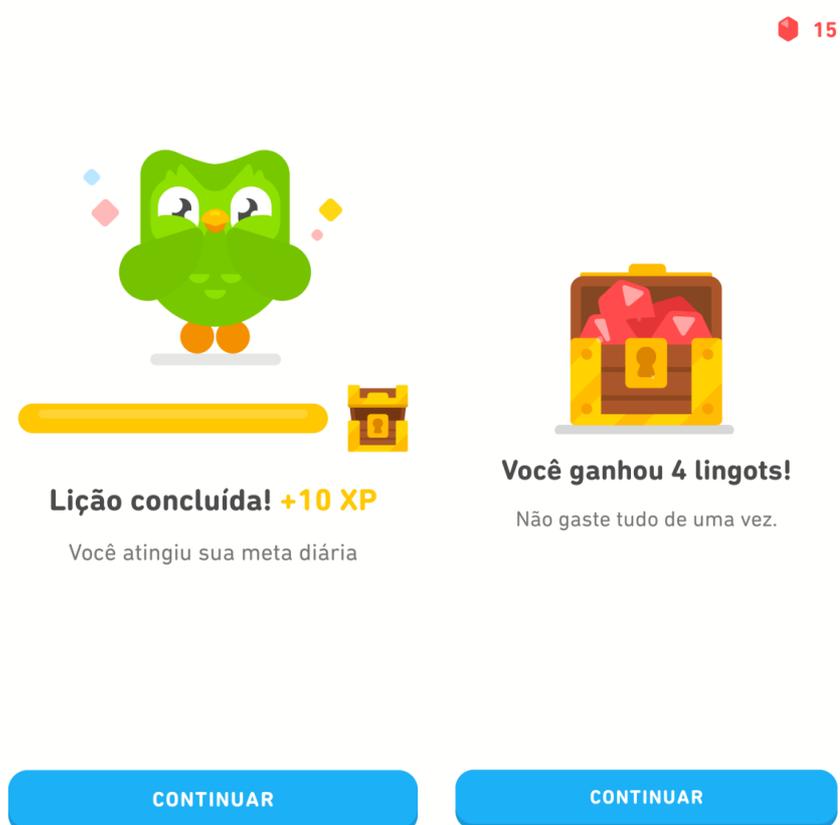
Essas são características marcantes do Método Audiolingual. O método tem a forte presença de reforços positivos na aprendizagem. O Duolingo se utiliza muito dessa particularidade, conforme observamos nas figuras retiradas do curso de língua inglesa do aplicativo a seguir.

Figuras 49 e 50 – Exemplos de reforços positivos no Duolingo



Fonte: <https://pt.duolingo.com/>.

Figuras 51 e 52 – Exemplos de reforços positivos no Duolingo



Fonte: <https://pt.duolingo.com/>.

Quando indagados se gostariam de continuar utilizando o aplicativo Duolingo após o término das sete semanas de pesquisa, a resposta afirmativa foi unânime entre os participantes.

“Vou continuar utilizando o Duolingo e quero começar outras línguas também” (Lucas).

“Sim, vou continuar o inglês e já estou aprendendo espanhol também no Duolingo” (Joana).

“Já comprei o pacote Premium (assinatura) do Duolingo. Quero finalizar a parte do inglês e pegar o certificado” (Bernardo).

A motivação é um dos pontos fortes mais evidentes em estudos sobre o aplicativo, conforme vimos anteriormente na parte teórica da pesquisa. Na presente análise, a motivação e o nível de satisfação com o Duolingo é evidente na fala dos alunos. Todos os participantes da pesquisa têm intenções de continuar o aprendizado no Duolingo. Alguns deles já estão estudando ou começarão a estudar outras línguas dentro do aplicativo, demonstrando a satisfação dos alunos com o aprendizado através do aplicativo.

E o mesmo atributo torna-se evidente na fala do participante Bernardo, quando indagado se recomendaria o Duolingo para outras pessoas.

“Sim, já passei o Duolingo para meus pais, minha irmã e até pros meus avós, que estão fazendo inglês também” (Bernardo).

Além da motivação evidente na fala dos alunos, a percepção de aprendizado pode ser observada claramente nas entrevistas. Durante as sessões, todos os participantes afirmaram que perceberam avanço nos seus aprendizados da língua usando o Duolingo juntamente com as aulas regulares.

“É bem legal porque nós podemos revisar conteúdos básicos que já vimos em sala de aula no passado” (Lucas).

“Eu acho que o Duolingo serve bem como um extra para a sala de aula. Algo para complementar o que vemos em aula. Eu nunca tinha feito um curso de inglês antes desse semestre, então acho que o Duolingo está me ajudando muito nas aulas” (Bernardo).

“Sim, com o Duolingo eu resgatei muito vocabulário que eu tinha visto há muito tempo atrás e havia esquecido. É muito bom poder lembrar esse conteúdo de novo” (Rafaela).

Os alunos caracterizaram o Duolingo como um aplicativo em que se pode revisar conteúdos previamente vistos, uma ferramenta complementar para revisão da língua e como um material extra para a sala de aula. Essa caracterização do Duolingo como sendo um importante material extra, complementar aos estudos considerados tradicionais, pode ser também identificada na fala da professora da turma.

“O Duolingo é perfeito para quem tem tempo, para quem é competitivo. É uma boa ferramenta porém, não pode ser a única ferramenta. O aluno não pode depender só do aplicativo para aprender a língua” (Professora).

De acordo com o discurso da professora, o Duolingo encaixa-se perfeitamente no perfil de um usuário competidor e disponível. Porém, o usuário não pode submeter-se apenas ao aplicativo como a única ferramenta de aprendizado do idioma, sendo importante agregar outras formas de aprendizado ao seu estudo.

