

unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Faculdade de Ciências e Letras

Câmpus de Araraquara - SP

MAYARA MAYUMI SATAKA

**ANÁLISE DO APLICATIVO DUOLINGO PARA
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA:**
uma pesquisa narrativa



ARARAQUARA – S.P.

2019

MAYARA MAYUMI SATAKA

**ANÁLISE DO APLICATIVO DUOLINGO PARA
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA:**
uma pesquisa narrativa

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de língua

Orientadora: Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld

Bolsa: CAPES

ARARAQUARA – S.P.
2019

Sataka, Mayara Mayumi
ANÁLISE DO APLICATIVO DUOLINGO PARA APRENDIZAGEM
DE LÍNGUA ESPANHOLA: uma pesquisa narrativa / Mayara
Mayumi Sataka – 2019
181 f.

Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua
Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista "Júlio
de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras
(Campus Araraquara)

Orientador: Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld

1. Ensino/Aprendizagem de LE. 2. Aprendizagem Móvel.
3. Gamificação. 4. Abordagem-metodológica de ensino de
línguas. 5. Língua Espanhola. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado com
os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

MAYARA MAYUMI SATAKA

ANÁLISE DO APLICATIVO DUOLINGO PARA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA:

uma pesquisa narrativa

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de língua

Orientador: Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld

Bolsa: CAPES

Data da defesa: 31/01/2019

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof^ª Dr^ª Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld
UNESP/FclAr

Membro Titular: Prof^ª Dr^ª Sandra Mari Kaneko Marques
UNESP/FclAr

Membro Titular: Prof^ª Dr^ª Isadora Valencise Gregolin
UFSCar

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Câmpus de Araraquara

Ao *Ditchan* [vovô] Kioto [*in memorian*], que embora não tenha presenciado a finalização dos meus estudos no mestrado, está presente em cada esforço e dedicação que despendi nesse percurso acadêmico.

À *Batchan* [vovó] Emiko [*in memorian*], pelas lembranças que me aquecem o coração e, por muitas vezes, me enchem os olhos de saudade.

Ao *Ditchan* [vovô] Tomoyo [*in memorian*], de quem herdei o melhor tesouro que existe: o amor pela língua(gem) e palavra.

À *Batchan* [vovó] Morena [*in memorian*], que me ensinou a força para seguir em frente.

AGRADECIMENTOS

Chega o momento de agradecer a tudo que construiu a minha trajetória até aqui. Sou grata pelo caminho traçado e por todos os “mistérios do planeta” que o constituíram, pois como diz a música: “jogando meu corpo no mundo / andando por todos os cantos / e pela lei natural dos encontros / eu deixo e recebo um tanto”. Nomear a todas as pessoas que construíram a estrada comigo, no entanto, é quase impossível, já que faltariam muitas folhas para escrever. Por isso, dedico estas palavras àqueles que foram, de fato, imprescindíveis para o meu percurso acadêmico.

Primeiramente, agradeço aos meus pais, Inez Sayuri e Victor Hugo. Não há uma só conquista minha que não seja deles também. Meus pais ensinaram-me desde cedo que sempre seremos uma equipe. Assim, o meu sorriso é o sorriso deles e vice-versa. Faltariam vidas para agradecê-los pelo que me possibilitaram, pois como eles mesmos sabem (melhor do que ninguém), o conhecimento é tudo para mim. Para a titulação de mestre em Linguística e Língua Portuguesa, assim como a de licenciada e bacharela em Letras, minha mãe e meu pai fizeram tudo por mim. Obrigada, amo vocês imensamente.

Além de meus pais, eu devo muitos agradecimentos ao meu irmão, Rafael Tatsuya. Tatsuya é a razão de todos os dias eu querer um mundo melhor. Só nós mesmos sabemos das lutas que travamos todos os dias nesse mundo, mas mesmo assim, eu não mudaria nada. Eu amo cada parte da nossa história, porque ela tem nos transformado de uma maneira muito bonita e única, fazendo de nós o que somos hoje.

Não posso deixar de mencionar os meus avós maternos, *Batchan* [vovó] Emiko [*in memorian*] e *Ditchan* [vovô] Kioto [*in memorian*]. Ambos não puderam participar desse momento, mas eu lhes sinto muito presentes na minha vida. Principalmente, porque esse realmente seria a realização de um sonho familiar. Eu tenho muito orgulho de trilhar este caminho e carregar a nossa história de vida por todos os cantos.

Agradeço também o meu namorado, Matheus, que esteve comigo em todas as circunstâncias, vivenciando comigo os desafios da trajetória acadêmica e da vida. Obrigada por ser o meu companheiro, nos significados mais amplos que essa palavra pode oferecer. Não há ninguém no mundo para dividir os meus passos, além de você. Caminho sorrindo ao seu lado, porque estamos sempre de mãos dadas.

Sou grata às minhas amigas Solaine, Nerian, Esther e Luiza. À Solaine, por ser a melhor *migs* que eu poderia ter. Eu não tenho palavras para expressar a minha gratidão pela amiga-irmã que você é para mim. Nos dias amargos, compartilhamos as dores, dúvidas e

silêncios; nos doces, rimos muito; e nos agrídoces, construímos memórias e crescemos em conjunto. À Nerian, por ser um dos presentes que a UNESP proporcionou-me. Nossa convivência é sempre tão amável, que me enche a alma para seguir os dias. À Esther, por ser sempre tão presente na minha vida, a quem cuido e também de quem sou cuidada. Obrigada, eu amo o nosso encontro, que o universo proporcionou. À Luiza, pelo aprofundamento da amizade, especialmente nos últimos meses da escrita deste trabalho, o qual contribuiu para que eu pudesse realizá-lo com muito mais leveza, já que pude compartilhar as alegrias, as angústias e infinitas reflexões (sociais, linguísticas, culturais etc.). Lu, obrigada, você é luz.

Obrigada à Cibele, minha professora orientadora que me inspira à profissional que estou me tornando. Gratidão pelo cuidado, apoio e amizade de sempre. Espero seguir aprendendo muito mais em nossa relação.

O grupo de estudos foi primordial nesses dois anos de Mestrado, por ser o lugar em que pudemos compartilhar dúvidas e reflexões, proporcionando-me grande amadurecimento. Obrigada à Juliana, Lívia, Rafael e Taís; em especial, ao Felipe, pela paciência infinita com meus pedidos por textos e livros emprestados, ao Arthur, pela amizade que desenvolvemos e à Sthefanie, pela confiança e conversas sempre muito construtivas.

Agradeço aos meus amigos professores do projeto interinstitucional LabLin – Yuri, Lucas, Victor e Rafael –, pelas quartas-feiras cheias de gargalhadas. Em especial, sou grata à Jessica, pela amizade e por me levar para casa de seus pais, em Ibitinga, durante um final de semana antes do processo seletivo do Doutorado. Esse final de semana poderia ser um dos mais estressantes da minha caminhada acadêmica, contudo se transformou em um dos mais alegres, com muitas histórias para contar. Obrigada também à Cinthia, minha antecessora das aulas de espanhol e PLE, com quem compartilho não só a ancestralidade japonesa, mas também a área de atuação profissional e, sobretudo, as reflexões e a luta por uma sociedade mais justa. Gratidão pela confiança e a amizade de tantos anos.

Devo, imensamente, a todos/as professores/as da graduação, que me oportunizaram a entrada no universo da Letras e, especialmente, aos/as professores/as da pós-graduação, por tantos ensinamentos. Agradeço também a todos/as os/as funcionários/as que constroem, diariamente, a UNESP/FclAr, tornando-a muito organizada, limpa, harmoniosa e agradável, na qual eu possa me sentir em casa.

Eterna gratidão a todos/as meus/minhas alunos/as. Àqueles que já foram, são ou ainda serão, pois me inspiram e motivam para que eu possa cada vez mais aprender a ensinar e ensinar a aprender, libertando-nos, desconstruindo-nos e transformando-nos sempre. Além disso, por conduzirem-me a nunca distanciar ou diferenciar a práxis e a teoria.

Sou grata ao Professor Vilson Leffa, pelo olhar tão cuidadoso da primeira versão deste trabalho, possibilitando-me reflexões para a continuidade da pesquisa.

Obrigada às Professoras Sandra e Isadora, por comporem a banca de qualificação e defesa e pela leitura crítica da dissertação, dando-me suporte para que eu pudesse aperfeiçoar o trabalho sem pestanejar.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Portanto, eu agradeço-a CAPES, pela bolsa concedida, sem a qual esta pesquisa não se realizaria com tanto engajamento e profundidade.

Assovia o vento dentro de mim. Estou despido. Dono de nada, dono de ninguém, nem mesmo dono das minhas certezas, sou minha cara contra o vento, a contravento, e sou o vento que bate em minha cara (GALEANO, 2017, p. 270)

RESUMO

Nos últimos anos, muitos estudos científicos dedicaram-se a investigar as possíveis contribuições e potencialidades das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nos processos de ensino/aprendizagem de língua estrangeira (LE). Diante desse contexto, o presente trabalho teve como objeto de estudo o aplicativo Duolingo, disponível para *Windows*, *IOS* e *Android*, que oferta a aprendizagem de várias línguas. Nosso recorte recaiu nas unidades primárias do ensino de língua espanhola para falantes de língua portuguesa. O trabalho objetivou analisar, a partir da experiência da pesquisadora-narradora, o aplicativo Duolingo em sua versão para *smartphone*. Como objetivos específicos pretendeu compreender a(s) abordagem-metodológica(s) de ensino de línguas que subjaz(em) no aplicativo Duolingo e caracterizar os elementos da gamificação presentes no aplicativo. Para tanto, a investigação fundamentou-se teoricamente em pesquisas acerca da aprendizagem móvel (ELSAFI, 2018; PALALAS, 2018; ZHANG, 2015), das abordagens-metodológicas de ensino de LE (BROWN, 2000; LEFFA, 1988, 2012) e da gamificação (KAPP, 2017; GEE, 2003, 2005). Com base no procedimento metodológico da pesquisa qualitativa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2011; SOUZA, 2006), adotamos a análise das percepções da própria pesquisadora, e não de participantes. Buscamos articular as perspectivas como usuária do Duolingo, professora e pesquisadora, narrando e estabelecendo significações entre os três momentos que compreenderam a pesquisa, a saber, antes, durante e depois da experiência no aplicativo, utilizando-nos dos instrumentos de pesquisa relato autobiográfico e diário de campo. O estudo demonstrou que o Duolingo, na versão *Android*, passou por uma adaptação para se inserir na rotina da narradora, no sentido de Bax (2011; 2003). Concluímos que a prática pedagógica do *software* pode ser considerada como de aprendizagem móvel, uma vez que proporciona um estudo em qualquer tempo e lugar e sistematiza em si o ensino. No que tange à abordagem-metodológica de ensino de línguas, predomina, no aplicativo, preceitos da gramática-tradução e do audiolingualismo. Contudo, consideramos que não vigora uma mera aplicação de antigas perspectivas educacionais em novas possibilidades de aprendizagem, pois a compreensão sobre o Duolingo abrange aspectos sociais, culturais, psicocognitivos e educacionais contemporâneos, da sociedade da informação e comunicação. Esses aspectos são notáveis com a possibilidade da aprendizagem móvel, informal e sem a figura de um professor ou instituição educacional. Por fim, as análises interpretativas-narrativas, a partir dos dados, apontaram que muitos elementos de *games*, baseando-nos em Kapp (2017), estão presentes no Duolingo, a saber: a) metas e objetivos; b) *levels*; c) tempo; d) estrutura de premiação; e) regras; f) *feedback*; g) competição; h) curva de interesse; i) estética. O único princípio gamificado ausente é a narrativa, pois não há um enredo, com tensão e resolução, e apenas existe um personagem, o Duo.

Palavras-chave: Ensino/Aprendizagem de LE. Aprendizagem Móvel. Gamificação. Abordagem-metodológica de ensino de línguas. Língua Espanhola.

ABSTRACT

In recent years, many scientific studies have focused on investigating the possible contributions and potentialities of Digital Information and Communication Technologies (DICT) in foreign language teaching and learning processes. For this reason, the present investigation was about the Duolingo application, available for Windows, IOS and Android, which offers the learning of several languages. We focused on the primary units of Spanish language teaching for Portuguese speakers. The study aimed to analyze, from the researcher-narrator's experience, the Duolingo application in its version for smartphone. As specific objectives it was intended to understand the methodological approaches of language teaching that underlies the Duolingo application and characterize the elements of gamification present in the application. Furthermore, the research was theoretically based on mobile learning theories (ELSAFI, 2018; PALALAS, 2018; ZHANG, 2015), the methodological approaches to teaching foreign language (BROWN, 2000; LEFFA, 1988, 2012) and gamification (KAPP, 2017, GEE, 2003, 2005). The methodological procedure based on qualitative narrative research (CLANDININ; CONNELLY, 2011; SOUZA, 2006) as well we adopted the analysis of the researcher's own perceptions, not participants. We sought to articulate the perspectives as a user of Duolingo, a teacher and researcher, narrating and establishing meanings between the three moments that comprised the research, such as before, during and after the application experience, using the autobiography and field journal. The study demonstrated that Duolingo, in the Android version, underwent an adaptation to be inserted in the routine of the narrator, in the sense of Bax (2011, 2003). We conclude that the pedagogical practice of software can be considered as mobile learning, since it provides a study at any time and any place and it systematizes the teaching itself. As regards the methodological approach to language teaching, the grammar-translation and audiolingualism predominate in the application. However, we do not consider that there is a mere application of old educational perspectives in new possibilities of learning, since the understanding of Duolingo encompasses contemporary social, cultural, psycho-cognitive and educational aspects of the information and communication society. These aspects are notable with the possibility of mobile learning, informal and without the figure of a teacher or educational institution. Finally, interpretive-narrative analyzes, based on the data, pointed out that many elements of games, based on Kapp (2017), are present in Duolingo, namely: a) goals and objectives; b) levels; c) time; d) award structure; e) rules; f) feedback; g) competition; h) curve of interest; i) aesthetics. The only gamified principle absent is narrative, as there is no plot, with tension and resolution, and there is only one character, Duo.

Keywords: Foreign Language Teaching and Learning. Mobile Learning. Gamification. Language teaching approach and methodology. Spanish Language.

RESUMEN

En los últimos años, muchos estudios científicos se dedicaron a investigar las posibles contribuciones y potencialidades de las Tecnologías Digitales de Información y Comunicación (TDIC) en los procesos de enseñanza/aprendizaje de lengua extranjera (LE). En este contexto, este trabajo tuvo como objeto de estudio la aplicación Duolingo, que ofrece el aprendizaje de varios idiomas, disponible para Windows, IOS y Android. Nuestro recorte fue en las unidades primarias de enseñanza de lengua española para hablantes de portugués, en su versión para Android. El trabajo tuvo como objetivo analizar, a partir de la experiencia, la aplicación Duolingo en su versión para smartphone. Como objetivos específicos pretendió comprender el/los enfoque-metodológico(s) de enseñanza de lenguas que subyace en la aplicación Duolingo y caracterizar los elementos de la gamificación presentes en la aplicación. Para ello, la investigación se basó teóricamente en investigaciones sobre el aprendizaje móvil (ELSAFI, 2018, PALALAS, 2018, ZHANG, 2015), de los enfoques metodológicos de enseñanza de LE (BROWN, 2000, LEFFA, 1988, 2012) y de gamificación (KAPP, 2017, DINIZ, MONTEIRO, CARNEIRO, 2016). Con base en el procedimiento metodológico de la investigación cualitativa narrativa (CLANDININ, CONNELLY, 2011, SOUZA, 2006), adoptamos el análisis de las percepciones de la propia investigadora, y no de participantes. Buscamos articular las perspectivas como usuaria del Duolingo y profesora-investigadora, narrando y estableciendo significaciones entre los tres momentos que comprendieron la investigación, es decir, antes, durante y después de la experiencia en la aplicación, utilizando los instrumentos de investigación relato autobiográfico y diario de campo. El estudio demostró que Duolingo, en la versión Android, pasó por una adaptación para insertarse en la rutina de la narradora (BAX, 2011, 2003). Concluimos que la práctica pedagógica del software puede ser considerada como de aprendizaje móvil, ya que proporciona un estudio en cualquier tiempo y lugar y sistematiza en sí la enseñanza. En lo que se refiere al enfoque metodológico de enseñanza de lenguas, predomina, en la aplicación, preceptos de la gramática-traducción y del audiolingüismo. Sin embargo, consideramos que no existe una aplicación de antiguas perspectivas educativas en nuevas posibilidades de aprendizaje, pues la comprensión sobre Duolingo abarca aspectos sociales, culturales, psicocognitivos y educativos contemporáneos, de la sociedad de la información y la comunicación. Estos aspectos son notables con la posibilidad del aprendizaje móvil, informal y sin la figura de un profesor o institución educativa. Por último, los análisis interpretativos-narrativos, a partir de los datos, apuntaron que muchos elementos de games, basándose en Kapp (2017), están presentes en Duolingo, son ellos: a) metas y objetivos; b) levels; c) tiempo; d) estructura de premios; e) reglas; f) feedbacks; g) competencia; h) curva de interés; i) estética. El único principio gamificado ausente es la narrativa, pues no hay un plot, con tensión y resolución, y sólo existe un personaje, Duo.

Palabras-claves: Enseñanza/Aprendizaje de LE. Aprendizaje Móvil. Gamificación. Abordaje-metodológica de enseñanza de lenguas. Lengua Española.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Unidades do Duolingo	27
Figura 2: Lição concluída	28
Figura 3: Ofensiva concluída	28
Figura 4: Ranking semanal dentro de um clube.....	29
Figura 5: Notificação recebida no <i>Smartphone</i>	29
Figura 6: E-mail recebido pelo Duolingo	29
Figura 7: Duo	30
Figura 8: Duo com roupa personalizada	30
Figura 9: Figura que representa o lingot no Duolingo	31
Figura 10: Conquistas alcançadas conforme se utiliza o aplicativo.....	31
Figura 11: Desafio proposto pelo Duolingo.....	32
Figura 12: Exercício de criação de legenda para a figura	32
Figura 13: <i>Feed</i> do Clube.....	33
Figura 14: Interação na pergunta lançada no Clube.....	33
Figura 15: Atividades do Clube	34
Figura 16: O círculo pedagógico.....	47
Figura 17: Exercício do Duolingo: 1.....	77
Figura 18: Exercício do Duolingo: 2.....	77
Figura 19: Exercício do Duolingo: 3.....	78
Figura 20: Exercício do Duolingo: 4.....	78
Figura 21: Exercício do Duolingo: 5.....	79
Figura 22: Exercício do Duolingo descontextualizado: 1	80
Figura 23: Exercício do Duolingo descontextualizado: 2.....	81
Figura 24: Exercício do Duolingo descontextualizado: 3.....	81
Figura 25: Personagem Duo: 1.....	83
Figura 26: Personagem Duo: 2.....	84
Figura 27: Personagem Duo: 3.....	84
Figura 28: Exercício com estímulo não-verbal: 1	86
Figura 29: Exercício com estímulo não-verbal: 2	87
Figura 30: Exercício do Duolingo: Clube 1	88
Figura 31: Exercício do Duolingo: Clube 2	88
Figura 32: Exercício do Duolingo: Clube 3	89

Figura 33: Exercício oral do Duolingo	92
Figura 34: Exercício auditivo do Duolingo.....	92
Figura 35: Unidades do Duolingo	104
Figura 36: Metas diárias.....	106
Figura 37: Dias de ofensiva	106
Figura 38: Desafio proposto pelo Duolingo.....	107
Figura 39: Conquista “panelinha” desbloqueada	110
Figura 40: Exercício de tradução do Duolingo e correção.....	111
Figura 41: Ranking semanal no clube.....	112
Figura 42: Venda de ofensivas.....	116
Figura 43: Publicidade do Duolingo	116

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Perguntas norteadoras do relato autobiográfico	36
Quadro 2: Data e tempo de uso do aplicativo Duolingo (continua)	37
Quadro 3: Parâmetros de uma Pedagogia Pós-Método e Abordagem Comunicativa	48
Quadro 4: Estudos sobre o Duolingo (continua)	63
Quadro 5: Abordagens-metodológicas de ensino de línguas no Duolingo (continua)	101

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA	<i>Applied Behavior Analysis</i>
AC	Abordagem Comunicativa
App	Aplicativo
CALL	<i>Computer Assisted Language Learning</i>
EUA	Estados Unidos
EX.	Excerto
GT	Gramática-Tradução
I1	Instrumento 1
I2	Instrumento 2
L-alvo	Língua-alvo
LD	Livro Didático
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
PPM	Pedagogia Pós-Método
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
TDIC	Tecnologia Digital de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	16
1.1. Motivação para a pesquisa.....	17
1.2. Justificativa e relevância do estudo	19
1.3. Objetivos e questões de pesquisa.....	21
1.4. Organização do trabalho	22
2. METODOLOGIA.....	24
2.1. Natureza de pesquisa	24
2.2. Caracterização e descrição do objeto de estudo	26
2.3. Coleta de dados: Instrumentos e Procedimentos	35
2.4. Procedimentos das análises interpretativas-narrativas.....	38
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	40
3.1. Abordagens e metodologias no ensino/aprendizagem de línguas	40
3.2. TICs e TDICs nos processos educacionais e Aprendizagem Móvel	49
3.3. O conceito de gamificação em processos educacionais	53
3.4. Estudos sobre o Duolingo.....	58
4. ANÁLISES INTERPRETATIVAS-NARRATIVAS.....	65
4.1. Experienciando o Duolingo: impressões e elementos da aprendizagem móvel	65
4.2. Abordagens e metodologias de ensino/aprendizagem de línguas no Duolingo	74
4.3. A Gamificação no Duolingo.....	103
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS FUTUROS.....	118
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	124
APÊNDICE A – Relato autobiográfico	129
APÊNDICE B – Diário de campo.....	138

1. INTRODUÇÃO

As transformações sucedidas na/pela sociedade contemporânea, de comunicação e informação, são observadas em diversos âmbitos dos estudos científicos no campo das Ciências Humanas, tais como na Linguística Aplicada, Ciências Sociais, Educação e Filosofia (BAX, 2011; CASTELLS, 1999; LÉVY, 1999). Nesse contexto, dentre os diversos temas significativos aos debates, o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (doravante TIC) e das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (doravante TDIC) vêm se destacando nos trabalhos em ensino/aprendizagem de línguas. De forma geral, tem se buscado compreender as possibilidades, potencialidades e limitações de tais recursos nas práticas educacionais linguísticas, que estejam em consonância com as necessidades e urgências dos processos socioculturais contemporâneos.

A partir dessas discussões, emerge o conceito de *mobile learning* ou aprendizagem móvel no campo educacional, que se refere a uma experiência de aprendizagem ubíqua, por meio de dispositivos móveis, como, por exemplo, celulares e *tablets* (ELSAFI, 2018; PALALAS, 2018; ZHANG, 2015). A *gamification* ou gamificação também é outro conceito bastante atual, embora a origem de sua teorização não seja recente, uma vez que se encontra na articulação entre elementos de *games* e aprendizagem, bem como na resolução de problemas (KAPP, 2017; DINIZ; MONTEIRO; CARNEIRO, 2016). Entretanto, tal conceito ganha força na era dos recursos digitais, tendo em vista as diversas possibilidades que surgem para os *games* a partir do uso de novas ferramentas tecnológicas. Nesse sentido, hodiernamente, uma das formas pela qual os processos educativos podem se apresentar é por meio do *mobile learning* e da gamificação, em que se aprende com dispositivos móveis de maneira gamificada.

Essas ponderações direcionaram-nos a refletir acerca das relações entre tais conceituações e as abordagens-metodológicas de ensino de língua estrangeira (doravante LE) (LEFFA, 2012, 1988; ALMEIDA FILHO, 2010; BROWN, 2000; LARSEN-FREEMAN, 2000). Essa última temática já foi intensamente debatida por linguistas aplicados nas últimas décadas, como pelos autores mencionados anteriormente, mas se constitui ainda como uma discussão muito profícua para compreendermos as práticas de educação linguística na contemporaneidade.

Respalado em tais considerações, nosso objeto de estudo é um aplicativo que vem sendo utilizado para a aprendizagem de línguas estrangeiras, o Duolingo, disponível para *Windows*, *IOS* e *Android*. O *corpus* está composto pelas primeiras unidades do curso, ou seja,

no nível básico, em sua versão para *Smartphone*¹, de aprendizagem da língua espanhola para falantes de língua portuguesa. Com base no procedimento metodológico da pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2011; SOUZA, 2006), adotamos a análise das percepções da própria pesquisadora e não de participantes. Assim, partimos da análise interpretativa-narrativa da história da própria pesquisadora, tendo sido possível, assim, tecer reflexões a partir da articulação de perspectivas: como usuária do aplicativo, professora e investigadora. Buscamos relacionar o olhar pedagógico e investigativo, sem desvinculá-los, na recuperação, reconstrução e representação de significados do saber-fazer, em um movimento dialógico para responder nossas perguntas de pesquisa. Além disso, articulamos os três momentos que abrangem este estudo, isto é, antes, durante e depois do uso do aplicativo, por meio dos instrumentos de pesquisa, a saber, relato autobiográfico e diário de campo. Descreveremos mais minuciosamente os processos metodológicos desta pesquisa adiante.

Tendo em vista tais explicitações e dando continuidade ao trabalho de pesquisa, expomos, a seguir, os objetivos e a justificativa da investigação.

1.1. Motivação para a pesquisa

O interesse pelas discussões mobilizadas neste trabalho fundamenta-se em vários aspectos na minha vida pessoal, profissional e acadêmica. Algumas delas descrevo nesta subseção, já que são importantes para elucidar a motivação para o desenvolvimento desta pesquisa.

Primeiramente, destaco que o meu interesse pela área de Educação, Linguística Aplicada e Educação Linguística nasceu com minha participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), de 2014 e 2015, durante a graduação. Nesse projeto, atuei ministrando aulas, oficinas e *workshops* em escolas públicas (vinculadas ao Programa) sobre a língua espanhola, cultura hispânica e hispano-americana e questões interdisciplinares. Essa foi a minha primeira experiência institucional como professora. Posteriormente, saí do Programa, pois obtive uma bolsa de estudos para realizar um intercâmbio acadêmico na *Universidad Santo Tomás*, em Bogotá (Colômbia), por um semestre. Naquele momento, pude não só aperfeiçoar a minha proficiência em língua espanhola, mas também me aproximar ainda mais da vontade de lecionar o idioma e pesquisar

¹ É importante mencionar que, a depender do suporte (celular ou PC), o aplicativo apresenta algumas propriedades e recursos diferentes, de forma que foi necessário se estabelecer este primeiro recorte.

mais aprofundadamente sobre o que permeia essa prática. Ambos os acontecimentos marcaram o meu interesse no ensino de língua espanhola.

Desse modo, após terminar a graduação, o projeto de pesquisa enviado ao processo seletivo para ingressar ao mestrado propunha-se, inicialmente, a analisar um livro didático de espanhol para Ensino Médio, *Cercanía Joven*, que fazia parte das indicações do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), de 2015 a 2017. No entanto, tal projeto sofreu várias modificações, na medida em que se foi estudando e compreendendo mais aprofundadamente acerca de metodologias de pesquisa e das teorias da qual a temática do trabalho insere-se. A mudança de delimitação do objeto de estudo foi realizada com o auxílio dos debates proporcionados pela disciplina concentrada “Tópicos Especiais em Análise Linguística: Letramentos Acadêmicos, Internet e Mundialização”, associada à Escola de Altos Estudos, financiada pela CAPES, e da disciplina “O Ensino de Línguas mediado por Novas e Velhas Tecnologias”, ministrada por minha professora orientadora. Essas duas disciplinas possibilitaram a ampliação do meu conhecimento acerca das tecnologias e das demandas da sociedade contemporânea. Logo, foram fundamentais para mudança do objeto de pesquisa e da delimitação do *corpus*. Além disso, realizei um levantamento de informações acerca dos aplicativos móveis que oferecem o ensino de língua espanhola (SATAKA, 2018). Esse trabalho demonstrou que o Duolingo é o único aplicativo totalmente gratuito e também o que possui o maior número de *downloads* no *play store*, instigando-me a compreender mais acerca desse *software*.

No que concerne à metodologia da pesquisa, esta foi escolhida por meio das discussões durante a disciplina “Pesquisa em Ensino e Aprendizagem de Línguas”. Notamos que a metodologia de pesquisa narrativa permitiria que se voltasse mais para questões próprias das práticas de aprender e ensinar, por meio de uma perspectiva em que tais práticas são objeto e meio do fazer investigativo. Além disso, a maneira com que os objetivos de pesquisa foram se desenhando, os pressupostos dessa natureza metodológica mostraram-se mais adequados do que da metodologia do projeto anterior.

Quando se estabeleceu que o nosso objeto de estudo seria o Duolingo, pensávamos em focalizar os aspectos culturais abordados pelo aplicativo, uma vez que eu já vinha estudando o assunto anteriormente na Iniciação Científica, e nas discussões sobre autonomia na educação. No entanto, optamos por lançar luzes na abordagem-metodológica de ensino de línguas e na gamificação, por acreditarmos que, além de promover uma melhor compreensão sobre o que seja a aprendizagem móvel, nos pareceram mais profícuas para compreender o objeto de

estudo Duolingo. Trataremos mais detalhadamente sobre essa questão na próxima subseção, em que abordaremos a justificativa, os objetivos e as questões de pesquisa.

1.2. Justificativa e relevância do estudo

O primeiro aspecto que justifica o desenvolvimento desta pesquisa diz respeito a uma carência de estudos que articulem a língua espanhola à aprendizagem móvel e às abordagens-metodológicas de ensino de línguas. Há investigações sobre alguma dessas temáticas, mas muitas se dedicam à aprendizagem de língua inglesa, como as realizadas por Costa *et al* (2017), Paiva (2017), Gavarrí (2016), Leffa (2016), entre outros. Embora reconheçamos a relevância desses estudos na referida língua, também defendemos a pertinência de pesquisas contemporâneas sobre o ensino de língua espanhola, sobretudo no Brasil, rodeado geopoliticamente por países hispanofalantes, que compartilham entre si aspectos culturais, sociais e políticos em comum, como por exemplo, o Mercosul. Além disso, reiteramos a relevância dessas pesquisas no contexto brasileiro, pois elas enfrentam caminhos sinuosos no país, ora consideradas ora desconsideradas por políticas linguísticas governamentais, a exemplo da Lei nº 11.161, que previa a obrigatoriedade do ensino de língua espanhola nos currículos plenos do Ensino Médio, revogada pela Medida Provisória nº 746.

Por outro lado, concebemos que o fazer científico no campo da Linguística Aplicada reflete as circunstâncias contemporâneas e uma das suas manifestações é a sua organização por meio da informação e do conhecimento, em constante produção e aprendizagem destas. Como Castells (1999, p. 69) descreve sobre a sociedade atual,

o que caracteriza a atual revolução tecnológica não é a centralidade de conhecimentos e informação, mas a aplicação desses conhecimentos e dessa informação para a geração de conhecimentos e de dispositivos de processamento/comunicação da informação, em um ciclo de realimentação cumulativo entre a inovação e seu uso.

Em tempos de tantas transformações, que tangem esferas sociais, culturais, técnicas, políticas etc., e nas quais as TIC e TDIC integram tais processos, consideramos primordial que as pesquisas as focalizem, a fim de descrever, compreender, analisar e refletir sobre elas, como esperado das Ciências Humanas. Sendo assim, a educação linguística circunscreve-se nesse panorama, embasando nossa motivação para pesquisar sobre as TDIC e o ensino/aprendizagem de língua espanhola.

Além disso, os estudos sobre aprendizagem móvel estão crescendo, considerando-se o amplo uso de tais dispositivos nos dias atuais. No ano de 2018, no Brasil existiram 220 milhões de *smartphones* (celulares inteligentes) e 1,5 dispositivos portáteis por habitante (dados do mês de maio), como demonstrado pela 29ª Pesquisa Anual do Centro de Tecnologia de Informação Aplicada da Escola de Administração de Empresas de São Paulo (GVcia), da Fundação Getúlio Vargas (FGV/EAESP)². Desse modo, como apontado por Jesus *et al* (2017), Rosa e Azenha (2015) e outros autores, a utilização dos celulares não se restringe apenas a fazer e receber chamadas, como já foi um dia, mas se relaciona, hoje, com uma diversidade de possibilidades de experiências, incluindo a aprendizagem móvel, ou seja, independentemente de espaço físico e temporal. Consideramos, assim, que o estudo sobre a aprendizagem móvel de língua espanhola é muito relevante e significativo, contribuindo para os debates, tanto acerca dos processos educacionais de espanhol quanto sobre as TDIC e a educação linguística. Ambas as temáticas constituem-se emergentes atualmente, refletindo necessidades, lacunas e potencialidades nos estudos de ensino/aprendizagem de LE.

Em continuidade, nos últimos anos, também foi possível observar uma grande promoção e repercussão de aplicativos, gratuitos ou não, que fomentam a aprendizagem de LE, tais como *Busuu*, *Duolingo*, *HiNative*, *Menrise* etc. Dentre eles, o Duolingo apresenta-se como um dos que tem maior popularidade, sendo, de acordo com diversos meios midiáticos de comunicação, como jornais e revistas (BBC Brasil³, Estadão⁴, Uol⁵, etc.) e trabalhos acadêmicos, conforme observado por Paiva (2017), Gavarrí (2016) e Leffa (2016). De acordo com as informações disponibilizadas no próprio site do aplicativo⁶, trata-se da ferramenta educacional mais baixada no mundo, com 170 milhões de usuários. No que se refere ao Brasil, é o segundo país com maior número de aprendizes, perdendo somente para os Estados Unidos (doravante EUA), de acordo com uma entrevista de Luis Von Ahn⁷, fundador do aplicativo, em 2014.

O funcionamento do aplicativo é totalmente gratuito, ao contrário de outros para dispositivo móvel, que exibem apenas uma versão completa paga (SATAKA, 2018; PAIVA,

² Disponível em <<http://eaesp.fgv.br/ensinoeconhecimento/centros/cia/pesquisa>>. Acesso em 11 de maio de 2018.

³ Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/09/150918_aplicativos_idiomas_cc>. Acesso em 1 março de 2018.

⁴ Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,12-apps-gratis-para-aprender-idiomas,1702051>>. Acesso em 1 março de 2018.

⁵ Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/album/2013/11/28/confira-12-aplicativos-para-aprender-idiomas-pelo-celular.htm>>. Acesso em 1 março de 2018.

⁶ Disponível em: <<https://pt.duolingo.com/>>. Acesso em 28 de janeiro de 2018.

⁷ Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=t0vpQ57bBSY&t=1s>> Acesso em 28 de janeiro de 2018.

2017). Essas caracterizações justificam a escolha do objeto de estudo desta pesquisa, dentre outros aplicativos ou cursos que poderíamos eleger. Desse modo, esse objeto viabiliza refletir a aprendizagem móvel gratuita de língua espanhola no contexto brasileiro.

Outra razão que explica a notoriedade do *software*, segundo Paiva (2017), Gavarrí (2016), entre outros, é a gamificação, aliando aspectos de *games* motivantes e interessantes à aprendizagem. Nosso interesse, assim está em descortinar quais elementos da gamificação estão presentes no aplicativo e, nesse sentido, qual a relação existente entre a aprendizagem móvel, a gamificação e as abordagens-metodológicas de ensino de línguas.

Ademais, o uso de materiais didáticos para a aprendizagem de LE, neste caso, de um aplicativo, conduz-nos a refletir acerca da abordagem-metodológica, pois diz respeito tanto às concepções de língua, linguagem e cultura presentes no processo educacional quanto meios e maneiras para se alcançar o ensino/aprendizagem. Por outro lado, os debates acerca das abordagens-metodológicas estão em consonância com as pesquisas na contemporaneidade, tendo em vista que têm se buscado aperfeiçoar, continuamente, as concepções da prática educacional de línguas. Dessa forma, as conclusões desta investigação auxiliarão a compreender alguns caminhos que está tomando a aprendizagem de línguas e suas possíveis tendências, em conjunto com as transformações socioculturais recentes.

Por fim, a metodologia de pesquisa qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 2012; ANDRÉ, 1995) narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2011; TELLES, 1999; SOUZA, 2006), adotada para conduzir este trabalho, pretende se constituir como contribuição para as discussões sobre as práticas educacionais. Nessa metodologia, considera-se um movimento de pesquisa que não estabelece limites entre as experiências de vida, fazer docente e fazer investigativo (TELLES, 1999), refletindo acerca dos percursos de sentido que foram estabelecendo-se na trajetória da pesquisadora. Dessa maneira, consideramos a dialogicidade do fazer científico e da experiência formativa (SOUZA, 2006), que nos conduz a conceber a teoria imbricada na/pela *práxis*. Essa perspectiva viabiliza investigações no campo do ensino e da aprendizagem de LE de maneira reflexiva e questionadora, sem dissociá-la dos aspectos linguísticos, sociais, culturais, educacionais e contemporâneos que o constituem.

Concluindo, acreditamos que a metodologia adotada neste trabalho, aliada às temáticas tratadas, são os elementos que constituem a singularidade deste trabalho, colaborando para o desenvolvimento científico da Linguística Aplicada e da Educação Linguística.

1.3. Objetivos e questões de pesquisa

Este trabalho possui como objetivo geral analisar, a partir da experiência da pesquisadora-narradora, o aplicativo Duolingo em sua versão para *smartphone*. Como objetivos específicos: (1) compreender a(s) abordagem-metodológica(s) de ensino de línguas que subjaz(em) no aplicativo Duolingo e (2) caracterizar os elementos da gamificação presentes no aplicativo Duolingo.

Para tais objetivos, buscamos responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- Quais as impressões da pesquisadora sobre o aplicativo Duolingo e suas funcionalidades e que elementos da aprendizagem móvel estão presentes durante o uso?
- Qual/quais é/são a(s) premissa(s) teórico-metodológica(s) que subjaz(em) o aplicativo Duolingo para o ensino da língua espanhola?
- Que elementos da gamificação podem ser observados durante o uso do aplicativo?

Isso posto, passamos para a apresentação da organização deste trabalho, seguida da metodologia de trabalho e do arcabouço teórico que sustenta esta pesquisa.

1.4. Organização do trabalho

Este trabalho está organizado em quatro seções. Na introdução, discorremos, brevemente, os aspectos que abrangem esta pesquisa, isto é, o Duolingo, a aprendizagem móvel, as abordagens-metodológicas de ensino de línguas e a gamificação. Expusemos as motivações para o desenvolvimento deste trabalho bem como a justificativa a relevância de pesquisa. Explicitamos também os objetivos deste trabalho.

Na seção 2, esclareceremos a metodologia, compreendendo sua natureza de pesquisa, que diz respeito à qualitativa narrativa, e abordaremos a caracterização e descrição do Duolingo. Além disso, abordaremos os procedimentos tanto de coleta quanto de análise dos dados, com base nos pressupostos teóricos da pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2011; SOUZA, 2006; TELLES, 1999).

Na seção 3, discutiremos o arcabouço teórico que fundamentou as análises-interpretativas narrativas, abordando a história de abordagens e metodologias no ensino de LE, estudos sobre as TIC e TDIC nos processos educacionais e aprendizagem móvel e o conceito de gamificação. Por fim, apresentaremos um panorama das pesquisas já realizadas sobre o Duolingo.

Optamos por inverter a apresentação da seção de metodologia com a fundamentação teórica, pois viabiliza uma melhor compreensão sobre este trabalho. As considerações teóricas

da pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2011) dá-nos respaldo para alternarmos a forma, a fim de tornar o trabalho mais coeso e coerente com as suas diferentes partes.

A 4ª seção dedicar-se-á à exposição das análises interpretativas-narrativas, organizada em três partes, a saber: I) Experienciando o Duolingo; II) Abordagens e metodologias de ensino de línguas no Duolingo; III) A gamificação no Duolingo.

Finalizando, na seção 5, elucidaremos as considerações finais, em que refletiremos, resumidamente, as conclusões centrais, respondendo às perguntas de pesquisa. Também explicitaremos os encaminhamentos futuros bem como as limitações deste trabalho.

2. METODOLOGIA

Nesta seção, apresentaremos a metodologia da pesquisa, discorrendo sobre ela em três subseções distintas. Na primeira explanaremos, ainda que brevemente, a natureza da pesquisa. Em seguida, trataremos da descrição do objeto de investigação e a caracterização do *corpus* que constitui este trabalho. Por fim, explicitaremos os instrumentos e os procedimentos de coleta e análise da pesquisa.

2.1. Natureza de pesquisa

Esta pesquisa pode ser caracterizada como qualitativa e narrativa, pois são os métodos que se adéquam tanto aos nossos objetivos e perguntas de pesquisa quanto às nossas pressuposições teóricas.

De acordo com Silveira e Córdova (2009), a pesquisa qualitativa fundamenta-se, dentre alguns atributos, em descrever, compreender e explicar determinado objeto de estudo. Também inclui a interação entre os objetivos da pesquisa, o referencial teórico e os dados e na ideia de que não existe apenas um modelo único de pesquisa para todas as áreas científicas. Essa natureza de pesquisa rejeita o estudo por meio de um tratamento experimental, concebendo o fenômeno em seu modo “naturalístico”, pois não controla e nem manipula as variáveis (ANDRÉ, 1995).

Além disso, Lüdke e André (2012) afirmam que essa perspectiva paradigmática de pesquisa atenta-se mais ao processo que ao produto, valorizando a dinâmica das significações que as pessoas dão às dimensões da vida. Entendemos, em consonância com esses autores, que o desenvolvimento da pesquisa qualitativa pode assumir diferentes formas. Desse modo, consideramos que este estudo também consiste em uma pesquisa narrativa, tendo como base autores como Clandinin e Connelly (2011), Souza (2006), Telles (1999), entre outros.

A pesquisa narrativa fundamenta-se na experiência educacional, considerando-se aspectos espaciais, temporais, sociais e individuais, que dão sentido às ações e às práticas. Trata-se de um método e um fenômeno, concomitantemente, já que pesquisar narrativamente também é uma experiência narrativa. Essa metodologia, assim, propõe um movimento colaborativo entre participantes e pesquisador de (re)contar e (re)reviver as histórias de experiências de vida (CLANDININ; CONNELLY, 2011; TELLES, 1999).

Ainda de acordo com os autores Clandinin e Connelly (2011), as pessoas compreendem umas as outras e o mundo de maneira narrativa, já que somos seres de representação; logo, é produtivo que estudemos de forma narrativa.

Nas palavras de Souza (2006, p. 144):

A identificação pelo próprio sujeito das experiências significativas e formadoras leva-o a interpretar aprendizagens construídas ao longo da vida, buscando uma compreensão sobre si, e remete a narrativa para uma incompletude, exatamente porque a entrada da escrita não tenciona abraçar a totalidade das vivências e aprendizagens formadoras do sujeito, mas sim, aquilo que cada um elegeu como conhecimento de si como formador na sua vivência pessoal e social. [...] É na interface com a objetividade escrita na narrativa e no face-a-face consigo próprio que o ator começa a vivenciar o estranhamento com si e a estranheza do outro, a partir do deslocamento que faz de sua própria história.

Em continuidade, segundo Clandinin e Connelly (2011), a maneira pela qual as reflexões analíticas em pesquisa narrativa são conduzidas apoia-se na inserção do pesquisador em um **espaço tridimensional metafórico**, que considera a interação (pessoal e social), a continuidade (passado, presente e futuro) e o lugar (situação, contexto). Há, nesse sentido, cinco linhas que embasam esse espaço, as quais são: a) introspectivo; b) retrospectivo; c) prospectivo; d) extrospectivo; e) situacional. Para os autores, embora as outras pesquisas partam da teoria, esse tipo de estudo fundamenta-se na experiência vivida, contada por meio de histórias. Em suma, o pesquisador insere-se nesse espaço tridimensional para analisar narrativamente o seu objeto.

Ainda assim, importa ressaltar que concordamos com Vassalo e Telles (2008), que alertam para o cuidado em não transformar a investigação em um “movimento narcisista”. Para evitá-lo, é necessário sair da dimensão pessoal e alcançar o social, atentando à tridimensionalidade da pesquisa narrativa.

Sendo assim, na pesquisa narrativa, a prática pedagógica traz consigo, intrinsecamente, a relação entre o pessoal e prático. Não há limites dos percursos de sentidos entre a trajetória de vida e o fazer docente. Respaldados pelas teorias, compreendemos que os conhecimentos adquiridos na formação inicial, na prática docente e em outras experiências pessoais de vida da pesquisadora constituem-se mutuamente nas construções de visões acerca do ensinar e aprender, da aprendizagem móvel, das dinâmicas sociais, culturais e linguísticas etc., as quais podem ser despertadas por meio de um olhar narrativo, proposto por este trabalho.

