



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CAMPUS DE CASCAVEL
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS
NÍVEL DE MESTRADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LINGUAGEM E SOCIEDADE**

DANIELA HILLESHEIM

**ATIVIDADES GAMIFICADAS EM APLICATIVOS MÓVEIS: A FORMA DE
APRESENTAÇÃO E AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE LÉXICO DE INGLÊS**

**CASCAVEL – PR
2021**

DANIELA HILLESHEIM

ATIVIDADES GAMIFICADAS EM APLICATIVOS MÓVEIS: A FORMA DE APRESENTAÇÃO E AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE LÉXICO DE INGLÊS

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – para a obtenção do título de Mestre em Letras, junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, nível de Mestrado – área de concentração Linguagem e Sociedade.

Linha de Pesquisa: Práticas Linguísticas Culturais e de Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Rosemary Irene Castañeda Zanette.

CASCAVEL – PR

DANIELA HILLESHEIM

ATIVIDADES GAMIFICADAS EM APLICATIVOS MÓVEIS: A FORMA DE APRESENTAÇÃO E AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE LÉXICO DE INGLÊS

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível de Mestrado e Doutorado, área de Concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Rosemary Irene Castañeda Zanette
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
Orientadora

Prof. Dr. Bruno Oliveira Maroneze
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
Membro Efetivo (convidado)

Profa. Dra. Greice Castela Torrentes
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
Membro Efetivo (da Instituição)

Cascavel, 17 de junho de 2021.

AGRADECIMENTOS

À profa. Rose, por ter sido uma orientadora acessível, organizada e, principalmente paciente! Foi muito bom ter tido a oportunidade de trabalhar, pesquisar e investigar ao seu lado por estes dois anos. Meu aprendizado não seria o mesmo sem toda a sua ajuda e seu acolhimento.

Aos demais professores do PPGL da Unioeste, por terem contribuído imensamente com minha formação, enquanto pesquisadora, profissional da educação e pessoa.

Aos professores participantes da banca, por dedicarem seu tempo com a leitura da minha dissertação, realizando contribuições essenciais para o desenvolvimento desta dissertação, desde o Seminário de Dissertação.

À Unioeste, por ter possibilitado mais uma vez acrescentar um grau de formação à minha carreira, com excelência pelo ensino que oferta, de forma pública e gratuita.

À minha família que, sem a qual, eu não teria tido a oportunidade nem financeira, nem psicológica, de realizar este sonho de tornar-me mestre.

RESUMO

A presente pesquisa tem como tema o uso de aplicativos móveis, com recursos de gamificação, especificamente o Duolingo, Hello English e Mondly, no ensino de léxico da língua inglesa. A aprendizagem móvel, a qual se dá por meio de dispositivos móveis, como *smartphones* e *tablets*, foi apontada pela UNESCO (2014) como uma inovação por permitir aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar. Assim, discussões acadêmicas acerca da temática vêm sendo levantadas sobre a efetividade de tais aplicativos, no que concerne à aprendizagem de língua estrangeira. Muito se discute se eles realmente representam uma inovação, ou apenas uma reprodução de abordagens tradicionais em uma ferramenta digital. De uma perspectiva geral da aprendizagem, muitos trabalhos têm sido elaborados acerca do assunto, no entanto, quando se fala em aprendizagem específica do léxico, as discussões ainda são incipientes. Nesse sentido, com este trabalho, buscamos contribuir com o preenchimento da lacuna apresentada nesta área. Portanto, esta pesquisa tem como objetivo geral identificar a forma de apresentação do léxico e quais as estratégias de consolidação de léxico utilizadas nas atividades apresentadas pelos aplicativos Duolingo, Hello English e Mondly. Também, temos a proposta de analisar esses recursos, sendo que as perguntas que mobilizam a presente pesquisa são: a) De que forma as atividades gamificadas das lições principais dos aplicativos em estudo apresentam o léxico?; e b) quais são as estratégias usadas nestas atividades para a aprendizagem de léxico de língua inglesa? Para responder a esses questionamentos, utilizamos os estudos sobre tecnologias na educação, a partir de Rojo (2013), Quaggia (2013), UNESCO (2014), Fragai, Fratter e Janfrancesco (2018); e sobre os Estudos Lexicais, com autores como Genouvrier e Peytard (1974), Dubuc (1985), Barbosa (1992; 1997), Biderman (1996; 1998; 2001), Vilela (1999), Leffa (2001) e Abade (2011). No que concerne às discussões sobre a gamificação, nos fundamentamos em Deterding (2011), Kapp (2013), Alves (2015) e Leffa (2014; 2016). A presente pesquisa enquadra-se na área dos Estudos Lexicais e sua abordagem é de cunho qualitativo e interpretativista. A análise partiu do estudo do *corpus*, o qual foi gerado a partir da captura de tela do *smartphone*, das atividades das lições principais dos três aplicativos. De uma forma geral, os resultados apontam para uma apresentação de léxico por meio de unidades temáticas, as quais se dividem principalmente por campos lexicais, e sua estratégia para consolidação do léxico se dá por meio da tradução e da repetição. Os elementos de gamificação aparecem principalmente de forma a incentivar a continuidade do aluno usuário em seu processo de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Inglesa; Ensino de Léxico; Aplicativos; Gamificação.

ABSTRACT

This research theme is the use of mobile applications, with resources of gamification, Duolingo, Hello English and Mondly, in English language lexicon teaching. Mobile learning, which happens throughout mobile devices such as smartphones and tablets, was described by UNESCO (2014) as an innovation because it allows learning anytime and anywhere. Therefore, academic discussions about this theme have been brought up about the applications effectiveness, concerning to foreign language learning. It has been widely discussed whether they truly represent an innovation or if they are just reproducing traditional approaches in a digital tool. From a wide learning perspective view, many researches have been done about this subject, however, when it comes to lexicon learning, the discussions are still incipient. In this regard, we seek to contribute to fulfill with this gap presented in this area. Thus, this research aims to identify the way lexicon is presented and what are the strategies of lexicon consolidation used in activities presented by Duolingo, Hello English and Mondly applications. Therefore, we used the studies about technologies in education, Lexicon Studies, with authors such as Genouvrier and Peytard (1974), Dubuc (1985), Barbosa (1992; 1997), Biderman (1996; 1998; 2001), Vilela (1999), Leffa (2001) and Abade (2011). Concerning to gamification discussions, we used authors such as Deterdin (2001), Kapp (2013), Alves (2015) and Leffa (2014;2016). This research lies in the Lexicon Studies area, and its approach is qualitative and interpretative. The corpus was generated from smartphone printscreens of the activities presented in main lessons of the three applications analyzed. In general, the results indicate that the lexicon presentation is done by thematic units, such as which are mainly divided by lexical fields, and its strategy for correcting the lexicon occurs through translation and repetition. The elements of gamification appear mainly in order to encourage the continuity of the student/user in his learning process.

KEYWORDS: English Language; Lexicon teaching; Mobile Applications; Gamification.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Níveis de proficiência	23
Figura 2 – Mascote Duo	46
Figura 3 – Tela inicial do Duolingo: Divisão das unidades por meio da “árvore das habilidades”	47
Figura 4 – Lição <i>Loja</i> , do Duolingo	48
Figura 5 - Tela inicial do Hello English.....	49
Figura 6 – Lição 1 do Hello English	50
Figura 7 – Tela inicial do Mondly	51
Figura 8 – Lição Principal <i>Família</i>	52
Figura 9 – Dois entendimentos sobre os jogos.....	55
Figura 10 – A pirâmide dos elementos dos jogos	56
Figura 11 – Atividade de campo lexical em LD baseado no QECR	71
Figura 12 – Divisão das lições por campos lexicais – Duolingo.....	74
Figura 13 – Atividade de tradução – Duolingo	76
Figura 14 – Apresentação de léxico com auxílio de imagens Duolingo	86
Figura 15 – Lição de colocação de vocabulário numa frase Duolingo	87
Figura 16 – Frase com problema de tradução e uso Duolingo	88
Figura 17 – Habilidade de escuta e fala Duolingo	89
Figura 18 – Combine os pares no Duolingo	90
Figura 19 – Lição 4 Hello English – Atividades	94
Figura 20 – Lição 4 Hello English – Explicações e diálogo.....	95
Figura 21 – Lições diversas Hello English	96
Figura 22 – Jogo do Chá Hello English	97
Figura 23 – <i>Spelling Bee</i> Hello English.....	98
Figura 24 – Lição Restaurante 1 do Mondly	102
Figura 25 – Lição 1 Família Mondly	103
Figura 26 – Página final de uma lição principal do Mondly	104
Figura 27 – Lição Olá Mondly.....	105
Figura 28 – Novas palavras e frases na teia/nuvem, Mondly.....	106
Figura 29 – Atividade de fixação de vocabulário	106

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Aplicativos de cursos completos e seus elementos principais	44
Quadro 2 – Aplicativos que trabalham habilidades específicas	52
Quadro 3 – Organização das lições no Hello English	93

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

App(s)	Aplicativo(s)
AVA	Ambientes Virtuais de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CALL	<i>Computer-Assisted Language learning</i>
DSL	<i>Digital Subscriber Line</i>
EaD	Ensino a Distância
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
MALL	Mobile Assisted Language Learning
PC	<i>Personal Computer</i>
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas: aprendizagem, ensino e avaliação
SECOM	Secretaria Especial de Comunicação Social da Presidência da República
TA	Tecnologias Assistivas
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TIC	Tecnologias da Informação e da Comunicação
TIM	Tecnologias e Instrumentos Tecnológicos Móveis
UIT	União Internacional de Telecomunicações
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 APRENDIZAGEM/AQUISIÇÃO E AS TICS NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	15
1.1 TICS, TDICS, TIMS: NOVAS TECNOLOGIAS, NOVAS LINGUAGENS, NOVAS COMPETÊNCIAS	15
1.1.1 Conceituando as tecnologias digitais e seus impactos	16
1.1.2 O papel da competência digital e dos multiletramentos na sociedade da informação	21
1.2 O USO DE TICS NO ENSINO DE LE	26
1.2.1 Considerações sobre o aprendizado de LE a partir dos computadores	26
1.2.2 Aprendendo LE a partir de Apps: foco no ensino não formal.....	31
2 O USO DE APLICATIVOS PARA A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E OS RECURSOS DE GAMIFICAÇÃO	35
2.1 O USO DE APLICATIVOS MÓVEIS PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	35
2.1.1 A aprendizagem móvel e seus benefícios	36
2.1.2 O emprego de apps no ensino formal	39
2.1.3 Algumas considerações sobre o uso de apps no ensino não formal	40
2.1.4 A organização dos apps de cursos completos de Língua Estrangeira	43
2.1.4.1 <i>Duolingo</i>	45
2.1.4.2 <i>Hello English</i>	48
2.1.4.3 <i>Mondly</i>	50
2.2 A GAMIFICAÇÃO COMO RECURSO DE APRENDIZAGEM DE LE A PARTIR DO USO DE APLICATIVOS.....	53
3 ESTUDOS DE LEXICOLOGIA E O ENSINO DO LÉXICO	60
3.1 ALGUNS CONCEITOS FUNDAMENTAIS	60
3.1.1 O estudo das palavras: Lexicologia	60
3.1.2 O léxico	61
3.1.3 Noção de palavra	63
3.1.4 Os campos lexicais	64
3.1.5 Palavras traduzidas: equivalentes e os correspondentes	65
3.2 CONTRIBUIÇÕES DA LEXICOLOGIA PARA O ENSINO DE LE	67
3.2.1 Do livro didático ao aplicativo: abordagens do ensino do léxico	69
3.2.2 Os campos lexicais nos aplicativos Duolingo, Hello English e Mondly	72
3.2.3 Os equivalentes nos aplicativos Duolingo, Hello English e Mondly.....	75
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE CORPUS	77
4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	77
4.1.1 A escolha do tema e do <i>corpus</i>	77
4.1.2 Tipo de pesquisa e a geração dos dados	79
4.2 ANÁLISE DO <i>CORPUS</i>	80
4.3 DUOLINGO.....	83
4.3.1 Duolingo: visão geral.....	83
4.3.2 Duolingo: as lições principais e a forma de apresentação de léxico	84
4.3.3 Duolingo: as lições principais e sua estratégia para aprendizagem de léxico	86

4.4 HELLO ENGLISH.....	91
4.4.1 Hello English: visão geral	91
4.4.2 Hello English: as lições principais e a forma de apresentação de léxico	92
4.4.3 Hello English: as lições principais e sua estratégia para aprendizagem de léxico	94
4.5 MONDLY.....	100
4.5.1 Mondly: visão geral	100
4.5.2 Mondly: as lições principais e a forma de apresentação de léxico.....	101
4.5.3 Mondly: as lições principais e sua estratégia para aprendizagem de léxico ..	102
4.6 OS ELEMENTOS DE GAMIFICAÇÃO	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
REFERÊNCIAS	112

INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como tema a análise das atividades das lições principais que contemplem o léxico, com características de gamificação, presentes em aplicativos (doravante apps) para dispositivos móveis (*smartphones* e *tablets*) - que também podem ser utilizados em computadores, em suas versões para navegador - voltados para o ensino de língua inglesa (LI). Este uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) tem sido cada vez mais presente e relevante no cotidiano da sociedade, o que não é diferente no contexto educacional.

Esses recursos, ainda muito recentes, se considerarmos a história da Educação, geram novas relações dos alunos com a aprendizagem, o que exige mais pesquisas que deem conta de compreender essa nova forma de pensar, conhecer, e agir em relação às línguas. No contexto do ensino de línguas estrangeiras, as TICs têm se mostrado um fator para atrair alunos para cursos de idiomas, ao se pensar em cursos presenciais. Por um lado, as tecnologias podem ser muito atrativas, como exemplo, os materiais interativos de uma forma geral, por outro lado, muitas vezes, não representam uma real contribuição para a aprendizagem em si.

Uma proposta alternativa que surgiu recentemente e que tem ganhado muito espaço, por se diferir do que tem sido apresentado pelos cursos oferecidos por escolas de idiomas, são os aplicativos de aprendizagem de línguas estrangeiras para dispositivos móveis, como os *smartphones* ou *tablets*. Estes se mostram como uma inovação, pois não há a necessidade de um mediador, a presença em uma instituição não é requerida e seus benefícios se completam, muitas vezes, com sua gratuidade.

Conforme sua apresentação nas lojas de aplicativos, grande parte desses aplicativos são voltados principalmente para os níveis iniciais, estipulados pelo Quadro Comum Europeu de Referências (QECR). A maioria deles possui um foco principal na tradução do léxico, ou seja, suas atividades são voltadas, em um primeiro momento, para aprendizado de vocabulário (LEFFA, 2014). Com essa abordagem, os aplicativos buscam fazer uma aproximação do aluno com a língua, uma vez que as palavras são os elementos que representam as relações dos seres humanos com o mundo que o cerca, segundo a concepção dos estudos lexicais. Além disso, os aplicativos também trabalham com a gamificação, ou seja, o aspecto que traz características de jogos em atividades que não são jogos, o que serve como um

atrativo e um incentivo para o estudo da língua alvo, principalmente para os mais jovens, que são atraídos por esse formato mais frequentemente.

Dado este cenário, buscamos, com esta pesquisa, relacionar o estudo do léxico à utilização de aplicativos para o ensino de língua inglesa, que se utilizam do recurso da gamificação como forma de incentivar o aprendizado da língua. Foram escolhidos aplicativos gratuitos que partem de níveis básicos do ensino da língua para iniciantes, o que poderia indicar que eles seguem o nível A1 do QECR. São eles: o Duolingo, o Hello English e o Mondly. A escolha destes aplicativos se deu por meio de três critérios estabelecidos: serem “cursos completos”, a gratuidade e partirem de níveis iniciais, o que será melhor explicado no capítulo de análise (capítulo 4).

Mesmo com o seu vasto uso entre usuários aprendizes de LEs, a academia ainda não se dedicou muito ao estudo de aplicativos voltados para o ensino de LE, principalmente no que se refere ao aprendizado do léxico. Isso foi verificado a partir de um levantamento realizado em bancos de teses e dissertações de várias universidades brasileiras, públicas e privadas, partindo de palavras-chave como “ensino de léxico”, “aplicativos móveis”, “aprendizagem móvel”, “ensino de inglês e LEs”, e “gamificação”. Os resultados mostraram que os trabalhos realizados são recentes (de 2017 em diante) e, de uma forma geral, apontam para o mesmo caminho. Além disso, não há registros, nos endereços pesquisados, de trabalhos que analisem esses aplicativos, em uma perspectiva lexicológica, em conjunto com os elementos de gamificação. Nesse sentido, buscamos abordar essas temáticas, com o intuito de contribuir com as discussões dessa área que ainda exige bastante atenção. Compreendemos, portanto, o pioneirismo deste trabalho no que se refere à escolha dos temas (ensino do léxico nos aplicativos e sua relação com a gamificação) e da proposta de análise, partindo de uma perspectiva do ensino de léxico de LE.

Assim, a presente pesquisa justifica-se, pois, a partir desse levantamento, é possível observar que o estudo da aprendizagem do léxico da língua inglesa em dispositivos móveis ainda é bastante incipiente, especialmente com o foco em uma perspectiva lexical, em conjunto com a análise dos elementos de gamificação.

Quando se busca por pesquisas sobre o uso de aplicativos com aspectos de gamificação, há uma grande quantidade, no entanto, voltadas para as mais diversas áreas como Ciência da Computação, Educação (as mais diversas disciplinas), Saúde, entre outras. Já em relação ao tópico do ensino de línguas estrangeiras, a quantidade reduz consideravelmente. A maioria desses trabalhos se atém, principalmente, ao

método de ensino abordado pelos aplicativos. Quando se direciona a pesquisa para a análise do ensino do léxico trazida por cada um deles, reduz mais ainda (para apenas dois), sendo a abordagem lexical, proposta por Michael Lewis a escola teórica mais recorrente, diferente da proposta da presente pesquisa, a qual se atém nos Estudos Lexicais.

Considerando o que foi apresentado, temos a proposta de analisar esses recursos, sendo que as perguntas que mobilizam a presente pesquisa são: a) De que forma as atividades gamificadas das lições principais dos aplicativos em estudo apresentam o léxico?; e b) quais são as estratégias usadas nestas atividades para a aprendizagem de léxico de língua inglesa?

Desse modo, temos como objetivo geral identificar a forma de apresentação do léxico e quais as estratégias de consolidação de léxico utilizadas nas atividades das lições principais apresentadas pelos aplicativos Duolingo, Hello English e Mondly. Como objetivos específicos, buscamos: a) discutir sobre o uso dos aplicativos na esfera do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras; b) comparar o ensino do léxico, por meio dos campos lexicais, realizado pelos aplicativos em análise; e c) compreender a esfera da gamificação nesses apps e como esta contribui para a aprendizagem do léxico de uma língua estrangeira.

Para tanto, apoiamo-nos em estudos lexicais com seus principais representantes da área no Brasil, como Barbosa (1992; 1997), Biderman (1996; 2001), Vilela (1999), Leffa (2001), Abade (2011) e, no exterior, Genouvrier e Peytard (1974), Dubuc (1985), e Corda e Marelllo (2004), os quais subsidiaram a análise do léxico apresentado nos aplicativos. Rojo (2012), Quaggia (2013), UNESCO (2014), Fragai, Fratter e Janfrancesco (2018) são base para os estudos sobre a tecnologia e a educação. Especificamente sobre a gamificação, temos como base teórica Deterding (2011), um dos expoentes sobre a conceituação; Kapp (2013), que pensa a gamificação educativa, a partir da área da computação, e, em relação ao uso específico de aplicativos pedagógicos, temos como base Alves (2015), e Leffa (2014 e 2016).

A presente pesquisa enquadra-se na área dos Estudos Lexicais e sua abordagem é de cunho qualitativo-interpretativista, de acordo com Gil (2017). O *corpus* desta pesquisa é composto por atividades propostas para a aprendizagem do léxico da língua inglesa retiradas das lições principais dos aplicativos Duolingo, Hello

English e Mondly, que são classificadas como nível inicial pelos três aplicativos em análise.

Para a geração de dados, as atividades de léxico das lições principais propostas pelos aplicativos foram realizadas com o uso de um *smartphone*. Para a análise, foram tiradas capturas de tela dessas atividades para utilizá-las como exemplos, a partir do recurso de *printscreen* (uma captura, em formato de imagem, da tela) do aparelho.

A organização desta pesquisa se apresenta em quatro capítulos. No primeiro capítulo, há a contextualização do tema da dissertação e se intitula “Aprendizagem/aquisição e as TICs no ensino de Línguas Estrangeiras” e tem por objetivo apresentar conceitos da tecnologia, principalmente voltados para a educação e um brevíssimo histórico do uso nessa seara. Em seguida, discutimos a importância da compreensão de que o uso de tecnologias digitais exige novas habilidades, como a competência comunicativa digital, e dos novos letramentos, principalmente no que diz respeito à aprendizagem de línguas. E, por fim, apresentamos algumas das tecnologias presentes no ensino de línguas estrangeiras, partindo do uso de computadores e com ênfase no uso de aplicativos com propostas de oferecer cursos, do iniciante ao avançado, por meio de aparelhos móveis.

No segundo capítulo, intitulado “O uso de aplicativos para a aprendizagem de Línguas Estrangeiras e os recursos de gamificação”, discutimos o uso de aplicativos móveis com características de cursos para o ensino de línguas estrangeiras. Refletimos sobre a aprendizagem móvel, bem como sobre a organização interna básica destes apps. Para finalizar o capítulo, abordamos um dos elementos recorrentes nesses aplicativos: a gamificação.

No terceiro capítulo é contemplada a discussão teórica acerca da Lexicologia, área que dá conta de estudar o léxico das línguas, portanto dá suporte para as análises dos exercícios dos aplicativos. Focalizamos nos conceitos de palavra, léxico, e discussões sobre tradução e campos lexicais, bastante presentes nas atividades das lições principais dos aplicativos analisados.

No quarto capítulo são descritos os procedimentos metodológicos da pesquisa, desde o processo da escolha do *corpus*, delimitação e geração de dados. Esta última foi elaborada a partir da realização das atividades das lições principais dos três aplicativos em análise, a partir das capturas de tela do *smartphone*. Além da descrição, este capítulo conta com as discussões, partindo dos resultados obtidos, os

quais apontam para uma apresentação de léxico por meio de unidades temáticas, as quais se dividem principalmente por campos lexicais, e sua estratégia para consolidação do léxico se dá por meio da tradução e da repetição. Os elementos de gamificação aparecem principalmente de forma a incentivar a continuidade do aluno usuário em seu processo de aprendizagem.

Nas considerações finais buscamos responder às perguntas inicialmente levantadas, a partir das análises realizadas, além de suscitar uma reflexão acerca do assunto tratado. Esperamos, assim, contribuir para a área do ensino de língua inglesa, no que se refere ao uso de aplicativos móveis, especificamente na área do léxico, tanto como suporte para discussões acadêmicas, quanto para docentes que fazem uso desse recurso em suas práticas. Além disso, esperamos também colaborar com os desenvolvedores destas ferramentas, as quais estão em constante atualização.

1 APRENDIZAGEM/AQUISIÇÃO E AS TICS NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

As tecnologias digitais têm feito cada vez mais parte de diversas áreas da sociedade, assim como na educação. Na primeira parte deste capítulo, abordamos alguns conceitos sobre as tecnologias digitais, bem como a forma como elas (principalmente a *internet*) têm influenciado novas formas de interação e sua influência sobre a sociedade da informação. Em sequência, é discutida a importância da compreensão de que o uso de tecnologias digitais exige novas habilidades, como a competência comunicativa digital, e dos novos letramentos, principalmente no que diz respeito à aprendizagem de línguas. E, por fim, apresentamos algumas das tecnologias presentes no ensino de línguas estrangeiras, partindo do uso de computadores e com ênfase no uso de aplicativos com propostas de oferecer cursos, do iniciante ao avançado, por meio de aparelhos móveis.

1.1 TICS, TDICS, TIMS: NOVAS TECNOLOGIAS, NOVAS LINGUAGENS, NOVAS COMPETÊNCIAS

As tecnologias da informação e comunicação (TICs) estão presentes na sociedade há algum tempo, e vêm desempenhando um papel, pelo menos nos últimos 30 anos, de muita relevância. Com sua característica de se desenvolver rapidamente, elas estão ligadas a várias práticas culturais da sociedade contemporânea, influenciando formas de interação entre os sujeitos e de compreensão da realidade, de uma forma geral.

É consenso que, no mundo atual, parte da população já possui acesso a tecnologias digitais, o que se confirma com um estudo realizado pela União Internacional de Telecomunicações (UIT) da UNESCO¹, em novembro de 2019. Nele, confirma-se que mais da metade da população mundial usa a *internet* (53,6%), 97% tem acesso a sinal de celular e 93% acesso a alcance de rede de *internet* 3G ou superior. O mesmo estudo, no entanto, também apresenta alguns problemas sociais em relação à distribuição desse uso entre as regiões do planeta (em que os países em desenvolvimento têm menos acesso em comparação às nações desenvolvidas) e

¹ Disponível em: <<https://news.un.org/pt/story/2019/11/1693711>>. Acesso em: 20 de mar. 2020.

em relação ao gênero (homens possuem até 10% mais acesso à *internet* do que mulheres).

Em relação à tecnologia móvel, é muito difícil pensar um contexto em que ela não esteja presente, atualmente, no cotidiano das pessoas. Ela se faz presente desde as atividades mais simples do dia a dia, como pagar contas, fazer compras, até interagir com outras pessoas, por meio de ferramentas digitais variadas. Isso tudo a partir de um dispositivo móvel, por meio da conexão com a *internet*, o que é possível graças à possibilidade de aquisição de aparelhos mais simples até os mais elaborados.

Não é novidade, no entanto, que diferentes tipos de tecnologias se façam presentes ao longo da história da humanidade, mas, um fato que não pode ser ignorado, é que elas sempre significaram uma revolução ou, no mínimo, uma inovação em algum campo do conhecimento humano. A invenção da roda, por exemplo, há milhares de anos, foi uma tecnologia que possibilitou cargas mais pesadas serem carregadas com uma agilidade e facilidade nunca antes vistas, o que ocasionou em uma mudança significativa para a sociedade da época.

Poderíamos elencar inúmeros exemplos de diferentes tecnologias que modificaram e permitiram uma evolução na sociedade humana, no entanto, o intuito aqui é focalizar naquelas que estão presentes no cotidiano e que são relacionadas à era digital, como os aparelhos com acesso à *internet*.

1.1.1 Conceituando as tecnologias digitais e seus impactos

Neste subtópico abordamos os conceitos de TICs, TDICs e TIMs, os quais serão utilizados ao longo do trabalho. Temos conhecimento de outras definições ou até mesmo siglas para designar conceitos semelhantes, no entanto, o importante para nós são as tecnologias e as ferramentas, que serão chamadas de TICs e TIMs, respectivamente.

Também discorreremos sobre os impactos da tecnologia na atual sociedade, desde suas contribuições positivas, como no que diz respeito a acesso a informações, até problemáticas surgidas a partir de seu uso indiscriminado, como em relação à agressão ambiental causado pelo lixo tecnológico ou invasão de dados sigilosos.

Para dar início, entendemos que um dos fatores responsáveis pelas principais e mais profundas mudanças no mundo atual são as TICs. Elas, por sua vez, são

tecnologias que permitem, por meios técnicos, o acesso à informação e ao conhecimento, possibilitando a comunicação, ou seja, as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs).

O termo foi cunhado inicialmente por Dennis Stevenson, em 1997, e oficializado pelo documento *Curriculum 2000*, ou Novo Currículo Britânico, conforme aponta Santos (2014). A partir daí a sigla passou a ser utilizada para designar principalmente equipamentos como computadores, celulares, entre outros.

Já as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) são descritas como

[...] uma gama de bases tecnológicas que possibilitam a partir de equipamentos, programas e das mídias, a associação de diversos ambientes e indivíduos numa rede, facilitando a comunicação entre seus integrantes, ampliando as ações e possibilidades já garantidas pelos meios tecnológicos (SOARES et al, 2015, p. 3).

Estas, por sua vez, diferenciam-se das TICs pela referência ao *digital*, e ao acesso à *internet*, portanto, a televisão, por exemplo, pode ser considerada uma TIC, e sua versão com acesso à *internet*, a *Smart TV*, é uma TDIC. No entanto, o que se vê em trabalhos é que ambos termos são utilizados para mesmos fins, ou, se não, para conceitos muito semelhantes. Nesse sentido, decidimos utilizar ao longo do trabalho o termo TIC para fins de padronização, e porque existe grande número de referências que o adota.

Já os aparelhos móveis como os celulares, *smartphones*, *e-readers*, *tablets*, aparelhos portáteis de áudio e consoles manuais de *videogames* são definidos, em um documento da UNESCO (2014) voltado para a aprendizagem móvel, como as tecnologias móveis ou os aparelhos móveis. Sendo estes reconhecidos como as tecnologias e instrumentos tecnológicos móveis (TIMs).

Fatores como disponibilidade, preço e gerenciamento relativamente fácil, tornam a TIM que mais se destaca atualmente o *smartphone*. No contexto brasileiro, uma pesquisa realizada, em 2016, pela Secretaria Especial de Comunicação Social da presidência da República (SECOM) sobre o consumo de mídias no Brasil, mostra que dois terços da população possuíam acesso à *internet*, na época, e que esse acesso era realizado por meio de aparelho celular por 91% dos brasileiros (BRASIL, 2016, p. 26-33). O relatório da pesquisa ainda aponta que há uma ampliação no uso

dessas tecnologias em relação a anos anteriores, o que nos leva a acreditar que esses números podem e devem ser maiores atualmente.

