



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de São José do Rio Preto

ANDANEI APARECIDA HONORATO

**DUOLINGO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS COM FOCO
NO VOCABULÁRIO: POTENCIALIDADES E LIMITAÇÕES**

São José do Rio Preto

2018

ANDANEI APARECIDA HONORATO

**DUOLINGO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS COM
FOCO NO VOCABULÁRIO: POTENCIALIDADES E LIMITAÇÕES**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de São José do Rio Preto.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Araguaia S. de Souza
Roque

São José do Rio Preto

2018

Honorato, Andanei Aparecida.

Duolingo no ensino-aprendizagem de inglês com foco no vocabulário: potencialidades e limitações / Andanei Aparecida Honorato. -- São José do Rio Preto, 2018

152 f. : il.

Orientador: Araguaia S. de Souza Roque

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto

1. Língua inglesa – Estudo e ensino. 2. Vocabulário. 3. Aplicativos móveis. I. Título.

CDU – 420-07

ANDANEI APARECIDA HONORATO

**DUOLINGO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS COM FOCO NO
VOCABULÁRIO: POTENCIALIDADES E LIMITAÇÕES**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de São José do Rio Preto.

Comissão Examinadora

Prof^a. Dr^a. Araguaia Solange de Souza Roque
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto
Orientadora

Prof. Dr. Celso Fernando Rocha
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto

Prof^a. Dr^a. Mariza Silva de Moraes
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

São José do Rio Preto
15 de agosto de 2018

DEDICATÓRIA

Ao meu querido companheiro Gustavo, que caminha sempre ao meu lado e motiva-me a nunca desistir.

Ao meu pai pela proteção e amor.

À minha mãe que com muito amor, carinho e apoio, não mediu esforços para que eu chegasse até esta etapa de minha vida.

A meus irmãos que me apóiam nas mais difíceis decisões.

A meu sobrinho, Miguel, que me arranca sorrisos mesmo nos momentos mais difíceis.

Ao saudoso Sebastião “In memorian”, meu avô querido, que sempre acreditou em mim.

A Deus, razão de nossa existência, autor de meu destino.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus que toda manhã me dá forças para alcançar meus objetivos, acredito que sem a Sua imensa força, não conquistaria tal feito.

Agradeço aos meus pais que durante todo o tempo dos meus estudos me apoiaram. Em especial a minha mãe, sem você este trabalho e muitos dos meus sonhos não se realizariam.

Ao meu companheiro Gustavo, que acompanhou pacientemente, incentivando-me e compreendeu minha ausência pelo tempo dedicado aos estudos.

Aos meus irmãos que esperaram ansiosamente por esta conquista.

Agradeço aos professores do programa por terem me proporcionado um grande aprendizado.

Agradeço em especial, à querida professora Araguaia, que me orientou na realização deste trabalho.

Aos professores membros da banca Prof. Dr. Celso Fernando Rocha e Profa. Dra. Mariza Silva de Moraes pelos pertinentes apontamentos que engradeceram esse estudo.

Agradeço à FOA – Faculdade de Odontologia campus de Araçatuba, por permitir que eu utilizasse os equipamentos necessários para participar das aulas ministradas por videoconferência.

Aos colegas que tive o prazer de conhecer no decorrer do curso.

À minha amiga Priscila, que fez toda a diferença na realização desse sonho.

A todos os meus amigos que entre uma pausa e outra não me deixaram ser vencida pelo cansaço.

A todos aqueles que de alguma forma estiveram e estão próximos de mim, fazendo esta vida valer cada vez mais a pena.

As palavras só têm sentido se nos ajudam a ver o mundo melhor. Aprendemos palavras para melhorar os olhos. (Rubem Alves)

RESUMO

O propósito de aprender Inglês como Língua Estrangeira não se limita a seu caráter instrutivo de conteúdo escolar, mas principalmente de conhecimento necessário para a inserção e interação com o mundo, de modo a conhecer e refletir sobre contextos da realidade no mundo globalizado e pós-moderno. Nesse cenário, a tecnologia tem ampliado significativamente as formas de interação, conferindo instantaneidade e rapidez ao acesso às informações, difundindo conhecimento e, dessa forma, nosso interesse foi refletir de maneira geral sobre a tecnologia no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e, de modo particular, sobre o tratamento do vocabulário no aplicativo Duolingo no ensino-aprendizagem de Inglês (LE) por aprendizes brasileiros. Procuramos identificar potencialidades e limitações do aplicativo para o desenvolvimento da competência lexical de aprendizes, inseridos ou não em contexto formal de ensino, isto é, analisando as atividades que poderiam ser exploradas por aprendizes autonomamente ou como atividades complementares por professores no contexto de sala de aula. A base teórica sobre a qual nos apoiamos para a realização desta pesquisa constitui-se de referenciais do campo da Lexicologia Aplicada ao Ensino (LEFFA, 2000; LEWIS, 1993) e da pedagogia crítica centrada no papel do professor como teorizador da própria práxis (KUMARAVADIVELU, 1994, 2003, 2012a, 2012b). O percurso de investigação consistiu nas seguintes etapas: a) pesquisa documental sobre o tema geral da pesquisa (ensino e aprendizagem de LE) em alguns documentos oficiais (PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes curriculares / Orientações Curriculares (Língua Estrangeira) e Quadro Comum Europeu de Referência para o Ensino de Línguas); b) analisar, à luz das teorias referenciadas neste projeto, o aplicativo Duolingo refletindo sobre suas potencialidades e limitações no ensino e aprendizagem de Inglês-LE, de modo a explorar conteúdos voltados para o aprimoramento da competência lexical. De caráter qualitativo e natureza teórico-bibliográfica, a metodologia para a presente pesquisa desenvolveu-se a partir da revisão bibliográfica da literatura que trata do ensino-aprendizagem de LE por meio da reflexão mediante um viés interpretativo sobre percepções e valores relacionados ao tema central da pesquisa: o vocabulário no ensino-aprendizagem de Inglês-LE. No tocante aos resultados atingidos, destacamos como potencialidades: a organização das atividades por campos semânticos, a ludicidade e a repetição de exercícios para fixação dos conteúdos; entre as limitações, destacamos: interface infantilizada, repertório limitado de vocabulário e predominância do método gramática-tradução. Acreditamos que este estudo possa ser relevante para mapear os recursos e as limitações do aplicativo Duolingo, contribuindo, assim, para situar aprendizes e professores quanto às potencialidades ou não dessa ferramenta digital no campo do ensino e aprendizagem de Inglês LE.

Palavras-chave: Duolingo. Vocabulário. Inglês.

ABSTRACT

The purpose of learning English as a Foreign Language is not limited to its formal character into school content, but mainly by needs of knowledge for the insertion and interaction with the world, so as to know and reflect about real contexts into the globalized and postmodern world. In this scenario, technology has significantly expanded the forms of interaction, giving immediate and rapid access to information, spreading knowledge and, therefore, we are interested about reflecting generally, in the teaching and learning technology of foreign languages specially about Duolingo app during the teaching-learning process of English (LE). We tried to identify the potentials and limitations of the app during the learners lexical competence development, whether or not they are inserted in a formal teaching context, by, analyzing activities that could be explored by learners autonomously or as complementary activities by teachers into the classroom context. The theoretical basis on which we support this research consists in applied lexicology references (LEFFA, 2000, LEWIS, 1993) and critical pedagogy centered on the role of teacher as a theorist of own praxis (KUMARAVADIVELU, 1994, 2003, 2012a, 2012b). Among the objectives of this research are: a) to undertake documentary research on the general theme of research (teaching and learning LE) in some official documents (PCNs - *Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes curriculares / Orientações Curriculares (Língua Estrangeira) e Quadro Comum Europeu de Referência para o Ensino de Línguas* ; b) analyze, at the light of the theories referenced in this project, the Duolingo app reflecting on its potentialities and limitations in teaching and learning English-LE, in order to explore content aimed at improving lexical competence. The qualitative and theoretical-bibliographic nature of the present research was developed from a bibliographical review in the literature that deals with LE teaching and learning through reflection in an interpretative bias about perceptions and values related to the central theme of the research: the vocabulary in teaching-learning English-LE. Regarding the achieved results, we highlight as potentialities: the organization of activities by semantic fields, the playfulness and repetition of exercises in order to fix the contents; among the limitations, we highlight: infantilized interface, limited range of vocabulary and predominance of the grammar-translation method. We believe that this study may be relevant to map the resources and limitations of the Duolingo app, thus helping situate apprentices and teachers regarding the potentialities of this digital tool into the teaching and learning area.