A professora relata também uma experiência pessoal utilizando o aplicativo como um material extra, uma ferramenta complementar ao aprendizado, em um curso de italiano em sala de aula.

“Eu estudei muito tempo a língua italiana no Duolingo, juntamente com aulas regulares. No primeiro semestre do curso, eu fazia somente aula no curso de italiano. A partir da segunda metade do primeiro semestre, eu comecei o Duolingo juntamente com o curso regular. O meu vocabulário, a minha compreensão auditiva, a minha desinibição... eu percebi que aquilo me ajudou muito” (Professora).

Se por um lado a percepção de aprendizado dos alunos é visível em seus depoimentos, por outro lado, a percepção de aprendizado da professora em relação aos alunos da turma é um tanto incerta, conforme observa-se no relato da docente.

“De uma forma geral, eu percebi avanço na turma como um todo. Comparando cada aluno com a sua própria condição de partida com o que conseguimos construir durante o semestre, posso dizer que sim. Até que ponto eu posso creditar isso ao uso do aplicativo? Eu não tenho como medir isso. Acho que foi mais um recurso” (Professora).

A professora da turma percebeu avanço no aprendizado dos alunos da turma como um todo. Porém esse aprendizado não pôde ser creditado pela professora ao uso do aplicativo Duolingo. Segundo a docente, não há dúvidas que os alunos tiveram um crescimento no processo de aprendizado de língua inglesa. Podemos creditar o sucesso do aprendizado dos alunos ao conjunto de fatores interligados que contribuíram para o feito. De um lado, temos os alunos comprometidos com o curso de Inglês I ofertado pela universidade e ministrado pela professora, como parte do currículo de seus cursos de graduação. Além disso, temos todos os recursos e ferramentas disponíveis na internet e nos telefones celulares como aliados ao processo de aprendizagem da língua. Por fim, temos o Duolingo como uma ferramenta extraclasse aliada ao processo de aprendizagem e vista como mais um recurso disponível para os alunos. Pode-se dizer que é a junção de todos estes fatores, a chave para o sucesso da aprendizagem dos alunos no decorrer deste período.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos anos, muitos estudos têm se dedicado à investigação do impacto e das influências que as novas tecnologias têm tido na aprendizagem de línguas. Neste sentido, o presente estudo buscou conhecer a realidade do aplicativo Duolingo dentro deste cenário. Acreditamos que as áreas temáticas deste estudo, ou seja, aprendizagem de línguas, as tecnologias e a gamificação, conectam-se entre si construindo o aplicativo Duolingo dentro da esfera educacional.

Pode-se concluir que a gamificação desempenhou um papel crucial para a experiência positiva dos alunos, trazendo uma motivação e uma vivência prazerosa durante a pesquisa. Os elementos teóricos de gamificação estão presentes tanto no aplicativo, quanto nas narrativas apresentadas pelos participantes. Porém constata-se que a satisfação não foi unânime entre os participantes, trazendo aspectos como a repetição excessiva e cansativa, além da inexistência de interação, como características negativas do aplicativo. Estas ideias comprovam que a gamificação não é suficiente para esconder algumas lacunas negativas do aplicativo. Contudo podemos inferir que a presença de elementos de gamificação mantém o entusiasmo e a motivação em se aprender com o Duolingo.

É possível afirmar que os dois métodos principais de ensino de línguas do Duolingo são o Método Gramática e Tradução e o Método Audiolingual. Ambos os métodos, ora se alternam, ora se complementam dentro do aplicativo. Todavia, os dois métodos devem ser compreendidos e analisados juntamente com as transformações tecnológicas que ocorrem atualmente.

É no pós-método que o professor irá valer-se de todo o seu conhecimento teórico e prático prévio para direcionar e customizar o processo de ensino e aprendizagem ao aluno. Os diversos métodos e abordagens de ensino de línguas podem convergir, à escolha do professor, para o máximo de aproveitamento do aluno no processo. Nesse sentido, o professor pode optar pelos métodos que melhor servem a diferentes demandas e a diferentes alunos. É por isso que o professor tem um valor essencial nesta ação.

Se, por um lado, temos no aplicativo a inexistência da figura do professor, por outro lado, temos uma necessidade dos alunos em ter o olhar sensível do professor presente. Essa necessidade é evidente na fala dos alunos, mas vem de encontro com os atributos da aprendizagem móvel.

O Duolingo oferece uma experiência de aprendizagem móvel, organizada em um curso dentro do aplicativo. Esse sistema possibilita, ao usuário, o controle e a autonomia de seu aprendizado, pois pode ocorrer em qualquer tempo ou lugar. A autonomia destinada ao aprendiz possibilita sua decisão. Isso quer dizer que é o aprendiz quem decide se deseja apenas aprender com o Duolingo ou se prefere buscar outras formas de aprendizado para complementar seu processo de aprendizagem.

Por isso entendemos o Duolingo como um aplicativo considerado parte do processo de aprendizagem. Segundo a fala da professora da turma:

“Quanto maior o número de recursos que o aluno puder recrutar para a sua aprendizagem melhor. Ao mesmo tempo, nenhuma ferramenta é substitutiva da outra. Um celular não substitui um livro, que não substitui um áudio, que não substitui um professor. É o casamento desses recursos todos que vai funcionar melhor para alguns alunos, do que para outros” (Professora).

Definitivamente, quanto mais recursos e ferramentas um aluno puder utilizar para o seu aprendizado, melhor. Consideramos o Duolingo como uma importante ferramenta que deve ser aliada ao ensino de sala de aula. Como podemos ver nas

respostas dos alunos, eles sentem falta de uma abordagem que apenas o professor, em interação na sala de aula, pode promover. O professor cumpre um papel crucial no processo de ensino e aprendizagem. E cada nova tecnologia, surge como uma aliada a este processo, cumprindo papéis secundários, mas importantes.