O uso expressivo de *smartphones* ajudou a popularizar os aplicativos (ou aplicações) móveis (Apps), os quais são uma evolução de *softwares* dos seus ancestrais mais recentes, os computadores portáteis. Por meio dos aplicativos, é possível realizar as mais diversas tarefas, desde negócios até estudos, comunicação, entretenimento e ter acesso a muitas redes sociais, jogos e programas que podem ser acessados somente por meio deles.

Algo que vem ganhando muito espaço e sendo muito utilizado (graças ao amplo uso de *smartphones*), porém, sem que as pessoas notem, a princípio, é a “*Internet das Coisas*”, termo que começou a ser cunhado no início dos anos 2000, mas que tem ganhado força na última década (SANTOS et al., 2016, p. 3). Ela está cada vez mais presente no cotidiano e se refere a uma tecnologia que conecta os objetos usados do dia a dia à rede mundial de computadores. Entre eles podemos citar os eletrodomésticos, meios de transporte, prédios, lâmpadas, maçanetas, e até mesmo itens de vestuário.

Duas das principais empresas expoentes da tecnologia atual estão desenvolvendo ferramentas para o uso mais intenso nos próximos anos da *Internet das Coisas*, que são o *Google Weave* e *Apple HomeKit*. Além de estar presente em atividades rotineiras, a *Internet das Coisas* já faz parte de atividades industriais de diversas áreas, como a da mineração, por exemplo, que se utiliza de sensores para enviar informações, por meio da rede, para os responsáveis.

As TICs têm tido suas potencialidades exploradas para as mais diversas áreas, como por exemplo, em relação à acessibilidade, elas têm sido utilizadas para auxiliar a vida de pessoas com deficiência. Para tanto, existem equipamentos e serviços, os quais são chamados de Tecnologias Assistivas (TA), conceito elaborado por Cook e Hussey (2002). Podemos citar, como exemplo, *softwares* de computadores ou *smartphones* que auxiliam na leitura para pessoas cegas, ou ainda, aplicativos ou programas com acesso a videoconferências com intérprete virtual de LIBRAS.

O tema é de extrema importância para a pessoa com deficiência, pois as TICs podem fazer toda a diferença no seu cotidiano ao facilitar o acesso à comunicação, troca de informações ou, ainda, às atividades diárias mais básicas, como realizar uma leitura. Esta discussão nos leva ao tópico da inclusão, e não somente no que se refere a pessoas com deficiência, mas também aquelas que não possuem acesso às TICs

por questões socioeconômicas. A inclusão digital democratiza o conhecimento propiciando a inserção das populações menos abastadas na sociedade da informação ao permitir acesso à informatização. É muito importante que esse acesso seja estendido ao maior número de pessoas, pois o que a tecnologia pode proporcionar não pode ficar restrito a uma camada mais elitizada da população. Por isso, há, por parte das administrações governamentais, uma preocupação e implantação de políticas públicas por meio de programas sociais que contemplem essa problemática.

Há outra visão acerca do assunto, no entanto, que questiona o fato de que a inclusão digital acarretaria necessariamente a inclusão social do sujeito. O autor Cazeloto é adepto desta corrente e, segundo ele, “[...] ocorre que, nas condições atuais do desenvolvimento capitalista, a inclusão digital se tornou uma necessidade sistêmica e, como tal, o consenso formado em torno dela é parte do exercício de hegemonia do capital” (CAZELOTO, 2019, p. 8). Isso não significa que o acesso deva ser impossibilitado à parte da população, pois as relações atuais são permeadas e impactadas pela influência dos recursos tecnológicos. Proibir seu uso também não é o caminho. O que deve ser levado em conta é que as TICs têm sim relação com a economia e seu desenvolvimento, e, para ter acesso a elas, é necessário ter isso em mente, e a partir disso fazer uso delas de forma crítica.

Outra questão que também pode ser levantada é o fato de que estamos tão conectados o tempo todo, fornecendo informações pessoais e, muitas vezes, sigilosas, que nem reparamos que isso pode representar uma ameaça de exposição. Se pensarmos no âmbito pessoal, essa discussão já é de grande magnitude, agora em relação a assuntos governamentais, isso pode representar algo ainda mais problemático. Autores, como Bauman et al. (2014) e Lyon (2015), estudam o impacto que essas práticas de vigilância têm em questões como segurança nacional dos países, direitos humanos e a ameaça a própria democracia.

Para além de questões maiores que envolvem estadistas, estão as informações pessoais que colocamos de forma voluntária nos cadastros em que realizamos em *websites* para ter acesso a *e-mails*, *sites* de relacionamento, entre outros. Já existem empresas responsáveis por captar as informações e agrupá-las para, assim, vendê-las a outras empresas de anúncios de vendas e serviços direcionados aos perfis criados.

No caso da rede social *Facebook*, por exemplo, ao optar por utilizá-la, o usuário concorda com seus termos, cedendo, assim, os dados como fotos, textos, mensagens

de conversas, vídeos e áudios. Além disso, um fato que foi amplamente criticado pela mídia internacional foi que a companhia de Mark Zuckerberg cedeu dados para a empresa britânica *Cambridge Analytica* que os utilizou para análise política, com intuito de influenciar as eleições americanas de 2016, entre outros exemplos.

Outro ponto a ser problematizado no que se refere ao uso desenfreado e de forma acrítica das TICs é sobre os impactos ambientais provocados pelo descarte inadequado do lixo eletrônico. Esse por sua vez, também chamado de *e-lixo*, são equipamentos eletrônicos como celulares, computadores, impressoras, aparelhos domésticos, que possuem, em sua constituição metais pesados. Estes, por sua vez, se não forem descartados de forma ideal, podem acabar contaminando o solo, em consequência, o lençol freático, a fauna e a flora das regiões próximas e também pode prejudicar a saúde humana, com doenças provocadas por exposição a esse lixo (KEMERICH et al., 2013).

Mas, se por um lado as TICs causam problemas, a partir do seu descarte inadequado, por outro, as tecnologias auxiliam e muito na área da saúde. Desde aparelhos para diagnósticos mais precisos, até produção de medicação de forma mais eficiente por meio de pesquisas científicas e acadêmicas, ou aparelhos para tratamentos são muito beneficiados pelas inovações tecnológicas.

Quanto à educação, as TICs têm provocado uma mudança significativa nas ferramentas tradicionais de ensino, bem como das metodologias de ensino. Tem se tornado cada vez mais comum de se encontrar quadros interativos, *tablets*, *Smart TVs*, computadores, *notebooks* nas salas de aula. Além do ensino presencial, as tecnologias possibilitaram algo que se assemelha ao ensino a distância, que, em tempos de isolamento social, como o vivenciado no ano de 2020, por conta da pandemia de Sars-Cov-19, tem sido a solução para não deixar os alunos sem acesso a conteúdos escolares.

Já na educação presencial, a inclusão das TICs é uma realidade, principalmente no que diz respeito aos *smartphones*. No cenário do ensino formal brasileiro, os documentos norteadores, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e os currículos estaduais, preconizam conteúdos que envolvem tecnologias móveis. Já no ensino não formal, muitos são os *apps* disponíveis para aprendizado de conteúdos escolares, sendo que aqueles voltados para aprendizagem de línguas estrangeiras são um dos mais baixados, de acordo com pesquisa que realizamos nas lojas virtuais *AppStore*, da empresa *Apple* e *PlayStore*, da *Google*.

É evidente que reconhecer que as tecnologias digitais móveis podem ser consideradas potenciais instrumentos pedagógicos não nos exime de assumir que há questões problemáticas envolvidas no processo. Entre elas, podemos citar o estudo de Melo (2019), que, a partir de estudo com uso de *apps* no ensino presencial, aponta como problema o meio de preparação dos professores para uso desse instrumento, as formas de avaliação, e o acesso a aparelhos e à conexão à *internet*.

Em relação ao uso individual de *apps* para aprendizado de uma língua estrangeira, eles ainda são muito criticados, sob um viés acadêmico, no que diz respeito às metodologias abordadas, conforme apontam Sakata (2019), Melo (2019), Santos (2018), Cabral (2018), entre outros. Segundo eles, apesar da roupagem tecnológica atrair, a concepção do ensino de línguas acaba sendo o mesmo do método tradicional. Embora tenhamos feito essa breve exposição, vamos expandir a discussão do uso de TICs para a educação nos próximos subitens.

Com o advento das redes sociais, principalmente quando se pensa no universo dos aplicativos, a maneira como compreendemos a comunicação muda de forma substancial. A comunicação através da *internet* é efêmera e transitória, o que acaba determinando mudanças na linguagem (QUAGGIA, 2013).

A preocupação reside no fato de que essas mudanças exigem novas habilidades e discernimento por parte do usuário aprendiz da língua. No subtópico 1.1.2, iremos discutir uma delas que é a competência digital e o papel dos multiletramentos na sociedade da informação.

1.1.2 O papel da competência digital e dos multiletramentos na sociedade da informação

Apesar de estarem muito presentes e do amplo acesso às informações que as tecnologias digitais podem proporcionar, bem como por ser algo relativamente novo na sociedade, elas ainda são usadas de forma não consciente e acrítica. Em outras palavras, ter uma ferramenta digital e possuir competência tecnológica para utilizá-la não garante que o usuário seja digitalmente competente.

Por *competente*, aqui, compreendemos que o indivíduo deva possuir não só o acesso, mas também o discernimento crítico no que se refere ao uso das TICs, sendo esta a competência digital. Esta última é uma das 8 competências-chave para a

educação e a formação ao longo da vida, apresentadas por meio de uma resolução² pelo Parlamento Europeu, em conjunto com a Comissão Europeia de Cultura e Educação, em 2006.

Segundo esse documento, a competência digital seria a habilidade de usar as tecnologias da sociedade da informação de forma segura e crítica, para questões que envolvem trabalho, entretenimento e comunicação. Fragai, Fratter e Janfrancesco (2018) adicionam que “[...] *possedere una “competenza digitale” significa anche saper determinare e valutare l’affidabilità delle informazioni disponibili in Rete, nonché saperle usare nel rispetto dei diritti d’autore e con una certa consapevolezza critica*”³ (FRAGAI, FRATTER, JANFRANCESCO, 2018, p. 296).

Este conceito foi um amadurecimento dos termos utilizados anteriormente (SILVA; BEHAR, 2019) como Fluência Digital (*Digital Fluency*), Letramento Digital (*Digital Literacy*) e Letramento Computacional (*Computer Literacy*). Os termos foram sendo modificados de acordo com o desenvolvimento das TICs, fazendo emergir novas formas de lidar com elas e, por consequência, exigir novas habilidades.

Além de exigir criticidade, as ferramentas tecnológicas têm proporcionado uma nova forma de comunicação, em que são exigidas novas competências linguísticas. Isso ocorre, pois, o meio de interação possui, muitas vezes, uma forma e um conteúdo diferentes daqueles formatos convencionais (não digitais). A comunicação por meio das tecnologias digitais caracteriza-se a partir de sua velocidade e efemeridade, exigindo assim habilidade linguística do usuário da língua, no sentido de se comunicar de forma rápida e dinâmica, o que o leva, muitas vezes, a abreviar suas mensagens, por exemplo. Isso se tornou bastante evidente a partir do surgimento das redes sociais, e com sua popularização a partir dos apps.

Assim, nota-se que a competência digital possui estreitas ligações com a competência comunicativa em uma língua, uma vez que a comunicação digital se dá por meio da linguagem e esta última tem se transformado graças à tecnologia. No Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação (QECR), de 2001, e, no mais atual documento norteador da educação básica no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, há algumas

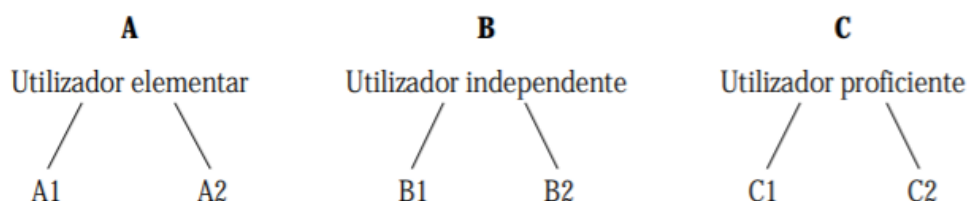
² Disponível em: <<https://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2006-0365+0+DOC+XML+V0//PT#BKMD-11>>. Acesso em: 30 mar. 2020.

³ [...] ter “competência digital” também significa saber como determinar e avaliar a confiabilidade as informações disponíveis na rede, além de saber usá-las em conformidade com os direitos autorais e com alguma consciência crítica (FRAGAI, FRATTER, JANFRANCESCO, 2018, p. 296, tradução nossa).

reflexões importantes em relação ao assunto, voltadas ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

O primeiro deles, o QECR (2001), é um documento reconhecido internacionalmente que descreve o nível de proficiência em um idioma, desde os mais básicos até os mais avançados, a partir da competência linguística-comunicativa do usuário. Mesmo no Brasil, esse é o documento norteador para o ensino de LE mais comumente utilizado por editoras de materiais didáticos e para escolas de idiomas. Nele, os usuários com níveis mais elementares são representados pela letra A, os intermediários pela letra B, e os avançados, pela letra C. Além disso, os números auxiliam nessa distinção, conforme mostrado na figura 1.

Figura 1 – Níveis de proficiência



Fonte: Adaptado de Conselho da Europa (2001)

A figura descreve as habilidades necessárias que o usuário deve dominar para produzir e receber textos, por meio da realização de atividades práticas na língua estrangeira.

Por ser um documento do ano de 2001, planejado e discutido ainda no início da era digital, não há muitas referências a tecnologias digitais, sendo que as palavras a elas relacionadas (como mensagem de texto, *e-mail*, *internet*, entre outras) aparecem algumas poucas vezes, e normalmente são relacionadas a atividades linguísticas em determinados domínios (como na esfera profissional, por exemplo).

Em uma atualização do documento realizada no ano de 2018, esse cenário não teve muitas mudanças, mesmo diante da grande transformação das interações ocasionadas pelas TICs vivenciada nas duas últimas décadas. Segundo os elaboradores, *“It was decided not to ‘update’ descriptors merely because of changes*

in technology (e.g. references to postcards or public telephones)”⁴ (CONSELHO DA EUROPA, 2018, p. 50).

Desse modo, o documento inicial publicado em 2001 entende que “[...] qualquer texto é veiculado por um determinado canal, normalmente ondas acústicas ou objetos escritos” e complementa que “todos os textos podem ser veiculados por qualquer suporte” (2001, p. 137), ou seja, os trechos possibilitam o enquadramento de diferentes gêneros textuais e por diferentes meios, o que inclui os textos advindos das tecnologias digitais. Portanto, queremos frisar que o meio em que o texto será apresentado irá definir a forma de comunicação, por consequência o seu conteúdo.

As competências comunicativas apresentadas pelo documento são três: a linguística, a sociolinguística e a pragmática, as quais não podem ser pensadas de forma dissociada da competência digital no ensino de línguas estrangeiras, tendo como ponto de partida o fato de estarmos inseridos na era digital. Isso é bem explicado por Quaggia (2013), em seu trabalho sobre a funcionalidade das ferramentas digitais no ensino de língua italiana. Para ele,

*Si può con certezza affermare che la rivoluzione informatica apportata da Internet ha inciso su tutte e tre le dimensioni della competenza comunicativa, poiché abbiamo assistito alla nascita di un vero e proprio linguaggio della rete (competenza linguistica), di nuove forme di utilizzo degli strumenti elettronici (competenza pragmatica) nonché di nuove possibilità di abbattimento delle barriere culturali (competenza socio-linguistica e interculturale)*⁵ (QUAGGIA, 2013, p. 131, tradução nossa).

O texto da BNCC (2017) também contempla essa questão e enfatiza a necessidade de que tais competências sejam trabalhadas. Esse documento, voltado para o ensino básico, e ensino regular formal, prioriza a língua inglesa, ou seja, a partir de sua implementação, no Brasil, será a única língua estrangeira obrigatória a ser ensinada nas escolas públicas.

Neste documento, o componente curricular Língua Inglesa se encontra na área de linguagens, onde também estão descritas Língua Portuguesa, Educação Física e

⁴ Foi decidido não “atualizar” os descritores meramente por causa das mudanças na tecnologia (por exemplo, referências a cartões postais ou telefones públicos)”. (CONSELHO DA EUROPA, 2018, p. 50, tradução nossa).

⁵ Pode-se dizer com certeza que a revolução da TI provocada pela *internet* afetou todas as três dimensões da competência comunicativa, pois testemunhamos o nascimento de uma linguagem verdadeira e própria da rede (competência linguística), de novas formas de uso de ferramentas eletrônicas (competência pragmática), bem como novas possibilidades de derrubar barreiras culturais (competência sociolinguística e intercultural). (QUAGGIA, 2013, p. 131).

Artes. Dentre as competências específicas a serem desenvolvidas no ensino fundamental, na área geral de linguagens, o meio digital ganha destaque:

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BRASIL, 2017, p. 65).

Já em relação às competências específicas voltadas para o ensino de inglês, o documento propõe que os alunos saibam “utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável”. (BNCC, 2017, p. 246). Para alcançar esta proposta, o documento propõe uma visão ampliada sobre letramento, ou seja, dos multiletramentos.

Rojo (2012) compreende que a sociedade globalizada atual exige novos letramentos⁶ para abarcar as diversas práticas sociais e comunicativas que têm sido utilizadas, principalmente, mas não somente, a partir do surgimento das novas tecnologias. Atualmente, as TICs são facilitadoras dos hipertextos e hiper mídias⁷ e essas podem mudar o que se entende, na escola, por ensinar e aprender. Para tanto, a autora defende que a escola deva se responsabilizar por tais novos letramentos, os quais são emergentes na sociedade contemporânea. (ROJO, 2012).

Nesse sentido, a autora propõe uma pedagogia dos multiletramentos⁸, que, segundo ela, se faz necessária no mundo contemporâneo por conta das novas práticas sociais e comunicativas que a sociedade desenvolveu a partir da sua relação com as TICs. O termo “multi” significa a “multiplicidade e variedade das práticas letradas”, sendo que a multiplicidade advém das diversas culturas propiciadas pela sociedade globalizada e tecnológica e de linguagens (fotos, vídeos e gráficos,

⁶ De acordo com Mattos (2014), “os **novos letramentos** abarcam uma noção de linguagem como prática social e a compreensão de que é necessário proporcionar o desenvolvimento do senso crítico dos cidadãos/alunos, permitindo questionar, analisar e contestar as relações de poder existentes, com vistas a provocar mudança social”. (MATTOS, 2014, p.102).

⁷ Segundo Castela, “o hipertexto (*HTML- Hypertext Markup Language*) constitui uma estrutura possível em qualquer suporte, mas melhor realizada quando os textos estão digitalizados e disponíveis em redes de computadores. Trata-se não só de um artifício gráfico, mas de uma maneira diferente de leitura. (CASTELA, 2007, p. 3). A hiper mídia, por sua vez, seria a junção dos termos “hipertexto” e “multimídia” (ROJO, 2012).

⁸ Esse termo se refere ao ensino de línguas pensados a partir das questões abarcadas pelos multiletramentos.

linguagem verbal oral ou escrita, sonoridades) que dela surgem. Portanto, para a autora, os multiletramentos exigem “capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO; 2012, p. 19).

Sendo assim, essa nova organização social exige novos letramentos, novas práticas e habilidades digitais, visuais e sonoras, para, assim, formar alunos sujeitos protagonistas na construção de conhecimentos e de reconhecer que eles são, não somente consumidores, mas produtores de conteúdos nas novas mídias.

Desse modo, entendemos que o ensino de línguas estrangeiras deva levar em consideração este novo cenário em que são exigidas habilidades dos aprendizes em relação ao uso de novas tecnologias, o que pode representar ainda um desafio em ambientes de ensino formal, mas que, dentro de contextos de ensino não formal, vem sendo amplamente explorada.

O subitem 1.2 dará conta de elencar alguns dos instrumentos tecnológicos utilizados no ensino de língua estrangeira, mais especificamente, língua inglesa (LI), nos últimos anos, desde os computadores até chegar no objeto de estudo dessa pesquisa, os aplicativos móveis, por meio dos *smartphones*.

1.2 O USO DE TICS NO ENSINO DE LE

Desde o início, o uso de tecnologias esteve presente no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (LE) e sempre desempenhou um importante papel nesse processo, desde como um auxílio didático para as aulas, até protagonizar as mesmas.

Nessa seção, faremos um levantamento das principais ferramentas tecnológicas utilizadas para o ensino de línguas estrangeiras, em especial o de inglês como segunda língua, desde aquelas que iniciaram com o ensino formal, até aquelas que passaram a acontecer fora do contexto de sala de aula, com a inserção do modo de educação a distância, iniciado com os computadores até aquela realizada por aplicativos.

1.2.1 Considerações sobre o aprendizado de LE a partir dos computadores

A aprendizagem de línguas a partir de aplicativos, por meio da TIM *smartphone*, é algo recente, no entanto, o uso de tecnologias para esse fim se deu bem antes.

Ainda no início do século XX, algumas abordagens do ensino de línguas se beneficiaram dos recursos que alguns aparelhos da época podiam proporcionar. Por exemplo, o método audiolingual⁹ se utilizou de gravadores em discos como gramafones e, posteriormente, a gravação em fitas magnéticas. Com eles havia a possibilidade de os aprendizes gravarem suas vozes, ou mesmo ouvir gravações de nativos (SANTOS, 2017).

De acordo com Paiva (2019), houve três momentos que demarcaram o ensino de línguas modernas em relação às tecnologias. Segundo a autora,

O primeiro foi a invenção da prensa por Gutenberg e o surgimento dos livros didáticos. O segundo está associado às tecnologias de voz, com discos, gravadores e fitas cassete e a consequente criação dos laboratórios de língua e dos gravadores portáteis [...]. O terceiro momento é caracterizado pela criação do computador e da *Internet* e pela evolução dos equipamentos e dos telefones celulares, que se tornaram inteligentes e, por isso mesmo, são chamados de smartphones (telefones inteligentes). (PAIVA, 2019, p. 5).

Assim, fica claro que a grande revolução das novas tecnologias para o ensino e o que tem mudado a nossa forma de ver a aprendizagem é o computador e seu acesso à rede mundial de computadores, ou à *internet*, que iremos discutir mais adiante. A princípio, este era limitado às grandes empresas e universidades e com o trabalho de resolver problemas matemáticos inimagináveis para a época.

Com o tempo e com sua rápida popularização já nos anos 90, no Brasil, as pessoas poderiam levar toda essa tecnologia para dentro de suas casas, por meio do *Personal Computer* (PC), ou os computadores pessoais, e, com o tempo, os computadores portáteis passaram a fazer parte do cotidiano.

O ensino de línguas foi beneficiado pela utilização de computadores já na década de 60, em universidades da Inglaterra, com programas voltados para exercícios gramaticais com respostas imediatas, sem a necessidade da intervenção de um professor. Isso pode ter gerado certo desconforto por parte da classe docente, uma vez que sempre que uma nova tecnologia surgia no ensino de línguas, essa aparecia com a sombra da ameaça de substituição do seu trabalho.

Foi nas décadas de 80 e 90, com estudos de John Higgins (1983) e de Michael Lévy (1997), que o ensino de línguas por meio dos computadores passou a ser

⁹ Nessa abordagem, o aluno é convidado a exercitar primeiro as habilidades orais (ouvir e falar), e só posteriormente, as habilidades escritas (ler e escrever).

estudado. Esses autores são precursores do termo *Computer-Assisted Language learning* (CALL), Aprendizagem de Línguas Mediada por Computadores, em português. Nesta perspectiva, segundo Leffa (2006), o computador não faz o papel do professor, ao mesmo tempo em que não há diferença em hierarquia entre os dois, assim como em relação ao aluno. Para o autor,

A visão do computador como um instrumento não diminui sua importância, na medida em que toda a aprendizagem é sempre mediada por um instrumento, quer seja um artefato cultural, como o livro ou a lousa, quer seja um fenômeno psicológico, como a língua ou uma estratégia de aprendizagem. O computador não é mais ou menos importante do que o aluno ou o professor; quando usado na aprendizagem ele é apenas um instrumento, mas necessário, dentro do conceito tradicional de atividade (LEFFA, 2006, p. 12).

Com o surgimento dos *CD-ROMs*¹⁰, a CALL, em seu primeiro momento, passou a utilizá-los para armazenar de forma *off-line* exercícios essencialmente behavioristas, em que a proposta é uma prática repetitiva e de reforço positivo, o que pode acabar tirando o interesse do aluno.

Com o uso e desenvolvimento dos computadores, surge a próxima grande evolução tecnológica, a qual revolucionou e transformou a sociedade atual em sociedade digital da informação, as redes de compartilhamento, ou a *internet*. Essa tecnologia permitiu, graças às suas múltiplas possibilidades de acesso à informação, a utilização de recursos muito mais avançados no ensino-aprendizagem, como por exemplo, a criação de materiais mais elaborados e novas formas de comunicação.

Assim, a CALL passa para um segundo momento, em que é intitulado por Warschauer e Healey (1998) de Comunicativo, por conta de ser apoiado na abordagem comunicativa. Nele, apesar das atividades propostas possuírem resquícios behavioristas, há outras muito mais significativas aos alunos, como exemplo reconstrução textual, jogos didáticos, simulações gráficas e produção textual (LEFFA, 2006), em que a língua alvo é estudada a partir do seu uso.

O terceiro momento é chamado de CALL integrativo, pois os exercícios possuem uma mescla das quatro habilidades de fala, escrita, escuta e fala. Nele, o papel do computador passa somente a ser um ambiente eletrônico e digital, que possibilita a utilização de diversas ferramentas tecnológicas, sem que haja um método

¹⁰ Segundo o dicionário Priberam, são “discos compactos de leitura laser, com grande capacidade de memória, e que armazena ao mesmo tempo textos, imagens e sons”. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/cd-rom>>. Acesso em: 23 mar. 2020.

específico a ser seguido, ou seja, o aluno é quem deve buscar a sua progressão na aprendizagem da língua (SANTOS, 2017).

Outro ponto importante do terceiro momento é que o acesso à *internet* propiciou espaços de comunicação, possibilitando a superação do obstáculo da interação com a língua por meio de nativos, o que em outros ambientes isso seria difícil de acontecer, por razões de barreiras geográficas.

Essa possibilidade de interação entre professores e alunos proporcionada pela *internet* acabou resultando no Ensino a Distância (EaD) e se estabeleceu de tal forma que há cursos desde o ensino básico até universitários sendo oferecidos por meio dela. Com ela a sala de aula passa a ser os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), ou seja, locais *online* em que é possível a mediação do processo de ensino e aprendizagem, entre professores, alunos e tutores que, apesar de distantes fisicamente, interagem por meio da ferramenta tecnológica escolhida. Para assim ser considerada, a EaD precisa ser desenvolvida de forma colaborativa e cooperativa para assim chegar a uma construção coletiva do conhecimento (SOARES et al., 2015, p. 2).

Esse tipo de educação a distância que se utiliza de ferramentas eletrônicas voltadas para mediação da aprendizagem pode ser definido como o *e-learning*¹¹, sendo a *internet* sua maior promotora e possibilitadora.

Já no contexto do ensino não formal, ou seja, fora do contexto escolar, atualmente há diversos cursos online disponíveis para aprendizado de uma LE, pagos e gratuitos. Como exemplo, podemos citar a *Open English*, *English Live*, *Wise up*, entre outras. Esses cursos podem ser acessados tanto por navegadores quanto por meio de aplicativos. Contudo, neste último caso, esses cursos passam a ser enquadrados dentro do MALL (*Mobile Assisted Language Learning*), ou seja, a Aprendizagem de Línguas Mediada por Dispositivos Móveis, assunto esse que será tratado no capítulo 2 desta dissertação.

Atualmente, o uso da *internet* para o ensino e aprendizagem predominante se dá a partir da *Web 2.0*, em que há a possibilidade de todos os usuários que possuem acesso *on-line* recebam, produzam e compartilhem informações, não ficando restrito, assim, apenas a uma empresa. Isso proporciona a possibilidade de criação e compartilhamento de aplicativos por qualquer um, sem falar na interação

¹¹ Termo advindo do inglês *electronic-learning* que representa toda e qualquer aprendizagem realizada por qualquer meio eletrônico.

proporcionada pelas redes sociais. Desta forma, há pluralidade e democracia no que diz respeito ao conteúdo postado. (SANTOS, 2017).

Se para ter acesso à *internet 2.0* já se faz necessário o uso de equipamentos, como o computador, para as *Webs 3.0* e *4.0* isso se amplia ainda mais. Essa fase, ainda em desenvolvimento, se utiliza da inteligência artificial e irá permitir atividades e interações mais complexas do que as já existentes.

Essa divisão em três partes da aprendizagem a partir de computadores é principalmente atribuída a países estrangeiros. No Brasil, segundo Paiva (2019), essa divisão não pode ser aplicada por conta da chegada tardia dessa ferramenta ao país. E, mesmo depois de chegar, o que ocorreu na década de 90, fatores como desconfiança e resistência por parte dos profissionais envolvidos com a educação dificultaram ainda mais a implantação do uso dessa tecnologia.

Paiva (2019) mostra que, por outro lado, atualmente, tem aumentado de forma considerável o interesse pelas TICs para o ensino de línguas. A autora ainda prevê algumas alterações causadas pelo avanço tecnológico para o futuro no que se refere ao ensino. Grifamos aqui as que são relacionadas ao ensino de línguas:

Os cursos de leitura instrumental vão desaparecer em função do aprimoramento dos programas de tradução automática; [...] Haverá aumento de aprendizagem autônoma em função dos aplicativos de celulares; [...] Haverá ampliação de atividades pedagógicas gamificadas (PAIVA, 2019, p. 21).