Key Words: Duolingo. Vocabulary. English.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 – Conceitos sobre Letramento e Letramento digital.....	75
Figura 2 – Símbolo do Duolingo.....	85
Figura 3 – Proposta para realizar teste de nivelamento.....	86
Figuras 4 e 5 – Árvores de habilidades.....	89
Figura 6 – Mensagem recebida no e-mail pessoal cadastrado.....	90
Figura 7 – Esquema para acompanhamento de progressão.....	91
Figura 8 – Tela de compartilhamento do aplicativo.....	92
Figura 9 – Duolingo para escolas.....	93
Figura 10 – Lingots – pontos e moeda virtual.....	93
Figuras 11 e 12 – Loja virtual.....	94
Figura 13 – Relacionar imagem a seu significado.....	96
Figura 14 – Tradução por múltipla escolha da imagem.....	101
Figura 15 – Digitar tradução.....	101
Figura 16 – Avaliação instantânea.....	102
Figura 17 – Tradução por lista de palavras.....	102
Figura 18 – Tradução de frase.....	103
Figuras 19 e 20 – Tradução de frase por múltipla escolha.....	104
Figura 21 – Apresentação de palavra desconhecida.....	105
Figura 22 – Atividade de áudio.....	106
Figura 23 – Compreensão de áudio.....	106
Figura 24 – Atividade de pronúncia.....	108
Figura 25 – Atividade de prática oral.....	109
Figura 26 – Primeira carta indicada.....	111
Figura 27 – Segunda carta indicada.....	111
Figura 28 – Exercício de fixação.....	111
Figura 29 – Carta indicando palavra em inglês.....	111
Figura 30 – Carta representado a palavra anterior.....	111

Figura 31 – Exercício de fixação.....	112
Figura 32 – Tela de dicas sobre a língua-alvo.....	114
Figura 33 – Atividade para completar lacuna.....	115
Figura 34 – Atividade realizada incorretamente.....	116
Figura 35 – Representação do progresso.....	117
Figura 36 – Atividade de compreensão textual.....	121
Figura 37 – Tela para familiarizar o conteúdo.....	124
Figura 38 – Apresentação do vocabulário sobre o tema Educação.....	125
Figura 39 – Apresentação do vocabulário sobre Saudações.....	126
Figura 40 – Dicas sobre conteúdo relacionado as saudações.....	126
Figura 41 – Dicas sobre o uso de “no” e “not”.....	127
Figura 42 – Apresentação de vocabulário sobre comida.....	128
Figura 43 – Apresentação de vocabulário sobre roupas.....	128
Figura 44 – Apresentação de vocabulário sobre animais.....	129
Figura 45 – Apresentação de vocabulário considerado Básico I.....	130
Figura 46 – Apresentação de vocabulário sobre números.....	131
Figura 47 – Dicas sobre substantivos contáveis no singular.....	131
Figura 48 – Apresentação de vocabulário sobre profissões.....	132
Figura 49 – Apresentação de vocabulário sobre esporte.....	133

QUADROS

Quadro 1 – Vocabulário abordado pela unidade “Básico 1”.....	118
Quadro 2 – Vocabulário abordado pela unidade “Básico 2”.....	119
Quadro 3 – Potencialidades e limitações do Duolingo.....	140

LISTA DE ABREVIATURAS

CALL – Computer Assisted Language Learning

CEFR – Common European Framework of Reference for Languages

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

EAD – Educação a Distância

LDB – Leis de Diretrizes e Bases

LE – Língua Estrangeira

LEM – Língua Estrangeira Moderna

LM – Língua materna

MALL – Mobile Assisted Language Learning- M-learning.

NTICs – Novas Tecnologias da Informação e Comunicação

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PTB/ RS – Partido Trabalhista Brasileiro / Rio Grande do Sul

QCER – Quadro Comum Europeu de Referência

TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 ENSINO DE LÍNGUAS: DOCUMENTOS OFICIAIS	19
2.1 Ensino de línguas no Brasil: breve panorama histórico sobre documentos oficiais e reformas	19
2.2 Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas	28
3 MÉTODOS DE ENSINO DE LE E O TRATAMENTO DADO AO VOCABULÁRIO	33
3.1 Gramática-tradução	35
3.2 Método Direto	36
3.3 Método Audiolingual	38
3.4 Sugestologia	41
3.5 Método por Aconselhamento	42
3.6 Método Silencioso	43
3.7 Método Resposta Física Total	44
3.8 Abordagem Natural	44
3.9 Abordagem Comunicativa	45
3.10 Pós-Método	47
4 COMPETÊNCIA LEXICAL EM LÍNGUA ESTRANGEIRA	51
4.1 Léxico e vocabulário	51
4.2 O léxico e os dicionários	52
4.3 Competência lexical	57
5 TECNOLOGIA E ENSINO	64
5.1 Tecnologia e comunicação: breve panorama histórico	64
5.2 Tecnologia e ensino	69
6 DUOLINGO: ATIVIDADES COM FOCO NO VOCABULÁRIO DE INGLÊS (LE)	83
6.1 Duolingo: Considerações iniciais e descrição	83
6.2 Duolingo: Atividades relacionadas ao aprendizado e/ou à prática de vocabulário Inglês (LE)	95
6.2.1 Tradução	96
6.2.2 Compreensão oral	105
6.2.3 Pronúncia	107

6.2.4 Memorização	109
6.2.5 Gramática	114
6.2.6 Compreensão e produção escrita	119
6.3 Vocabulário no Duolingo: campos semânticos explorados	122
7 CONCLUSÕES	135
REFERÊNCIAS	144

1 INTRODUÇÃO

O propósito de desenvolver uma pesquisa que analisa as potencialidades de um aplicativo para celulares para ensino de línguas (neste caso, o inglês), justifica-se, primeiramente, pelo fato dos dispositivos móveis de telefonia celular estarem acessíveis a uma grande parcela da população e serem utilizados no cotidiano da maioria dos jovens e adolescentes inseridos em contexto escolar.

Além disso, reconhece-se a importância da língua inglesa em muitos contextos (educativos e profissionais) considerada como a mais próxima de língua franca. Segundo Cristal (2003, apud Selistre, 2012, p. 19), a língua inglesa é a língua oficial em mais de oitenta países, seja como língua materna ou como segunda língua, dessa forma, 1,5 bilhões de pessoas falam inglês, sendo, portanto, considerada a língua mais falada e estudada no mundo.

Leffa (2001, p. 343) confirma a relevância da língua inglesa, por possuir esse caráter hegemônico, sendo considerada “a língua das organizações e dos encontros internacionais”, isso porque, 70% das publicações científicas são realizadas em língua inglesa.

Fatores diversificados como a globalização, a expansão de recursos e avanços tecnológicos das ferramentas de comunicação, as novas modalidades de ensino e aprendizagem por meio de recursos eletrônicos a distância, o elevado número de usuários do aplicativo Duolingo e o profícuo campo de investigação quanto ao ensino-aprendizado de vocabulário em língua inglesa por aprendizes brasileiros, conduziram-nos à decisão de empreender este estudo.

Atualmente, um dos temas que têm merecido atenção dos linguistas no cenário do ensino de línguas, é o domínio vocabular. Essa problemática não está restrita às línguas estrangeiras, temos assistido a uma ênfase nos meios de comunicação sobre a importância da competência lexical também na língua materna, haja vista sua relevância nos exames nacionais de ensino.

Para este estudo situamos a problemática no âmbito do ensino e aprendizagem da língua inglesa (LE) por aprendizes brasileiros e nosso percurso de investigação insere-se principalmente no campo da Lexicologia Aplicada ao Ensino-Aprendizagem e ao desenvolvimento do ensino e aprendizagem do léxico.

Segundo Guerra e Andrade (2012, p. 230) a área de conhecimento da Lexicologia surge dos conceitos teóricos decorrentes da Linguística, sendo que o

objeto principal de estudo dessa área é a palavra, isso porque, os autores atribuem à palavra um aspecto de suma importância na língua, uma vez que é por meio dela que se elaboram frases, textos, enfim, que a linguagem é efetuada.

O vocabulário é reconhecidamente elemento fundamental para a aprendizagem de uma língua estrangeira (doravante LE), pois o sujeito interage com pessoas e o mundo que o circunda e, para tanto, recorre frequentemente à atividade de nomear o que está à sua volta.

Muitos são os autores que se dedicam aos estudos sobre o *léxico*, sendo que algumas vezes vemos haver coincidência de sentido e outras haver variação de sua conceituação em relação a outros termos (especialmente *vocabulário*), como veremos mais adiante.

Além da diferenciação entre *léxico* e *vocabulário*, outros dois termos merecem atenção porque apresentam variações de sentido conforme o entendimento de alguns autores e estão diretamente relacionados ao sentido do que chamaremos de “competência lexical”, quais sejam: *aquisição* e *aprendizagem*.

Carioni (1998, p. 51) considera aquisição e aprendizagem como fenômenos distintos, que um não precede o outro, pois possuem origens e finalidades diferentes, podendo, contudo, ocorrer concomitantemente.