Além disso, há uma diferença terminológica entre história e narrativa, tendo em vista que a primeira é a descrição e narração dos eventos vivenciados e a segunda é a atribuição de valores e significados, que consiste na escrita do texto da pesquisa (CLANDININ; CONNELLY, 2011; VASSALO; TELLES, 2008). Desse modo, a narrativa pode ser compreendida como o próprio trabalho apresentado, neste caso, esta dissertação.

Fundamentada nesse referencial, adotamos a natureza de pesquisa qualitativa narrativa, compreendendo que é uma opção metodológica interessante para nos conduzir às reflexões acerca da aprendizagem móvel, da abordagem-metodológica de ensino de línguas e gamificação, com o aplicativo Duolingo. Esse desenho de investigação viabiliza um posicionamento reflexivo e questionador do nosso contexto e do objeto de pesquisa.

2.2. Caracterização e descrição do objeto de estudo

No que tange a descrição do objeto, o Duolingo está disponível para as plataformas *Android*, *iOS* e *Windows*, totalmente gratuito. Entretanto, o escopo de nosso trabalho recaiu somente no uso do aplicativo no *Android*, pois nosso interesse estava no processo de aprendizagem móvel. O aplicativo ofertava a aprendizagem de vários idiomas, dos quais dependiam, no entanto, da escolha adotada para a primeira língua. Para a opção de língua portuguesa, havia quatro cursos disponíveis: espanhol, inglês, francês e alemão. Sendo assim, utilizamos o Duolingo no curso de língua espanhola para falantes de português, na versão para *smartphone*.

O curso propunha metas diárias de estudo para se alcançar, sendo elas: a) relax: 10XP; b) regular: 20XP; c) sério: 30XP e d) insano: 50XP, permitindo que se estudasse mais tempo ou que se alterasse a meta, caso o aprendiz o desejasse. Optamos pela última proposta, pois desejávamos passar o máximo de tempo possível com o aplicativo. Ainda assim, em muitas ocasiões, não nos restringimos a esse tempo proposto pelo Duolingo e o aplicativo foi utilizado por muito mais tempo, como demonstraremos no Quadro 2, que apresentamos na próxima subseção.

Além disso, o Duolingo possuía níveis de competência, de forma que o estudante podia eleger a opção do básico ou enquadrar-se em outro, de acordo com um teste de nivelamento disponibilizado ao início. Nosso *corpus* foi constituído a partir de atividades realizadas no nível básico, uma vez que é uma etapa importante para a construção de concepções acerca da língua-alvo, especialmente para aqueles que iniciam os estudos, pela primeira vez, na língua estrangeira. Consideramos que essa delimitação foi apropriada, pois

viabilizou que analisássemos a convergência das três esferas que compreendem a pesquisa (aprendizagem móvel, abordagem-metodológica e gamificação).

Como apontado por algumas autoras, como Paiva (2017) e Gavarrri (2016), que serão tratadas mais adiante na seção de fundamentação teórica, o *software* assemelha-se a um jogo, com vários elementos de *games*. De acordo com o *Guia para Líderes em Educação*, disponibilizado no *site* do curso, “os alunos podem aprender línguas de forma gratuita enquanto ganham pontos por responder corretamente, apostar corrida contra o relógio, e avançar de nível. As nossas aulas são curtinhas e personalizadas, e ajudam alunos a reter o conteúdo aprendido” (DUOLINGO, 2018).

No momento em que se realizava a pesquisa, o Duolingo apresentava uma árvore de unidades que ordenava o curso, no qual o aprendiz-usuário avançava ao concluir cada unidade, como se pode observar na Figura 1.

Figura 1: Unidades do Duolingo



Fonte: *Print* da tela do *Smartphone* da pesquisadora

Em cada uma das unidades, havia uma série de exercícios sobre a língua-alvo. O aplicativo não apresentava nenhum tutorial de uso do curso nem explicações sobre o idioma-alvo. A cada conclusão de um conjunto de atividades, obtinha-se uma coroa, totalizando cinco ao terminar a unidade. Na Figura 1, pode-se observar que na unidade “Básico 1”, por exemplo, já se conquistou três coroas, e “Saudações” e “Básico 2”, apenas uma.

Havia várias funções no aplicativo que, segundo o *Guia para Líderes em Educação*, visam manter a motivação e o interesse dos estudantes. São elas:

- a) Pontos: usuário ganha XP⁸ ao concluir atividades (Figura 2);
- b) Ofensiva: Contagem de dias seguidos estudados no aplicativo (Figura 3);

Figura 2: Lição concluída



Fonte: *Print da tela do Smartphone da pesquisadora*

Figura 3: Ofensiva concluída



Fonte: *Print da tela do Smartphone da pesquisadora*

- c) *Ranking*: Entre jogadores que se adicionam no aplicativo e dentro da aba Clubes (Figura 4);

⁸ Significa “pontos de experiência”, termo muito presente em *games*.

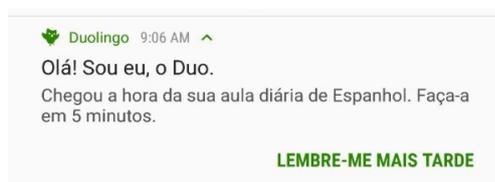
Figura 4: Ranking semanal dentro de um clube



Fonte: *Print* da tela do *Smartphone* da pesquisadora

- d) Apoio: Lembrete automático do aplicativo enviado em forma de notificação no celular e por *e-mail* (Figura 5 e 6);

Figura 5: Notificação recebida no *Smartphone*



Fonte: *Print* da tela do *Smartphone* da pesquisadora

Figura 6: E-mail recebido do Duolingo



Fonte: *Print* da tela do *Smartphone* da pesquisadora

- e) Duo: Personagem do aplicativo que aparece interagindo com os usuários, personalizável com roupas diferentes (Figuras 7 e 8);

Figura 7: Duo



Fonte: *Print* da tela do *Smartphone* da pesquisadora

Figura 8: Duo com roupa personalizada



Fonte: *Print* da tela do *Smartphone* da pesquisadora

- f) Lingots: Joias virtuais que serviam dentro do jogo como moeda de troca para recompensas, brindes ou desafios, como por exemplo, vestir a coruja Duo (Figura 9);

Figura 9: Figura que representa o lingot⁹ no Duolingo



Fonte: Duolingo (2018)

- g) Sistema de premiação e troféus: Quantidade de coroas obtidas ao concluir uma unidade (cinco vezes) e *badges* de conquistas (Figura 10);

Figura 10: Conquistas alcançadas conforme se utiliza o aplicativo



Fonte: *Print* da tela do *Smartphone* da pesquisadora

- h) Desafios: propostos pelo aplicativo para manter os dias de ofensiva (Figura 11);

⁹ O termo instaurado pelo Duolingo é “lingot”. Durante o trabalho, é possível verificar a presença do mesmo, mas com “e” no final, ou seja, “lingote”, pois é a maneira expressada pela narradora em seus instrumentos de pesquisa. Decidimos não corrigi-los em razão do princípio de originalidade.

Figura 11: Desafio proposto pelo Duolingo



Fonte: *Print* da tela do *Smartphone* da pesquisadora

Além desses elementos, o Duolingo possuía uma aba no aplicativo chamado “Clubes”, no qual estavam inscritos diferentes usuários-aprendizes que estudavam a mesma língua. Em tal aba, apareciam exercícios propostos pelo aplicativo, que podiam ser respondidos por todos os participantes do clube, como se pode observar na figura 12.

Figura 12: Exercício de criação de legenda para a figura



Fonte: *Print* da tela do *Smartphone* da pesquisadora

No momento em que se realizava a pesquisa, o clube possuía uma interface muito parecida a um *feed* de notícias (Figura 13), permitindo que os usuários-aprendizes postassem

comentários nesse mural e interagissem entre si (Figura 14). A realização de atividades nesse clube também possibilitava o ganho de XP.

Figura 13: *Feed do Clube*



Fonte: *Print* da tela do *Smartphone* da pesquisadora

Figura 14: *Interação na pergunta lançada no Clube*



Fonte: *Print* da tela do *Smartphone* da pesquisadora

Durante o uso do Duolingo, a interface do Clube modificou-se, transformando-se em como se pode ver na Figura 15.

Figura 15: Atividades do Clube



Fonte: *Print* da tela do *Smartphone* da pesquisadora

Nessa transformação, os Clubes não se assimilavam mais como *feed* de redes sociais, pois possuíam abas destinadas para cada atividade com a língua-alvo.

No que concerne aos exercícios de língua estrangeira presentes no *software*, eles baseavam-se, especialmente, na tradução de uma frase ou palavra, do português para o espanhol e vice-versa, com opções para responder disponibilizadas na atividade. Outros tipos de exercícios referiam-se: a) a transcrição escrita de uma frase ou palavra pronunciada pelo Duolingo; b) a produção oral de uma oração ou palavra indicada pelo exercício e c) a correspondência entre palavra em LM-imagem-LE. Abordaremos as atividades do Duolingo mais aprofundadamente nas análises interpretativas-narrativas, ao tratarmos das abordagens e metodologias de ensino de línguas presente no Duolingo.

Todas as funções descritas sobre o aplicativo serão retomadas e analisadas mais minuciosamente na seção 4, dedicada às análises interpretativas-narrativas. Importa ressaltar que o escopo deste trabalho compreende a maneira como o aplicativo apresentava-se no momento em que se realizou esta pesquisa. O uso experiencial do Duolingo abrangeu os meses abril, maio, junho e julho de 2018 e não abrange, portanto, as possíveis modificações no aplicativo após esse período. Nessa direção, descreveremos aspectos que concernem aos instrumentos e procedimentos de coleta de dados.

2.3. Coleta de dados: Instrumentos e Procedimentos

A coleta e análise dos dados são congruentes às especificidades do fazer científico da pesquisa narrativa. De acordo com a literatura, nesse tipo de pesquisa, o que coletamos em campo não são dados, mas **material documentário** (TELLES, 1999). Esse material coletado passa a ser gerador de dados, no momento em que começamos a dar significados a eles, isto é, na sua análise e interpretação. Sendo assim, esta pesquisa possui duas fases de realização. A primeira constituiu-se da elaboração de histórias. A segunda foi composta a partir da transformação de tais materiais em dados e sua análise, intencionando construir sentidos e relações.

Clandinin e Connelly (2011) sugerem alguns instrumentos para compor os textos de campo ou material documentário, a saber: a) escrita autobiográfica, b) escrita de diários, c) notas de campo, d) cartas, e) conversas, f) histórias de família, g) entrevistas e h) documentos. Entretanto, ambos não fazem uma tipologia fixa dos textos de campos. Nas palavras dos autores

Nós não aconselhamos uma lista com tipo de textos de campo nas mãos, nem estabelecemos que se faça uma pesquisa com uma determinada noção de quais tipos de textos serão importantes. Pelo contrário, encorajamos outros pesquisadores narrativos, e nós próprios, a estarem abertos para as possibilidades imaginativas para compor textos de campos (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 160).

Os pesquisadores afirmam que a importância de compor os instrumentos está em registrar o detalhe experiencial. Tendo em vista essas considerações, os instrumentos adotados na primeira fase da pesquisa foram¹⁰: (1) um relato autobiográfico elaborado previamente ao uso do aplicativo e (2) um diário de campo construído ao longo do uso do Duolingo. Os instrumentos foram construídos tentando não conceber ideias como certo/errado, para que a memória, os saberes e as reflexões se manifestassem por meio do processo de escrita, refletindo às considerações de Souza (2006):

A construção do texto narrativo nasce, paradoxalmente, da dialética entre o vivido – passado –, as prospecções do futuro, mas potencializa-se nas reflexões e perguntas do presente em função das aprendizagens, saber-fazer

¹⁰ Ambos os instrumentos utilizados nesta pesquisa apresentam-se como apêndice A e B, respectivamente, neste trabalho.

e conhecimentos implicados na transformação e autotransformação do sujeito em formação inicial ou continuada (SOUZA, 2006, p. 142).

O relato autobiográfico foi realizado no início do mestrado, no período que compreende o mês de junho de 2017. Sua produção foi conduzida por meio de registros pessoais, como fotos antigas e o histórico da rede social *Facebook*, os quais serviram como objetos potenciais de ativação da memória (TELLES, 1999). Também foram utilizadas perguntas norteadoras, que instigaram a reflexão da investigadora acerca de sua trajetória de vida como docente, estudante e pesquisadora. Tais questões são apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1: Perguntas norteadoras do relato autobiográfico

- 1) O que você espera de um aplicativo para ensino/aprendizagem de espanhol?
- 2) Quais são as vantagens que ele pode oferecer? Quais as desvantagens?
- 3) Que tipos de atividades você acredita que encontrará? Por quê?
- 4) Você conhece pessoas que usam ou usaram Duolingo para aprender línguas estrangeiras? O que elas relatam/relataram?
- 5) Como professora de espanhol, que expectativas tem com relação ao tipo de abordagem e metodologia que irá encontrar?
- 6) Em que tipo de abordagem e metodologia você acredita?
- 7) Quais habilidades você acredita que o aplicativo pode permitir desenvolver?
- 8) Você espera encontrar algum tipo de interação?
- 9) O que você acha que irá encontrar com relação à diversidade e em aspectos culturais? Você acha que um aplicativo pode contemplar essa discussão?
- 10) Qual foi sua relação com o ensino de línguas e tecnologias durante sua formação inicial (na universidade)?
- 11) Que uso você faz da tecnologia em sala de aula como professora? Que uso faz/fazia como aluna?

Fonte: Autoria própria

Desse modo, foram registrados, no relato autobiográfico (Instrumento 1 ou I1), visões de mundo e expectativas prévias sobre o ensino/aprendizagem de espanhol por meio do Duolingo. Entretanto, esse instrumento de pesquisa foi construído considerando-se os conceitos de autonomia e cultura, pois foi escrito antes da mudança dos objetivos deste trabalho. Não qualificamos essa ocorrência como algo negativo, já que, como reportado pelos teóricos em pesquisa narrativa, o fenômeno observado em uma investigação desse tipo possui, quase sempre, uma base movente. Assim, não se trata de definir um problema e encontrar soluções, mas de conseguir inserir-se no espaço tridimensional, lendo e relendo os materiais documentários (CLANDININ; CONNELLY, 2011).

O outro instrumento utilizado foi o diário de campo (Instrumento 2 ou I2) desenvolvido durante a realização do curso do Duolingo. Decidimos associar a escrita de

diário com as notas de campo, transformando-os em um único instrumento, pois desejamos traçar descrições e reflexões incitadas e descritas detalhadamente, caracterizando-se tanto com um diário de experiência quanto notas de campo. Desse modo, adotamos o termo “diário de campo” para o instrumento que utilizamos nesta pesquisa. O diário apresenta muitos *prints* de tela obtidos durante o uso do aplicativo.

O uso do aplicativo e a escrita do diário de campo ocorreram durante quatro meses, perfazendo um total de 35 dias de uso, havendo maior regularidade de uso nos primeiros dois meses. Buscamos usar o Duolingo diariamente, já que a proposta pelo curso é a de estudo diário.

No Quadro 2, apresentamos as datas e o tempo aproximado de uso.

Quadro 2: Data e tempo de uso do aplicativo Duolingo (continua)

Dia	Data	Tempo aproximado de uso
1	10 de abril de 2018	20 minutos
2	11 de abril de 2018	40 minutos
3	12 de abril de 2018	1 hora
4	13 de abril de 2018	20 minutos
5	14 de abril de 2018	1 hora
6	16 de abril de 2018	20 minutos
7	17 de abril de 2018	20 minutos
8	18 de abril de 2018	25 minutos
9	19 de abril de 2018	1 hora e 15 minutos
10	20 de abril de 2018	45 minutos
11	21 de abril de 2018	40 minutos
12	22 de abril de 2018	55 minutos
13	23 de abril de 2018	45 minutos
14	24 de abril de 2018	55 minutos
15	25 de abril de 2018	30 minutos
16	26 de abril de 2018	45 minutos
17	27 de abril de 2018	25 minutos
18	30 de abril de 2018	1 hora 20 minutos
19	1 de maio de 2018	30 minutos

Quadro 2: Tempo de uso do aplicativo Duolingo (continuação)

20	3 de maio de 2018	50 minutos
21	5 de maio de 2018	45 minutos
22	6 de maio de 2018	40 minutos
23	7 de maio de 2018	50 minutos
24	8 de maio de 2018	45 minutos
25	9 de maio de 2018	30 minutos
26	10 de maio de 2018	40 minutos
27	14 de maio de 2018	1 hora
28	17 de maio de 2018	25 minutos
29	18 de maio de 2018	40 minutos
30	25 de junho de 2018	30 minutos
31	26 de junho de 2018	20 minutos
32	27 de junho de 2018	35 minutos
33	24 de julho 2018	40 minutos
34	25 de julho 2018	40 minutos
35	27 de julho de 2018	40 minutos

Fonte: Autoria própria

2.4. Procedimentos das análises interpretativas-narrativas

A segunda fase de realização desta pesquisa, conforme mencionamos, consistiu na análise dos instrumentos (I1 e I2) para a geração de dados e na construção do texto de pesquisa. Desse modo, essa fase foi determinada pela elaboração de considerações analítico-interpretativas do relato autobiográfico e do diário de campo, por meio de constantes perguntas a respeito do sentido e da relevância dos escritos em relação às questões de pesquisa. Nessa etapa, vivenciamos a escrita narrativa da experiência alicerçada no espaço tridimensional, relacionando também com as considerações teóricas adotadas na pesquisa. Essas reflexões são apoiadas em Clandinin e Connelly (2011), que sugerem, além do questionamento incessante, muitos processos de leitura e releituras, até que se possa realizar um relato sintético com as características que se sobressaem. De acordo com os autores “com os termos analíticos em mente, pesquisadores narrativos começam a tematizar narrativamente seus textos de campo” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 177). Assim, propomos

sentidos, com a busca por lacunas, silêncios e continuidades que se entrelaçam, posicionando-nos sobre as temáticas da pesquisa.

Além disso, como já elucidamos, esta pesquisa viabilizou a compreensão do objeto de estudo de diferentes perspectivas (usuária-aprendiz, professora e investigadora), as quais, porém, não possuem um limite reconhecível de quando termina um papel e se inicia outro. Assim sendo, a diferenciação de vozes corresponde ao lugar de onde se parte as explicitações, por conseguinte, no relato autobiográfico assumiu-se um papel de professora e pesquisadora, em primeira pessoa do singular, refletindo sobre o ensino, a aprendizagem, o papel das tecnologias etc. (cf. subseção 2.3). Já no diário de campo, ainda que da perspectiva de professora-pesquisadora, também adota a posição de usuária do aplicativo, expressando-se em primeira pessoa do singular. Finalmente, nas análises interpretativas-narrativas, apresentados na seção 4, posicionamo-nos no papel de pesquisadora, justificando o uso em terceira pessoa quando se refere às experiências narradas nos instrumentos de pesquisa.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, elucidaremos a revisão da literatura que fundamenta este trabalho. Apresentamo-la em quatro eixos teóricos principais: a) as abordagens-metodológicas de ensino de línguas estrangeiras; b) TIC e TDIC nos processos educacionais e Aprendizagem Móvel; c) o conceito de gamificação em processos educacionais e d) Estudos sobre o Duolingo.

3.1. Abordagens e metodologias no ensino/aprendizagem de línguas

A história do ensino/aprendizagem de línguas é permeada de diferentes abordagens e métodos da prática docente, a qual se relaciona também com o desenvolvimento do campo da Linguística Aplicada. De acordo com Leffa (2012, p. 393), “dificilmente qualquer outra área da educação terá criado tantos métodos de ensino como a área de línguas: historicamente temos dezenas, se não centenas de diferentes propostas de como a L2 deve ser ensinada, fruto provável da insatisfação gerada pelos diferentes métodos”. Vários linguistas aplicados trataram essas temáticas no último século e ensejamos situar, inicialmente, a diferenciação entre abordagem e método, para que apresentemos, enfim, um panorama de princípios gerais dessas conceituações na história do ensino/aprendizagem de LE.

Anthony (1963) postula que abordagem trata-se das considerações do professor sobre o que seja a melhor maneira de ensinar línguas. Brown (2000), em consonância com essa definição, considera que diz respeito às concepções sobre a natureza da língua, bem como do ensino dela. Coadunando com tais premissas, Almeida Filho (2010, p. 17) sustenta que

uma abordagem equivale a conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é a linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo. Como se trata de educação em língua estrangeira propiciada em contextos formais escolares, frequentemente tais disposições e conhecimentos precisam abranger também as concepções de homem ou pessoa humana, de sala de aula e dos papéis representado de professor e de aluno de uma nova língua.

Ainda para Almeida Filho (2010), a abordagem de aprender, do aluno, e a abordagem de ensinar, do professor, podem conflitar-se e refletir a respeito dos processos educacionais pode levar a harmonização, conduzindo a uma maior probabilidade de sucesso na aprendizagem de línguas.

O método, outro conceito mobilizado nesta pesquisa, menos abrangente do que a abordagem, é concebido como um conjunto de noções que englobam as especificidades de cada contexto de aprendizagem e seus objetivos, para que possa ser aplicável em quaisquer situações (BROWN, 2000). Almeida Filho (2010) aponta que esse termo refere-se a variáveis práticas de ensino de línguas, tais como planejamento das unidades, os materiais de ensino e as formas de avaliação dos alunos. Dessa maneira, em muitas partes deste trabalho utilizamos o termo **abordagem-metodológica**, unindo ambas as acepções sobre as concepções, representações e posicionamentos e a prática da educação linguística em si. Além disso, essa é uma maneira de evitar ambiguidade, uma vez que, como afirma Leffa (1988), muito do que é chamado como método poderia ser denominado como abordagem e vice-versa, considerando-se as definições propostas pela literatura.

Nessa direção, e baseando-nos, fundamentalmente, em autores como Brown (2000), Larsen-Freeman (2000) e Leffa (1988; 2012), as principais abordagens e metodologias de ensino de LE podem ser elencadas como: gramática-tradução, abordagem direta, audiolingual, silencioso, sugestopédia, comunitário, resposta física total, abordagem comunicativa, situacional, natural e pós-método. Compreendemos que tais abordagens-metodológicas não se iniciam e se encerram em um dado período histórico, já que elas podem se manifestar de maneira entrelaçada em práticas pedagógicas de LE e materiais didáticos, especialmente nos dias atuais, passado tantos anos da história de estudos em ensino/aprendizagem de LE. Embora reconheçamos a relevância das abordagens-metodológicas citadas anteriormente, ater-nos-emos à **gramática-tradução, audiolingual, abordagem comunicativa e pós-método**, pois perduram há muito tempo nos contextos de ensino de línguas e relacionam-se com o objeto de estudo tratado neste trabalho, como apresentaremos mais adiante, na seção 4, dedicada às análises interpretativas-narrativas.

Historicamente, antes que as abordagens-metodológicas fossem sistematizadas com fundamentos teóricos, o método utilizado no ensino de línguas era, predominantemente, o de tradução, que, no Ocidente, estava relacionado com o ensino das línguas latina ou grega, mas, sobretudo da primeira, considerada imprescindível para uma educação apropriada (BROWN, 2000). Essa prática vigorou, de maneira tradicional, nos séculos XVIII e XIX, constituindo-se como o método clássico, e se tornou, no século XIX, o que se convencionou chamar de **método de gramática-tradução** (doravante GT) (BROWN, 2000). As características principais dessa abordagem-metodológica são, segundo Leffa (1988; 2012), Brown (2000) e Larsen-Freeman (2000):

1. Importância da memorização do vocabulário lexical e das declinações e conjugações;
2. Sucesso na aprendizagem de LE atribuído a exercícios de traduções de textos da língua materna (doravante LM) à língua-alvo (doravante L-alvo) e vice-versa;
3. Aprendizagem oportunizada por meio da apresentação das similaridades entre a LM e a LE;
4. Concepção de que é possível encontrar equivalência entre a LM e a L-alvo;
5. Foco dado à forma da L-alvo;
6. Uso da técnica pedagógica de dedução;
7. Atenção dada às habilidades de leitura e escrita e pouca para a oral e auditiva;
8. Valorização da literatura canônica e clássica da LE, concebendo que a literatura é superior à língua falada;
9. Pouca ou nenhuma atenção à capacidade de comunicar e à pronúncia, utilizando muitos exercícios escritos;
10. Professor como autoridade, a quem os alunos devem responder corretamente.

Esse modo de proceder da GT motivou fortes opiniões contrárias, gerando outra abordagem-metodológica de ensino de línguas, o método direto, o qual possuía premissas completamente opostas daquela. Não abordaremos tal abordagem, tendo em vista o nosso objeto, escopo e recorte.

O **método audiolingual** também possuiu grande popularidade no âmbito do ensino/aprendizagem de línguas. O seu surgimento ocorreu em circunstâncias bastante específicas, uma vez que se deve ao período histórico da Segunda Guerra Mundial (BROWN, 2000). Nessa época, o exército militar dos EUA demandava o domínio mínimo de línguas estrangeiras tanto de aliados quanto de inimigos, em razão dos conflitos mundiais que estavam ocorrendo. Desse modo, a força armada estadunidense incentivou financeiramente a criação de cursos intensivos de línguas, que focalizassem, sobretudo, a compreensão oral e auditiva. Esse método ficou conhecido popularmente como “*Army Method*” e, em pouco tempo, foi incorporado nacionalmente por instituições educacionais. Por volta da década de 1950, foi adotado o nome como o conhecemos hodiernamente, método audiolingual. É curioso que essa abordagem-metodológica possua ainda hoje novas adaptações e variações (BROWN, 2000; LARSEN-FREEMAN, 2000), ainda que tenha se originado por meio de uma lógica expansionista e dominatória de guerra, em que conhecer ou não a língua do outro poderia custar muitas vidas.

Esse método é embasado teoricamente pelas teorias linguísticas estruturalistas e a psicologia behaviorista (BROWN, 2000; LARSEN-FREEMAN, 2000). Do Behaviorismo, herdou-se a ideia de aprendizagem de LE como consequência do condicionamento, em uma sequência de estímulo, resposta e reforço. Aprender língua nessa concepção tratava-se de superar os hábitos da língua materna e, concomitantemente, adquirir hábitos novos da língua-alvo (LARSEN-FREEMAN, 2000). As premissas dessa abordagem-metodológica são (LEFFA, 1988; BROWN, 2000; LARSEN-FREEMAN, 2000):

1. Aprendizagem de línguas é a depreensão dos hábitos, que quanto mais repetido, mais forte o hábito;
2. Prevenção dos erros, pois o aluno poderia aprender o próprio equívoco;
3. Superação dos hábitos da LM para aprendizagem da LE;
4. Utilização de reforços positivos para a criação de hábitos na L-alvo;
5. Compreensão de língua como sistema de padrões, que o estudante deve apre(e)nder;
6. Aprendizagem da língua e não sobre ela, isto é, sem explicações gramaticais, apenas induções;
7. Uso somente da L-alvo, para que a LM não interfira na aprendizagem;
8. Ensino de novos conteúdos por contextualizações, em diálogos;
9. Finalidade de aprender línguas para a comunicação;
10. Compressão de estímulos como verbais e não-verbais;
11. Concepção de língua como apenas oralidade, menos importância dada à escrita;
12. Professor como o modelo linguístico a ser seguido e, concomitantemente, o responsável por conduzir, guiar e controlar os comportamentos dos alunos;
13. Alunos que aprendem apenas quando apresentem a superaprendizagem, ou seja, quando tivessem automatizado as respostas na L-alvo;
14. Associação entre língua e cultura: “cultura não é só a literatura e as artes, mas também o comportamento cotidiano das pessoas que falam a L-alvo. Uma das responsabilidades do professor é apresentar sobre a cultura”¹¹ (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 45 – tradução nossa)

Na década de 1960 já começavam os questionamentos sobre essa abordagem-metodológica e tais críticas intensificaram-se na década seguinte. Duvidava-se da qualidade dos pressupostos teóricos da linguística estrutural e do behaviorismo comportamental na

¹¹ No original: “Culture is not only literature and the arts, but also everyday behavior of the people who use the target language. One of the teacher’s responsibilities is to present information about that culture”.

prática e percebeu-se que muitas das dificuldades em LE apresentadas pelos alunos nessa abordagem eram as mesmas das concepções de educação linguística anteriores (LEFFA, 1988). Allwright (2009) destaca a negligência da natureza social no ensino/aprendizagem de línguas, já que a psicologia individual ainda detinha muita força nas ciências, de modo geral, e a psicologia social ainda não era influente. As transformações no âmbito científico corroboraram para esse cenário de reflexões, resultando em um futuro imprevisível no ensino de línguas:

O ensino de línguas tinha entrado em uma de suas crises mais sérias. O que tinha acontecido até então, quando se rejeitava uma abordagem, era porque se tinha outra supostamente melhor para oferecer. Com a rejeição do audiolingualismo, no entanto, isso não acontecia; os linguistas gerativo-transformacionais, ao contrário dos linguistas de escolas anteriores, não traziam uma solução pronta para o ensino de línguas (LEFFA, 1988, p. 16).

Essa conjuntura favoreceu o surgimento da **abordagem comunicativa** (doravante AC), na década de 1970, que causou grande impacto no ensino/aprendizagem de línguas. Observou-se que os aprendizes poderiam produzir sentenças adequadas nas atividades em sala de aula, porém não fazê-lo em situações espontâneas de comunicação (LARSEN-FREEMAN, 2000). Nessa direção, linguistas foram conduzidos a refletir sobre as funções linguísticas, os contextos situacionais, os sentidos e os interlocutores na interação no ensino/aprendizagem de línguas (ALMEIDA FILHO, 2010; LARSEN-FREEMAN, 2000). Conceitos da Linguística Ncional-Funcional e da Pragmática contribuíram para seu arcabouço teórico (BROWN, 2000; LARSEN-FREEMAN, 2000). Dessa maneira, a natureza social e cultural é considerada nessa abordagem, em que o contexto é o ambiente imediato do uso da língua, apresentando aos estudantes a língua em sua autenticidade (BROWN, 2000; LARSEN-FREEMAN, 2000). De acordo com Larsen-Freeman (2000), os princípios dessa abordagem são:

1. Apresentação da língua em um contexto real de uso, que permita a significação dos enunciados;
2. Viabilização do entendimento das intenções do falante ou escritor, isto é, da interpretação de texto;
3. L-alvo como veículo da comunicação, não apenas objeto de estudo;
4. Importância da aprendizagem de variadas formas linguísticas;
5. Ensino da língua de maneira discursiva e pragmática, considerando-se a coesão e a coerência;

6. Relevância dos jogos no processo de aprendizagem, pois possibilitam o uso da língua em situações reais de comunicação, nos quais os aprendizes podem negociar sentidos;
7. Necessidade de oferecer aos estudantes espaços em que possam expressar suas ideias e opiniões;
8. Aceitação dos erros, produzidos pelos aprendizes, compreendido como parte do processo de aprendizagem;
9. Professor como propiciador e facilitador de situações comunicativas;
10. Nas atividades, com situações comunicativas, o aluno pode escolher o que e como dizer;
11. Ensino de gramática e de vocabulário da L-alvo baseado nas funções, na situação e nos interlocutores;
12. Alunos necessitam de oportunidades de escutar a língua em comunicações autênticas de comunicação.

Além disso, Almeida Filho (2010) postula, ao responder o que é o ensino comunicativo, que há duas definições predominantes, a primeira compreende o ensino de LE fundamentando-se nos interesses ou necessidades dos alunos em produzir linguisticamente em situações reais com falantes da L-alvo. A outra é a ideia de que o ensino de línguas escapa do que as gramáticas apresentam, isto é, que há questões que a gramática não condiz como modelo linguístico. A relevância de tal abordagem na história do ensino/aprendizagem de LE esteve na pretensão de transformar significativamente a experiência educacional de LE, por meio da ideia de língua não apenas como sistema estrutural, mas como meio e lugar de criação de significados (MATTOS; VALÉRIO, 2010).

Da história do ensino de línguas, da GT até a AC, concordamos com Leffa (2012, p. 397), o qual afirma: “A evolução que se observa do Método da Tradução para o Método Direto e daí para a Abordagem Comunicativa passa de uma ênfase no código para uma ênfase no significado até chegar a uma ênfase na ação: falar é fazer”. A AC seguiu influenciando o ensino/aprendizagem de LE nas décadas 80 e 90, sofrendo algumas modificações.

Nos anos 90, alguns autores estrangeiros, como Prabhu (1990) e Allwright (1991), começavam a indagar as limitações determinadas pela compreensão de método. Tal conjuntura respaldou as proposições realizadas por Kumaravadivelu (2003; 2006; 2012) sobre a condição pós-método, que tem por base a alternativa ao método, e não um método alternativo; a autonomia do professor de se auto-observar, autoanalisar e autoavaliar; e o pragmatismo, unindo a teoria e a prática, buscando o aprimoramento da segunda.

Além disso, Kumaravadivelu (2006; 2003; 2012) afirma que no ensino/aprendizagem de LE, há espaço para haver uma **Pedagogia**¹² **pós-método** (doravante PPM), que se constitua por meio de três parâmetros fundamentais: a) particularidade; b) praticidade; c) possibilidade. A primeira diz respeito à sensibilidade do professor em perceber as singularidades inerentes a cada grupo de alunos, professores, contexto, instituição etc. A segunda trata da relação contínua entre teoria e prática, em que a primeira só pode ser criada em função da segunda. Por último, o autor pondera acerca das identidades individuais presentes em uma sala de aula, as quais são atravessadas pelas questões intersubjetivas e relações de poder e dominação. Esse cenário direciona para uma possível emancipação dos docentes, já que eles deixam de ser apenas repetidores de métodos e técnicas, tornando-se reflexivos sobre sua própria prática educacional.

Kumaravadivelu (1994; 2003) enumera dez macroestratégias, constituídas por microestratégias, que podem conduzir o processo de ensino/aprendizagem de línguas. O autor salienta que tais macroestratégias são neutras teórico e metodologicamente, pois não prescrevem como o processo educacional deve ocorrer e nem está fundamentado em apenas uma ou outra perspectiva teórica, respeitando os parâmetros de particularidade, praticidade e possibilidade. As macroestratégias (KUMARAVADIVELU, 1994; 2003) podem ser resumidas como:

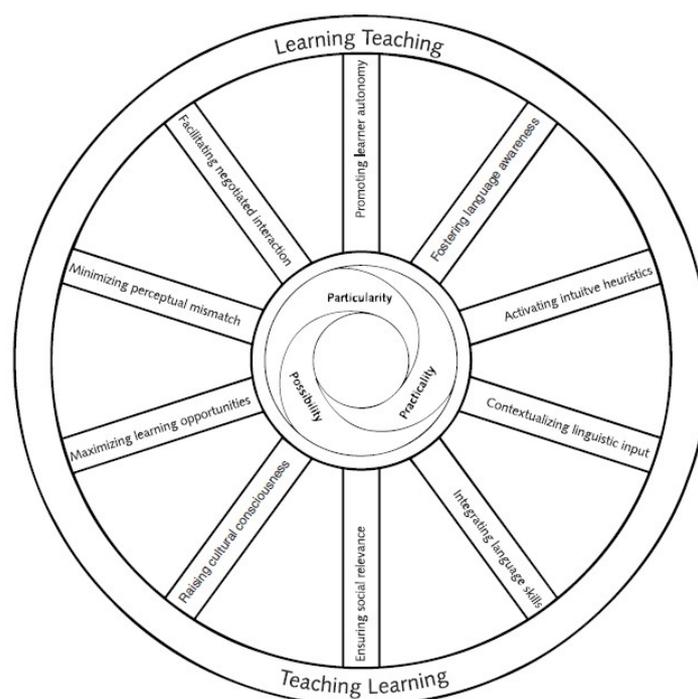
- 1) Maximizar oportunidades de aprendizagem, com professores encontrando o equilíbrio entre o papel social e docente, de maneira desvinculada;
- 2) Minimizar os desencontros perceptivos das ações e interpretações entre o professor e o aluno;
- 3) Facilitar as interações negociadas entre aluno-aluno e aluno-professor, em que alunos possam expressar-se e não apenas responder ao professor;
- 4) Promover a autonomia dos alunos, contribuindo para o processo de aprender a aprender;
- 5) Proporcionar consciência linguística na aprendizagem da L-alvo, no que tange as propriedades formais e funcionais da LE;
- 6) Ativar as heurísticas intuitivas dos aprendizes, conduzindo os alunos a compreender, de modo autônomo, as regras gramaticais da L-alvo;

¹² Kumaravadivelu (2003; 2006) elege a terminologia “Pedagogia”, pois considera o seu sentido amplo, o qual abrange aspectos socioculturais que influenciam direta e indiretamente a sala de aula e, desse modo, escapa à compreensão da aceção de abordagem, no sentido de Brown (2000) e Larsen-Freeman (2000).

- 7) Contextualizar o *input* linguístico, apontando questões linguísticas, extralinguísticas, situacionais e extrassituacionais da língua(gem);
- 8) Integrar as habilidades linguísticas, tradicionalmente separadas por auditiva, oral, leitura e escrita;
- 9) Assegurar relevância social, sendo, o docente, sensível para as questões sociais, políticas, econômicas e educacionais que constituem também o ensino/aprendizagem de LE;
- 10) Aumentar a consciência cultural, engajando os alunos na construção do conhecimento.

A articulação entre essas macroestratégias e os três parâmetros é possível compreender a partir da Figura 16, construído por Kumaravadivelu (2003, p. 41):

Figura 16: O círculo pedagógico¹³



Fonte: Kumaravadivelu (2003, p. 41).

Leffa (2012) explica que o prefixo “pós-” remete a discussões realizadas em outras áreas para explicar a contemporaneidade, como por exemplo, os termos pós-modernidade, pós-estruturalismo, etc. O construto de Kumaravadivelu (2003; 2012), assim, demonstra que o

¹³ Kumaravadivelu (2003) nomeia a figura como “The Pedagogic Wheel” e o traduzimos como “O círculo pedagógico”.

ensino/aprendizagem de línguas também é constituído pelas transformações recentes da história social, cultural, política e linguística mundial.

Sob outra perspectiva, Vieira Abrahão (2014) contrapõe a AC e a PPM, posto que ambas são abordagens teórico-metodológicas contemporâneas. Em seu debate, a pesquisadora sustenta que elas possuem preceitos similares, se postos lado a lado, como se pode verificar no Quadro 3:

Quadro 3: Parâmetros de uma Pedagogia Pós-Método e Abordagem Comunicativa

PEDAGOGIA PÓS-MÉTODO	ABORDAGEM COMUNICATIVA
<i>Parâmetro da particularidade:</i> busca facilitar o avanço de uma pedagogia sensível ao contexto, que se baseia numa compreensão real de particularidades locais, socio-culturais e políticas.	Busca pelo atendimento dos interesses e necessidade dos alunos e consideração dos contextos de ensino e aprendizagem.
<i>Parâmetro da praticidade:</i> o professor na prática, de posse de ferramentas de exploração, está apto a produzir seu próprio ensino e suas teorias (foco na reflexão e ação contínuas).	Análise da abordagem pelo professor, de modo a se conscientizar de sua prática e buscar uma forma mais adequada de ensinar (foco na ação e na reflexão).
<i>Parâmetro da possibilidade:</i> procura reconhecer a consciência sociopolítica dos participantes do processo de ensino e aprendizagem como catalizadora para a busca permanente de formação de identidades e transformação social.	Interpretação crítica da AC: promoção do processo de ensino e aprendizagem por meio da construção de um discurso histórico e crítico. Consideração das identidades dos participantes e busca pela transformação social.

Fonte: Vieira Abrahão (2015, p. 33).

Compreendemos a discussão proposta pela estudiosa brasileira e reconhecemos que ela seja muito pertinente, a fim de refletir mais aprofundadamente sobre um tema tão multifacetado e complexo como os processos educacionais em sala de aula. No entanto, consideramos que, quando as conceituações da PPM foram apresentadas por Kumaravadivelu (2003; 2006), o pesquisador tomava a acepção de abordagem comunicativa da década de 70 e início de 80. Nesse sentido, é compreensível que a história da Linguística Aplicada e da Educação Linguística tenha feito emergir a Pedagogia pós-método, como a sugerida pelo investigador. Por outro lado, a abordagem comunicativa desfrutou de muito tempo de existência, desde o seu primeiro nascimento, possibilitando diversos desdobramentos até os dias atuais. Tais mudanças buscaram atender as lacunas e necessidades do momento vivenciado no ensino/aprendizagem de LE. Acerca dos propósitos da AC durante sua história, Vieira Abrahão (2015, p. 27) pondera que:

Se examinarmos o que ocorreu nos 40 anos de vida da abordagem comunicativa, podemos ver que nem todos esses princípios [discutidos pela pesquisadora] foram contemplados igualmente em todos os contextos, devido a inúmeras variáveis, tais como, contextos social cultural e institucional, proficiência docente na língua estrangeira, falta de recursos materiais, número excessivo de alunos por sala e, até mesmo, devido a diferentes interpretações pelos professores das características dessa abordagem.

Desse modo, entendemos que a AC e a PPM não são simétricas em sua maneira de compreender as práticas educacionais de línguas, pois foram concebidas em momentos distintos, com características, demandas e projeções outras, e ambas possuem uma história diferente. A AC apresentada por Vieira Abrahão (2015) desconsidera as características dessa abordagem em seus primórdios, os quais foram apresentados anteriormente nesta seção. É possível, entretanto, verificar que o ensino de línguas nos últimos anos tem se encaminhado para a mesma direção, de: emancipação docente, autonomia do aluno e aprendizagem significativa.

Nesse sentido, concordamos com Leffa (2012) que reflete sobre uma provável invisibilidade do professor e autonomia do aluno no futuro do ensino/aprendizagem de LE. O autor supõe que

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. Quanto mais invisível for a atuação do professor perante o aluno, mais visível será o objetivo da aprendizagem (LEFFA, 2012, p. 407).

Essa invisibilidade está relacionada com o amplo uso das tecnologias, que se articula com o ensino de línguas, tornando o futuro do ensino/aprendizagem de línguas imprevisível, ainda que lancemos os olhos ao passado (LEFFA, 2012). Assim, abordaremos na próxima subseção acerca das TIC e TDIC nos processos educacionais e da aprendizagem móvel.

3.2. TICs e TDICs nos processos educacionais e Aprendizagem Móvel

As TICs e TDICs suscitam amplo debate acadêmico, haja vista as modificações que integraram juntamente às transformações históricas cultural, social e linguística, sendo observável na comunicação, no trabalho, nas formas de entretenimento, nas maneiras de estudar e aprender, entre outras práticas. Nesse contexto, muitos estudos também foram

desenvolvidos sobre essas temáticas e sua relação com a Educação e a Educação Linguística nos últimos anos, como, por exemplo, Oliveira (2014), Araújo e Marquesi (2008), Sancho (2006) e muitos outros.

Tais modificações, que abarcam as TICs e TDICs, produziram três tipos de efeitos na sociedade, sendo eles: 1) mudanças nos interesses, isto é, no que pensamos e, sobretudo, queremos; 2) transformação dos símbolos, ampliando o repertório de signos e 3) modificação da natureza da comunidade, no que se refere ao lugar em que desenvolvemos o pensamento, que pode ser o ciberespaço, atualmente (SANCHO, 2006). Desse modo, concebemos a tecnologia não só como suporte, modalidade ou instrumento externo à sociedade, mas construída constitutivamente a ela, junto a aspectos culturais, psicocognitivos e linguísticos (LÉVY, 1999). Concordamos com Oliveira (2014, p. 156), a qual considera que

as tecnologias são produtos da ação humana, historicamente construídos, expressando relações sociais das quais dependem, mas que também são influenciadas por eles. Os produtos e processos tecnológicos são considerados artefatos sociais e culturais que carregam consigo relações de poder, intenções e interesses diversos.

Dessa maneira, podemos compreender a Educação de maneira indissociável das tecnologias, uma vez que aquela também integra processos de organização social, que diz respeito à produção e reprodução do conhecimento. As tecnologias, assim, são os artefatos que permeiam o ensinar e o aprender, desde o giz até os *smartphones*, que podem coexistir em uma mesma situação educacional.

Essas considerações apontam para a necessidade de compreensão do uso da TIC e TDIC, já que muitos processos educacionais a incorporam à prática docente, mudando-se somente a tecnologia: da lousa de giz para a lousa digital, dos cadernos aos *tablets*, em uma lógica imaginária do “novo” em detrimento do “velho”. Porém, acreditamos que a mera inserção das novas tecnologias não garante uma educação inovadora e de qualidade. Por outro lado, também é observável uma resistência às TICs e TDICs, como não confiáveis para promover aprendizagem ou apenas como distração para o ensino. Há, assim, tanto opiniões favoráveis quanto contrários à Educação com as TICs e TDICs.