Apesar de ser um texto do ano de 2019, vemos que as práticas citadas pela autora já são, ou estão se encaminhando para se tornar, uma realidade, embora haja que se concordar que, esse cenário, principalmente em relação ao uso de *smartphones*, seja ampliado ainda mais, num futuro próximo. No tópico 1.2.2, daremos início à discussão acerca do assunto.

1.2.2 Aprendendo LE a partir de Apps: foco no ensino não formal

Os aplicativos são acessados por meio de aparelhos móveis que já fazem parte do cotidiano da maioria dos estudantes, principalmente os *smartphones*, mesmo aqueles de famílias com menor poder aquisitivo, por conta do seu baixo valor. Além disso, outro fator que auxiliou a sua popularização foi a sua mobilidade, pois até pouco tempo atrás, as tarefas desempenhadas por esses aparelhos eram restritas aos

computadores e *laptops*, agora podem ser realizadas em qualquer lugar, “na palma da mão”.

Essa mudança ocorreu quando aparelhos de celulares, que antes eram voltados principalmente para ligações e mensagens de texto, passaram a ter acesso à *internet*. No Brasil, ela chegou apenas no final dos anos 80, e passou a ter suas próprias empresas (Zaz e Uol) provedores da rede quase uma década depois. No início, o acesso à *internet* era realizado por meio da conexão *Dial Modem*, ou conexão discada, pois era necessário ter uma linha telefônica para receber os dados.

Com o tempo, surge a *internet DSL (Digital Subscriber Line)*, ou a banda larga, que permitia uma conexão mais rápida do que a discada e independente das linhas telefônicas. Até essa fase, ainda eram necessários cabos para ter acesso à *internet*, cenário que mudou com o surgimento da rede de *wi-fi*, passando a permitir acesso remoto à rede, sem fios.

A partir daí os celulares nunca mais foram os mesmos, pois foi com a possibilidade de acesso à *internet wi-fi* e pela rede móvel (2G, 3G, 4G e 5G) que surgiram os aplicativos, em meados de 2008. Com essa evolução, os celulares passaram a ser chamados de *smartphones*. Os aplicativos móveis (apps) são softwares instalados em dispositivos digitais móveis que podem ser baixados pelas lojas dos sistemas operacionais *Android (Google Play)* e *IOS (App Store)*, tendo opções gratuitas e podendo ter versões pagas. Eles possibilitam acesso a diversos tipos de conteúdo como jogos, plataformas de *streaming*¹² para vídeos, filmes e música, bancos, redes sociais, editores de fotos e vídeos, editores de textos e apresentação de slides, entre outros.

Com o advento dos apps voltados ao ensino, surge o setor chamado de *m-learning*, ou *mobile learning* (aprendizagem móvel). Com isso, empresas do ramo passaram a investir cada vez mais na área, principalmente em aplicativos específicos de ensino de LE, sendo que os mais baixados no mundo atualmente são voltados para o ensino de LI, como exemplo, o Duolingo. Além destes, os apps que não têm como objetivo principal o ensino de línguas, como *YouTube, Facebook, Whatsapp, Instagram, Twitter*, entre outros, também têm sido usados para este fim no contexto escolar, conforme alguns autores da área alegam (PETIT, LACERDA SANTOS, 2013; ROSSI, 2019).

¹² Termo utilizado para transmissão de imagens e vídeos *on-line*.

Para o ensino de LI em específico, o principal representante é o Duolingo, com mais de 10 milhões de usuários apenas nos dispositivos móveis, e está na segunda colocação da categoria “Educação”, de todas as áreas, perdendo apenas para o app *Google Classroom*. Ele é um app voltado para o ensino de várias LE, principalmente de LI, e possui como característica ser um curso completo, a partir do nível inicial (A1), até níveis mais avançados.

Uma característica sobressalente dos cursos de aplicativos é que a maioria deles é voltada para a aprendizagem individual, bastando ter acesso a um aparelho e à *internet*, para o usuário ser um aprendiz. Em outras palavras, os aplicativos possibilitam uma espécie de cursos personalizados, em que o usuário possui “flexibilidade para avançar em seu próprio ritmo e seguir seus próprios interesses, aumentando potencialmente sua motivação para buscar oportunidades de aprendizagem” (UNESCO, 2014, p. 14).

Há que se considerar, porém, que essa mesma possibilidade de acessar o conteúdo no momento que quiser, pode ser um ponto negativo, uma vez que o aprendiz pode acabar se dispersando por não ser uma obrigação. Assim, ele pode acabar desistindo mais facilmente.

O pesquisador da cibercultura¹³, Pierre Lévy (1999), chama a atenção para diversos casos em que, ao longo da história, as tecnologias aparentavam ser uma ameaça ao *status quo* já estabelecido, como exemplo, a invenção da escrita não substituiu a fala, a fotografia não substituiu a pintura, o cinema não substituiu o teatro e assim por diante. Segundo ele,

A lucidez é indispensável, mas é precisamente essa exigência que nos impõe o reconhecimento de que a emergência da cibercultura é um fenômeno ao mesmo tempo irreversível e parcialmente indeterminado. De onde, em vez de amedrontar insistindo sobre os aspectos minoritários, [...] prefiro realçar as coisas qualitativamente novas que o movimento da cibercultura faz emergir, bem como as oportunidades que ele oferece ao desenvolvimento humano. O pavor não faz pensar (LÉVY, 1999, 214).

¹³ Em suas palavras “‘cibercultura’ específica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 1999, p. 16).

No trecho, o autor se refere às críticas que o “novo” recebe ao “substituir” o “velho”. No caso da aprendizagem realizada por meio de TIMs, por exemplo, alguns críticos temem a substituição do contato humano pelo ciberespaço.

O que se deve ter em mente é que a escola, em particular o ensino de línguas, busca aliar a tecnologia com as práticas pedagógicas já existentes, na intenção de subsidiar o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, essa ferramenta pode proporcionar ao professor novos espaços de ensino e novas possibilidades de produção de materiais didáticos, conferindo a ele espaço para a autoria docente, além de, mais recentemente, também oferecer condições para a aprendizagem autônoma.

Algo que permeou as diferentes tecnologias aplicadas ao ensino de línguas é que elas, de modo geral, não significaram uma mudança real nos padrões do ensino. As atividades que elas propõem, normalmente, eram (e continuam sendo) de repetição e cópia, algo visto nos métodos tradicionais de ensino, conforme estudo da área têm mostrado. Assim, consideramos que o papel do professor era (e ainda é) de fundamental importância para o processo de aprendizagem.

Para Gee (2013), os professores devem se engajar com o uso das tecnologias e, para além disso, ter uma compreensão sobre como elas são desenvolvidas. Segundo o autor,

Naturalmente, apenas dar às pessoas as ferramentas e juntá-las não faz uma equipe que pensa e atua de forma eficaz. Eles precisam aprender a dançar juntos, a se coordenar - e por “juntos” eu quero dizer tanto humanos como as ferramentas não humanas. Uma ferramenta como um martelo só funciona quando você sabe como usá-lo. E saber usá-lo significa compreender como ele é projetado para que um bom trabalho seja feito. Isto é verdade para todas as ferramentas, incluindo os seres humanos como ferramentas recíprocas um para o outro (GEE, 2013, p. 164).

Paiva (2013, p. 3) ainda acrescenta que “não há necessidade de apagar práticas antigas, mas eficientes”. Compreendemos que a tecnologia em si não garante a aprendizagem, nem tampouco garante que as aulas irão transpor práticas antigas, as quais são comumente taxadas de desinteressantes e cansativas. É fato que, em um primeiro momento, o aluno possa vir a se interessar mais quando são apresentados a ele novos recursos, diferentes dos rotineiros. Mas, que, em um segundo momento, podem acabar se frustrando por não representar uma mudança

real no método. Desse modo, faz-se necessária uma aliança entre método e uso de inovação tecnológica, no cenário de aula presencial.

Por fim, as TICs são ferramentas úteis em ambientes de aprendizagem, mas ainda merecem muito estudo, uma vez que, com o seu uso, novas habilidades, como a competência digital, são exigidas de seus usuários. Assim, buscamos analisar com maior profundidade o objeto de pesquisa, ou seja, aplicativos para o ensino de língua inglesa, no segundo capítulo deste estudo.

2 O USO DE APLICATIVOS PARA A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E OS ELEMENTOS DE GAMIFICAÇÃO

Este capítulo está dividido em duas partes principais. Na primeira delas, será discutido o uso de aplicativos móveis com características de cursos para o ensino de línguas estrangeiras. Refletimos sobre a aprendizagem móvel, bem como sobre a organização interna básica destes apps. A segunda parte diz respeito a um dos elementos recorrentes nesses aplicativos: a gamificação.

2.1 O USO DE APLICATIVOS MÓVEIS PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Nesta pesquisa, objetivamos focalizar o processo de aprendizagem por meio de aplicativos na educação não formal, apesar de compreendermos que, no âmbito escolar, também existe a possibilidade de se realizar um trabalho com aparelhos móveis.

Antes de mais nada, é necessário compreender que existem a educação formal, a informal e a não formal, sendo que, para alguns autores, as duas últimas são entendidas de forma semelhantes. Segundo Gohn (2006),

[...] a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal é aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não-formal é aquela que se aprende "no mundo da vida", via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas (GOHN, 2006, p. 28).

Não há consenso teórico sobre a diferença entre o não formal e o informal. Nesse sentido, concordamos com Petit e Santos (2013) ao afirmarem que a compreensão do termo informal é a aprendizagem que ocorre em ambientes que não são a escola e em que não há essa intencionalidade. Já na educação não formal há um planejamento e intenção de se aprender algo novo.

Por isso, para esse trabalho, consideramos que a aprendizagem a partir dos aplicativos, sem que seja realizada na escola, se dá por meio da educação não formal. Essa escolha foi feita, pois, uma vez que o usuário busca um curso estruturado com

conteúdos previamente demarcados, por meio de um app, ele tem a intenção de adquirir aquele conhecimento.

Nesse contexto, nos próximos tópicos traremos alguns trabalhos realizados com aplicativos de cursos de línguas estrangeiras, tanto em contexto escolares, como em ambientes não formais. Antes, no entanto, faz-se necessário compreender o conceito de aprendizagem móvel porque é o que permeia este estudo.

2.1.1 A aprendizagem móvel e seus benefícios

A aprendizagem móvel vem da tradução do termo em inglês *mobile learning*, sendo sua abreviação *m-learning* e significa a aprendizagem realizada por meio das TIMs, ou de forma isolada ou combinando várias tecnologias, a qual é permitida a qualquer hora e em qualquer lugar (UNESCO, 2014). O termo específico para aprendizagem móvel de línguas estrangeiras é conhecido como *Mobile-Assisted Language Learning* (MALL), em português Aprendizagem de Línguas Mediada por Dispositivos Móveis, cunhado inicialmente por Chinnery (2006), em oposição ao CALL.

O conceito da mobilidade, portanto, cria uma oportunidade da aprendizagem fora de sala de aula, ou seja, isso abre um leque gigantesco de acesso à informação e de conhecimento a partir do ensino não formal. Para a UNESCO, a aprendizagem móvel “pode ocorrer de várias formas: as pessoas podem usar aparelhos móveis para acessar recursos educacionais, conectar-se a outras pessoas ou criar conteúdos, dentro ou fora da sala de aula” (UNESCO, 2014, p. 8).

De acordo com Kim e Kwon (2012), essa mobilidade não diz respeito apenas ao conceito de movimento espacial, mas também “[...] *the ways in which such movement may enable time-shifting and boundary-crossing*”¹⁴ (KIM; KWON, 2012, p. 33). Os autores ainda apontam três tipos de mobilidade: a tecnológica, de aprendizagem e do aprendiz.

A mobilidade tecnológica diz respeito ao aparelho móvel em si, o qual pode proporcionar ao usuário diferentes tipos de performance com funções sociointerativas, como de comunicação, acesso à informação, entre outras. Em relação à aprendizagem, os autores apontam que a mobilidade gera novos formatos

¹⁴ “[...] as maneiras pelas quais esse movimento pode permitir a mudança de tempo e a travessia de fronteiras” (KIM; KWON, 2012, p. 33, tradução nossa).

educacionais, como personalizado, centrado no aprendiz, colaborativo, entre outros. Já a mobilidade do aprendiz “[...] *can develop sense of individuality, community, and ubiquitousness in learning, which might bring them the enjoyment of having a certain amount of freedom and independence*”¹⁵ (KIM; KWON, 2012, p. 34).

Atualmente, o *m-learning* tem sido apontado com a modalidade mais inovadora da área da educação, uma vez que ele acaba substituindo o *e-learning*, o qual basicamente é a aprendizagem por meio de computador e de sua rede mundial. Este último demanda muitos recursos para aquisição e manutenção, como o ambiente em que ele deve ser armazenado, o que o torna dispendioso e ultrapassado. Com os aparelhos com mais acesso, tanto em relação à mobilidade como quanto a preço, a *m-learning* tem sido uma alternativa bem possível, inclusive já é concretizada em muitas realidades, em que, muitas vezes, nem mesmo a educação formal ainda chegou.

O texto elaborado pela UNESCO sobre a aprendizagem móvel, em 2014, elenca 13 benefícios particulares dessa modalidade, sendo eles:

Expandir o alcance e a equidade da educação [...]; Facilitar a aprendizagem individualizada [...]; Fornecer retorno e avaliação imediatos [...]; Permitir a aprendizagem a qualquer hora, em qualquer lugar [...]; Assegurar o uso produtivo do tempo em sala de aula [...]; Criar novas comunidades de estudantes [...]; Apoiar a aprendizagem fora da sala de aula [...]; Potencializar a aprendizagem sem solução de continuidade [...]; Criar uma ponte entre a aprendizagem formal e a não formal [...]; Minimizar a interrupção educacional em áreas de conflito e desastre [...]; Auxiliar estudantes com deficiências [...]; Melhorar a comunicação e a administração [...]; e melhorar a relação custo-eficiência (UNESCO, 2014, ps 12-29).

Cada um desses benefícios merecia um aprofundamento, no entanto, focalizamos no que é essencial para este trabalho, ou seja, quatro destes itens. O primeiro, discorre sobre permitir a aprendizagem em qualquer hora e em qualquer lugar. O segundo que citamos é *fornecer retorno e avaliação imediatos*, a qual é possibilitada de forma muito mais rápida e fácil por meio das tecnologias móveis do que no ensino tradicional. Ter um aparelho à mão facilita e muito o acesso a este tipo de informação que pode ser essencial para o processo de aprendizagem de uma língua, se pensarmos que um *smartphone*, por exemplo, possibilita acesso a

¹⁵ “[...] pode desenvolver senso de individualidade, comunidade e onipresença na aprendizagem, podendo lhes proporcionar a satisfação de ter uma certa independência e liberdade” (KIM; KWON, 2012, p. 34, tradução nossa).

aplicativos de dicionários, de pronúncia, de explicação gramatical, entre outros. Esses pontos podem ser requisitos fundamentais para o aprendizado.

Outro benefício apontado é *expandir o alcance e a equidade da educação*. Aqui o documento aponta alguns projetos ao redor do mundo em que as tecnologias móveis permitem estender oportunidades educacionais a pessoas que não tenham acesso à educação de qualidade. Como exemplo, o documento traz o projeto “*Nokia Life*” que envia conteúdos escolares relevantes para os aparelhos móveis de pessoas na China, na Indonésia e na Nigéria.

O quarto benefício, que é outro ponto importante levantado pelo texto, é a facilitação da aprendizagem individualizada:

Aplicativos em telefones celulares e *tablets*, por exemplo, podem escolher como dever de casa textos de leitura mais fácil ou mais difícil, dependendo das habilidades e do conhecimento prévio de cada usuário. Essa tecnologia garante que estudantes não fiquem para trás da maioria do grupo (UNESCO, 2014, p. 14).

O documento também aponta que os computadores já ofereciam benefícios similares há anos, no entanto com algumas limitações, como a falta da portabilidade e custos maiores: “As tecnologias móveis, por serem altamente portáteis e relativamente baratas, ampliaram enormemente o potencial e a viabilidade da aprendizagem personalizada” (UNESCO, 2014, p. 14).

Essa personalização na aprendizagem gera muitas possibilidades, em que o usuário pode ter suas habilidades e potencialidades de forma individual e, para a UNESCO, “com o tempo, a tecnologia pessoal irá suplantará os modelos de educação de ‘tamanho único’” (UNESCO, 2014, p. 14).

A partir da constatação de que a aprendizagem móvel é possível, e já representa uma realidade em muitos casos, nos próximos dois tópicos apresentaremos brevemente alguns trabalhos sobre o assunto, tanto no ensino formal, como no não formal. A pesquisa desses trabalhos foi realizada na Plataforma Scielo, Catálogo de teses e dissertações da Capes, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Google Scholar¹⁶, por meio dos termos “tecnologias móveis”, “ensino de léxico”, “aprendizagem móvel”, “gamificação”, “aplicativos na

¹⁶ As páginas das plataformas citadas, respectivamente são: <https://scielo.org/>; <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>; <http://bdtb.ibict.br/vufind/> e <https://scholar.google.com.br/>.

educação”, “aplicativos e elementos de gamificação”, “aprendizagem de línguas e aplicativos”, e similares.

2.1.2 O emprego de apps no ensino formal

Existem muitas pesquisas que analisam o uso de aplicativos no contexto de sala de aula, como exemplo, Rossi (2019), Melo (2016) e Melo (2016) realizaram pesquisas sobre o uso de aplicativos voltados para o ensino de LE. Rossi (2019) desenvolveu atividades práticas nos aplicativos *Let's Learn English*, *Duolingo*, *LyTrans English*, e *WhatsApp*, com o intuito de avaliar o processo de aprendizado de LI em contexto tecnológico, com um grupo de estudantes do segundo ano do Ensino Médio. Um dos pontos levantados pela autora é que essa forma de aprendizagem cria novas relações com o saber, que passa a ser coletivo, e o papel do professor deixa de ser de detentor único do conhecimento e passa a ser um orientador.

Melo (2017) defende o uso de *smartphones* nas escolas, pois, segundo o autor, eles podem ampliar as possibilidades de ensino-aprendizagem, tornando o espaço mais interativo e dinâmico. Sua pesquisa foi realizada com estudantes da Educação de Jovens e Adultos. O trabalho buscou compreender se o aplicativo Duolingo foi eficiente ao que se propõe (ensinar inglês) e, a partir de sua pesquisa aplicada, concluiu um resultado positivo para o aplicativo.

Já Melo (2019) investiga a utilização do aplicativo móvel Duolingo no processo de ensino e aprendizagem de alemão como língua estrangeira, em contexto de ensino presencial universitário, nos níveis iniciais. A autora concluiu que há muitos benefícios na utilização do aplicativo, como a mobilidade, a flexibilidade, a adequação dos conteúdos de acordo com o nível do aluno, o *feedback* automático, possibilidade de revisão de conteúdos, entre outros.

A partir da exposição desses trabalhos, podemos assegurar que o uso de apps para o ensino de língua inglesa é uma possibilidade dentro do ensino formal, e, para o ensino básico, já está sendo exigido, inclusive, em documentos norteadores da educação. Um exemplo disso presente no contexto brasileiro é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), voltada para o ensino básico, a qual está começando a ser implantada a partir do ano de 2020, e é referência para a escolha de conteúdos que compõem os currículos estaduais e municipais no país. Alguns exemplos estão no conteúdo proposto ao 6º ano “explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para

construir repertório lexical na língua inglesa” (p. 249) e ao 8º ano “explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para acessar e usufruir do patrimônio artístico literário em língua inglesa” (BRASIL, 2018, p. 257). Assim, entendemos que o uso de aplicativos para o ensino de língua inglesa, e outras línguas estrangeiras, no contexto escolar, não somente é possível, como já é uma realidade aplicada em alguns ambientes, bem como também é preconizada por documentos norteadores da Educação Básica.

Apesar disso, compreendemos que, enquanto em alguns locais já é uma possibilidade, em muitos outros ainda há algumas barreiras para o uso de apps na sala de aula. Embora os aplicativos em *smartphones* tenham um custo mais baixo em comparação aos computadores, por exemplo, ainda podem ser um produto economicamente inacessível para muitos alunos brasileiros. Outro ponto seria o acesso à *internet* que, em muitos locais, ainda não chega, e, em outros, se chega, é com baixa qualidade.

Diante do exposto, o próximo tópico aborda alguns trabalhos acadêmicos que pensam o uso de aplicativos para o ensino não formal, ou seja, para ambientes fora da sala de aula.

2.1.3 Algumas considerações sobre o uso de apps no ensino não formal

O uso de aplicativos de cursos completos para a aprendizagem de LE acontece, em sua maioria, no ensino não formal, ou seja, é realizado de forma individual, uma vez que os mesmos são pensados para o uso individualizado. Muitos deles são feitos para substituir (ou complementar) aulas presenciais, assim, muitas das atividades apresentadas por eles acabam não sendo aproveitadas para a sala de aula. Com a exceção do aplicativo Duolingo, o qual traz algumas ferramentas que possibilitam ao professor uma forma de acompanhamento de atividades de forma remota. Além disso, o mesmo também traz uma plataforma *on-line* para ser usada por meio do navegador e interagir com outros aprendizes da língua.

Leffa (2014) aponta que desde 2013 o aplicativo Duolingo é um dos aplicativos mais baixados, sendo que outros similares a ele também aparecem na lista. No entanto o Duolingo se destacaria por sua divisão em diversos níveis e atividades diversificadas (LEFFA, 2014). Atualmente, podemos observar que muitos aplicativos têm buscado a “fórmula do sucesso” e também têm apresentado grandes números de *downloads*. O autor ainda discute a grande dificuldade em se adaptar o aplicativo para

a sala de aula, uma vez que ele apresenta uma estrutura “monolítica”, ou seja, dificilmente, o professor irá conseguir utilizá-lo com seus alunos, em uma aula presencial.

Fora do contexto escolar, o perfil dos aprendizes que fazem uso de aplicativos com o intuito de aprender uma língua adicional é bastante variado, uma vez que estes podem ser tanto uma criança ou um adolescente em idade escolar, até um adulto ou idoso, buscando conhecer ou lembrar alguma LE. Em relação a conhecimentos, os usuários desses apps também são muito variados, podendo apresentar nenhum, pouco ou muito conhecimento da língua a ser aprendida, com objetivos diferenciados de aprendizagem, entendendo que os aplicativos oferecem diferentes níveis. Assim, para esse trabalho, iremos nos referir a essas pessoas como *aprendizes* ou como *usuários* desses apps, pois a palavra aluno transparece uma carga semântica diferente do público alvo ao qual estamos nos referindo.

O que se tem notado, a partir do levantamento de pesquisas realizadas acerca da temática, é que muitas das percepções e resultados dos autores têm convergido. A maior questão abordada por esses trabalhos é de que o *design* dos aplicativos voltados para o ensino de línguas estrangeiras é realmente algo inovador, chamativo e que prende a atenção do aluno. No entanto, os mesmos não representam uma inovação em relação aos métodos de ensino tradicionais.

A começar por Honorato (2018) que buscou identificar potencialidades e limitações no aplicativo Duolingo em relação à aprendizagem lexical, tanto no contexto formal de ensino ou fora dele. Entre as limitações apontadas pela autora, há uma crítica apontada sobre ao método de ensino do aplicativo. Segundo ela:

No tocante à metodologia instrucional utilizada pelo aplicativo Duolingo em relação ao ensino de inglês (LE) para aprendizes brasileiros, entendemos que haja uma descontextualização da língua-alvo, porque os exercícios não apresentam textos completos, e sim fragmentos em forma de palavras isoladas ou frases curtas. (HONORATO, 2018, p. 138).

As palavras trabalhadas nas atividades do aplicativo, segundo a autora, apesar de serem expostas de forma isolada, descontextualizada e reduzida são recorrentes do uso do língua-alvo. Ela aponta ainda que há ênfase na tradução, embora haja falta de explicações gramaticais.

Entre os apontamentos positivos, a autora grifa a interface intuitiva e amigável, a funcionalidade dos recursos de áudio e voz, e de escrita. Além disso, aspectos que são abordados pela UNESCO (2014) como a gratuidade e a possibilidade de configuração de tempo de uso de forma individualizada pelo usuário, também são elencados pela autora.

Sataka (2019) realizou uma análise, a partir da experiência enquanto pesquisadora-narradora, do ensino de espanhol proposto pelo aplicativo Duolingo. Segundo ela, a abordagem-metodológica de ensino de línguas que predomina no aplicativo indicaria alguns dos preceitos da Gramática-tradução e do Audiolingualismo. No entanto, a mesma discorda de que é mera repetição do se tem feito no ensino regular:

[...] 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. (SATAKA, 2019, p. 121).

Segundo ela, isso se dá, pois os papéis no ensino regular e no ensino não formal por meio da aprendizagem móvel são diferentes. Como exemplo, temos a figura do professor inexistente. Além disso, outro diferencial seriam os materiais didáticos dos cursos presenciais, pois eles não apresentam as mesmas características de gamificação trazidas pelo aplicativo em análise.

Ainda em relação ao Duolingo, Cabral (2018) avalia o papel da experiência do usuário com o aplicativo e conclui que os aspectos educacionais e os conteúdos trazidos pelo app não são os únicos envolvidos no processo da escolha. Interfaces facilmente compreensíveis e experiências satisfatórias são o que mais motivariam os estudantes a dar continuidade na aprendizagem. No que tange a abordagem de aprendizagem, a autora conclui que:

As atividades são majoritariamente relacionadas à tradução, compreensão e assimilação de conceitos, oferecidas por meio de ilustrações, cores, áudios [...], barras de progresso e constantes feedbacks, conscientizando os usuários de seus erros, acertos e desempenho. (CABRAL, 2018, p. 95).

Com um olhar um pouco mais crítico, Santos (2018) realizou uma comparação entre atividades gamificadas propostas pelo aplicativo Duolingo com as atividades do

site ELO. Segundo ela, o aplicativo acaba abordando um ensino estrutural da língua, e que sua preocupação maior seria com o *design* em detrimento da metodologia de ensino. Em contrapartida, o *site* proporcionaria um ensino mais contextualizado e livre, pois permite que as atividades sejam elaboradas de forma diferenciada, podendo ser priorizada, assim, a competência comunicativa.

Essa também é uma problemática apontada por Leffa (2014). Para o autor, as atividades gamificadas do Duolingo seriam classificadas como “monolíticas”, ao passo que o ideal seriam as “adaptivas”. As primeiras seriam aquelas “[...] que consideram apenas o aspecto digital dos *games*, com ênfase na mecânica do jogo, sem levar em conta o conhecimento que o aluno deseja adquirir” (LEFFA, 2014, p. 13), ao passo que as “adaptivas” permitem que as atividades sejam adequadas para os objetivos do aluno.

A partir dos apontamentos dos autores, pudemos observar que os aplicativos com atividades gamificadas possuem o lado positivo de chamar a atenção do usuário e a preocupação de mantê-lo ao longo do processo de aprendizagem. Mesmo que o intuito seja para fins comerciais, é um benefício a se levar em conta. No entanto, todos apontam para o mesmo caminho quando se referem ao aprendizado em si: atividades mecânicas de tradução, palavras fora de contexto e a não possibilidade de poder escolher o conteúdo a ser estudado são contadas como pontos negativos.

Entendemos que a organização interna dos apps revela sua abordagem, seus benefícios e suas limitações. Assim, no item 2.1.4 veremos como os apps tidos para análise desta pesquisa se organizam.

2.1.4 A organização dos apps de cursos completos de Língua Estrangeira

Uma prática que surgiu recentemente no ensino de línguas é a busca por conteúdo em *sites* e aplicativos que, a princípio, não têm esse direcionamento, como, por exemplo, redes sociais, *Facebook*, *Instagram*, *YouTube*, entre outros. São muitos os produtores de conteúdo para essas plataformas que se autointitulam professores ou simplesmente entusiastas da aprendizagem de línguas estrangeiras. Isso pode ser comprovado por meio de uma busca rápida em vídeos sobre o tema e verificar a quantidade de acessos, *curtidas*, visualizações e compartilhamentos. Com isso, verifica-se que há um grande interesse por parte das pessoas por buscar aprender uma língua de forma individual e independente.

O número de usuários que buscam aplicativos voltados para o ensino de línguas estrangeiras também é bastante alto, conforme apontam os números das lojas online de aplicativos *Google PlayStore* e *App Store*. Dentre esses aplicativos, há os que são cursos completos e os que oferecem treinamento exclusivo para cada habilidade da língua, tais como escrita, leitura, fala e escuta.

Decidimos nomear os apps que trabalham as quatro habilidades comunicativas, de forma atrelada aos conteúdos, dentro de suas lições, de *cursos completos*. Eles se diferenciam de aplicativos que buscam aprimorar habilidades específicas. No quadro 1, foram listados alguns aplicativos de cursos completos, disponibilizados nas lojas citadas, sendo que a maioria é gratuita, porém, há opções de versões mais elaboradas, ou seja, com conteúdo extra para os usuários pagantes. O quadro mostra quais apps se subdividem por lições, e quais abordam explicações gramaticais e/ou atividades de aprendizagem de léxico.