Basicamente, temos para *aquisição* um processo natural, que ocorre em situações comunicativas no mundo real, por meio da assimilação natural de vocabulário e estruturas linguísticas pelo aprendiz, já a *aprendizagem* é geralmente caracterizada como um processo formal, que segue padrões e regras para desenvolver e efetivar a língua, que exige um esforço consciente, geralmente ocorrido em escolas.

Leffa (2000) diferencia ainda os termos “Aprendizagem Incidental” e “Aprendizagem Intencional” para o desenvolvimento da competência lexical: “aprendizagem incidental – definida como aquisição natural, não planejada – e aprendizagem intencional – definida como desenvolvimento formal e planejado”.

Leffa (2000) chama de aprendizagem incidental quando a criança não está preocupada em aprender novas palavras, mas acaba aprendendo pela exposição em que se encontra. A esse mesmo processo Krashen (1982) denomina de aquisição da linguagem. A aprendizagem intencional irá ocorrer quando a criança estiver inserida no ambiente escolar, então irá formalizar esse ensino recorrendo a

esforços conscientes para aprender o idioma, a esse processo Krashen chama de aprendizagem.

Com relação à língua estrangeira, Leffa (2000) aponta que primeiro há um esforço por parte do aluno para aprender o novo vocabulário apresentado, e quando este possui um número considerável de palavras internalizadas, descritas pelo autor em torno de 3.000 a 5.000, ele passa a desenvolver o processo incidental de aprendizagem, ou seja, por meio da leitura e da interação com a língua estrangeira, o processo torna-se automático, não planejado e com pouco esforço.

Para este trabalho, utilizaremos o termo *aprendizagem*, sem necessariamente fazer distinção entre *incidental* ou *intencional*, no sentido de apontar as potencialidades de domínio de palavras por um aprendiz sobre o universo vocabular da língua inglesa.

Independentemente do contexto de aprendizagem de línguas, formal ou natural, entende-se a tecnologia como importante aliada tanto para aprendizes quanto para professores e muitos trabalhos têm sido realizados acerca da temática de associação da tecnologia à educação, principalmente quando se trata de ensino de LE.

Nesse sentido, entendemos que aliar ao foco principal desta pesquisa (competência lexical em Inglês LE) à reflexão sobre a tecnologia no ensino e aprendizagem de línguas, poderia render discussões relevantes. Elegemos, portanto, o aplicativo Duolingo para refletirmos sobre suas potencialidades e/ou deficiências pensando na aprendizagem de Inglês (LE) por aprendizes brasileiros.

Muitos autores apontam a necessidade de se pensar o computador, e mais recentemente os aparelhos celulares *android*, como importantes aliados no ambiente educacional, muito além de meros acessórios para entreter os alunos:

A aprendizagem mediada pelo computador oferece oportunidades de interação comunicativa e reflexões sobre o uso da linguagem na contemporaneidade e, conseqüentemente, do processo de aprendizagem a partir da constituição de um conhecimento colaborativo. (SANTOS; BEATO; ARAGÃO, 2012, p. 2)

Santos, Beato e Aragão (2012, p. 16) acreditam que a interatividade digital concede tanto ao aluno quanto ao professor um encadeamento pedagógico relevante, pois o computador não se define apenas como uma simples ferramenta

na aprendizagem, mas como um objeto crucial no desempenho da autonomia e interação.

Moran (2000), reflete sobre a aplicação da tecnologia no ensino de modo a buscar uma pedagogia crítica que conjugue teoria e prática:

Na sociedade da informação todos estamos reaprendendo a conhecer, a comunicar-nos, a ensinar e a aprender; a integrar o humano e o tecnológico; a integrar o individual, o grupal e o social. Uma mudança qualitativa no processo de ensino/aprendizagem acontece quando conseguimos integrar dentro de uma visão inovadora todas as tecnologias: as telemáticas, as audiovisuais, as textuais, as orais, musicais, lúdicas e corporais. (MORAN, 2000, p. 137)

Assim sendo, a escolha de um aplicativo como objeto de estudo neste trabalho justifica-se antes de tudo porque, segundo Cestari (2006, p. 16), as TDIC's, que estão presentes como parte do contexto social contemporâneo, apontam para a necessidade de estarmos constantemente alterando, transformando, substituindo, renovando e trocando conhecimentos. Para a autora:

A Internet, como uma poderosa ferramenta tecnológica midiática eletrônica, trouxe grandes transformações para o mundo como um todo (...). A penetrabilidade das tecnologias eletrônicas de comunicação e informação em todas as esferas da atividade humana altera substancialmente a natureza da sociedade contemporânea, causando transformações nas áreas econômica, cultural e social. (CESTARI, 2006, p. 16)

Elegemos o *Duolingo* como *corpus* de base para esta pesquisa por tratar-se de um site/aplicativo gratuito de ensino de idiomas (além do inglês, espanhol, português, francês, italiano, alemão, entre outros), que utiliza uma plataforma de contribuição colaborativa, acessível para Web, iOS, Android e Windows Phone) e que conta com milhões de usuários. Segundo Capelas (2017), são mais de 120 milhões de aprendizes de diferentes idiomas.

Nossa proposta é, portanto, refletir sobre o aplicativo como ferramenta didática tal qual o mesmo se propõe, a saber: a utilização individual e autônoma pelos aprendizes, sem necessariamente estar inserido em um contexto formal de ensino. Para tanto, nos valeremos da fundamentação teórica de autores que elegemos como suporte para nossas reflexões e também de nossas impressões ancoradas na nossa experiência pessoal tanto no aprendizado quanto no ensino da língua. Entendemos que a natureza qualificativa da pesquisa, calcada na fundamentação teórica de análise e aliada à nossa experiência pessoal, garantirão a

confiabilidade dos resultados. O levantamento de dados sobre o aplicativo foi feito na modalidade usuário inscrito, pela qual pudemos realizar todas as atividades propostas até completar a árvore de habilidades. A cada etapa, as atividades foram registradas por meio de imagens de captura de tela, de modo a contribuir para a descrição mais detalhada para a análise dos dados.

Ainda assim, entendemos que tal enfoque não elimina a possibilidade de refletir sobre o uso do aplicativo em contexto formal de ensino, seja presencial em atividades na sala de aula, seja em atividades a serem realizadas de forma complementar aos conteúdos explorados em classe.

Isso porque entendemos que a tecnologia permite ao professor relativa liberdade pedagógica, tendo em vista o extraordinário repositório de informações disponibilizadas gratuitamente pela internet, recursos midiáticos de diferentes tipos (vídeos, áudios, textos escritos, *games*, mapas, etc.) e para diferentes suportes (computador, *tablet*, telefone celular), que podem ser incorporados ao ensino-aprendizagem de LE, permitindo ao professor autonomia e maior liberdade para planejar, organizar e executar suas aulas, sem necessariamente ficar restrito a um único modelo metodológico ou abordagem de ensino.

Entendemos assim, que a utilização de recursos tecnológicos (tal como o próprio aplicativo Duolingo), dentro ou fora do contexto escolar, seja consonante à autonomia a que faz jus o professor na condução de suas atividades.

Muito se tem discutido acerca dessa autonomia quando se trata de “nomear” a metodologia de ensino utilizada. Em 1994, Kumaravadivelu publicou, no periódico TESOL Quarterly, um artigo no qual estabelecia as bases do que ele chama de Condição Pós-Método, em que questionava a posição dos teóricos que tradicionalmente ocupam um lugar central na produção de conhecimento no campo de ensino de línguas, enquanto que os professores ocupariam posição periférica e submissa, o que culmina em um conseqüente distanciamento entre a teoria e a prática. (KUMARAVADIVELU, 2012b, p. 82).

Partindo dessa concepção de autonomia do professor, dominando teoria e prática, caberia a ele determinar as ferramentas e os métodos que melhor se adequem à realidade de ensino e aos perfis dos aprendizes e, em se tratando de aprendizes da geração digital, a tecnologia poderia, portanto, converter-se em importante aliada no processo de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, articulamos a discussão sobre a competência lexical em língua inglesa ao uso do aplicativo Duolingo a partir da leitura sistematizada do referencial teórico. Os dados de análise serão resultantes do levantamento de informações orientada pelo objetivo central da pesquisa, qual seja, investigar as potencialidades do aplicativo Duolingo para o desenvolvimento da competência lexical na língua-alvo (Inglês LE).

Dessa forma, procederemos à análise do referido aplicativo com o objetivo de descrever cada uma de suas partes, explorando os conteúdos apresentados e, a partir dos dados coletados da exploração/descrição do aplicativo, conjugaremos a análise à discussão feita a partir dos apontamentos extraídos do referencial teórico, de modo a evidenciar suas potencialidades (ou não) para o desenvolvimento da competência lexical.