Ao retomarmos as proposições de Bax (2011; 2003), podemos notar que ambas as percepções sobre as tecnologias são inconsistentes, uma vez que até mesmo os artefatos, com os quais temos familiaridade no presente, passaram por uma adaptação pelos professores, isto é, foram rejeitados no início e, apenas posteriormente, incorporados nas práticas pedagógicas. O autor chama de “normalização” esse processo, no qual a tecnologia passa a estar de tal

forma imersa no cotidiano escolar que já não é mais alheia à prática rotineira, como por exemplo, o lápis, o livro didático e a lousa.

Além disso, também não ignoramos o redimensionamento do ensinar e do aprender acarretado pela/na sociedade da informação e do conhecimento (ARAÚJO; MARQUESI, 2008), na qual há novas proporções do tempo e espaço. As TIC e TDIC apresentam-se como potencialidades de experiências de aprendizagem, corroborando uma possível nova relação com a construção do conhecimento.

Nessa direção, se remontamos o passado recente da sociedade de informação e comunicação, reconhecemos que as transformações das tecnologias digitais são incessantes. Consequentemente, é imprescindível que se continue refletindo profundamente sobre os processos de ensino/aprendizagem, especialmente o de línguas, foco de nossa pesquisa.

Em 1999, Lévy (1999), importante pesquisador na temática das TIC, já fazia uma descrição de uma realidade que hoje se vê potencializada e propõe uma constante revisão conceitual. De acordo com ele,

dados a amplitude e o ritmo das transformações ocorridas, ainda nos é impossível prever as mutações que afetarão o universo digital após o ano 2000. Quando as capacidades de memória e de transmissão aumentam, quando são inventadas novas interfaces com o corpo e o sistema cognitivo humano (a “realidade virtual”, por exemplo), quando se traduz o conteúdo das antigas mídias para o ciberespaço (o telefone, a televisão, os jornais, os livros etc.), quando o digital comunica e coloca em um ciclo de retroalimentação processos físicos, econômicos ou industriais anteriormente estanques, *suas implicações culturais e sociais devem ser reavaliadas sempre* (LÉVY, 1999, p. 25 – grifo nosso).

Compreendendo essa conjuntura contemporânea, nos últimos anos, ocorre uma ampliação dos estudos sobre *mobile learning* ou *m-learning*, traduzido para o português como aprendizagem móvel. Esse conceito possui como princípio fundamental a ubiquidade, em que se pode estudar em qualquer tempo e lugar (ELSAFI, 2018; ZHANG, 2015). Além disso, de acordo com Boll, Ramos e Real (2018, p. 41), essa modalidade de aprendizagem está relacionada com a possibilidade de “diversos tipos de interações sociais e com conteúdos da *web (internet)*, de maneira autogerida, não planejada, formal, informal, espontânea, referenciada ou não por um ambiente físico, podendo ou não ser uma experiência intencional de aprender”.

Alguns autores referem-se também à outra terminologia: aprendizagem ubíqua (*u-learning*). No entanto, esta, em oposição àquela, é capaz de inibir todas as barreiras de tempo e espaço, apresentando-se de maneira assistemática, constante e insistente (SANTAELLA,

2018). Esse aprender ocorre por dispositivos móveis e localiza-se no ciberespaço, em comunidades de interesses com pessoas que não necessariamente se conhecem, que se ajudam e aprendem conjuntamente (*ibidem*). Tal fenômeno ocorre, por exemplo, em grupos da rede social *Facebook*, organizados a partir de motivações em comum, destinados a debates e/ou divulgação de informações, apenas para citar alguns: “Veganismo Brasil”¹⁴ e “Contraceptivos – Trocando experiências”¹⁵.

Em síntese, a aprendizagem móvel pode manifestar-se tanto integradamente à educação formal quanto separadamente, inclusive sem que o próprio aprendente tenha ciência de que está aprendendo. Já a aprendizagem ubíqua é mais assistemática e não pode ser enquadrada junto a processos formais.

Nessa direção, as condições de aprendizagem por dispositivos móveis propiciam a personalização do aprendizado, tendo em vista que o estudante pode eleger os meios, o tempo e o procedimento para construir o conhecimento, caracterizando, assim, uma autonomia nunca então experienciada até os dias atuais (PALALAS, 2018).

De acordo com Elsafi (2018, p. 178 – tradução nossa), “os *tablets* e *smartphones* estenderam as oportunidades de aprendizado, e com aplicativos móveis, as lacunas entre a aprendizagem formal e informal pode ser misturado ou dissolvido”¹⁶. Desse modo, não acreditamos que a aprendizagem móvel ou ubíqua substituirá as instituições de ensino ou o papel do professor, pois hoje temos um cenário de coexistência dessas possibilidades de práticas educacionais. Por outro lado, é possível que o fazer docente e as instituições demandem transformações estruturais, para estar em consonância com as modificações sociais, culturais, linguísticas, psicocognitivas etc., abarcando as TIC e TDIC.

Nesse sentido, concordamos com Rosa e Azenha (2015), que chamam a atenção para uma mudança de perspectiva da aprendizagem móvel no Brasil, em que não se caminhe para a mesma direção nem de “informatização escolar”, como nos anos 80 e 90, nem de “TIC na Educação”, tendência atual. Para os investigadores, “não se trata, assim, de ter as TIC como meio para a aprendizagem, mas como parte integrada dela”, ou seja, “*as tecnologias digitais tornam-se um fator de mudança dos processos de ensino-aprendizagem*” (ROSA; AZENHA, 2015, p. 61 – grifo dos autores).

¹⁴ Na descrição do grupo consta: “Grupo para pessoas interessadas em Veganismo/Vegetarianismo e assuntos relacionados”. Possui 14.205 membros. Disponível em: <<https://www.facebook.com/groups/veganismobrasil>> Acesso em: 17 de setembro de 2018.

¹⁵ Grupo destinado a trocas de experiências e informações sobre o uso de contraceptivos por mulheres. Possui 23.457 membros. Disponível em: <<https://www.facebook.com/groups/656592204466843/>> Acesso em: 17 de setembro de 2018.

¹⁶ No original: “It could be understood that smartphones and tablets have extended learning opportunities; with mobile apps, the gap between formal and informal learning can be blended or dissolved.”

Contemporaneamente também emergem debates acerca da gamificação, atrelada aos estudos de TIC e TDIC na Educação e Educação Linguística. Sendo assim, apresentamos na próxima subseção uma discussão sobre esses trabalhos.

3.3. O conceito de gamificação em processos educacionais

Nos últimos anos, o uso das tecnologias tem feito parte do dia a dia social, tanto para tarefas complexas até para outras mais prazerosas, como no caso de *games*. Nesse contexto, o conceito de gamificação vem sendo investigado por pesquisadores e educadores de todo o mundo.

A gamificação é a tradução do termo advindo da língua inglesa *gamification* e consiste no uso de base mecânica de *games*, sua estética e o modo de pensar inspirado por eles, para engajar pessoas, motivar ações, promover aprendizagem e resolver problemas (KAPP, 2017). Diniz, Monteiro e Carneiro (2016) afirmam que os *games* são estudados por muitos pesquisadores com diferentes focos, mas que se interseccionam nas ideias de concebê-los como motivantes, incidindo nos aspectos cognitivos, sociais e emocionais dos jogadores. De acordo com os autores, são essas características que podem ser exploradas pela Educação.

Embora os *games* remetam às TIC atuais, o conceito de jogo é muito anterior a ele¹⁷. De acordo com Huizinga (2000), os jogos estão presentes em toda história da vida humana e significam a prática social, manifestando-se, por exemplo, na linguagem e no mito. O investigador considera o jogo uma “totalidade”, uma vez que envolve autonomia, regras e aceitação dos participantes para que possa realizar-se.

Sendo assim, ao contrário do que se pode pensar, o conceito de gamificação não é recente, pois sempre esteve relacionado com a tentativa de professores, membros de faculdade etc. de engajar alunos e criar desafios em um ambiente atrativo e prazeroso. No entanto, o construto, na contemporaneidade, refere-se à articulação entre tais aspectos e as concepções de fazer pedagógico com as TIC e TDIC, em que se pode gerar novas esferas de interesse (KAPP, 2017).

Gee (2005; 2003) é um dos precursores a relacionar os *games* (cf. nota de rodapé 16) à aprendizagem, já que o estudioso buscava compreender o uso dos *videogames*, relacionando-o aos processos cognitivos e semióticos do ato de aprender. O pesquisador questiona a Educação vigente, que considera jogar *games* como uma perda de tempo, pois apenas valida

¹⁷ Compreendemos o termo *game* como sendo os jogos eletrônicos, apresentando-se nas TIC ou TDIC, e os *jogos* como atividade lúdica e desinteressada, como teorizado, por exemplo, por Huizinga (2000).

experiências de aprendizagem organizadas em áreas e disciplinas do conhecimento, como a física, história etc. Entretanto, Gee (2003) sustenta que essa prática pedagógica – tradicional – tem se mostrado falha, na medida em que os estudantes, amiúde, não adquirem o conhecimento verdadeiramente. Por outro lado, os *games* apresentam-se como meios poderosos para se aprender de maneira ativa e significativa. O estudioso aponta que essa não é apenas uma perspectiva otimista de ensino, uma vez que ele compreende que tais ferramentas podem ser utilizadas para fins tanto bons quanto maus. Gee (2003) explica tal entendimento com o exemplo da organização Neonazi, Aliança Nacional, a qual desejou construir um *game* em que o jogador é um membro da Klu Klux Kan ou *skinhead* e necessita matar negros, latinos e judeus. Assim, até mesmo uma organização como essa infere o poder dos *games* na construção de identidades, usando-a a seu favor, demonstrando que a Educação poderia também utilizá-la a fim de proporcionar uma Educação significativa. Desse modo, esse exemplo de uso dos *games* pela Aliança Nacional serve também para refutar a ideia de que as pessoas não aprendem nada com os *videogames* (*idem*), pois seus jogadores poderiam transformar sua forma de pensar e ver o mundo, tornando-se *neonazis*.

Nesse sentido, o investigador também afirma que os jogadores não aprendem apenas sobre o *game*, mas também outros aspectos que o envolvem, ainda que não se perceba. Nas palavras do pesquisador,

bons videogames incorporam bons princípios de aprendizagem, apoiados por pesquisas atuais em ciência cognitiva (Gee 2003, 2004). Por quê? Se ninguém pudesse aprender esses jogos, ninguém os compraria e, ainda, os jogadores não aceitariam *games* fáceis, bobos ou breves. Em um nível mais profundo, no entanto, o desafio e a aprendizagem são uma grande parte do que torna os *videogames* motivadores e divertidos. Os humanos gostam de aprender, embora às vezes na escola você não soubesse disso (GEE, 2005, p. 34 – tradução nossa¹⁸).

Desse modo, Gee (2005) elenca princípios da aprendizagem presentes nos bons *videogames*, os quais são: (1) identidade, de acordo com o qual o jogador aprendiz cria uma nova identidade, primordial para captá-lo para mundo virtual; (2) interação, que se refere à possibilidade de o jogador aprendiz reagir e responder aos *games*; (3) produção, que pressupõe que os jogadores aprendizes não sejam apenas “leitores”, mas também “escritores”,

¹⁸ No original: “Good video games incorporate good learning principles, principles supported by current research in cognitive science (Gee 2003, 2004). Why? If no one could learn these games, no one would buy them, and yet players will not accept easy, dumbed-down, or short games. At a deeper level, however, challenge and learning are a large part of what makes good video games motivating and entertaining. Humans actually enjoy learning, though sometimes in school you would not know it”.

isto é, criadores também do próprio *game*; (4) tomada de riscos, pois os *games* são propícios para explorar e tentar novos caminhos, incentivando a aprendizagem com os erros; (5) customização, que se caracteriza pela possibilidade do jogador adaptar o *game* com seu estilo de jogar e aprender; (6) *agency*, que se refere ao sentimento propiciado a todos os jogadores aprendizes, por meio dos princípios anteriores; (7) problemas bem ordenados, que permitem que os jogadores aprendizes possam criar hipóteses para problemas de maneira gradativa, de modo que, no final, consigam solucionar problemas complexos; (8) desafio e consolidação, pois os *games* apresentam novos desafios e, quando os usuários já automatizaram alguns problemas, possibilitam o desenvolvimento da expertise em algo; (9) termos como “*just-in-time*” e “*on demand*”, que colaboram para a aprendizagem, pois Gee (2005) afirma que o excesso de palavras pode ser prejudicial para a compreensão e consequente aprendizagem; (10) significados situados (o pesquisador defende que a apreensão do significado das palavras é difícil, portanto, os *games* situam as palavras por meio de ações, imagens e diálogos); (11) frustração prazerosa, que pode ser promovida por meio da conjunção dos outros princípios, em que jogadores aprendizes podem sentir-se satisfeitos diante da capacidade de solucionar problemas; (12) pensamento sistemático, pois, em *games*, é necessário pensar de maneira não isolada de eventos, fatos e habilidades; (13) explorar, pensar lateralmente e repensar metas, já que os *games* contribuem para que se explore antes de decidir, pense lateralmente e não de maneira linear e use essas ações para reconsiderar as metas; (14) ferramentas inteligentes e conhecimento distribuído, usando as primeiras por meio das segundas, em equipe ou individualmente para se jogar; (15) equipes multifuncionais, possibilitando o trabalho em equipe e em conjunto; (16) *performance* antes da competência, haja vista que os jogadores aprendizes não precisam ser competentes para jogar.

Gee (2005) postula que se pode buscar não a incorporação de *games* nas escolas, senão a aprendizagem dentro e fora das salas de aula mais parecidas com os *games*, isto é, engajando alunos reflexiva e significativamente, por meio dos princípios apresentados anteriormente. Consideramos que o autor trouxe uma grande contribuição para se pensar as práticas educacionais tradicionais e a gamificação, embora consideremos que algumas de suas categorias para avaliação de jogos “bons” ou “ruins” pareçam-nos uma visão simplista e dicotômica de análise. Em outras palavras, porém, nossa discordância com alguns pontos apresentados pelo estudioso não altera sua relevância acerca do tema tratado neste trabalho.

Kapp (2017), por sua vez, sintetizou os elementos de *games*, que podem ser gamificados. Primeiramente, trata-se das **abstrações dos conceitos e da realidade**, proporcionadas pelos *games*, baseados em modelos do “mundo real”. Em outras palavras,

assim como outras produções, o *game* é uma representação da realidade. A simulação é a materialização desse princípio, a qual pode proporcionar boas circunstâncias de aprendizagem, como redução de variáveis e acontecimentos, foco nas especificidades, causa e efeito bem esclarecidos e atenuação da complexidade. As **metas** são princípios fundamentais de um *game*, pois gera propósito, foco e resultados mensuráveis. São parâmetros para verificação de onde se está e para onde se quer ir, juntamente com o incentivo e o *feedback*. Podemos compará-las aos *checklists* que fazemos para alcançar algo. Segundo o autor, as metas devem ser desafiadoras, porém não impossíveis, possibilitando o progresso das habilidades. Conjuntamente a esses dois aspectos, atuam sobre os jogadores as **regras**: sem elas, os *games* não existiriam. Kapp (2017) afirma que elas podem ser quatro:

- a) Operacionais: descrevem como o *game* deve ser jogado;
- b) Constitutivas ou fundamentais: são estruturas formais subjacentes ao funcionamento do *game* (operações matemáticas etc.);
- c) Implícitas ou comportamentais: governam os contatos sociais entre os jogadores (etiquetas de relacionamento, por exemplo);
- d) Instrucionais: ensinam após se joga, razão pela qual os *games* foram criados.

Também é necessário existir o princípio do **conflito, competição ou cooperação**. De acordo com Kapp (2017), o primeiro refere-se a um desafio promovido pelo funcionamento entre oponentes, em que um deve vencer o outro, como por exemplo, os times de futebol. Já a competição é quando os oponentes não interferem na *performance* do outro para haver ganho, por exemplo, as corridas automobilísticas. Por fim, a cooperação é a ação de trabalhar com os outros para conquistar os resultados mutuamente desejáveis e benéficos, por exemplo, o *game FarmVille*. O autor pontua que jogos bons incluem os três elementos, como é o caso do *game World of Warcraft*. O **tempo** influi nesses aspectos, já que motiva as atividades e ações do jogador, pressionando-o a agir de maneira compatível às suas habilidades. Esse elemento não pode prejudicá-lo e ensina a priorizar o tempo destinado para cada tarefa.

Um dos princípios gamificados mais conhecidos é a **estrutura de premiação**, a qual são os *badges*, pontos ou prêmios adquiridos. Kapp (2017) pontua que ela possui funções importantes, além da gamificação. Ela pode funcionar como um incentivo para que os jogadores continuem jogando e também como empecilho para a premiação fácil.

Os *games* também fornecem **feedback**, como tempo de vida, quantos movimentos se pode fazer etc. Servem para incentivar comportamentos, pensamentos e ações corretas, concomitantemente em que não indicam diretamente no que se está equivocando. Serve também para guiar o jogador ao resultado correto, estando muito relacionado à causa e

consequência, já que, frequentemente, a ação equivocada gera um *feedback* negativo instantâneo, levando o jogador à opção correta em uma próxima vez.

Kapp (2017) insere os *levels* como componentes dos *games*, sendo os graus de dificuldade, que proporcionam e representam experiência e habilidade. O autor afirma que *games* muito difíceis são chatos, mas muito fáceis também o são; sendo necessário que existam níveis como: fácil, intermediário e difícil. Consideramos que esse pressuposto poderia convergir ao ensino/aprendizagem de LE, uma vez que também é usual a separação por níveis de proficiência, como por exemplo, o Quadro Comum Europeu (A1, A2, B1, B2, C1, C2).

Em continuidade, o autor postula que a **narrativa** é parte essencial da gamificação, pois contextualiza a experiência do jogador. Nas palavras de Kapp (2017, p. 42 – tradução nossa): “Histórias tem sido usadas por centenas de anos para passar informação de uma pessoa para outra e guiar comportamentos e pensamentos. A combinação dos *videogames* e da narrativa oferece uma história interativa que engaja e move o jogador adiante”¹⁹. Os elementos importantes da narrativa, de acordo com o estudioso, são: personagens, enredo, tensão e resolução.

A **curva de interesse** integra os *games* e se trata da sequência de fluxo de eventos que mantém o interesse dos jogadores, prendendo-lhes a atenção. É uma sequência que se inicia com a motivação do jogador antes de jogar, enquanto se joga e posteriormente, com a finalização do *game*. Outro princípio relevante da gamificação é a **estética**, que não é a verossimilhança com a realidade. Toda a construção do *game* deve ser coerente e coeso, entre os outros elementos gamificados. Por fim, Kapp (2017) trata também sobre a possibilidade de **replay**, possibilitado pelos *games*, para que se possa errar um determinado número de vezes até que se consiga atingir a meta. Assim como abordado sobre o *level*, não é interessante que se ganhe um *game* de uma vez, facilmente, porém com esforço, gerando a satisfação.

Em suma, os *games* e a gamificação acontecem quando:

O **jogador** é pego jogando porque a instância do **feedback** e a constante **interação** são relacionadas ao **desafio** do game, o qual é definido por **regras**, dentro do **sistema** para provocar uma **reação emocional** e, finalmente, resultar em resultados quantificáveis dentro de uma versão

¹⁹ No original: “Stories have been used for centuries to pass information from one person to another and to guide behavior and thinking. The combination of a video game and storytelling provides an interactive story that engages and moves the player forward”.

abstrata de um grande sistema (KAPP, 2017, p. 9 – tradução nossa – grifos do autor)²⁰

Com esses aspectos elencados, é possível perceber que gamificar não é tão fácil como se pode imaginar. Dessa maneira, Kapp (2017) salienta que a ideia de aplicar alguns aspectos de *game* – como, por exemplo, a mecânica e o sistema de premiação e pontos – para tornar um conteúdo considerado chato em divertido, é um grande erro cometido pelos criadores e desenvolvimentistas de produtos gamificados. O autor afirma que essa prática negligencia outros elementos mais interessantes ou críticos, reduzindo a experiência completa e profunda de aprendizagem em um ou dois elementos de gamificação.

Muitos aplicativos se utilizam desse conceito em seu sistema de funcionamento, como o Duolingo, recorrentemente considerado pelos autores como gamificado (VIEIRA, 2018; PAIVA, 2017; GAVARRI, 2016; LEFFA, 2016; MUNDAY, 2016). Todavia, interessa-nos saber quais os elementos da gamificação que, de fato, estão presentes no Duolingo e essa é a resposta que buscamos para nossa segunda questão de pesquisa.

Isto posto, apresentamos a seguir, estudos recentes que tratam especificamente do nosso objeto de estudo, do Duolingo.

3.4. Estudos sobre o Duolingo

O Duolingo é um dos aplicativos com maior popularidade, de acordo tanto com trabalhos acadêmicos quanto com fontes de comunicação midiática, como jornais e revistas (SATAKA, 2018; LEFFA, 2016). Sendo assim, nesta subseção apresentaremos pesquisas que já foram realizadas sobre esse objeto, enunciando proposições e lacunas existentes na literatura²¹.

Gavarrí (2016) apresenta uma série de críticas ao Duolingo para aprendizagem do inglês por meio do espanhol, fundamentadas na sua maneira de abordar o vocabulário, as regras gramaticais, as questões relacionadas aos gêneros textuais e as macro-habilidades de audição e oralidade. No que concerne o vocabulário, a autora afirma que não há nada que

²⁰ No original: “A player gets caught up in playing a game because the instant feedback and constant interaction are related to the challenge of the game, which is defined by the rules, which all work within the system to provoke an emotional reaction and, finally, result in a quantifiable outcome within an abstract version of a larger system”.

²¹ Os trabalhos referenciados foram encontrados por meio de uma busca em mecanismos *online* acadêmicos e não acadêmicos, tais como *Google*, *Google Acadêmico*, *Yahoo* e acervos digitais, como Portal CAPES de teses e dissertações e Portal de periódicos da CAPES/MEC. Alguns autores foram indicações de pesquisadores, docentes ou pós-graduandos em eventos acadêmicos, disciplinas de pós-graduação, reuniões de pesquisa e conversas informais.

indique a pluralidade dos significados (polissemia), além de estarem completamente deslocados do significado da interação social. Quanto ao trato dos gêneros textuais, Gavarrri (2016) argumenta que não existe nenhum trabalho com essa temática no curso, sendo sua única ocorrência em exercícios de tradução. Outra crítica da autora envolve a carência de reflexão gramatical, uma vez que a gramática é apresentada em orações descontextualizadas e, de acordo com a estudiosa, a repetição insistente apresentada pelo curso é insuficiente para promover uma reflexão linguística. A investigadora aponta também para uma limitação no que diz respeito ao *input* de audição e oralidade; especialmente a segunda macro-habilidade, visto que apresenta poucas possibilidades de uso da língua oral.

Tendo em vista a avaliação de alto teor negativo quanto à aprendizagem efetiva por meio do Duolingo, Gavarrri (2016) conclui que o sucesso do curso deve-se à gamificação, que serve como incentivo para o aprendiz, vinculada à noção de *agency*, em que os estudantes sentem-se responsáveis pela própria aprendizagem. Ainda assim, a análise da investigadora considera que os aprendizes que pretendem aprender com o aplicativo devem ter em mente que não conseguirão avançar na língua, permanecendo apenas no básico, ainda que estejam motivados.

As análises de Paiva (2017) estão em consonância com Gavarrri (2016), já que trata sobre os exercícios propostos pelo Duolingo que, de acordo com a pesquisadora, são artificiais para conduzir à aprendizagem. Nas palavras de Paiva (2017, p. 20), “iniciativas como a do Duolingo, certamente, contribuem para criar mais oportunidades de práticas para os aprendizes, mas é uma pena que, pelo menos o material inicial, seja tão artificial”. Por outro lado, a estudiosa também concorda que o curso vale-se de elementos de gamificação, como o sistema de vidas (corações) por atividades corretas²².

Compreendemos que estudos como os de Paiva (2017) e Gavarrri (2016) sejam de suma importância; no entanto, como exposto por Kapp (2017), a gamificação não serve apenas para tornar uma aprendizagem desinteressante em interessante, mas também para engajar pessoas, significando ações, como abordamos na subseção anterior.

Leffa (2016) realiza uma análise do Duolingo e dos seus fóruns na *internet* de maneira muito similar ao proposto por esta pesquisa. Em seu trabalho, Leffa (2016) discute as teorias linguísticas que subjazem as práticas docentes de LE e assevera que, embora muitas proposições já tenham sido elaboradas sobre esse âmbito, ainda existem as dificuldades de tornar a L-alvo um meio de comunicação e não somente objeto de estudo, como postulado

²² No momento em que realizávamos a pesquisa, tal recurso já não estava mais disponível no aplicativo.

pela abordagem comunicativa (cf. subseção 3.1). Além disso, o pesquisador afirma que o ensino/aprendizagem parece ainda manter os desafios de promover situações de uso autêntico da língua, com falantes “reais”. As TIC e TDIC poderiam contribuir para suprir essas necessidades hodiernamente, respaldando a análise do Duolingo pelo investigador. Curiosamente, Leffa (2016) foi o único autor estudado que se referiu e descreveu o aplicativo como uma rede social. De acordo com o trabalho, da perspectiva do ensino de línguas, três aspectos no *software* destacaram-se: “(1) a fragmentação da língua; (2) o uso de um mesmo *corpus* para as diferentes línguas; (3) a discussão sobre a língua” (LEFFA, 2016, p. 145). O professor demonstra que prevalece, no Duolingo, uma abordagem-metodológica de ensino de línguas tradicional, porém com grandes avanços da perspectiva tecnológica. Ainda, compreende que o Duolingo é uma rede social híbrida, com características de *games* (gamificado) e, concomitantemente, *site* educacional.

O trabalho de mestrado realizado por Vieira (2018) é convergente às proposições de Leffa (2016). A pesquisa deteve-se nos estudos culturais – especialmente o conceito de cultura da convergência (BUCKINGHAM, 2010; JENKIS, 2009; COREA, 2005 *apud* VIEIRA, 2018) – e nas estratégias/metodologias de ensino de LE. Os resultados obtidos pela pesquisadora indicou que no que tange às metodologias, o Duolingo afastava-se das teorias de ensino/aprendizagem de LE da abordagem comunicativa. No que se refere às estratégias, verificou-se que se aproxima aos *games*, caracterizando-se por ser uma plataforma gamificada. Assim como postulamos em outros momentos deste trabalho, a autora também concorda que a gamificação corresponde aos movimentos da sociedade contemporânea. Nessa direção, a aprendizagem móvel também é articulada nesse trabalho, pois nas palavras de Vieira (2018, p. 90):

É possível dizer, então, que os aplicativos usados no celular se caracterizam como uma das muitas formas possíveis (e disponíveis) de aprender uma língua estrangeira, sendo decantada como a sua maior “virtude”, a possibilidade de permitirem a transposição de limites de tempo e de espaço.

O desenho de pesquisa de Vieira (2018) difere-se do nosso, posto que em nosso trabalho propomos como objetivo central a análise da metodologia de ensino de línguas, esforçando-nos para o fazê-la aprofundadamente; por outro lado, a gamificação não nos serve para explicar as abordagens-metodológicas, como nessa pesquisa, pois o consideramos como algo a ser analisado separadamente de outros aspectos. Além disso, Vieira (2018) observa,

comparativamente, os aplicativos Babbel e Duolingo, ao passo que nós focalizamos apenas o segundo.

Foram encontrados outros trabalhos, que relacionam o aplicativo à aprendizagem móvel e à sua popularidade, como o de Jesus *et al* (2017), que realiza um estudo de caso. Os autores demonstram que, dentre as diversas finalidades dadas pelos estudantes aos seus *smartphones* – como fazer e receber ligações, jogar, tirar foto, ouvir música, acessar redes sociais etc. – eles também apresentaram a opção **estudar**. Nesse sentido, um dos dados obtidos pelo trabalho é que o maior representante de aplicativo de aprendizagem de línguas é o Duolingo. Entretanto, de acordo com a análise dos autores, o aplicativo contempla uma perspectiva tradicional da educação, focalizada em estímulos e respostas, possivelmente classificável como skinneriana. Eles atestam-na como “meramente memorística”, afirmando que o aplicativo diverge das pesquisas recentes da Educação sobre o significado e importância do conhecimento.

Costa *et al* (2017) também realizou um trabalho sobre o uso do aplicativo em contexto de formação, nesse caso, técnica, e a relacionou à utilização e melhoria das notas da disciplina de língua inglesa do curso de Comércio Exterior. Verificou-se, na pesquisa, que houve um aumento de 63% das notas do segundo semestre, que coincidia com o tempo de estudo no Duolingo. O estudo salienta a ocorrência de motivação e interesse em aprender a língua-alvo, viabilizada pelo curso, e que se manifestou também nas interações que surgiram dentro e fora da sala de aula.

Outro estudo sobre o aplicativo foi o de Munday (2016), que ao analisar o uso do curso *online* por estudantes nas aulas de língua espanhola, em uma universidade, constatou que Duolingo era fácil de usar, era útil e apresentava muito potencial, embora não focalizasse a competência comunicativa. Os resultados apontaram para a satisfação da maioria dos aprendizes, em razão do fácil acesso por celulares, gamificação e da diversidade de atividades.

A pesquisa de mestrado de Roppel (2017) direcionou-se para a mesma compreensão do aplicativo. Nesse trabalho, a autora investigou as possibilidades e os limites do ensino de espanhol pelo Duolingo, por meio da análise da percepção de participantes de pesquisa (alunos). De acordo com a pesquisadora, o aplicativo propõe um ensino inovador, com pressupostos da aprendizagem móvel. No entanto, considera que o *software* apenas deva ser utilizado como reforço, viabilizando uma aprendizagem lúdica do vocabulário básico em língua espanhola. A autora afirma que se trata de um “jogo didático”, que possibilita tal função reforçadora. Dessa maneira, esse trabalho compreende que o Duolingo não

necessariamente possa contribuir para o ensino/aprendizagem de espanhol formal e institucional, uma vez que o interpreta apenas como atividades extras e não fundamentais. Ainda que se refira ao aplicativo como um jogo, não se menciona nem discute a gamificação, como em outros trabalhos referenciados anteriormente (cf. VIEIRA, 2018; PAIVA, 2017; GAVARRI, 2016; LEFFA, 2016; MUNDAY, 2016).

Outra dissertação muito pertinente é a de Honorato (2018), o qual, no âmbito do ensino/aprendizagem de língua inglesa como LE, analisa as potencialidades e limitações no desenvolvimento da competência lexical pelo aplicativo. A coleta de dados abrangeu situações tanto formais quanto informais de ensino, isto é, a aprendizagem móvel individual e a realizada em uma sala de aula. O estudo concluiu que a organização por campos semânticos, o lúdico e fixação dos conteúdos por meio da repetição são aspectos positivos. Como limitações, o autor descreve o *design* infantil, o repertório limitado de vocabulário e o método gramática-tradução de ensino de LE.

O Duolingo também é objeto de interesse de outras áreas de estudo, não só da Educação, Linguística Aplicada e Educação Linguística. A dissertação de Nazário (2017), do campo do *design*, reflete acerca da usabilidade do aplicativo, que influencia e compõe a experiência do aprendente nos processos de aprendizagem móvel de línguas. Por meio de diários de uso de estudantes, o pesquisador verificou que os aplicativos móveis corroboram a construção do conhecimento, com seu pressuposto de uso diário e inserção no cotidiano das pessoas. No entanto, demonstrou também as dificuldades do Duolingo, que concernem às limitações impostas aos aprendizes com um nível melhor de proficiência na L-alvo. De acordo com Nazário (2017), o conhecimento que se tem sobre o idioma foi uma variável dependente, o qual levou algumas pessoas à desistência da aprendizagem pelo aplicativo. Esse estudo é interessante, pois indica aspectos positivos, proporcionados pela aprendizagem móvel na contemporaneidade, e também negativos, presentes na própria maneira em que o aplicativo foi construído por seus propositores.

Sintetizamos no Quadro 4 todos os trabalhos sobre o Duolingo, abordados anteriormente, dispondo o(a) autor(a), título do trabalho, ano de desenvolvimento, área de desenvolvimento, foco de pesquisa e universidade a que se vincula.

Quadro 4: Estudos sobre o Duolingo (continua)

Autor(a) (sobrenome)	Título do trabalho	Ano de desenvolvimento	Área de desenvolvimento	Foco de pesquisa	Universidade a que se vincula
Honorato	Duolingo no ensino-aprendizagem de inglês com foco no vocabulário: potencialidades e limitações	2018	Ensino e Processos Formativos	Duolingo, aprendizagem de vocabulário.	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Vieira	O ensino de línguas estrangeiras em aplicativos para telefones celulares: A aprendizagem como um <i>game</i> .	2018	Educação	Duolingo, Babel, estudos culturais, gamificação.	Universidade Luterana do Brasil
Costa <i>et al</i>	O uso do aplicativo Duolingo em uma turma de Comércio Exterior na Faculdade de Tecnologia da Zona Leste de São Paulo	2017	Educação	Duolingo, uso das TIC nos processo ensino-aprendizagem de línguas.	Faculdade de Tecnologia da Zona Leste de São Paulo
Jesus <i>et al</i>	O uso dos smartphones no cotidiano dos jovens e os principais aplicativos utilizados para auxiliar nos estudos: um estudo de caso	2017	Educação	Dispositivos móveis na aprendizagem.	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologias - Uruaçu.
Nazário	Da mochila à palma da mão: aprendizagem de línguas em contexto múltiplo: Um estudo sobre a usabilidade de aplicativo móvel de ensino de língua estrangeira.	2017	Artes e Design	Duolingo, aprendizagem móvel, usabilidade e design centrado no aluno.	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Paiva	Aplicativos móveis para aprendizagem de língua inglesa	2017	Linguística Aplicada	Duolingo, Busuu, ABA e Babel, conceitos sobre a língua, método do ensino de línguas e gamificação.	Universidade Federal de Minas Gerais
Roppel	O uso das tecnologias de informação e comunicação no ensino de língua espanhola: Estudo do aplicativo duolingo	2017	Educação	Duolingo, pressupostos teórico-metodológicos de ensino de espanhol como LE.	Centro Universitário Internacional

Quadro 4: Estudos sobre o Duolingo (continuação)

Gavarrí	El aprendizaje de lenguas extranjeras mediado por las TIC: Aprender Inglés con Duolingo	2016	Educação	Duolingo, pressupostos sobre o ensino de inglês como LE.	Centro de Estudiantes ISFD 41 (Argentina).
Leffa	Redes sociais: ensinando línguas como antigamente	2016	Linguística Aplicada	Duolingo, abordagem e metodologias de ensino de línguas.	Universidade Federal de Pelotas.
Munday	The case for using DUOLINGO as part of the language classroom experience	2016	Linguística	<i>Mobile Assisted Language Learning</i> , aprendizagem ubíqua, ensino/aprendizagem de LE.	Universidad de Granada (Espanha)

Fonte: Autoria própria.

Tendo em vista as considerações apresentadas anteriormente, é possível observar que diferentes trabalhos evidenciam os elementos de *games* presentes no aplicativo. Outros estudos que não mencionam a gamificação referem-se aos aspectos lúdicos do Duolingo, demonstrando que as análises dialogam entre si. Por outro lado, ainda que alguns estudos mencionem as abordagens-metodológicas de ensino de língua, notamos que ainda é necessário pesquisas que se debrucem mais especificamente sobre esse tema. Essa é uma questão que constitui todos os outros elementos que integram o funcionamento do aplicativo. Portanto, acreditamos que este trabalho venha cobrir essa lacuna nas investigações em ensino/aprendizagem de LE e TDICs.

Em vista do que abordamos anteriormente e da continuidade do trabalho, apresentamos, na próxima seção, a análise dos dados.

4. ANÁLISES INTERPRETATIVAS-NARRATIVAS

Nesta seção, elucidaremos as considerações analítico-interpretativas de pesquisa, traçando significações e relevância nos materiais coletados, a fim de responder às questões da pesquisa, a saber: a) Quais as impressões da pesquisadora sobre o aplicativo Duolingo e suas funcionalidades e que elementos da aprendizagem móvel estão presentes durante o uso? b) Qual/quais é/são a(s) premissa(s) didático-metodológica(s) que subjaz(em) o aplicativo Duolingo para o ensino da língua espanhola? c) Que elementos da gamificação podem ser observados durante o uso do aplicativo?

As análises interpretativas-narrativas foram divididas com base em tais questões de pesquisa e, portanto, organizadas em três subseções. Todas apresentarão a articulação entre os três momentos da pesquisa, primeiramente, no relato autobiográfico, construído antes do uso do Duolingo, em seguida do diário de campo, produzido durante a experiência no curso e, posteriormente, as reflexões possibilitadas no fim de todo esse processo, isto é, do momento como pesquisadora construindo a dissertação. Na primeira subseção, 4.1., descreveremos e analisaremos a percepção do uso da usuária-pesquisadora do aplicativo. Essas análises fundamentam-se teoricamente nas considerações sobre aprendizagem móvel e conduzem às reflexões sobre a abordagem-metodológica de ensino de línguas presente no Duolingo. Em continuidade, na subseção seguinte, 4.2., apresentaremos as análises-interpretativas sobre a perspectiva teórico-metodológica do curso no ensino de língua espanhola. Por fim, na subseção 4.3., abordaremos as considerações analítico-interpretativas da gamificação no Duolingo.

4.1. Experienciando o Duolingo: impressões e elementos da aprendizagem móvel

A pesquisa narrativa possui especificidades que outras metodologias não apresentam (cf. seção 2). Desse modo, neste trabalho, o papel da experiência da pesquisadora no uso do Duolingo possui caráter importante, integrando parte dos objetivos da pesquisa. Assim, o aplicativo passou por diferentes percepções desde que se iniciou a investigação. Tais percepções estão expressas nos instrumentos de pesquisa, uma vez que, embora os objetivos tenham se transformado durante o percurso acadêmico, o objeto permaneceu o mesmo.

No que concerne ao relato autobiográfico, em que constam as impressões anteriores ao uso do Duolingo, notamos que a narradora entrou na pós-graduação sem nenhum

conhecimento sobre as TIC e TDIC no ensino/aprendizagem de LE. Mesmo na experiência como aluna de línguas, ela explicita que

EX. 1²³ - I1²⁴: me recordo que as aulas eram mediadas por velhas tecnologias, já conhecidas por todos, como livros didáticos e dicionário; além disso, a nova tecnologia bastava-se no uso de *datashow* (com *slides* e exposição de textos). Nunca tive a possibilidade de utilizar o celular como integrante das aulas de espanhol; no máximo, usava-o individualmente para buscar informações no *Google* ou acessar o dicionário *online*.

Além disso, a narradora demonstra não ser nem desfavorável nem favorável a investigar aspectos sobre tal temática, porém, tinha medo de não gostar da pesquisa e sair da sua zona de conforto, que eram os estudos que já havia realizado anteriormente sobre cultura em ensino/aprendizagem de LE. Ela afirma que

EX. 2 – I1: de fato, não consigo imaginar o que encontrarei na realização do projeto. Sei que será uma oportunidade de desconstruções de muitas considerações que tenho atualmente.

Desse modo, já há nesse momento a ciência das transformações possibilitadas com a construção de conhecimento, que abrange as considerações das teorias em pesquisa narrativa.

Tendo em vista essas ponderações, observamos em I1 uma constante relação à prática educacional como aquela que ocorre no espaço da sala de aula, ainda que, como aluna, tenha experienciado a aprendizagem virtual foi com o *My English Online*²⁵, abandonado por não se inserir na sua rotina.

Essa análise-interpretativa é observável também no momento em que explicita sua opinião *a priori* sobre o Duolingo, afirmando que

EX. 3 – I1: embora tenha havido uma transformação de minhas concepções sobre a educação virtual e/ou à distância [com as disciplinas de pós-graduação cursadas], ainda considero que o Duolingo possa oferecer uma aprendizagem parcial da língua.

²³ Mantivemos os excertos dos textos dos instrumentos de pesquisa sem correções na forma, preservando seu caráter de originalidade. Entendemos que, no momento de sua elaboração, a pesquisadora não teve o foco na forma, não havendo, assim, tal preocupação.

²⁴ Identificaremos todos os excertos com a sigla “EX” e sua respectiva numeração. Os instrumentos estarão representados com a letra “I”, sendo I1 referente ao relato autobiográfico e I2 ao diário de campo.

²⁵ Trata-se de um curso online de ensino de inglês, vinculado ao Programa Idiomas sem Fronteiras (ISF) do Ministério da Educação (MEC), destinado aos discentes de graduação e pós-graduação, vinculados a instituições brasileiras de ensino superior. Mais informações no endereço eletrônico: < <https://www.myenglishonline.com.br/home>> acesso em 05 de junho de 2018 e < <http://isf.mec.gov.br/>> acesso em 10 de dezembro de 2018.

De acordo com o relato autobiográfico, o aplicativo pode servir para quem não conhece nada da LE, e pretende começar a estudar, ou como reforço para quem já estuda, isto é, como complemento das aulas. Essa avaliação prévia em relação ao aplicativo coincide com o que é afirmado em alguns outros trabalhos com foco no Duolingo, apresentados na seção anterior, como os de Paiva (2017), Roppel (2017), Jesus *et al* (2017) e Gavarrí (2016), os quais advogam que o aplicativo por si só é insuficiente para que uma pessoa aprenda um idioma.

Os silêncios, tanto conscientes quanto inconscientes, são muito importantes no momento de produção de significação e sentido das histórias na pesquisa narrativa, observando o valor do não-dito. Assim, não há, no primeiro instrumento, nenhuma menção à aprendizagem móvel ou ubíqua, embora essa seja, nesse momento, um foco central desta pesquisa, presente igualmente nos objetivos. O *My English Online* utilizado pela narradora, ainda que se caracterize como uma experiência educacional virtual e online, distingue-se da aprendizagem ubíqua ou móvel, visto que foi vivenciada por meio de um computador e não a partir de dispositivos móveis e em contexto formal de ensino. Assim sendo, não atribuímos à ausência da menção da aprendizagem ubíqua ou móvel um valor negativo, pois demonstra que o fazer científico no mestrado caracteriza-se como um processo formativo, não produzindo apenas um *ser* estático, um antes e um depois da pós-graduação, mas um estar cíclico, em um *continuum* de aprendizagens de experiência, como advogado pelas teorias em pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY 2011). No relato há indícios dessa percepção, como é possível verificar no excerto 4:

EX. 4 – II: já como mestranda, acreditava que não era possível aprender por meio de aplicativos ou mesmo com educação à distância. E pensava que se a aprendizagem ocorresse, nada poderia ser feito para “consertar” as lacunas deixadas por um processo educativo virtual. Além disso, também considerava que nada poderia substituir a “pessoalidade” das relações presenciais, como sendo algo mais real, efetivo e legítimo que o virtual. Já não penso mais assim! Tais raciocínios mostraram-se completamente inconsistentes após iniciar as aulas no Mestrado, pois pude refletir como a história da Educação tem demonstrado tantas lacunas e falhas, que sequer foram inauguradas pela chegada das novas tecnologias e internet.

A trajetória na pós-graduação com muitas mudanças justifica, ainda, a motivação para se analisar a aprendizagem por dispositivos móveis, considerando todas as transformações ocorridas durante a pesquisa, incluindo essas manifestas na dissertação, pois a construção do conhecimento é incessante.

Ainda que a narradora tenha afirmado acreditar que não seria possível que o Duolingo viabilize uma aprendizagem efetiva da língua-alvo, em outro momento do I1, ela sustenta que acredita na capacidade de aprender por meio de qualquer objeto ou material de estudo, com base na sua vivência como professora. Portanto, há uma desconfiança quanto ao objeto, mas também uma confiança de que ele seja um meio de aprendizagem de línguas. Todavia, não é objetivo desta pesquisa responder se o aplicativo ensina ou não, como a narradora mesmo explica:

EX. 5 - I1: [...] não espero chegar ao final do meu trabalho e simplesmente concluir que mesmo com tantos aspectos negativos e problemáticos, o duolingo fomenta a aprendizagem da língua espanhola. O mesmo que dizer: ‘aos trancos e barrancos, o usuário aprende alguma coisa que seja’. [...] Desse modo, ainda almejo permanecer perguntando-me quais as consequências do modelo de ensino-aprendizagem proporcionada pelo duolingo. Não me bastando em responder se a aprendizagem ocorre ou não, já que este não é o foco de nossa investigação.

Esta pesquisa tampouco responde quais as consequências de uma aprendizagem mediada pelo Duolingo. Ainda assim, esse excerto evidencia que desde o princípio, o escopo de nosso trabalho não estava centrado em evidenciar a efetividade do ensino do aplicativo.