Quadro 1 – Aplicativos de cursos completos e seus elementos principais

Apps de cursos completos	Organização		Conteúdos	
	Divisão por lições	Atividades extras	Explicações gramaticais	Atividades de aprendizagem de léxico
Babbel	x	x		x
Busuu	x	x	x	x
Duolingo	x	x		x
Hello English	x	x	x	x
Lingualeo	x	x	x	x
Memrise	x	x		x
Mondly	x	x		x
Rosetta Stone	x	x	x	x

Fonte: Elaboração da autora (2020)

Estes aplicativos estão nessa categoria por terem como objetivo o ensino das quatro habilidades comunicativas. Além destes listados no quadro 1, há muitos outros também disponibilizados para *smartphone* e *tablets*, nas lojas *online* já citadas, porém priorizamos aqueles com maior visibilidade e número de *downloads*.

A apresentação desses aplicativos, essencialmente, organiza-se de forma bem semelhante. Vamos nos ater aqueles que possuem a mesma proposta do alvo deste

estudo, ou seja, ser um curso completo, mas muitas das observações também valeriam para os outros disponibilizados nas plataformas.

O método mais utilizado tanto para as atividades principais quanto as extras é o da tradução. No trabalho de Leffa (2014) sobre o Duolingo, o autor explica que:

A atividade mais frequente, no entanto, é a tradução de frases. Não há leitura de textos, perguntas de compreensão ou produção de resumos. Mesmo nos estágios mais avançados, com textos autênticos da atualidade, o aluno traduz frase após frase [...]. O objetivo do Duolingo não é ensinar línguas, mas traduzir a *Web*. Para isso vai usar as frases traduzidas pelos alunos nos estágios avançados como *corpus* que será processado por algoritmos para traduzir outros textos. (LEFFA, 2014, p. 04).

As frases ou palavras a serem traduzidas, muitas vezes, acabam sendo descontextualizadas e as atividades de produção oral, além de não terem uma avaliação muito confiável (LEFFA, 2014), não simulam um ambiente de conversa real, deixando a desejar no desenvolvimento da competência comunicativa do usuário.

Os aplicativos de cursos completos são disponibilizados de forma gratuita, no entanto, apenas para a sua versão de entrada. A versão paga, possui atributos extras, como exemplo, no aplicativo Mondly, há acesso a atividades diferenciadas, que ficam disponíveis para o usuário acessá-las a qualquer momento. O mesmo ocorre com outros aplicativos, entre outras vantagens disponibilizadas.

Nossa proposta é fazer um breve apanhado sobre alguns elementos observados dos aplicativos estudados nesta pesquisa, em se tratando do nível inicial. São eles: a interface, a tela inicial, a divisão de lições, e as atividades extras. Em relação ao conteúdo dentro de cada lição, são basicamente dois: a de explicação gramatical, presente em alguns deles e atividades que focam em aprendizagem de léxico, presente em todos eles, conforme pode ser observado no quadro 1.

2.1.4.1 Duolingo

A começar pela interface que é sempre muito colorida e chamativa, o que também pode ser caracterizada como infantil, conforme apontamento de Sataka (2019). No caso do Duolingo, há inclusive uma mascote representado por uma coruja verde chamada Duo, na figura 2.

Figura 2 – Mascote Duo



Fonte: Site do Duolingo (2020)

Apesar do público alvo não ser formado apenas por crianças, até mesmo porque alguns destes apps possuem a versão *Kids*, para crianças, a característica de infantilização do *design* apresentado é algo que se repete, na maioria dos casos.

A tela inicial do Duolingo, conforme pode ser vista na figura 3, apresenta todas as possibilidades que o app proporciona ao usuário. Estas, por sua vez, são as lições principais, o Duolingo Histórias, o perfil do usuário aprendiz, a posição do usuário no ranking (classificação em relação aos usuários), e a aba da loja (local onde podem ser comprados itens com o dinheiro fornecido pelo aplicativo ou com dinheiro real).

Figura 3 – Tela inicial do Duolingo: Divisão das unidades por meio da “árvore das habilidades”



Fonte: Aplicativo Duolingo (2020)

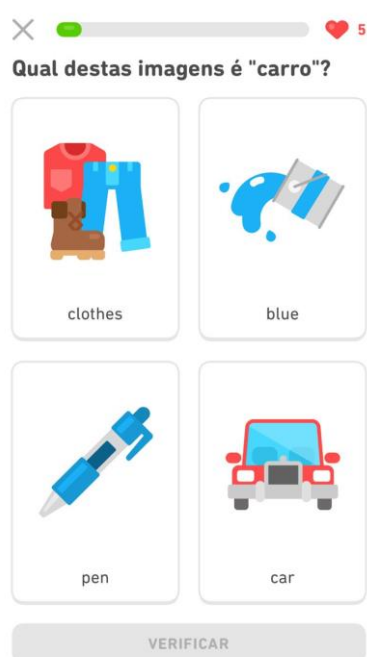
As lições principais são distribuídas na “árvore das habilidades”, e se dividem por níveis, no total são oito, contando com a introdução. Cada nível possui cerca de 20 unidades, nos quais constam quatro ou cinco lições, cada. Os conteúdos destas unidades são separados por temas, ou campos lexicais, por exemplo, *Viagem*, *Cafeteria*, *Família*, *Loja*, *Estudos*, entre outros. O curso inicia-se pelo nível básico, mas há a possibilidade de fazer um teste inicial de nivelamento para avançar para níveis mais avançados, de acordo com os resultados do usuário. É possível visualizar as diferentes unidades apresentadas, sendo que não é necessário completar os níveis iniciais para dar continuidade.

A atividade extra trazida pelo Duolingo, é o Duolingo Histórias, o qual promete melhorar a leitura e a compreensão auditiva a partir de histórias curtas, em situações comunicativas específicas, e não possui indicativo de nível, uma vez que não se encontra dentro das lições principais, podendo ser realizado a qualquer momento por usuários de qualquer nível.

Dentro de cada lição, de cada unidade, são trabalhadas frases e algumas palavras específicas daquele contexto. Os conteúdos presentes em cada lição são de cunho gramatical e de vocabulário. Por exemplo, se a lição é sobre saudações, algumas das frases estudadas são “Olá, tudo bem? Como vai você?”, na língua-alvo.

A lição, na maioria das vezes, contempla as quatro habilidades, escrita, leitura, escuta e fala. As lições não seguem um padrão de apresentação. Algumas iniciam com uma frase, outras trabalham uma única palavra, dependendo do nível, e, a partir dela, os exercícios são desenvolvidos, por meio de traduções, em que se dividem por atividades de múltipla escolha, de organizar as palavras da frase e de completar lacunas. A figura 4 mostra uma atividade de tradução da palavra, em que o usuário é requerido a selecionar a tradução da palavra “carro” (com o auxílio de imagens).

Figura 4 – Lição *Loja*, do Duolingo



Fonte: Duolingo (2020)

2.1.4.2 Hello English

O aplicativo Hello English é voltado para o aprendizado exclusivo de inglês, diferente dos outros dois apps analisados, os quais possibilitam o aprendizado de outros idiomas. Sua interface contém cores vibrantes, e sua usabilidade é prejudicada por conta da grande quantidade de opções as quais são apresentadas logo de início, o que pode acabar confundindo o usuário. Além disso, conforme pode ser visto na figura 5, a fonte é pequena e possui muito texto, o que deixa o visual um pouco poluído.

Figura 5 - Tela inicial do Hello English



Fonte: Aplicativo Hello English (2020)

Os elementos presentes nessa tela são as *lições principais*, outros *cursos extras* que o aplicativo proporciona, a opção de conversar com um *professor* por meio de videochamada, a aba *praticar*, em que se encontram exercícios de prática do idioma a partir de notícias, o *pro plans*, que é onde o usuário pode comprar os cursos, o *dicionário*, e a atividade extra, chamada *Helpline*.

As lições principais somam 300 no total e são divididas por 12 fases, sendo que cada fase possui 50 lições. Sua organização segue um padrão claro, sem muitas diferenças em relação quantidade de atividades e de mudanças em sua organização interna. O usuário pode seguir as lições de forma sequencial ou pode pulá-las para fases mais avançadas, desde que realize um “teste de atalho”. As lições são nomeadas a partir de números, e seus subtítulos possuem o conteúdo a ser trabalhado, que variam entre vocabulário e gramática. Ao clicar na lição, o usuário se depara com três opções: a lição em si, um jogo de tradução e um jogo um jogo de soletrar.

As atividades das lições trabalham as habilidades comunicativas da escrita, leitura e compreensão auditiva, por meio de frases e de suas traduções. Além disso, a cada acerto ou erro do usuário, são dadas explicações gramaticais. Conforme pode

ser visto na figura 6, as atividades são de alternativas, de seleção de palavras, e de preenchimento de lacunas.

Figura 6 – Lição 1 do Hello English

The screenshot displays three distinct activity screens from the Hello English app, each with a close button (x) and a settings menu (three dots).

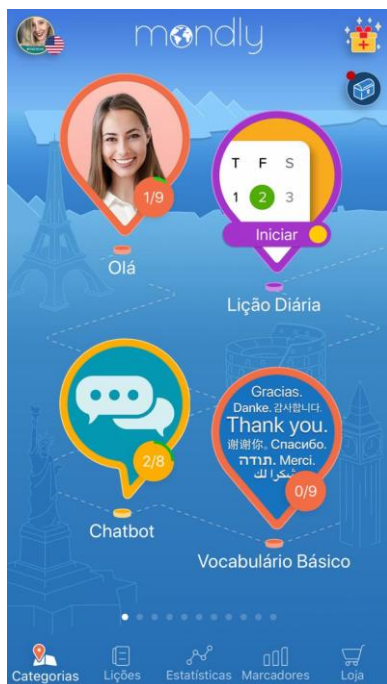
- Activity 1 (Left):** A multiple-choice question. The prompt is "Meu nome é Antônio." with the instruction "Selecione a tradução correta em inglês." Below are four radio button options:
 - Mai neime is Antônio.
 - Mine name is Antônio.
 - My name is Antônio.
 - My name are Antônio.
- Activity 2 (Middle):** A word selection activity. The prompt is "Meu nome." followed by a blank line. Below is a word bank with buttons for "neime.", "name.", "am", "My", "I", and "Mine".
- Activity 3 (Right):** A fill-in-the-blank activity. The prompt is "My name _____ Antônio." with the instruction "Selecione a palavra apropriada e complete o espaço em branco." Below are five radio button options:
 - is
 - am
 - has
 - is the

Fonte: Aplicativo Hello English (2020)

2.1.4.3 Mondly

Não muito diferente do que foi descrito sobre os outros aplicativos, o Mondly possui uma interface divertida, com cores chamativas, e com bastante interatividade. Dos três, parece ter a tela inicial mais organizada por não apresentar muitos elementos, o que a torna mais *clean*. Ao abrir o app, o usuário vê a imagem apresentada na figura 7, em que estão as *categorias* (que são divididas por diferentes tipos de atividades), as *lições*, as *estatísticas* (onde o usuário possui acesso às suas pontuações), os *marcadores* (classificação em relação a outros usuários) e a *loja*.

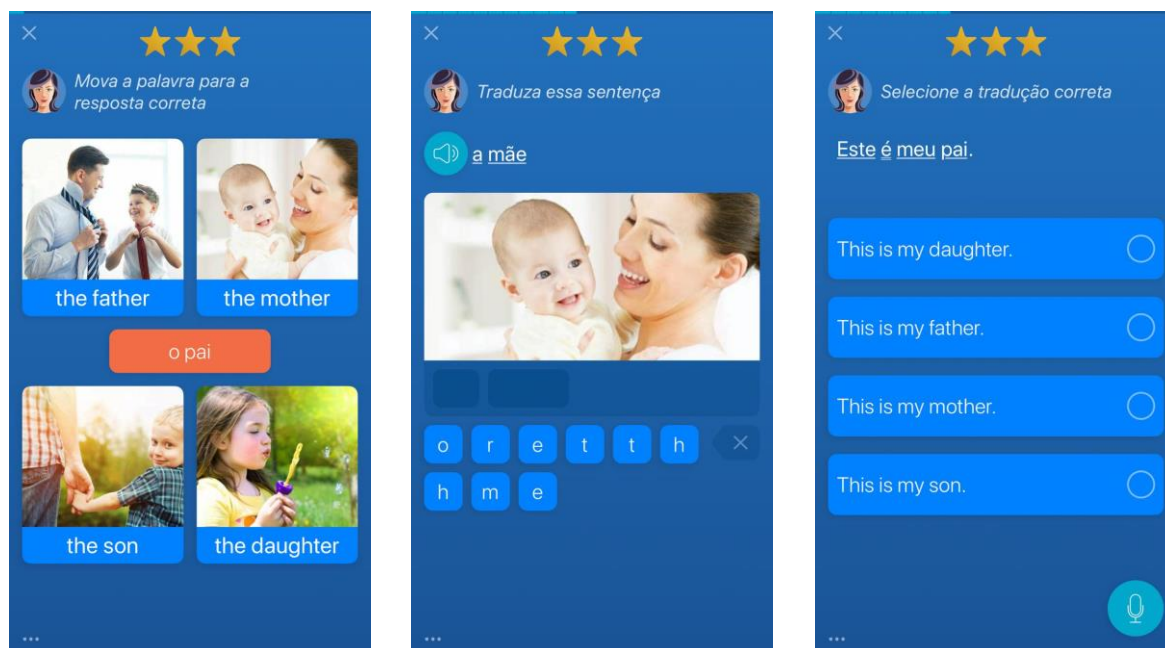
Figura 7 – Tela inicial do Mondly



Fonte: Aplicativo Mondly (2020)

As categorias de atividades principais, assim como no Duolingo, também são divididas por campos lexicais, como exemplo, *Família, Países e línguas, Estações e clima, Transporte público, Animais domésticos*, entre outras. Além disso, há o Chatbot que é uma função semelhante ao Duolingo Histórias, o qual possui objetivo da prática de conversação. Ao clicar no campo lexical desejado, o usuário é apresentado a seis lições sobre o tema. Depois de apresentar o vocabulário da lição, os próximos passos são praticar frases isoladas com a inclusão dessas palavras trabalhadas, bem como recordar a grafia das mesmas. A figura 8 apresenta três atividades da lição com o tema “família”. Na primeira imagem o léxico é trabalhado por meio da tradução e da associação por imagens, na segunda, o usuário é requisitado a lembrar da grafia de uma das palavras, e, na última, a palavra é colocada em uma frase e o usuário precisa selecionar a opção que contenha sua tradução.

Figura 8 – Lição Principal *Família*



Fonte: Aplicativo Mondly (2020)

Além dos aplicativos descritos até então, que possibilitam ao usuário ter contato com um curso completo, há também aquelas opções em que apenas algumas habilidades são trabalhadas de forma específica. No quadro 2 são apresentados oito apps com essa finalidade, sendo que sete destes são especificamente voltados para aprendizagem de uma língua, o outro não se enquadra, mas é muito utilizado pelos usuários para melhorar a habilidade da compreensão auditiva, trata-se do *Lyrics Training*.

Quadro 2 – Aplicativos que trabalham habilidades específicas

APLICATIVOS	HABILIDADES			
	Leitura	Escrita	Fala	Escuta
Anki FlashCards	X	X		
Cake Playlist		X		X
Cambly			X	X
ITalki			X	X
Lyrics Training	X	X		
Language Drops			X	X
Phrasal Cards	X	X		
Simpler	X	X		

Fonte: Elaboração da autora (2020)

Para a seleção, foram consideradas as habilidades principais apresentadas por cada app, no entanto, não quer dizer que, em um segundo plano, outras possam ser trabalhadas também. Por exemplo, no aplicativo *Anki Flashcards*, conforme figura 8, o objetivo principal é estudar vocabulário específico da língua-alvo, trazendo a palavra, sua tradução, aplicação numa frase, um jogo da memória, e a opção de escuta daquelas palavras, porém fica claro que o conteúdo principal se refere à escrita do léxico. O mesmo pode ocorrer com os outros aplicativos apresentados nessa seção.

Um último destaque a ser feito é que, em uma parte considerável das atividades das lições principais dos aplicativos de cursos completos e dos aplicativos de habilidades específicas, há a presença de elementos advindos da gamificação. Isso quer dizer que possuem elementos advindos de jogos, como pontuação, ranking, recompensa, entre outros. Eles estão ali para motivar tanto a entrada do usuário no curso, quanto na sua continuação no mesmo. O tópico 2.2 dará conta de explicar melhor essa relação.

2.2 A GAMIFICAÇÃO COMO RECURSO DE APRENDIZAGEM DE LE A PARTIR DO USO DE APLICATIVOS

Este tópico apresenta alguns conceitos sobre gamificação, jogos, e descreve os elementos dos jogos comumente utilizados nas atividades gamificadas dentro de apps para o ensino de LE. Alguns dos aplicativos voltados para o aprendizado de línguas estrangeiras se utilizam de recursos da gamificação com diferentes objetivos, mas, principalmente, para atrair a atenção dos usuários e como forma de mantê-los conectados por mais tempo. Apesar da ideia já existir há muito mais tempo, este termo foi cunhado pela primeira vez pelo programador de computadores Nick Pelling, em 2003, e advém do inglês *gamification*, com origem no conceito do mundo dos *games*, jogos, em português.

Segundo Deterding, a gamificação “é o uso de elementos de jogos em atividades não pertencentes a esse contexto” (DETERDING, 2011, p. 9). A ideia é utilizar a mecânica de jogos, como pontuação, trabalho em equipe, ranking, desafios e missões, progresso e feedback, *achievements* (realização) e *badges* (medalhas),

presentes e premiações (LOBATO et al, 2018), entre outros, em atividades que não estão dentro desse contexto.

Em um primeiro momento, esse conceito surgiu no campo do *marketing*, com o objetivo de fazer com o consumidor acumulasse pontuação, ao consumir determinados produtos e, que após atingir determinado nível, seria premiado. Muitos restaurantes utilizam essa técnica para manter seus clientes, entregam um cartão em que, cada vez que o cliente faz uma refeição é retribuído com um carimbo. Ao chegar em um determinado número de carimbos, ele é premiado com uma refeição por conta do estabelecimento.

Há que se diferenciar do termo “*serious games*”, pois suas definições podem ser confundidas por conta da semelhança. Apesar de também se utilizar de elementos de jogos, os *serious games* se diferenciam, uma vez que essa categoria “visa à simulação e seu objetivo primordial é o uso de games para promoção de impacto social” (ALVES, 2015, p. 663)

Um dos expoentes da área dos estudos dos jogos para fins educativos, Karl Kapp, define que “*gamification is using game-based mechanics, aesthetics and game thinking to engage people, motivate action, promote learning, and solve problems*”¹⁷ (KAPP, 2013, sp). Apesar de ter sido pensada inicialmente para o mercado, a gamificação, atualmente, é aplicada nos mais diversos segmentos, incluindo a educação.

Leffa (2014) observa que os *games* estão presentes na educação de maneira tão forte que especialistas acabaram

trazendo para o ambiente da escola o que tem sido feito no mundo corporativo: assim como as empresas têm usado os games para motivar e fidelizar os clientes, também as escolas poderiam usar esses mesmos recursos para aumentar o interesse dos alunos na aprendizagem. (LEFFA, 2014, p. 2).

No livro *Educação e tecnologia: novas possibilidades, novos caminhos*, os autores acreditam que a motivação gerada pela gamificação seria uma estratégia para combater o desinteresse dos estudantes com a educação tradicional, o que é a maior causa da evasão escolar. Segundo eles,

¹⁷ “A gamificação é o uso de mecânicas, estéticas e pensamentos baseados em games para engajar pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas”. (KAPP, 2013, sp, tradução nossa).

Na educação [a gamificação] funciona especificamente para aumentar a participação dos alunos, desenvolver criatividade e resolver situações problema. Com esses objetivos visa buscar cada vez mais o interesse no ensino aprendizagem. (LOBATO et al, 2018, p. 345).

O simples fato de haver a presença de elementos de jogos não garante, no entanto, que o processo de ensino e aprendizagem seja menos apático. Alguns destes elementos, como pontuação e premiação, já são utilizados há tempos nos processos avaliativos escolares, como o uso das notas, e não têm mostrado melhores resultados por conta de seu uso, conforme aponta Kapp (2013). Portanto, para que o uso da gamificação seja efetivo, é necessário que seus elementos desempenhem impacto social e emocional no aluno (AGUIAR, 2010).

Os elementos citados anteriormente ainda não foram estabelecidos de forma cristalizada, uma vez diferentes autores os classificam de formas diferentes, bem como são características com certo grau de facilidade de serem alteradas. Para este trabalho, iremos seguir o modelo apresentado pelo professor da Universidade da Pensilvânia, Kevin Webach, por meio de um curso disponibilizado na plataforma Coursera, a partir de 2015, e Flora Alves (2015) os sintetiza.

Na figura 9, a autora explica que os jogos podem ser entendidos de duas formas: como o *instrumento* pelo qual se chega a uma experiência, e a segunda seria o *resultado de uma combinação de diferentes elementos* que proporcionaria uma experiência.

Figura 9 – Dois entendimentos sobre os jogos



Fonte: Alves (2015)

No que diz respeito à aprendizagem em relação à gamificação, a autora afirma que “a segunda forma proporciona o ‘pensamento de jogos’, pois ela nos leva a buscar a melhor combinação de elementos e como correlacioná-los de modo a produzirmos a experiência adequada para que a aprendizagem ocorra.” (ALVES, 2015). O modelo de elementos de jogos apresentado por Kevin Webach, na figura 10, é representado por uma pirâmide, com os três pontos principais: componentes, mecânica e dinâmica, que são considerados o tripé dos elementos da gamificação. O entorno representa a experiência a qual o usuário obterá por meio dos três elementos que formam a pirâmide.

Figura 10 – A pirâmide dos elementos dos jogos



Fonte: Alves (2015)

No topo da pirâmide, a dinâmica é tida como a estrutura que atribui a coerência ao jogo, ou seja, em palavras curtas, seriam as regras. São seus elementos: a construção (são as escolhas que o jogador considera significativas, o que incentiva o pensamento crítico e estratégico), a emoção (as diferentes emoções provocadas pelos jogos são essenciais para promover a aprendizagem), a narrativa (*storytelling*) (é a história ou uma narrativa que conecta os outros elementos, fazendo com que eles tenham sentido ou uma conexão com a realidade), a progressão (representa os elementos que dão a sensação de estar progredindo no jogo) e o relacionamento (são as colegas de time ou oponentes com quem o usuário pode interagir, sendo reais ou não).

A parte central da pirâmide é constituída pela mecânica dos jogos, que representa a ação, que movimentam os jogos. Seus mecanismos são: os desafios (são os objetivos a serem alcançados), a sorte (é um elemento que propicia

envolvimento), a cooperação e competição (apesar de serem opostos, promovem o desejo do usuário de interagir e engajar), o *feedback* (acompanhamento do seu progresso no jogo, além de ser importante para o usuário perceber que seu objetivo é alcançável), a aquisição de recursos (são elementos adquiridos dentro dos jogos que se acumulam para adquirir algo maior), a recompensa (são os benefícios), a transação (são a compra, venda e troca de elementos que proporcionam ao usuário uma movimentação entre os níveis e fases mais complexas), os turnos (são as alternâncias de jogadas entre usuários), estados de vitória (é o usuário que alcança a vitória, por meio da forma que o jogo possibilita, como o jogador com maior número de pontos, entre outros).

Na base da pirâmide se encontram os componentes do jogo, os quais são a concretização do que a dinâmica e a mecânica representam. São eles: realizações (são recompensas por cumprir um desafio), avatares (representação virtual do seu personagem), *badges* (são as medalhas recebidas pelas realizações do usuário), *boss fights* (é um desafio mais complexo do que os outros, que servem para elevar o usuário de um nível a outro), coleções (é onde se encontram as *badges*, suas realizações), combate (é uma luta a ser realizada), desbloqueio de conteúdos (o usuário precisa realizar determinados desafios para destravar outros conteúdos), doar (uma doação de elementos pode engajar ainda mais o usuário), placar ou *leaderboard* (é o ranqueamento do jogo), níveis (são os diferentes graus de dificuldade feitos para que o usuário desenvolva suas habilidades), pontos (é a contagem dos pontos que serão utilizados para fins de aquisição de recursos, subida de níveis, ranqueamento, etc.), investigação ou exploração (buscar algo para obter algum resultado dentro do jogo), gráfico social (seria uma extensão do grupo social do usuário) e bens virtuais (são elementos oferecidos para serem comprados, inclusive, com moeda real) (ALVES, 2015).

Esses elementos apresentados foram conceituados a partir da apresentação realizada por Alves (2015), com algumas alterações, e a maioria deles serão utilizados para a análise do *corpus* do presente trabalho, uma vez que nem todos os aplicativos têm todos os elementos em sua estrutura.

Leffa (2016) realizou um estudo sobre o portal *online* do *Duolingo*, que, apesar de não ser um aplicativo, apresenta características da gamificação, além de possuir uma comunidade, com participação ativa de outros integrantes aprendizes. Segundo ele, “a aprendizagem foca principalmente a leitura e a escrita com ênfase na tradução

de palavras e frases, mas há também exercícios de escuta, como ditado, e reconhecimento de voz [...]” (LEFFA, 2016, p. 145). Para o autor, o ideal seria proporcionar um ambiente em que o aluno fosse colocado em situação mais próxima possível de um contexto real de comunicação. Essa é uma limitação que, muitas vezes, é enfrentada em sala de aula, o que acaba “transformando a língua em um objeto teórico de estudo, um conteúdo a ser discutido e explicado, como se faz com o ensino da física ou da matemática” (LEFFA, 2016, p. 139) e esquece-se de sua função comunicativa. Sua conclusão é de que apesar da proposta interacionista, o *Duolingo* também acaba não proporcionando um ambiente real de comunicação, além de, muitas vezes, também transformar a língua num objeto teórico.

Na contramão do que concluiu Leffa (2016), Kapp (2013) entende que, apesar da forma abstrata que os jogos tratam da simulação da realidade, os mesmos podem propiciar uma prática autêntica, pois:

*Simulations provide a rich opportunity to give learners a chance to practice in an environment as close to the actual situation as possible. Games provide a more abstracted version of the environment, but can still be helpful for allowing authentic practice.*¹⁸ (KAPP, 2013, n. p.).

No processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, portanto, essas simulações podem ser bem-vindas nos casos em que os alunos não tenham acesso à prática de diálogos na vida real. Os aplicativos com elementos de gamificação, nesse sentido, podem representar uma alternativa ao ensino tradicional. No entanto, muitos deles são pagos e exigem um aparelho móvel atualizado e com acesso à *internet*, o que ainda não é realidade de parte da população.

Por outro lado, Lobato et al (2018) aponta que há muitos benefícios em se trabalhar com a gamificação no ambiente escolar, entre eles, a estimulação à competição saudável, geração de um sentimento de conquista própria, possibilidade de medição de desempenho, e maior acessibilidade. Fora de sala de aula esses elementos ainda fazem sentido e servem como proposta de engajamento.

O que não se pode negar é que a gamificação está sendo amplamente utilizada pelos aplicativos de cursos de ensino de língua inglesa, sendo que este é um dos

¹⁸ As simulações fornecem uma oportunidade rica e dão aos estudantes uma chance de praticar em um ambiente tão perto da situação real quando possível. Os jogos fornecem uma versão mais abstrata do ambiente, mas podem ainda ser úteis ao permitir uma prática autêntica (KAPP, 2013, s/p, tradução nossa).

principais motivos pelos quais os usuários são atraídos e se motivam a continuar sua trajetória no aprendizado dela (CABRAL, 2018; SANTOS, 2019, SATAKA, 2019).

De uma forma particular, as atividades de léxico destes aplicativos, têm sido beneficiadas com o uso dos elementos de gamificação, conforme será visto no capítulo de análise desta pesquisa. Antes, porém, faremos uma descrição e uma contextualização do ensino do léxico, perpassando por conceitos advindos da área da Lexicologia, no próximo capítulo.

3 ESTUDOS DE LEXICOLOGIA E O ENSINO DO LÉXICO

O presente capítulo aborda conceitos que permeiam os estudos da Lexicologia e sua relação com o ensino de línguas estrangeiras. Na primeira parte, são apresentados estudos teóricos que se destacam nesta linha de pesquisa, como Biderman (2001), Almeida e Xavier (2017), Dal Corno (2017). A segunda parte do capítulo dá conta de explicar as contribuições da lexicologia no que se refere ao ensino de língua estrangeiras, partindo de estudos de Leffa (2000) e da análise de como documentos oficiais abordam a temática, como a Base Nacional Comum Curricular (2017). A partir dessa compreensão são levantados alguns estudos sobre o ensino do léxico a partir de livros didáticos e o caminho percorrido até chegar na abordagem tomada pelos aplicativos móveis.

3.1 ALGUNS CONCEITOS FUNDAMENTAIS

Um ponto que ainda não recebe a devida atenção nas discussões teóricas no que se refere ao ensino e aprendizado de línguas é em relação ao léxico. Tendo em vista que este é elemento essencial e constitutivo de uma língua, ou seja, que, sem ele, não existe comunicação, iremos nos deter um pouco sobre este tema. Neste tópico, iremos abordar os conceitos fundamentais sobre a Lexicologia, incluindo conceitos básicos como léxico e palavra. Dentre tantos outros aspectos desta área, iremos apontar algumas considerações sobre os campos lexicais e as formas equivalentes, pois são aspectos frequentes e/ou relevantes nos aplicativos de cursos de línguas estrangeiras.

3.1.1 O estudo das palavras: Lexicologia

A Lexicologia é compreendida como uma das ciências do léxico, das quais também fazem parte a Lexicografia, a Terminologia, a Terminografia, entre outras. Elas são divididas por disciplinas, apesar de possuírem articulações e processos de cooperação. O que parece mais oportuno para este trabalho é a análise a partir da Lexicologia, por isso, iremos nos deter neste tópico.