Por fim, compreendemos algumas limitações deste estudo. Futuras pesquisas poderão abranger um número maior de participantes e um maior período de tempo de pesquisa. Prováveis investigações poderão abarcar diferentes faixas etárias e diversos níveis de conhecimento da língua inglesa, assim como outros idiomas. Espera-se, contudo ter contribuído com reflexões importantes acerca da área da Linguística Aplicada e demais campos em que a pesquisa se insere.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. **A formação do professor de línguas de uma perspectiva sociocultural**. Signum, v.5. n.2, p.457-480, 2012.
- ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. **Algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa, o pós-método e a prática docente**. Entrelínguas, Araraquara, v.1, n.1, p.25-41, jan./jun. 2015.
- AHMAD, Kham Sila; ARMAREGO, Jocelyn; SUDWEEKS, Fay. **The impact of utilising mobile assisted language learning (MALL) on vocabulary acquisition among migrant women English learners**. Interdisciplinary Journal of e- Skills and Lifelong Learning, n.13, 2017.
- AHMADVANDA, Mohammad; NEJADANSARIB, Dariush. **Attention to Meaning and Form vs. Attention to Meaning Alone: The Effect of Focus on Form on Vocabulary Retention in an EFL Context**. Procedia - Social and Behavioral Sciences, n. 98, 2014.
- AHMED, Heba Bahjet Essa. **Duolingo as a Bilingual Learning App: a Case Study**. Arab World English Journal (AWEJ), v.7, p.255- 267, jun. 2016.
- ALDA, Lucia Silveira; LEFFA, Vilson José. **Entre a carência e a profusão: aprendizagem de línguas mediada por telefone celular**. Conexão – Comunicação e Cultura, UCS, Caxias do Sul, v. 13, n. 26, jul. 2014.
- ALEMI, Maedeh; TAVAKOLI, Ehteramsadat. **Audio Lingual Method**. International Conference on Applied Research in Language Studies. Tehran, 2016.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Pontes, Campinas, 2013.
- ALVES, Fábio Pereira.; MACIEL, Cristiano. **A gamificação na educação: um panorama do fenômeno em ambientes virtuais de aprendizagem**. SemiEdu – Universidade Federal do Mato Grosso, nov. 2014.
- ANDRADE, Anacleto; PEREIRA, Sebastião; TOLO, António. **Teaching speaking by using communicative approach to second year students of lower secondary school oecusse**. ISCE – Journal of innovative studies on character and education, v.2, n.1, 2018.
- ANWAR, Choiril; FITRIANI, Diah. **Total Physical Response and Direct Method in Students Vocabulary Mastery Learning**. Journal of islamicate multidisciplinary, v.1, n.1, 2016.
- ARAGÃO, Rodrigo Camargo. **Emoções e ações de professores ao falar inglês no WhatsApp**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Universidade Federal de Minas Gerais Belo Horizonte, v.17, n.1, 2017.

ARAÚJO, Inês. CARVALHO, Ana Amélia. **Gamificação no Ensino: casos bem sucedidos**. Revista Observatório, Palmas, v.4, n.4, p.246, Jul-Set. 2018.

AZLI, Wan Ummu Aiman Wan; SHAH, Parilah Mohd; MOHAMAD, Maslawati. **Perception on the Usage of Mobile Assisted Language Learning (MALL) in English as a Second Language (ESL) Learning among Vocational College Students**. Creative Education, National University of Malaysia (UKM), Bangi, Malásia, n.9, 2018.

BATOOL, Nadia et al. **The direct method: a good start to teach oral language**. International Journal of English Language Teaching, v.5, n.1, 2017.

BERMUDEZ, Natanael Mauricio Méndez; DIAZ, Bayron Giovanni Marmolejo. **Duolingo: an useful complementary mobile tool to improve english as a foreign language learning and teaching**. 2017. 50f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Língua Inglesa) – Escola de Educação, Universidade Nacional Aberta e à Distância, Colombia, 2017.

BISSOLOTTI, Katielen.; NOGUEIRA, Hamilton Garcia.; PEREIRA, Alice Theresinha Cybis. **Potencialidades das mídias sociais e da gamificação na educação a distância**. CINTED- Novas Tecnologias na Educação, v.12, n.2, dez. 2014.

BISSOLOTTI, Katielen.; PEREIRA, Alice Theresinha Cybis. **Proposta de cenário gamificado para o ambiente virtual de aprendizagem tear_ad**. Ergodesign e HCI, n.2, vol.4, 2016.

BOAVENTURA, Evaldo Ferreira; OLIVEIRA, Rita de Cássia Starling. **Gamificação: Uma Análise de sua Aplicação como Ferramenta de Engajamento, Aprendizagem e Interação em Ambientes Virtuais**. Revista Brasileira de Educação e Cultura, n.17, jan/jun 2018.

BÖHM, Stephan; CONSTANTINE, Georges Philip. **Impact of contextuality on mobile learning acceptance: An empirical study based on a language learning app**. Interactive Technology and Smart Education, n.13, 2016.

BORGES, Elaine Ferreira do Vale. **Metodologia, abordagem e pedagogias de ensino de língua(s)**. Linguagem & Ensino, Pelotas, v.13, n.2, p.397-414, jul./dez 2010.

BOZDOGAN, Derya. **Mall Revisited: current trends and pedagogical implications**. Procedia Social and Behavioral Sciences, v.195, 2015.

BRITISH COUNCIL. **Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil**. São Paulo, 1ª Edição. 2014.

CAVALCANTI, Carolina Costa; FILATRO, Andrea; PRESADA, William Andrew. **Gamification design for tutor education in an online course**. ETD - Educação Temática Digital, Campinas, v.20, n.4, p.887-904, out. 2018.