Concluimos, a partir da análise do I1, que a expectativa da narradora de que não há aprendizagem fora de sala de aula não se baseia em evidências científicas, mas é consequência de um modelo de ensino, ao qual ela foi exposta e em sua pouca familiaridade com as TDIC para fins educacionais. Além disso, é possível observar as proposições de Bax (2011; 2003) presentes nesse processo de relação com as TIC e, mais especificamente, o Duolingo. O autor elucida sobre a normalização, isto é, quando as tecnologias estão de tais formas envolvidas na vida das pessoas que nem são percebidas. De acordo com o estudioso, para que essa situação ocorra, um longo processo transcorre, em que há, primeiramente, uma adoção da TIC ou TDIC apenas por parte de alguns docentes, não de todos. Nesse momento, prevalece a ignorância e o ceticismo. Esse cenário é análogo à desconfiança de que a professora/pesquisadora/narradora tinha ao mudar de tema de pesquisa, iniciando os estudos das tecnologias no ensino/aprendizagem de LE. Além da transformação ocasionada pelo conhecimento, nas disciplinas de pós-graduação, a insegurança quanto às TDIC pareceu diminuir após o uso do Duolingo, corroborando para, posteriormente, haver a incorporação do aplicativo nas práticas cotidianas da narradora, como se pode observar no excerto 6:

Ex. 6 – I2: Hoje adiei o jantar para fazer o duolingo, porque como assumi como obrigação a ser feita ‘sim ou sim’, preferi realizar antes mesmo de jantar. De tal forma o duolingo entrou e está presente na minha vida (Dia 7, 17 de abril de 2018).

Neste excerto, também é verificável a incorporação do aplicativo no cotidiano da narradora:

EX. 7 – I2: Hoje quase me esqueci de usar o duolingo, mas me lembrei porque meu namorado me avisou que ia *duolinguar* (dia 25, 9 de maio de 2018).

Outro aspecto que chama a atenção no excerto 7 é o uso da léxico “duolinguar”, referindo-se ao uso do aplicativo por meio do verbo derivado da palavra Duolingo. O emprego de tal verbo salienta a familiaridade do Duolingo na rotina da pós-graduanda, no sentido de Bax (2011, 2003).

Não obstante, compreendemos as diferenças entre o que estava propondo Bax (2003) com o que estamos analisando, pois o investigador tratava do CALL (*Computer Assisted Language Learning*), ou seja, uso de computadores para a aprendizagem de línguas. A diferença consiste principalmente no fato de que a normalização (BAX, 2011; 2003) dos computadores ou *notebooks* na educação linguística é diferente dos dispositivos móveis, uma vez que os últimos já estão muito presentes na vida das pessoas, resultando, inclusive, na possibilidade de aprendizagem móvel, ubíqua, informal e inconsciente (BOLL, RAMOS, REAL, 2018; SANTAELLA, 2018). Apesar dessas ressalvas, acreditamos que o processo de choque entre a concepção tradicional de ensino e a aprendizagem mediada por TDIC ocorre também com os dispositivos móveis e aplicativos, como explicitamos nas nossas análises interpretativas-narrativas.

Encontramos, ainda no instrumento 2 (I2), questões que dizem respeito ao funcionamento do Duolingo, uma vez que ele foi compreendido ao longo do uso do aplicativo.

O diário de campo evidencia que a experiência no aplicativo operou-se processualmente, isto é, não ocorreu em uma única vez. Com o passar dos dias, a compreensão sobre o aplicativo e princípios foi aumentando. Um exemplo disso é a elucidação de que a narradora não sabia ainda o que era “XP” (pontos de experiência)²⁶ no primeiro dia, conforme excerto:

²⁶ Cf. seção 2.

EX. 8 – I2: Por enquanto não está claro o que “XP” significa, no entanto é possível deprender que sejam vidas ou tempo de uso, como nos jogos! (Dia 1, 10 de abril de 2018).

Posteriormente, compreendeu-se que se tratava de uma recompensa por experiência adquirida no Duolingo, que em seu universo indicava, assim, a evolução da aprendizagem. Tal fato aponta para o caráter intuitivo do aplicativo, não demandando um tutorial para a manipulação do recurso.

A respeito dessa funcionalidade, a narradora referiu-se ao *layout* como *user friendly*, tendo em vista que não apresentava muitas dificuldades para entendê-lo, como referido no excerto 8, em que não saber o que era “XP”, naquele momento, não a impediu de continuar usando o Duolingo.

Outro aspecto singular do aplicativo refere-se ao fato de ele não apresentar nenhuma explicação de conteúdo gramatical. Desse modo, o aspecto intuitivo não está somente no nível da disposição visual, na interface, mas também na organização do curso e dos fenômenos linguísticos. Tais questões são refletidas, por exemplo, no sexto dia do diário de campo:

EX. 9 – I2: Acho muito estranho abrir um novo módulo²⁷ a cada coroa conquistada, porque no meu ponto de vista, não sei se é o suficiente para que o aluno aprenda um conteúdo gramatical, isto é, se alguns exercícios de fixação sejam suficientes para a aprendizagem de uma questão linguística. Desse modo, um novo módulo aberto a cada coroa, faz com que o aluno vá para o próximo tema a ser aprendido sem ter necessariamente aprendido o anterior. Ao mesmo tempo em que considero isso de maneira “negativa”, penso também que dá bastante liberdade para o aluno ir e retornar no momento que quiser nas questões que tem maior ou menor dificuldade, em vez de ficar a mercê da análise de um professor, que avalia seu conhecimento de um tema ou não. O aluno é o responsável pela sua aprendizagem, porque não depende de terceiros no manuseio do aplicativo. O Duolingo só dá as condições mínimas, que é a realização de um número x de exercícios para que avance em outros módulos. Após isso, cabe ao aprendiz decidir se continua repetindo os temas anteriores ou se segue avançando. Essa realidade interfere até em eu estar utilizando o Duolingo, na instância de professora-pesquisadora, uma vez que também cabe a mim decidir se sigo fazendo outros módulos ou devo continuar verificando como se dá a aprendizagem nos módulos anteriores (e basilares), como por exemplo, saudações ou pronomes (Dia 6, 16 de abril de 2018).

²⁷ Até o oitavo dia de uso do Duolingo, a narradora utilizava a palavra “módulo” para expressar, o que, no Duolingo, é unidade. Ela esclarece-se, posteriormente, no diário de campo, afirmando “percebi que tudo que venho chamando de módulo até agora na verdade são unidades, confundi os dois termos no meu diário todo esse tempo” (I2 – Dia 8, 18 de abril de 2018).

Esse comentário pode ser relacionado às teorias de aprendizagem móvel, pois a experiência no Duolingo ocorre sem a mediação de uma instituição educacional ou um docente (BOLL; RAMOS; REAL, 2018; ELSAFI, 2018). Ainda, essa aprendizagem depende, sobretudo, da autonomia do aluno, que decide por quais caminhos dirige sua própria aprendizagem. Gavarri (2016) converge com essa análise, quando discorre sobre a noção de *agency* suscitada pelo aplicativo, atribuindo a essa funcionalidade de maneira positiva, já que constrói o senso de responsabilidade pela aprendizagem.

Além disso, observamos no diário que há uma explicitação da motivação acadêmica em utilizar o Duolingo, como se pode verificar no excerto 10:

EX. 10 – I2: Consegui mais um dia de ofensiva²⁸, mas sigo trabalhando no aplicativo, agora motivada como pesquisadora, a desvendar mais a aprendizagem móvel e como funciona a relação entre aprendiz e Duolingo (Dia 3, 21 de abril de 2018).

Embora a pós-graduanda estivesse motivada por razões acadêmicas e investigativas, outros comentários no I2 demonstram um interesse em terminar, de uma vez, um nível das atividades. Desse modo, ainda que se trate de uma experiência específica de uso do Duolingo (parte de uma investigação de mestrado), o universo do aplicativo influencia a pesquisadora no papel de usuária. Em outras palavras, o fato de ser uma professora-pesquisadora, usuária do aplicativo, não a impediu de sentir e experienciar seus princípios e regras de maneira similar a outros usuários que realmente o usam, de fato, para aprender uma LE.

Outro aspecto interessante que emerge do texto, é a percepção de que uma pesquisa narrativa possibilita experiências que seriam inviáveis se optássemos por outro procedimento metodológico. Essa reflexão foi mobilizada no vigésimo dia de escrita do diário de campo e uso do Duolingo:

EX. 11, I2: Ontem não fiz o Duolingo porque não me senti bem o dia todo. O que me faz pensar o quão a tal autonomia tão defendida pela aprendizagem móvel, várias abordagens-metodológicas recentes e pela aprendizagem mediada pelas TDIC é totalmente desafiadora comparada com o velho, tradicional e coercitivo. A minha realização do Duolingo tem um caráter de movimento muito semelhante aos dos próprios usuários do aplicativo, já que uso cotidianamente, onde eu estiver e no horário que quiser. Portanto, venho utilizando o Duolingo mesmo quando estou viajando, em casa ou fora dela e em qualquer horário (às vezes de manhã, porque prefiro fazer logo, às vezes a noite, porque passei o dia todo sem conseguir fazê-lo). E ainda, o que relato aqui escapa a tudo isso, porque o

²⁸ Cf. seção 2.2.

curso foi interrompido por um dia, pois não estava me sentindo bem (sobretudo emocionalmente). O que quero dizer é que o meu próprio percurso de fazer científico é totalmente diferente da de colegas do mesmo grupo de pesquisa, que estão coletando dados em sala de aula. Desse modo, se algum dos meus colegas estivesse passando mal, doente ou com algum imprevisto, essa pessoa perderia um dia de coleta que poderia acarretar em várias questões, como: pedir aos professores novamente que remarcassem uma próxima data para a realização da coleta, desculpar-se aos professores e alunos pelo não comparecimento, desculpar-se com a orientadora, que estava prontamente ajudando em tudo, enfim... Várias tomadas de atitudes decorrentes de uma falta presencial. O que fiz, ou melhor, não fiz (precisamente o Duolingo por um dia), não acarretou em nada das situações circunscritas. Tal ocorrência nos leva a refletir também o que disse ao começar essa fala: o desafio. É um grande desafio pensar em tudo em termos de aprendizagem, uma vez que o aprendiz (móvel) não passa por esses constrangimentos que a ausência em uma sala de aula formal causaria ou ainda as punições (número específico de faltas, perda de conteúdo para provas e trabalhos e, em certa medida, até desrespeito com o professor). É por isso que, creio eu, muitos debates sobre autonomia revelam que ela possa ser uma construção, sobretudo de valorização do próprio conhecimento, já que não se faz por causa dos constrangimentos e punições, mas um valor que é atribuído à busca pelo saber (Dia 20, 3 de maio de 2018).

Como trata o excerto 11, estar em campo nesta pesquisa assemelha-se ao que estudantes fazem, emergindo, assim, questões relacionadas também à prática da aprendizagem móvel, que difere das condições de um processo educacional formal. Notamos que essa fala divergiu do que se sobressai no primeiro relato, autobiográfico, sobre a constante remissão à aprendizagem como sala de aula. Assim, consideramos que há uma transformação da pesquisadora, que, nesse momento, percebe, com base na experiência, as potencialidades e os desafios de outro tipo de processo educacional.

Por outro lado, esse excerto remete a personalização da aprendizagem por dispositivos móveis, tratado por Palalas (2018), em que o aluno é capaz de escolher os meios, o tempo e o procedimento para a construção do conhecimento. Essas são condições da aprendizagem móvel e ubíqua que causam desafios, porque essas aprendizagens diferem-se muito da educação tradicional. No entanto, não se trata apenas de uma oposição entre aprendizagem formal *versus* informal, haja vista que os estudos em Educação Linguística e Linguística Aplicada têm se direcionado a repensar práticas pedagógicas que centralizem o aprendiz, tornando-o ativo e possibilitando uma aprendizagem mais autônoma²⁹.

²⁹ Essas são considerações tanto das abordagens e metodologias mais contemporâneas de ensino de línguas, como os últimos anos da abordagem comunicativa e o pós-método (cf. subseção 3.1.), como também de outras teorias não tratadas neste trabalho, como das metodologias ativas de ensino, por exemplo, a aprendizagem baseada em casos (cf. BRAGA, 2013).

Além disso, o primeiro instrumento, relato autobiográfico, menciona a possibilidade de adaptação da aprendizagem de línguas ao cotidiano das pessoas de maneira dissimilar a aprendizagem formal:

EX. 12 – II: Talvez o duolingo promova uma disputa entre os outros entretenimentos disponibilizados pelas TICs. Nós dedicamos tempo a acessar o *facebook*, *youtube*, *instagram* ou *netflix*, e conectar-se a eles faz parte de nossos fazeres de rotina. De modo divergente constitui-se, muitas vezes, realizar as tarefas de casa das aulas de língua, pois há uma quebra de nossos afazeres (há que sentar-se, em uma cadeira e mesa, concentrar-se etc, como em um ritual). Entretanto, aprender língua com o duolingo passou a ser algo tão corriqueiro e tão parte da vida das pessoas como entrar nas redes sociais. Do mesmo modo que se pode assistir *netflix* antes de dormir, deitado na cama, pode-se acessar o duolingo e fazer algumas lições. Não há cerimônia para aprender no duolingo, Então, talvez observemos uma mudança do significado do ato de estudar/aprender, promovido pelas TICs.

Notamos, por meio do excerto 11 do diário de campo, que a aprendizagem de línguas insere-se de forma natural no cotidiano do usuário-aprendiz, que pode estar em qualquer tempo e lugar, como as teorias de aprendizagem móvel sustentam (PALALAS, 2018; ZHANG, 2015). No entanto, esse mesmo excerto refuta a argumentação de que o Duolingo possa se assemelhar a plataformas de entretenimento por meio das TIC, como *Facebook* e *Netflix*, pois essa ideia ignora os desafios proporcionados pelo processo de aprender. A aprendizagem pode envolver uma prática prazerosa, como debatemos na subseção 3.3, de gamificação, porém, não se encerra nisso, como é possível verificar na experiência de uso do aplicativo. Há muitos desafios no percurso de construção do conhecimento, os quais alguns dizem respeito, especificamente, à aprendizagem por dispositivos móveis.

Por fim, a experiência vivenciada com o Duolingo aponta que o aplicativo apresenta a aprendizagem móvel (BOLL; RAMOS; REAL, 2018) e não ubíqua (SANTAELLA, 2018), pois sistematiza em si mesmo a proposta de aprendizagem. Como descrevemos na seção de metodologia acerca do funcionamento do Duolingo, o aplicativo dispõe em seu próprio sistema o ensino de língua espanhola. Além disso, o *software* pode ser vinculado à aprendizagem formal de línguas, já que possui uma modalidade chamada “Duolingo *classroom*”, para uso em situações formais de aprendizagem de LE, permitindo o acompanhamento do docente na progressão do uso do aplicativo pelos alunos. Esse não é o escopo desta pesquisa, porém é um recurso que caracteriza nosso objeto de estudo, demonstrando sua relação com as teorias de aprendizagem móvel e não ubíqua.

Sendo assim, consideramos que todos os elementos que compõem as temáticas analisadas neste trabalho só são concebíveis por meio da aprendizagem móvel. Em outras palavras, a aprendizagem por dispositivos móveis foi o meio **pelo e no qual** a experiência no Duolingo foi vivenciada.

Além disso, o ensino proporcionado pelo Duolingo, analisado neste trabalho, pode ser considerada informal, já que não é mediado por instituições de ensino e escapam às salas de aula. Conjuntamente a esse funcionamento, a aprendizagem pôde ser integrada de maneira natural, descontraída e espontânea na vida da narradora, uma vez que não exigiu nenhum tipo de preparação formal para se iniciar as tarefas. Não obstante, a aprendizagem móvel com o aplicativo mostrou-se com muitos desafios, próprios do processo de construção da autonomia, sem as coerções e constrangimentos que o ensino presencial tradicional pode apresentar. Essa é uma reflexão que perpassou o primeiro instrumento, relato autobiográfico, como se pode verificar:

EX. 12 – II: A vantagem [do Duolingo] dita pela mãe de uma amiga é de fomentar a aprendizagem tranquilamente, sem a seriedade da sala de aula, um professor (que inibe a turma) e receios/vergonhas de colegas da turma. Assim, o aprendiz pode se permitir errar inúmeras vezes, já que o nível de relaxamento é maior. Ela diz que se sente mais motivada realizando as atividades do duolingo do que as próprias tarefas de casa do professor de língua. Também me afirmou que há conteúdos que só pôde finalmente compreender utilizando o duolingo, ou seja, que anos vendo o verbo *to be* nas aulas não foram tão claros e esclarecedores que algumas atividades do aplicativo.

No excerto 12 é possível observar que a mãe de uma amiga da narradora prefere o Duolingo, em detrimento da sala de aula. Por conseguinte, as atividades também parecem proporcionar maior compreensão do que o ensino formal, já que até o nível de autoconfiança e relaxamento é maior.

Isso posto, apresentamos a próxima subseção, em que serão retomadas algumas dessas questões tratadas neste item, como a autonomia, e discutiremos as abordagens-metodológicas de ensino/aprendizagem de línguas no Duolingo, foco da nossa segunda questão de pesquisa.

4.2. Abordagens e metodologias de ensino/aprendizagem de línguas no Duolingo

O trato da abordagem-metodológica de ensino de línguas foi discutido no instrumento 1 (I1), relato autobiográfico, em que a narradora expressou o que esperava e desejava encontrar no Duolingo. Já no instrumento 2 (I2), diário de campo, é possível depreender a

experiência da perspectiva teórico-metodológica no aplicativo. Como já destacamos anteriormente, articulamos ambos os momentos de pesquisa (antes e durante o uso do Duolingo) bem como a fase de análise interpretativa-narrativa, estabelecendo significações à experiência vivenciada.

No que concerne o primeiro instrumento, relata-se que há uma maior identificação da narradora com a pedagogia pós-método, embora ela acredite que iria encontrar no aplicativo uma abordagem-metodológica mais voltada à repetição. Como se pode verificar no excerto:

EX. 13 – II: Tanto como aluna quanto professora de línguas e, especificamente, de espanhol, acredito que vou encontrar uma abordagem-metodológica de repetição constante, que incentive a criação de frases de várias maneiras diferentes bem como a pronúncia. Essa abordagem talvez não vá de encontro com os pressupostos da abordagem comunicativa, já que não promove a produção linguística contextualizada a interações sociais reais. Acredito que essa abordagem pode proporcionar a aprendizagem, no entanto não me identifico com ela, pois creio que seja insuficiente. Com o desenvolvimento das novas TICs, vemos o surgimento de pessoas diferentes, em que a memorização não seja talvez a principal fonte de aprendizagem de novos conhecimentos, como penso que proporcione o duolingo. Ainda que conheça pouco da abordagem pós-método, me contempla mais que as outras. Há o maior fomento da autonomia, e penso que práticas autonomizantes questionam o nosso ser e estar no mundo, em um processo de constante construção e desconstrução. Assim, podemos alcançar o processo de ensino-aprendizagem esclarecidamente, perguntando-nos: **por que** quero aprender/ensinar? **O que** quero aprender/ensinar? **Quando** quero aprender/ensinar? **Como** quero aprender/ensinar? (grifo da narradora).

A descrição da narradora acerca do que imaginava que iria encontrar no Duolingo corresponde às teorias do método audiolingual (cf. subseção 3.1), em que se utiliza muito a técnica da repetição e valoriza a pronúncia, embora ela não tenha mencionado essa perspectiva teórica-metodológica. Trataremos se essa expectativa do funcionamento do aplicativo se cumpriu mais adiante. Além disso, em seu posicionamento acerca do pós-método, observamos que há a consideração de que essa prática educacional conduz a práticas menos automatizantes, em processos de construção e desconstruções de mundos. Essa afirmação não está totalmente equivocada, como vimos na fundamentação teórica (subseção 3.1), entretanto, pressupõe uma ideia de que as práticas de repetição não podem proporcionar uma posição de autonomia na aprendizagem.

Já no uso do Duolingo, podemos observar que algumas expectativas cumpriram-se e outras não, como demonstraremos a seguir. Além disso, o diário de campo demonstra as ideias de quais abordagens-metodológicas perpassam os exercícios do Duolingo. Nessa

direção, o excerto 14 indica a opinião da narradora de que a abordagem-metodológica de gramática-tradução está presente nos exercícios de língua.

EX. 14 – I2: Nenhum conteúdo novo é apresentado [no básico 1] e apresenta atividades com as mesmas palavras até a exaustão. **De fato, o *app* remete ao método de tradução aqui, porque ensina o aprendiz pelo cansaço da repetição** (Dia 5, 14 de abril de 2018 – grifo nosso).

No EX. 14, notamos a expressão da ideia de que está presente, no aplicativo, a técnica da repetição, alegando que se trata de um pressuposto da abordagem-metodológica de GT.

A narradora também relacionou as atividades do aplicativo com uma proposta contrastiva, na medida em que o aplicativo faz, constantemente, a relação e comparação entre a língua-alvo e a materna:

EX. 15 – I2: São muitos exercícios de tradução, que particularmente não costumam dar para os meus alunos, ainda que eu saiba que muitos exercícios realizados, como o de conjugação de verbos ou colocar artigos na lacuna, são feitos e traduzidos mentalmente com comparações entre a LE e a LM, de palavras muito parecidas como homem/hombre etc. Isso me faz recordar que se por um lado pensamos que o método de tradução foi abolida, já que remete ao primeiro método de ensino de línguas, por outro a interculturalidade permite que façamos muitas comparações e relações entre a língua e cultura alvos com as nossas (Dia 1, 10 de abril de 2018).

Notamos, na percepção relatada no excerto 15, um equívoco teórico sobre a abordagem intercultural, tendo em vista que, nessa perspectiva, as comparações entre a LE e a LM no ensino de línguas são realizadas com base em questões contextuais e culturais, e não meramente linguísticas, como descreve a narradora acerca do Duolingo (ex. 14). Posteriormente, a narradora muda de opinião sobre o modo de proceder intercultural dos exercícios e acredita que o aplicativo esteja em consonância com os preceitos do método de GT, pois

EX. 16 – I2: Se expressar com base em um contexto e as subjetividades do aprendiz não são levadas em consideração (Dia 5, 14 de abril de 2018).

Nesse sentido, podemos observar que as atividades apresentadas pelo aplicativo constituem-se, sobretudo, na relação entre as línguas materna e estrangeira. Com base nos pressupostos teóricos de Leffa (2012; 1988), Brown (2000) e Larsen-Freeman (2000), sobre a abordagem-metodológica da gramática-tradução, podemos observar que alguns de seus

princípios estão presentes nos exercícios do Duolingo. De acordo com os autores, nessa perspectiva teórico-metodológica é dada muita importância para o papel da tradução e da relação entre o idioma alvo e materno. No aplicativo, essa relevância da LM é evidente, dado que todos os enunciados e as explicações da correção dos exercícios são apresentados na língua materna e muitas atividades têm a tradução como objetivo central, como se pode verificar nas Figuras 17, 18, 19, 20 e 21.

Figura 17: Exercício do Duolingo: 1



Fonte: *Print* da tela do *Smartphone* da pesquisadora

Figura 18: Exercício do Duolingo: 2



Fonte: *Print* da tela do *Smartphone* da pesquisadora

Figura 19: Exercício do Duolingo: 3

Fonte: *Print* da tela do *Smartphone* da pesquisadora

Figura 20: Exercício do Duolingo: 4

Fonte: *Print* da tela do *Smartphone* da pesquisadora

Figura 21: Exercício do Duolingo: 5



Fonte: *Print* da tela do *Smartphone* da pesquisadora

Larsen-Freeman (2000) também postula que nesse conceito de ensino de línguas concebe-se a possibilidade de equivalência entre a língua que se aprende e a materna, direcionando os estudantes a inferirem as similaridades entre uma língua e a outra. Há uma observação a respeito disso no diário de campo, demonstrando que a narradora experienciou a realização das atividades de maneira consonante a esse pressuposto da abordagem metodológica de gramática-tradução e, ainda, refletiu acerca do uso dessa técnica nas práticas de ensino de língua espanhola.

EX. 17 – I2: Percebi o quanto a língua portuguesa é muito similar a língua espanhola e, embora tenhamos que combater a todo tipo de reducionismo da segunda, também podemos utilizar essas similaridades a favor da aprendizagem da língua, sua cultura, história da língua e etc. Pensei nisso justamente porque considerando que o duolingo é quase que totalmente indutivo ou totalmente indutivo, o aprendiz é levado a comparar a sua língua materna com a língua-alvo, sendo conduzido a aprendizagem! (Dia 11, 21 de abril de 2018).

Nesse excerto, observamos não só a percepção do ensino pela apresentação das similaridades entre a LE e a LM, mas também a reflexão de que essa técnica pode conduzir a outras discussões relevantes na aprendizagem da L-alvo, como a compreensão de aspectos culturais e históricos. Ainda que essa técnica possa ser utilizada para esses fins, esse não é um objetivo da GT, pois esta não preconiza a importância de aspectos socio-histórico-culturais no ensino de línguas e valoriza apenas a literatura clássica, isto é, a Cultura (com C maiúscula) (LEFFA, 2012, 1988; BROWN, 2000; LARSEN-FREEMAN, 2000). Nesse sentido, o

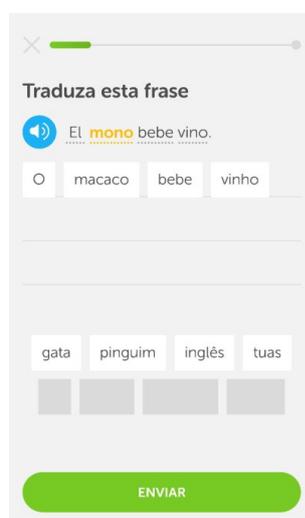
Duolingo não fomenta nem discussões mais profícuas sobre línguas, culturas e sociedade nem apresenta textos literários canônicos da L-alvo, pressuposto da GT.

Além disso, a gramática-tradução utiliza-se da técnica pedagógica da dedução para que os alunos aprendam (BROWN, 2000; LARSEN-FREEMAN, 2000), o aplicativo caracteriza-se por ser indutivo, como se afirma no excerto 17, já que não há explicações de conteúdos gramaticais.

Ainda no que diz respeito à tradução, na gramática-tradução, pouco importa o conteúdo e o sentido e valoriza-se, sobretudo, a forma (BROWN, 2000). Essa ponderação encontra respaldo em relatos no diário de campo sobre as frases das atividades com tão pouco sentido, que causava riso, como expressa a narradora:

EX. 18 – I2: Voltando a questão de falta de contextualização, ri bastante ao me deparar com esses três exercícios [Figuras 22, 23 e 24]. São frases ou completamente inverossímeis e desconexas ou óbvias demais, e por isso mesmo, sem sentido! (Dia 5, 14 de abril de 2018).

Figura 22: Exercício do Duolingo descontextualizado: 1



Fonte: *Print da tela do Smartphone da pesquisadora*

Figura 23: Exercício do Duolingo descontextualizado: 2

Fonte: *Print* da tela do *Smartphone* da pesquisadora

Figura 24: Exercício do Duolingo descontextualizado: 3

Fonte: *Prints* da tela do *Smartphone* da pesquisadora

Desse modo, as Figuras 22, 23 e 24 representam os tipos de frases para tradução apresentadas pelo aplicativo, as quais refutam a ideia expressa pela narradora no excerto 17. Tais construções sintáticas do português para o espanhol conduzem a um reducionismo linguístico, em razão tanto pela tradução literal quanto pela não consideração da aproximação entre ambas as línguas. As orações, além de terem um significado bastante óbvio para falantes de língua portuguesa, conforme expressa a narradora, não estão inseridas em um contexto, aproximando-se das orações de cunho meramente gramatical de abordagens como a Audiolingual – o qual trataremos adiante –. Essas características podem levar o aluno a se

desmotivar pela aprendizagem, tendo em vista seu conteúdo desinteressante para grande parte dos aprendizes, em especial, para os falantes de português.

Outros princípios da abordagem-metodológica GT, retratados por Leffa (2012; 1988), Brown (2000) e Larsen-Freeman (2000) foram verificados no aplicativo, a saber:

- a) O Duolingo não apresenta exercícios de memorização de vocabulário lexical, declinações e conjugações por meio de listas;
- b) Não notamos que há uma maior atenção dada somente à escrita e à leitura e pouca à habilidade auditiva e oral, pelas razões que apresentaremos mais adiante.

Em continuidade, notamos que muitas das percepções da usuária sobre a experiência no Duolingo, narradas no segundo instrumento, remetem a outra abordagem-metodológica, além da GT. É o caso do método audiolingual que, como abordamos na seção de fundamentação teórica, caracteriza-se pela articulação entre as conceituações linguísticas estruturalistas e behavioristas comportamentais (BROWN, 2000, LARSEN-FREEMAN, 2000; LEFFA, 1988).

Sendo assim, os autores, referenciados anteriormente, destacam que a repetição é um princípio importante dessa abordagem-metodológica, já que é a maneira de ensinar os padrões linguísticos e estimular a formação de novos hábitos na L-alvo. A presença da repetição para ensinar é tratada no diário de campo, como podemos verificar nos excertos 19 e 20.

EX. 19 – I2: Os exercícios são muito repetitivos. Não sei se a longo prazo isso é muito exaustivo e enjoativo! (Dia 1, 10 de abril de 2018)

EX. 20 – I2: Tive que falar “*Ella es una mujer*”, frase que já apareceu em outra atividade de tradução. É evidente que o *app* funciona com muita repetição e fixação do conteúdo! (Dia 2, 11 de abril de 2018).

Ademais, podemos observar que vigora, no aplicativo, a concepção de língua como um sistema com padrões, em que se ensina para reconhecê-los, como se observa no excerto 21.

EX. 21 – I2: Chega um momento que fazer os exercícios do duolingo se torna muito automático, porque eles nunca mudam e é sempre o mesmo módulo! No meu caso ainda, como sou proficiente na língua, não sinto nada de novo acontecendo, isto é, sem assuntos ou conteúdos novos (Dia 8, 18 de abril de 2018).

A narradora reitera, no excerto 22, a mesma opinião de dias anteriores:

EX. 22 – I2: As atividades no Duolingo são sempre em um mesmo formato, muda-se o conteúdo, mas a maneira de proceder é sempre a mesma. Desse modo, notei que já não leio mais o enunciado e sempre faço o exercício direto, apenas olhando a palavra, frase ou imagem a ser traduzida. No caso de atividades de habilidade auditiva, também apenas vou transcrevendo o que escuto, sem a necessidade de ler o enunciado. Torna-se muito automático o uso do Duolingo (Dia 43, 25 de junho 2018).

Esse comportamento de assimilação da estrutura do exercício e da língua faz parte do que é esperado do aprendiz em um método audiolingual, pois, assim, desenvolve-se a superaprendizagem (BROWN, 2000; LARSEN-FREEMAN, 2000; LEFFA, 1988). É notável também, no diário de campo, outras características dessa abordagem-metodológica, como os reforços positivos criados para a formação de novos hábitos no estudante. Esses estímulos manifestam-se por meio do personagem Duo que aparece entre algumas atividades (Figuras 25, 26 e 27).

Figura 25: Personagem Duo: 1



Fonte: *Print* da tela do *Smartphone* da pesquisadora

Figura 26: Personagem Duo: 2



Fonte: *Print da tela do Smartphone da pesquisadora*

Figura 27: Personagem Duo: 3



Fonte: *Print da tela do Smartphone da pesquisadora*

Por outro lado, outros elementos do aplicativo podem ser considerados como reforço, como foi observado pela usuária no sétimo e décimo terceiro dias uso do Duolingo.

EX. 23 – I2: Gosto demais do barulhinho feito pelo *app* quando acerto um exercício (Dia 7, 17 de abril de 2018)

EX. 24 – I2: O que estava refletindo agora é que o duolingo proporciona sentimentos de finalizações e objetividade de maneira muito evidente, apresentando unidades que possuem um número específico de atividades para aprender a matéria, estímulos positivos durante as lições como ‘seu esforço está valendo a pena’ e o dizer ‘lição concluída’, com ganhos de XP,

até que se obtenha a meta diária. Além disso, são muitos os elementos de estímulo, como lingotes, XP, *ranking* entre amigos e coroas (Dia 13, 23 de abril de 2018).

Como já abordamos na fundamentação teórica, o fazer pedagógico de estímulo-resposta-reforço do método audiolingual baseou-se nas teorias behavioristas (BROWN, 2000; LARSEN-FREEMAN, 2000). A narradora notou esses princípios no aplicativo já no primeiro dia de uso do Duolingo, uma vez que sua própria experiência pessoal de vida levou-a a conhecer as concepções behavioristas, como demonstra o excerto 25:

EX. 25 – I2: Os exercícios de pareamento me lembram os exercícios ABA do meu irmão, portador do transtorno do espectro autista (TEA). Ele teve que fazer muitos exercícios até hoje de pareamento de figuras, desenhos e palavras e, em grande parte, essas atividades o ajudaram a desenvolver habilidades, antes muito difíceis para ele, como apontar para objetos, mostrar o que deseja etc. Esse método é baseado no behaviorismo e observo que muito influencia na maneira como o duolingo conduz o ensino do espanhol (Dia 1, 10 de abril de 2018).

O método ABA, do inglês *Applied Behavior Analysis*, apoiado nas teorias behavioristas, surgiu para contribuir no desenvolvimento social, comportamental e comunicativo das pessoas diagnosticadas com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) (CAMARGO, RISPOLI, 2013). Desse modo, a narradora notou a relação existente entre o ABA, construído pelo viés da psicologia comportamental, e os exercícios do Duolingo. Ademais, a narradora refletiu sobre como a prática educacional pautada em estímulos-respostas-reforços pode gerar engajamento no estudante que aprende a língua:

EX. 26 – I2: É interessante perceber que o desafio proposto pelo duolingo, de 7 dias de ofensivas sem parar, na qual eu apostei até lingotes, tem funcionado muito bem comigo. Hoje eu pensei diversas vezes ao dia de como deveria usar o duolingo, afinal, eu apostei até lingotes para isso. É muito engraçado perceber que tais mecanismos behavioristas funcionam conosco mesmo quando não há um objetivo preciso e claro para nós, isto é, é óbvio que o objetivo geral é usar o *app*, mas e para além disso, eu não ganho nada mais no dia por esse uso além de mais lingotes e outras premiações de dentro do próprio universo do jogo (Dia 11, 21 de abril de 2018).

Sendo assim, os “mecanismos behavioristas”, como expressado pela narradora, atuou na maneira como ela experienciou o ensino de espanhol pelo Duolingo, corroborando para o entendimento de que subjaz, no aplicativo, o método audiolingual.

Tratamos, anteriormente, acerca da ausência de explicações gramaticais no Duolingo, demonstrando que se utiliza a técnica da indução. Desse modo, essa característica assemelha-se ao audiolingualismo, uma vez que de acordo com essa perspectiva o ensino da L-alvo deve acontecer como a aprendizagem/aquisição da LM, sem a exposição das regras gramaticais da língua ao indivíduo.

Outro aspecto do método audiolingual no Duolingo, e observável no diário de campo, trata-se da ideia de que os alunos devem responder a estímulos verbais e não-verbais (LARSEN-FREEMAN, 2000). Dessa maneira, são utilizadas nas atividades muitas imagens, a fim de possibilitar o condicionamento linguístico, também relacionada com a ideia de pareamento citada anteriormente. Em uma das atividades, o aprendiz deve escolher a imagem que corresponde ao léxico, estabelecendo a relação entre palavra, significado e representação visual, como mostram as figuras 28 e 29.

Figura 28: Exercício com estímulo não-verbal: 1



Fonte: *Print* da tela do *Smartphone* da pesquisadora

Figura 29: Exercício com estímulo não-verbal: 2



Fonte: *Print* da tela do *Smartphone* da pesquisadora

Sobre esse tipo de atividade, a narradora comenta:

EX. 27 – I2: [...] a questão da indução é realmente perceptível, tendo em conta que, por exemplo, em um exercício, ainda que o aluno não conheça a palavra ‘maçã’ em espanhol, sabe reconhecê-la pela foto. [...] Há muitas figuras e fotos indicativas e os exercícios colocam palavras muito diferentes uma da outra. É difícil confundir “*la niña*”, conteúdo visto na primeira lição, com “*la leche*” (Dia 1, 10 de abril de 2018).

A descrição no EX. 27 converge com os exercícios do método audiolingual, pois notamos a presença de vários elementos que coadunam com esse método, no sentido de Brown (2000), Larsen-Freeman (2000) e Leffa (1988), já abordados anteriormente, como: a) a correspondência entre palavra e representação visual; b) a formação de hábitos linguísticos na L-avo; c) a superaprendizagem, em que se espera que o estudante possa responder rapidamente a estímulos e c) o ensino gramatical dedutivo.

Ainda no que concerne a relação entre imagem-palavra-significado, na aba “clubes” (cf. subseção 2.2), um tipo de exercício proposto também segue o mesmo preceito, como nas Figuras 30, 31 e 32, registrados pela narradora.

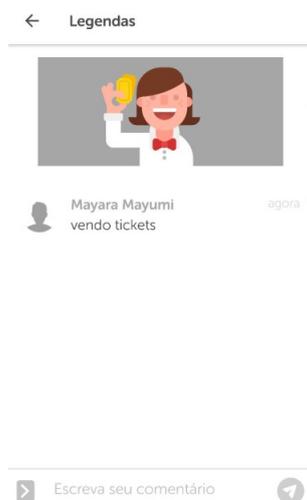
Figura 30: Exercício do Duolingo: Clube 1

Fonte: *Print* da tela do *Smartphone* da pesquisadora

Figura 31: Exercício do Duolingo: Clube 2

Fonte: *Print* da tela do *Smartphone* da pesquisadora

Figura 32: Exercício do Duolingo: Clube 3



Fonte: *Print* da tela do *Smartphone* da pesquisadora

Nas atividades ilustradas nas Figuras 30, 31 e 32, o Duolingo propõe que os usuários criem legendas que se relacionem com as imagens. Não há um trabalho cooperativo entre eles, uma vez que as respostas de outras pessoas não aparecem no momento de responder ao exercício, mas apenas posteriormente. O aplicativo contabiliza XPs pela participação no clube e não ocorre uma correção do que se escreve.

Tal fato remete-nos à questão do papel do erro na aprendizagem, que na abordagem metodológica audiolingual é minimizada em detrimento do reforço dos acertos (BROWN, 2000; LARSEN-FREEMAN, 2000. LEFFA, 1988). No diário de campo, a narradora destaca que a correção realiza-se por meio da repetição, oferecendo outras chances de aprender ao estudante. O erro não prejudica a contagem de pontos ou premiações, contudo retarda o prosseguimento para os próximos exercícios, como descrito no segundo dia de uso do aplicativo:

EX. 27 – I2: Como já explicitado, o duolingo não explica nenhum conteúdo gramatical, então se o aluno erra muitas vezes, a única coisa que acontece é a demora para avançar em outros níveis, já que o duolingo continua apresentando as mesmas questões equivocadas, até que o aluno acerte e possa ser apresentado a outros aspectos da língua. Ainda que isso pareça um pouco estranho, já que pode parecer que não há ninguém para corrigir o aprendiz, acredito que isso seja muito positivo, porque conduz a uma aprendizagem mais autônoma, em que o aluno está livre para equivocar-se e aprender com seus próprios erros. É sempre muito importante lembrarmos que o erro é muito relevante para quaisquer aprendizagens: é errando que se aprende (Dia 2, 11 de abril de 2018).

Essa concepção da narradora, de que “é errando que se aprende”, condiz com a abordagem comunicativa (cf. subseção 3.1), já que, a partir dessa perspectiva teórico-metodológica, os erros gramaticais na L-alvo cometidos pelos aprendentes passaram a ser aceitos pelo professor (ALMEIDA FILHO, 2010; LARSEN-FREEMAN, 2000). Entretanto, essa não é uma prática pedagógica utilizada pelo aplicativo, pois, conforme outra passagem do diário (excerto 28), os erros só são possíveis dentro das possibilidades apresentadas pelo próprio *software*.

EX. 28 – I2: Percebo, fazendo vários [exercícios] sem parar, que mesmo o erro é possibilitado dentro das possibilidades que os próprios exercícios permitem. O único que seja um pouco mais livre é o de tradução livre de uma frase, mas mesmo essa é feita após muitos outros exercícios anteriores de repetição do mesmo conteúdo. Assim, dizer que o aluno pode continuar errando é bastante rebatível, uma vez que mesmo o erro é permitido dentro dos parâmetros controlados pelo *app*, até que ele acerte e, possivelmente, aprenda. Por outro lado, é muito difícil comparar com a liberdade tida pelos aprendizes em sala de aula, em atividades de conversação, que costumo dar, como professora. Ainda que muitas vezes os estudantes estejam em nível iniciante, costumo oferecer propostas de discussão sobre temas possíveis de serem debatidos de acordo com o nível deles, como por exemplo: ‘como é a sua rotina’, em que o aprendiz precisa exercitar os verbos conjugados em presente do indicativo. Ainda assim, muitas vezes o aluno se depara com situações no qual deseja explicar algo do presente, utilizando justificativas do passado. Nessas circunstâncias, já observei muitas vezes, em minha prática docente e também como aprendiz de LE, que o aluno arrisca-se em dizer algo que ainda não aprendeu e acerta, seja pela imitação de frases já ditas pelo professor, seja pela ‘intuição’ e ‘indução’ linguística. Toda essa liberdade, de dizer (porque se quer) o indizível (porque não sabe como), na língua-alvo, não é possibilitado pelo aplicativo (Dia 3, 12 de abril de 2018).

Primeiramente, é possível perceber ainda no EX. 28, que a narradora, como professora, alia-se a propostas de atividades que refletem os pressupostos da abordagem comunicativa, em que se oferece um ensino focalizado em situações que tenha significado na vida dos estudantes ao expressar-se na LE (VIEIRA ABRAHÃO, 2015; ALMEIDA FILHO, 2010). Além disso, a indução linguística, comentada pela usuária, é algo também preconizado pela AC, haja vista que o estudante aprende a L-alvo por meio de comunicações, com aspectos nocionais-linguísticas (*idem*). Não obstante, a narradora conclui que tais premissas não são viabilizadas pelo Duolingo.

Assim, inferimos que o trato dos erros que subjaz as atividades do aplicativo é a mesma do método audiolingual, dado que o aprendiz não é livre para se expressar na LE como deseja, em situações autênticas de uso da língua. Como explicitamos anteriormente, toda a organização das aulas e atividades desse método busca fazer com que os aprendizes

realizem menos erros possíveis para alcançar os hábitos linguísticos na L-alvo. No Duolingo, tanto os acertos quanto os erros são controlados, fazendo com que o aprendente expresse-se na LE apenas como é permitido. Concomitantemente, há uma iniciativa de minimizar ao máximo a quantidade de erros produzidos pelo aprendiz. A narradora relatou essa percepção, conforme excerto 29:

EX. 29 – I2: Eu sei que é muito difícil falar do meu ponto de vista, já que sei o espanhol e sou professora, mas alguns exercícios são muito fáceis de fazer, permitindo realmente que o aluno acerte. No exercício de tradução que estou fazendo nesse momento, por exemplo, preciso escolher a palavra “sapato” em espanhol, as opções são: “zapato”, “bebes” e “pato”. Além das correspondências serem muito parecidas um com o outro, ainda as outras palavras destoam bastante na forma e no campo semântico (Dia 7, 17 de abril de 2018).

Sendo assim, o controle dos erros e acertos, observado no diário (excerto 28 e 29), correspondem às considerações do método audiolingual, de criação de novos hábitos linguísticos na L-alvo. Essas atividades do Duolingo condizem ao desejo de produção da superaprendizagem, para que o estudante responda automaticamente estímulos na LE.

A maneira de proceder com os erros e acertos, como o método audiolingual, surte efeito de caráter afetivo na narradora, pois ela afirma que:

EX. 30 – I2: às vezes, estou fazendo os exercícios e acabo clicando em algum sem querer e apertando enviar ou esqueço de clicar em algo e erro. Percebi que odeio errar porque preciso fazer o mesmo exercício de novo, depois” (Dia 10, 20 de abril de 2018).

De acordo com os pressupostos do audiolingualismo, essa frustração de errar é uma resposta negativa a um estímulo e permite que se acerte da próxima vez. No entanto, concepções mais contemporâneas de ensino/aprendizagem de línguas, como da abordagem comunicativa demonstram que é possível lidar de outra maneira com os equívocos na aprendizagem de LE. Para essa perspectiva, pode-se tornar o aprendiz reflexivo na L-alvo, conduzindo os alunos a compreender os erros indutivamente.