Assim, a Lexicologia é um ramo da Linguística e dá conta de estudar cientificamente o léxico de uma ou mais línguas, em todos os seus aspectos. Dentre

as suas diversas tarefas, citadas pela autora Barbosa (1992), destacamos as seguintes:

Definir conjuntos e subconjuntos lexicais - universo léxico, conjunto vocabulário, léxico efetivo e virtual, vocabulário ativo e passivo; conceituar e delimitar a unidade lexical de base - a lexia -, bem como elaborar os modelos teóricos subjacentes às suas diferentes denominações; analisar e descrever as estruturas morfossintático-semânticas de tais unidades, sua estruturação, tipologia e possibilidades combinatórias; examiná-las em sua carga ideológica, força persuasiva, natureza modalizante [...]. (BARBOSA, 1992, p. 02).

As tarefas evidenciadas pela citação dizem respeito ao estudo do léxico em uma perspectiva descritiva, que podem ser analisadas a partir de um viés quantitativo ou qualitativo. Elas podem ser aplicadas e têm muitas contribuições no que se refere ao “ensino de língua materna ou estrangeira, descrição, diagnóstico e terapia dos distúrbios da linguagem, processos de tradução automática ou mecânica, técnicas de documentação, tratamento da informação, dentre outros” (BARBOSA, 1992, p. 02).

A Lexicologia é uma área do conhecimento que estuda o acervo linguístico, o qual representa a experiência e o conhecimento acumulado das sociedades. No que se refere ao âmbito linguístico, ela se aproxima tanto da Semântica, ao estudar as relações de significação, como a monossemita, polissemia, homonímia, paronímia, etc., quanto da Morfologia, por haver uma intersecção com a gramática, quando se fala da formação de palavras, por exemplo. Dessa forma, pode-se entender que a Lexicologia vai se ocupar tanto dos significados lexicais, quanto dos gramaticais nas palavras (BARBOSA, 1992).

De acordo com Biderman (2001), o objeto de estudo e de análise da Lexicologia é a palavra, a categorização lexical e a estrutura do léxico. Dentre os elementos linguísticos, ela se vale da intersecção de alguns níveis de análise linguística como a fonética e a fonologia, a semântica, a morfologia, a sintaxe, a pragmática, entre outras.

3.1.2 O léxico

O léxico, foco dos estudos da Lexicologia, é, em um de seus sentidos, o conjunto de palavras de um determinado idioma e pode ser entendido como um fenômeno social, pois ele é produzido e determinado socialmente. Ele é elemento constitutivo da língua, uma vez que é por meio desse conjunto que há a interação

humana por meio das práticas discursivas. Sendo assim, pode-se inferir que sem o léxico não existem as línguas, por isso compreendemos a relevância do seu estudo, principalmente no que diz respeito ao seu ensino e aprendizado.

Para Biderman (1996), é ele quem carrega as informações cruciais dentro dos enunciados, sendo que a mensagem é veiculada principalmente por ele. De acordo com a autora, são as unidades lexicais que “designam os elementos desse universo segundo o recorte feito pela língua e pela cultura correlatas. Assim, o léxico é o lugar da estocagem da significação e dos conteúdos significantes da linguagem humana”. (BIDERMAN, 1996, p. 27). Nesse sentido, pode-se dizer que o léxico é uma forma de registro do conhecimento de mundo da humanidade. É por esse motivo, portanto, que pode ser possível identificar e relacionar a história e a cultura de um povo por meio do estudo de sua língua, pois é a partir do contato com sua realidade que o ser humano a nomeia e a classifica.

Um dos desafios compreendidos no ensino de línguas estrangeiras é justamente abarcar a compreensão dessa característica histórica e cultural delas, sem cair no usual e problemático trabalho com a equivalência lexical (BIDERMAN, 1998; GIL, 2016). Esse fato aparenta distanciar as línguas, considerando que cada povo vai ter uma compreensão diferenciada da realidade. Entretanto, o importante é fazer com que os aprendizes tenham consciência dessa diferença de culturas e de como isso influencia quanto à forma e ao conteúdo das palavras, e, por consequência, a das línguas.

Em consonância com esse pensamento, Vilela (1999) aponta que “o homem ao colocar-se no mundo por meio da palavra, coloca o mundo [...] no seu lugar reduzindo-o a categorias por força da sua experiência perceptiva e motora, da sua experiência vivida corporalmente”. (VILELA, 1999, p. 91-92). Assim, a partir do contato com a realidade, e de sua interpretação, o homem busca categorizar os elementos ali presentes de forma tangível. Com isso, entendemos que cada língua pode apresentar um acervo vocabular diferenciado, por representar uma visão de mundo particular.

Portanto, o léxico pode ser considerado como um conjunto que engloba, de forma condensada, as unidades da língua, as unidades lexicais. Estas, por sua vez, são heterogêneas e se apresentam em forma de lexias simples (mesa), lexias compostas (guarda-roupa), lexias complexas (previsão do tempo), expressões idiomáticas (está chovendo canivete) e até mesmo provérbios (água mole em pedra dura, tanto bate até que fura). Orsi (2012) aponta que essas nomenclaturas não são

unânicos dentre os teóricos da Lexicologia, podendo, portanto, ser encontradas em trabalhos lexicológicos, outros termos para unidade lexical como item léxico, item lexical, unidade léxica entre outros. Além disso, outra concepção que mostra divergências e exige mais atenção é o de *palavra*.

3.1.3 Noção de palavra

Biderman (1998) aborda as diferentes concepções com que a palavra pode ser tratada, como a partir da dimensão mágica e religiosa, e a visão a partir da dimensão cognitiva, a qual adotamos para este trabalho. Segundo ela, é a partir da palavra que se realiza a categorização do conhecimento e a nomeação da realidade. Ao se utilizar de palavras para designar elementos, o ser humano realiza uma atividade exclusiva a ele. Para além de categorizar, ele é capaz de relacionar categorias diversas, não apenas reagindo, mas também respondendo a elas.

Partindo dessa visão, a palavra pode ser considerada como uma etiqueta das coisas, sendo as palavras elementos constituintes do dicionário das línguas. Ao tratar da “etiquetagem” das coisas, é preciso destacar que não se trata apenas dos elementos físicos, mas também dos campos conceituais. A autora conclui que “o processo de categorização e a nomeação ou designação através de palavras devem fundamentar-se em algo muito abstrato”. (BIDERMAN, 1998, p. 89). É por isso que essa formação de conceitos é considerada de natureza cognitiva.

Uma discussão muito importante dentro da área da Lexicologia, refere-se à delimitação do que seria compreendido como uma palavra. Não se pode levar em consideração apenas aspectos fonológicos, uma vez que a fala não abarca de forma plena o seu conceito. Se levarmos em conta a estrutura gramatical da palavra, são os aspectos morfossintáticos, e se considerarmos os sentidos produzidos por ela, pensamos nos aspectos semânticos. De acordo com Biderman (1999), tanto a fonologia quanto a morfossintaxe auxiliam a reconhecer, mas o que define decisivamente a identificação e delimitação da palavra é a dimensão semântica.

Ao aprender uma palavra, compreendemos que ela pertence a um determinado grupo com o qual ela compartilha semelhanças em relação ao seu sentido. A este grupo, dentro da Lexicologia, é dado o nome de campo lexical.

3.1.4 Os campos lexicais

Diferente do que se possa imaginar, o léxico da língua não é acessado pelo falante de modo aleatório. As palavras se organizam na mente do ser humano de forma agrupada e não dispersa. Sua organização e armazenamento seguem critérios específicos, o que implica em maior agilidade e eficiência de uso.

Apesar das diferentes visões para os estudos do léxico, as unidades lexicais que possuem traços de significado em comum formam conjuntos, e a eles é dado o nome de campos lexicais.

Abbade (2011) explica que os estudos sobre os campos lexicais tiveram início após a teoria dos campos linguísticos, proposta por Jost Trier (1931). O autor defende que as palavras possuem uma relação de dependência e se agrupam de acordo com os traços semânticos que têm em comum. Elas, por sua vez, formam um conjunto estruturado, sendo ele chamado de campo linguístico. Destes últimos surgem os campos lexicais e os semânticos.

Para este trabalho, vamos nos ater aos campos lexicais. Assim, Genouvrier e Peytard (1974) definem os campos lexicais como “palavras que designam diferentes aspectos de uma noção” (GENOUVRIER; PEYTARD, 1974) e são:

O conjunto das palavras que a língua agrupa ou inventa para designar os diferentes aspectos (ou os diferentes traços semânticos) de uma técnica, de um objeto, de uma noção: campo lexical do “automóvel”, da “aviação”, da “álgebra”, da “moda”, da “ideia de Deus”, etc. (GENOUVRIER; PEYTARD, 1974, p. 318).

Coseriu (1980), na esteira do que defendem os autores, aponta que o campo lexical pode ser definido a partir de um paradigma lexical. Em outras palavras, seria o compartilhamento, entre as unidades lexicais, de um conteúdo lexical contínuo, sendo que elas se opõem de maneira imediata umas às outras, através de traços distintivos mínimos.

Abbade (2011) propõe o seguinte conceito:

O campo léxico é, pois, uma estrutura paradigmática primária do léxico, ou, melhor dizendo, é a estrutura paradigmática por excelência. As relações internas de um campo léxico enquanto estrutura de conteúdo, são determinadas pelas oposições semânticas em que funcionam (ABBADE, 2011, p. 1341).

Dentre os aplicativos estudados nesta pesquisa, é comum vermos a divisão das lições por campos lexicais, o que será aprofundado no capítulo de análise. Dentre eles, um muito comum é o grupo “família”. Nele, dependendo do nível da lição, são apresentadas as palavras, como exemplo, “pai”, “mãe”, “filhos”, entre outros. Aqui, nota-se que essas palavras possuem uma relação que pode ocorrer no mesmo contexto de uma estrutura, no entanto, elas se opõem umas às outras de forma direta. Essa ideia vai ao encontro do que Genouvrier e Peytard (1974) apontam como um campo lexical, o qual seria o conjunto das palavras agrupadas pertencentes e que designam aspectos diferenciados de uma mesma noção.

Aprender uma língua estrangeira partindo de campos lexicais tem sido um tópico pouco comentado até então por parte dos teóricos da área, apesar de já ser amplamente utilizado por Livros Didáticos, conforme iremos discutir de forma mais ampla no tópico 3.2.1. Antes disso, no entanto, outra característica recorrente apresentada pelos aplicativos é o ensino pautado pela tradução. Assim, o próximo tópico trata desta questão.

3.1.5 Palavras traduzidas: equivalentes e os correspondentes

Considerando que as línguas são formadas a partir da nomeação e classificação realizada pelo homem, entendemos que cada língua é um recorte de uma realidade. Dessa forma, tanto o processo de tradução de palavras estrangeiras, como o da busca por palavras sinônimas dentro de uma língua, mostram-se tarefas árduas.

Quanto à busca por equivalentes em diferentes línguas, Xatara, Riva e Rios (2001) expõem que tradução enquanto transferência de significados é uma ilusão. Para realizar a tarefa de transposição entre idiomas, segundo os autores, é fundamental que o tradutor conheça o papel da palavra no sistema linguístico de ambas as línguas, quanto ao seu significado.

Já em relação à equivalência de palavras na mesma língua, é praticamente consenso entre linguistas que é muito raro o caso em que exista uma sinonímia absoluta. Para que isso realmente ocorra, seria necessário que os sinônimos pudessem ser substituídos em qualquer contexto. Essa situação ocorre raramente, pois as palavras são polissêmicas e seu uso varia de acordo com contextos.

O termo que é mais bem aceito seria o de sinônimos parciais, ou ainda, de parassinônimos (Barbosa, 1997). Este, por sua vez, indica que uma palavra pode ter um sentido idêntico a outra, mas apenas dentro de um contexto. Assim, entende-se a importância do reconhecimento do contexto.

Nos estudos da equivalência terminológica, Godoy e Babini (2014) realizam uma pesquisa que abrange os conceitos apresentados por Dubuc (1985). Segundo os autores, Dubuc aponta que há uma distinção entre equivalentes e correspondentes. Ele explica que “dois termos são equivalentes se possuírem uma identidade completa de sentido e de usos dentro de um mesmo domínio de aplicação” (GODOY; BABINI, 2014, p. 590).

Em consonância com que outros autores da área propõem, de acordo com Dubuc (1985) a equivalência total e perfeita não será sempre possível, uma vez que “um termo da língua A só recubra parcialmente o campo de significação de um termo da língua B ou vice-versa, ou ainda, um dos termos pode se situar em um nível de língua diferente de seu homólogo da outra língua” (GODOY; BABINI, 2014, p. 590). Assim, entende-se que há uma preferência pela correspondência, pois indica uma equivalência parcial.

Para se chegar a uma conclusão sobre qual termo utilizar, equivalente ou correspondente, faz-se necessário analisar o conteúdo semântico das palavras tanto na língua materna, como na estrangeira. Nesse sentido, para considerarmos duas palavras como equivalentes, elas precisam ter o mesmo conteúdo semântico, e ter o mesmo uso em ambos os idiomas.

De acordo com Barbosa (1997), essa tarefa se torna ainda mais restrita quando se pensa no nível da língua falada. Um exemplo trazido pela autora é a palavra “voar”. No português do Brasil, essa palavra pode indicar a movimentação das aves, ou ainda de aeronaves, e, principalmente na fala, é utilizada para designar algo parecido com “sonhar”, sendo assim, são três palavras diferentes. Ao traduzirmos para a língua inglesa, as duas primeiras palavras se mantêm o mesmo (*fly*), no entanto, para a terceira acepção, isso se modifica. Não existe a equivalência das palavras “voar” e “*fly*” no sentido “sonhar”.

Sendo assim, analisar uma palavra de forma isolada, sem um contexto, é algo a ser evitado, tanto no que diz respeito à tradução quanto à busca por sinônimos dentro de uma mesma língua. Portanto, o conhecimento lexical e o reconhecimento

do contexto são fundamentais no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

3.2 CONTRIBUIÇÕES DA LEXICOLOGIA PARA O ENSINO DE LE

A aprendizagem de línguas estrangeiras passou, e ainda passa, por diversas e diferentes abordagens. Por muito tempo, o enfoque foi dado à aprendizagem partindo da análise sintática, principalmente da tradução. Essa abordagem, apesar de se acreditar que já foi superada, ainda prevalece em algumas práticas docentes, que mantêm essa visão estruturalista da língua. Já a aprendizagem partindo do enfoque dado ao estudo do léxico da língua é algo que tem ganhado ênfase, ou, pelo menos, tem sido levado em conta nos documentos norteadores e, por consequência, nos livros didáticos.

Leffa (2012) alerta que a língua não é só léxico e sintaxe, como algumas abordagens de ensino de línguas estrangeiras fazem parecer. No entanto, é importante ressaltar que o léxico é o elemento que melhor caracteriza e diferencia uma língua da outra, uma vez que são seus vocábulos que mais representam a realidade daquela cultura.

De acordo com Leffa (2001), para a aquisição adequada do léxico, é necessário saber o que significa conhecer uma unidade lexical, ou seja, o que um falante nativo da língua sabe. Para ele, o aprendiz precisa saber sobre 1) A frequência de ocorrência, tanto na fala como na escrita, da palavra; 2) Colocabilidade; 3) Limitações de registro em algumas de suas acepções; 4) Derivações e flexões; 5) Classificação gramatical a qual pertence e sua concordância; 6) Relações paradigmáticas estabelecidas; 7) Compreensão dos valores denotativos e conotativos. (adaptado de LEFFA, 2001, p. 33).

Assim, antes de iniciar o estudo de uma palavra, deve-se considerar o que o aluno sabe ou não sobre ela. Ainda segundo Leffa (2001), o desenvolvimento da competência lexical pode se dar por meio da aprendizagem *incidental*, realizada de forma natural, e da *intencional*, desenvolvida de forma planejada e formal. Pode-se tratar como paralelo a aprendizagem do léxico na língua materna (incidental) e na língua estrangeira (intencional) em uma escola de idiomas, ou por meio de um aplicativo, por exemplo.

Na aprendizagem incidental, a preocupação do aprendiz não é em adquirir novo vocabulário, mas sim o de estabelecer um significado, que é o que ocorre com a

aprendizagem da língua materna, em um primeiro momento. Assim, pode-se inferir que a aprendizagem incidental do léxico acontece por meio de um *input* oral, altamente contextualizado. Mais tarde, com a escolarização, o aprendiz se depara com o processo formal e de aprendizagem intencional.

Já na aquisição de uma língua estrangeira ocorre o inverso desta situação apresentada. Inicialmente, o aprendiz é colocado em uma situação de aprendizagem formal, por meio da mediação de um professor. Apenas após adquirir um vocabulário que ultrapassa três mil palavras é que passa a ocorrer a aprendizagem incidental.

Apesar de aparentar, em um primeiro momento, ser a forma ideal, por ser contextualizada, facilitando a compreensão tanto de sentido quanto de uso da palavra, a aprendizagem incidental apresenta algumas limitações. Como exemplo, Leffa (2001) aponta alguns trabalhos que verificaram ser muito difícil um aprendiz conseguir compreender de forma natural as expressões idiomáticas da língua estrangeira em estudo. Se faz necessário, portanto, o aprendizado de vocabulário, partindo de textos. De acordo com o autor:

O encontro com a palavra desconhecida dentro de um texto onde se pode perceber suas relações com outro segmento serve para contextualizar e tornar significativa a aprendizagem, mostrando matizes, restrições e preferências entre as palavras em uso, o que não seria percebido num estudo descontextualizado, com simples listas de palavras. (Leffa, 2001, p. 38).

A partir da análise realizada com o *corpus* desta pesquisa, notamos que os aplicativos para o ensino de inglês geralmente trazem o foco no vocabulário, mas que, na maioria das vezes, ele é trabalhado a partir da sua inserção em frases frequentes dentro de determinados contextos de produção, os quais são trabalhados em cada lição. Ou seja, os aplicativos organizam o léxico a ser apreendido por meio de campos lexicais. As atividades em si variam em quesito de proposta, no entanto, acabam por recair no recurso da tradução, dentro do contexto estabelecido pela frase. Diante do exposto, a seguir, iremos fazer um percurso sobre como o léxico é abordado em diferentes suportes didáticos: o livro didático e os aplicativos.

3.2.1 Do livro didático ao aplicativo: abordagens do ensino do léxico

Sabe-se que os livros didáticos (LD) seguem os parâmetros que são requeridos em cada país. Aqui iremos tratar do que dois documentos norteadores de ensino de LE (BNCC e QECR) abordam sobre a competência lexical. Sabemos que os aplicativos em análise são pensados principalmente para o uso no ensino não formal, e que, portanto, a BNCC não os contemplaria, uma vez que o documento em questão é voltado ao ensino regular. Além disso, o documento também é voltado para todas as disciplinas da grade curricular, não apenas ao inglês. No entanto, entendemos que os aplicativos são voltados para aprendizes brasileiros de inglês, assim, compreendemos a importância de analisarmos o que um documento, pensado para nossos alunos, tem a dizer sobre o assunto.

A competência lexical é tratada pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017) como uma das principais competências a ser explorada no ensino de língua inglesa voltado para o Ensino Fundamental. De preferência, sugere-se que esse ensino venha articulado ao uso de ambientes virtuais e/ou aplicativos para dispositivos móveis.

Logo no início do texto referente à área de Linguagens (que contempla Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Artes e Educação Física), as palavras são apontadas como recurso expressivo e que sua mobilização e ampliação visa a construção do sentido com o outro (BRASIL, 2017). No entanto, ao nos aprofundarmos na seção dos conteúdos, o documento não direciona um estudo específico. Para o 6º ano, o documento indica que é necessário:

(EF06LI16) Construir repertório relativo às expressões usadas para o convívio social e o uso da língua inglesa em sala de aula. (EF06LI17) Construir repertório lexical relativo a temas familiares (escola, família, rotina diária, atividades de lazer, esportes, entre outros). (BRASIL, 2017, p. 251).

Já no 7º ano, o documento aponta um trabalho com a construção do repertório lexical, pronúncia e polissemia. Os objetivos são:

(EF07LI15) Construir repertório lexical relativo a verbos regulares e irregulares (formas no passado), preposições de tempo (*in, on, at*) e conectores (*and, but, because, then, so, before, after*, entre outros). (EF07LI16) Reconhecer a pronúncia de verbos regulares no passado

(-ed). (EF07LI17) Explorar o caráter polissêmico de palavras de acordo com o contexto de uso. (BRASIL, 2017, p. 255).

Além da construção do repertório lexical, a parte do currículo voltada para o 8º ano, aponta para o trabalho com os prefixos e sufixos e “(EF08LI12) Construir repertório lexical relativo a planos, previsões e expectativas para o futuro. (EF08LI13) Reconhecer sufixos e prefixos comuns utilizados na formação de palavras em língua inglesa” (BNCC, 2017, p. 259).

No 9º ano, os objetos abordados no estudo do léxico são usos de linguagem em meio digital “internetês” e os conectores, e as habilidades a serem desenvolvidas são:

(EF09LI13) Reconhecer, nos novos gêneros digitais (blogues, mensagens instantâneas, tweets, entre outros), novas formas de escrita (abreviação de palavras, palavras com combinação de letras e números, pictogramas, símbolos gráficos, entre outros) na constituição das mensagens. (EF09LI14) Utilizar conectores indicadores de adição, condição, oposição, contraste, conclusão e síntese como auxiliares na construção da argumentação e intencionalidade discursiva. (BRASIL, 2017, p. 263).

A coleção de livros didáticos de inglês voltados para o Ensino Fundamental *Way to English for Brazilian learners*, da editora Ática, lançada no ano de 2018, e distribuída no estado do Paraná para todos os estudantes, teve como base a BNCC. No LD voltado para o 6º ano, o estudo do vocabulário se baseia em “exercícios variados para construção, sistematização e ampliação de repertório lexical”, o que aparenta ser algo bem genérico. No entanto, ao longo das unidades, esse repertório é apresentado de forma mais específica. Na unidade 1, por exemplo, são trabalhadas saudações e despedidas; na unidade 2, interesses pessoais e números; na unidade 3, profissões, meses do ano e países. Questões como conscientização do aluno sobre a importância do estudo sistemático do vocabulário, formação de palavras, agrupamento de palavras por campo lexical e o estudo das expressões idiomáticas são algumas das temáticas abordadas pelo livro.

O documento norteador e, em consequência, os LD têm acompanhado, de certa forma, as inovações apresentadas pelos estudos linguísticos mais recentes, no entanto isso não garante e não reflete necessariamente o que é feito em sala de aula.

Já o QECR, que é um documento voltado para o ensino de língua estrangeira, elaborado inicialmente para a realidade dos países membros do Conselho da Europa,

dedica uma seção voltada para a competência lexical. É importante evidenciar suas diretrizes, tendo em vista o fato de que muitas escolas de idiomas no Brasil utilizam materiais didáticos produzidos em países que têm este documento como norteador de ensino. Segundo o que ele entende por competência lexical, “consiste no conhecimento e na capacidade de utilizar o vocabulário de uma língua e compreende elementos lexicais e gramaticais”. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 159). Além disso, o documento aponta níveis sobre a amplitude e o domínio de vocabulário que cada nível de utilizador (elementar, independente e proficiente) precisa possuir.

Partindo das diretrizes apontadas pelo QEER, inúmeros LDs são produzidos levando-as em consideração. Estes materiais acabam por chegar no Brasil e aqui são amplamente utilizados. Uma editora muito reconhecida e usada por escolas de idiomas é a *Oxford University*. Trazemos como exemplo uma atividade de léxico vista no livro *American English File Second Edition* (2013), na figura 11.

Figura 11 – Atividade de campo lexical em LD baseado no QEER

Things **VOCABULARY BANK**

a Match the words and pictures.

- a book /bʊk/
- a calendar /ˈkæləndər/
- a cell phone /sɛl fəʊn/
- a change purse /tʃeɪndʒ pɜːs/
- a coin /kɔɪn/
- a credit card /ˈkredɪt kɑːd/
- a dictionary /ˈdɪkʃənəri/
- a file/a binder /faɪl/ ˈbaɪndər/
- glasses /ˈglæsəz/
- headphones /ˈhedfəʊnz/
- an ID card /aɪˈdi kɑːd/
- an iPod /ˈaɪpɒd/
- a key /ki/
- a laptop /ˈlæptɒp/
- a magazine /ˈmæɡəˈziːn/
- a newspaper /ˈnuːzpeɪpər/
- a pen /pen/
- a pencil /ˈpensl/
- a photo /ˈfəʊtəʊ/
- a piece of paper /piːs əv ˈpeɪpər/
- scissors /ˈsɪzəz/

Fonte: Oxford University Press (2013, p. 151)

Como o material é pensado para ser usado por aprendizes de diferentes nacionalidades, não existe a preocupação em identificar o equivalente na língua materna. Na atividade, o aluno é desafiado a ligar as palavras a sua correspondente imagem, por associação. Neste caso, o campo lexical trabalhado é *Things* (coisas), e traz objetos normalmente utilizados no cotidiano, como livro, moeda, carteira, entre outros. Cada unidade do livro possui uma página com um exercício semelhante a esse, em que o campo lexical visto na unidade é isolado e trabalhado de forma específica. No entanto, as palavras ali trabalhadas já foram apresentadas por meio dos mais diversos tipos de textos e usos.

Sabe-se que, muitas vezes, as práticas aplicadas em aulas de LE são aquelas baseadas em métodos muito usados no passado, mesmo que o documento e o LD sejam atualizados. Um método ainda vastamente utilizado é a Gramática Tradução. Inicialmente implementado no século XIX, este método focaliza a aplicação de regras gramaticais para que assim o aluno desenvolva sua habilidade de traduzir. Rosa (2014) explica como uma unidade didática baseada neste método desenvolve o estudo do léxico:

A apresentação do vocabulário acontece com o professor lendo a lista de palavras, cuidando a pronúncia, e os alunos repetindo; o professor também dita as palavras, seguidas de sua tradução. Neste método, portanto, o léxico aparece descontextualizado, sendo considerado um elemento secundário, subordinado à gramática. (ROSA, 2014, p.32).

A partir da descrição da autora e do que os LD mais recentes de ensino de língua inglesa têm apresentado, nota-se que há uma evolução, em teoria, se compararmos materiais advindos daquele momento.

Com a inovação proposta com os aplicativos móveis, espera-se que suas propostas didáticas acompanhem essa evolução. No entanto, veremos nos próximos tópicos que este cenário esperado pode não se concretizar.

3.2.2 Os campos lexicais nos aplicativos Duolingo, Hello English e Mondly

Uma característica em comum presente nos aplicativos selecionados para análise é a sua segmentação em lições divididas por campos lexicais. Para fazer suas escolhas lexicais, o falante nativo de uma língua acessa de forma automática os campos lexicais, uma vez que essa organização é estruturada no cérebro por meio de

padrões neurais (BIDERMAN, 1981). Já o aprendiz da língua estrangeira faz um caminho mais longo, uma vez que depende do quanto ele a conhece.

Segundo Gil (2016), o ensino do léxico pautado pela organização de campos lexicais é uma forma de:

Estabelecer as relações paradigmáticas que as palavras costumam estabelecer e assim obter uma visão mais ordenada das escolhas lexicais de um texto que refletem determinados recortes culturais da língua ou mesmo dos enunciadores. É também uma forma de confirmar as intenções dos interlocutores que sempre estarão marcadas na escolha dos lexemas do campo. (GIL, 2016, p. 454).

Além de Gil (2016), outros autores (CROW; QUIGLEY, 1985) também passaram a investigar a eficiência de se aprender partindo de atividades que compreendam a divisão do léxico por campos, elas inclusive têm se mostrado mais produtivas do que se comparadas às mais tradicionais. Nesse sentido, é interessante observar que os desenvolvedores dos aplicativos têm mostrado ciência desta prática que vem obtendo resultados eficientes.

O aplicativo Duolingo, por exemplo, divide suas lições com o que ele chama de “árvore das habilidades”, sendo que cada uma delas possui um campo lexical como tema. A figura 12 mostra essa organização, com algumas lições que se orientam pelos temas lexicais de “rotinas”, “emoções”, “comida”, “tempo”, “família”, “em casa”, “compras” e “*hobbies*”.

Figura 12 – Divisão das lições por campos lexicais - Duolingo



Fonte: Aplicativo Duolingo (2020)

Dentro de cada lição, o vocabulário pertencente ao campo lexical é trabalhado por meio de frases relacionadas a esse contexto. Em um primeiro momento, o vocabulário é apresentado por meio do auxílio de imagens e da tradução, e, no segundo, são exigidas as habilidades de escrita, de fala e de compreensão auditiva, para tradução ou reescrita de frases. Além disso, sempre é trabalhado um ou mais itens gramaticais, juntamente com os lexicais. Um exemplo é a lição com o campo lexical “família 1”, no nível 0/5, lição 1/5, em que as palavras apresentadas são “*sister*” e “*mother*” (irmã e mãe, respectivamente). As frases apresentadas são: “*I have two sisters*” (“eu tenho duas irmãs”) e “*This is my mother*” (“esta é minha mãe”). Nesse caso, o elemento gramatical estudado é o presente simples. A organização do aplicativo Mondly e do Hello English é bastante semelhante, no entanto, iremos nos aprofundar no capítulo de análise.

Tendo essas questões em vista, se, por um lado, os desenvolvedores desses aplicativos mostram interesse em se diferenciar do que está estabelecido pelo ensino de línguas ao considerar a aprendizagem a partir de campos lexicais, por outro, não é o que tem acontecido com as atividades de tradução.