CHOMSKY, Noam. **Aspects of the theory of syntax**. M.I.T. Press, Oxford, Reino Unido, p.261, 1965.

COSTA, Amanda Cristina Santos; MARCHIORI, Patrícia Zeni. **Gamificação, elementos de jogos e estratégia: uma matriz de referência.** InCID: Revista da Ciência da Informação e Documentação, Ribeirão Preto, v.6, n.2, p.44-65, set. 2015/fev. 2016.

COSTA, Bárbara Daiane Silva; RIBEIRO, Gabriela Carvalho; GUEDES, Albertina Marília Alves. **Uso do software educacional duolingo no ensino da língua inglesa.** Nuevas Ideas em Informática Educativa, Santiago de Chile, v.12, 2016.

CROWTHER, Dustin; KIM, Kathy MinHye; LOEWEN, Shawn. **The implementation of ISLA in MALL technology: an investigation into the potential effectiveness of duolingo.** Second Language Studies, Michigan State University. MSU Working Papers, v.8, 2017.

DANTAS, Maurício; PEREZ, Silvana. **Gamificação e jogos no ensino de mecânica newtoniana: uma proposta didática utilizando os aplicativos bunny shooter e socrative.** Revista do Professor de Física, Brasília, v.2, n.2, 2018.

DEHKORDI, Mojdeh Ebrahimi; TAKI, Saeed. **Iranian Male and Female EFL Learners' Perceptions toward the Use of Mobile Assisted Language Learning.** Journal of Applied Linguistics and Language Research, v.5, n.3, 2018.

DEMOUY, Valérie; JONES, Ann.;KAN, Qian.;KUKULSKA-HULME, Agnes; EARDLEY, Annie. **Why and how do distance learners use mobile devices for language learning?** The EUROCALL Review, v.23, n.2, 2015.

DETERDING, Sebastian; KHALED, Rilla. NACKE, Lennart; DIXON, Dan. **Gamification: toward a definition.** CHI, Vancouver, Canadá, maio 2011.

DO MONTE, Washington Sales; BARRETO, Marcelo Martins; DA ROCHA, Alexandra Bezerra. **Gamification e a web 2.0: planejando processo ensino-aprendizagem.** Holos, v.3, p.90-97, set. 2017.

DUARTE, Gabriela Bohlmann; ALDA, Lucia; LEFFA, Vilson José. **Gamificação e o feedback corretivo: considerações sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras pelo duolingo.** Raído, Dourados, v.10, n.23, 2016.

DUOLINGO. **Site do Duolingo.** Disponível em: <https://pt.duolingo.com/>. Acesso em: 28 de outubro de 2018.

EKA, Eka; SETIAWAN, Julian Erisch. **Teaching english vocabulary using tpr (total physical response) method at the fifth grade students of sdn cinerang cianjur in academic year of 2017/2018.** Professional journal of english education, v.1, n.5, 2018.

FARDO, Marcelo Luis. **A gamificação aplicada em ambiente de aprendizagem.** CINTED-UFRGS. Novas Tecnologias na Educação, v.11, n.1, julho 2013.

FARSHI, Sina Soltanabadi; BAGHBANI, Sholeh Dadashzad. **The Effects of Implicit and Explicit Focus on Form on Oral Accuracy of EFL Learners.** Theory and Practice in Language Studies, v.5, n.2, 2015.

FERNANDES, Carlos Wilson Ribeiro. RIBEIRO, Erick Luiz Pereira. **Games, gamificação e o cenário educacional brasileiro**. Congresso Internacional de Educação e Tecnologias, 2018.

FINARDI, Kyria Rebecca; PORCINO, Maria Carolina. **Tecnologia e metodologia no ensino de Inglês: impactos da globalização e da Internacionalização** **Technology and methodology in elt: impacts of globalization and internationalization**. Ilha do desterro, Florianopolis, n.66, p.239-282, jan/jun 2014.

GEE, James Paul. **Are video games good for learning?** 13th National Conference. Adelaide, ago. 2006. Disponível em: http://www.curriculum.edu.au/verve/_resources/Gee_Paper.pdf. Acessado em: 12 de junho de 2018.

GEE, James Paul. **Good video games and good learning**. Disponível em: <http://www.jamespaulgee.com/sites/default/files/pub/GoodVideoGamesLearning>. Acessado em: 12 de junho de 2018.

GEE, James Paul. **What video games have to teach us about learning and literacy**. Palgrave/Macmillan, Revised and updated edition, Nova York, 2007.

GEE, James Paul. **Situated language and learning: a critique of traditional schooling**. Routledge, Nova York, 2004.

GOUVEIA, Andréia Maria Moura De. **O ensino do inglês na escola pública e o pós-método de kumaravadivelu: uma realidade possível**. Cadernos de Pós-Graduação em Letras São Paulo, v.16, n.2, p.31-51, jul./dez. 2016.

GRANDI, Caroline Almeida da Silva. **Relações entre o “pós-método” no ensino da língua estrangeira e a educação libertadora de Paulo Freire**. 2017. 98 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2017.

HASANAHA, Uswatun; DAHNIAR. **Teaching english pronunciation by using audiolingual method: a study at smpn 2 campalagian in polman regency**. Eternal – English, teaching, learning, and research journal, v.3, n.1, 2017.

HAZAEA, Abduljalil; ALZUBI, Ali. **The effectiveness of using mobile on EFL learners’ reading practices in Narjan University**. English Language Teaching, n.9, 2016.

HONORATO, Andanei Aparecida. **Duolingo no ensino-aprendizagem de inglês com foco no vocabulário: potencialidades e limitações**. 2018. 154f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) - Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de São José do Rio Preto. 2018.

HUANG, Yuanqing. **Focus on Form Techniques in Second Language Teaching**. Advances in Social Science, Education and Humanities Research, n.176, 2018.