No que concerne à focalização nas habilidades linguísticas, diferentemente da gramática-tradução, o método audiolingual valoriza o ensino da habilidade oral e auditivo. Esse é um elemento que está presente em algumas das atividades do Duolingo (Figuras 33 e 34) e são comentadas no diário de campo.

Figura 33: Exercício oral do Duolingo



Fonte: *Print* da tela do *Smartphone* da pesquisadora

Figura 34: Exercício auditivo do Duolingo



Fonte: *Print* da tela do *Smartphone* da pesquisadora

A habilidade auditiva é desenvolvida não apenas nos exercícios destinados especificamente a ela, como ilustrada na Figura 34, mas durante todo o tempo de uso, pois grande parte dos exercícios apresenta uma voz pronunciando cada palavra que é tocada, fato mencionado pela narradora (EX. 31):

EX. 31 – 12: Outra característica é que todas as vezes em que clico em algo, a narradora fala em espanhol a pronúncia da palavra ou frase (Dia 1, 10 de abril de 2018).

Em razão dessa funcionalidade, a narradora comentou que

EX. 32 – I2: talvez o que mais se trabalhe [no aplicativo], do meu ponto de vista, seja a habilidade auditiva, já que em todas as atividades, há uma voz pronunciando palavra por palavra (Dia 5, 14 de abril de 2018).

Ademais, o diário de campo indica que tal aspecto leva, articuladamente a outros elementos de condicionamento, para a criação de hábitos linguísticos, conforme expressa a narradora no excerto 33:

EX. 33 – I2: percebi que o exercício que menos gosto é o de opções de traduções, sempre do português para o espanhol, em que não há nenhuma voz pronunciando. De alguma maneira, sou muito conduzida a gostar de escutar a pronúncia das frases dos exercícios (Dia 1, 21 de abril de 2018).

Entretanto, vale ressaltar que esse desenvolvimento com a habilidade auditiva é realizado de maneira totalmente descontextualizada, com frases e léxicos separados e sem uma interlocução, como já tratamos sobre as outras atividades do aplicativo. Dessa maneira, o Duolingo não corresponde aos pressupostos da AC (VIEIRA ABRAHÃO, 2015; ALMEIDA FILHO, 2010) também nesse quesito, pois não oferece oportunidades para que os estudantes ouçam a L-alvo falada em contextos de uso autêntico.

Já a prática da habilidade oral, embora esteja presente no aplicativo (Figura 33), é pouco explorada, pois aparece apenas ao final de cada unidade e, além disso, o aplicativo não oferece uma correção incisiva, como se pode notar nas afirmações da narradora no diário:

EX. 34 – I2: pela primeira vez apareceu um exercício oral, e achei muito interessante. **Não houve nenhuma correção** da minha pronúncia, no entanto, acho muito positivo fazer com o aprendiz fale na língua-alvo (Dia 2, 11 de abril de 2018 – grifo nosso).

O excerto 34 demonstra que a narradora surpreendeu-se com a existência de atividades orais no aplicativo, uma vez que não esperava por isso. Entretanto, da perspectiva educacional, a mera presença desse tipo de exercício não é o suficiente para ofertar o ensino da habilidade oral. Nessa direção, a narradora comenta as dificuldades que essa atividade que o Duolingo pode apresentar:

EX. 35 – I2: O problema é que os cursos de língua enfatizam e/ou proporcionam o ensino da produção oral de obviedades ou coisas sem sentido, na língua-alvo, quando na verdade, permanecemos sendo nós

mesmos com vontade de expressar-se para e no mundo. Essa vontade, de dizer o mundo, não é diminuída ou anulada quando estamos aprendendo uma língua nova e este é, precisamente, um dos maiores desafios de se aprender uma LE, pois o que sabemos formalmente não corresponde, necessariamente, com o arsenal de profundidade que sabemos na língua-alvo (Dia 13, 23 de abril de 2018).

Novamente, enfatiza-se a compreensão da narradora sobre o ensino de línguas que produza sentidos, significando ações, falas e posicionamentos no mundo. Essas são questões bastante discutidas na história da educação linguística, pois foram críticas dirigidas a abordagens-metodológicas como a GT e o método audiolingual (BROWN, 2000; LARSEN-FREEMAN, 2000). Assim, os exercícios de habilidade oral apresentados pelo Duolingo são como as outras atividades: descontextualizadas e sem sentido.

Além disso, a narradora pontua outras limitações nessa forma de produção solicitada, conforme excerto 36:

EX. 36 – I2: fiz uma atividade de produção oral falando a frase metade em espanhol e metade em português e foi tido como correto. É perceptível que isso é ruim, dependendo do ponto de vista. Partindo do pressuposto de que o aluno sabe das limitações proporcionadas pela aprendizagem por meio do duolingo, ele pode buscar maneiras outras de melhorar e aprender. Tal especificidade engloba a chave da autonomia, pois o aprendiz autoconhece o percurso, os objetivos, os meios e as limitações e, nesse sentido, trilha seu processo de aprendizagem (Dia 15, 25 de abril de 2018).

A narradora não atribuiu como negativo o fato de o Duolingo não corrigir a frase pronunciada em espanhol e português, relacionando à autonomia do estudante. Consideramos que a autonomia condiz com as discussões realizadas na subseção anterior (4.1), sobre a aprendizagem móvel. Como debatemos anteriormente, essa nova modalidade educacional, caracterizada pela ausência de mediação de professores ou instituições, apresenta muitos desafios e requer uma constante construção da autonomia. No entanto, da perspectiva do ensino de espanhol como LE, essa falta de apontamento sobre a LM e a L-alvo causa vários prejuízos para a aprendizagem, tendo em vista, sobretudo, os reducionismos dos brasileiros em relação à língua espanhola. Construíram-se, historicamente, estereótipos que consideram que o espanhol é uma língua fácil de aprender ou/e que não se necessita estudar (BRASIL, 2006; CAMARGO, 2004). Nessa direção, a falta de cuidado para tratar da L-alvo e da LM, espanhol e português, respectivamente, podem endossar esses preconceitos.

Assim, embora haja vários elementos do audiolinguismo presentes nas atividades apresentadas pelo aplicativo, alguns não correspondem ao método audiolingual. Referimo-nos

ao uso da língua materna constante e comparativamente a LE, fato que coaduna com preceitos da gramática-tradução. Além disso, de acordo com o método audiolingual, todo conteúdo necessita de contextualização, sendo apresentado, assim, por meio de diálogos. Como já explicitamos, as atividades são apresentadas sempre descontextualizadas, em orações ou palavras desconexas. Por outro lado, outros elementos, que dizem respeito ao método audiolingual, não se aplicam à perspectiva de gramática-tradução.

Tendo em vista as discussões empreendidas até o momento, verificamos que há duas vertentes metodológicas que se sobressaem no Duolingo, sendo elas a gramática-tradução e o método audiolingual. Consideramos que ambas as perspectivas atuam em conjunto e não se anulam, norteando o funcionamento do aplicativo. Notamos uma concepção de língua e ensino estruturalista e behaviorista, que remete ao método audiolingual, mas também uma forte presença da língua materna e da tradução, os quais dizem respeito à gramática-tradução.

Assim, concordamos com Pereira (2018) que a tradução que vigora no Duolingo é de palavra por palavra, com o significado estanque, fora de um contexto. A língua, por sua vez, é concebida como uma estrutura com partes que se encaixam e podem ser substituídas para a equivalência para uma LE, em uma diferente ordem, como compreende a linguística estruturalista. Portanto, vemos a existência das duas perspectivas-metodológicas em questão, funcionando articuladamente. No excerto 37, podemos observar essas considerações:

EX. 37 – I2: Brown (2000) diz [que] a abordagem-metodológica de tradução é desgastante, desinteressante e desmotivante, mas no caso do duolingo, não ocorre isso. Estou há 25 dias fazendo o duolingo e embora me sinta cansada do tipo de exercício, sempre me sinto feliz com as outras coisas, como recompensas, *ranking* e lingotes. A tradução em si não é chata, portanto (Dia 25, 09 de maio de 2018).

Nesse caso, o sistema de recompensas, no interior do universo do Duolingo, são os reforços positivos para a criação de hábitos linguísticos, que motivam a aprendizagem por tradução.

Não obstante, enquanto estamos retratando uma prática educacional contemporânea, Leffa (2006) postula que, no passado, a aprendizagem por meio das novas tecnologias não era acessível. O uso de computadores para ensino começou na década de 60, em um projeto universitário nos EUA, em um período em que ainda não existiam microcomputadores e eles não eram pessoais. Portanto, as aulas aconteciam em um laboratório que possuía um computador central (*mainframe*). Nesse cenário, no ensino de línguas

dava-se ênfase ao ensino da gramática, dentro de uma abordagem estruturalista, com muitos exercícios de manipulação das estruturas básicas da língua (reescrever uma frase afirmativa na forma negativa ou interrogativa, passar um verbo para o futuro, reescrever um substantivo no plural, traduzir etc.). A concepção era behaviorista, com muita repetição e reforço positivo, considerados necessários para formação dos “hábitos linguísticos”, já que a língua era vista essencialmente como a criação de novos automatismos (LEFFA, 2006, p. 7-8).

O estruturalismo linguístico e o behaviorismo comportamental, que formavam o ensino de línguas mediado por tecnologias nesse período, são também as bases do método audiolingual, embora o autor não tenha o mencionado. Diante desse panorama, é curioso que a perspectiva teórico-metodológica de ensino de línguas do Duolingo seja a mesma de quando o ensino mediado por novas tecnologias estava iniciando. Assim, avançou-se historicamente na produção de tecnologias, uma vez que estamos estudando neste trabalho um aplicativo para dispositivos móveis, mas ainda pode parecer que se está reproduzindo as mesmas abordagens-metodológicas de ensino de línguas de outrora. Podemos estabelecer uma reflexão semelhante sobre a outra abordagem-metodológica presente no Duolingo, a gramática-tradução, tendo em vista que ela foi a primeira prática educacional linguística sistematizada (BROWN, 2000; LARSEN-FREEMAN, 2000, LEFFA, 2012) e já foi vastamente rechaçada na história do ensino/aprendizagem de LE.

Leffa (2016) considera que o Duolingo é muito qualificado da perspectiva tecnológica, mas uma volta ao passado de ensino de línguas, pois apresenta a mesma abordagem do século passado, isto é, com traduções e frases descontextualizadas. O autor afirma, ainda, que o aplicativo desconsidera a língua como meio de significação, aspectos funcionais, culturais e sociais da LE. Entretanto, em contraposição ao autor, consideramos que não se trate de uma mera reprodução de abordagens e metodologias do ensino de línguas mediado por computadores na década de 60 para a contemporaneidade, pois muitas transformações ocorreram desde esse período, não só no que tange aos aspectos educacionais, mas as esferas sociais, psicocognitivas, culturais, econômicas etc. Dessa maneira, ainda que o Duolingo apresente um modo de proceder como na gramática-tradução e no audiolingualismo, não são as mesmas circunstâncias do passado. Hodiernamente, há diversos aspectos peculiares, em especial no que tange o contexto e os alunos/usuários: a oportunidade da aprendizagem móvel, um grande interesse dos alunos por *games* e aplicativos, uma maior busca pela aprendizagem de LE e maior possibilidade de acesso a diferentes tipos de materiais pelos alunos concomitantemente ao uso do aplicativo. Assim, a forma como o estudante utiliza o aplicativo é fundamental, ficando muito centrada no seu perfil de autonomia, a forma como

ele compõe seu processo de aprendizagem. Ademais, o Duolingo possui também outras funcionalidades, que serão analisadas na próxima subseção, os quais influenciam na apresentação da abordagem-metodológica de línguas e o difere de outras situações pedagógicas do passado, como é o caso da gamificação.

Destacamos que não estamos propondo comparações de superioridade e/ou inferioridade entre os métodos e as abordagens de ensino de línguas, pois nos conduziria a reducionismos. Sobre isso, o diário de campo demonstra reflexões acerca da relevância que atividades com pouca credibilidade podem ofertar:

EX. 38, 12: Fazendo os exercícios tanto de tradução de português para espanhol e espanhol para português, me lembrei que em minha formação, no primeiro ano da graduação, eu era do curso de latim e espanhol. O professor de latim dava todos os exercícios de tradução, nos dois caminhos, de português a latim e latim a português, embora o primeiro faça mais sentido, já que se trata de um saber de valorização de toda a produção escrita no período de Roma etc. E nessa época, eu me dedicava tanto ao latim (porque, sobretudo, tinha muito medo de pegar DP, já que o professor era um pouco mais exigente que o usual), que sabia mais o funcionamento do sistema linguístico do latim do que do próprio espanhol, sendo que o primeiro é uma “língua morta”. E eu brincava com todos, na época, “como é possível que eu saiba mais de latim do que de espanhol?”. Esse fato em minha vida mostra que os problemas não estão em si nos exercícios de tradução, como se pensou em um período da história das abordagens-metodológicas, porque se pode aprender, muito bem, com eles (Dia 24, 08 de maio de 2018).

Do excerto 38 podemos depreender que mesmo atividades que foram bastante questionadas na história de ensino/aprendizagem de línguas presencial podem promover aprendizagem. Também antes da realização do Duolingo, no instrumento 1, a narradora já expôs a consideração de que não se trata da superioridade de algumas perspectivas teórico-metodológicas em detrimento de outras.

EX. 39, 11: mesmo na abordagem-metodológica de tradução, aquela primária do ensino-aprendizagem de línguas, o estudante aprendia algo. Não faria sentido dizer que somente as abordagens mais recentes e modernas que promovem a aprendizagem, pois seria o mesmo que considerar que em toda história da humanidade, **nada se aprendeu**. (grifo da narradora).

Ademais, há de se considerar a complexidade dos processos de ensinar e aprender línguas, que os campos da Educação Linguística e Linguística Aplicada esforçam-se para valorizar e entender e que, amiúde, pode não ser considerada pelos produtores de cursos e materiais pedagógicos virtuais, pois estes podem não ser dessas áreas do conhecimento.

Sabemos que a finalidade do surgimento do Duolingo deve-se ao trabalho de tradução voluntária da *web* pelos usuários. O uso do *software* gera um grande *corpus*, processado por algoritmos para a tradução de textos, que são vendidos às empresas internacionais. De acordo com Ahn (2011), o aplicativo não possuía o objetivo de ensinar línguas quando foi criado.

Sendo assim, tais circunstâncias conduzem-nos a refletir sobre os papéis do processo de ensino/aprendizagem nas abordagens-metodológicas presentes no Duolingo. De acordo com estudos apresentados (BROWN, 2000; LARSEN-FREEMAN, 2000), na gramática-tradução o professor é a autoridade máxima, a quem os alunos devem responder corretamente. Já no método audiolingual, o docente é o modelo linguístico que conduz, guia e controla o comportamento, linguístico e geral, dos alunos, de tal maneira que Larsen-Freeman (2000) compara a função do professor com a de um regente em uma orquestra. Essa analogia da orquestra é interessante, pois o regente é responsável pela *performance* dos músicos, para que ninguém equivoque-se e tudo fique em harmonia. O professor, assim, responde pelos acertos e erros de seus alunos, do mesmo modo que o regente pelos músicos.

Podemos observar que em ambos os casos há uma grande centralização no papel do docente, ao passo que os alunos ocupam uma posição passiva, sem voz e ação, em uma lógica tradicional da Educação. No caso do Duolingo, esse cenário não acontece, haja vista que não há um professor. Há, portanto, uma descentralização dessa figura, uma vez que ela é inexistente, levando à desestruturação do modelo de aprendizagem tradicional pela gramática-tradução e método audiolingual.

Notamos que o que permeia o funcionamento do Duolingo é o sistema de algoritmos, que controla e julga todas as ações realizadas pelo usuário. Ainda assim, esse modelo não se assemelha ao papel do professor, pois a relação entre aprendiz-sistema é previsível para ambos: o aluno só age conforme as possibilidades apresentadas pelos algoritmos e o sistema já está formado. Em outras palavras, o aplicativo funciona por meio de cruzamentos lógicos, mediante recursos que só existem no seu sistema. Assim, essa relação entre usuário-Duolingo é limitada aos mapeamos que o *software* possui. Diferentemente, a relação aprendiz-professor apresenta o aspecto humano de ambos os interagentes, em que o segundo é levado por escolhas, racionais ou emocionais, ao ensinar, observando, percebendo, (des)motivando, experienciando e vivenciando o processo pedagógico. Desse modo, as histórias de vida, pessoal e profissional, do docente atuam sob a sua prática educacional. O aprendiz, por sua vez, é afetado por essa construção e constitui, conjuntamente, a relação professor-aluno.

Além disso, a articulação entre a abordagem-metodológica e as TDIC remete-nos ao apontamento feito por Leffa (2012), o qual advoga que os presentes debates sobre as

perspectivas teórico-metodológicas, mais recentemente sobre a pedagogia pós-método de Kumaravadivelu (2003; 2012), conduzirão à invisibilidade do professor. Essa argumentação fundamenta-se na ideia de que o aprendiz torna-se, progressivamente, mais autônomo. O professor, por sua vez, assume um papel mais de mediação e menos de prescrição. Sendo assim, consideramos que no Duolingo não se trata da invisibilidade do professor, haja vista que ele nem sequer existe. Estamos observando um processo de aprendizagem que não se enquadra nos parâmetros de um ensino formal e institucional, pois se encontra no âmbito da aprendizagem móvel. Tais questões articulam-se à discussão sobre a gamificação presente no aplicativo, o qual apresentaremos a seguir.

Sendo assim, a inexistência do professor ou de uma instituição educacional, no Duolingo, conduz a discussão sobre a construção da autonomia e relaciona-se ao debate sobre a aprendizagem móvel, empreendida na subseção anterior. Essa consideração perpassa esta pesquisa desde que se iniciaram as reflexões acerca dessa aprendizagem, pois mesmo no relato autobiográfico, há uma parte que se dedica a escrever sobre a ausência de professor e uma organização outra da aprendizagem:

EX. 40 – II: A vantagem [do Duolingo] dita pela mãe de uma amiga é de fomentar a aprendizagem tranquilamente, sem a seriedade da sala de aula, um professor (que inibe a turma) e receios/vergonhas de colegas da turma. Assim, o aprendiz pode se permitir errar inúmeras vezes, já que o nível de relaxamento é maior. Ela diz que se sente mais motivada realizando as atividades do duolingo do que as próprias tarefas de casa do professor de língua. Também me afirmou que há conteúdos que só pôde finalmente compreender utilizando o duolingo, ou seja, que anos vendo o verbo *to be* nas aulas não foram tão claros e esclarecedores que algumas atividades do aplicativo.

Portanto, o objeto de estudo indica a presença de duas abordagens-metodológicas da história de ensino de línguas, contudo não se assemelha de maneira completa a outras experiências de aprendizagem de LE, tais como livro didático ou curso presencial, pois, nesse caso, constituem-se outros fatores que tangem as TDIC e aprendizagem móvel. Uma passagem do diário de campo reflete essas ponderações:

EX. 41, I2: Essa autonomia possibilitada pelo duolingo é bem relativa, porque se está preso exatamente ao que ele possibilita. Acredito que o debate de realização da autonomia pode ser ampliada se pensamos a cibercultura como um todo, a *internet* etc. Os aprendizes estão livres para buscar outros meios de aprendizagem concomitantemente em que usam o duolingo. Além disso, também estão totalmente livres para desistir e parar de usar o *app* a qualquer momento, já que é apenas uma aplicação gratuita baixada no

smartphone, podendo ser desinstalada sem custo quando se deseje. No mesmo âmbito, não se pode prever quem leva o Duolingo “a sério”, pois se estando gratuito e sendo um *app*, todo tipo de público imaginável pode buscá-lo, desde os que realmente estão procurando meios de aprender uma língua nova até os que baixaram o *app* apenas porque ouviram dizer que é “legal”, “parece um jogo”. Além de ser também destinado a públicos de todas as idades (Dia 27, 14 de maio de 2018).

Desse modo, ainda que a aprendizagem seja regida pelos princípios internos do universo do Duolingo, essa experiência viabilizada por ele não pode ser dissociada de outros aspectos como a cibercultura e o fato de ser um aplicativo gratuito disponibilizado por uma empresa. Em outra passagem do diário de campo, comenta-se também sobre essas questões:

EX. 42, I2: O Duolingo apresenta as mesmas unidades que apresentaria a organização de um material didático, mas o interessante é que o LD, geralmente, apresenta muitos atrativos e maneiras de expor a língua. Enquanto que o *app* apresenta elementos de jogo, sem nunca nem dar uma explicação formal de um conteúdo gramatical. Coracini [(1999)] comenta sobre “os modos de proceder de um LD” que interferem e fundamentam até a organização de uma aula e acredito que isso não acontece com um *app*, já que este apresenta uma maneira outra de conduzir a aprendizagem de línguas estrangeiras. Também acredito que se a mesma organização do *app* fosse transposta para um LD, não iria funcionar também bem, pois a organização funciona conjuntamente com fatores da aprendizagem móvel e discussões sobre a nossa relação com os TDIC (Dia 13, 23 de abril de 2018).

O excerto 42 compara a organização pedagógica de ensino de línguas do Duolingo com a de um livro didático, com base em Coracini (1999). A autora afirma que até mesmo em situações em que o ensino de línguas não é mediado por LD, há a repetição das mesmas maneiras de proceder do instrumento; assim, “não usar o livro didático não resolve o problema, já que sua organização, os princípios que o norteiam, a imagem do aluno que veiculam já estão incorporados no professor” (CORACINI, 1999, p. 23). A percepção da narradora ao utilizar o Duolingo indica que esse modo de proceder do LD não está presente no aplicativo, por se relacionar às TDIC e se assemelhar mais a um *game*. Acrescentamos, ainda, que embora Coracini (1999) sustente que as práticas estão imbuídas no docente, no Duolingo não há a presença de tais elementos, em consequência da ausência da figura do professor.

Em relação à Pedagogia Pós-método, podemos observar que está presente no Duolingo a maximização da construção da autonomia de aprendizagem do aluno, que já debatemos anteriormente. Entretanto, outras microestratégias, propostas por Kumaravadivelu (1994; 2003), não são verificáveis no Duolingo, como a de proporcionar uma consciência linguística

da L-alvo discursivamente e contextualizar o *input* linguístico, com aspectos extrassituacionais. Além disso, o ensino da LE de modo discursivo implica na viabilização de reflexões no tocante às esferas sociais e culturais, que não é considerado pelo Duolingo. Não há, desse modo, uma valorização de espaços de discussão sobre a diversidade cultural, política, social e econômica entre os grupos sociais que falam as diferentes línguas, como esperado de uma Pedagogia Pós-Método (KUMARAVADIVELU, 1994; 2003). Por fim, as habilidades linguísticas são ensinadas separadamente e em nenhum momento há uma aproximação entre elas, desenvolvendo-as em conjunto. Esse é um fator que se distancia também da PPM.

Para finalizar essa seção, apresentamos no Quadro 5 uma síntese dos elementos de cada abordagem-metodológica de ensino de línguas presente nas atividades do Duolingo.

Quadro 5: Abordagens-metodológicas de ensino de línguas no Duolingo (continua)

APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DAS ABORDAGENS E METODOLOGIAS DE ENSINO DE LÍNGUAS NO DUOLINGO				
	Gramática-Tradução	Método Audiolingual	Abordagem comunicativa	Pedagogia Pós-método
Trato da gramática	Aproximações: - Ausência de explicações gramaticais; - Técnica pedagógica da dedução.	Aproximações: - Ausência de explicações gramaticais, assim como ocorre a aquisição da LM; - Técnica pedagógica da dedução.	Distanciamento: - Língua como objeto de estudo e não como meio de comunicação e criação de significados.	Distanciamento: - Ausência de fomento de consciência (meta)linguística de questões formais e funcionais da L-alvo, autonomamente.
Desenvolvimento das habilidades: oral, auditiva, escrita e leitora	Aproximações: - Desenvolvimento da habilidade escrita e leitora. Distanciamento: - A escrita não é superior a fala; - Pouca atenção à pronúncia.	Distanciamento: - Pouca possibilidade de desenvolvimento da habilidade oral, sobretudo da pronúncia.	Distanciamento: - Nenhuma preocupação com o desenvolvimento das habilidades em interações em situações autênticas.	Distanciamento: - Nenhuma integração das habilidades em conjunto.
Trato do erro	Aproximações: - Exposição da resposta correta ao aprendiz.	Aproximações: - Intento de minimização dos erros do aprendiz; - Ensino do erro pela repetição; - O erro deve ser superado.	Distanciamento: - O erro não é aceito, pois deve desaparecer.	Distanciamento: - Ausência de oferecimento de <i>input</i> linguístico para a percepção do erro, por meio da consciência (meta)linguística.

Quadro 5: Abordagens-metodológicas de ensino de línguas no Duolingo (continuação)

Papel da língua materna	Aproximações: - LM nos enunciados, avisos e correções; - LM como base para exercícios de tradução.	Distanciamento: - Uso da LM como parte importante da aprendizagem da LE.	Aproximação: - Uso da LM nos enunciados, avisos e correções, sem que comprometa a aprendizagem.	Aproximação: - Uso da LM para garantir que os alunos estão aprendendo. Distanciamento: - Ausência do uso da LM para promover relevância social.
Uso de tradução	Aproximações: - Ensino das similaridades entre LE e LM; - Ensino de equivalência entre a L-alvo e a LM.	Distanciamento: - Exercícios de traduções; - As habilidades em LM não são suprimidas.	Distanciamento: - Ausência da priorização da LE, proporcionando a reflexão de que a L-alvo é o meio de comunicação.	Aproximação: - Uso da tradução para garantir de que os alunos estão aprendendo. Distanciamento: - Ausência desse uso para oferecer relevância social.
Concepção de língua	Aproximação: - Foco na forma.	Aproximações: - Foco na forma; - Língua como sistema de padrões; - Aprendizagem de LE como formação de hábitos linguísticos. Distanciamento: - Pouca preocupação para criação de contextos.	Distanciamentos: - Pouca valorização de interações na L-alvo; - Nenhuma valorização de aspectos nocionais-funcionais e discursivos; - Nenhuma busca por situações de uso autêntico da língua.	Distanciamentos: - Ausência de contextualização de <i>input</i> extralinguístico e extrassituacional.
Ensino de aspectos culturais	Distanciamento: - Nenhuma apresentação da literatura clássica canônica na L-alvo.	Distanciamento: - Nenhuma preocupação em apresentar aspectos sociais e culturais das pessoas que falam a LE.	Distanciamento: - Nenhuma busca por ensinar as formas e funções linguísticas baseadas em situações sociais e culturais diversas.	Distanciamento: - Ausência de discussões para o aumento da consciência cultural; - Nenhuma sensibilização de elementos da relevância sociocultural.
Papel do professor	Distanciamento: - Ausência da figura do professor autoritário, da educação tradicional.	Distanciamento: - Ausência da figura do professor como modelo linguístico, que deve conduzir, controlar e reger os comportamentos dos alunos.	Distanciamento: - Ausência da figura do professor que proporciona situações comunicativas, facilitador e aconselhador nas atividades comunicativas.	Distanciamento: - Ausência da figura do professor que maximiza as oportunidades de aprendizagem e minimiza a distância entre o professor e o aluno.

Quadro 5: Abordagens-metodológicas de ensino de línguas no Duolingo (continuação)

Papel do aluno	Aproximações: - Aluno deve responder corretamente.	Aproximações: - Aluno deve responder aos estímulos na L-alvo; - Deve fazê-lo rapidamente (superaprendizagem).	Distanciamentos: - Ausência da possibilidade dos aprendizes de expressar suas ideias e opiniões; - Ausência do aluno que tem a escolha de dizer o que e como desejar.	Aproximação: - Contribuição para a construção de autonomia; Distanciamento: - Ausência da noção de particularidade (sensibilidade para as singularidades de cada aluno).
-----------------------	--	--	--	---

Fonte: Autoria própria.

Tendo apresentado as reflexões que nos permitiram responder à segunda questão de pesquisa, apresentamos na seção 4.3 nossas ponderações sobre os elementos de gamificação presentes no aplicativo, que nos permitirão responder à terceira questão.

4.3. A Gamificação no Duolingo

Em continuidade aos aspectos a serem explorados nesta investigação, lembramos, inicialmente, que a gamificação é um conceito que associa elementos de *games* a processos educacionais de ensino, vinculando aspectos positivos de jogar à aprendizagem (KAPP, 2017; GEE, 2005, 2003). Como já explicitado na fundamentação teórica (subseção 3.4.), de acordo com autores como Vieira (2018), Paiva (2017), Gavarrri (2016), Leffa (2016) e Munday (2016), o Duolingo pode ser considerado um *software* gamificado.

O relato autobiográfico, construído antes de realizar o uso do Duolingo, não menciona o termo “gamificação” em nenhum momento. No entanto, faz referência à percepção de que o aplicativo parece-se com um jogo, como podemos verificar no excerto 43:

EX. 43 – II: de acordo com as falas [de conhecidos e amigos], a vantagem [do Duolingo] é aprender “brincando”, sem nem perceber que se está aprendendo, como se tudo fosse muito fácil e simples.

Assim, é possível notar que há, no senso comum, a visão do aplicativo como jogo, na medida em que amigos da narradora se referem a ele como tal.

Também no diário de campo, é possível verificar afirmações que dialogam com esses aspectos. A narradora refere-se muitas vezes ao ato de usar o Duolingo como “jogar”, expressando, ainda, satisfação, como por exemplo, nos excertos 44 e 45:

EX. 44 – I2: Continuando a jogar, finalmente ganhei um dia de ofensiva e me sinto bem comigo mesma para parar o duolingo. Também ganhei uma conquista desbloqueada: “fora de controle: você ganhou 50 XP em um dia”. E, além disso, desbloqueei um presente, um “bloqueio de ofensivas”, em que posso “esquecer de praticar por um dia sem perder a ofensiva”. Todos esses prêmios e gratificações realmente configuram um jogo! Além de outra conquista desbloqueada: um mago, já que estou equipada com um bloqueio de ofensiva (Dia 1, 10 de abril de 2018).

EX. 45 – 2: Atingi minha meta diária e até assisti a um vídeo para obter mais lingotes. Continuo jogando para terminar a unidade de profissões (Dia 21, 22 de abril de 2018).

Assim, somos conduzidas a refletir quais elementos de *games* estão presentes no Duolingo. Nesse sentido, Kapp (2017) postula que os *games* apresentam **metas e objetivos**, os quais contribuem para produzir um propósito e, conseqüentemente, não devem ser nem muito difícil nem muito fácil, pois poderia causar, em ambos os casos, desestímulo e desistência. Essa ideia perpassa todo o Duolingo, sobretudo com o avanço das unidades de conteúdos programáticos e com a sensação de progressão. As unidades são abertas apenas se executado um número mínimo de exercícios da unidade anterior, portanto, requer que o estudante passe uma a uma por elas para, assim, desbloquear as próximas sucessivamente. Graficamente, elas aparecem para o usuário na interface do aplicativo, mas estão em cinza e não possibilitam a entrada, conforme ilustramos na Figura 35.

Figura 35: Unidades do Duolingo



Fonte: *Print* da tela do *Smartphone* da pesquisadora

Essa função no aplicativo cumpriu com seu objetivo, uma vez que a narradora expressa em seu diário de campo que gostaria de continuar *duolinguando* para que fossem abertas novas unidades, como podemos observar no excerto 46:

EX. 46 – I2: Fiz um módulo inteiro de perguntas sem parar, porque não via hora de terminar. Então consegui 7 dias de ofensiva. Estou feliz. Apenas no domingo que não pude fazer o duolingo. **Eu não vejo a hora de abrir todos os módulos, tal qual se eu zerasse um jogo!** (Dia 7, 17 de abril de 2018 – grifo nosso).

Por sua vez, as unidades de conteúdos de LE podem ser consideradas como *levels*, como os que existem nos *games* (KAPP, 2017; GEE, 2003, 2005), visto que são graus de dificuldades que, na medida em que se avança, se adquire experiência e habilidade, nesse caso, na língua-alvo.

Além disso, a “meta diária” funciona como um objetivo e meta, pois requer que se acumule quantidade de XP em um determinado tempo diário de uso do Duolingo. Como abordamos na caracterização do objeto, na metodologia (cf. seção 3), a quantidade de XP mínimos de meta diária é configurável no aplicativo. Nesta pesquisa, adotamos o insano, de 50XP, que equivale aproximadamente a 20 minutos de uso. A narradora expressa, em alguns momentos do diário de campo, a necessidade que sente de parar apenas depois de cumprir sua meta. A meta diária, assim, funcionou da maneira a qual foi projetada, já que, além de a narradora afirmar esse sentimento por escrito, também observamos que em todos os trinta e cinco dias de uso do Duolingo foi realizada além da meta diária.

No excerto 47, é possível verificar a lógica de “desbloqueio”, advinda do universo dos *games*, que cumpre com o papel de objetivo, e o efeito causado pela função “dia de ofensiva” (cf. subseção 2.2) e “meta diária” (cf. subseção 2.2) no Duolingo:

EX. 47 – I2: É interessante que eu me sinta satisfeita quando consigo meu dia de ofensiva, no sentido de que me sinto *ok* para deixar o duolingo. Antes disso, me sinto ainda sem vontade de deixar, porque me sinto não cumprindo uma meta (Dia 2, 10 de abril de 2018).

A meta diária também funciona como o **tempo**, presente nos *games* (KAPP, 2017; GEE, 2005, 2003), já que está presente para motivar as atividades e as ações do jogador, pressionando, na proporção de suas habilidades, mas não o prejudicando.

Além disso, atuam em conjunto o objetivo e tempo, manifestando-se na funcionalidade “dias de ofensiva”, que se trata da proposta de uso diário do Duolingo. Sendo

assim, esse elemento tem o papel de um objetivo e uma meta, pois desafia, instiga, mas também atua como o tempo, haja vista que se realiza em uma determinada duração. Ao término de cada meta diária aparece a quantidade de XP adquirida e os dias de ofensiva executados durante a semana, conforme ilustra as Figuras 36 e 37:

Figura 36: Metas diárias



Fonte: *Print* da tela do *Smartphone* da pesquisadora

Figura 37: Dias de ofensiva



Fonte: *Print* da tela do *Smartphone* da pesquisadora

O engajamento causado por essas funções no Duolingo é expresso no diário de campo (excerto 48), quando se deixou de usar o aplicativo por um dia e perderam-se as ofensivas:

EX. 48 – I2: [...] perdi uma ofensiva de 17 dias. É muito interessante esse sentimento de perda causada, que é a mesma de um jogo (Dia 18, 30 de abril de 2018).

O excerto 48 demonstra que os elementos de tempo, que pontua um objetivo e um desafio, instigaram a narradora a continuar utilizando o Duolingo, para que não houvesse nenhuma perda dentro do universo do aplicativo. O *software* também cria um desafio para os aprendizes: uma aposta para manter os dias de ofensiva, como se pode ver na figura 39:

Figura 38: Desafio proposto pelo Duolingo



Fonte: *Print* da tela do *Smartphone* da pesquisadora

Tal desafio foi aceito algumas vezes pela narradora, que, por vezes, funcionou como um estímulo para seguir utilizando o Duolingo diariamente, como se pode notar no excerto 39:

EX. 39 – I2: É interessante perceber que o desafio proposto pelo duolingo, de 7 dias de ofensivas sem parar, na qual eu apostei até lingotes, tem funcionado muito bem comigo. Hoje eu pensei diversas vezes ao dia de como deveria usar o duolingo, afinal, eu apostei até lingotes para isso (Dia 11, 21 de abril de 2018).

A aceitação dos elementos que constituem o universo do Duolingo, como o sistema de premiação, está presente no excerto 39, no qual se afirma duas vezes de que se apostou “até lingotes” para permanecer *duolinguando*. O desafio e a meta diária, desse modo, parecem ser a função de manter o ritmo de uso do aplicativo, estimulando o usuário. Entretanto, nem sempre esses elementos tiveram esse efeito sobre a narradora, que comenta que foi lembrada

do aplicativo apenas em razão da notificação recebida no celular ou no *e-mail* pessoal (excerto 40):

EX. 40 – I2: Começo a fazer o duolingo. Lembro que apostei alguns lingotes de uma defensiva de 7 dias, mas nesses últimos dias não tem me adiantado, porque eu o esqueço e faço o duolingo mais pelo e-mail e notificação que chegam no celular” (dia 26, 10 de maio de 2018).

Em outra ocasião, a narradora comenta que aceita o desafio, porque é um meio de se obter mais “lingots”, moeda fictícia do Duolingo (excerto 41):

EX. 41 – I2: Recebi um comunicado que dobrei cinco lingotes, ao fazer uma aposta de 7 dias de uso sem parar. E, após fazer alguns exercícios, quando aparece de novo a proposta de aposta, decido aceitar, já que venho usando o duolingo todos os dias, portanto, daria no mesmo aceitar ou não e é **legal aumentar o número de lingotes** (dia 14, 24 de abril 2018 – grifo nosso).

Esse excerto aponta não somente para o desafio, abordado anteriormente, como também para uma **estrutura de premiação**, existente no aplicativo. O sistema de premiação integra o universo dos *games* e aparecem, frequentemente, em plataformas gamificadas (KAPP, 2017). No Duolingo, observamos que tal elemento materializa-se com os lingots, usados como recompensa e mercantilização, ganhados para premiar atividades completas desenvolvidas no aplicativo. A cada fim de uma meta diária cumprida, aparecia o desenho de três baús para que a narradora escolhesse um aleatoriamente. Nessa escolha, pela sorte, ganhava-se uma quantidade de lingots. Podia-se dobrar a quantidade de prêmios ao assistir-se a um anúncio. A narradora envolveu-se com esse sistema de premiação, já que se esforçava para ganhar os lingots e utilizá-los para comprar itens dentro do universo do aplicativo, como explicita o excerto 42:

EX. 42 – I2: Como completei minha meta diária, ganhei lingotes do baú aleatório que escolhi. Como foi um só, assisto a uma propaganda para ter direito a mais. Eu sei que estou fazendo uma pesquisa e que esse é o motivo de estar fazendo duolingo agora e nessas condições, e mesmo assim não sei porque quero acumular tantos lingotes. Afinal, o que eu posso fazer com eles? Quase nada: comprar uma roupa para o duo (já o fiz) e participar de algumas apostas. E mesmo assim quero juntá-las ao máximo que posso, a ponto de ver propagandas para isso (Dia 26, 10 de maio de 2018).

Nesse excerto (42), percebemos novamente a inserção da narradora no universo do Duolingo, ainda que ela tenha consciência sobre esse fato.

Os anúncios, citados no excerto 42, aparecem entre exercícios e atividades do Duolingo e a narradora comenta afirmando que esses aparecimentos causam incômodo. Ainda assim, no momento de obter mais lingots, ela assiste a uma propaganda:

EX. 43, I2: Os anúncios são muito chatos! Aparecem a cada tarefa realizada. Mas de maneira engraçada, mesmo depois de eu ter reclamado disso, depois que eu consegui cumprir toda minha meta diária, eu ganhei lingots abrindo um dos baús e até quis assistir um anúncio para ganhar mais (Dia 10, 20 de abril de 2018).

Sendo assim, o excerto 43 salienta o que foi comentado no excerto 42, em que a vontade de acumular as moedas virtuais no Duolingo conduziu a narradora a fazer ações no aplicativo que não gosta, como assistir propagandas publicitárias. O diário de campo, dessa maneira, demonstra que os lingots agiram sobre a maneira como a narradora utilizou o Duolingo, a despeito de sua experiência educacional e investigativa.

Outro aspecto recorrente nos *games* é a existência de um sistema de *badges*, premiando e reconhecendo a *performance* do jogador (KAPP, 2017). No Duolingo, esse elemento manifesta-se por meio do que se chama “conquistas”, os quais são distintivos diversos de premiação. A narradora ganhou alguns durante a utilização do aplicativo e os chama de “broches”, conforme excerto 44:

EX. 44 – I2: Meu primeiro prêmio foi adquirido: um broche de conquista desbloqueada, ‘na mosca: você concluiu 1 lição ou prática sem errar nada (Dia 1, 10 de abril de 2018).

O sistema de premiação é percebido também no trecho ilustrado no excerto 45:

EX. 45 – I2: vou utilizar os lingotes que tenho pra comprar um traje formal para o duo, o passarinho. E assim consegui uma conquista desbloqueada, a de ‘mão-aberta (dia 19, 1 de maio de 2018).

O excerto 45 demonstra tanto o uso dos lingots, analisado anteriormente, quanto o sistema de conquistas do Duolingo, os quais fazem parte do sistema de premiação do aplicativo. A partir da Figura 39 é possível compreender, visualmente, a representação do *badge*.

Figura 39: Conquista “panelinha” desbloqueada



Fonte: *Print* da tela do *Smartphone* da pesquisadora

Kapp (2017) destaca que as **regras** são fundamentais, pois sem elas, os jogos não existiriam. No Duolingo, assim como nos *games*, as regras ordenam e regem o seu funcionamento, permitindo ou impossibilitando determinadas ações. A regra primordial no aplicativo é o acerto, que determina se o usuário pode seguir avançando na aprendizagem. Como já tratado anteriormente, o aparecimento das unidades depende da realização de um número de exercícios estabelecidos pelo aplicativo. Se o estudante não acerta os exercícios de língua apresentados, conseqüentemente, não está apto a prosseguir para novos conteúdos. Os erros e acertos das atividades remetem às análises interpretativas-narrativas realizadas na subseção anterior, que se relacionam com a abordagem-metodológica de ensino de línguas do Duolingo.

Por outro lado, a maneira como o aplicativo lida com o erro pode ser analisado como o *replay* viabilizado pelo seu sistema de funcionamento. Nos *games*, é importante que haja essa condição, tendo em vista que o acerto sem esforço pode ser desinteressante e a dificuldade demasiada também (KAPP, 2017). A sensação de vitória está em conseguir algo no qual se empenhou. Por conseguinte, a possibilidade de refazer os exercícios de língua equivocados é um *replay*, que, no Duolingo, é uma maneira tanto de engajar o usuário quanto de ensinar. A experiência pela narradora demonstra esse aspecto no aplicativo, no qual ela expressa em seu diário de campo (excerto 46):

EX. 46 – I2: [...] se erro no começo, traduzindo equivocadamente o artigo em português “um” para “el”, mais adiante a chance de aprendizagem e correção me é dada com outros exercícios, permitindo a fixação do conteúdo por erro e acerto (Dia 1, 10 de abril de 2018).

Os *games* fornecem, ainda, *feedbacks* que servem para incentivar comportamentos, pensamentos e ações corretas, concomitantemente, não indicam diretamente no que se está equivocando (KAPP, 2017). No Duolingo, os erros são apontados pela correção, como se pode verificar na figura 40:

Figura 40: Exercício de tradução do Duolingo e correção



Fonte: *Print* da tela do *Smartphone* da pesquisadora

Consideramos que esse modo de proceder tenha maior articulação com os fundamentos da prática behaviorista, do método audiolingual, e não tanto com o conceito de gamificação (cf. subseção 4.2).

Outro princípio da gamificação é a de **conflito, competição ou cooperação** (KAPP, 2017). No objeto em questão, há competição, haja vista que os usuários do Duolingo não interferem na *performance* um do outro para haver ganho. No clube, em que há diferentes pessoas que não se conhecem nele, há um *ranking* diário e semanal de contagem de XP. Esse é um fator que também influenciou a utilização do Duolingo pela narradora, já que ela comentou em seu diário de campo, em um dia, que estava triste pela posição que se encontrava na pontuação do clube, conforme excerto 47:

EX. 47 – I2: Fiquei triste ao receber a notícia de [que] me ultrapassaram e perdi a segunda posição no quadro [de *ranking*]; caí para o terceiro lugar (Dia 14, 24 de abril de 2018).

E também demonstrou satisfação quando esteve em primeiro lugar (excerto 48):

EX. 48 – I2: Pela primeira vez fico em primeiro lugar no *ranking* no clube! [figura 41] (Dia 18, 30 de abril 2018).

Figura 41: Ranking semanal no clube



Fonte: *Print* da tela do *Smartphone* da pesquisadora

Todos os elementos de games descritos anteriormente são influenciados pela **curva de interesse**. É a sequência de fluxo, que mantém o interesse no jogador (KAPP, 2017). No Duolingo, consideramos que o pontapé inicial para iniciar o uso do aplicativo foi o interesse investigativo narrativo para compreender os processos de ensino/aprendizagem de espanhol. Durante a utilização, essa motivação foi mantida e, ainda, somou-se ao entusiasmo de se estar no Duolingo, como demonstra o excerto 49 do diário de campo:

EX. 49 – I2: Consegui mais um dia de ofensiva, mas sigo trabalhando no *app*, agora motivada como pesquisador[a], a desvendar mais a aprendizagem móvel e como funciona a relação entre aprendiz e duolingo. [...] Então além da motivação como pesquisadora, agora também estou motivada a terminar os exercícios do básico 1 (6/6), para ter talvez outros vocabulários e construções frasais (Dia 3, 12 de abril de 2018).