3.2.3 Os equivalentes nos aplicativos Duolingo, Hello English e Mondly

Uma prática muito comum, que surgiu a partir de uma visão estruturalista, e ainda presente no ensino de línguas estrangeiras se fundamenta no princípio da equivalência lexical, podendo ser destacada a tradução como o exemplo mais enfático. Nessa visão, o vocabulário da língua acaba sendo colocado em segundo plano, após o conteúdo gramatical.

Rodrigues (2006) aponta, em seu estudo, que uma das maiores dificuldades dos alunos de LE ao desenvolver a competência da oralidade é o de se expressar por meio do vocabulário. A prática docente constatada pelo autor é centralizada na explicação do professor, e aponta que os alunos não estudam mais vocabulário por não terem conhecimento de estratégias adequadas para este fim.

Atividades que ainda estão muito presentes no ensino são aquelas em que o léxico é colocado de forma isolada, sem apresentar um contexto de uso. Como exemplo, podemos citar as listas de palavras em que é requerida a tradução por meio de um dicionário bilíngue, muito visto em materiais advindos do método da gramática-tradução (Rosa, 2014). Além disso, a reescrita de frases e repetição também são atividades ainda muito presentes.

No caso dos aplicativos em análise, as atividades propostas, apesar de variarem bastante seu formato, acabam sempre voltando para a tradução. Isso pode ser observado na figura 13, em que o app Duolingo propõe, na lição “cafeteria”, diversas vezes que o usuário aprendiz traduza os itens lexicais exigidos.

Figura 13 – Atividade de tradução - Duolingo

Traduza esta frase: A restaurant.

Traduza esta frase: One, two, three.

está aqui homem restaurante adeus Um

para Um bom dois três pessoas favor

VERIFICAR VERIFICAR

Fonte: Aplicativo Duolingo (2020).

O mesmo ocorre com as atividades do Hello English e do Mondly. Com base nessas constatações, podemos afirmar que os aplicativos apresentam dois aspectos do ensino de LE. Por um lado, optando por fazer a divisão das lições partindo do princípio dos campos lexicais, os seus desenvolvedores estão cientes sobre os estudos mais recentes da Lexicologia que têm mostrado bons resultados em relação ao aprendizado de léxico. Por outro lado, eles ainda trazem uma abordagem que se pauta prioritariamente na tradução, por meio do trabalho com palavras e frases isoladas, o que é algo que poderia ser ultrapassado, visto que formas diferentes de ensino poderiam ser explorados com a tecnologia oferecida por eles. Assim, o próximo capítulo, que descreve a metodologia e realiza a análise, irá apresentar os resultados da pesquisa.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE *CORPUS*

Este capítulo trata da descrição e da análise do *corpus*. Primeiro, são explicados os procedimentos metodológicos da pesquisa, desde o processo da escolha do *corpus*, delimitação e geração de dados. No segundo momento, há uma descrição geral de cada aplicativo. A partir do tópico 4.2, são analisados os dados apresentados pelo *corpus* coletado, que se deu a partir da realização das atividades disponibilizadas pelos aplicativos de aprendizagem de inglês. O intuito da análise é buscar compreender qual é a forma de apresentação do léxico da língua alvo, por cada aplicativo, bem como da sua relação com os elementos de gamificação. A partir disso, buscamos desenvolver discussões acerca do que foi estabelecido pela análise, relacionando com questões teóricas levantadas ao longo do trabalho, como a tradução e o uso de campos lexicais no ensino e aprendizado de léxico de língua estrangeira, mais especificamente da língua inglesa.

4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1.1 A escolha do tema e do *corpus*

A proposta da temática desta pesquisa delineou-se partindo da área de concentração Linguagem e Sociedade, do programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado da Unioeste, na linha de pesquisa Linguagem: Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino. A partir daí, buscamos temas que se enquadrassem dentro dos Estudos da Lexicologia, vinculado ao ensino de Língua Estrangeira. Uma vez que a mestrandia é professora de língua inglesa há dez anos, fizemos questão de trabalhar com um conteúdo que ao mesmo tempo abrangesse a pesquisa teórica, e também contemplasse o ensino de LE, dando uma perspectiva para os professores de línguas.

Desde o surgimento dos primeiros aplicativos móveis voltados para o ensino de LE, a mestrandia se interessava pelo assunto, e já buscava levar esse instrumento para a sala de aula, do curso na escola de idiomas em que lecionava. No início, apenas dava a sugestão de uso para os aprendizes, uma vez que nem todos ainda possuíam os dispositivos móveis necessários para o seu uso. Com o tempo, e, por consequência, o aumento do número de *smartphones* no contexto escolar, foi

incluindo em suas aulas algumas atividades interessantes, principalmente para atrair a atenção dos alunos e levar algo diferenciado do convencional e famigerado livro didático.

A partir das leituras e discussões realizadas sobre os estudos do Léxico, pautadas nesta pesquisa, notamos que a temática do ensino do léxico de língua estrangeiras partindo de aplicativos móveis ainda é incipiente, se não, praticamente inexistente. Assim, decidimos por esse tema, justamente para contribuir com essa lacuna, mesmo que representando para nós um desafio.

A escolha dos aplicativos a serem analisados foi decidida de acordo com alguns critérios. Primeiramente, os aplicativos móveis deveriam ser cursos completos, ou seja, com foco na aprendizagem da língua estrangeira, de uma forma geral, não priorizando apenas uma habilidade da língua em específico. O segundo critério estabelecido foi de que pelo menos uma boa parte das atividades disponibilizadas pelo aplicativo fosse gratuita, o que representou uma certa dificuldade, e algumas mudanças de *corpus* ao longo do processo de escrita da dissertação e análise. O terceiro critério exigia que o aplicativo utilizasse como ponto de partida a língua portuguesa utilizada no Brasil.

Alguns aplicativos de “cursos completos” oferecem o ensino de inglês, sem intervenção de língua materna do usuário/aprendiz; em outros casos, verificamos que existem aplicativos que partem do português europeu. Portanto, priorizamos aqueles que são voltados para o público brasileiro, embora não sejam produzidos no Brasil. O quarto e último critério exigiu que as atividades deveriam apresentar elementos de gamificação que envolvessem a aprendizagem da língua estrangeira.

Os três aplicativos escolhidos e que se enquadraram em todos os critérios estabelecidos foram: Duolingo, Hello English e Mondly. Após a escolha destes ser definida, elencamos as atividades que fariam parte do *corpus*. Como os três possuem diferentes tipos de lições, focalizamos nas principais: consideramos as lições principais aquelas que fazem parte do “curso principal” dos aplicativos, pois estes possuem atividades complementares com diferentes focos e objetivos. Das atividades escolhidas para análise, buscamos dar ênfase na coleta daquelas voltadas ao aprendizado de léxico, não necessariamente vinculadas a determinadas habilidades comunicativas. Nos três aplicativos, as atividades das lições principais seguem o mesmo padrão, apresentação de palavras e/ou frases por meio da tradução, partindo de campo lexicais (fato que será observado na análise), portanto, selecionamos

apenas algumas delas como forma de exemplificação. Esta restrição nos permitiu obter uma base de dados suficiente para análise e comparação.

4.1.2 Tipo de pesquisa e a geração dos dados

A abordagem da presente pesquisa se enquadra no perfil qualitativo, de cunho interpretativista, que tem como base uma análise linguística e que busca considerar o contexto em que o objeto se insere, e sua relação com o sujeito. Tal definição pode ser corroborada pelo que Godoy (1995) afirma, segundo a autora: “um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada” (GODOY, p. 21, 1995). Ainda de acordo com ela, a abordagem qualitativa “envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos [...]”. (GODOY, 1995, p. 58).

Para além do envolvimento do pesquisador na situação estudada, a pesquisa qualitativa também busca se adaptar dependendo do que a área, a linha de pesquisa, e o objeto exigem. Partindo desse pressuposto, Gil (2002) define que:

A análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação. Pode-se, no entanto, definir esse processo como uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório. (GIL, 2002, p. 132).

Nesse sentido, a abordagem qualitativa se delinea ao não buscar uma representatividade numérica, mas o aprofundamento de uma questão levantada, levando em conta os aspectos apontados por GIL (2002).

Quanto aos procedimentos, este estudo se utiliza da pesquisa bibliográfica (por meio de artigos e livros científicos, teses e dissertações), bem como da pesquisa documental (BNCC, QECR, UNESCO, entre outros).

A pesquisa bibliográfica, de acordo com Gil “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” (GIL, 2002, p.44), e foi ela quem deu suporte para a elaboração da fundamentação teórica desta pesquisa. Além disso, a pesquisa documental também nos deu esse suporte. De acordo com Flick (2009), este tipo de pesquisa nos permite “utilizar os documentos

e a análise de documentos como uma estratégia complementar para outros métodos (...) ou pode-se, ainda, utilizar a análise de documentos como método autônomo” (FLICK, 2009, p. 231). Utilizamos documentos norteadores da educação como o QECR, voltado para a aprendizagem de línguas estrangeiras no contexto europeu, e a BNCC, que descreve a nível nacional os conteúdos relativos à disciplina de língua inglesa (entre outras) na educação básica, bem como as diretrizes sobre a aprendizagem móvel, publicado pela UNESCO.

Para a geração de dados, recorreremos à captura de tela (*printscreens*) das atividades que compõem o *corpus*. Tal recurso é disponibilizado pelo próprio dispositivo móvel em uso. Neste caso, utilizamos o aparelho *smartphone iPhone 8 Plus*, da empresa *Apple*, que, no momento das capturas, operava com o sistema *iOS 13.6.1*. As versões dos aplicativos usados para análise são: Duolingo entre as versões 6.81.1 e 6.97.2, Hello English 4.4.0 e Mondly entre as versões 7.5.13 e 8.0.9.

Para as capturas de tela, foram realizadas as atividades partindo da perspectiva de um usuário aprendiz. As capturas são transformadas em imagens com formato JPEG, pelo próprio aparelho. Após esse procedimento, as transferimos para o computador e as organizamos em pastas, para facilitar a análise. Não iremos apresentar todo o escopo, mas apresentaremos os casos mais recorrentes como exemplificação. Antes de partirmos para a análise desses dados, apresentamos uma breve descrição de cada aplicativo analisado. No próximo item, estão algumas considerações sobre os três aplicativos.

4.2 ANÁLISE DO *CORPUS*

Conforme apontamos no primeiro capítulo desta dissertação, as tecnologias digitais, principalmente nos últimos anos, estão em constante e rápida transformação. Nesse sentido, existe uma certa dificuldade em realizar uma análise com aplicativos móveis, pois se faz necessário acompanhar os avanços e as diversas versões lançadas semanalmente ou até diariamente. Definimos, portanto, que as lições tomadas para análise fossem coletadas ao longo do segundo semestre do ano de 2020, com o intuito de abordar uma amostragem mais atual possível. Caso, surgisse a necessidade de uma atualização importante, voltaríamos para coletar o que fosse preciso, por isso, mais de uma versão dos aplicativos Duolingo e Mondly foram utilizadas. No caso do aplicativo Hello English não foi necessário este trabalho, pois

suas atualizações são mais demoradas e não apresentam mudanças substanciais no recorte do *corpus*.

No período descrito, as lições principais dos três aplicativos foram sendo feitas e capturadas com o intuito de serem armazenadas. Todas as atividades que chamamos de lições principais foram realizadas. Notamos que, apesar de apresentarem *conteúdos* e temáticas diferentes, o *formato* não varia em boa parte destas lições. A sequência de atividades, diferentes para cada aplicativo, segue um padrão. Isso não acontece com o que chamamos de atividades extras, que possuem formatos diferenciados.

Tanto no caso do Duolingo, como no Hello English, é possível realizar todas as lições principais de forma gratuita. É interessante perceber que o Hello English exige que elas sejam feitas na ordem estabelecida pelo aplicativo, da lição de nível mais básico até ao mais avançado. A menos que se realize o teste de nivelamento, o qual permite que o usuário avance níveis que possa considerar básicos. Isso não ocorre com o Duolingo, o qual permite que o usuário selecione qualquer lição de qualquer nível na sua “árvore das habilidades”. O aplicativo Mondly segue o mesmo esquema do Duolingo, desde que o usuário pague a sua versão *plus*. Ele libera apenas três lições principais de forma gratuita. Para conseguirmos coletar os dados de forma completa, realizamos o pagamento, dando continuidade à pesquisa.

Outro ponto a se destacar, antes da análise em si, é o fato de que há uma diferença no momento de se cadastrar entre os três aplicativos, o que pode acarretar em distinções na apresentação de dois dos aplicativos. No caso do Mondly e do Duolingo, ao se inscrever, há algumas perguntas sobre os objetivos do aprendiz.

A começar pelo Duolingo, em que o usuário primeiro seleciona a língua alvo partindo da língua que já domina. Selecionamos a opção inglês (que é representado por uma bandeira americana), partindo do português. Nesta seção, não há algo que indique qual variante (brasileira ou europeia) é usada, no entanto, nas outras seções como *para falantes de inglês* e *para falantes de espanhol*, a língua portuguesa é representada pela bandeira brasileira. Não conseguimos encontrar a informação oficial nos canais de comunicação da empresa, no entanto, há alguns comentários e no fórum (sem resposta oficial da empresa) de usuários requisitando a variante

européia, pois relatam dificuldades com a variante brasileira¹⁹. Feita a escolha da língua alvo e da língua da qual gostaria que o aplicativo partisse, o usuário é requisitado a responder sobre como soube do aplicativo (tv, mídias sociais, amigos, etc), o porquê quer aprender o idioma (estudos, carreira, viagens, família e amigos, exercício mental, cultura e outro), escolher uma meta (quantidade de minutos diários de treino), e, finalmente, escolher a opção se aquela é a *primeira vez que estuda inglês* ou se *já sabe um pouco*. Para este trabalho, selecionamos a primeira opção.

No caso do Mondly, a primeira tela possui opção de selecionar 33 idiomas que podem ser escolhidos para aprendizagem, dentre eles, idiomas de diversos países do mundo. O idioma português é representado pela bandeira do Brasil, o que induz a pensar ser esta a variação abordada pelo aplicativo, assim como no Duolingo, não há uma explicação oficial sobre a escolha das variantes. Partindo do idioma português brasileiro há opção de 40 línguas a serem aprendidas. Nos focamos na língua inglesa, que é representada pela bandeira americana, no entanto, há também a opção de selecionar o inglês com a bandeira britânica. É curioso observar que, no caso da língua portuguesa não há a opção de seleção para a variante europeia. Após selecionadas as línguas falante e alvo, o aplicativo pede para o usuário selecionar o nível em que se encaixa (iniciante, intermediário, avançado). Depois, é necessário escolher os temas de interesse (viagem, negócios, romance, diversão, escola), sendo que, nessa etapa selecionamos todos os campos disponíveis.

Sobre a escolha de temas de interesse e objetivos, não se pode ainda afirmar que os aplicativos são voltados para o ensino de inglês para fins específicos, o que exigiria uma série de outros fatores que, para este trabalho, não são relevantes no momento. Assim, consideramos que os três possuem uma abordagem partindo do inglês geral, ou seja, uma abordagem ampla.

O aplicativo Hello English se diferencia dos anteriores, pois não realiza a sondagem sobre os motivos, os interesses e os níveis de seus usuários. A tela inicial é a mesma para qualquer um, sendo que suas atividades também não apresentam diferença de acordo com os objetivos do usuário.

¹⁹ A discussão pode ser acompanhada no fórum do site Duolingo. Disponível em: <<https://forum.duolingo.com/comment/18368426/Portugu%C3%AAs-de-Portugal>>. Acesso em: 20 dez. 2020.

Tendo essa questão em vista, enfatizamos que as atividades dos aplicativos Duolingo e Mondly podem se apresentar de forma diferente para cada usuário de acordo com o que for por ele selecionado, em seus objetivos e seus níveis.

Sem mais considerações, a análise se divide, inicialmente, pela descrição das lições de cada aplicativo. Nesta seção, apresentaremos a visão geral dos elementos constitutivos de cada um deles e, em seguida, é feita a descrição das atividades, em conjunto com as discussões suscitadas. Nesta parte, a sequência fica por conta 1) da forma com que cada aplicativo apresenta a língua inglesa; 2) da estratégia de ensino do léxico de língua inglesa, ambos permeados pelos elementos de gamificação ou não. Após, é realizada uma comparação entre os três.

A seguir, apresentamos a análise individual, a começar pelo Duolingo.

4.3 DUOLINGO

4.3.1 Duolingo: Visão geral

Uma plataforma para *web* e para dispositivos móveis, o Duolingo trata-se do curso completo de ensino de línguas estrangeiras mais baixado até o momento, ele teve seu lançamento para o público no ano de 2012 e até o ano de 2020, a plataforma contava com 300 milhões de cadastros no mundo todo²⁰. São mais de 30 idiomas, e para falantes de português brasileiro são disponibilizadas as línguas espanhola, francesa, alemã, italiana e o esperanto. Apesar de possuir a versão *web*, vamos nos ater ao proposto pelo aplicativo, por ser alvo do estudo.

O aplicativo é gratuito, no entanto, possui uma versão *plus* paga, em que é possível estudar sem a interrupção de propaganda e sem limite de “vidas”, e pode ser usado de modo *offline*. Além disso, há a possibilidade de se começar pelo nível iniciante do idioma, até níveis mais avançados, a partir de uma prova niveladora. Além disso, é possível realizar um teste de proficiência de inglês, aceito em algumas universidades, além de existir a opção do Duolingo para Escolas.

A sua interface é bastante colorida e conta com a presença de um mascote, o Duo. O público-alvo abrange todas as idades, desde que o usuário aprendiz seja alfabetizado. Na parte principal, ele se divide em lições que se organizam em forma

²⁰ Disponível em: <www.duolingo.com>. Acesso em: 20 jan. 2021.

de uma “árvore das habilidades”, conforme visto no capítulo 2, em diferentes níveis, e são apresentadas por campos lexicais, como *Saudações, Viagem, Família, Estudos, Emoções, Comida*, entre outros. Nelas são trabalhadas, de forma variada, as habilidades de *escrita* (exercícios de cópia, e escrita de palavras), *leitura* (exercícios de leitura de frases), *fala* (exercícios de repetição) e *compreensão auditiva* (exercícios de ditado), conforme poderá ser verificado nas análises dos próximos itens.

4.3.2 Duolingo: as lições principais e a forma de apresentação de léxico

De acordo com o que já foi citado e discutido no capítulo 3, as lições principais do Duolingo são divididas por temas, que contemplam determinados campos lexicais (conforme figura 12), e conteúdos gramaticais e de pronúncia. A divisão das seções do Duolingo é de oito no total, sendo que cada uma delas possui um determinado número de lições, variando de cinco a 25.

As lições são temáticas e seus títulos variam com os conteúdos abordados. Considerando que há um total de 144 lições temáticas, vamos apresentar aquelas que, no título, são voltadas para campos lexicais: *Saudações, Viagem, Comida, Família, Carreira, Loja, Estudos, Lugares, Tempo, Animais, Direções, Natureza, Escola, Tecnologia, Médico, Adjetivos, Esporte, Medicina, Política, Clima, Ciência, Negócios, Zoológico, Hotel, Reunião, Educação, Emprego, Casamento, Roupas, Festa, Artes, Halloween, Jogos*, entre outras. Já as lições que trazem no título conteúdos gramaticais são: *Passado, Futuro, (Presente) Perfeito, Infinitivo*, entre outros. É importante frisar que em todas as lições há atividades que abordam e ensinam conteúdos lexicais, gramaticais e de pronúncia.

É significativo mencionar que cada título possui níveis e lições com diferentes tipos de atividades, repetindo as construções frasais, reutilizando palavras já usadas, ou apresentando novas, com objetivo de fixar o conteúdo estudado. Outro ponto interessante é que o aprendiz pode escolher o campo lexical desejado, ou seja, pode direcionar seu estudo para o conteúdo que faz sentido para ele naquele momento. Leffa (2001) aponta a importância de se levar em consideração a relevância do vocabulário a ser aprendido pelo aprendiz. Além disso, essa versatilidade e flexibilização é uma das vantagens da aprendizagem móvel, apontadas por UNESCO (2014).

As primeiras seções possuem conteúdos de nível básicos, se considerarmos principalmente a gramática abordada por eles, e as últimas têm conteúdos de níveis avançados. Assim, é necessário que o aprendiz tenha consciência deste fato, caso contrário, este pode se guiar apenas pelos títulos das lições e acabar caindo em lições de níveis mais avançados do que deveria para aquele momento, desestruturando, assim, seu aprendizado. Portanto, essa flexibilidade pode representar tanto uma vantagem, como uma desvantagem, caso o usuário não tenha essa informação.

Antes de clicar para iniciar as atividades, as lições do aplicativo possuem um item chamado “Dicas”. Nele são apresentados os conteúdos a serem abordados ao longo daquela lição de forma explicativa. Ali, são encontradas explicações sobre gramática, pronúncia e ortografia, bem como frases que serão usadas ao longo da lição. Diferentemente de muitos dos livros didáticos com abordagens mais tradicionais, o aplicativo praticamente não apresenta o léxico em formato de listas, com tradução ou com auxílio de imagens, conforme visto na figura 11 do capítulo três desta dissertação. A exceção são algumas listas de vocabulário com: números (cardinais, ordinais), saudações, verbos (irregulares no passado simples e no particípio), pronomes (de posse), substantivos contáveis e incontáveis, e adjetivos irregulares. As listas são mais utilizadas para explicações gramaticais e de pronúncia. Novas palavras são, na maioria dos casos, colocadas em frases.

As atividades das lições principais trabalham com consolidação de vocabulário a partir da tradução das palavras na língua materna utilizando o auxílio de imagens, o que será aprofundado no próximo tópico. As lições voltadas para níveis iniciais partem da apresentação de palavras que, posteriormente, serão trabalhadas em frases, comumente utilizadas no contexto daquele campo lexical. A primeira atividade de cada lição requer que o usuário escolha o equivalente de palavras pertencentes ao campo lexical trabalhado. Por exemplo, a lição referente ao campo lexical “Animais 2” inicia com a pergunta “Qual destas imagens é ‘macaco’?” e são colocadas quatro imagens, de uma mala, de um rato, de pijamas e do macaco. Na parte inferior de cada imagem, há a palavra em inglês referente a cada representação, sendo na ordem: *suitcase*, *mouse*, *pajamas* e *monkey*. O aprendiz deve clicar sobre a imagem que mostre a imagem e a palavra em inglês referente a macaco. Esse padrão pode ser observado na figura 14, que se refere a outra lição e será aprofundado no tópico 4.3.3.

4.3.3 Duolingo: as lições principais e sua estratégia para aprendizagem de léxico

Os níveis iniciais de cada lição temática começam com a apresentação de palavras por meio de tradução e com o auxílio de imagens, como exemplo da figura 14, retirada da lição 0, nível 0, do campo lexical *Clima*.

Figura 14 – Apresentação de léxico com auxílio de imagens Duolingo



Fonte: Duolingo (2020)

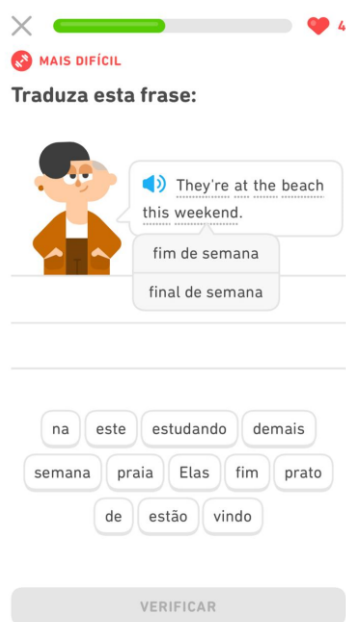
A palavra nova é apresentada em língua portuguesa, sendo necessário escolher a opção que contenha o seu correspondente em língua inglesa. A atividade, mesmo sendo de nível iniciante, é de fácil resolução tendo em vista que o usuário pode se utilizar das imagens para se guiar. Além disso, nesse caso, há uma alternativa que sequer faz parte do campo lexical trabalhado (clima), deixando assim a tarefa ainda menos complexa.

No entanto, o uso de imagens, de acordo com Corda e Marelllo (2004), nem sempre torna um conceito mais claro ou não ao aprendiz. Isso ocorre, pois, representar um objeto concreto pode ser mais fácil, porém um conceito mais abstrato ou uma ação podem acabar dificultando ainda mais a compreensão, uma vez que o aprendiz pode acabar levando mais tempo para tentar decifrar a imagem. O caso da palavra “verão” (vide figura 14), por exemplo, que possui um conceito abstrato, pode acabar sendo um problema para o aprendiz, pois é muito comum as pessoas associarem o verão com a praia, no Brasil.

De qualquer forma, ao clicar na resposta correta e, em seguida, no botão “verificar”, alguns elementos de gamificação são apresentados. A começar pelo som de acerto, que lembra muito os sons agudos advindos de videogames, seguido da cor verde no botão, bem como de frases de incentivo como “boa”, “excelente”, indicando assim a sua progressão no jogo, ou melhor, na lição. Caso o usuário erre a resposta, ele perde uma “vida”, indicada por números no canto superior direito da tela, ao lado de um coração. São cinco vidas no total, sendo que cada erro compromete uma vida (compare figura 14 com figura 15, na primeira há cinco vidas e após um erro do usuário restaram 4).

O próximo passo da lição é incluir as palavras novas contextualizadas em frases comumente utilizadas no contexto daquele campo lexical. A figura 15 mostra um exemplo da palavra *beach* (praia) sendo colocada em uma frase.

Figura 15 – Lição de colocação de vocabulário numa frase Duolingo



Fonte: Duolingo (2020)

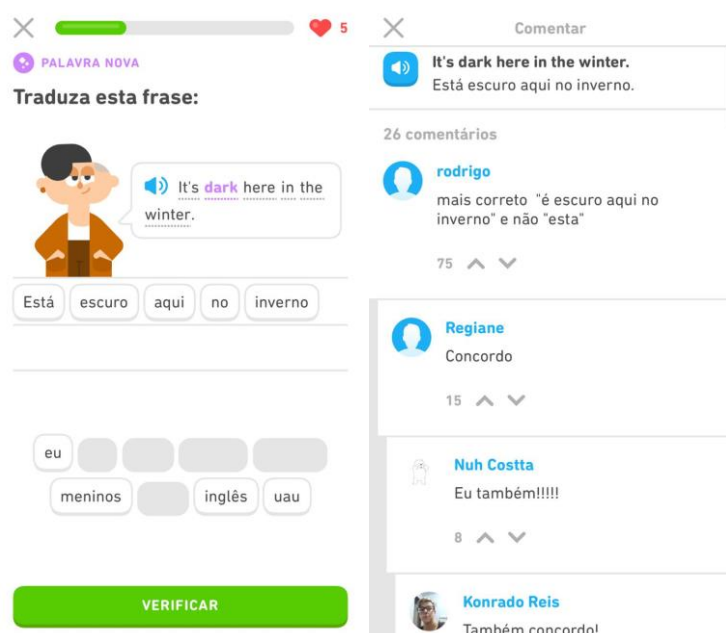
O exercício pede que a frase seja traduzida, utilizando as palavras em português dadas pelo aplicativo. Além disso, há a possibilidade de o aluno ouvir a frase completa e, ao clicar em cada palavra individualmente, ouve-se apenas aquela selecionada. Algumas das palavras ofertadas não são utilizadas e estão ali como forma de complicar a atividade. Todavia, ao clicar nas palavras da frase, abre-se uma

caixa diálogo contendo os seus equivalentes. Esse recurso facilita a atividade ao ponto de dar a resposta da questão.

Cada acerto em cada atividade gera determinado número de pontos, ou, neste app, os *XP*. A cada cinco acertos consecutivos dentro de uma lição são gerados *XP*s extras. Estes, por sua vez, servem para classificação do usuário no *ranking* entre seus amigos disponíveis no app. Em alguns casos, como quando o usuário conclui a lição sem perder nenhuma vida, ou ainda, quando ele completa um nível, são dados *lingots*, isto é, a moeda do jogo. Com eles, o usuário pode trocar por, ou comprar, diversos itens, entre eles algumas atividades que servem para consolidação de vocabulário.

Uma das críticas dos usuários aprendizes de diversas línguas ao Duolingo é que o aplicativo faz uso de frases que, ao serem traduzidas, não fazem muito sentido ou não possuem frequência de uso. A figura 16 mostra um exemplo.

Figura 16 – Frase com problema de tradução e uso Duolingo



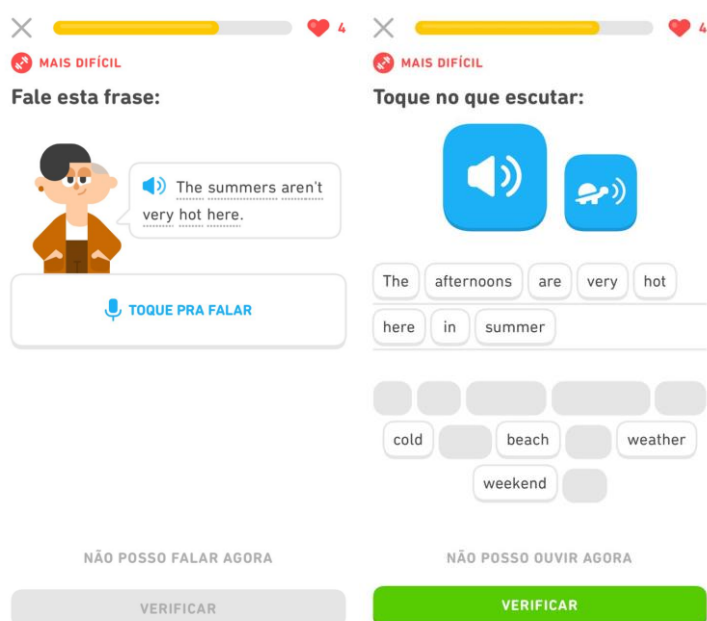
Fonte: Duolingo (2020)

A frase "*it's dark here in the winter*" pode até ocorrer com certa frequência em determinados países anglófonos, no entanto, a tradução oferecida pelo aplicativo ("Está escuro aqui no inverno") além de não ser uma construção frasal comum (o mais recorrente seria "fica escuro" ou "é escuro"), está longe de ser uma realidade para o estudante brasileiro. Os próprios usuários na seção de discussão da atividade levantam esse questionamento, como pode ser visto na segunda imagem da figura

16. Leffa (2001) aponta que a frequência de uso é um dos fatores que devem ser levados em consideração no aprendizado de vocabulário. Assim, a apresentação da palavra nova “*dark*” (escuro) poderia ter sido realizada de uma forma melhor direcionada para o português brasileiro, em um contexto crível, ou ainda, com opções de equivalentes adequados.