Além da introdução, o presente trabalho está estruturado em mais seis partes.

No segundo capítulo, traçamos um breve panorama do ensino de línguas estrangeiras no Brasil e faremos algumas considerações sobre alguns documentos oficiais que serviram ou ainda servem de base para o ensino de línguas tanto no Brasil, quanto no exterior, como é o caso do Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas.

No terceiro capítulo, faremos um percurso de reflexão segundo diferentes métodos e abordagens de ensino, procurando atentar especialmente para o papel conferido ao vocabulário em cada um deles.

Em seguida, no capítulo 4, nos deteremos sobre alguns conceitos-chave importantes para a análise, fundamentalmente aqueles relacionados diretamente ao tema “vocabulário” à luz do referencial teórico que elegemos.

No quinto capítulo, trataremos de questões relacionadas à integração dos recursos tecnológicos para o ensino de Língua Estrangeira.

Por fim, no sexto e último capítulo rataremos especificamente da análise do aplicativo Duolingo no ensino-aprendizagem de inglês (LE), procurando refletir sobre suas limitações e potencialidades para o desenvolvimento da competência lexical de aprendizes-usuários brasileiros.

2 ENSINO DE LÍNGUAS: DOCUMENTOS OFICIAIS

Para que possamos compreender um pouco melhor o ensino das línguas estrangeiras modernas, faremos inicialmente uma breve incursão sobre o panorama histórico acerca de alguns documentos oficiais relativos ao ensino de LE e também de algumas ações de reforma que incidiram diretamente sobre o ensino de línguas no Brasil. Em seguida, faremos algumas considerações sobre o Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas que, direta ou indiretamente, afeta o ensino de LE também no Brasil.

2.1 Ensino de línguas no Brasil: breve panorama histórico sobre documentos oficiais e reformas

O componente curricular LEM (Língua Estrangeira Moderna) compõe a Base Curricular Comum categorizada como diversificada, ou seja, que deve ser adaptável de acordo com as necessidades e a realidade de cada região.

Por apresentar esse caráter diversificado, sua regulamentação torna-se menos efetiva, isso porque acaba por receber menor importância em relação aos outros componentes curriculares. Essa diferença é perceptível, inclusive pelo número de aulas oferecidas semanalmente, em comparação a outras disciplinas.

Leffa (1999, p. 5) faz uma revisão histórica do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, na qual o autor aborda o desprestígio sofrido por esse ensino, observado principalmente pela diminuição na quantidade de horas e de línguas oferecidas nas escolas, “os alunos, durante o império, estudaram no mínimo quatro línguas no ensino secundário, muitas vezes cinco e, às vezes, até seis, quando a língua italiana, facultativamente, era incluída”.

O autor compara ainda a carga horária disponibilizada para o ensino de línguas no decorrer dos anos, assim é possível verificar que em 1855 as escolas ofereciam 50 horas de estudo de língua estrangeira divididas entre latim, grego, francês, inglês, alemão e italiano, enquanto que no ano 1881 a carga horária passa a ser de 36 horas.

Na comparação entre 1890 a 1931, eram oferecidas 43 horas de estudos, em 1890 e vinte horas a menos no ano de 1931 quando, segundo Leffa (1999, p. 7) foi criada a Reforma de Francisco de Campos, que tinha como principal objetivo

melhorar a educação no país. Segundo o autor, essa reforma valorizou o ensino das línguas modernas e conseqüente diminuição da carga horária destinada ao ensino de latim, que afinal, já era uma língua considerada morta.

Em 1942, outra reforma foi elaborada, a Reforma de Capanema. Com o intuito de equiparar e valorizar todas as modalidades de ensino, tal reforma tinha por preceito que o ensino não deveria ser apenas instrumental, por isso as línguas clássicas e as línguas modernas compunham o componente curricular, favorecendo, portanto, os aspectos de compreender, falar, ler e escrever e a observação e reflexão sobre a civilização e cultura estrangeira.

Machado, Campo e Saunders (2007, p. 3) afirmam que “a Reforma Capanema destinou 35 horas semanais ao ensino de idiomas, o que representa 19,6% em relação a todo currículo, ou seja, 9,6 % a mais que na Reforma Francisco Campos, considerando-se apenas as línguas modernas”.

Esse período, de 1940 a 1950, foi considerado “Anos Dourados” para o ensino de línguas, isso porque as ações desenvolvidas ficaram ao encargo do Ministério da Educação que designou “desde as línguas que deveriam ser ensinadas, a metodologia a ser empregada pelo professor e o programa que deveria ser desenvolvido em cada série do ginásio e em cada ano do colégio” (LEFFA, 1999, p. 11).

Em 1961, o então presidente João Goulart (PTB/RS) promulgou a LDB (Lei de Diretrizes e Base) no Brasil, que, com base na constituição de 1934, definiria e regulamentaria o sistema de educação brasileiro.

Segundo Machado, Campo e Saunders (2007, p. 7):

A Constituição de 1934 dedica um capítulo inteiro ao tema, trazendo à União a responsabilidade de “traçar as diretrizes da educação nacional” (art. 5º) e “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino em todos os graus e ramos, comuns e especializados” para “coordenar e fiscalizar a sua execução em todo o território do país” (art. 150º). Através da unidade gerada por um plano nacional de educação e da escolaridade primária obrigatória pretendia-se combater a ausência de unidade política entre as unidades federativas, sem com isso tirar a autonomia dos estados na implantação de seus sistemas de ensino.

Acompanhando as ocorrências históricas sobre a LDB, Machado, Campo e Saunders (2007, p. 10) apresentam a seguinte sequência cronológica:

o primeiro projeto de lei foi encaminhado pelo poder executivo ao legislativo em 1948, levando treze anos de debate até o texto final. A primeira LDB foi publicada em 20 de dezembro de 1961 pelo presidente João Goulart, seguida por uma versão em 1971, que vigorou até a promulgação da mais recente em 1996.

Tanto a LDB de 1961 quanto a de 1971, desconsideravam a importância do ensino de línguas estrangeiras, a base curricular obrigatória era composta pelas disciplinas de Português, Matemática, Geografia, História e Ciências. Assim, eram os Conselhos Estaduais de Educação que decidiam sobre o ensino de línguas.

Por mais contraditório que seja, foi por esse motivo que a língua inglesa passou a ser a opção escolhida, isso porque, a ascensão social dos Estados Unidos e o papel hegemônico que a língua inglesa foi adquirindo passaram a ser um motivo forte para aprender o idioma.

Entretanto, Machado, Campo e Saunders (2007, p. 11) relatam que houve um retrocesso no ensino de línguas no país após 1961 devido à falta de obrigatoriedade como componente curricular nas escolas.

Segundo Leffa (1999, p. 13), a “LDB do início da década de 60, reduziu o ensino de línguas a menos de 2/3 do que foi durante a Reforma Capanema”.

Em 1971, era publicada a nova LDB, Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que reduziu o ensino de 12 para 11 anos. Essa mudança retrocedeu ainda mais o ensino de línguas no país, isso porque, segundo Leffa (1999, p. 14):

A redução de um ano de escolaridade e a necessidade de se introduzir a habilitação profissional provocaram uma redução drástica nas horas de ensino de língua estrangeira, agravada ainda por um parecer posterior do Conselho Federal de que a língua estrangeira seria "dada por acréscimo" dentro das condições de cada estabelecimento. Muitas escolas tiraram a língua estrangeira do 1º grau, e no segundo grau, não ofereciam mais do que uma hora por semana, às vezes durante apenas um ano. Inúmeros alunos, principalmente do supletivo, passaram pelo 1º. e 2º graus, sem nunca terem visto uma língua estrangeira.

Vinte e cinco anos após a LDB anterior, em 1996, é publicada a nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394). Instaurou-se nessa ocasião o ensino fundamental e o ensino médio substituindo o antigo ensino de 1º e 2º graus. Mantêm-se a base curricular obrigatória e a parte diversificada, que deve ser complementada atentando-se as “características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (Art. 26).

No mesmo Artigo 26, no § 5º, encontra-se a indicação da necessidade do ensino da língua estrangeira no ensino fundamental:

Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (Art. 26, § 5º).

Quanto ao ensino médio, a lei dispõe que "será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição" (Art.36, Inciso III).