Dessa maneira, a curva de interesse no uso do Duolingo, nesse contexto, está relacionada tanto pelo entusiasmo investigativo como pelo envolvimento da narradora no universo do aplicativo, já citados anteriormente.

No décimo segundo dia de Duolingo, a narradora mencionou o estado de fluxo, afirmando que não permanece utilizando o aplicativo além do uso mínimo proposto em razão desse conceito (excerto 50):

EX. 50 – I2: Percebo que nesses dias todos que tenho ficado muito além da minha meta diária, isso ocorre não tanto, talvez, pelo estado de *flow*, mas porque desejo muito ir desbloqueando unidades, tal qual em um jogo. E esse sentimento é permanente em todas as vezes que faço o Duolingo, com exceção dos dias que não consigo ficar muito tempo, por razões bem particulares, como sono, cansaço ou dor de cabeça, por exemplo (Dia 12, 22 de abril de 2018).

A curva de interesse também se caracteriza por prender a atenção dos jogadores de tal maneira que estes não percebam (KAPP, 2017). Dessa maneira, o engajamento e a vontade de continuar utilizando o Duolingo, sem limitar-se a um tempo de uso, configura o que a literatura denomina como estado de *flow*, ainda que a narradora tenha dito que não é influenciada por isso. O resultado dessa condição chega ao seu ápice quando se sente que terminou e cumpriu com o objetivo e a meta (KAPP, 2017), elementos gamificados já abordados nessa subseção. No aplicativo em questão, essa satisfação ocorreu por meio da meta diária e a ofensiva e das unidades de conteúdos programáticos, como expressado no excerto anterior.

A **estética** cumpre um papel importante nos *games*, tornando-os coesos, coerentes e, sobretudo, atraentes (KAPP, 2017). No que se refere ao Duolingo, a narradora referiu-se ao aplicativo, já no primeiro dia, como “*user friendly*” (excerto 51):

EX. 51 – I2: Já na primeira atividade de teste, pude perceber que o *app* é *user friendly*, pois não há NENHUM tutorial ou instruções de como fazer o curso. O *app* é puramente indutivo! (Dia 1, 10 de abril de 2018).

Nesse excerto, há uma confusão sobre o que significa o termo *user friendly*, uma vez que não significa um mecanismo indutivo, senão uma interface simples para o manuseio (DICTIONARY CAMBRIDGE, 2018). Ainda assim, o Duolingo pode ser considerado dessa maneira, já que é facilmente compreensível, como demonstrado pela narradora.

Por fim, a **narrativa** é um dos princípios da gamificação que contribuem para a construção de um sentido geral, conectando todos os outros elementos. Na experiência com o Duolingo, não se verificou a existência de uma narrativa que permeia o seu funcionamento. O único personagem presente é a coruja Duo, mas ele apenas faz intervenções de avisos e reforços. Tampouco há enredo, com tensão e resolução. Portanto, tendo em vista os aspectos de *games*, e baseando-nos especialmente em Kapp (2017), somente a narrativa não integra o mecanismo gamificado do Duolingo, pois os demais elementos apontados pelo autor podem ser observados durante o seu funcionamento.

Como já afirmamos na seção da fundamentação teórica, a função principal da gamificação é estimular e motivar pessoas envolvidas no processo de aprendizagem. O diário de campo revela que tais objetivos são alcançados na experiência no aplicativo, como é notável no excerto 52:

EX. 52 – I2: É engraçado que mesmo que eu não esteja utilizando o *app* para aprender a língua, os elementos de *game* estejam me afetando e me estimulando a continuar usando o duolingo (dia 10, 20 de abril de 2018).

No excerto 53, a narradora relata um interessante entrelaçamento entre o ato de jogar e aprender línguas:

EX. 53 – I2: É engraçado perceber agora, com mais clareza, que a aprendizagem de línguas no duolingo é motivada pela permanência no jogo e, ainda, a noção de aprendizagem e jogar entrelaçam-se de tal maneira que não se pode determinar onde começa uma e outra. Tal reflexão justificaria a fala de um colega que me disse que parou o duolingo porque estava ali por causa do jogo e não para aprender. Ele mantém uma imagem do que seja aprender que está muito relacionada com a aprendizagem formal, desse modo, se os mesmos exercícios do duolingo fossem dados em uma sala de aula, sem os elementos de *game*, talvez ele não pensaria dessa maneira. Outro exemplo é a reação de meu namorado ao ver sua mãe jogando duolingo o dia todo no final de semana e dar bronca nela. Além de dizer a sua mãe que não está levando a sério a aprendizagem de língua, porque estava ali jogando, também lhe disse que de acordo com o criador do duolingo, é necessário um número pequeno de exercício diário da língua, não é necessário mais (e talvez seja até prejudicial). Nesse sentido, é observável que meu namorado assumiu um posicionamento de veridicção do discurso do duolingo, a tal ponto de acreditar que a aprendizagem de LE deva ser algo “formal”, que não lhe agrada os elementos lúdicos e de *game* do *app* (Dia 18, 30 de abril de 2018).

Nesse excerto (53) percebemos a recorrente oposição entre a concepção que se tem de aprendizagem formal (que não deve ser divertida) e a aprendizagem gamificada, na qual se considera, de maneira positiva, os elementos lúdicos para os processos pedagógicos. Também o excerto 54 corrobora a compreensão de que a gamificação pode conduzir as pessoas à aprendizagem, de maneira mais prazerosa.

EX. 54 – I2: Apesar de já ser à noite, de estar cansada e com preguiça de pensar em todos os afazeres de amanhã, me sinto muito feliz e animada fazendo o Duolingo. É muito gostoso e prazeroso fazê-lo e, dessa forma, consigo entender sua popularidade. Todos possuem uma vida atribulada, muitas pessoas trabalham e tem muitas obrigações, e mesmo assim dedicam um tempo (ainda que breve) do seu dia para pensar na língua estrangeira (Dia 25, 9 de maio de 2018).

Além disso, tais excertos demonstram que os elementos gamificados, circunscritos no universo do aplicativo, formou grande parte da experiência da narradora no Duolingo. Ainda assim, não podemos afirmar que a vivência foi, em tempo integral, prazerosa, pois o diário de campo exprime momentos de cansaço ou tédio pelo aplicativo, especialmente já nos últimos dias de uso, como se pode notar no excerto 55:

EX. 55 – I2: Continuo fazendo a unidade que falta terminar, isto é, o de natureza. Ao mesmo tempo em que o duolingo parece ser super interessante enquanto uma pessoa está fazendo, justamente por alguns elementos de jogos que tem no *app*, sinto também que os exercícios são extremamente fechados. Resumindo: é sempre a mesma coisa. Passei o final de semana inteiro sem mexer no duolingo, porque não me deu tempo de usá-lo, e quando voltei hoje, sei exatamente o que irei enfrentar. Acho que a monotonia também faz parte do duolingo, fazendo algumas pessoas desistirem. O entusiasmo de jogar não é permanente, mas se a pessoa está para **aprender**, talvez ela releve isso e leve a sério o *app*, para além dos interesses gamificados (Dia 27, 14 de maio de 2018 – grifo da narradora).

Sendo assim, podemos verificar que apenas a presença de elementos da gamificação não é suficiente para manter o entusiasmo em aprender com o aplicativo, pois como já expusemos nas duas subseções anteriores, o aplicativo é constituído por outros fatores além da gamificação. O desgaste causado pela abordagem-metodológica de GT e audiolingualismo de línguas pode não ser suprimido, o tempo todo, pelos elementos gamificados, como exprime o excerto 56:

EX. 56 – I2: Acho os exercícios repetitivos e [um] pouco vagos. Fico pensando se os elementos de games que aparecem sejam para tornar uma aprendizagem que seria chata em divertido, ou seja, para amenizar a chatice dos exercícios (Dia 34, 25 de junho de 2018).

Também os desafios e as limitações proporcionados pela aprendizagem móvel não podem ser superados meramente em razão da motivação causada pela gamificação.

Por outro lado, o aplicativo gamificado não necessariamente é elaborado por pesquisadores e docentes da área educacional, podendo ser idealizada por outros profissionais ou amadores, tais como engenheiros, programadores, cientistas da computação, técnicos em informática e desenvolvedores autônomos, sem titulação. Nesse sentido, a gamificação pode ser utilizada não só, prioritariamente, para fins pedagógicos, mas em uma lógica de mercado, já que pode ser um elemento que agrega valor a um produto vendável. Assim, o aplicativo necessita manter seus usuários e, conseqüentemente, conseguir retorno financeiro. Essa

situação exemplifica-se com o oferecimento do aplicativo à compra de elementos dentro do Duolingo, da mesma maneira como atuam os *games* para *smartphones*, como por exemplo, o *candy crush*. Na Figura 42, ilustramos a oferta de recuperação dos 17 dias de ofensiva perdidos por onze reais e noventa e nove centavos.

Figura 42: Venda de ofensivas



Fonte: *Print* da tela do *Smartphone* da pesquisadora

Supostamente, o aplicativo também deve cumprir com eficácia e eficiência a sua proposta de ensinar línguas, uma vez que em toda a sua estratégia de *marketing*, este é colocado como seu objetivo central (Figura 43).

Figura 43: Publicidade do Duolingo



Fonte: *Print* da tela do *Smartphone* da pesquisadora

A Figura 43 demonstra uma propaganda publicitária recebida do Duolingo no *e-mail* pessoal da pesquisadora, incentivando-a a utilizar o aplicativo.

A gamificação, desse modo, contribui para esse pressuposto, tornando um aplicativo divertido e pedagógico em vendável e competitivo no mercado educacional. Não obstante, não estamos opondo **mercado** e **aprendizagem**, pois educadores podem desenvolver produtos a serem comercializados e, por outro lado, esse mecanismo concebido por pessoas fora do meio educacional também pode gerar aprendizagem.

Assim, não ignoramos o valor comercial de recursos que se utilizam da gamificação e também sua possibilidade de viabilizar a aprendizagem. Consideramos que esses dois aspectos não se anulam, pois sua articulação é importante para tornar um produto mais lucrativo no mercado, como é o caso do Duolingo, uma vez que se trata de um *software* oferecido por uma empresa.

Por fim, a experiência investigativa desse objeto de pesquisa demonstra, por meio dos instrumentos, as percepções sobre os elementos que constituem aplicativo, que podem ser considerados como gamificados.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS FUTUROS

Nos últimos anos, muitos estudos dedicaram-se a investigar as possibilidades do ensino/aprendizagem de línguas mediado por TIC e TDIC e, mais recentemente, sobre as práticas de aprendizagem móvel. Tal cenário investigativo tem respaldo no surgimento de diversas oportunidades de aprendizagem de línguas, como os aplicativos que oferecem o ensino de LE por dispositivos móveis. Nesse sentido, esta pesquisa buscou analisar, a partir da experiência da pesquisadora-narradora, o aplicativo Duolingo em sua versão para *smartphone*. Possuímos, como objetivos específicos: (1) compreender a(s) abordagem-metodológica(s) de ensino de línguas que subjaz(em) no aplicativo Duolingo e (2) caracterizar os elementos da gamificação presentes no aplicativo. Para tanto, a investigação foi norteadas pelas seguintes questões de pesquisa: 1) Quais as impressões da pesquisadora sobre o aplicativo Duolingo e suas funcionalidades e que elementos da aprendizagem móvel estão presentes durante o uso? 2) Qual/quais é/são a(s) premissa(s) teórico-metodológica(s) que subjaz(em) o aplicativo Duolingo para o ensino da língua espanhola? 3) Que elementos da gamificação podem ser observados durante o uso do aplicativo?

Para responder às questões, a própria investigadora experienciou e narrou seu uso do aplicativo de ensino de espanhol, assumindo papel tanto de usuária quanto de professora e pesquisadora. Tal experiência permitiu observar a relação que se estabelecia antes, durante e depois da utilização do Duolingo, por meio dos instrumentos de pesquisa, a saber, relato autobiográfico (I1) e diário de campo (I2).

Em relação à primeira questão de pesquisa, observamos que, preliminarmente, antes de se utilizar o Duolingo, a narradora demonstrava hesitação ao ensino mediado por esse *software*, considerando que este poderia servir apenas como complemento de aulas presenciais da L-alvo ou um meio inicial para se começar a aprender. As vivências da narradora pautavam-se, sobretudo, nos processos educacionais presenciais e formais, isto é, sobretudo em sala de aula. Ainda assim, o I1 também aponta para uma confiança de que é possível aprender LE com o Duolingo, pois sua experiência como professora demonstrou que qualquer material pode tornar-se objeto educacional para quem deseja aprender. Já no uso com o Duolingo, o I2 apresenta diferentes observações da narradora ao experienciar o aplicativo, desvelando a motivação tanto de compreender mais acerca do objeto de estudo, da perspectiva investigativa, quanto de vivenciar o seu uso. Assim, o diário de campo exprime que embora se tratasse de uma situação específica de uso do aplicativo, com fins acadêmicos, a narradora foi influenciada e motivada pelos elementos que regem o universo do Duolingo.

Por fim, concluímos que o aplicativo possibilita uma experiência de aprendizagem móvel, pois pode ocorrer em qualquer tempo ou lugar, de maneira autodirigida e informal (BOLL; RAMOS; REAL, 2018; PALALAS, 2018; ZHANG, 2015). Consideramos que essa prática educacional não é assistemática, como a aprendizagem ubíqua (SANTAELLA, 2018), haja vista que é organizada no *software*, dependendo do aprendiz decidir se deseja aprender apenas com o aplicativo ou buscar outro(s) meio(s) para estudar ou, ainda, complementar com um processo formal (presencial ou virtual) de ensino de LE.

No que tange à segunda questão de pesquisa – Qual/quais é/são a(s) premissa(s) teórico-metodológica(s) que subjaz(em) o aplicativo Duolingo para o ensino da língua espanhola? –, foi possível concluir a partir dos dados da I1 uma expectativa de encontrar no Duolingo a técnica pedagógica da repetição, com frases que se encaixam. Além disso, a narradora expressa sua afinidade teórica com a Pedagogia Pós-Método, tendo em vista que acredita que esta conduz a reflexões relevantes no processo de ensino/aprendizagem de LE.

Por meio da I2, pudemos refletir acerca da percepção da narradora quanto à abordagem-metodológica de ensino de línguas presente no Duolingo bem como seus exercícios. Primeiramente, a narradora referiu-se à perspectiva teórico-metodológica do aplicativo como predominantemente GT; ela relacionou também o uso da LM no ensino da língua espanhola com a abordagem intercultural, porém, posteriormente, mudou de opinião. Verificamos que houve um equívoco teórico na primeira afirmação sobre a interculturalidade, já que esta não se trata apenas do mero contraste entre LM e L-alvo, mas de fenômeno complexo, que envolve trocas e encontros oportunizados pelas diferentes culturas, as quais podem ser relacionadas umas às outras, por meio de comparações e reflexões (BYRAM, 2014). Além disso, acreditamos que as comparações entre as línguas devem-se ao ensino contrastivo, preconizado pela GT, como abordaremos mais adiante.

Em nossa análise interpretativa-narrativa, pudemos observar que alguns pressupostos teóricos da GT estão presentes no Duolingo, como se supunha no I1, a saber:

- a) Importância da tradução e da relação entre a L-alvo e a LM: todos os enunciados, as funções do aplicativo e as explicações da correção dos exercícios em LM e muitas atividades com a tradução como objetivo central;
- b) Concepção da possibilidade de equivalência entre a L-alvo e a LM: similaridades entre a LM e a LE instigadas pelos exercícios;
- c) Pouca importância dada ao sentido, muita importância dada à forma: exercícios com frases e palavras descontextualizadas e sem sentido.

No entanto, não foram verificados no aplicativo quatro aspectos que dizem respeito à GT, isto é, no que se refere a (I) presença de exercícios de memorização de vocabulário lexical, declinações e conjugações por meio de listas; (II) atenção dada somente à escrita e à leitura e pouca à habilidade auditiva e oral, já que as últimas são apresentadas nos exercícios do Duolingo; (III) exposição da literatura clássica da LE; (IV) uso da técnica pedagógica da dedução.

Além disso, foi possível verificar que o Duolingo possui características do método audiolingual. Em síntese, são elas:

- A) Repetição para formação de novos hábitos, na LE: exercícios com a mesma estrutura apresentadas muitas vezes;
- B) Concepção de língua como um sistema com padrões: instigadas a serem apre(e)ndidas com os exercícios estruturais;
- C) Fazer pedagógico de estímulo-resposta-reforço: presença de reforços positivos, como “parabéns!” (com o personagem Duo), sons de acerto e sistema de *badges* e premiações;
- D) Ensino indutivo: ausência de explicações gramaticais;
- E) Ensino por estímulos verbais e não-verbais: exercícios estabelecendo relações entre palavra-significado-representação visual;
- F) Concepção de superaprendizagem: estímulos para respostas rápidas e automáticas dos alunos;
- G) Minimização de erros: correção por repetições do mesmo exercício para formação de hábitos;
- H) Desenvolvimento das habilidades oral e auditiva: exercícios orais e auditivas.

Ainda assim, um dos princípios do método audiolingual, de acordo com Leffa (2012; 1988), Brown (2000) e Larsen-Freeman (2000), é o evitamento pelo uso da LM e preferência pela L-alvo, para que não haja interferência de uma sob a aprendizagem da outra. Essa é uma característica que não está presente no Duolingo, uma vez que, como demonstramos, o aplicativo utiliza-se, basilamente, da LM e muitos exercícios estão fundamentados na tradução.

Portanto, concluímos que são duas abordagens-metodológicas de ensino de línguas que subjaz o Duolingo, isto é, a gramática-tradução e o método audiolingual, em que alguns pressupostos de seu funcionamento correspondem a uma perspectiva e não a outra e vice-versa.

Leffa (2006) sustenta que o início do ensino de línguas mediado por novas tecnologias ocorreu na década de 60, com o surgimento dos computadores. Nesse período, a prática pedagógica de línguas baseava-se no estruturalismo linguístico e o behaviorismo comportamental, os quais sabemos que também constituem o método audiolingual. Além disso, Leffa (2016) aponta que o Duolingo pode ser compreendido como um avanço na perspectiva tecnológica, mas um retrocesso no que tange a perspectiva teórico-metodológica de ensino de línguas. O autor acredita que o aplicativo ensine como no passado, em divergência com as teorias mais contemporâneas da Educação Linguística.

Entretanto, advogamos que, embora o Duolingo possua em seu sistema duas abordagens-metodológicas antigas da história do ensino/aprendizagem de LE, ele necessita ser compreendido conjuntamente às considerações acerca da sociedade de informação e comunicação em que vivemos no presente. Tais ponderações referem-se às constantes transformações sociais, culturais, psicocognitivos e educacionais, que estão (re)significando a relação entre as TDIC e a aprendizagem de línguas. Em nosso trabalho, pudemos observar um recorte dessa conjuntura: a aprendizagem móvel de espanhol como língua estrangeira por meio do Duolingo.

Nesse panorama, os papéis no processo de ensino (professor e aluno) não atuam da mesma maneira. No Duolingo, não há a figura do docente da GT ou do método audiolingual, corroborando a descentralização dessa figura e uma desestruturação dessas abordagens-metodológicas. Esse caráter distinto do aplicativo sustenta também nossa argumentação de que não se trata apenas da aplicação de velhas abordagens-metodológicas em uma nova possibilidade de aprendizagem. Por outro lado, as análises interpretativas-narrativas demonstraram que o ensino possibilitado pelo aplicativo não se assemelha à estruturação dos livros didáticos e cursos presenciais, pois aliam os aspectos apontados anteriormente e os elementos de *games*. Desse modo, consideramos que a compreensão sobre o ensino/aprendizagem de línguas com o Duolingo requer reflexões sobre a TIC e TDIC nos processos educacionais, a aprendizagem móvel e o fato de ser ofertado por uma empresa.

Por fim, em relação aos elementos de gamificação do aplicativo (terceira questão de pesquisa) verificamos que muitas características dos *games*, elencados por Kapp (2017), estão presentes no Duolingo, tais como:

- 1) Metas e objetivos: com as funções “dia de ofensiva” e “meta diária” e, além disso, a ideia de progressão com o avanço das unidades de conteúdos programáticos;
- 2) *Levels*: com unidades de conteúdo programático da L-alvo, em que o aprendiz avança;

- 3) Tempo: na função “dia de ofensiva” e “meta diária”, estimulando a usar diariamente e em um tempo mínimo;
- 4) Estrutura de premiação: com os lingots, ganhados para premiar atividades, como por exemplo, a meta diária cumprida e sistema de *badges* de conquistas;
- 5) Regras: com a necessidade do acerto, para terminar a unidade e prosseguir;
- 6) *Replay*: representado por meio da permissão ao aprendiz de errar as atividades quantas vezes forem necessárias até o seu êxito, de modo geral, conduzindo também à aprendizagem;
- 7) *Feedback*: nas correções das atividades (certo/errado) e os comentários de Duo, incentivando o aprendiz, como “seu trabalho duro está dando resultado!”;
- 8) Competição: uso individual do aplicativo, sem que os usuários-aprendizes interfiram na *performance* um do outro, manifestada no *ranking* diário e semanal do clube;
- 9) Curva de interesse: sequência de fluxo que fundamenta o interesse do aprendiz, expressada por meio da finalização por cada meta diária alcançada e recompensas ganhadas;
- 10) Estética: intuitiva e *user friendly*.

Tendo em vista esses aspectos de *games*, baseando-nos em Kapp (2017), somente a narrativa não integra o mecanismo gamificado do Duolingo, pois há apenas um personagem, o Duo, mas não há enredo, com tensão e resolução.

As análises interpretativas-narrativas indicaram que os elementos gamificados tornaram a experiência no Duolingo da narradora prazerosa, como reporta a literatura sobre gamificação. Os elementos do universo do aplicativo agiram sobre o seu uso, ainda que se tratasse de um caso específico de vivência com o *software*, ou seja, parte de uma investigação de mestrado. Por outro lado, constatamos também que a satisfação não foi um sentimento constante, tendo em vista algumas técnicas de ensino de línguas, como a repetição. Essa consideração evidencia que somente a gamificação é insuficiente para suprir com as lacunas das abordagens-metodológicas do Duolingo.

Ademais, não ignoramos que a gamificação pode ser idealizada por profissionais ou amadores que não estão no meio educacional, pois pode servir como meio de valorização e manutenção de um produto. No caso do nosso objeto de estudo, presumimos que a empresa considera ser importante a eficácia e eficiência no que se propõe a fazer (ensinar línguas), tornando-se competitivo no mercado educacional.

Sendo assim, acreditamos que as três temáticas debatidas neste trabalho, isto é, a aprendizagem móvel, a abordagem-metodológica de ensino de línguas e a gamificação, funcionam articuladamente, constituindo um cenário de Educação Linguística singular, relacionando às práticas de ensino/aprendizagem de LE em toda a história.

Consideramos que este trabalho trouxe contribuições relevantes para a área de Linguística Aplicada e Educação Linguística, uma vez que mobilizou debates do cenário contemporâneo de aprender e ensinar línguas, buscando compreender as suas especificidades atuais. O objeto analisado narrativamente indica as transformações ocorridas nesses campos e dialoga com lacunas existentes nos estudos sobre as temáticas, colaborando para o trabalho científico. Além disso, a pesquisa narrativa, empreendida nesta dissertação, possui aspectos singulares de realização, possibilitando um olhar particular e atento dos processos educacionais e, ainda, servindo como fio condutor para responder às perguntas de pesquisa.

Por fim, compreendemos algumas limitações desta pesquisa, uma vez que analisa a aprendizagem móvel em uma perspectiva de uso que não ocorreu para aprender, de fato, uma nova língua. Além disso, o escopo desta pesquisa refere-se somente ao uso do Duolingo em sua versão para *android*, não abrangendo o seu funcionamento para *Windows*. Tampouco consideramos outros possíveis usos do aplicativo, como a sua versão para sala de aula “Duolingo *Classrom*”. Porém, esperamos ter sido possível contribuir com reflexões pertinentes para a área, na qual a investigação se insere.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AHN, L. V. **Massive-scale online collaboration**. TED Talks. 2011. Disponível em: <https://www.ted.com/talks/luis_von_ahn_massive_scale_online_collaboration>. Acesso em 7 de janeiro de 2019.
- ALLWRIGHT, D. HANKS, J. **The developing language learner: An introduction to exploratory practice**. 1. ed. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2009.
- _____. The Death of Method. **CRILE Working Paper**, Lancaster, n.10, 1991.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 6. ed. Campinas: Pontes Editores, 2010.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 1995.
- ANTHONY, E. Approach, Method and Technique. **English Language Teaching**, Oxford, n.17, 1963.
- ARAÚJO JR, C. F.; MARQUESI, S. C. Atividades em ambientes virtuais de aprendizagem: parâmetros de qualidade. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Org.) **Educação à Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008, p. 358-368.
- BAX, S. Normalisation Revisited: The effective use of Technology in Language Education. **International Journal of Computer-Assisted language learning**. [S.l.], v. 1, n. 1, p. 1-15, 2011.
- _____. CALL: past, present and future. **System**, [S.l.], 31. ed., v. 1, p. 13-28, 2003.
- BOLL, C. I. RAMOS, W. M. REAL, L. C. Aprendizagem móvel. In: MILL, D. (Org.) **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a distância**. Campinas: Papyrus, 2018, p. 41-43.
- BRAGA, D. B. **Ambientes Digitais**. São Paulo: Cortez Editora, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimentos de Línguas Estrangeiras; Conhecimentos de Espanhol. Brasília: MEC, SEB, p. 87-156, 2006.
- BROWN, H. D. **Teaching by Principles: An interactive Approach to Language Pedagogy**. 2. ed., [S.l.]: Longman, 2000.
- BYRAM, M. Conceptualizing intercultural (communicative competence and intercultural citizenship). In: JACKSON, J. **The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication**. NewYork: Routledge, 2014. p. 85-97.
- CAMARGO, S. P. H.; RISPOLI, M. Análise do comportamento aplicada como intervenção para o autismo: definição, características e pressupostos filosóficos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 639-650, 2013.

CAMARGO, M. L. O ensino do espanhol no Brasil: um pouco de sua história. **Trab. linguist. apl.**, Campinas, v. 43, n. 1, p. 139-149, 2004.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. V. 1. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. Tradução: Roneide Venancio Majer.

CLANDININ D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa: experiências e história em pesquisa qualitativa**. 2. ed. Uberlândia: EdUFU, 2011. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores (GPNEP) ILEEL/UFU.

CORACINI, M. J. O livro didático nos discursos da Lingüística Aplicada e da sala de aula. In: _____ (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999, p. 17-26.

COSTA, K. M. S. A. *et al.* O uso do aplicativo Duolingo em uma turma de Comércio Exterior na Faculdade de Tecnologia da Zona Leste de São Paulo. **Revista CBTECLE**, Campinas, v.1, n.2, p. 151-159, 2017.

DICTIONARY CAMBRIDGE. User Friendly. Disponível em: <<https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/user-friendly>>. Acesso em 28 de dezembro de 2018.

DINIZ, M. V. C.; MONTEIRO, R. L. S.; CARNEIRO, T. K. G. Elementos da gamificação nos objetos de aprendizagem. **Revista Tecnologias na Educação**, [S.l.], ano 8, n. 14, p. 1-12, 2016.

DUOLINGO. Guia para líderes em educação. Disponível em < https://duolingo-data.s3.amazonaws.com/s3/schools/active/pt/Duolingo_for_Schools_Guide.pdf> Acesso em 7 de janeiro de 2019.

ELSAFI, A. Formal and Informal Learning Using Mobile Technology. In: SHENGQUAN, Y.; MOHAMED, A. AVGOUSTOS, T. (Org.) **Mobile and Ubiquitous Learning: An Internacional Handbook**. Singapura: Springer, 2018, p. 177-189.

GALEANO, E. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2017. Tradução: Eric Nepomuceno.

GAVARRI, S. L. El aprendizaje de lenguas extranjeras mediado por las TIC: Aprender Inglés con Duolingo. **El Toldo Astier**, Buenos Aires, v. 7, n. 12, p. 56-65, 2016.

GEE, J. P. Good video games and good learning. **Phi Kappa Phi Forum**, Baton Rouge, v. 85, n. 2, p. 33-37, 2005.

_____. **What video game have to teach us about learning and literacy**. New York: Palgrave Macmillan, 2003.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000. Tradução: João Paulo Monteiro.

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

JESUS, C. F. A. *et al.* O uso dos smartphones no cotidiano dos jovens e os principais aplicativos utilizados para auxiliar nos estudos: um estudo de caso. **Enciclopédia Biosfera**, v. 14, n. 25, p. 1685-1699, 2017.

KAPP, K. M. **The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education.** São Francisco: Pfeiffer, 2017.

KUMARAVADIVELU, B. **Language Teacher Education for a Global Society.** New York: Routledge, 2012.

_____. **Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod.** Mahwah, NJ: Routledge, 2006.

_____. **Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching.** New Haven, CT: Yale University Press, 2003.

_____. The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. **TESOL Quarterly**, v. 28, p. 27–48, 1994.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and Principles in Language Teaching.** 2.ed. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras.** Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

_____. A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: _____ (Org.). **Pesquisa em lingüística Aplicada: temas e métodos.** Pelotas: Educat, 2006, p. 11-36.

_____. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, 2012.

_____. Redes sociais: ensinando línguas como antigamente. In: _____; ARAÚJO, J. (Org.). **Redes sociais e ensino de línguas: O que temos de aprender?** 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 137-153

LÉVY, P. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999. Tradução: Carlos Irineu da Costa.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas.** 1. ed. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2012.

MATTOS, A. M. A.; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e intersecções. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.

MUNDAY, P. The case for using DUOLINGO as part of the language classroom experience. **RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, vol. 19, n. 1, 2016, p. 83-101.

NAZÁRIO, F. S. **Da mochila à palma da mão: aprendizagem de línguas em contexto múltiplo**: Um estudo sobre a usabilidade de aplicativo móvel de ensino de língua estrangeira. 255 f. Dissertação (Mestrado em Design) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Revendo a discussão: do mito da tecnologia ao paradigma tecnológico. In: TAVARES, R. H. GOMES, S. S. (Org.) **Sociedade, Educação e redes: desafios à formação crítica**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2013, p. 155-172.

PAIVA, V. L. M. O. Aplicativos móveis para aprendizagem de língua inglesa. **Polifonia**, Cuiabá, v. 24, n. 35/1, p. 10-31, 2017.

PALALAS, A. Mindfulness in Mobile and Ubiquitous Learning: Harnessing the Power of Attention. In: SHENGQUAN, Y.; MOHAMED, A. AVGOUSTOS, T. (Org.) **Mobile and Ubiquitous Learning: An Internacional Handbook**. Singapura: Springer, 2018, p. 19-44.

PEREIRA, M. R. Q. **A tradução como recurso no ensino de espanhol como língua estrangeira (ELE)**. 135 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2018.

PRABHU, N.S. There is no best method-why? **TESOL Quarterly**, Malden, v.24, n.2, p.161-72, 1990.

ROPPEL, S. M. **O uso das tecnologias de informação e comunicação no ensino de língua espanhola**: Estudo do aplicativo duolingo. 122 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional, Curitiba, 2017.

ROSA, F. R. AZENHA, G. S. **Aprendizagem móvel no Brasil**: gestão e implementação das políticas públicas atuais e perspectivas futuras. 1. ed. São Paulo: Zinnerama, 2015.

SANCHO, J. M. De tecnologias da informação e comunicação a recursos educativos. In: HERNANDEZ, F. (Org.). **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2006, p. 15-41.

SANTAELLA, L. Aprendizagem ubíqua. In: MILL, D. (Org.) **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a distância**. Campinas: Papyrus, 2018, p. 44-46.

SATAKA, M. M. Caracterização de aplicativos de aprendizagem de língua espanhola. In: Congresso Internacional de Educação e Tecnologia, 2018, São Carlos. **Anais do CIET: Enped**: Aprendizagem e construção do conhecimento, [S.l.], 2018.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A Pesquisa Científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.) **Métodos de Pesquisa**. Rio Grande do Sul: Ed. Da UFRGS, 2009, p. 31-42.

SOUZA, E. C. Pesquisa Narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In _____; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.) **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS e EDUNEB, 2006, p. 135-147.

TELLES, J. A. A Trajetória Narrativa: Histórias sobre a formação do Professor de Línguas e sua Prática Pedagógica. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 34, p. 79-92, 1999.

VASSALO, M. L. TELLES, J. A. Aprendendo línguas estrangeiras *in-tandem*: histórias de identidades. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v.8, n.2, p. 341-391, 2008.

VIEIRA ABRAHÃO, M. H. Algumas reflexes sobre a Abordagem Comunicativa, o Pós-Método e a Prática Docente. **Revista Entrelínguas**, Araraquara, v. 1, n. 1, p. 25-41, 2015.

VIEIRA, F. K. **O ensino de línguas estrangeiras em aplicativos para telefones celulares: A aprendizagem como um game**. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2018.

ZHANG, 2015 - ZHANG, Y. A. Characteristics of Mobile Teaching and Learning. In: _____ (Org.). **Handbook of Mobile Teaching and Learning**. Berlin: Springer, 2015, p. 11-28.

APÊNDICE A – Relato autobiográfico

Araraquara, 19 de junho de 2017.

Formei-me no ano passado em licenciatura e bacharel no curso de Letras (espanhol/português), na UNESP/FclAr, e em seguida ingressei ao Mestrado, no Programa de Linguística e Língua Portuguesa da mesma instituição.

O interesse pelas questões educativas estava já latente em mim, antes mesmo de iniciar a graduação, ainda que eu fosse descobrir isso somente vivenciando a experiência universitária.

De 2014 a 2015 houve o meu maior despertar pelo interesse em sala de aula e tudo que concerne a Educação, devido a minha atuação no Projeto PIBID. Mesmo depois desses anos após sair do Projeto, não deixo de lembrar com carinho e saudade todos os ensinamentos compartilhados nas/nos: escola parceira, UNESP, professores da escola, docentes da universidade, alunos bolsistas e alunos das escolas. Como realmente em um chamado, não pude ignorar todos esses sentimentos que emergiram das vivências e tive que admitir que a Educação era, sem dúvidas, o meu campo de reflexão.

Posteriormente, no segundo semestre de 2015, obtive bolsa de estudos para realizar um intercâmbio na *Universidad Santo Tomás*, em Bogotá (Colômbia), por um semestre. Foi então que pude validar, mais do que nunca, todo meu amor pela língua espanhola.

Na conjunção desses dois campos, aos quais sinto imenso amor, língua espanhola e sala de aula, sucede os meus estudos científicos na linha de pesquisa em Ensino/Aprendizagem de Línguas na Pós-Graduação.

O Projeto de Pesquisa que enviei ao processo seletivo para ingressar se propunha a analisar um livro didático de espanhol, *Cercanía Joven*, que faz parte das indicações do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2015. No entanto, ao ingressar ao Mestrado foi decidido junto à minha orientadora que mudaríamos o objeto de nossa pesquisa para alguma nova tecnologia digital.

Minhas impressões acerca do tema não eram nem favoráveis nem desfavoráveis, pois eu ainda não havia tido nenhum contato com pesquisas sobre essas questões. De modo geral, preferia seguir na minha zona de conforto (estudos que tecem sobre os aspectos culturais em ensino-aprendizagem de LE).

As primeiras conversas com a minha orientadora sobre a mudança de foco de pesquisa ou objeto de estudo geraram algumas inquietações em mim. Era medo de não gostar da minha pesquisa.

Saí da superficialidade acerca do tema das TICs com a disciplina “O Ensino De Línguas mediado por Novas e Velhas Tecnologias”, com a minha orientadora, e pude perceber que o assunto é extremamente complexo e possibilita reflexões interdisciplinares com vários outros campos científicos, dos quais nutro grande identificação – como a própria educação, por exemplo –.

Também pude ampliar meu repertório com outra disciplina, dessa vez com “Tópicos Especiais em Análise Linguística: Letramentos Acadêmicos, Internet e Mundialização”, associada à Escola de Altos Estudos, financiada pela CAPES. O curso conteve aulas ministradas pelos professores doutores Daniel Cassany (Universitat Pompeu Fabra, Espanha) e Sophie Bailly (Université de Lorraine, França) e contou com dezesseis programas de pós-graduação brasileiros.

Foi articulando meus interesses anteriores e os debates proporcionados nessas duas disciplinas, já como estudante do Programa de Pós, que consegui conceber o projeto atual.

Expectativas

De fato, não consigo imaginar o que encontrarei na realização do projeto. Sei que será uma oportunidade de desconstruções de muitas considerações que tenho atualmente. Experienciei apenas uma vez a aprendizagem de LE em curso online, foi em 2015, no *My English Online*. Abandonei, pois frequentemente esquecia de entrar no curso e também porque não conseguia conciliá-lo dentro de minha rotina.

E mesmo durante a minha formação inicial, não tive muitas oportunidades para desenvolver reflexões que dizem respeito às TICs e o ensino-aprendizagem de LE. Desse modo, também não fui levada a pensar sobre essas questões no meu fazer pedagógico, enquanto professora. Como aluna de disciplinas de língua, me recordo que as aulas eram mediadas por velhas tecnologias, já conhecidas por todos, como livros didáticos e dicionário; além disso, a nova tecnologia bastava-se no uso de datashow (com slides e exposição de textos). Nunca tive a possibilidade de utilizar o celular como integrante das aulas de espanhol; no máximo, usava-o individualmente para buscar informações no Google ou acessar o dicionário online.

Assim, entrei na pós-graduação sem referências do uso das TICs.

Desse modo, antes das disciplinas cursadas – O Ensino de Línguas mediado por Novas e Velhas Tecnologias e Tópicos Especiais em Análise Linguística: Letramentos Acadêmicos, Internet e Mundialização –, já como mestranda, acreditava que não era possível aprender por meio de aplicativos ou mesmo com educação à distância. E pensava que se a aprendizagem ocorresse, nada poderia ser feito para “consertar” as lacunas deixadas por um processo educativo virtual. Além disso, também considerava que nada poderia substituir a “pessoalidade” das relações presenciais, como sendo algo mais real, efetivo e legítimo que o virtual.

Já não penso mais assim! Tais raciocínios mostraram-se completamente inconsistentes após iniciar as aulas no Mestrado, pois pude refletir como a história da Educação tem demonstrado tantas lacunas e falhas, que sequer foram inauguradas pela chegada das novas tecnologias e internet.

Por outro lado, admito que não creio que o aplicativo duolingo seja isento de equívocos ou incoerências. Apenas tento compreender que *nenhuma* prática pedagógica e processo educativo sejam elevados a perfeição.

Sendo assim, acredito que, mesmo encontrando problemáticas, podemos observar aspectos muito positivos na aprendizagem de língua espanhola mediada pelo duolingo.

No que tange às questões culturais, foco dos meus objetivos de pesquisa, sei da complexidade dos processos de interculturalidade e alteridade, frequentemente proporcionados de maneira problemática em salas de aula de LE. Compreender o Outro, aprendendo sua língua, requer esforço. Trazer vozes de Outros marginalizados historicamente requer mais ainda. Portanto, se verificarmos que o aplicativo não propicia essas reflexões e ainda é conveniente com o ensino hegemônico do espanhol peninsular não me surpreenderia. Penso que seja muito difícil que um aplicativo como o duolingo possa proporcionar um grande debate crítico-reflexivo sobre culturas (outras), presumo que vamos encontrar o “mais do mesmo” das decepções quanto a abordagem cultural nos materiais didáticos/objetos de aprendizagem de LE. No entanto, o que *almejo* verificar é rompimento dessas expectativas, com a representação/representatividade da diversidade linguística e cultural hispânica, como gostaria de ver em *todo* processo de aprendizagem de LE.

Muito de minhas concepções sobre cultura já estão imbricados nestas considerações. O que concebo ser “cultura” é bastante parcial, tendo em vista o quanto já venho estudando acerca do tema nos últimos anos (creio que desde 2014, no PIBID). Contudo, é interessante precisar explicitamente meu entendimento, para não deixar dúvidas.

Concordo com os teóricos que entendem cultura como uma dinâmica construída socio-historicamente, de maneira concomitante às transformações da língua. Desse modo, nossos percursos em sociedade vão construindo visões de mundo e sistemas linguísticos. Nesse sentido, devemos nos lembrar que qualificar línguas e práticas socioculturais, numa (falsa) polaridade entre culto/inculto, belo/feio/, avançado/atrasado também é uma construção social, respaldada por grupos dominantes.

Minhas vivências diárias vão de encontro com tais reflexões, confirmando que não se trata apenas de letras distantes no papel. Gosto sempre de recordar em minhas falas, em quaisquer situações (debates, aulas, conversas, grupos de estudos...), que por trás dessas palavras *existem pessoas*. Frequentemente encontramos barreiras ao questionar o hegemônico, mas apresenta-se como uma necessidade, já que se trata de *vidas*.

A título de exemplo, relato aqui experiências desagradáveis do cotidiano: desde o primeiro ano do curso de Letras, tive aulas sobre *Preconceito Linguístico*. Ao mesmo tempo, passei por muitas colegas e amigos de corredor. Muitos frequentaram a mesma aula de Sociolinguística que eu – ao menos com a mesma professora –, mas nunca deixei de escutar “piadinhas” infames como “*pastel de flango*”. Por que fazer piada com a minha descendência asiática? Ou melhor dizendo, por que sou motivo de piada? E ainda, como fazer piadas desse nível após sair das aulas de *Preconceito Linguístico, Linguagem, língua e poder*?

Assim, assumo o mesmo posicionamento no ensino-aprendizagem de LE que na vida, pois o mesmo ocorre ou pode ocorrer nas nossas salas de aula. Creio que o processo educativo não deve passar despercebido nas nossas vidas, nem como professores nem como alunos. Os estereótipos e preconceitos existem, e cabe a nós comprometer-nos em questioná-los e desconstruí-los, principalmente nas salas de aula.

Quanto às reflexões sobre autonomia, outro foco da pesquisa, me são muito recentes e ainda me causam muitas dúvidas e dilemas.

Desenvolvo afinidade com muitos autores que discorrem sobre as desigualdades sociais, só para citar alguns: no âmbito da economia, Marx; das relações de poder Bordieu, Foucault; no que tange à linguagem e língua, Bagno, Barthes, Bakhtin, Foucault, Greimas, entre outros; na educação, Freire; nas relações de sexualidade e gênero, Simone de Beauvoir; entre muitos outros.

Nomeio-os, pois creio que são extramente importantes no modo que concebo as minhas visões de mundo; dificilmente me desvencilho deles em minhas ponderações, mesmo quando livres das formalidades acadêmicas.

Devido a tudo isso, acredito muito mais em uma autonomia *relativa*, que considere as relações desiguais de poder, disparidades e conflitos e ao mesmo tempo o fazer autônomo. Penso que autonomia em sua *plenitude* dificilmente possa ser alcançada, pois demandaria uma transformação completa dos níveis de organização da vida.

Assim, espero encontrar, ao menos, o *fomento* da autonomia, ou seja, o apoio para o seu desenvolvimento, supondo não a autonomia como produto pronto do processo de aprendizagem, mas como algo a ser desenvolvido junto a todas as outras habilidades. Essa seria, talvez, a vantagem da aprendizagem autodirigida por aplicativos.

Tanto como aluna quanto professora de línguas e, especificamente, de espanhol, acredito que vou encontrar uma abordagem-metodológica de repetição constante, que incentive a criação de frases de várias maneiras diferentes bem como a pronúncia. Essa abordagem talvez não vá de encontro com os pressupostos da abordagem comunicativa, já que não promove a produção linguística contextualizada a interações sociais reais.

Acredito que essa abordagem pode proporcionar a aprendizagem, no entanto não me identifico com ela, pois creio que seja insuficiente. Com o desenvolvimento das novas TICs, vemos o surgimento de pessoas diferentes, em que a memorização não seja talvez a principal fonte de aprendizagem de novos conhecimentos, como penso que proporcione o duolingo.

Ainda que conheça pouco da abordagem pós-método, me contempla mais que as outras. Há o maior fomento da autonomia, e penso que práticas autonomizantes questionam o nosso ser e estar no mundo, em um processo de constante construção e desconstrução. Assim, podemos alcançar o processo de ensino-aprendizagem esclarecidamente, perguntando-nos: **por que** quero aprender/ensinar? **O que** quero aprender/ensinar? **Quando** quero aprender/ensinar? **Como** quero aprender/ensinar?