Outro recurso utilizando as mesmas palavras como forma de fixar o vocabulário estudado são trabalhadas partindo da perspectiva das habilidades de escuta e fala. A figura 17 exhibe exemplos de ambas.

Figura 17 – Habilidade de escuta e fala Duolingo



Fonte: Duolingo (2020)

A primeira e a segunda telas retomam o termo “*summer*” (verão) e a segunda o termo *beach* (praia). Na primeira, o aprendiz deve ouvir a frase e repeti-la. O aplicativo possui recurso “não posso falar agora” para o usuário que pode apenas digitar, ou que está com algum problema com o microfone do seu dispositivo. A avaliação do aplicativo em relação à pronúncia mostra-se até certo ponto precisa, mas, nem sempre, ela é confiável. Já na segunda tela, o exercício pede que o aprendiz ouça a frase em inglês e a reproduza usando as palavras dadas. Há a opção de ouvir a frase mais de uma vez, além de ouvi-la mais lentamente, ao clicar no botão da tartaruga.

Outra atividade muito recorrente e utilizada para consolidação de léxico é aquela em que o aprendiz precisa combinar os pares de palavras. Mais uma vez é requerida a tradução, como exemplo na figura 18.

Figura 18 – Combine os pares no Duolingo



Fonte: Duolingo (2020)

A descrição das atividades deixou evidente que o trabalho com as palavras e com as frases apresentadas é apenas de repetição, elas não colocam o aprendiz com papel ativo, mesmo em níveis mais avançados, o que também foi observado por Leffa (2014). Nesse sentido, o Duolingo propõe apenas tradução de palavras isoladas e, num segundo momento, das frases em que são utilizadas, sem um objetivo de transpô-las para alguma situação mais concreta em que o aprendiz é desafiado a exercer a língua como um instrumento de comunicação, mas apenas um objeto de estudo (LEFFA, 2014).

Com isso dito, a problemática do Duolingo talvez não seja apenas no fato de que a tradução é o ponto central da sua abordagem, mas sim, a simplicidade das suas atividades, bem como de uma falta de atenção para com o *corpus* por ele utilizado. A tradução em si ainda é uma ferramenta que pode e deve ser utilizada e faz parte do processo de aprendizado de uma LE, apesar de seu uso ter sido utilizado a exaustão em abordagens mais tradicionais (PIRES, 2018).

4.4 HELLO ENGLISH

4.4.1 Hello English: visão geral

Hello English também é um dos aplicativos de ensino de inglês mais baixados nas lojas *online* para dispositivos móveis, possibilitando o aprendizado do inglês a partir de 23 idiomas diferentes, incluindo o português brasileiro, de acordo com o site da própria empresa²¹. Ele tem como proposta ser o que considerados um curso de inglês completo e, apesar de partir de um nível básico de aprendizagem, o curso possui um sistema de avaliação para identificar o nível do aluno, caso ele não se enquadre no nível mais básico e queira avançar nos conteúdos.

Conforme disposto brevemente no capítulo 2, ele se organiza por fases, sendo 12 no total, e cada uma delas conta com 25 lições, totalizando 300. As lições, por sua vez, têm divisões temáticas. Além das lições principais, o aplicativo conta com outras ferramentas que não são conectadas às atividades principais, porém servem como um auxílio para o aprendizado e para a consolidação de vocabulário.

O usuário tem a possibilidade de pular para fases mais avançadas, desde que faça um “teste para atalho”, disponibilizado de forma gratuita, que se encontra no menu principal do aplicativo, dando certa autonomia aos aprendizes.

O mesmo procedimento de trabalho com as palavras é dado ao longo das lições. As palavras são apresentadas normalmente por frases e os conteúdos gramaticais vão sendo apresentados de forma concomitante. Após esse processo, o aluno ainda pode praticar o que aprendeu com um jogo sobre o tema e ganhar moedas a cada acerto de tradução, para gastá-las, mais tarde, em outras lições. Cada lição custa um determinado número de moedas e, caso o usuário queira avançar lições, precisa adquirir a versão PRO (paga) do aplicativo.

4.4.2 Hello English: as lições principais e a forma de apresentação de léxico

Diferentemente do Duolingo, o Hello English não enfatiza tanto a aprendizagem de vocabulário de forma separada. Além de não usar o recurso das imagens, o que

²¹ Disponível em: <www.helloenglish.com>. Acesso em: 09 jan. 2021.

pode ser facilitador ou dificultador, não há a preocupação em isolar as palavras novas apresentadas nas lições. Assim, elas são contextualizadas a partir de frases, conforme será melhor abordado no próximo tópico.

Os 12 níveis iniciam do básico até o avançado, e trazem conteúdos diferenciados até a lição 125, nível 5. Seriam muitos conteúdos para elencar, se considerarmos os itens gramaticais e os gêneros textuais trabalhados, portanto, focalizamos no conteúdo de léxico. O quadro 3 mostra essa divisão por níveis e lições, bem como os conteúdos por eles apresentados.

Quadro 3 – Organização das lições no Hello English

Nível	Lições	Conteúdos principais
Básico 1	1-25	Membros da família, nacionalidades, adjetivos e seus usos, números, e partes do corpo
Básico 2	26-50	Profissões, descrição da casa, cidade, prédio e lojas, quantidades, nomes contáveis e incontáveis, cores, roupas e compras
Intermediário 1	51-75	Profissão, hobbies, comida, restaurantes, rotina diária, tempo, meses, dias da semana e direções
Intermediário 2	76-100	Vocabulário sobre o mundo acadêmico, profissional, e os adjetivos superlativos
Avançado 1	101-125	Vocabulário referente à saúde e advérbios de tempo
Sem nomenclatura	126-300	Conteúdos das lições anteriores são aprofundados e reforçados

Fonte: Elaboração própria (2021)

As lições se subdividem por níveis, sendo eles o Básico 1, Básico 2, Intermediário 1, Intermediário 2 e Avançado 1, contendo 25 lições em cada. A partir da lição 126 até a últimas, os conteúdos já estudados nas anteriores são aprofundados e reforçados e o aplicativo não denomina qual o nível pertencente das lições.

Cada lição aborda um tema de algum campo lexical e um conteúdo gramatical adequado para cada nível. A lição 30, da fase 2, por exemplo, chama-se “Profissões: ‘O que você faz?’”, e nela é trabalhado principalmente o léxico relacionado a profissões e como formular e responder perguntas no presente simples (frases afirmativas e interrogativas com os auxiliares *do/does*). Nesse caso, a lição apresenta as frases como “*I work at a school*” (Eu trabalho em uma escola), “*Where do you work?*” (Onde você trabalha?), e “*She works at a hospital*” (Ela trabalha em um hospital), entre outras variações, apresentando os conteúdos linguísticos de forma contextualizada, e acrescentando explicações ao longo da atividade.

Aqui o Hello English se diferencia do Duolingo, pois apresenta explicações no item “Dica”, antes de iniciar a lição. No Hello English, a cada acerto de atividade, o usuário recebe uma moeda do jogo, e isto irá acontecer entre todas as atividades. No caso de resposta errada, a moeda não é dada, mas o usuário tem a chance de refazê-la, além de receber uma tela com uma explicação sobre o tema. No caso da lição 3, há uma atividade em que é preciso selecionar a tradução correta da frase “Eu sou do Brasil”. Ao clicar em uma alternativa errada, como exemplo “*I work at a Microsoft*” sic (Eu trabalho em uma Microsoft - sic), uma tela é mostrada com o anúncio de resposta errada e logo abaixo a explicação “Microsoft é o nome de uma empresa, por isso não se usa *a* antes de Microsoft”. O usuário tem outra chance de responder, no entanto, já não tem a possibilidade de receber a (s) moeda (s). As atividades são melhor exploradas no tópico seguinte.

4.4.3 Hello English: as lições principais e sua estratégia para aprendizagem de léxico

As lições principais do Hello English são divididas por diferentes tipos de atividades propostas. Para que o aprendiz complete a lição, ele precisa responder a todas elas, se a resposta for correta, ele ganha uma moeda como forma de incentivo a cada resposta, e, se errada, não a recebe. As atividades se intercalam entre questões de múltipla escolha, questões de desembaralhar a frase, e de completar lacunas, conforme pode ser observado na figura 19.

Figura 19 – Lição 4 Hello English – atividades






The image displays two parts of a language learning interface. On the left, a multiple-choice question asks for the correct translation of "Aonde você mora?". The options are: "Where you live?", "Where do you live?", "Where do you lives?", and "Where do live?". On the right, a sentence completion activity shows the sentence "Vivo em São Paulo." followed by a blank line. Below the blank line is a word bank with the words: "live", "São Paulo", "lives", "in", "I", and "do".

<p>Escolha a tradução correta de: "Vivo em Salvador."</p> <p><input checked="" type="radio"/> I live in Salvador.</p> <p><input type="radio"/> My live in Salvador.</p>	<p>Selecione a palavra que falta e complete o espaço em branco.</p> <p>She _____ Chinese.</p> <p><input type="radio"/> is</p> <p><input type="radio"/> am</p> <p><input type="radio"/> are</p> <p><input type="radio"/> is the</p>
---	--

Fonte: Aplicativo Hello English (2020)

Estas questões têm em comum o fato de que todas trabalham a partir de traduções da língua materna, no caso do Português para o Inglês. A tradução, de acordo com Leffa (2014) e com Gil (2016), é uma prática bastante recorrente no ensino de línguas estrangeiras. As atividades, por sua vez, são intercaladas por telas de dicas, as quais contêm explicações gramaticais e/ou traduções com o conteúdo daquela lição, além de atividades de diálogo, em que o aprendiz ouve e lê. Ambas podem ser observadas em outras telas da lição 4, fase 1.

Figura 20 – Lição 4 Hello English – Explicações e diálogo

<p>DICA</p> <p>Para responder, diríamos:</p> <p>(Eu) vivo em = I live in</p> <p>Em português, dizer 'eu' é opcional. No entanto, em inglês, sempre temos que dizer 'I'.</p>	<p>Dialog</p> <p>Hello! </p> <p> Hi!</p> <p>Where are you from? </p> <p> I am from Salvador. Where are you from? Sou de Salvador. De onde você é?</p> <p>I am from Brasilia. </p> <p>LISTEN</p>
---	--

Fonte: Aplicativo Hello English (2020)

Até mesmo nas duas telas da figura 20, nota-se que há a presença da tradução. Além desse recurso, o aplicativo também se utiliza da repetição, tanto de frases feitas

da língua, quanto de palavras de forma individual, como forma de fixar o novo vocabulário. Então, a maioria das lições segue uma ordem estabelecida de telas. A primeira, normalmente, apresenta algumas frases da língua inglesa, com suas respectivas correspondentes em língua portuguesa, dentro do contexto daquela lição. A lição 3, por exemplo, se intitula “De onde você é?”, sendo assim, traz frases como *Where are you from?* (De onde você é?) e *I am from Salvador* (Sou de Salvador). As próximas atividades utilizam as frases apresentadas inicialmente, a partir dos diferentes tipos, conforme figura 20, e intercalando com as explicações gramaticais.

O Hello English, portanto, utiliza duas principais estratégias para o ensino de vocabulário, que são a tradução e a repetição como forma de fixação. Dentro de cada lição, o trabalho com o léxico é realizado de forma contextualizada, por meio de frases. Inicialmente, são apresentadas frases soltas, mas, ao chegar ao fim da lição, elas formam um diálogo completo. Algumas poucas atividades, dentro de cada lição, priorizam o léxico. Na figura 21, são expostas três telas de diferentes lições.

Figura 21 – Lições diversas Hello English

The figure displays three screenshots of the Hello English app interface, each showing a different type of vocabulary exercise:

- Left Screenshot:** A fill-in-the-blank exercise. The text reads: "Selecione a palavra apropriada e complete o espaço em branco. My name _____ Antônio." Below this, there are four radio button options: "is the", "am", "has", and "is". The "is" option is selected and highlighted in green. A "CONTINUE" button is visible at the bottom right.
- Middle Screenshot:** A multiple-choice exercise. The text reads: "Selecione a palavra que falta e complete o espaço em branco. Do you _____ in Salvador?" Below this, there are two radio button options: "lives" and "live".
- Right Screenshot:** A single-choice exercise. The text reads: "Selecione a palavra que falta e complete o espaço em branco. Do you speak _____ ?" Below this, there are three radio button options: "English", "Inglês", and "Englis".

Fonte: Hello English (2020)

As três atividades recorrem ao recurso do preenchimento de lacunas e pedem que seja selecionada a palavra que irá completar corretamente. Na primeira tela, há o

trabalho com o verbo *to be* (ser/estar), na segunda com o verbo *Live* (morar), e, na terceira, com o substantivo *English* (inglês). A maioria das atividades prioriza o trabalho com verbos, nesta seção. Algumas vezes, aparecem substantivos, e raras vezes, adjetivos. Esses são alguns exemplos das exceções do uso de tradução pelo aplicativo.

As lições principais do Hello English contam também com outro item que auxilia na consolidação do vocabulário, que são dois jogos. O primeiro deles é o “Jogo do Chá”. Nele também é trabalhada a tradução de uma palavra, ou frase, em que o aprendiz precisa escolher o equivalente da palavra apresentada, enquanto houver chá dentro do copo, ou seja, dentro de um determinado tempo, conforme figura 22. Devido à questão do elemento de gamificação *tempo*, a atividade tem de ser, de certa forma, mais facilitada.

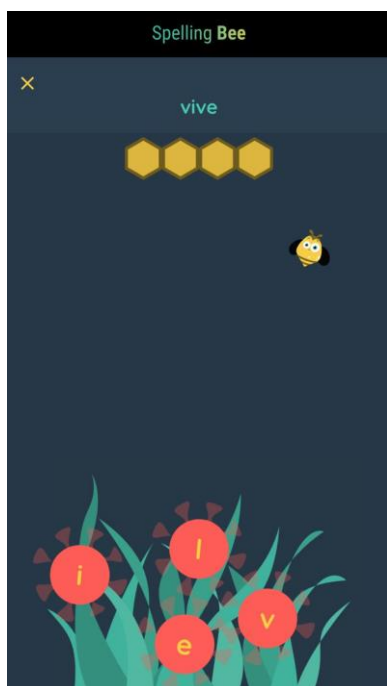
Figura 22 – Jogo do Chá Hello English



Fonte: Hello English (2020)

O segundo jogo é o “*Spelling Bee*”, jogo da soletração. Nele é dada uma palavra, ou frase, em português, trabalhada naquela lição, e o aprendiz é requisitado a selecionar as letras na ordem correta do seu equivalente para o inglês.

Figura 23 – *Spelling Bee* Hello English



Fonte: Hello English (2020)

Ambos os jogos se constituem como um reforço para a consolidação de novo vocabulário aprendido dentro da lição. No entanto, algo a se evidenciar é o fato de que as palavras e as pequenas frases são abordadas de forma descontextualizada. As diferentes práticas do vocabulário, no entanto, devem ser trabalhadas de diferentes formas e contextos de uso. De acordo com Gil, “é um consenso, entre alguns estudos da área de ensino do léxico, a validade da repetição planejada de um item lexical, em diversos enunciados e contextos, para enfatizar o vocabulário alvo”. (GIL, 2016, p. 450).

Nesse sentido, nota-se a importância que se deve dar aos diferentes tipos de aplicação do novo vocabulário em estudo, uma vez que uma mesma palavra pode ter diferentes acepções e diferentes usos, a depender do contexto. Consoante com esse pensamento, Leffa (2001) aponta que a seleção de textos:

[...] é importante porque as pessoas têm interesses específicos e conhecem o mundo através desses interesses. Esse conhecimento de mundo pode dizer qual é o significado da palavra desconhecida quando ela ocorre significativamente dentro de um texto, levando à aquisição se a palavra retornar mais vezes e ao descarte se a aparição for única - para benefício do aluno que aprenderá a selecionar o que é mais importante. (LEFFA, 2001, p. 41).

Bem como o uso de diferentes tipos de textos, a seleção do tipo de vocabulário também é um ponto importante. Um dos quesitos a se levar em consideração na aprendizagem do léxico é a sua frequência em determinado contexto. Assim, este é um dos fatores, de acordo com o autor, que a aquisição de vocabulário em uma língua estrangeira se desenvolve de forma adequada e suficiente.

Por isso, percebemos a importância do estabelecimento de campos lexicais a partir de textos de uso recorrente, em detrimento das tradicionais listas de palavras utilizadas por tanto tempo por livros didáticos. Dessa forma, estabelecido o campo lexical, as novas palavras são inseridas de forma estruturada, sendo este um ponto fundamental de um estudo sistemático do vocabulário (GIL, 2016).

Uma problemática levantada na análise do Duolingo também aparece no Hello English. Algumas das frases utilizadas parecem não ter uma frequência de uso para os falantes nativos da língua. Um exemplo se encontra na lição 25, nível 1, em que a tradução da frase “*Do you have some time?*” é dada pelo aplicativo como “Você tem algum tempo?”, a qual se trata de uma tradução literal não comumente utilizada nem de forma escrita, nem falada. Essa mecanicidade também pode ser encontrada nos tão criticados tradutores online (como *Google Translate*), por mais que representem ferramentas muito práticas e úteis, ainda precisam superar essa lacuna. Assim, se o aplicativo utiliza, principalmente, a estratégia de ensino por meio da tradução, espera-se uma maior atenção para as propostas de atividades nesse sentido.

4.5 MONDLY

4.5.1 Mondly: Visão geral

O aplicativo Mondly, que também é uma plataforma *online*, possui mais de 50 milhões de usuários cadastrados, de acordo com o próprio *site*²², e oferece cursos completos para 33 idiomas, por meio de *website* e de aplicativos móveis. A empresa surgiu em 2014, e é considerada *freemium*, ou seja, oferece um determinado número de conteúdos *free* (gratuitos) e, caso o usuário queira dar continuidade aos estudos, precisa adquirir a versão *premium* (paga).

²² Disponível em: <www.mondly.com>. Acesso em: 20 dez. 2020.

O método utilizado pela plataforma promete ensinar a partir de frases comuns do idioma, ao invés de palavras isoladas, além de ofertar áudios de falantes nativos, e usar um sistema de repetição testado e eficaz.

Conforme apresentado brevemente no capítulo 2, apesar de bastante colorida, a interface do Mondly é mais sóbria se comparada ao Duolingo. A tela inicial mostra as categorias que se dividem em lições principais completas, atividades complementares (como de fixação de vocabulário, fixação de conteúdo gramatical), e o Chatbot, que simula uma conversa real ao fazer perguntas e dar respostas de forma simultânea. São 39 grupos de lições principais, sendo que cada um deles possui seis lições do curso principal, uma de conversação, uma de vocabulário e uma de teste de progresso, totalizando nove em cada grupo de lições.

Em outro campo, o usuário tem acesso às estatísticas do seu aprendizado, por meio do tempo despendido, da quantidade de palavras e de frases trabalhadas, e do progresso diário apresentado por meio de um gráfico. A partir da quantidade de tempo gasto e de exercícios realizados no aplicativo, o usuário recebe uma determinada pontuação que pode ser comparada com outros, sendo este um dos elementos de gamificação presentes no app.

4.5.2 Mondly: as lições principais e a forma de apresentação de léxico

As categorias de lições principais, assim como no Duolingo e no Hello English, também são divididas por temas, com conteúdos gramaticais e de vocabulário de determinados campos lexicais. Estas lições são apresentadas pelo “Mapa Mundi” do aplicativo, conforme observado na figura 8, do capítulo 2, desta dissertação. O mapa é o local onde se encontram todos os cursos oferecidos, desde as atividades de lições principais, o Chatbot, até as atividades com conteúdo gramatical. Dentro de cada categoria, o usuário é apresentado a seis lições sobre o tema, uma atividade de conversação e uma específica de vocabulário. Uma opção recentemente adicionada à plataforma é o “teste de progresso” (equivale a um teste de nivelamento) que, segundo os desenvolvedores possui um conteúdo da Oxford University Press.

As unidades temáticas, ou as categorias, do Mondly são: *Olá, Família, Países e línguas, Romance, Estações e clima, Preparos de viagem, Viagem, Férias, Transporte Público, Comida e bebida, Escola, Esportes, Apresentações, Animais Domésticos, Diversão, Compras, Em casa, Gramática 1, Gramática 2, Gramática 3,*

Aeroporto 1, Aeroporto 2, Hotel: reserva, Hotel: no quarto, Restaurante 1, Restaurante 2, Restaurante 3, Restaurante 4, Negócios, Tour pela cidade, Banco, Diversão, Socorro!, No médico, Emergências, Animais, Cores e números, Membros do corpo, Frutas e Alimentos.

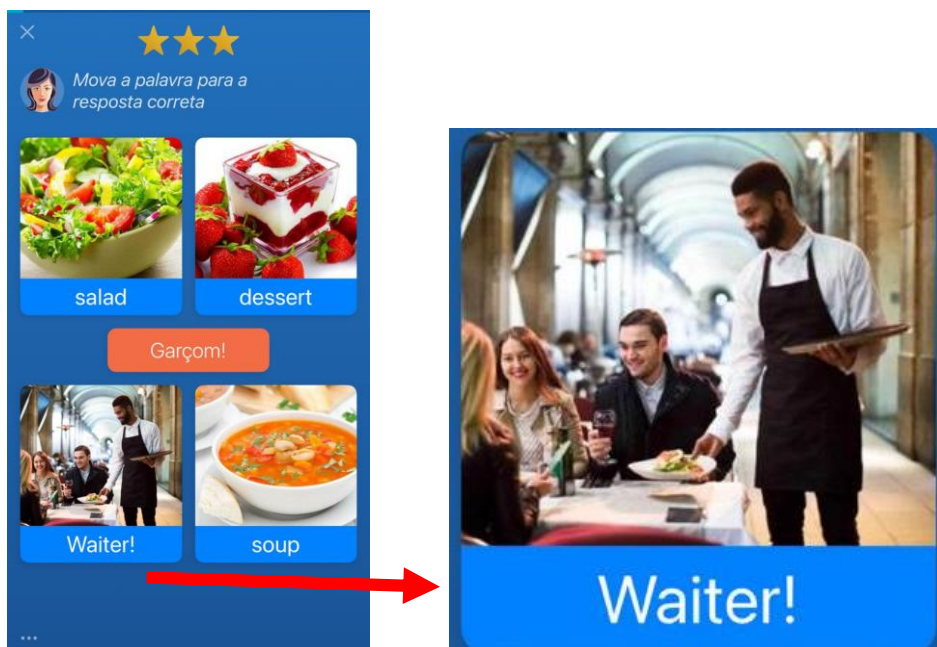
Assim como nos dois últimos aplicativos analisados, o Mondly também enfatiza o ensino por meio de frases, e a partir delas, os conteúdos referentes àquela unidade são trabalhados. Por exemplo, na unidade temática *Esportes*, ao longo de suas seis lições, o conteúdo gramatical predominantemente trabalhado é o do presente simples e o campo lexical é o que dá título à unidade. Nele, as palavras pertencentes a esse campo, contextualizadas por frases, são: *ball, sports, stadium, player, athlete, play, american football, diving, golf, running, soccer, swimming e tennis* (na sequência: bola, esportes, estádio, jogador, jogar/brincar, futebol americano, mergulho, golfe, corrida, futebol, natação e tênis). Outro exemplo é a categoria chamada Gramática 1, em que as palavras trabalhadas são verbos relativos a atividades do dia a dia, sendo eles: *to be, to call, to drink, to drive, to meet, to see, to sleep, to start, e to wake up* (na sequência: ser/estar, ligar, beber, dirigir, encontrar, ver, dormir, começar, acordar).

A forma como essas palavras são apresentadas pode ser vista na figura 25 do próximo tópico, em que quatro delas são vistas no início de cada uma das seis lições, sendo que elas podem ser repetidas entre as lições. Então, a cada lição, quatro palavras são apresentadas, e, em seguida, são colocadas em atividades que exigem a sua tradução, por meio de organização das letras (figura 26) e aplicação em frases (figura 27). Essas atividades são discutidas de forma mais aprofundada no próximo tópico.

4.5.3 Mondly: as lições principais e sua estratégia para aprendizagem de léxico

Sobre as lições principais, elas iniciam sempre apresentando quatro palavras novas (ou reforçando alguma já vista em outra lição da mesma unidade temática), pertencentes ao contexto daquele tema, de forma bem semelhante ao Duolingo, conforme pode ser visto no exemplo da figura 24, captura da lição 1, da unidade temática *Restaurante 1*.

Figura 24 – Lição Restaurante 1 do Mondly



Fonte: Mondly (2020)

Nesse caso, o aplicativo opta por imagens reais, ou seja, fotos, o que poderia facilitar o reconhecimento do significado, diferente do visto na figura 14, exemplo retirado do Duolingo, o qual possui apenas representação gráfica das palavras. É bom frisar que, mesmo sendo considerado um recurso facilitador, as fotos ainda podem confundir. Na figura 25, a atividade pede que o usuário arraste a palavra até a imagem que a representa, sendo que, neste caso, a resposta é *waiter*. Todavia, a imagem atribuída à palavra *waiter* (garçom), pode representar outros conceitos, além deste, como, por exemplo, o ato de servir, o cliente, ou ainda, o próprio restaurante. Assim, retomamos a problemática apontada por Corda e Marelllo (2002), sobre materiais que utilizam imagens para se referirem a palavras com conceitos abstratos.

As palavras apresentadas no início da lição são retomadas de diferentes formas. Uma delas é por meio de uma tarefa que prioriza a ortografia. A figura 25 foi uma captura de tela da unidade intitulada *Família* e é um exemplo deste tipo de atividade.

Figura 25 – Lição 1 Família Mondly



Fonte: Mondly (2020)

Nesta lição, a palavra apresentada se encontra em língua portuguesa, e é exigido que o aprendiz traduza para o inglês, desembaralhando as letras ofertadas pelo Mondly. Além disso, existe a opção da caixa de som que, ao clicada, reproduz a pronúncia da palavra. Novamente, temos a representação da palavra por uma imagem, que poderia simbolizar outras palavras. Se comparada com a atividade inicial (figura 24), esta representa um grau a mais de dificuldade, entretanto, se considerarmos que a palavra já foi apresentada em outras atividades, e que, se clicarmos sobre a palavra “mãe”, sua tradução é mostrada, a atividade ainda fica muito básica. Ao concluir a atividade e clicar em verificar, aparece a frase “*Você está correto*”, seguida de um som característico, o que significa que a próxima atividade pode ser realizada.

Caso a resposta dada esteja incorreta, além de aparecer a frase *Desculpe, está incorreto*, o usuário perde uma “vida” representada, no Mondly, por estrelas na parte superior da tela. Aqui há a presença do elemento de gamificação da premiação. Não há chance de refazê-la, assim, a quantidade de pontos ao final da lição é reduzida. Os pontos servem para uma classificação em um *ranking* nacional ou mundial de aprendizes do Mondly, conforme pode ser visto na figura 26.

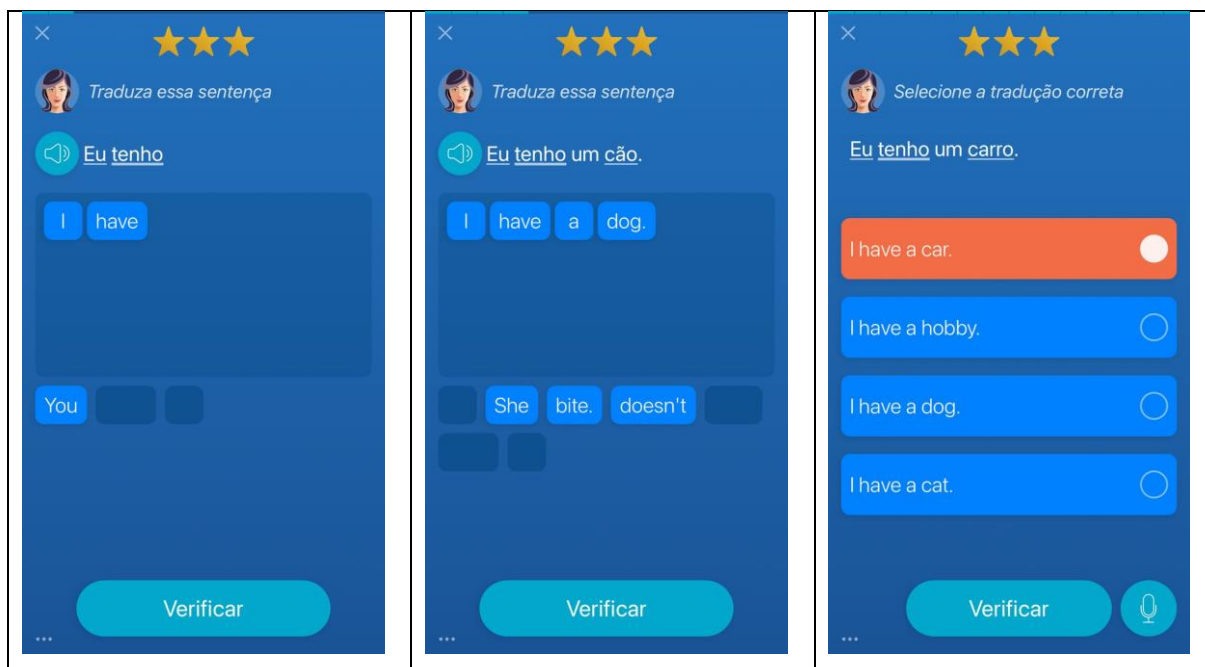
Figura 26 – Página final de uma lição principal do Mondly



Fonte: Mondly (2020)

Após o trabalho com o vocabulário da lição, intercalando as atividades das figuras 24 e 25, o Mondly passa a incrementar seu repertório e acrescenta atividades que contemplam frases. Na figura 27, há uma sequência da lição 4, do curso *Olá*. Na primeira captura de tela, o aplicativo apresenta a estrutura *I have* (eu tenho), na segunda, acrescenta uma das palavras estudadas anteriormente a essa mesma estrutura. Em ambas, o aprendiz precisa traduzi-las se utilizando das palavras dispostas pela atividade. A terceira usa a mesma estrutura, mas se diferencia por se tratar de uma questão de múltipla escolha.