Os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) são diretrizes elaboradas pelo Governo Federal. O documento foi publicado em 1996 e vigora até os dias atuais com o intuito de unificar o currículo em todo o território nacional. Assim, os PCNs complementam as orientações advindas da LDB de 1996 embasando-se no princípio da:

transversalidade, destacando o contexto maior em que deve estar inserido o ensino das línguas estrangeiras e incorporando questões como a relação entre a escola e a juventude, a diversidade cultural, os movimentos sociais, o problema da violência, o tráfico e uso de drogas, a superação da discriminação, educação ambiental, educação para a segurança, orientação sexual, educação para o trabalho, tecnologia da comunicação, realidade social e ideologia. (LEFFA, 1999, p. 16)

Os PCNs abrangem tanto a rede pública, como a rede privada de ensino, conforme o nível de escolaridade dos alunos. Sua meta é garantir aos educandos o direito de usufruir dos conhecimentos necessários para o exercício da cidadania. Embora não sejam obrigatórios, os PCNs servem como norteadores para professores, coordenadores e diretores, que podem adaptá-los às peculiaridades locais.

Assim, por meio dessa proposta, o Ministério da Educação almeja que a educação escolar brasileira torne-se eficiente, fornecendo limites e condições de funcionamento para os currículos na escola, bem como os mínimos conteúdos a serem ministrados nas disciplinas, tornando-se, portanto, referência para elaboração dos currículos escolares, como também servir de subsídio para elaboração das propostas curriculares estaduais e municipais.

São referenciais para todas as escolas do país e sua proposta visa garantir aos estudantes uma educação básica de qualidade e assegurar que crianças e jovens tenham garantia de acesso aos conhecimentos necessários e possam integrar-se na sociedade globalizada como cidadãos participativos e conscientes de suas responsabilidades (BRASIL, 1998, p. 5).

O PCN de Língua Estrangeira considera relevante o ensino de línguas que oportunize uma aprendizagem social do idioma, não considerando as habilidades orais como necessárias, salvo em regiões turísticas. Assim, evidencia-se que o ensino de língua estrangeira deve estar associado basicamente à leitura. Isso porque, de acordo com o documento (BRASIL, 1998, p. 2), “os únicos exames formais em Língua Estrangeira (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura”. Dessa forma, a leitura seria o único uso social da língua necessário para o aluno brasileiro, visto que é essa a habilidade requerida.

O PCN de LE (BRASIL, 1998, p. 21) considera a falta de estrutura da maioria das escolas brasileiras um fator determinante para a inviabilidade do ensino das quatro habilidades comunicativas, sendo elas, ler, escrever, falar e ouvir. Assim, o fato de a carga horária destinada ao ensino de língua estrangeira ser reduzida, as classes serem superlotadas, o pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, o material didático ser limitado ao giz e ao livro didático, justificam o ensino enfatizando a habilidade leitora.

Ainda assim, acredita-se que o acesso aos meios eletrônicos possa viabilizar o desenvolvimento de outras habilidades comunicativas, isso porque, as escolas teriam acesso a tais recursos tecnológicos, facilitando, portanto, o envolvimento e interação entre os recursos disponíveis na rede.

Algumas observações são feitas no que se refere ao ensino de língua estrangeira, a primeira apontada é:

o ensino de Língua Estrangeira não é visto como elemento importante na formação do aluno, como um direito que lhe deve ser assegurado. Ao contrário, freqüentemente, essa disciplina não tem lugar privilegiado no currículo, sendo ministrada, em algumas regiões, em apenas uma ou duas séries do ensino fundamental. Em outras, tem o status de simples atividade, sem caráter de promoção ou reprovação. Em alguns estados, ainda, a Língua Estrangeira é colocada fora da grade curricular, em Centros de Línguas, fora do horário regular e fora da escola. Fora, portanto, do contexto da educação global do aluno. (BRASIL, 1998, p. 24)

O documento em questão aponta que os conhecimentos prévios de cada um influenciam na interação oral e escrita que estiver envolvido. E apresenta o exemplo a seguir:

Por exemplo, a dificuldade para entender a fala de alguém sobre um assunto que desconheça pode ser maior se o aluno tiver problemas com o vocabulário usado e/ou com a sintaxe. Por outro lado, essa dificuldade será diminuída se o assunto já for do conhecimento do aluno. Além disso, não é comum vincular-se a práticas interacionais orais e escritas que não sejam significativas e motivadoras para o engajamento discursivo. (BRASIL, 1998, p. 30)

Então, é possível verificar que um ensino contextualizado e pautado no conhecimento que o aluno já possui permite fazer alguma relação entre o novo e o conhecimento prévio. Assim, o PCN (BRASIL, 1998, p.32) confirma tal afirmação por meio do trecho que segue:

Um dos procedimentos básicos de qualquer processo de aprendizagem é o relacionamento que o aluno faz do que quer aprender com aquilo que já sabe. Isso quer dizer que um dos processos centrais de construir conhecimento é baseado no conhecimento que o aluno já tem: a projeção dos conhecimentos que já possui no conhecimento novo, na tentativa de se aproximar do que vai aprender.

Quanto ao ensino específico de língua estrangeira, essa visão também pode ser caracterizada da mesma forma:

ele irá se apoiar nos conhecimentos correspondentes que tem e nos usos que faz deles como usuário de sua língua materna em textos orais e escritos. Essa estratégia de correlacionar os conhecimentos novos da língua estrangeira e os conhecimentos que já possui de sua língua materna é uma parte importante do processo de ensinar e aprender a Língua Estrangeira. Tanto que uma das estratégias típicas usadas por aprendizes é exatamente a transferência do que sabe como usuário de sua língua materna para a língua estrangeira. (BRASIL, 1998, p. 32)

Assim, práticas significativas e motivadoras permitem um engajamento discursivo com a sociedade, indo além de um exercício intelectual meramente de aprendizagem de estruturas linguísticas em um código diferente, passando a uma experiência de vida, que amplia as possibilidades de agir discursivamente no mundo:

O papel educacional da Língua Estrangeira é importante, desse modo, para o desenvolvimento integral do indivíduo, devendo seu ensino proporcionar ao aluno essa nova experiência de vida. Experiência que deveria significar

uma abertura para o mundo, tanto o mundo próximo, fora de si mesmo, quanto o mundo distante, em outras culturas. Assim, contribui-se para a construção, e para o cultivo pelo aluno, de uma competência não só no uso de línguas estrangeiras, mas também na compreensão de outras culturas. (BRASIL, 1998, p. 38)

O documento PCN de Língua Estrangeira (BRASIL, 1998) aponta a língua inglesa com um caráter hegemônico, a qual tem papel de promover as trocas internacionais, desde que haja consciência crítica desse fato “[...] assim, os indivíduos passam de meros consumidores passivos de cultura e de conhecimento a criadores ativos: o uso de uma Língua Estrangeira é uma forma de agir no mundo para transformá-lo”. (BRASIL, 1998, p. 40).

A consciência crítica no ensino do inglês influencia na posição do indivíduo enquanto ser pertencente a uma sociedade:

A Língua Estrangeira no ensino fundamental tem um valioso papel construtivo como parte integrante da educação formal. Envolve um complexo processo de reflexão sobre a realidade social, política e econômica, com valor intrínseco importante no processo de capacitação que leva à libertação. Em outras palavras, Língua Estrangeira no ensino fundamental é parte da construção da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 41)

O PCN (BRASIL, 1998, p. 54) afirma que é fundamental identificar o conhecimento prévio do aluno para então construir novos conhecimentos, valorizando seu interesse em relação ao que lhe for considerado novidade a partir da sua própria base de conhecimento. É o que costuma-se dizer sobre a importância de não se considerar o aprendiz como tábula rasa.

O documento em questão (BRASIL, 1998, p. 55) apresenta três visões que influenciam a aprendizagem de língua estrangeira diante das percepções modernas, são elas: a behaviorista, a cognitivista e a sociointeracional.

A escola behaviorista é caracterizada pelo documento como sendo a aprendizagem por meio de rotina envolvendo estímulo e exposição à língua-alvo, dessa forma, acreditava-se que exercícios de repetição e substituição poderiam contribuir para a automatização desses novos hábitos. Ainda assim, o próprio documento critica essa visão: “Note-se que nessa concepção a mente do aluno é entendida como uma tábula rasa que tem de ser moldada, por assim dizer, na aprendizagem de uma nova língua” (BRASIL, 1998, p. 56).

Na segunda visão apontada, a cognitivista, o aluno e suas estratégias de aprendizagem passam a ser considerados fundamentais no processo, dessa forma, há também a exposição à língua-alvo e com “com base no que sabe sobre as regras de sua língua materna, elabora hipóteses sobre a nova língua e as testa no ato comunicativo em sala de aula ou fora dela” (BRASIL, 1998, p. 56). Os erros, aqui, identificam se a aprendizagem está de fato acontecendo, sendo compreendidos como parte do processo da aprendizagem. Assim, o aprendizado da língua estrangeira estaria amparado nas relações que o aluno faz com a língua materna, chamado de estratégia de transferência linguística.