Por fim, penso que a abordagem-metodológica, a autonomia e as reflexões de aspectos linguísticos e culturais, no ensino-aprendizagem de LE, podem andar de mãos dadas. Conjugando esses campos coerentemente pode conduzir-nos a um processo educativo que tenha sentido em nossas vidas, validando e valorizando a nós mesmos e aos outros.

Outras vantagens

Em minha atuação como professora particular de língua espanhola, pude perceber que os alunos que mais avançavam na aprendizagem da língua eram os que se comprometiam em estudar em suas casas, além dos momentos da aula. Houve uma ocasião em que o aluno, com tanta vontade de aprender, estudava a partir de um livro de viagens, com algumas indicações

de como “se virar” ao chegar num país hispanofalante. Na época, julgava como horríveis esses livros que encontramos em livrarias de aeroporto, pois prometem muito, mas apresenta a realidade de uma pessoa que está viajando sem saber nada ou quase nada da língua. Acreditava que pessoas que as compravam caíam em um puro jogo de marketing. No entanto, passei por uma desconstrução. O aluno estava cada vez mais motivado e interessado na língua dedicando-se apenas algumas horas da semana nesse livro e, enquanto professora, aquilo me deixava extremamente feliz. Depois desse acontecimento, nunca mais julguei tais livros, pois concluí que *tudo* pode tornar-se objeto de aprendizagem daqueles que desejam aprender.

O mesmo pode ocorrer com o aplicativo duolingo. Com a vantagem de que este se trata de um objeto criado para a aprendizagem da língua. Enquanto no caso que relatei tratava-se de um livro destinado apenas para falar algumas frases, em situações específicas de viagem, o segundo propõe-se a realmente ensinar aos seus usuários.

Considerando ainda as vantagens, embora tenha mencionado sobre as diferentes relações entre classes socioeconômicas e os conflitos existentes, o duolingo pode ser uma ótima oportunidade para adquirir conhecimentos para aqueles que não podem ou querem pagar por um curso de idiomas. Sabemos que esses cursos são de alto custo para muitas pessoas.

Também há discursos que indicam a aprendizagem autodidata de línguas como algo fácil: “com as facilidades encontradas na rede, qualquer um pode aprender”. Mas nos deparamos com um amontoado de informações e conhecimentos disponibilizados na internet, sem nem sabermos em quais podemos confiar e por onde começar.

Nesse contexto, o duolingo é um bom espaço onde tudo já está disponibilizado para aprender a língua, sem distinção financeira, pois qualquer um que tenha um celular pode acessá-lo.

Além do mais, é fascinante que hoje possa se aprender com tamanha facilidade de acesso a informação. Lembro-me que há anos atrás, quando estava aprendendo a tocar violão, era necessário comprar revistinhas de cifras nas bancas e para afinar as cordas, havia um arquivo mp3 em meu e-mail para ter como base para os sons. Hoje posso encontrar tudo disponibilizado na internet, sendo necessário apenas wifi ou dados móveis. Do mesmo modo que hoje se aprende uma língua!

Talvez o duolingo promova uma disputa entre os outros entretenimentos disponibilizados pelas TICs. Nós dedicamos tempo a acessar o *facebook*, *youtube*, *instagram* ou *netflix*, e conectar-se a eles faz parte de nossos fazeres de rotina. De modo divergente constitui-se, muitas vezes, realizar as tarefas de casa das aulas de língua, pois há uma quebra

de nossos afazeres (há que sentar-se, em uma cadeira e mesa, concentrar-se etc, como em um ritual). Entretanto, aprender língua com o duolingo passou a ser algo tão corriqueiro e tão parte da vida das pessoas como entrar nas redes sociais. Do mesmo modo que se pode assistir *netflix* antes de dormir, deitado na cama, pode-se acessar o duolingo e fazer algumas lições. Não há cerimônia para aprender no duolingo, Então, talvez observemos uma mudança do significado do ato de estudar/aprender, promovido pelas TICs.

Talvez hoje verifiquemos que aprender línguas, autonomamente, com o duolingo, seja muito mais condizente com as nossas vidas (e seus sentidos) que as salas de aula.

Outras desvantagens

Embora tenha havido uma transformação de minhas concepções sobre a educação virtual e/ou à distância, ainda considero que o duolingo possa oferecer uma aprendizagem parcial da língua. Quero dizer, apenas uma introdução para aqueles que quem não conhecem e nunca estudaram a língua-alvo e um reforço para os que já estudam a língua.

Não acredito que o aplicativo possa efetivamente substituir um curso e um professor de língua. Contudo, essa também é uma característica da aprendizagem autodirigida, isto é, o aprimoramento e o maior desenvolvimento dos conhecimentos dependem das decisões do aprendiz.

Então a autonomia conduz à obsolescência dos professores? Jamais. Penso que a aprendizagem autônoma e autodirigida propõem novos papéis do processo educativo. As instituições da maneira que estão hoje já se demonstram, muitas vezes, como obsoletas: jovens que aprendem muito mais na internet do que na escola, adultos que vão à universidade apenas pelo diploma... Tal conjuntura aponta para a necessidade de criarmos novos jeitos de fazermos a Educação, e penso que a autonomia (e o *empoderamento*) sejam uma boa saída.

Entretanto, talvez podemos observar que o aplicativo fomenta uma autonomia tão relativizada que torne o aprendiz preso apenas ao que está disponibilizado nele, como uma verdade posta, sem necessidade de questionamento e verificação em outras fontes.

Não posso deixar de pensar que essa seja uma desvantagem, já que a crítica ao aprisionamento à tecnologia é muito anterior à chegada dos novos aparatos, como ocorre, frequentemente, com os livros didáticos. Tal fato valida minhas considerações sobre a autonomia *relativa*.

Isso leva a refletir também sobre algo muito básico: a necessidade do funcionamento da tecnologia. A tecnologia pode falhar e prejudicar-nos completamente. Faz poucas

semanas, deixei de apresentar um trabalho em uma disciplina, pois havia levado minha apresentação *PowerPoint* apenas em *pen drive* e o computador da sala não estava lendo nenhum *pen drive*.

O usuário do duolingo depende que o aplicativo esteja funcionando perfeitamente, para que ocorra a aprendizagem. O desagradável pode ocorrer: o programa simplesmente travar ou todos os níveis já cursados desaparecerem, como ocorre com os joguinhos de celular (como o *Candy Crush*).

Além disso, imagino que o aplicativo enfatize muito mais na aprendizagem de alguns aspectos de aprendizagem da língua em detrimento de outros, como a ampliação do vocabulário, a produção escrita e a leitura. Não considero que todas as habilidades sejam desenvolvidas no mesmo grau, uma vez que isso se apresenta como desafio mesmo nos cursos presenciais.

Não obstante, não espero chegar ao final do meu trabalho e simplesmente concluir que mesmo com tantos aspectos negativos e problemáticos, o duolingo fomenta a aprendizagem da língua espanhola. O mesmo que dizer: “aos trancos e barrancos, o usuário aprende alguma coisa que seja”.

Ora, mesmo na abordagem-metodológica de tradução, aquela primária do ensino-aprendizagem de línguas, o estudante aprendia algo. Não faria sentido dizer que somente as abordagens mais recentes e modernas que promovem a aprendizagem, pois seria o mesmo que considerar que em toda história da humanidade, *nada se aprendeu*.

Desse modo, ainda almejo permanecer perguntando-me quais as consequências do modelo de ensino-aprendizagem proporcionada pelo duolingo. Não me bastando em responder se a aprendizagem ocorre ou não, já que este não é o foco de nossa investigação.

Contato com o duolingo

Conheço algumas pessoas que usam o duolingo, mas até o momento não tive conversas profundas com elas sobre o tema. De modo geral, todas essas pessoas têm uma boa impressão do duolingo, dizendo que realmente motiva e possibilita, pelo menos, o *start* na língua-alvo, seja ela qual for.

Afirma-se que o aplicativo contribui para se ter uma noção do sistema linguístico que se vai estudar.

Do pouco que tive contato com o aplicativo, sei que possui um *layout* e aparência facilmente compreensível, sem que demande um conhecimento técnico de tecnologia. Não fosse assim, não veríamos a quantidade de pessoas de todas as idades elogiando o duolingo.

A vantagem dita pela mãe de uma amiga é de fomentar a aprendizagem tranquilamente, sem a seriedade da sala de aula, um professor (que inibe a turma) e receios/vergonhas de colegas da turma. Assim, o aprendiz pode se permitir errar inúmeras vezes, já que o nível de relaxamento é maior. Ela diz que se sente mais motivada realizando as atividades do duolingo do que as próprias tarefas de casa do professor de língua. Também me afirmou que há conteúdos que só pôde finalmente compreender utilizando o duolingo, ou seja, que anos vendo o verbo *to be* nas aulas não foram tão claros e esclarecedores que algumas atividades do aplicativo.

Portanto, de acordo com as falas, a vantagem é aprender “brincando”, sem nem perceber que se está aprendendo, como se tudo fosse muito fácil e simples.

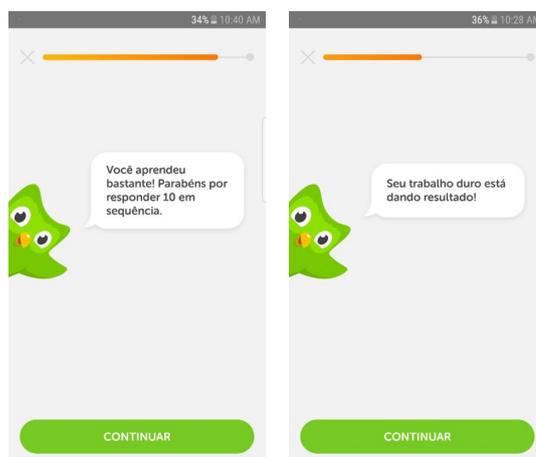
APÊNDICE B – Diário de campo

Dia 1 – 10/04/18

Estou começando a usar o duolingo hoje e são muitas expectativas. O curso escolhido é o de espanhol/português (LE/LM). A meta estabelecida é o *insano* (20 minutos por dia). O caminho é o de “não sabe nada de espanhol? Comece pelo básico”, tendo em vista que levo em consideração alunos que estão iniciando sua aprendizagem do idioma e o impacto do app nesses estudantes.

Já na primeira atividade de *teste*, pude perceber que o app é user friendly, pois não há NENHUM tutorial ou instruções de como fazer o curso. O app é puramente indutivo!

Errei alguns exercícios para ver o que acontece. Me parece que o exercício foi prolongado, e outras chances me foram dadas para acertar. Quando finalmente acertei, contabilizou-se “duas seguidas”. Alguns reforços positivos me foram dados como na figura que segue:



Como não há instruções no início do curso, os exercícios que aparecem por primeira vez, aparecem com as indicações de como realizá-lo. O de pareamento por exemplo é assim. As indicações dos exercícios são bem claras.

Os exercícios giram em torno dum mesmo campo semântico, nesse caso são como se chamam as pessoas, um pouco de artigos definidos e indefinidos e o verbo ser: homem/mulher, menino/menina, sou/é, um/uma, o/a. Assim, se erro no começo, traduzindo equivocadamente o artigo em português “um” para “el”, mais adiante a chance de aprendizagem e correção me é dada com outros exercícios, permitindo a fixação do conteúdo por erro e acerto. Outra característica é que todas as vezes em que clico em algo, a narradora fala em espanhol a pronúncia da palavra ou frase.

Meu primeiro feedback foi um “lição concluída! +10 XP” com “bônus de combo” +2XP. Por enquanto não está claro o que “XP” significa, no entanto é possível depreender que sejam vidas ou tempo de uso, como nos jogos!

Fiz um perfil com meu nome e estou continuando os exercícios. Estou muito animada com a cara de jogo que tem o duolingo e no momento me deu muita vontade de usar o app com a aprendizagem de outros idiomas que não sei, como francês ou alemão.

A continuação dos exercícios, a questão da indução é realmente perceptível, tendo em conta que, por exemplo, em um exercício, ainda que o aluno não conheça a palavra “maçã” em espanhol, sabe reconhecê-la pela foto.

São muitos exercícios de tradução, que particularmente não costumo dar para os meus alunos, ainda que eu saiba que muitos exercícios realizados, como o de conjugação de verbos ou colocar artigos na lacuna, são feitos e traduzidos mentalmente com comparações entre a LE e a LM, de palavras muito parecidas como homem/hombre etc. Isso me faz recordar que se por um lado pensamos que o método de tradução foi abolida, já que remete ao primeiro método de ensino de línguas, por outro a interculturalidade permite que façamos muitas comparações e relações entre a língua e cultura alvos com as nossas.

Apesar da lição concluída, continuo com vontade de usar o duolingo, pois a bolinha não está totalmente laranja. Como é meu primeiro dia, eu não sei o que isso significa, portanto não sei se devo continuar usando para contabilizar o “meu dia de ofensiva” ou se está tudo bem eu parar por aqui.



Meu primeiro prêmio foi adquirido: um broche de conquista desbloqueada, “na mosca: você concluiu 1 lição ou prática sem errar nada”. Compreendi agora que essas lições devem ser concluídas para que finalmente eu possa ir para os conteúdos programáticos; a que segue são as saudações.

Os exercícios são muito fáceis, no meu ponto de vista não só como professora mas possível aluna. Há muitas figuras e fotos indicativas e os exercícios colocam palavras muito diferentes uma da outra. É difícil confundir “la niña”, conteúdo visto na primeira lição, com “la leche”.

Atingi o Nível 1 em Básico 1 e ganhei 2 lingots. Como em outros jogos, há a possibilidade de dobrar o prêmio assistindo a um anúncio. Não o verei, pois estou sem tempo. Ainda faltam 8 XP para alcançar minha meta diária e estou com pressa para conseguir, só por causa da minha ansiedade mesmo.

Os exercícios são muito repetitivos. Não sei se a longo prazo isso é muito exaustivo e enjoativo! Os exercícios de pareamento me lembram os exercícios ABA do meu irmão, portador do transtorno do espectro autista (TEA). Ele teve que fazer muitos exercícios até hoje de pareamento de figuras, desenhos e palavras e, em grande parte, essas atividades o ajudaram a desenvolver habilidades, antes muito difíceis para ele, como apontar para objetos, mostrar o que deseja etc. Esse método é baseado no behaviorismo e observo que muito influencia na maneira como o duolingo conduz o ensino do espanhol.

Continuando a jogar, finalmente ganhei um dia de ofensiva (figura) e me sinto bem comigo mesma para parar o duolingo. Também ganhei uma conquista desbloqueada: “fora de controle: você ganhou 50 XP em um dia”. E, além disso, desbloqueei um presente, um “bloqueio de ofensivas”, em que posso “esquecer de praticar por um dia sem perder a ofensiva”. Todos esses prêmios e gratificações realmente configuram um jogo! Além de outra conquista desbloqueada: um mago, já que estou equipada com um bloqueio de ofensiva.



Dia 2 – 11/04/18

Para o segundo dia, já tenho os módulos desbloqueados. Continuo fazendo o Básico 1. Sou motivada pela coroa que ainda possui só o número 1 e quero que a bolinha fique completamente amarela, indicando que o módulo está completo!

Depois de fazer alguns exercícios, ganho já um reforço positivo. O Duo, a coruja, dizendo “5 em sequência! Muito bem!”.

Pela primeira vez apareceu um exercício oral, e achei muito interessante. Não houve nenhuma correção da minha pronúncia, no entanto, acho muito positivo fazer com o aprendiz fale na língua-alvo. As frases nesse exercício são como nos outros: completamente descontextualizada. Tive que falar “Ella es una mujer”, frase que já apareceu em outra atividade de tradução. É evidente que o app funciona com muita repetição e fixação do conteúdo!

Há muitos conteúdos gramaticais que são dados, frequentemente, nas salas de aula de LE de maneira organizada e dentro do conteúdo programático, por exemplo, palavras que em singular acompanham artigo masculino (el agua/ las aguas, el alma/las almas etc), que são apresentados em sequência da aprendizagem de artigos. Como no duolingo não há nenhum momento de explicação do conteúdo, explícito e formalmente, os aspectos da LE, como o do exemplo, são diluídos dentro das atividades propostas. Por outro lado, as atividades também vão progressivamente apresentando léxicos novos, de diferentes campos semânticos, como por exemplo, comida ou verbos.

Erro de propósito alguns exercícios para ver o que acontece. Como já explicitado, o duolingo não explica nenhum conteúdo gramatical, então se o aluno erra muitas vezes, a única coisa que acontece é a demora para avançar em outros níveis, já que o duolingo continua apresentando as mesmas questões equivocadas, até que o aluno acerte e possa ser apresentado a outros aspectos da língua. Ainda que isso pareça um pouco estranho, já que pode parecer que não há ninguém para corrigir o aprendiz, acredito que isso seja muito positivo, porque conduz a uma aprendizagem mais autônoma, em que o aluno está livre para equivocar-se e aprender com seus próprios erros. É sempre muito importante lembrarmos que o erro é muito relevante para quaisquer aprendizagens: é errando que se aprende.

Terminado os exercícios, atingi o nível 2 em Básico 1! (FOTO)



O módulo de saudações é muito interessante, pois apresenta traduções das palavras, ao clicar nelas.

É interessante que eu me sinta satisfeita quando consigo meu dia de ofensiva, no sentido de que me sinto ok para deixar o duolingo. Antes disso, me sinto ainda sem vontade de deixar, porque me sinto não cumprindo uma meta.

Ainda assim continuo, porque quero continuar desbloqueando módulos para amanhã (adiantando o que já teria que fazer posteriormente). As atividades giram muito envolta das traduções, e como já disse ontem, creio que não remete somente ao método de tradução, mas também o de interculturalidade.

Tendo em vista que já fiz mais do que minha meta, me sinto mais do que tranquila em pausar e continuar amanhã.

Dia 3 – 12/04/18

Os dois dias em que coletei os dados foram feitos de manhã. Esta manhã, então, sou lembrada por um lembrete do próprio app para não perder o duolingo de vista. Segue a foto:



Sou motivada a seguir trabalhando no Básico 1, já que embora eu esteja no nível 2, tenho somente a marcação 1/6 concluído.

Alguns exercícios, como o de tradução direta de frases, disponibiliza a pronúncia de cada palavra ao clicar nelas, junto com sua respectiva tradução, tornando o exercício bem

realizável. Outros, como o de tradução do português para o espanhol, também disponibiliza opções de tradução.



O app compreende alguns erros de digitação como o que segue, como o da foto:



No exercício oral, ao clicar na opção “não posso falar agora”, apareceu o seguinte recado:



O exercício de tradução livre não compreende abreviações, como quando coloquei “vc”, e contabilizou como um erro (FOTO).



Em seguida corriji o equívoco no mesmo exercício, mas não contabilizou e foi para o próximo exercício, que consistia em refazer o errado. Portanto, o próprio duolingo repete as atividades que necessitam de revisão, embora no caso eu tenha traduzido corretamente, mas colocado abreviações informais. Lembrando-me assim que apesar da inovação de aprender idiomas por app, ainda se trata de um banco de dados.

Apareceu pela primeira vez um exercício diferente, que consiste em tocar no que se escuta. Há a opção de uma tartaruga ao lado, que é a pronúncia mais lenta, para melhor compreensão.

Ganhei alguns pontos e já atingi 2/6, mas continuo porque não ganhei totalmente 1 dia de ofensiva.

Percebo, fazendo vários sem parar, que mesmo o erro é possibilitado dentro das possibilidades que os próprios exercícios permitem. O único que seja um pouco mais livre é o de tradução livre de uma frase, mas mesmo essa é feita após muitos outros exercícios anteriores de repetição do mesmo conteúdo. Assim, dizer que o aluno pode continuar errando é bastante rebatível, uma vez que mesmo o erro é permitido dentro dos parâmetros controlados pelo app, até que ele acerte e, possivelmente, aprenda.

Por outro lado, é muito difícil comparar com a liberdade tida pelos aprendizes em sala de aula, em atividades de conversação, que costumo dar, como professora. Ainda que muitas vezes os estudantes estejam em nível iniciante, costumo oferecer propostas de discussão sobre temas possíveis de serem debatidos de acordo com o nível deles, como por exemplo: “como é a sua rotina”, em que o aprendiz precisa exercitar os verbos conjugados em presente do indicativo. Ainda assim, muitas vezes o aluno se depara com situações no qual deseja explicar algo do presente, utilizando justificativos do passado. Nessas circunstâncias, já observei muitas vezes, em minha prática docente e também como aprendiz de LE, que o aluno arrisca-

se em dizer algo que ainda não aprendeu e acerta, seja pela imitação de frases já ditas do professor, seja pela “intuição” e “indução” linguística. Toda essa liberdade, de dizer (porque se quer) o indizível (porque não sabe como), na língua-alvo, não é possibilitado pelo app.

Consegui mais um dia de ofensiva, mas sigo trabalhando no app, agora motivada como pesquisador, a desvendar mais a aprendizagem móvel e como funciona a relação entre aprendiz e duolingo.

Eu não aguento mais falar sobre menino/menina, homem/mulher e maçã, leite e água!!!! Eu já fiz tantos exercícios para expressar “ela é uma mulher”, “ela é uma menina”, “ele come uma maçã”, que não aguento mais!!!! Os verbos vistos são: ser, beber e comer!

Então além da motivação como pesquisadora, agora também estou motivada a terminar os exercícios do básico 1 (6/6), para ter talvez outros vocabulários e construções frasais.

Não sei se acontece somente comigo, porque já sou professora de espanhol, mas o que está acontecendo é eu já não saber mais em que língua estou falando, e qual língua é qual, porque são muitos exercícios em seguida de tradução de um pra outro, ora espanhol-português ora português-espanhol, mas muitas vezes com frases muito parecidas como “tú comes pan” para “tu comes pão”.

Finalmente atingi o nível 3 em básico 1. Espero que esteja deixando para trás esses tipos de frase, porque cansei. Concomitantemente, já está aberto o Básico 2, então o farei.

Pelo jeito até agora eram vistos os pronomes em singular, então nos primeiros exercícios do básico 2, há as palavras em plural “mulheres/mujeres” e ainda a compreensão de “nosotros”. Provavelmente aqui aparece a compreensão e distinção entre “vosotros” e “ustedes”, que em espanhol está relacionado com variação linguística. Além disso, a possibilidade de marcação no feminino nessas duas pessoas, que em português não se pode. Quanto ao tu/usted, ligado a in/formalidade, não percebi nenhum tratamento sobre o assunto. Eu não tinha percebido até agora que na verdade os primeiros exercícios mostravam apenas os pronomes e verbos no singular.

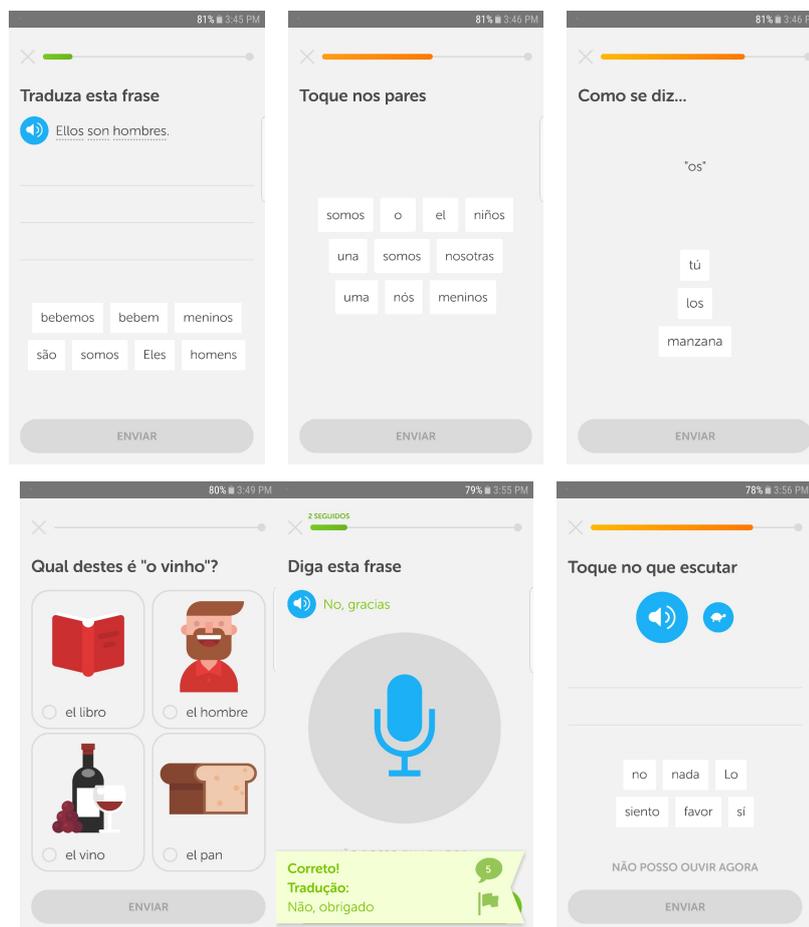
No exercício de “toque nos pares”, quando se toca em dois pares errados, o app marca em vermelho e não termina de marcar, não contando, indicando e representando erro.

Estou um pouco chateada que mesmo permanecendo muito mais tempo do que minha meta diária, não ganhei nenhuma premiação...

Amanhã vou printar todos as atividades do app.

Hoje começo o duolingo fazendo as atividades no Básico 2, porque ontem usei o app sem ver um email do curso que havia chegado. Quando li, propunha como meta a realização do Básico 2, então vou fazê-lo.

Os tipos de atividades dadas pelo duolingo são:



Apareceu aqui por primeira vez outro conteúdo gramatical, os artigos, em uma atividade de “como se diz...”, traduzindo “os” para uma das opções, que possuía “los”.

Os campos semânticos agora expandiram também para animais, então há palavras como peixe, macaco, cavalo etc.

Além disso, estranho que a tradução de algumas palavras varia conforme sua não correspondência direta, é o caso de “tu” que é aceito tanto como “tu” quanto “você” ou alguns verbos conjugados nessa pessoa. Não há nenhuma explicação formal sobre isso.

Agora foram liberados para mim mais atividades e módulos.



Não consegui fazer mais do que a meta diária pois estava com muita dor de cabeça, me impedindo de refletir sobre o app e suas respectivas atividades.

Dia 5 – 14/04/2018

Já não estou mais ansiosa para usar o duolingo como nos primeiros dias, pois já entendi, de modo geral, como o app funciona. Começo fazendo o módulo “comida”, no qual ainda não tenho nenhuma coroa! Há alguns vocabulários, pronomes singular e plural e também verbos que estão dentro desse campo semântico, como comer, beber, cozinhar etc. Desse modo, ainda que o módulo focalize a comida, também se ensina outros aspectos da língua.

Ainda no que concerne aos erros, percebi, após esses 5 dias de uso, que o aprendiz não é prejudicado no jogo por causa do erro, ou seja, não perde pontos nem deixa de ganhar alguma premiação em especial, uma vez que o aluno é conduzido a fazer o exercício quantas vezes forem necessária até acertar.

Não sei ainda se um aprendiz é ensinado para que tenha liberdade para expressar opiniões e gostos. Comparei outro dia essa abordagem à interculturalidade, mas pensando nesse aspecto, creio que realmente remeta mais ao método de tradução, já que se expressar com base em um contexto e as subjetividades do aprendiz não são levados em consideração.

O básico 1 ainda apresenta atividades para fazer e ainda trata sobre homem, mulher e verbo ser, não consigo compreender até quando ficará só nisso. O mesmo posso dizer sobre o módulo de saudações. Nenhum conteúdo novo é apresentado e apresenta atividades com as mesmas palavras até a exaustão. De fato, o app remete ao método de tradução aqui, porque ensina o aprendiz pelo cansaço da repetição.

Não consigo entender a separação entre módulos como “comida”, “animais” etc se eles também aparecem no Básico 1 e 2, isto é, todos os conteúdos aparecem em todos os módulos. Então não consigo entender o critério e a motivação da separação, além de existir, obviamente, um interesse didático.

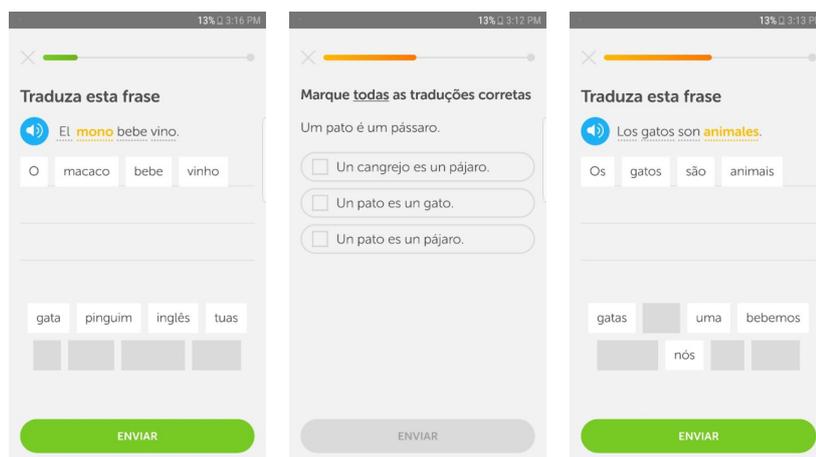
Não há nenhum trabalho com a produção escrita, na forma de texto, nem com a habilidade de leitura e a oral é muito pouco trabalhada. Talvez o que mais se trabalhe, do meu ponto de vista, seja a habilidade auditiva, já que em todas as atividades, há uma voz pronunciando palavra por palavra.

Apesar de muitos elementos gamificados, a narrativa não faz parte dela. Só uma coruja motivadora que simboliza o próprio app (curso).

Hoje fiz todos os módulos e muito mais que minha meta diária.

Pedi para que minha mãe abrisse o aplicativo dela e percebi que ela tem muito módulos abertos e feitos, apenas com uma coroa. Eu estava acreditando até agora que só era possível avançar quando tivesse completado um número exato de coroas, mas agora percebo que na verdade é possível avançar e voltar a fazer as atividades quanto quiser, apenas para praticar. Ainda bem, porque eu não aguento mais fazer o básico um, repetindo “eu sou uma menina” etc!

Voltando a questão de falta de contextualização, ri bastante ao me deparar com esses três exercícios:



São frases ou completamente inverossímeis e desconexas ou óbvias demais, e por isso mesmo, sem sentido!

Estou fazendo duolingo até conseguir desbloquear outros módulos. Além disso, assisti até a um anuncio para dobrar meus lingots! Então finalmente desbloqueei um módulo (o de possessivos) e me sinto em paz comigo mesma para voltar só amanhã.

Dia 6 – 16/04/18

Hoje começo mais um módulo diferente, dos possessivos, apesar de só ter uma coroa nos últimos três módulos (comida, animais e plurais).

Em um dos exercícios encontrei um erro de pronúncia, em que “animales” é pronunciado com a tônica no -ni-, quando na verdade é no -ma-.

Acho muito estranho abrir um novo módulo a cada coroa conquistada, porque no meu ponto de vista, não sei se é o suficiente para que o aluno aprenda um conteúdo gramatical, isto é, se alguns exercícios de fixação seja o suficiente para a aprendizagem de uma questão linguística. Desse modo, um novo módulo aberto a cada coroa, faz com que o aluno vá para o próximo tema a ser aprendido sem ter necessariamente aprendido o anterior. Ao mesmo tempo em que encaro isso de maneira “negativa”, penso também que dá bastante liberdade para o aluno ir e retornar no momento que quiser nas questões que tem maior ou menor dificuldade, ao em vez de ficar a mercê da análise de um professor, que avalia seu conhecimento de um tema ou não. O aluno é o responsável pela sua aprendizagem, nesse sentido, porque não depende de terceiros no manuseio do app. O duolingo só dá as condições mínimas que é a realização de um número x de exercícios para que avance em outros módulos, após isso, cabe ao aprendiz decidir se continua repetindo os temas anteriores ou se segue avançando. Essa realidade interfere até na minha própria coleta, na instância de professora-pesquisadora, uma vez que também cabe a mim decidir se sigo fazendo outros módulos ou devo continuar verificando como se dá a aprendizagem nos módulos anteriores (e basilares), como por exemplo, saudações ou pronomes.

Agora estou fazendo só para concluir a minha meta diária.

Dia 7 – 17/04/18

Sem paciência nenhuma para os módulos, vou para o módulo Roupas, já que abri da última vez que usei o duolingo.

Gosto demais do barulhinho feito pelo app quando acerto um exercício.

Eu sei que é muito difícil falar do meu ponto de vista, já que sei o espanhol e sou professora, mas alguns exercícios são muito fáceis de fazer, permitindo realmente que o aluno acerte. No exercício de tradução que estou fazendo nesse momento, por exemplo, preciso escolher a palavra “sapato” em espanhol, as opções são: “zapato”, “bebes” e “pato”. Além das

correspondências serem muito parecidas um com o outro, ainda as outras palavras destoam bastante na forma e no campo semântico.

Terminando o módulo Roupas, atingi o nível 1 nesse módulo.

Fiz um módulo inteiro de perguntas sem parar, porque não via hora de terminar. Então consegui 7 dias de ofensiva. Estou feliz. Apenas no domingo que não pude fazer o duolingo. Eu não vejo a hora de abrir todos os módulos, tal qual se eu zerasse um jogo!

Inclusive o duolingo me fez um desafio:



Eu aceitei!

Hoje adiei o jantar para fazer o duolingo, porque como assumi como obrigação a ser feita “sim ou sim”, preferi realizar antes mesmo de jantar. De tal forma o duolingo entrou e está presente na minha vida. Por isso mesmo que também não vou fazer mais do que minha meta diária, pois estou com fome e dor na orelha (por causa do piercing) e na cabeça.

Dia 8 - 18/04/18

Um e-mail chegou para mim hoje me desafiando a fazer a unidade “verbos – presente 1”, uma vez que o desbloqueei ontem. Como foi o desafio estabelecido pelo próprio app, vou fazê-lo, ainda que eu tenha feito somente 1 coroa dos últimos 2 unidades. O meu estranhamento é de que seja tão rápido fazer um módulo, mas tudo bem, porque ao mesmo tempo tenho a sensação de os exercícios sempre são iguais... Então não sei.

Até agora o único verbo irregular que apareceu é dormir “ellos duermen”. Mas depois, fazendo a outra relação de exercícios apareceu “querer: quiero”.

Chega um momento que fazer os exercícios do duolingo se torna muito automático, porque eles nunca mudam e é sempre o mesmo módulo! No meu caso ainda, como sou

proficiente na língua, não sinto nada de novo acontecendo, isto é, sem assuntos ou conteúdos novos.

Ganhei um broche de 10 unidades desbloqueadas de um módulo e percebi que tudo que venho chamando de módulo até agora na verdade são unidades, confundi os dois termos no meu diário todo esse tempo.

Estou realizando as atividades dos possessivos, pois falta pouco para completar a rodela amarela em volta da unidade. Além disso, estou fazendo a unidade de cores. E, com isso, abriu-se a unidade de conjunção. Hoje permanece uma dúvida maior acima de todas as outras: como pode um aluno aprender um determinado aspecto da língua-alvo com apenas uma relação de exercícios de tradução, sobretudo?

Dia 9 – 19/04/2018

Hoje foi um dia muito atípico, pois além de falar com todas as pessoas que encontrei sobre o duolingo, também mexi mais no que o app disponibiliza para além dos exercícios e proposta de aprendizagem. Ontem a noite mesmo, após fechar o meu diário, comecei a explorar melhorar as outras abas (perfil e clubes) e comecei a seguir pessoas conhecidas, que usam o app e também pedi para entrar num clube. Eu ainda não entendi como esse clube funciona, mas recebi um e-mail me avisando que agora faço parte de um. Na verdade, eu nem sei como isso aconteceu, porque quando cliquei, apareceu que ele ia buscar um clube para mim e, por fim, agora já faço parte de um.

Passei o dia pensando em mexer no duolingo para poder responder a algumas perguntas disponibilizadas pelo próprio app na aba de clubes. Além disso, também conversei com meu namorado sobre essas questões e fiquei bastante chocada ao descobrir que para ele todos os aspectos gamificados e de rede social no curso são insignificantes, apesar dele compreender que muitas pessoas irão usar o app por essas razões. Ainda assim, ele não deixa de usar o app, recomenda para outras pessoas e continuaria usando, mesmo se fizesse aulas em modos mais tradicionais etc. Escutando-o, não sei dizer se estou tão interessada no duolingo porque consiste no meu objeto de pesquisa. Por outro lado, eu não vejo a hora de poder terminar o período de uso do app (para a pesquisa), para usá-lo livremente para aprendizagem de línguas como francês, inglês e japonês.

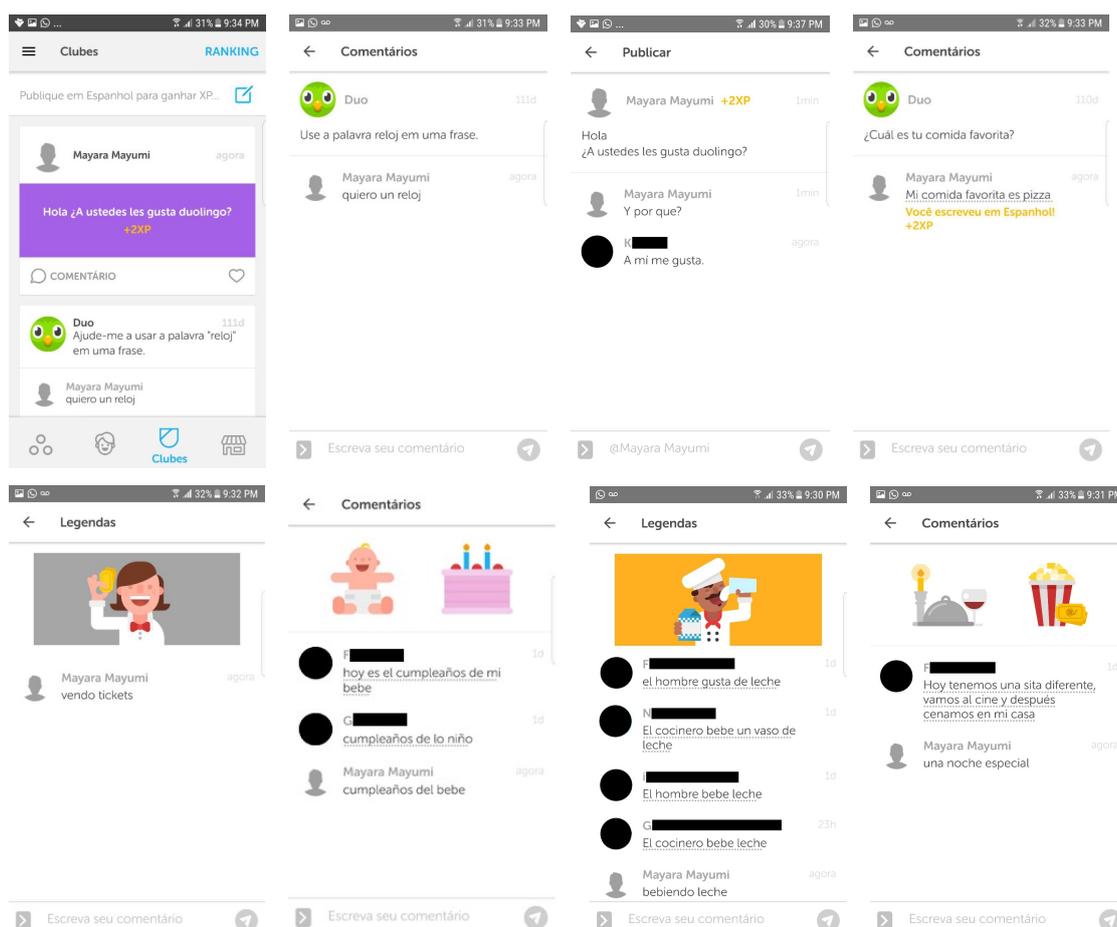
Também descobri ontem a noite, depois de já ter fechado o diário, de que há um halterzinho no canto inferior direito, bem pequeno, que contém exercícios de todo o conteúdo apresentado até o momento. Eu ainda não tinha nem percebido a sua presença ali. Então não

sei dizer nem quando ele apareceu e se sempre esteve presente. Hoje também o usarei, para ver como funciona.

Começo a unidade de conjunções, disponibilizado ontem. Como o terminei, farei um pouco do halter. Estou bem mais motivada que os outros três dias, talvez porque eu tenha percebido que além das lições todas, há ranking e outras maneiras de utilizar o duolingo. Usei todo o halter e na verdade foram revisados os verbos em presente do indicativo e animais. Então não entendi muito bem para que utilizá-lo. Além do mais, não contabiliza coroas...

Estou tão cansada que errei alguns exercícios porque não estava prestando atenção no que estava clicando...

Tendo em vista o meu cansaço e a quantidade de exercícios que já fiz hoje (ultrapassando muito além da minha meta diária), decidi participar do clube. Segue as imagens do que fiz:



Considero esse espaço de interação entre usuários do duolingo muito interessante, porque permite que se converse com outros aprendizes da língua, em uma interação “real” e não simulada pelo app e, por outro lado, também possibilita a prática no idioma com um pano

de fundo, contextualização e motivação. As frases, nesse sentido, não são construídas totalmente descontextualizadas, e muitas vezes, inverossímeis e, ao mesmo tempo, viabiliza a expressão de opiniões e gostos do aprendiz, conforme sua própria vontade. O foco continua no aprendiz e sua própria vivência como pessoa, com seu desejo (somente seu) de se expressar na língua-alvo com outras pessoas, que também tem histórias, opiniões e gostos pessoais.

Apesar de haver pessoas como meu namorado que não gostam desse espaço, acredito que ele seja muito relevante e apropriado para se pensar a aprendizagem de línguas, uma vez que pensamos frequentemente em tornar o processo de ensino/aprendizagem em significativo, isto é, que tenha sentido em sua vida. Para tanto, nos valem de recursos como colocar a sua própria história em evidência e não a de uma pessoa qualquer, longe de sua realidade, por exemplo, falar sobre sua própria família e não só a de uma hipotética, que está no material didático. Duolingo apresenta as duas possibilidades, tanto a prática da/na língua totalmente descontextualizada e, em certa medida, sem sentido, quanto contextualizada, com interação entre pessoas e reflexões sobre gostos, vivências e opiniões.

Dia 10 – 20/04/18

Começo a unidade de tempo, proposta pelo duolingo pelo e-mail.

Desde ontem o duolingo está sugerindo a tradução do artigo “o” em português como “al” em espanhol, quando na verdade é “ao”.

Os anúncios são muito chatos! Aparecem a cada tarefa realizada. Mas de maneira engraçada, mesmo depois de eu ter reclamado disso, depois que eu consegui cumprir toda minha meta diária, eu ganhei lingots abrindo um dos baús e até quis assistir um anúncio para ganhar mais. É engraçado que mesmo que eu não esteja utilizando o app para aprender a língua, os elementos de game estejam me afetando e me estimulando a continuar usando o duolingo.

Às vezes, estou fazendo os exercícios e acabo clicando em algum sem querer e apertando enviar ou esqueço de clicar em algo e erro. Percebi que odeio errar porque preciso fazer o mesmo exercício de novo, depois.

Hoje já completei minha meta diária, mas os exercícios parecem tão interessantes, que decido permanecer fazendo até, pelo menos, ganhar uma coroa.

Além disso, a pergunta que coloquei no clube ontem foi respondida por algumas pessoas!



E também um exemplo engraçado de um dos exercícios que fiz hoje:



Dia 11- 21/04/2018

É interessante perceber que o desafio proposto pelo duolingo, de 7 dias de ofensivas sem parar, na qual eu apostei até lingotes, tem funcionado muito bem comigo. Hoje eu pensei diversas vezes ao dia de como deveria usar o duolingo, afinal, eu apostei até lingotes para isso. É muito engraçado perceber que tais mecanismos behavioristas funcionam conosco mesmo quando não há um objetivo preciso e claro para nós, isto é, é óbvio que o objetivo geral é usar o app, mas e para além disso, eu não ganho nada mais no dia por esse uso além de mais lingotes e outras premiações de dentro do próprio universo do jogo.

Estou repetindo a unidade de tempo, para terminar de ganhar mais uma coroa. Há muitos exercícios sobre meses do ano, dias da semana, estações do ano, conectivos que indicam tempo etc. Terminei a unidade de tempo e percebi que de todas as unidades anteriores, essa é a com maior número de exercícios para completar a unidade e ganhar uma coroa.

Fiz também a unidade casa... Fui fazendo e até me esqueci de escrever aqui no diário... Percebi o quanto a língua portuguesa é muito similar a língua espanhola e, embora tenhamos que combater a todo tipo de reducionismo da segunda, também podemos utilizar essas similaridades a favor da aprendizagem da língua, sua cultura, história da língua e etc. Pensei nisso justamente porque considerando que o duolingo é quase que totalmente indutivo ou totalmente indutivo, o aprendiz é levado a comparar a sua língua materna com a língua-alvo, sendo conduzido a aprendizagem!