Figura 27 – Lição Olá Mondly



Fonte: Mondly (2020)

O traço em comum entre as três atividades é o fato de que todas exigem a tradução como ponto central. Mesmo nas lições com conteúdos mais avançados, o aplicativo segue essa tendência. Ao término da lição, é exibida uma animação com as principais palavras e suas respectivas traduções, chamada de *Revisão rápida*. Elas são apresentadas em formato de teia/nuvem (conforme figura 28), o que indicaria que todas estão conectadas dentro daquele campo lexical. Além disso, a Revisão fica disponível para quando o usuário sentir necessidade de acessá-la.

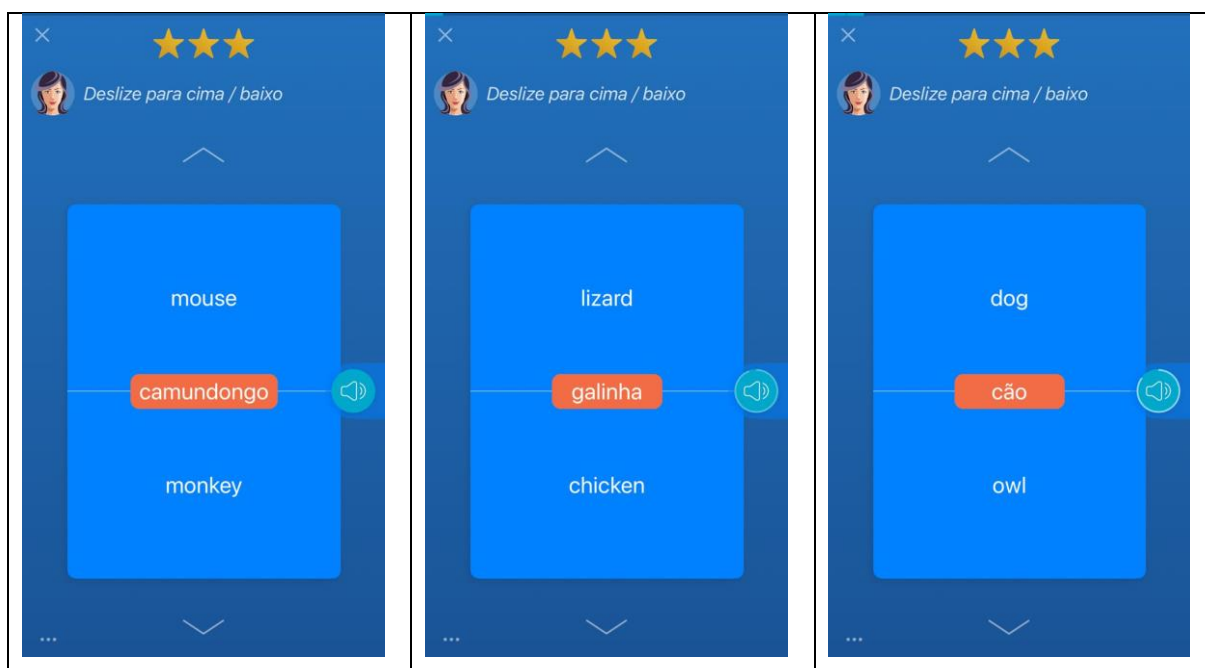
Figura 28 – Novas palavras e frases na teia/nuvem, Mondly



Fonte: Mondly (2020)

Esse reforço para fixação de vocabulário também é visto no curso específico de vocabulário, o qual faz parte das lições principais, e pode ser conferido na figura 29.

Figura 29 – Atividade de fixação de vocabulário



Fonte: Mondly (2020)

Essa atividade contempla o vocabulário estudado ao longo das seis lições do curso. Seu objetivo é que o aprendiz traduza a palavra em português para a língua inglesa, arrastando a tela ou para cima ou para baixo, dependendo de onde estiver a resposta correta. Ao acertar, o áudio da palavra em inglês pode ser ouvido.

4.7 OS ELEMENTOS DE GAMIFICAÇÃO

Um dos critérios estabelecidos para a escolha do *corpus* era a presença dos elementos de gamificação nas atividades propostas pelos aplicativos. Ao realizá-las, pudemos perceber que esses elementos aparecem de forma constante nos três apps. No quadro 5, elencamos quais e quantos elementos são explorados em cada aplicativo.

Quadro 5 – Elementos de gamificação presentes nos Aplicativos

Aplicativos	Elementos de gamificação												Total	
	Dinâmica		Mecânica					Componentes						
	Emoção	Progresso	Cooperação e competição	Feedback	Aquisição de recursos	Recompensa	Transação	Desbloqueio de conteúdos	Badges (Medalhas)	Níveis	Pontos	Placar		Bens virtuais
Duolingo	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	12
Hello English	x	x		x	x	x	x	x		x	x			09
Mondly	x	X	x	x		x		x		x	x	x		09

Fonte: Elaboração própria (2020)

O Duolingo é provavelmente o pioneiro em aplicar esse recurso, em uma plataforma de aplicativos móveis de ensino de LE. A cada resposta dada pelo usuário, existem a opção “verificar”, localizada na parte inferior. Esta opção, ao ser pressionada, gera um som característico, ou de acerto ou de erro. Caso o usuário acerte a atividade, ele é recompensado com pontos (os XPs) que, mais tarde, se

transformam na moeda do jogo, chamada de *lingots*, que se acumulam ao final da lição.

Em caso de erro, o usuário perde uma das “vidas” disponíveis, que são cinco, inicialmente. Esta ação representa um retorno (*feedback*) imediato ao aprendiz, o que é apontado por Alves (2015) como um fator positivo na aprendizagem, uma vez que não existe a morosidade comum das práticas tradicionais de ensino. Acabando todas as vidas, o usuário precisa aguardar o aplicativo liberar mais vidas/chances de erros, o que pode levar duas horas ou mais.

Quando se erra uma questão, esta sempre volta a ser apresentada ao usuário até que ele a acerte, desde que suas “vidas” estejam preservadas. Isto garante a sensação de desafio, bem como de progressão ao longo da atividade. Conforme o usuário for concluindo as atividades e avançando de níveis, são dadas as medalhas, como forma de recompensa, além de ser colocado em um *ranking* com outros usuários do aplicativo. Além disso, conforme o usuário vai realizando as tarefas e alcançando seus objetivos, são dadas medalhas e *badges* como recompensa por suas conquistas. Elas são guardadas nas coleções e, mais tarde, o usuário também pode trocá-las por *lingots*. Com eles, podem ser comprados os bens virtuais do Duolingo, correspondente às vidas no jogo, atividades extras, e até mesmo roupinhas para o Duo (a mascote virtual do aplicativo).

Os desenvolvedores do Hello English se utilizam de alguns elementos de gamificação para contribuir com o processo de aquisição do inglês. Dentre os três apps usados para a análise desta pesquisa, ele é o que menos implementa esse recurso. No entanto, podemos observar o uso de recompensa, a aquisição de recursos, o desbloqueio de conteúdos, a emoção e o *feedback*. A recompensa e aquisição de recursos podem ser observadas por meio do ganho de moedas, ao serem completadas as tarefas propostas pelas atividades das lições principais. Cada acerto equivale a uma moeda dentro do jogo, que são usadas para “comprar” as lições mais avançadas, representando aqui o desbloqueio de conteúdo.

Ao responder à questão, o aprendiz recebe de forma imediata o *feedback*, se a resposta estava correta ou errada, em ambos os casos, muitas das vezes, são fornecidas explicações gramaticais ou traduções. Um elemento bastante utilizado pelos jogos das lições principais (figura 18) e pela atividade *Helpline* (figura 23) é o tempo. É dado determinado período (segundos, no jogo, ou horas, no *Helpline*) de

tempo para que se realize a tarefa, portanto, aqui o elemento explorado é a emoção do usuário.

Apesar de apresentar poucos elementos de gamificação, o Hello English ainda opera de forma a relacionar a aprendizagem a um jogo, o que pode levar a uma sensação prazerosa e proporcionar momentos de lazer ao aprendiz (ALVES, 2015) ao mesmo tempo em que ele estuda.

Em relação aos elementos de gamificação presentes no Mondly, as lições principais geram pontos, caso o usuário acerte as questões propostas, que servem para recompensar e colocar o usuário no *ranking* mensal do aplicativo. Outros elementos explorados nas lições principais são a *progressão* e o *feedback* imediato. A progressão se dá por meio de um aviso do acerto/erro com um ícone de verificação (*tick*) e um som característico. Assim, como nos outros aplicativos, esses elementos não estão diretamente ligados às atividades específicas de léxico, no entanto, podem servir com a manutenção do usuário ao aplicativo, pois remetem a momentos de lazer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo, buscamos confirmar que os três aplicativos analisados seguem a mesma linha: a forma de apresentação do léxico por meio da divisão de lições por conteúdos temáticos, com ênfase em campos lexicais; a tradução e a repetição, presentes na maioria das atividades, como estratégia de consolidação de vocabulário; e o uso de elementos de gamificação, como forma de atração e manutenção do usuário aprendiz.

De início, observamos que os três aplicativos possuem uma forma de apresentação de léxico semelhante. A divisão das lições se dá por meio de unidades temáticas, as quais facilitam a compreensão, pois o vocabulário parte do princípio da divisão por campos lexicais. Dentre os temas tratados, há uma consonância entre os aplicativos em determinados tópicos em comum, como exemplo: *Família, Comida e Bebida, Cores, Partes do corpo, Estações do ano e clima*. Com a exceção de alguns poucos temas que aparecem apenas em um outro aplicativo, como exemplo o tema Vocabulário voltado para o meio acadêmico, que é trabalhado apenas pelo Hello English. Algo que aproxima os objetos de análise é o fato de que eles repetem alguns campos lexicais em lições mais avançadas, o que reforça e auxilia a ampliar o repertório lexical do aprendiz.

O fato de coincidirem alguns campos lexicais e estes serem reforçados é interessante, pois a aquisição de vocabulário se relaciona com a habilidade de compreensão da linguagem e o processo de categorizar a realidade. É fazendo essas conexões semânticas que a aprendizagem de fato se concretiza. No entanto, isso não quer dizer que as atividades que propõem o trabalho com o léxico sejam de fato efetivas. Conforme pudemos observar na análise dos três aplicativos, o léxico é basicamente trabalhado de forma descontextualizada. É claro que dentro da lição, que por sua vez tem uma temática, fica mais fácil relacionar a palavra ao seu uso. De qualquer forma, as palavras podem ser polissêmicas e os aplicativos não exploram essa possibilidade. Além disso, algumas vezes, como pudemos observar na análise do aplicativo Duolingo, suas frases não possuem frequência de uso, sendo consideradas mecânicas.

A tradução, por sua vez, é utilizada de forma massiva pelos três aplicativos, desde as lições mais básicas até as mais avançadas. Isso pode ser explicado pelo fato de que, ao apresentar novos vocábulos por meio da língua materna do aprendiz,

o aplicativo se torna acessível a um número muito maior de usuários, principalmente aqueles que possuem pouco ou quase nenhum contato com a língua alvo de aprendizagem. Apesar de executar um papel importante na aprendizagem de línguas estrangeiras, a tradução não é o único fator relevante que auxilia no processo de aquisição de uma língua. Leffa (2000) aponta que fatores como repetição, escrita e reescrita, uso de contexto e paráfrases também representam fator crucial para o desenvolvimento dessa prática. Além disso, o autor enfatiza que a tradução pode ser usada de forma mais presente nos níveis iniciais e, aos poucos, de forma gradual, deixar de ser usada nos níveis mais avançados, para que o desenvolvimento da língua estrangeira se dê de outras formas.

As atividades trazem, em seus enunciados, comandos como: “*Traduza* essa frase/palavra”, “Combine os pares de palavras (*tradução*)” (Duolingo, 2020), “Escolha a *tradução* correta” (Hello English, 2020), “*Traduza* essa sentença”, “Selecione a *tradução* correta” (Mondly, 2020), os quais podem ser vistos nas figuras apresentadas no capítulo 4 desta dissertação. Na lição 1, do Mondly, por exemplo, há 13 atividades, sendo que 11 delas partem dos enunciados citados. No caso do Hello English, há outras sugestões de atividades que trabalham com o inglês, como no caso do preenchimento de lacunas em frases, apenas em inglês. Mesmo assim, os enunciados e as explicações gramaticais são dados em português.

Outro detalhe visto nos aplicativos é que todos eles apresentam as palavras/frases novas e, em seguida, propõem atividades de fixação, por meio da repetição. A nova palavra/frase é colocada em diversos usos, e são trabalhadas diferentes habilidades linguísticas partindo delas. Na maioria das vezes, essa sequência se dá por meio do uso da tradução.

Esses dois fatos mostram, portanto, a ênfase dada tanto ao uso da língua portuguesa como ao suporte para ensino do inglês, como também na indução ao ato de traduzir pelo usuário aprendiz, no seu processo de aprendizagem.

O resultado obtido por esta pesquisa é corroborado por Cabral (2019). A autora aponta que, nos dezesseis estudos sobre o Duolingo analisados por ela, foi detectada a abordagem por meio do uso massivo da tradução nas atividades, e que poucos acreditam na eficácia do aprendizado proposto pelo aplicativo. Ademais, tal abordagem não se diferencia de métodos tradicionais, como a Gramática e Tradução, por exemplo, tão criticada e já há superada por novas metodologias e abordagens mais recentes, expressas pelos novos materiais didáticos.

Consoante com esse pensamento, Sataka (2019) também verificou que o Duolingo, no que concerne ao ensino de vocabulário, focaliza na tradução, sem indicação de trabalho com a pluralidade de significados, além de deslocar as palavras de um contexto de interação social. Esse resultado também foi exposto por Santos (2014) sobre os aplicativos Duolingo e Mondly. De acordo com a autora, apesar do trabalho com o vocabulário ser realizado por meio frases, isso se dá de forma descontextualizada.

Apesar das críticas, e, por falta de pesquisas mais aprofundadas a respeito, o número de usuários desses aplicativos aumenta e está cada vez mais presente no cotidiano dos aprendizes. Um fator relevante a se destacar é a contribuição dos elementos de gamificação no engajamento dos usuários.

Partindo da divisão e definição de Alves (2015), descritas no capítulo 2 desta dissertação, elencamos os elementos de gamificação apresentados em cada um dos aplicativos, os quais se subdividem em: dinâmica, mecânica e componentes. A análise mostrou que o Duolingo se utiliza da dinâmica (emoção e progresso), da mecânica (cooperação e competição, *feedback*, aquisição de recursos, recompensas, transação), e dos componentes (medalhas, níveis, pontos, placar, bens virtuais), tendo um total de 12 elementos, nos três campos da gamificação. Apenas o desbloqueio de conteúdos não é explorado, recurso este usado nos outros dois aplicativos. O Hello English trabalha com os mesmos elementos que o Duolingo, com exceção dos elementos da mecânica: cooperação e competição; e dos elementos dos componentes: medalhas, placar e bens virtuais, tendo um total de sete elementos. O Mondly também se utiliza dos mesmos elementos que o Duolingo, à exceção de aquisição da mecânica (recursos e transação) e dos componentes (medalhas e bens virtuais), com um total de oito elementos.

Os elementos provenientes da dinâmica (emoção e progresso) são mais difíceis de descrever, uma vez que não são palpáveis e podem modificar de usuário para usuário. Entretanto, supomos que os três aplicativos apresentem certo grau de emoção, que é provocado pelo ganho de recompensas, subida de níveis, e progresso no “jogo”. O tempo nos jogos das lições principais do Hello English, a expectativa de acertar ou errar a resposta e, em caso de resposta certa, o ganho dos pontos, são exemplos. A competição, tanto entre usuários (placar), quanto com o próprio usuário (níveis, pontos, recompensa), parece ser uma constante entre os aplicativos, o que acaba por conferir um aspecto de jogo bem definido.

O Duolingo é o que mais explora os elementos de gamificação e talvez como consequência é o mais baixado e utilizado no mundo até o momento. Por isso, a gamificação é um fator relevante ao se estudar o universo da aprendizagem móvel. O único elemento não apresentado pelo Duolingo é o *desbloqueio de conteúdos*, ou seja, não é preciso pagar para ter acesso às lições mais avançadas, diferente dos outros dois. Este também pode ser outro fator para sua popularidade, pois facilita o acesso de forma grátis e rápida.

O engajamento gerado pelos recursos de jogos e a facilidade de acesso e uso mostram que essa é uma alternativa interessante para usuários que querem praticar a língua fora de sala de aula, no entanto, isso não se mantém, caso resultados de aprendizagem efetiva não apareçam com o tempo.

O uso pedagógico desses aplicativos pode ser uma alternativa em tempos que aparelhos móveis, como *smartphones* e *tablets*, estão cada vez mais presentes na vida de estudantes, com a ressalva de que, no caso do Duolingo, do Hello English e do Mondly, não foram apresentadas abordagens muito diferentes das tradicionais, tão criticadas e ultrapassadas há tanto tempo. A tradução excessiva e a falta de contexto são os fatores principais para que eles sejam rotulados como ferramentas que não superaram métodos tradicionais.

Outro ponto a ser destacado é que o percurso de aprendizagem, apresentado pelo Duolingo e pelo Mondly, pode ser diferente, dependendo da escolha do aprendiz. Isso pode acarretar resultados diferentes de análise, que não foram abordados neste trabalho, ficando assim uma possibilidade para futuros estudos da área.

Diante do que foi apresentado, concluímos que os aplicativos móveis são uma nova ferramenta digital que pode ser utilizada no ensino de línguas estrangeiras, podendo ter suas potencialidades e possibilidades exploradas de diversas formas. Dentre tantos aspectos que poderiam ter sido discutidos, pensamos a questão do léxico. De uma forma geral, os três aplicativos ainda precisam buscar novas estratégias para trabalhar com este elemento fundamental de qualquer língua.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. P. **Jogos eletrônicos educativos**: instrumento de avaliação focado nas fases iniciais do processo de design. 2010. 300 f. Dissertação (Mestrado em Design) - Programa de Pós-Graduação em Design, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- ALVES, F. **Gamification**: como criar experiências de aprendizagem engajadoras. *E-book*. 2. ed. São Paulo: DVS, 2015.
- BARBOSA, M. A. Lexicologia, lexicografia, terminologia, terminografia, identidade científica, objeto, métodos, campos de atuação. **Anais...** Brasília: Cnpq/Ibict, 1992.
- BARBOSA, Maria Aparecida. Perspectivas e tarefas do trabalho terminológico: ensino da metalinguagem técnico-científica. **Revista Brasileira de Linguística**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 23-42, 1997.
- BIDERMAN, M. T. C. Conceito linguístico de palavra. In: BASÍLIO, M. (org.) **A delimitação de Unidades Lexicais**. Rio de Janeiro: Grypho, 1999.
- BIDERMAN, M. T. C. **Léxico e vocabulário fundamental**. In: Revista Alfa São Paulo, n. 40, p. 27-46, 1996.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. **Dimensões da palavra**. In: Filologia e Linguística Portuguesa, n. 2, p. 81-118, 1998.
- BRASIL Presidência da República. Secretaria Especial de Comunicação Social. **Pesquisa brasileira de mídia 2016**: hábitos de consumo de mídia pela população brasileira. Brasília: Secom, 2016. Disponível em: <http://www.secom.gov.br/atuacao/pesquisa/lista-de-pesquisas-quantitativas-e-qualitativas-de-contratos-atuais/pesquisa-brasileira-de-midia-pbm-2016-1.pdf/view>. Acesso em 20 mar. 2020.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília: MEC/SEB, 2017.
- BRITISH COUNCIL. **Common European Framework of Reference**: New Descriptors. 2. ed. [S.l.]: Asa, 2018.
- BRITISH COUNCIL. **Quadro europeu comum de referência para as línguas**: Aprendizagem, Ensino, Avaliação. 1. ed. [S.l.]: Asa, 2001.
- busca de equivalentes em língua inglesa. In: *Estudos Linguísticos*, São Paulo, 43 (1): p. 588-597, jan-abr 2014.
- CABRAL, A. C. S. F. **Estratégias Lúdicas inseridas na experiência do usuário**: Duolingo e sua forma de aproximação. 2018. Dissertação (Mestrado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital). 101 f. Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Inteligência e Design Digital, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC, São Paulo, 2018.

CASTELA, G. S. O hipertexto visto de múltiplas perspectivas. In: Travessias, pesquisas em educação, cultura, linguagem e arte, Cascavel, v. 1, n.1, p. 1 – 9, 2007.

CAZELOTO, E. **Inclusão digital**: uma visão crítica. São Paulo: Senac, 2008.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa nas ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**. Portugal: Universidade do Minho Braga. v. 16, n. 002, p. 221-236. 2003.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Pesquisa sobre o uso de tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras - TIC EDUCAÇÃO**: indicadores. 2018. Disponível em: <https://cetic.br/pesquisa/educacao/indicadores>. Acesso em: 15 fev. 2020.

COOK, A.M; HUSSEY, S. M. **Assistive Technologies**: Principles and Practices. St. Louis: Mosby Inc., 1995.

CORDA, A.; MARELLO, C. **Lessico**: insegnarlo e impararlo. Perugia, Itália: Guerra Edizioni, 2004.

COSERIU, Eugenio. Tradição e novidade na ciência da linguagem. São Paulo: Editora da USP, 1980.

DETERDING, S. **From Game Design Elements to Gamefulness**: Defining “Gamification”. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/230854710_From_Game_Design_Elements_to_Gamefulness_Defining_Gamification>. Acesso em: 10 mar. 2020.

DUOLINGO. Versões 6.81.1 e 6.97.2. Aplicativo Móvel. Disponível em: <<https://apps.apple.com/br/app/duolingo/id570060128>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

FRAGAI, E.; FRATTER, I.; JAFRANCESO, E. Italiano L2 a studenti in mobilità: Nuove competenze per gli studi universitari. In: **Studi e ricerche 13**. COONAN, C. M.; BIER, A.; BALLARIN, E. La didattica delle lingue nel nuovo millennio, 2018. p. 283-304.

GEE, J. P. **The anti-education era**: creating smarter students through digital learning. New York: Palgrave/MacMillan, 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, B. D. Ensino de vocabulário e a competência lexical. In: **Gragoatá**, Niterói, n. 40, p. 445-464, 1. sem. 2016.

GODOY, A. D. F.; BABINI, M. Os termos fundamentais das feiras de negócios:

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOHN, M.G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**. Rio de Janeiro. v. 14, n. 50, p. 27-35. jan./mar, 2006.

HELLO ENGLISH. Versão 4.4.0. Aplicativo móvel. Disponível em: <<https://apps.apple.com/br/app/hello-english/id1148009516>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

HONORATO, A. A. **Duolingo no ensino-aprendizagem de inglês com foco no vocabulário**: potencialidades e limitações. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos). 152 f. Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista – UNESPAR, São José do Rio Preto, São Paulo, 2018.

KAPP, K. **The Gamification of Learning and Instruction**: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education. San Francisco: Pfeiffer, 2013.

KIM, H.; KWON, Y. Exploring smartphone applications for effective mobile-assisted language learning. **Multimedia-Assisted Language Learning**. v.15(1), p. 31-57. 2012

LEFFA, V. Gamificação adaptativa para o ensino de línguas In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA, INOVAÇÃO E EDUCAÇÃO. Buenos Aires, 2014. **Anais [...]**. Buenos Aires: s.n, 2014. p. 1-12.

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

LEVY, M. **Computer-assisted language learning**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

LOBATO, G. *et al.* **Educação e Tecnologia**: novas possibilidades, novos caminhos. *E-book*. 1. ed., 2018.

MATTOS, A. M. A. Novos Letramentos: perspectivas atuais para o ensino de inglês como língua estrangeira. In: **SIGNUM**: Estud. Ling., Londrina, n. 17/1, p. 102-129, jun. 2014.

MELO, M. A. T. **Eficiência do uso do aplicativo Duolingo no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa em uma turma da educação de jovens e adultos**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística). 64 f. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

MELO, T. M. **Da percepção à performance**: um estudo do emprego do aplicativo móvel Duolingo no processo de ensino e aprendizagem de alemão como língua estrangeira em contexto universitário. 2019. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Alemã). 195 f. Programa de Pós-Graduação em Língua e Literatura Alemã. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

MONDLY. Versões 7.5.13 e 8.0.9. Aplicativo móvel. Disponível em: <<https://apps.apple.com/br/app/mondly-aprenda-33-idiomas/id987873536>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

OLIVEIRA, A. M. P. P.; ISQUERDO, A. N. **As ciências do léxico:** lexicologia, lexicografia, terminologia. 2. ed. Campo Grande: Ed. UFMS, 2001.

ORSI, V. Lexicologia: o que há por trás do estudo das palavras? In: GONÇALVES, A. V.; GÓIS, M. L. S. **Ciências da Linguagem:** o fazer científico? Campinas: Mercado das Letras, 2012.

PACHECO, T. L. **Busuu como potencial espaço de ensino de inglês como língua estrangeira através de aplicativos.** 2018. 75 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Centro de Educação e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

PAIVA, V. L. M. O. Tecnologias digitais no ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista da Abralín**, v. 18, n. 1, p. 02-26, 2019.

PETIT, T.; LACERDA SANTOS, G. A aprendizagem não formal da língua estrangeira usando o smartphone: por quê voltamos a metodologias do século XIX? In: SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, 5 - COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO COM TECNOLOGIAS, 1. 2013. Recife/PE. **Anais** [...]. Recife: UFPE, 2013. p. 1-20.

PIRES, D. R. **L2 vocabulary instruction:** an analysis of smartphone applications for english learning. 2018. Dissertação (Mestrado em Inglês). 140 f. Programa de Pós-Graduação em Inglês. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

QUAGGIA, R. La lingua 2 nel Web: Prospettive Digitali per la didattica dell'italiano a stranieri. In: **Italiano LinguaDue**, n. 1, 2013, p. 128 – 159.

RODRIGUES, D. F. Um olhar crítico sobre o ensino de vocabulário em Contextos de inglês como língua estrangeira. In: **Trab. Ling. Aplic., Campinas**, 45(1): 55-73, Jan./Jun. 2006.

ROJO, R. H. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola In: ROJO, R. H.; MOURA, E. (org). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-32.

ROSA, O Ensino do Léxico em Língua Espanhola: abordagem qualitativa x abordagem quantitativa. In: **ScientiaTec:** Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFRS-Câmpus Porto Alegre, Porto Alegre, v.1 n.1, p. 30-43, jan./jun. 2014.

ROSSI, H. **English for everybody and everywhere:** conexões e convergências. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras). 146 f. Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019.

SANTOS, B. P. *et al.* **Internet das coisas:** da teoria à prática. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, ca2016. cap. 1. Disponível em: <https://homepages.dcc.ufmg.br/~mmvieira/cc/papers/internet-das-coisas.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.

SANTOS, M. E. M. **Para além dos bons jogos: os princípios da competência comunicativa em atividades gamificadas.** 2018. 111f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

SANTOS, Y. C. W. **A aprendizagem de francês através de aplicativos para smartphone.** 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). 196 f. Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SATAKA, M. M. **Análise do aplicativo Duolingo para aprendizagem de Língua Espanhola: uma pesquisa narrativa.** 2019. 181 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa). Programa de Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista – UNESP, Araraquara, 2019.

SILVA, K. K. A.; BEHAR, P. A. Competências digitais na educação: uma discussão acerca do conceito. **Educ. rev.** Belo Horizonte. v. 35, p. 1-32, ago, 2019.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros.* Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, S. J. *et al.* **O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação no processo de ensino-aprendizagem.** In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 21. 2015, Bento Gonçalves. **Anais [...].** Bento Gonçalves: ABED, 2015. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2015/anais/pdf/BD_145.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2020.

UNESCO. **UNESCO policy guidelines for mobile learning.** França: UNESCO, 2013. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219641>. Acesso em: 19 abr. 2019.

UNIÃO INTERNACIONAL DE COMUNICAÇÕES - UIT/UNESCO. **Estudo da ONU revela que mundo tem abismo digital de gênero.** 2019. Disponível em: <<https://news.un.org/pt/story/2019/11/1693711>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

XATARA, C.; RIVA, H.; RIOS, T. H. F. Tradução de idiomatismos. In: **Cadernos de Tradução.** 2. 2001.