Faz-se necessário ressaltar que o cognitivismo destacou as diferenças nos estilos de aprendizagem, ou seja, cada ser é individual e se identificará com maneiras diferentes entre si de aprender, sendo uns mais auditivos, isto é, que atribuem maior relevância aos estímulos auditivos no processo ensino-aprendizagem, ao passo que outros, podem fazê-lo em relação aos estímulos visuais, e assim por diante.

A visão sociointeracional, segundo o PCN-LE, focaliza a aprendizagem em todos os participantes do processo, professor-aluno, aluno-aluno oportunizando a interação entre eles, encarando a aprendizagem como um fenômeno sociointeracional: “Na aprendizagem de Língua Estrangeira, os enunciados do parceiro mais competente ajudam a construção do significado, e, portanto, auxiliam a própria aprendizagem do uso da língua” (BRASIL, 1998, p.57).

Outra referência importante para o ensino de línguas no Brasil são as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), elaboradas a partir da LDB (Leis de Diretrizes e Bases da Educação), contando com contribuição de representantes dos conselhos estaduais e municipais, técnicos, servidores e conselheiros do CNE (Conselho Nacional de Educação), especialistas, pesquisadores, integrantes de sistemas de ensino, técnicos do Ministério da Educação e representantes de entidades representativas dos trabalhadores em educação.

O objetivo desse documento é “promover o aperfeiçoamento da educação nacional, tendo em vista o atendimento às novas demandas educacionais geradas pelas transformações sociais e econômicas e pela acelerada produção de conhecimentos” (DCN, 2013, p. 07). Para atingir tal objetivo, foram traçados princípios para o Ensino Fundamental e Médio sob três aspectos, são eles:

- I - duração: anos, dias letivos e carga horária mínimos;
- II – uma base nacional comum;
- III – uma parte diversificada.

Quanto ao primeiro aspecto, é necessário que o calendário escolar contemple no mínimo 800 horas de trabalho distribuídas em 200 dias letivos, no mínimo, para o Ensino Fundamental e Médio, com duração de nove e três anos, respectivamente, cada nível de ensino.

A Base Nacional Comum, segundo aspecto mencionado, compreende os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas e exercício da cidadania (DCN, 2013, p. 33). Assim, tem-se Língua Portuguesa; Matemática; História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, Arte; Educação Física; Ensino Religioso como componentes curriculares.

O ensino de língua estrangeira moderna é componente obrigatório da parte diversificada a partir do 6º ano, entretanto, não é especificado qual o idioma a ser trabalhado, estando a cargo da comunidade escolar a escolha dentro das possibilidades da escola, das características locais, regionais, nacionais e transnacionais.

Segundo os DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais (2013, p. 24), os conhecimentos escolares são práticas socialmente construídas que se constituem em “âmbitos de referência dos currículos” e que correspondem:

- a) às instituições produtoras do conhecimento científico (universidades e centros de pesquisa);*
- b) ao mundo do trabalho;*
- c) aos desenvolvimentos tecnológicos;*
- d) às atividades desportivas e corporais;*
- e) à produção artística;*
- f) ao campo da saúde;*
- g) às formas diversas de exercício da cidadania;*
- h) aos movimentos sociais.*

As normas obrigatórias apresentadas pelas DCNs disponibilizam às instituições de ensino e ao sistema de ensino brasileiro princípios, critérios e procedimentos que devem ser observados na organização e execução do planejamento curricular das escolas, preservando a autonomia de cada instituição e da proposta pedagógica, a qual deve ser elaborada em consonância com a realidade de cada instituição assegurando as competências expostas nas diretrizes curriculares. Assim, a escola tem a possibilidade de desenvolver um trabalho contextualizado, considerando aquilo que melhor atende às suas necessidades, seu público-alvo, e seus interesses, tendo em vista, as novas demandas educacionais geradas pelas transformações sociais, econômicas e culturais e também pela acelerada produção do conhecimento.

Enquanto os PCNs (BRASIL, 1988) apresentam referenciais curriculares que sugerem o que pode ser trabalhado em cada disciplina da Educação Básica, as DCNs são leis, que apresentam metas e objetivos a serem alcançados em cada curso e contemplam a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, os três níveis de escolarização básica do país que são subsidiados pelos sistemas federal, estaduais, distrital e municipais.

Para cada nível são determinadas diretrizes curriculares próprias, buscando promover e assegurar a igualdade de aprendizagem por meio de conteúdos básicos a todos os alunos, considerando a heterogeneidade os contextos educacionais do país.

2.2 Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Common European Framework of Reference for Languages – CEFR) é um documento do Conselho da Europa (Council of Europe), elaborado no âmbito do Projeto Políticas Linguísticas para uma Europa Plurilíngue e Multicultural.

Trata-se de um importante e reconhecido documento na área de ensino de línguas, fundamentando diversos programas, exames, manuais europeus, por descrever de maneira detalhada aquilo que o aluno precisa aprender para se comunicar na língua alvo, assim como quais conhecimentos e habilidades esse aluno precisa desenvolver para alcançar um desempenho desejável. Além de

considerar os conhecimentos e habilidades a serem aprendidos, o documento também abrange o contexto cultural da língua-alvo.

O documento consiste em uma escala europeia e foi especificamente elaborado para se aplicar a qualquer linguagem europeia, portanto, serve de referência para descrever habilidades em diferentes línguas (inglês, alemão, italiano, etc.).

Francini (2017, p. 2) aponta que os dois objetivos principais desse documento consistem em encorajar os que trabalham na área de línguas e facilitar a troca de informação daqueles que trabalham nesta área, tanto professores quanto alunos:

1. Encorajar todos os que trabalham na área das línguas vivas, incluindo os aprendentes, a refletirem sobre questões como: O que fazemos exactamente quando falamos ou escrevemos uns aos outros? O que nos permite agir assim? O que é que precisamos de saber a este respeito para tentarmos utilizar uma língua nova? Como definimos os nossos objectivos e avaliamos o nosso progresso entre a ignorância total e o domínio efectivo da língua estrangeira? Como se processa a aprendizagem da língua? Que podemos fazer para nos ajudarmos a nós próprios e aos outros a melhor aprendermos uma língua? / 2. Facilitar a troca de informação entre os que trabalham nesta área e os aprendentes, de modo a que estes possam ser informados sobre o que deles se espera, em termos de aprendizagem, e como poderão ser ajudados. (FRANCINI, 2017).

Ainda de acordo com Francini (2017, p. 3), existem sistemas educacionais que adaptaram os níveis propostos pelo Quadro Comum Europeu aos anos/séries de escolarização de acordo com a proposta pedagógica, e conseqüentemente, à sua realidade local.

Segundo Vilaça (2006, p. 1):

O Quadro Europeu é praticamente desconhecido no Brasil. Este desconhecimento provavelmente deve-se ao fato de ser considerado como algo restrito especificamente ao continente europeu, o que a leitura do documento demonstra ser uma ideia equivocada. Apesar do Quadro ter o contexto europeu como base, muitas das questões nele apresentadas e discutidas podem ser de grande utilidade para todos aqueles que atuam no campo de ensino de línguas estrangeiras, independentemente da localização continental.

Dessa forma, o Quadro Comum Europeu de Referências para as Línguas define seis níveis comuns de referência para três grandes tipos de usuários: o elementar, o independente e o proficiente, podendo, portanto, ser comparado aos níveis básico, intermediário e avançado, comumente utilizados no Brasil.

Os seis níveis de referência – de A1 a C2 – estão definidos para as várias subcompetências em que se desdobra a competência comunicativa: Compreender: Compreensão do oral e Leitura; Falar: Interação oral e Produção oral e Escrever. Assim, é possível descrever quão bem uma pessoa fala e entende uma língua estrangeira.

Vilaça (2006, p. 14) apresenta o quadro com a escala global de descritores que indica o que o aprendiz deve ser capaz de realizar em cada nível. Dividido em seis níveis, tem-se como primeiro o nível A1, considerado o mais elementar. Nesse nível, o aprendiz é nomeado como “utilizador elementar”, o qual é capaz de compreender, trocar informações, descrever e referir-se de forma simples sobre assuntos que correspondam a necessidades imediatas.

O utilizador A2 está um pouco acima do descrito anteriormente, desenvolve enunciados simples, no que diz respeito a própria apresentação pessoal ou de outros, sendo capaz também de responder questões sobre o mesmo tema desde que o interlocutor fale de forma clara e pausada.

O B1 é classificado como “utilizador independente”, pois compreende e interage por meio de justificativas e relatos breves, quando a língua padrão é utilizada de forma clara, contextualizados no campo semântico referente a trabalho, escola, tempo livre, sonhos, entre outros.

Classificado como utilizador independente, o B2 compreende assuntos concretos e abstratos num texto complexo, tratando inclusive sobre discussões técnicas na sua especialidade. Sua comunicação é mais espontânea, de modo a argumentar e expor sua opinião sem demonstrar nervosismo.