ILIC, Peter. **The effects of mobile collaborative activities in a second language course**. International Journal of Mobile and Blended Learning, n.7, 2015.

ISBELL, Daniel R; RAWAL, Hima; OH, Rachele; LOEWEN, Shawn. **Narrative Perspectives on Self-Directed Foreign Language Learning in a Computer- and Mobile-Assisted Language Learning Context**. Languages Journal, n.2, 2017.

İZMİR, Sinem Bezircilioğlu. **Mobile assisted language learning**. Journal of educational and instructional studies in the world, v.6, n.1, 2016.

JOHN, Débora; SOUZA, Rosangela Segala de. **Duolingo: experiência como tarefa de casa na aprendizagem de vocabulário em língua inglesa**. 2017. 24f. Artigo de Conclusão de Curso (Especialização em Tecnologias da Informação e Comunicação Aplicadas à Educação) – Centro de Artes e Letras, Universidade Federal de Santa Maria, 2017.

JOHNSON, Karen; GOLOMBEK, Paula. **Research on second language teacher education: a sociocultural perspective in professional development**. Nova York, Routledge, 2011.

KAUFMANN, Daniel A. **Reflection: benefits of gamification in online higher education**. Journal of Instructional Research, Grand Canyon University, v.7, 2018.

KHAN, Abdul Bari; MANSOOR, Hafiza Sana. **The Effectiveness of Grammar Translation Method in Teaching and Learning of English Language at Intermediate Level**. International Journal of Institutional & Industrial Research, v.1, n.1, jan. 2016.

KIM, Gyoo-mi; LEE, Sang-jun. **Korean Students' Intentions to use mobile-assisted language learning: Applying the technology acceptance model**. International Journal of Contents, 2016.

KIM, Heyoung; KWON, Yeonhee. **Exploring smartphone applications for effective mobile-assisted language learning**. Multimedia-Assisted Language Learning, n.15, 2012.

KIM, Yoon Jung. **The Effects of Mobile-Assisted Language Learning (MALL) on Korean College Students' English-Listening Performance and English-Listening Anxiety**. 8th International Conference on Languages, Social Sciences, Education and Interdisciplinary Studies, Londres, dez. 2017.

KIRSCH, Claudine. **Developing language skills through collaborative storytelling in iTEO**. Literacy Information and Computer Education Journal, v.6, n.2, 2016.

KRASHEN, Stephen. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon, 1982.

KRASHEN, Stephen. **Does duolingo 'trump' university-level language learning**. International Journal of Foreign Language Teaching, 2014.

KUKULSKA-HULME, Agnes. **Mobile-assisted language learning**. The Concise Encyclopedia of Applied Linguistics, 2018.

KUKULSKA-HULME, Agnes. **Will mobile learning change language learning?** ReCALL, The Journal of the European Association for Computer Assisted Language Learning, n.21, 2009.

KUKULSKA-HULME, Agnes; SHIELD, Lesley. **An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction**. ReCALL, The Journal of the European Association for Computer Assisted Language Learning, n.20, 2008.

KUKULSKA-HULME, Agnes; VIBERG, Olga. **Mobile collaborative language learning: State of the art**. British Journal of Educational Technology, v.49 n.2, 2018.

LANTOLF, James. P.; THORNE, Steve. **Sociocultural theory and the genesis of second language development**. Oxford, Oxford University Press, 2009.

LEFFA, Vilson José. **A aprendizagem de línguas mediada por computador**. In: LEFFA, Vilson José (Org.). Pesquisa em linguística aplicada: temas e métodos. Pelotas, p.11-36, 2006.

LEFFA, Vilson José. **Defining a CALL activity**. Linguagem em (Dis)curso, v.5, n.2, p.337-355, 2005.

LEFFA, Vilson José. **Ensino de línguas: passado, presente e futuro**. Revista Estudos Linguísticos, Belo Horizonte, v.20, n.2, p.389-411, jul./dez. 2012.

LEÓN, María Elena Díaz; ÁVALOS, Jocelyn Abiagil Gómez; SERPAS, Maricela Elizabeth Monge. **The impact of using the duolingo app in intensive french students in the bachelor in modern languages (english and french)**. 2017. 111f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Línguas Modernas) – Departamento de Línguas Estrangeiras. Universidade de El Salvador, San Salvador, 2017.

LEVY, Mike; STOCKWELL, Glen. **CALL Dimensions: Options and Issues in Computer Assisted Language Learning**. Lawrence Erlbaum Associates. Mahawah, 2006.

LIGHTBOWN, Patsy M.; SPADA, Nina. **How languages are learned**. Capítulo 2: Second language learning. Oxford University Press, p.35-54, 2013.

LIMA, Marília dos Santos; PIRES, Tássia Lutiana Severo. **Narrativas e crenças de alunos universitários de língua inglesa: o processo de ensino-aprendizagem visto pelo olhar dos aprendizes**. Domínios de lingu@gem, v.8, n.1, jan./jun. 2014.

MARTINS, Cristina; GIRAFFA, Lucia Maria Martins; LIMA, Valderez Marina do Rosário. **Gamificação e seus potenciais como estratégia pedagógica no Ensino Superior**. CINTED – UFRGS, v.16, n.1, jul. 2018.

MELO, Manoel Alves Tavares de. **Eficiência do uso do aplicativo duolingo no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa em uma turma da**

educação de jovens e adultos. 2017. 64 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística)-Universidade Federal da Paraíba, 2016.

MESQUITA, Sandra Valéria Dalbello de. **Aprendizagem de língua inglesa mediada por tecnologia:** Aplicativos para Dispositivos Móveis. 2018. 92f. Dissertação (Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, UNOPAR, Londrina, 2018.