Percebi que o exercício que menos gosto é o de opções de traduções, sempre do português para o espanhol, em que não há nenhuma voz pronunciando. De alguma maneira, sou muito conduzida a gostar de escutar a pronúncia das frases dos exercícios.

Após ganhar mais uma coroa fazendo a unidade de “casa”, lancei uma pergunta no clube: “Qué más les gusta em duolingo?”.

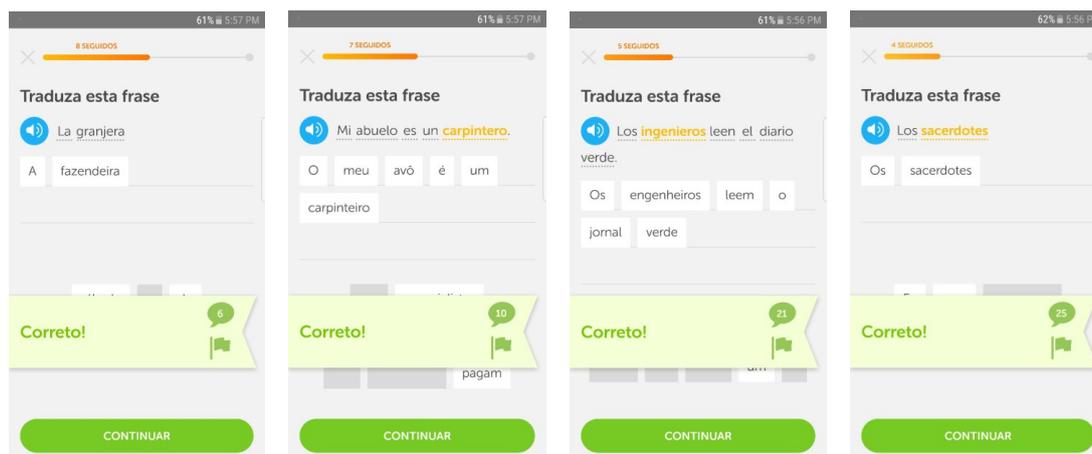
Dia 12 – 22/04/18

Comecei a unidade tamanhos. É possível observar que o app traz sim algumas problemáticas de correção ou construção dos exercícios, mas acho que não se trata diretamente uma crítica negativa, já que isso costuma acontecer com outros materiais de aprendizagem e, também, nas salas de aula.

Terminando a unidade “tamanhos”, comecei e terminei o de profissões.

Atingi minha meta diária e até assisti a um vídeo para obter mais lingotes. Continuo jogando para terminar a unidade de profissões.

Mesmo depois desses dias todos de duolingo, eu ainda não entendi o que significa o número que aparece ao lado da correção, eu ainda não entendi se equivale a quantidade de pontos adquiridas ao acerto da questão e qual é o critério para receber um número ou outro, e ainda, se tal avaliação altera a quantidade de XP obtidos no dia. Como se vê nas fotos que segue, cada pergunta tem um número diferente, junto ao “correto” e outros exercícios, como o de pareamento, não tem número nenhum. Tendo em vista o tamanho do número, eu quase nunca me atento a ele! E justamente por não saber o seu significado, não fico acompanhando.



Desbloqueei mais uma unidade, a de adjetivos e já estou fazendo-a.

Percebo que nesses dias todos que tenho ficado muito além da minha meta diária, isso ocorre não tanto, talvez, pelo estado de *flow*, mas porque desejo muito ir desbloqueando unidades, tal qual em um jogo. E esse sentimento é permanente em todas as vezes que faço o duolingo, com exceção dos dias que não consigo ficar muito tempo, por razões bem particulares, como sono, cansaço ou dor de cabeça, por exemplo.

Vale pontuar que, apesar de fazer uma língua que conheço, sei e ensino, fazer os exercícios do duolingo não é chato de modo nenhum. No começo, quando eu não sabia que se podia fazer a quantidade de coroas que quiser, eu ficava aborrecida e entediada com as atividades porque são sempre os mesmo, no mesmo formato e com o mesmo vocabulário. Mas agora que faço de uma coroa a duas, no máximo três, vou fazendo diferentes unidades com muito prazer, como se eu estivesse jogando. Até sinto prazer em ver o meu namorado fazendo seu duolingo/francês, em horários diferentes do meu. Para além de meu objeto de pesquisa, sei que o duolingo povoa meus pensamentos, essa fato reafirmado pelos lembretes de que devo fazer o app para não perder a ofensiva, o e-mail dizendo a mesma coisa e também as notificações de ranking ou comentários no meu comentário do clube. O duolingo, assim, funciona tanto como um jogo quanto uma rede social.

Finalmente consegui atingir o nível 1 em adjetivos e me sinto tranquila para parar de usar o duolingo.

Estou na segunda posição de meu ranking semana no clube que participo (50 membros).



Dia 13 - 23/04/18

Me sinto feliz em ver várias unidades desbloqueadas e faço a unidade “presente 2”, aberta para mim ontem. Uma particularidade interessante é que hoje estou fazendo duolingo na sala de computadores da faculdade, já que preciso escrever o meu diário. Mas o fato de eu não estar fazendo-o em casa, confirma a possibilidade da aprendizagem móvel se realizar em qualquer lugar e momento.

O que estava refletindo agora é que o duolingo proporciona sentimentos de finalizações e objetividade de maneira muito evidente, apresentando unidades que possuem um número específico de atividades para aprender a matéria, estímulos positivos durante as lições como “seu esforço está valendo a pena” e o dizer “lição concluída”, com ganhos de XP, até que se obtenha a meta diária. Além disso, são muitos os elementos de estímulo, como lingotes, XP, ranking entre amigos e coroas.

Continuo fazendo o duolingo para terminar as duas unidades que me foram abertas ontem.

Percebo que as atividades deixaram de ser tão inverossímeis como nas atividades do começo e agora parecem fazer mais sentido, como na frase que acabo de traduzir “o filho culpa o pai e a mãe” ou “você parece minha próxima namorada”, que podem ser produzidas no cotidiano, diferentemente de “o macaco bebe vinho”. Isso demonstra também que o grau de verossimilhança e “complexidade” aumenta na medida em que o app apresente novos conteúdos. O problema é que os cursos de língua enfatizam e/ou proporcionam o ensino da produção oral de obviedades ou coisas sem sentido, na língua-alvo, quando na verdade, permanecemos sendo nós mesmos com vontade de expressar-se para e no mundo. Essa vontade, de dizer o mundo, não é diminuída ou anulada quando estamos aprendendo uma

língua nova e este é, precisamente, um dos maiores desafios de se aprender uma LE, pois o que sabemos formalmente não corresponde, necessariamente, com o arsenal de profundidade que sabemos na língua-alvo.

Ganhei uma estrela de 20 unidades terminadas em um curso, terminando o Presente 2.

O duolingo apresenta as mesmas unidades que apresentaria a organização de um material didático, mas o interessante é que o LD, geralmente, apresenta muitos atrativos e maneiras de expor a língua. Enquanto que o app apresenta elementos de jogo, sem nunca nem dar uma explicação formal de um conteúdo gramatical. Coracini comenta sobre “os modos de proceder de um LD” que interferem e fundamentam até a organização de uma aula e acredito que isso não acontece com um app, já que este apresenta uma maneira outra de conduzir a aprendizagem de línguas estrangeiras. Também acredito que se a mesma organização do app fosse transposta para um LD, não iria funcionar também bem, pois a organização funciona conjuntamente com fatores da aprendizagem móvel e discussões sobre a nossa relação com os TDIC.

Aproveito o tempo que tenho para fazer outra unidade, o de advérbios. Não quero parar de usar duolingo.

Dia 14 – 24/04/18

Ontem ou anteontem, não me recordo bem, comentei em uma das atividades do clube, em que Duo questiona se os usuários do app têm animais de estimação. Ao que aconteceu esse tipo de interação:



É interessante notar que outra pessoa, abaixo de mim, comentou uma frase com a mesma estrutura da minha, assim como em outro tipo de interação face a face, um aprendiz pode imitar a mesma construção correta de outro aprendiz. Tais reflexões remetem ao “o que

é virtual” de Lévy, já que a vivência no virtual não é menos efetivo, ainda que abarque suas próprias particularidades.

Mesmo sem parar para fazer os exercícios do curso, abri o app umas duas ou três vezes de ontem para hoje, já que recebi algumas notificações, tanto de comentários de um mesmo post (como o da figura) quanto de colocação de Ranking da semana. Fiquei triste ao receber a notícia de me ultrapassaram e perdi a segunda posição no quadro; caí para o terceiro lugar.

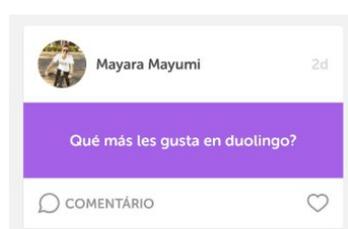
Continuo realizando as atividades da unidade de advérbios, já que não terminei ontem.

Recebi um comunicado que dobrei cinco lingotes, ao fazer uma aposta de 7 dias de uso sem parar. E, após fazer alguns exercícios, quando aparece de novo a proposta de aposta, decido aceitar, já que venho usando o duolingo todos os dias, portanto, daria no mesmo aceitar ou não e é legal aumentar o número de lingotes.

Terminei a unidade de advérbios e começo o de objetos.

Fazendo os exercícios, me deparei com a frase “mis documentos” e tive um flashback de quando estava na Colômbia e tive que renovar meu visto, e passei tanto nervoso e medo de não dar certo e acontecer algum problema no meu intercâmbio. Terminei a unidade de objetos e abri mais três.

Como nem tudo que falamos tem uma resposta, coloquei uma perguntei no clube e fiquei no vácuo:



E esse é o print de uma atividade em que dei risada, porque pensei “a esposa do seu filho sou eu?”:



Dia 15 – 25/04/18

Estou fazendo a unidade de ser/estar. Nessa unidade há muitas frases sem sentido como essa:



Esse exercício me lembra atividades estruturalistas.



Fiz uma atividade de produção oral falando a frase metade em espanhol e metade em português e foi tido como correto.

É perceptível que isso é ruim, dependendo do ponto de vista. Partindo do pressuposto de que o aluno sabe das limitações proporcionadas pela aprendizagem por meio do duolingo, ele pode buscar maneiras outras de melhorar e aprender. Tal especificidade engloba a chave da autonomia, pois o aprendiz autoconhece o percurso, os objetivos, os meios e as limitações e, nesse sentido, trilha seu processo de aprendizagem.

Aconteceu um bug quando atingi o nível 2, já que aparece em inglês:



É interessante notar que o duolingo trabalha a polissemia das palavras de maneira indutiva, assim como faz com outras questões linguísticas. Agora mesmo tive que traduzir “a cidade” a única opção coerente era “el pueblo”. Depois apareceu outra atividade em que “pueblo” apareceu com o significado de “povo”.

Dia 16 – 26/04/18

Continuo fazendo a unidade de lugares que não terminei ontem. Atingi minha meta diária fazendo a unidade de lugares e mais alguns exercícios, porque quero mais uma coroa nela.

Obtendo-a, parei de jogar já que não estou bem disposta hoje.

Dia 17 – 27/04/2018

Não tive tempo para usar o duolingo hoje durante o dia, pois viajei e foi tudo muito corrido. Mesmo assim, faltando apenas 35 minutos para acabar o dia, decido fazer o duolingo para não perder um dia de ofensiva, afinal, eu apostei lingotes...

Duas pessoas com quem conversei hoje, minha mãe e uma grande amiga, disseram que o duolingo é muito repetitivo e, por isso, enjoativo. Ontem, um colega disse que os elementos que fazem com o que app seja um jogo o desestimularam, já que ele alega que estava fazendo o curso porque era um jogo e não estava aprendendo. É interessante que essas três pessoas, também permeadas por convicções, subjetividades e desejos, alegaram questões desmotivantes do app. Percebo que, muitas vezes, esses mesmos aspectos também podem ser considerados como bons. Assim, acho que a qualidade e o gostar, isto é, a identificação com o curso, não é linear. E, na verdade, não o poderia ser, porque nenhum processo de

aprendizagem (que envolva objetos tão complexos como língua, linguagem, cultura, identidade) é linear.

Enfim, parto para a realização das atividades da unidade de “Gente”. Achei engraçado que o duolingo me ensinou a dizer revolução em espanhol!!!!

Me foi desbloqueado os pronomes objetos. Vou fazê-lo e em seguida farei os números. Estou com vontade de pegar um atalho, para descobrir o que acontece, mas tenho medo de perder os conteúdos.

Dia 18 - 30/04/18

Ontem e anteontem não pude usar o duolingo, tendo em vista que é final de semana e não estava em minha casa. Desse modo, me apareceu o seguinte lembrete, dizendo-me que perdi uma ofensiva de 17 dias.



É muito interessante esse sentimento de perda causada, que é a mesma de um jogo. É engraçado perceber agora, com mais clareza, que a aprendizagem de línguas no duolingo é motivada pela permanência no jogo e, ainda, a noção de aprendizagem e jogar entrelaçam-se de tal maneira que não se pode determinar onde começa uma e outra. Tal reflexão justificaria a fala de um colega que me disse que parou o duolingo porque estava ali por causa do jogo e não para aprender. Ele mantém uma imagem do que seja aprender que está muito relacionada com a aprendizagem formal, desse modo, se os mesmos exercícios do duolingo fossem dados em uma sala de aula, sem os elementos de game, talvez ele não pensaria dessa maneira. Outro exemplo é a reação de meu namorado ao ver sua mãe jogando duolingo o dia todo no final de semana e dar bronca nela. Além de dizer a sua mãe que não está levando a sério a aprendizagem de língua, porque estava ali jogando, também lhe disse que de acordo com o

criador do duolingo, é necessário um número pequeno de exercício diário da língua, não é necessário mais (e talvez seja até prejudicial). Nesse sentido, é observável que meu namorado assumiu um posicionamento de veridicção do discurso do duolingo, a tal ponto de acreditar que a aprendizagem de LE deva ser algo “formal”, que não lhe agrada os elementos lúdicos e de game do app. Aqui estamos lidando não só com concepções que dizem respeito a curso, método, abordagem, mas também a do que significa aprendizagem na era da globalização (KUMARAVADIVELU), modernidade líquida (BAUMAN), pós-modernidade, sociedade da informação e comunicação.

Começo enfim a unidade de números!

Já estou enjoada dos mesmos exercícios sempre...

Completei a unidade de números e vou “pegar um atalho” para ver como funciona. Aqui aparecem 3 corações, que possivelmente representam vidas. Eu não sei como funciona ainda. Vamos ver... Visualmente é assim:



Os exercícios parecem uma revisão geral do que foi visto nas unidades anteriores: cores, família, verbo ser/estar, etc. Fiz os exercícios e me apareceu “teste concluído”.



Agora estou com a seção desbloqueada, mas não sei o que isso representa, já que não me aparecem mais nem menos unidades. E ainda preciso desbloquear as unidades uma por uma. Me apareceu uma coroa na unidade de passado, mas como não há outra unidade aberta, vou fazê-la para que me abram outras.

Me foram abertos as unidades Presente 3 e infinitivo. É curioso que eu tenha acabado de fazer a unidade de passado e ainda tenha unidade de presente. Não é assim que se costuma ver cursos e materiais didáticos. Há alguns casos de verbos irregulares e também verbos como “gustar”, que possui algumas especificidades.

Acho muito engraçado que o duolingo seja doutrinário (risos) como se pode ver nesses exercícios!



Pensemos que se essa frase estivesse em um livro didático do PNLD, é possível que houvesse alguma polêmica, como tantas outras que vemos hodiernamente, mas, como o duolingo apresenta frases totalmente descontextualizadas, talvez elas não peguem tão mal assim. Ainda assim, é necessário recordar que todo discurso é político e nada é arbitrário. Mesmo quando se ensina de uma maneira estrutural, de modo descontextualizado, e com gramática-tradução, ainda há ideologias e posicionamentos políticos e sociais constituindo o percurso da aprendizagem. É claro que não estou dizendo que o duolingo é de esquerda, mas essa reflexão é coerente e pertinente tendo em vista as discussões que se tem feito no Brasil, juntamente com todos os paradigmas e problemáticas que o constroem.

Isso me lembra que eu e meu namorados brincamos que o espanhol “é a língua da revolução”, afinal falar francês é coisa de burguês, inglês de neoliberal etc e isso se respalda no estereótipo não só da língua e de seus falantes (nativos), mas principalmente de seus falantes como LE e L2. É só andar pelos corredores do campus e qualquer um pode encontrar

frases revolucionárias em um espanhol (muitas vezes equivocado): Viva la revolución! Além disso, contrastando com as aulas que fiz na faculdade de espanhol e hoje com as de inglês, enquanto na última presença a citação de cantores, artistas e produções da cultura pop norte-americana, naquela falávamos de artes ou pessoas “desconstruídas” ou revolucionárias, como Frida Kahlo, Almodover e Che Guevara, só para citar alguns. Estaria o duolingo dialogando com esses dizeres?

Pela primeira vez fico em primeiro lugar no ranking no clube!



Dia 19 – 01/05/18

Começo a usar o duolingo com a unidade de infinitivos.

Estou pensando muito no que ouvi em uma palestra do criador do duolingo (no youtube, obviamente), sobre a quantidade de professores que estão fazendo o app, pois de acordo com o próprio engenheiro, ele ficou surpreso de ver a quantidade de professores que não sabe o idioma que ensinam. Junto com isso, fico pensando nesses exercícios do curso, que poderiam ou não fazer parte de um curso formal de LE. E fico me questionando se eles seriam tão atrativos como grande parte das pessoas acredita que seja o duolingo. Ao mesmo tempo, o quão muitos professores formados nos últimos anos tem uma resistência grande em exercícios tão fechados como esses, como me recordo em conversas com outros professores de língua durante a minha formação (graduação) e PIBID. Por que com o duolingo tudo bem e em uma sala de aula formal não? É por isso que pensar o duolingo leva, necessariamente, a pensar a aprendizagem móvel e gamificação. Um exemplo de resistência entre alguns professores de LE e que está presente no app é a tradução constante entre a língua-alvo e a materna, quase todos os exercícios baseiam-se nessa lógica. Outro é o ensino de frases completamente descontextualizadas, porque junto com o nascimento de abordagem comunicativa,

aprendemos que isso é “muito ruim”. Eu mesmo em minha prática docente odeio passar exercícios com frases sem relação nenhuma, porque na vida, produzimos oralmente o tempo todo com um “contexto”, dialogando sentidos. Ainda assim, claro que passo exercícios como esses, mas admito que tenho certa resistência.

Consegui terminar a unidade de infinitivos e me foi aberto outro de futuro imperfeito.

Vou utilizar os lingotes que tenho pra comprar um traje formal para o duo, o passarinho. E assim consegui uma conquista desbloqueada, a de “mão-aberta”.

Começo a outra unidade.

Dia 20 – 03/05/18

Ontem não fiz o duolingo porque não me senti bem o dia todo. O que me faz pensar o quanto a tal autonomia tão defendida pela aprendizagem móvel, várias abordagens metodológicas recentes e pela aprendizagem mediada pelas TDICs é totalmente desafiador comparado com o velho, tradicional e coercitivo. A minha realização do duolingo tem um caráter de movimento muito semelhante aos dos próprios usuários do app, já que uso cotidianamente, onde eu estiver e no horário que quiser. Portanto, venho utilizando o duolingo mesmo quando estou viajando, em casa ou fora dela e em qualquer horário (as vezes de manhã, porque prefiro fazer logo, as vezes a noite, porque passei o dia todo sem conseguir fazê-lo). E ainda, o que relato aqui escapa a tudo isso, porque o curso foi interrompido por um dia, pois não estava me sentindo bem (principalmente no nível emocional). O que quero dizer é que o meu próprio percurso de fazer científico é totalmente diferente da de colegas do mesmo grupo de pesquisa, que estão coletando dados em sala de aula. Desse modo, se algum dos meus colegas estivesse passando mal, doente ou com algum imprevisto, essa pessoa perderia um dia de coleta que poderia acarretar em várias questões, como: pedir aos professores novamente que remarquem uma próxima data para a realização da coleta, desculpar-se aos professores e alunos pelo não comparecimento, desculpar-se com a orientadora, que estava prontamente ajudando em tudo, enfim... Várias tomadas de atitudes decorrentes de uma falta presencial. O que fiz, ou melhor, o que não fiz (precisamente o duolingo por um dia), não acarretou em nada das situações circunscritas. Tal ocorrência nos leva a refletir também o que disse ao começar essa fala: o desafio. É um grande desafio pensar em tudo em termos de aprendizagem, uma vez que o aprendiz (móvel) não passa por esses constrangimentos que a ausência em uma sala de aula formal causaria, ou ainda as punições (número específico de faltas, perda de conteúdo para provas e trabalhos e, em certa medida,

até desrespeito com o professor). É por isso que, creio eu, que muitos debates sobre autonomia revelam que ela possa ser uma construção, sobretudo de valorização do próprio conhecimento, já que não se faz por causa dos constrangimentos e punições, mas um valor que é atribuído à busca pelo saber.

Com isso, volto ao que estava fazendo antes no duolingo: futuro imperfeito.

Agora o meu duo está customizado:



Estou obstinada a terminar a unidade de futuro, já que fiquei sem fazer ontem, embora eu já tenha completado minha meta faz tempo. E três unidades me foram abertas após terminar: países, adj. 2 e pronomes. Amanhã faço pelo menos um deles.

Dia 21 – 05/05/2018

Começo a unidade países, em que me foi aberto recentemente. Agora eu olho a pontuação obtida quando aparece “correto”, pois gosto de olhar quanto vale aquele questão, para medir sua importância. E fico pensando comigo mesma a complexidade e a facilidade das frases, de fato, em minha percepção, as que aparecem um número maior são mais complexas e difíceis. Alguns exercícios valem zero, o que entendo que seja somente para praticar, tendo em vista sua simplicidade.

Estou achando muito interessante que o duolingo parece mais crítico do que parece, com frases ensinando a falar revolução e frases que tem sentido, agora me apareceu um como esse:



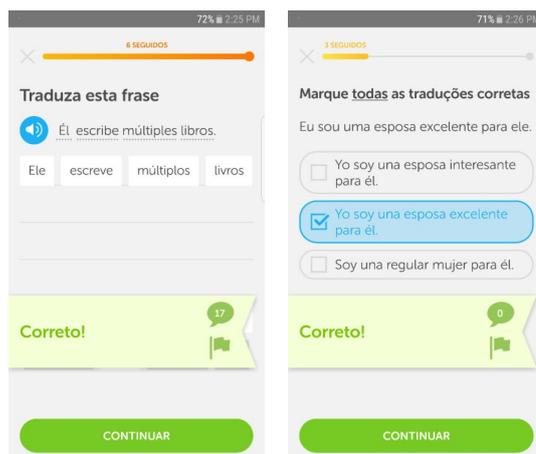
Aparentemente o grau de dificuldade dos exercícios também vai progredindo, já que pela primeira vez preciso escrever uma frase completa com referência apenas do que escuto:



Apesar de ter terminado já os XPs de hoje, decido continuar fazendo outra unidade. A de Adjetivos 2.

Talvez eu tenha sido induzida a pensar que as frases são mais complexas quando há um número maior de pontuação, porque na verdade isso é bem relativo e a construção das frases é muito parecida uma com as outras. Portanto não sei. Talvez esses números existam mais como um reforçador positivo e criar uma percepção de evolução, desenvolvimento, melhoria etc.

Por que um tem 17 e o outro 2?

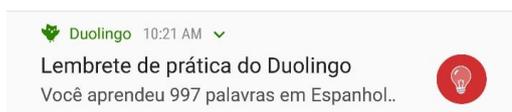


Dia 22 – 06/05/18

Começo o dia fazendo a unidade de pronomes. Finalizando a unidade, destravei o de direções e educação, que já começo a fazer. Já começo o de educação. Finalizei o a unidade e destravei mais dois. Hoje não observei nada de mais além do que já nos outros dias. Só ficou mesmo uma grande vontade de continuar jogando e destravar todas as unidades.

Dia 23 – 07/05/18

O lembrete que estou recebendo no duolingo é muito diferente dos demais dias:



Como fiquei em primeiro lugar a semana toda no ranking, praticamente, ganhei uma premiação.



Começo a unidade de Obj. Ab. 1.

Acabo de fazer um exercício em que tive que traduzir para o espanhol a frase “Nós estamos no movimento pela cultura nacional”. É muito interessante esse tipo de construção, porque 1) não é totalmente fora de contexto e sem sentido como (“somos homens” e frases desse tipo) e 2) remete a questões relacionadas a pensar a sociedade e a cultura. Frases como essa fazem parte das atividades do duolingo tal qual o de pareamento de correspondências português/espanhol. Ainda que os exercícios sejam fechados, me recordo dos pressupostos do pós-método em que se advoga pela não julgamento precedente de atividades melhores do que outra, porque todas possuem o seu valor na aprendizagem, dependendo do contexto. De acordo com esse método, as atividades do duolingo não tem problemas, porque visa a aprendizagem do aluno, tendo em vista suas limitações e, concomitantemente, suas potencialidades. Desse modo, vejo que a proposta do duolingo funciona muito bem tendo-se em mente, claramente, o que se quer com ele, sem almejar mais do que se pode obter.

Termino minha meta diária, mas continuo utilizando o duolingo.

Gosto de fazer duolingo porque quase todas as frases são totalmente verossímeis e realizáveis no cotidiano. Agora mesmo eu acabei de traduzir “ela tem um olhar bonito” e agora “é importante considerar este aspecto”. São frases realizáveis em vários de campos da vida cotidiana: profissional, educacional, em casa, com amigos etc.

Terminei a unidade de Objetos abstratos e me sinto tranquila para parar e seguir amanhã com os participios, já que até estou participando da aposta de 7 dias de ofensiva sem parar.

Dia 24 – 08/05/18

Começo o duolingo de hoje fazendo a unidade de participios, que possui apenas 2 partes e logo será aberto outras unidades. Terminei a unidade, mas como achei muito interessante, tendo em vista que não tive um momento de aprendizagem dos participios, especificamente, durante a graduação em espanhol, decido fazer mais exercícios. Fazendo os exercícios tanto de tradução de português para espanhol e espanhol para português, me lembrei que em minha formação, no primeiro ano da graduação, eu era do curso de latim e espanhol. O professor de latim dava todos os exercícios de tradução, nos dois caminhos, de português a latim e latim a português, embora o primeiro faça mais sentido, já que se trata de um saber de valorização de toda a produção escrita no período de Roma etc. E nessa época, eu me dedicava tanto ao latim (porque, sobretudo, tinha muito medo de pegar DP, já que o

professor era um pouco mais exigente que o usual), que sabia mais o funcionamento do sistema linguístico do latim do que do próprio espanhol, sendo que o primeiro é uma “língua morta”. E eu brincava com todos, na época, “como é possível que eu saiba mais de latim do que de espanhol?”. Esse fato em minha vida mostra que os problemas não estão em si nos exercícios de tradução, como se pensou em um período da história das abordagens-metodológicas, porque se pode aprender, muito bem, com eles.

Terminei minha meta e decido fazer mais uma unidade, de sentimentos. São trabalhados o vocabulário relacionado aos sentimentos, como amor, alegria, felicidade, sorriso, amizade, medo, solidão etc.

Agora estou fazendo o de pretérito perfecto, construído com o verbo “Haber” (no presente) e outro no participio. É muito interessante que essa é uma das construções verbais mais difíceis para um brasileiro aprender em espanhol, já que a sua correspondência no português é o pretérito perfeito. Como, por exemplo, a frase “Ellas no han sabido nadar” traduz-se para o português “elas não souberam nadar”, simplesmente porque essa construção não equivale ao pé da letra ao “tem sabido nadar”, porque não o utilizamos em português. É muito interessante que o duolingo consiga expressar essa complexidade apenas de uma maneira indutiva, com exercícios.

Dia 25 – 09/05/18

Hoje quase me esqueci de usar o duolingo, mas me lembrei porque meu namorado me avisou que ia duolinguar.

Continuo fazendo a unidade de pretérito perfeito. Apesar de já ser a noite, de estar cansada e com preguiça de pensar em todos os afazeres de amanhã, me sinto muito feliz e animada fazendo o duolingo. É muito gostoso e prazeroso fazê-lo e, dessa forma, consigo entender sua popularidade. Todos possuem uma vida atribulada, muitas pessoas trabalham e tem muitas obrigações, e mesmo assim dedicam um tempo (ainda que breve) do seu dia para pensar na língua estrangeira. É interessante pensar que junto com isso, algumas pessoas aproveitem para socializar, no espaço de clubes etc. Brown (2000) diz a abordagem-metodológica de tradução é desgastante, desinteressante e desmotivante, mas no caso do duolingo, não ocorre isso. Estou há 25 dias fazendo o duolingo e embora me sinta cansada do tipo de exercício, sempre me sinto feliz com as outras coisas, como recompensas, ranking e lingotes. A tradução em si não é chata, portanto.

Sempre gosto de pegar o maior número de lingotes quando termino minha meta diária (4 lingotes). As vezes, pego somente 1 ou 2, e assisto uma propaganda para abrir outro baú e aumentar o número de lingotes que tenho. Fiz agora.

Fiz mais um pouco de atividade e decido participar um pouco das propostas de atividades do duolingo no clube, participo de pelo menos 3 e consegui alguns XP.

Dia 26 – 10/05/18

Começo a fazer o duolingo. Lembro que apostei alguns lingotes de uma defensiva de 7 dias, mas nesses últimos dias não tem me adiantado, porque eu o esqueço e faço o duolingo mais pelo e-mail e notificação que chegam no celular.

Continuo de onde parei ontem, no pretérito perfecto. Consegui terminá-lo. Achei muito interessante, porque esse tempo corresponde a dois em português, porque sua forma não corresponde à forma no português e o sentido não é o mesmo também. Então achei interessante em como os estudantes fariam essas atividades totalmente de maneira intuitiva.

Agora me foi aberto o de pretérito pluscuamperfecto e nessa hora tenho certeza que o duolingo não segue exatamente a mesma lógica de um curso padrão de espanhol. Esses conteúdos são muito complexos e dificilmente os vemos de maneira tão rápida e uma seguida da outra, sem intervalo de outros conteúdos, como por exemplo, lexicais. O mais estranho é que essa unidade foi muito rápida; acredito que será retomada mais adiante.

Como completei minha meta diária, ganhei lingotes do baú aleatório que escolhi. Como foi um só, assisto a uma propaganda para ter direito a mais. Eu sei que estou fazendo uma pesquisa e que esse é o motivo de estar fazendo duolingo agora e nessas condições, e mesmo assim não sei porque quero acumular tantos lingotes. Afinal, o que eu posso fazer com eles? Quase nada: comprar uma roupa para o duo (já o fiz) e participar de algumas apostas. E mesmo assim quero juntá-las ao máximo que posso, a ponto de ver propagandas para isso.

Desses exercícios que estou fazendo agora, todos tem aparecido 0, ao lado de correto e eu não entendo bem porquê. Começo a unidade de natureza. Faço diferentes unidades e diversas atividades, mas até agora não apareceu nenhum de fala. As habilidades não são trabalhadas em conjunto e somente alguma delas são mais exploradas.

Dia 27 – 14/05/17

Continuo fazendo a unidade que falta terminar, isto é, o de natureza. Ao mesmo tempo em que o duolingo parece ser super interessante enquanto uma pessoa está fazendo,

justamente por alguns elementos de jogos que tem no app, sinto também que os exercícios são extremamente fechados. Resumindo: é sempre a mesma coisa. Passei o final de semana inteiro sem mexer no duolingo, porque não me deu tempo de usá-lo, e quando voltei hoje, sei exatamente o que irei enfrentar. Acho que a monotonia também faz parte do duolingo, fazendo algumas pessoas desistirem. O entusiasmo de jogar não é permanente, mas se a pessoa está para *aprender*, talvez ela releve isso e leve a sério o app, para além dos interesses gamificados.

Terminando a unidade de natureza, abriram-se três unidades: objetos abstratos 2, v: inf 2 e esporte. Para seguir uma ordem diferente, começo pelo último, o de esportes.

Essa autonomia possibilitada pelo duolingo é bem relativa, porque se está preso exatamente ao que ele possibilita. Acredito que o debate de realização da autonomia pode ser ampliada se pensamos a cibercultura como um todo, a internet etc. Os aprendizes estão livres para buscar outros meios de aprendizagem concomitantemente em que usam o duolingo. Além disso, também estão totalmente livres para desistir e parar de usar o app a qualquer momento, já que é apenas uma aplicação gratuita baixada no smartphone, podendo ser desinstalada sem custo quando se deseje. No mesmo âmbito, não se pode prever quem leva o duolingo “a sério”, pois se estando gratuito e sendo um app, todo tipo de público imaginável pode buscá-lo, desde os que realmente estão procurando meios de aprender uma língua nova até os que baixaram o app apenas porque ouviram dizer que é “legal”, “parece um jogo”. Além de ser também destinado a públicos de todas as idades. Terminei a unidade de esportes, em que aprendi vários termos de futebol que desconhecia, porque não gosto, e vou para os objetos abstratos 2, que foi o primeiro aberto. Também já completei a meta diária, mas continuo duolingando.

Terminei satisfeita porque participei de atividades do clube e também fiz muito mais do que a meta diária.

Dia 28 – 17/05/18

Continuo o duolingo de onde parei: parte das lições dos objetos abstratos 2.

Me apareceu uma coisa nova que nunca tinha me aparecido antes e decido testar para saber o que é



É um self-evaluation de aprendizagem de espanhol, perguntando como estava a língua-alvo quando eu resolvi fazer duolingo. Marquei 8, de 0 (nada) a 10 (experiente), só para marcar algo. Depois aparece alguns exercícios para serem resolvidos. É feito sem a correção e sem a pronúncia das frases em espanhol. Os exercícios são muito parecidos com os que são disponibilizados no app, mas não são atrativos, coloridos, com barulhinho, etc. São em um plano de fundo cinza, com cinco opções de resposta a serem escolhidas para os exercícios de preenchimento de lacunas. Me lembrou uma prova avaliativa ou algo do tipo. Após mais ou menos cinco ou seis exercícios, acabou com a premiação de 15 XP, dizendo que “não se preocupe se não acertar tudo! Isso nos ajuda a ensinar melhor”.

Ativei um bloqueio de ofensivas, para não perder a quantidade de ofensivas, mesmo se eu ficar um dia sem fazer duolingo.

Dia 29 – 18/05/18

Quase dando um mês de Duolingo, eu ainda não entendi algumas funções do app, como por exemplo, o sistema de coroas. Eu entendo que seja algum tipo de premiação, mas ainda não entendi para que serve e o que acontece. Por exemplo, conversando com uma colega no grupo de pesquisa, falando sobre a experiência no Duolingo, ela comentou que é necessário fazer muito mais exercícios para que se complete 5 coroas, sendo que antes nada disso era necessário, porque sequer haviam coroas. Fiquei sem entender, porque o máximo de coroas obtidas foram duas e mesmo assim foi no começo do curso, quando eu achava que precisa completar um número x de coroas, para que me fossem abertas outras unidades. Depois quando descobri que não era necessário e que com apenas uma coroa, já apareciam novas unidades, comecei a conquistas apenas uma, porque é o suficiente para avançar.

Tendo em vista essa curiosidade, decido continuar avançando em uma única unidade, a última (esporte), até ver onde é possível chegar com essas coroas e se coisas diferentes me acontecem.

Na verdade me sinto pouco estimulada para fazer isso hoje, porque quando abri o aplicativo, percebi que precisava fazer alguns exercícios para completar uma rodada de coroa de uma unidade anterior a última (esportes). Fiz tantos exercícios que até bati a minha meta diária e mesmo assim só estou terminando agora a outra unidade. E terminado, mais três unidades foram abertas. Decido que amanhã, antes de começar uma unidade, vou seguir fazendo a anterior para descobrir mais acerca do sistema de coroas.

Entro ao clube para verificar o que está acontecendo e me surpreendo porque algumas mudanças na interface foram feitas. Agora aparecem opções que parecem jogos e também de bate-papo do clube. O que antes aparecia tudo junto como em um feed de notícias, agora aparece com algumas separações em blocos de jogo. Parece que é a mesma coisa de antes, mas em um formato diferente. O bate-papo na verdade são perguntas dadas pelo duolingo para se responder, como havia também antes no feed de notícias.

Dia 30 - 25/06/18 (segunda-feira, manhã)

Após muito tempo sem utilizar o Duolingo, em razão da escrita do trabalho completo do Selin, volto a minha experiência no aplicativo. Já que o Básico 1 está apenas com 3 coroas, continuo fazendo para entender qual é o máximo de coroas possíveis de se conseguir. Já com 3 coroas, há mais exercícios de habilidade auditiva em que o aprendiz necessita escutar o áudio e transcrever.

Já no exercício de habilidade oral, após repetir três vezes a frase em português, e não em espanhol, como pede o enunciado, o Duolingo apresentou um “vamos seguir em frente”.



O aplicativo apresentou a seguinte proposta:



Parece muito com uma prova, com uma interface um pouco diferente da usual. Os exercícios também são diferentes. O primeiro, por exemplo, mostra uma possível conversação (foto). Também não aparece nenhuma correção. No fim, ganhei 15 XP e um recado “não se preocupe se não acertar tudo! Isso nos ajuda a ensinar melhor”. Possivelmente, trata-se de questões para a melhoria do aplicativo e o *feedback* para entender se os usuários estão aprendendo.

Assim, após essa atividade, continuo realizando o Básico 1.

As atividades no Duolingo são sempre em um mesmo formato, muda-se o conteúdo, mas a maneira de proceder é sempre a mesma. Desse modo, notei que já não leio mais o enunciado e sempre faço o exercício direto, apenas olhando a palavra, frase ou imagem a ser traduzida. No caso de atividades de habilidade auditiva, também apenas vou transcrevendo o que escuto, sem a necessidade de ler o enunciado. Torna-se muito automático o uso do Duolingo.

Termo meu primeiro dia de ofensiva, depois de muito tempo sem duolinguar.

Dia 31 – 26/06/18 (teça-feira, de noite)

Continuo fazendo o básico 1 para ver quantas coroas posso obter. No total tenho 3. Fazer mais uma coroa de uma mesma unidade é extremamente cansativo, pois as atividades são sempre iguais, com as mesmas palavras. Consigo atingir o nível 4 em Básico 1. Posso continuar fazendo as atividades da mesma unidade, agora em outro nível, possibilitando praticar o conteúdo em outra perspectiva, com novos léxicos.

Como já consegui entender a questão das coroas, volto para a última unidade que deixei aberta, o de medicina. Posso perceber que até mesmo o ritmo de produção oral na

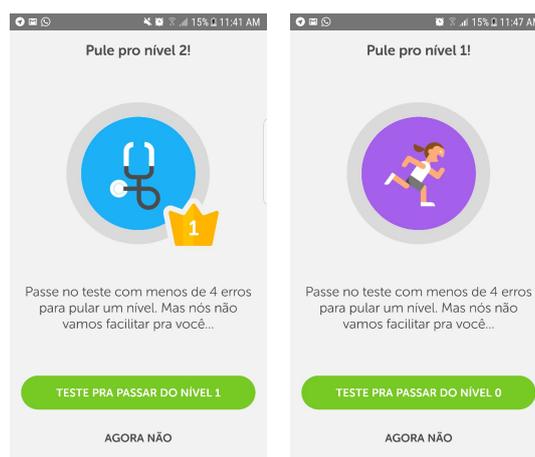
primeira unidade é muita mais lenta do que da unidade que já alcancei. Os tipos de atividades também não é a mesma. Quando se faz uma coroa, há mais tipos de atividades diferentes, como por exemplo, o de pareamento, mas posteriormente, quando se faz conquista mais coroas, há outras atividades de produção oral e também de habilidade auditiva. Assim, é alternado os exercícios propostos e não se limita tanto quanto se pensa.

Dia 32 – 27/06/18 (quarta-feira, noite)

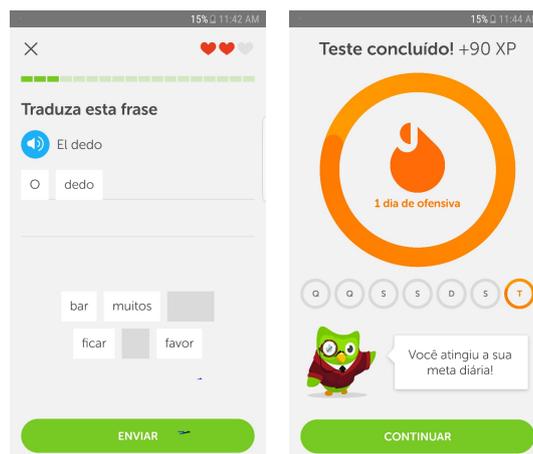
Hoje continuo fazendo o módulo de medicina. Já não sinto tanta animação para duolinguar como sentia nos primeiros dias. Possivelmente a motivação estava relacionada com a possibilidade que o novo proporciona e agora, que já conheço o Duolingo, não me sinto mais assim. Mesmo após bater a meta diário, continuo fazendo um pouco mais para obter a coroa mais rapidamente.

Dia 33 – 24/07/18 (terça, manhã)

Quase um mês depois retorno as minhas atividades no Duolingo, determinada a terminar todo o ciclo do Básico. Nesse tempo fora, alguns pequenos detalhes mudaram no aplicativo. Agora há uma chave pequena ao lado de cada módulo de atividades, com a proposta:



Apresenta-se três corações, que a cada erro, deixam de existir. O teste fez com que eu ganhasse +90XP e, assim, um dia de ofensiva. Até com módulos que estão no nível zero, eles estão oferecendo a chance de já ir para o nível 1 passando no teste, com menos de 4 erros.



Dia 34 – 25/07/18 (quarta, manhã)

Diferentemente de ontem, faço os exercícios normalmente, sem escolher a opção de adiantamento (chave). E percebo que muitas vezes o conteúdo programático fica vago dentro dos exercícios de frases, já que são frases soltas para tradução. Além disso, não me sinto como no começo, quando comecei a usar o Duolingo, pois já não sinto o mesmo entusiasmo. Acho os exercícios repetitivos e pouco vagos. Fico pensando se os elementos de games que aparecem sejam para tornar uma aprendizagem que seria chata em divertido, ou seja, para amenizar a chatice dos exercícios. É curioso que muitas plataformas digitais de aprendizagem tragam consigo uma maneira de ensinar línguas ao modo antigo, mas com uma roupagem nova: é lúdico, parece um jogo e nos recorda games que jogamos por diversão.

Percebo que a opção de chave é muito mais instigante, porque é uma opção nova que não havia antes, é mais rápida e já dá os XP suficientes para completar um dia de ofensiva.

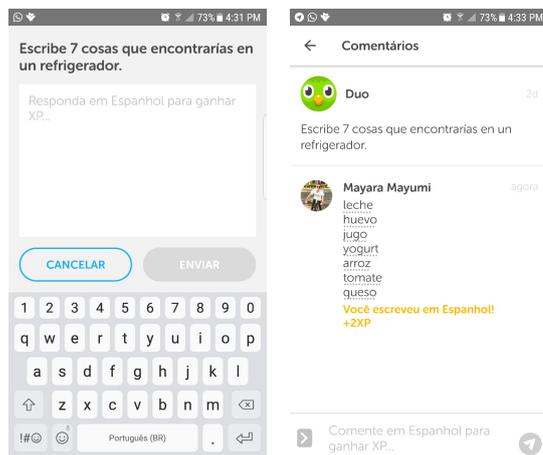
Ganho mais uma coroa dos verbos em gerúndio e completo o meu dia de ofensiva. Faço a opção da chave para ir direto ao nível 3. E continuo porque quero chegar até a coroa 5, que não consegui com nenhum módulo até agora. Antes eu tinha preguiça de continuar fazendo os mesmos exercícios só para conseguir 5 coroas, mas agora com essa opção me sinto motivada, porque são apenas alguns exercícios. Consegui atingir o nível máximo (5) e nada aconteceu. Não consigo entender o para quê conseguir completar esse nível.

Customizei o Duo com uma roupa de herói.

Dia 35 – 27/07/18 (sexta, tarde)

Começo fazendo o Básico 1 para completar as 5 coroas, por meio da chave! Completo um dia de ofensiva apenas fazendo isso e ganho 150XP. Mesmo assim, faço a unidade de negócios. Ainda falta um pouco para completar uma coroa, mas paro para mexer em outras partes do aplicativo.

Jogo um dos joguinhos do clube, praticar um cenário, entre outros.



Não gostei da nova configuração em que há abas para cada jogo. Preferia o modelo anterior, que se parecia com um mural/feed de notícias. Esse novo formato parece não oportunizar possibilidades de interação entre os usuários do Duolingo.