O utilizador C1 é classificado como experiente, pois sua capacidade de compreensão é ampla, inclui inferir significados implícitos em textos longos e complexos. Quanto à oralidade, expressa-se de forma fluente e espontânea demonstrando domínio de vocabulário diversificado além de meios de organização, de articulação e de coesão do discurso.

Por fim, o utilizador experiente C2 é considerado aquele que tem internalizada a língua-alvo, sendo capaz de compreender e se comunicar sem esforço praticamente sobre qualquer assunto e em qualquer contexto.

O estabelecimento de níveis comuns de referência concorre para a transparência e comparabilidade dos processos de ensino e aprendizagem e para o correspondente reconhecimento dos níveis de competência alcançados.

Segundo Vilaça (2006, p. 2) o que mais motivou diretamente o desenvolvimento do Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas foi a necessidade de fornecer *know-how* na área de ensino de línguas estrangeiras, afinal, em um continente com uma variedade tão grande de línguas nativas, o interesse pelo ensino de línguas adquire certamente relevância especial e inegável.

Para o autor, ao desenvolver o ensino de línguas estrangeiras, o Conselho da Europa facilita e possibilita as relações culturais, políticas, comerciais e financeiras entre os países membros e as populações destes países. Assim, o conhecimento de várias línguas proporciona um grande aumento da integração entre seus Estados Membros.

Além dos níveis propriamente ditos, o documento contempla também: Planejamento de programas de ensino/currículos; Planejamento de certificações; Diretrizes para elaboração de materiais didáticos; Planejamento de aprendizagem auto direcionada; Acordos de cooperação entre sistemas educacionais; Ações de promoção de uma abordagem plurilíngue e pluricultural de ensino; Ações para o desenvolvimento de uma cidadania europeia.

Vilaça (2006, p. 3) aponta ainda que o Quadro tem natureza descritiva. Em todos os seus capítulos, os professores são levados à reflexão de possibilidades de aplicação e adaptação do mesmo aos seus contextos de aprendizagem. Não há nenhuma intenção de prescrever métodos de ensino específicos a serem empregados. As palavras *necessidade* e *contextos* são frequentes ao longo de todo o documento, o que reflete o interesse na adaptação e na adequação do Quadro aos mais diversos contextos e sistemas educacionais, tanto dentro quanto fora da Europa.

Vilaça (2006, p. 12) aponta que o QCER possui pontos positivos e negativos, assim como outros documentos da mesma natureza quando se trata de estabelecer níveis para as línguas, ainda assim, é notório que seus objetivos de proporcionar uma base comum para a elaboração de programas de ensino língua tenham alcançado êxito considerável, pois, segundo ele, vale destacar que “o Quadro oferece, especialmente para professores inexperientes, uma visão geral e, até certo ponto, detalhada sobre diversos aspectos relacionados ao ensino de língua”.

Segundo o autor, é por meio da comunicação e, conseqüentemente, por meio das línguas, que as relações culturais, políticas, comerciais e financeiras são

estreitadas e efetivadas entre os países e as populações membros desse conselho e, nesse sentido, o QCER cumpre papel importante no cenário de ensino de LE.

3 MÉTODOS DE ENSINO DE LE E O TRATAMENTO DADO AO VOCABULÁRIO

Os métodos de ensino de línguas estrangeiras alternaram-se com grande frequência no cenário do ensino de LE. As estratégias, enfoques, tipos de exercícios, a relação LE e língua materna (doravante LM), o papel da gramática, etc., foram tópicos que mereceram atenção diferenciada em um ou em outro método de ensino de LE.

É evidente que o futuro é algo incerto, porém segundo Leffa (2012, p. 403) “só é possível prever o futuro quando se olha para o passado”. Assim, faz-se necessário refletir sobre aquilo que fora desenvolvido no passado a fim de compreender o que pode e como pode ser feito no presente, isso porque se há tantos métodos diferentes para ensinar a LE, isso se deve ao fato de um provável descontentamento em cada um deles.

Com o intuito de compreender os caminhos norteadores no ensino de línguas, este capítulo apresenta uma breve perspectiva histórica dos métodos e abordagens mais conhecidos, procurando, em cada um, refletir sobre o tratamento conferido ao vocabulário.

Antes, porém, cabem algumas considerações no tocante à nomenclatura utilizada algumas vezes como equivalente entre “método” (ou “metodologia de ensino”) e “abordagem”.

As relações de sentido estabelecidas entre abordagem e metodologia são próximas, pois ambas tratam sobre como desenvolver ou ensinar determinados conteúdos, entretanto, há distinção entre os termos apresentados.

Segundo Brown (1997, apud Silva 2004, p. 1) abordagem é o conjunto de reflexões teóricas sobre a natureza da linguagem e da aprendizagem de línguas, e da aplicabilidade de ambas a contextos pedagógicos. Método é um conjunto generalizado de especificações de sala de aula para atingir objetivos determinados, envolvendo, principalmente, os contextos reais de ensino-aprendizagem evidenciando os papéis e o comportamento do professor e do aluno, sem necessariamente recorrer à teoria.

Leffa (1988, p. 2) define abordagem como “o termo mais abrangente e engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem, enquanto

que o método tem uma abrangência mais restrita e pode estar contido dentro de uma abordagem”.

Anthony (1963) citado por Fagundes (2013, p. 87) define abordagem “como um conjunto de pressupostos correlacionados tratando da natureza da língua e da natureza do ensino e do aprendizado de línguas”. Esta definição associa-se a crenças, que dificilmente são discutíveis, ou seja, abordagem é axiomática.

Para o autor, “método é um plano geral para a apresentação ordenada do material de linguístico” Anthony (1963, apud Fagundes, 2013, p. 88). O método parte de uma abordagem, sendo caracterizado como procedimental. Sendo assim, uma abordagem pode abranger vários métodos, caracterizando uma relação hierárquica, tendo como o método subordinado à abordagem.

Segundo classificação apresentada por Sabino (1994, p. 21), a Abordagem Tradicional engloba não apenas o Método Gramática e Tradução, mas também, o Método Direto, o Audiolingual e o Código Cognitivo, por evidenciar as regras gramaticais no ensino de línguas. Apesar dos métodos citados desenvolverem-se de maneiras distintas, eles se aproximam por fundamentarem-se nas estruturas linguísticas.

Segundo a mesma autora, na Abordagem Humanista estão os Métodos Comunitário ou Aconselhamento, Sugestopédia, Silencioso, Resposta Físico Total e o Método Natural. Tais métodos contribuíram ao trazer princípios revisados e um novo elemento: a consideração de questões afetivas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, inclusive os sentimentos dos aprendizes.

Por fim, a autora apresenta a Abordagem Comunicativa que não tinha a intenção de elencar procedimentos como prescrições e regras, mas sim, uma abordagem munida de um conjunto de princípios que poderiam ser usados como norte para o ensino de LE.

Embora haja diferenciação quanto aos conceitos de Métodos e Abordagens, é comum ocorrer a coincidência de sentidos para denominar as várias correntes que se seguiram no cenário do ensino de línguas, alternando-se ora Método, ora Abordagem.

3.1 Gramática-tradução

Segundo Cestaro (1999, p. 77), a abordagem Gramática-Tradução é considerada a primeira e mais antiga metodologia para ensinar as línguas clássicas como grego e latim. Com a finalidade de transmitir conhecimento sobre a língua, por meio de textos literários e dominar a gramática normativa, esse método não desenvolvia habilidades orais, pautava-se apenas na tradução de uma língua para outra, e na compreensão das estruturas gramaticais, isso porque, acreditava-se que era por meio dos textos literários que se obtinham o estudo das artes e o conhecimento da cultura estrangeira, que desenvolvia disciplina mental e habilidade intelectual.

Leffa (1988, p. 5) acrescenta que:

o objetivo final da AGT é - ou era - levar o aluno a apreciar a cultura e a literatura da L2. Na consecução desse objetivo, acreditava-se que ele acabava adquirindo um conhecimento mais profundo de seu próprio idioma, desenvolvendo sua inteligência e capacidade de raciocínio.

O autor afirma também que a AGT surgiu na época do renascimento e continua em uso até os dias de hoje, ainda que esporadicamente e com adaptações variadas e finalidades mais específicas, ainda assim, “tem sido a metodologia com mais tempo de uso na história do ensino de línguas, e a que mais críticas têm recebido” Leffa (1988, p. 4).

Cestaro (1999, p. 77) relata que os alunos recebiam e elaboravam listas exaustivas de vocabulário, e que as atividades consistiam em realizar exercícios estruturalistas de aplicação das regras de gramática, ditados, traduções e versões. O professor ocupava lugar de destaque, representando autoridade e detentor do saber. Já o aluno não tinha autonomia e iniciativa, realizava apenas o que lhe era determinado, seguindo exatamente cada orientação, até porque havia um controle muito rígido em relação a aprendizagem e errar não era uma possibilidade. Assim, a interação em sala de aula era inexistente.