MITCHELL, Rosamond; MYLES, Florence; MARSDEN, Emma. Second language learning theories. Capítulo 2: **The recent history of second language learning research.** Routledge, Londres, 2013.

MORAES, Gisele Benck de. **Um estudo com Foco na Forma (IFF): o presente do subjuntivo em espanhol.** Revista brasileira de linguística aplicada, v.16, n.1, 2016.

MOTA, Belize Ceiloe Costa; COELHO, Rosalina da Conceição; SILVA, Vicença Maria da Conceição; NETO, José Machado Moita. **Duolingo: Inovação do Inglês na Escola.** Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, Teresina, v.4, n.1, 2016.

MUNDAY, Pilar. **The case for using DUOLINGO as part of the language classroom experience.** RIED, Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, v.19, 2016.

MUYLAERT, Camila Junqueira; SARUBBI JR., Vicente; GALLO, Paulo Rogério; NETO, Modesto Leite Rolim; REIS, Alberto Olavo Advincula. **Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa.** Revista Escola Enfermagem USP, v.48, p.193-199, 2014.

NUNES, Larissa Soares; PAULA, Luciane de; BERTOLASSI, Thiago; NETO, Antonio Faria. **A análise da narrativa como instrumento para pesquisas qualitativas.** Revista Ciências Exatas, v.23, n.1, 2017.

NUSHI, Musa; EQBALI, Mohamad Hosein. **Duolingo: a mobile application to assist Second language learning (App Review).** Teaching English with Technology, Tehran, Iran, n.17, p.89-98, 2017.

OLIVEIRA, Erika Rocha de; COELHO, Marcos Antônio Pereira; AZEVEDO, Ivete Monteiro de. **O jogo do aprender: o uso do aplicativo duolingo no ensino de língua inglesa.** XIV EVIDOSOL e XI CILTEC-Online, 2017.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias.** Parábola, São Paulo, 215 p., 2014.

OZER, Omer; KILIÇ, Figen. **The Effect of Mobile-Assisted Language Learning Environment on EFL Students' Academic Achievement, Cognitive Load and Acceptance of Mobile Learning Tools.** EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 2018.

PANTOJA, Ailton da Silva; MARQUES PEREIRA, Luandierison. **Gamificação: como jogos e tecnologias podem ajudar no ensino de idiomas.** Estudo de caso:

uma escola pública do Estado do Amapá. *Estação Científica (UNIFAP)*, v.8, n.1, p.111-120, jan. 2018.

PATIUNG, Dahlia; ACHMAD, Tolla; ANSHARI; ABDULLAH, Dolla. **The study of learning speaking skills based on communicative approach**. *Journal of Language Teaching and Research*, n.5, 2015.

PEDREIRO, Silvana. **Ensino de línguas estrangeiras – métodos e seus princípios**. *Revista Especialize On Line*, jan. 2013.

POURREAU, Leslie; WRIGHT, Judy. **An evaluation of language applications and software for second language acquisition mastery**. *Running Header: OWNING IT: SLA APPS*, jan. 2016.

QCER. **Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas**. Website Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Disponível em: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/table-1-cefr-3.3-common-reference-levels-global-scale>. Acessado em: 23 de junho de 2018.

RAHMAN, Hifz-ur; AHMAD, Gulzar; BAJWA, Tariq Javed. **The Effect of Teachers Attitude on Using Communicative Approach in EFL Classroom**. *Journal of Policy Research (JPR)*, v.1, 2015.

RATZLAFF, Niklas. **A cross comparison and efficacy study of duolingo and an entry-level German 1A course**. 2016. 52f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - California State University, EUA, 2016.

REDONDO, Diego Moreno. **De método a pós-método: uma análise da concepção de método em institutos privados de idiomas**. São Paulo, 2015. 140 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ROHANDI, Manda; HUSAIN, Nurlaila; BAY, Indri W. Pengembangan. **Mobile-Assisted Language Learning Menggunakan User Centered Design**. *JNTETI*, v.7, n.1, 2018.

ROPPEL, Sheila Maria. **O uso das tecnologias de informação e comunicação no ensino de língua espanhola: estudo do aplicativo duolingo**. 2017. 122 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias na Linha de Pesquisa: Formação Docente e Novas Tecnologias na Educação) - Centro Universitário Internacional, Curitiba, 2017.

SABOTA, Barbra; PEIXOTO, Sanderson Mendanha. **Busuu e Babel: reflexões acerca do potencial de contribuição de aplicativos para o processo de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v.14, n.2, 2015.

SALTOS, Washington Raul Fierro; DURANGO, Rodrigo Humberto Del Pozo; VALVERDE, Mideros Aguilera Pazmiño. **El afecto positivo y negativo de estudiantes universitarios en el uso de la aplicación Duolingo**. *Revista Científica de Investigación actualización del mundo de las Ciencias*, v.2, n.1, 2018.

SAMAWIYAH, Zuhrotun; SAIFUDDIN, Muhammad. **Phonetic Symbols through Audiolingual Method to Improve the Students' Listening Skill**. *Dinamika Ilmu*, v.16 n.1, 2016.

SÁNCHEZ, Jaime. **Nuevas Ideas en Informática Educativa**. Congreso Internacional de Informática Educativa, v.7, p.501-504, 2016.

SANTORO, Elisabetta. **Tradução e ensino de línguas estrangeiras: confluências. Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v.1, n.27, p.147-160, nov. 2011.

SCHMITT, Norbert; CELCE-MURCIA, Marianne. **An overview of applied linguistics**. In: Schmitt, Norbert. *An introduction to applied linguistics*. Londres: Routledge, 2010.

SILVA, Letícia Gabrielly Zacano da; GIBERTONI, Daniela. **Avaliação de comunicabilidade em um aplicativo gamificado**. IV SIMTEC, v.4, n.1, 2018.

SOLEIMANI, Ehsan; ISMAIL, Kemboja; MUSTAFFA, Rosniah. **The acceptance of mobile assisted language learning (mall) among post graduate esl students in ukm**. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, n.118, 2014.

SOUSA, Adriano de Alcântara Oliveira; ANDRADE, Júlia Maria Muniz. **Linguística Aplicada: um percurso histórico**. *Revista Ininga, Teresina*, v.3, n.1, p.03-12. jan./jun. 2016.

SOUSA, Socorro Cláudia Tavares De; SOARES, Maria Elias. **O Ensino/aprendizagem de língua estrangeira: uma análise à luz das memórias discursivas dos alunos de letras**. *Revista de Letras*, v.1, n.31, jan./dez. 2012.

SPADA, Nina. **Form-Focussed Instruction and Second Language Acquisition: A Review of Classroom and Laboratory Research**. *Language Teaching*, v.30, p.73-87, 1997.

SPADA, Nina; LIGHTBOWN, Patsy Martin. **Form-Focused Instruction: Isolated or Integrated?** *Tesol Quarterly*, v.42, n.2, p.181-207, jun. 2008.

STOCKWELL, Glenn.; HUBBARD, Phil. **Some emerging principles for mobile-assisted language learning**. The International Research Foundation for English Language Education, Monterrey, 2013.

TÁVORA, Carla Gonçalves; GARCIA, Gabriel Lino; RIBEIRO, Carlos Eduardo da Trindade; ALBINO, João Pedro. **Estudo sobre a competência da modalidade Gamificação em um ambiente virtual de aprendizagem engajadora**. *Revista Temática*, v.14, n.5, maio 2018.

TENÓRIO, Thaís; SILVA, André Rodrigues; TENÓRIO, André. **A influência da gamificação na Educação a Distância com base nas percepções de pesquisadores brasileiros**. *Revista EDaPECI*, v.16, n.2, p.320-335, 2016.

UMAR; IRMAYANTI. **Improving students' vocabular mastery by using authentic materials through communicative approach**. *Ethical Lingua. Journal of language teaching and literature*, v.4, n.2, 2017.

UNESCO. **Diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel**, 2014 Disponível em: http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/singleview/news/diretrizes_de_politicas_da_unesco_para_a_aprendizagem_movel_pdf_only/#.V5E XJPnla3g >. Acessado em: 11 de outubro de 2018.

USMAN, Abdurrahman Hi. **Teaching vocabulary through grammar translation method**. EDUKASI - Jurnal Pendidikan, v.13, n.2, 2015.

VALADARES, Marcos Guilherme Pinto; MURTA, Claudia Almeida Rodrigues. **Aplicativos móveis para aprendizagem de línguas: Duolingo e sentence builder**. XII EVIDOSOL e X CILTEC-Online, 2016.

VAN ROY, Rob; ZAMAN, Bieke. **Need-supporting gamification in education: An assessment of motivational effects over time**. Computers & Education, v.127, 2018

VESSELINOV, Roumen; GREGO, John. **Duolingo Effectiveness Study – Final Report**. Dez. 2012. Disponível em: static.duolingo.com/s3/DuolingoReport_Final.pdf.

WERBACH, Kevin; HUNTER, Dan. **For the win: how game thinking can revolutionize your business?** Philadelphia, Wharton Digital Press, 2012.

WINFIELD, Claudia Marchese; MORAIS, Daniele Carla de; BUSCH, Fernanda Sanches. **Possibilidades para o ensino de língua inglesa na era pós-método** – um relato de experiência de estágio. Revista EntreLínguas, Araraquara, v.4, n.2, p.308-322, jul./dez. 2017.

XUAN, Ma; MEI, Suo Yan. **Direct Method for teaching Arabic language in Tongxin Arabic college of Ningxia in China**. European Journal of Language and Literature, v.4, n.3, p. 52-59, julho 2018.

YILDIRIM, Ibrahim. **The effects of gamification-based teaching practices on student achievement and students' attitudes toward lessons**. The Internet and Higher Education, v.33, 2017.

ANEXO A – QUESTIONÁRIO

Identificação do participante: _____

Data de nascimento: _____

Data da entrevista: _____

1. Qual o seu curso de graduação?
2. Por que você estuda inglês?
3. Há quanto tempo você estuda?
4. Como você avalia seu nível de conhecimento em língua inglesa?
5. Quais são seus contatos com a língua inglesa (internet, jogos de vídeo game, séries, filmes, músicas)? Quanto tempo de contato com a língua você tem por semana?
6. Quantas horas por dia você utiliza o celular?
7. Você conhece o Duolingo? Já utilizou o aplicativo?

ANEXO B – QUESTÕES MOTIVADORAS PARA ENTREVISTA NARRATIVA

Questionário

Identificação do participante: _____

Data de nascimento: _____

Data da entrevista: _____

1. Por que você estuda inglês?
2. Há quanto tempo você estuda?
3. Como você avalia seu nível de conhecimento em língua inglesa?
4. Quantas horas por semana você estuda a língua inglesa? Como você prefere estudar?
5. Quais são seus contatos com a língua inglesa (internet, jogos de vídeo game, séries, filmes, músicas)? O que você acha que mais influencia sua vontade seu inglês? Comenta um pouco sobre isso.
6. Quanto tempo de contato com a língua você tem por semana?
7. Quantas horas por dia você utiliza o celular?
8. Você considera interessante o uso do celular como um aliado ao processo de aprendizagem de língua inglesa?
9. Comente sobre vantagens e desvantagens de se aprender língua:
 - a) na sala de aula
 - b) via celular/aplicativo
 - c) Qual é a melhor forma? Por que pensas assim?
10. Qual foi sua primeira impressão ao utilizar o aplicativo Duolingo?
11. Como foi a experiência de utilizar o Duolingo para o aprendizado de inglês? Do que você gostou mais e do que gostou menos?
12. Você percebeu avanço no aprendizado da língua utilizando o aplicativo juntamente com as aulas regulares? De que forma?
13. Você acha que consegue se comunicar mais em língua inglesa com o que aprendeu no Duolingo? Comenta um pouco sobre isso.
14. Houve alguma dificuldade na utilização do aplicativo? Qual(is)?
15. Você teria alguma sugestão de melhoria para o aplicativo?

Após o uso do Duolingo durante as 7 semanas, você gostaria de continuar usando o aplicativo? Você recomendaria o aplicativo para outras pessoas?

ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNISINOS TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa “A Influência do Uso do Aplicativo Duolingo na Aprendizagem de Inglês como Segunda Língua”, coordenada pelo professor de língua inglesa Alexandre Fehlauer Cappellari, participante do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos, juntamente com a orientadora do estudo, Profa. Dra. Aline Lorandi. O projeto visa a compreender o papel e o impacto do uso do aplicativo de aprendizagem de línguas chamado Duolingo na aprendizagem de língua inglesa. Entender como se dá esse processo é muito importante, a fim de compreendermos a importância de tal ferramenta como aliada no processo de aprendizagem de língua inglesa. Por meio deste documento, você poderá autorizar essa participação.

Foi escolhida uma turma de nível básico de inglês, cujos alunos estão iniciando o aprendizado, com a faixa etária de 18 a 40 anos, para a realização da pesquisa. O grupo de pesquisa, além de continuar as aulas com o professor e com o material didático programado, irá utilizar o aplicativo Duolingo para estudo da língua. Os alunos terão as 7 semanas seguintes para o estudo e finalização das unidades básicas do aplicativo.

Durante a aplicação do projeto, os participantes serão monitorados pelo pesquisador mediante o aplicativo, que permite, ao professor, monitorar e regular a frequência do uso da tecnologia pelos estudantes. Além disso, será criado um grupo para bate-papo no aplicativo Whatsapp, a fim de fiscalizar o uso correto da plataforma. O registro das monitorações será feito em diários de campo. Além disso, os participantes participarão de uma entrevista narrativa, descrevendo a experiência e as impressões sobre o uso do aplicativo durante o período de sete semanas.

Você, como aluno da XXXXX¹, está sendo convidado a participar do projeto e poderá abandonar a pesquisa em qualquer momento caso haja qualquer desconforto quanto à realização das atividades que envolvem sua participação no estudo ou qualquer outro motivo, desde que avise o pesquisador. A pesquisa

¹ Informação omitida em função dos cuidados éticos da pesquisa.

oferece riscos mínimos aos participantes. Você terá sua identidade preservada e suas contribuições para a pesquisa ficarão restritas à finalidade acadêmica, e as respostas dadas às atividades realizadas serão utilizadas apenas para fins de pesquisa, ou seja, informações particulares, como o seu nome ou da universidade, ou qualquer outra forma de identificação, não serão utilizados na divulgação dos resultados. A ética em qualquer trabalho acadêmico é algo fundamental e será respeitada durante a realização desse trabalho.

É possível solicitar informações sobre o andamento da pesquisa (em qualquer etapa) ou sobre os resultados (após o término do estudo) por meio do e-mail do pesquisador do estudo cappellari.afc@gmail.com, ou telefone (51) 98332-3777.

Há duas vias deste Termo que devem ser assinadas: uma via fica com você, e a outra fica com o pesquisador responsável.

Obrigado!

São Leopoldo, _____ de _____ de 2019.

Alexandre Fehlauer Cappellari
Pesquisador
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada
UNISINOS

Dra. Aline Lorandi
Orientadora da pesquisa
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada
UNISINOS

Nome do/a participante

Assinatura do/a participante

ANEXO D - SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA NA XXXXX²

Eu, Alexandre Fehlauer Cappellari, estudante do curso de Mestrado em Linguística Aplicada da Unisinos, sob orientação da Profa. Dra. Aline Lorandi, solicito autorização para realizar pesquisa com estudantes da disciplina de Inglês I da instituição. Essa pesquisa é componente da seguinte atividade curricular: Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. O objetivo do estudo é compreender o papel e o impacto do uso do aplicativo de aprendizagem de línguas chamado Duolingo na aprendizagem de língua inglesa. Além disso, a pesquisa tem o objetivo de investigar a eficácia do uso do aplicativo na aprendizagem de língua inglesa, verificar a aceitação de estudantes em relação ao uso, avaliar quais habilidades são desenvolvidas na utilização do aplicativo e averiguar se existe alguma mudança na performance mediante a utilização do aplicativo. A coleta de dados acontecerá em uma sala de aula a fim de analisarmos todos esses aspectos com alunos da graduação. O título da pesquisa é A INFLUÊNCIA DO USO DO APLICATIVO DUOLINGO NA APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA. A pesquisa terá início em agosto de 2019 e término em novembro de 2019. Tendo em vista as contribuições possibilitadas pelo estudo, comprometo-me a enviar para a XXXXX³ a versão final do trabalho.

As ferramentas utilizadas para a pesquisa serão entrevistas, questionários e coleta de informações referentes ao conteúdo trabalhado e desenvolvido juntamente com o professor da turma.

No que diz respeito à identificação da instituição, não utilizarei o nome da XXXXX⁴ e responsabilizo-me em preservar o nome da Instituição de forma a que ela não seja passível de identificação.

São Leopoldo, 13 de abril de 2019.

Assinatura do Aluno/pesquisador

Assinatura da Professora Orientadora do Trabalho

² Informação omitida em função dos cuidados éticos da pesquisa.

³ Informação omitida em função dos cuidados éticos da pesquisa.

⁴ Informação omitida em função dos cuidados éticos da pesquisa.