Segundo Richards e Rodgers (1986, p. 4) a língua materna era mantida como referência para aprender a segunda língua, mantendo comparações entre ambas. A

leitura dos textos ocorria com base no vocabulário selecionado, e ensinado através de dicionários bilíngues, lista de palavras e memorização.

No Método Gramática e Tradução, o vocabulário era apresentado em listas de palavras, com as respectivas traduções que o aluno deveria memorizar. Sempre que o aluno perguntava ao professor o significado de uma palavra, o problema era resolvido com a tradução imediata do vocábulo. Assim, a fixação do vocabulário era feita através de exercícios de tradução tanto da LE para a L1 quanto vice-versa.

Yamamoto e Ota (2016, p. 60) apontam que o Método Gramática e Tradução propõe atividades como a localização de antônimos por meio de listas de palavras no texto e definição de palavras do texto com o uso de sinônimos; preenchimento de lacunas em frases com o novo vocabulário ou item gramatical, a partir de opções dadas; memorização de listas de palavras na língua-alvo e seus equivalentes na materna e formulação de frases usando vocabulário aprendido na aula.

3.2 Método Direto

O mais conhecido dos métodos naturais, o Método Direto, considerava que o vocabulário poderia ser adquirido de forma natural, apenas por meio de interação durante as aulas. Assim, o sentido das palavras poderia ser assimilado diretamente em língua-alvo, por meio de figuras, mímicas para as palavras concretas, e, associação de ideias para as palavras abstratas, sem a necessidade de recorrer à tradução formal.

O Método Direto surgiu com o intuito de abarcar novas necessidades e novos anseios sociais, pois a possibilidade de comunicação entre nações passou a ser uma realidade latente.

O principal objetivo desse método, segundo Cestaro (1999, p. 77), fundamenta-se em manter contato direto com a língua-alvo, excluindo-se, assim, a língua materna da sala de aula. Para que houvesse a compreensão dos significados era preciso realizar gestos, gravuras, fotos, simulação, ou qualquer outra atitude que promovesse a assimilação e a compreensão sem recorrer à tradução.

A proposta desse método, conhecido como “direto”, baseia-se no acesso a língua-alvo sem recorrer à tradução, impulsionando o aprendiz a pensar em língua estrangeira. Há um destaque na oralidade, expondo o aluno a fatos da língua para então sistematizar o que pretende ser ensinado.

Segundo Richards e Rodgers (1986, p. 9) os alunos inferiam as regras gramaticais usando a língua espontaneamente, sendo encorajados pelos professores:

o professor substituiu o livro de texto nos primeiros estágios de aprendizagem. Falar começou com atenção sistemática para a pronúncia. Palavras conhecidas poderiam ser usadas para ensinar um novo vocabulário, usando mímica, demonstração e imagens. (RICHARDS; RODGERS, 1986, p. 9).

Para Leffa (1988, p. 6):

A ênfase está na língua oral, mas a escrita pode ser introduzida já nas primeiras aulas. O uso de diálogos situacionais (Exemplo: "no banco", "fazendo compras", etc.) e pequenos trechos de leitura são o ponto de partida para exercícios orais (compreensão auditiva, conversação "livre", pronúncia) a exercícios escritos (preferencialmente respostas a questionários). A integração das quatro habilidades (na seqüência de ouvir, falar, ler e escrever) é usada pela primeira vez no ensino de línguas.

Segundo Leffa (1999, p. 9), após a Reforma de Capanema ocorrida no Brasil, em 1942, recomendava-se que fosse utilizado o Método Direto para o ensino de línguas, priorizando a pronúncia e a prática, enfatizando que o ensino não tinha apenas objetivos instrumentais, tal como compreender, falar, ler e escrever, mas que os objetivos educativos também deveriam compor esse ensino, contribuindo assim, para a formação da mentalidade, da observação e da reflexão dos aspectos culturais e da capacidade de compreender as tradições e ideias de outros povos.

Leffa (1999, p. 10) descreve como deveriam ser usados os instrumentos para atingir esses objetivos

O vocabulário seria escolhido pelo critério de freqüência; a leitura deveria iniciar-se por manuais 'de preferência ilustrados' dentro e fora da sala de aula, começando com 'histórias fáceis' e progredindo até a leitura de obras literárias completas; os recursos audiovisuais, desde giz colorido, ilustrações e objetos até discos gravados e filmes são amplamente recomendados.

Quanto ao uso do vocabulário, segundo Sabino (1994, p 29), esse método enfatiza mais o vocabulário que a gramática, e é praticado a partir de novas palavras inseridas em orações completas.

A autora (Sabino, 1994, p. 30) aponta que as críticas em relação a esse método recaíram sobre a falta de uma base metodológica consistente e também, por

considerar que o professor fosse fluente nativo ou tivesse fluência próxima de um nativo para que o método fosse realmente eficaz, entretanto, essa é uma limitação encontrada até nos dias atuais, pois nem todos os professores possuem tais habilidades.

Segundo Yamamoto e Ota (2016, p. 60), diferentemente da forma como é realizado no método Gramática e Tradução, o preenchimento de lacuna proposto no Método Direto propõe a colocação do vocabulário por meio de interpretação da frase, assim, não há apenas uma possibilidade de acerto, a palavra correta é aquela que ao completar a frase fará sentido.

Há a contextualização de palavras novas por meio de frase exemplificativa; seleção de vocabulário específico para cada nível, em especial ao nível inicial, sendo de alta frequência, simples e útil para comunicação; instrumentalização de palavras já aprendidas, pois será a partir dessas que os alunos aprenderão novas; exigência e produção de enunciados completos oportunizando a prática de uso de forma contextualizada.

Entretanto, a tentativa de simular o mesmo processo que ocorre na aquisição da língua materna sem considerar as diferenças contextuais entre elas e o limitado período de exposição do aprendiz à língua-alvo contribuiu para que o método recebesse fortes críticas (GATOLLIN, 2005, p. 38).

3.3 Método Audiolingual

Segundo Leffa (1988, p. 11), foi durante a Segunda Guerra Mundial que esse método surgiu, pois no período em que Os Estados Unidos entraram como aliados da Inglaterra, França e Rússia na Segunda Guerra Mundial, necessitava-se de falantes nas línguas dos locais onde ocorreriam as operações. A solução encontrada foi habilitar esses falantes da maneira mais rápida possível, “linguistas e informantes nativos foram contratados, as turmas de aprendizagem foram reduzidas ao tamanho ideal, e o tempo, apesar da urgência, foi dado com liberalidade: nove horas por dia por um período de seis a nove meses”. (LEFFA, 1988, p. 11)

De acordo com Cestaro (1999, p. 79), esse método apresenta estruturas graduais, por meio de exercícios estruturais, assim, os alunos assimilavam a gramática por meio de exemplos e não por meio de regra.

O vocabulário é apresentado de forma contextualizada, por meio de frases completas em diálogos e não com listas de palavras. O aluno repetia oralmente as estruturas apresentadas na aula, memorizando cada uma delas.

O Método Audiolingual manteve o vocabulário em segundo plano, com o argumento, segundo Gatollin (2005, p. 39) de:

que aprender muito vocabulário, sobretudo nos estágios iniciais, esgotaria a capacidade de aprendizagem do aluno e o afastaria do objetivo principal do ensino que era estabelecer as estruturas gramaticais e o sistema fonológico da língua através da formação de hábitos adequados.

No Método Audiolingual, segundo apontam Yamamoto e Ota (2016, p. 60), as atividades de ensino e aprendizagem de vocabulário são basicamente exercícios de substituição nos quais as palavras são encaixadas nas sentenças, ocupando um mesmo eixo sintagmático e na mesma posição; exercícios para completar lacunas do diálogo com as palavras adequadas.

A intenção das atividades propostas é notar como as palavras são manipuladas isoladamente. O uso de pares-mínimos é considerado uma técnica positiva por ensinar sons parecidos da língua-alvo, desenvolvendo a compreensão auditiva e a pronúncia, assim, a fonética e a morfologia das palavras são estudadas.

Leffa (1988, p. 11) relata que por haver linguistas no projeto, o ensino de línguas adquiriu “status de ciência”, então, as premissas que sustentavam o método foram reformuladas com clareza e formaram uma doutrina coesa que por muitos anos dominou o ensino de línguas.

As premissas relatadas por Leffa (1988, p. 12) são: Língua é fala, não escrita; Língua é um conjunto de hábitos; Ensine a língua não sobre a língua; As línguas são diferentes.

A primeira premissa apresentada “Língua é fala, não escrita” considera que o aluno deve ouvir primeiro para depois ler e escrever, assim como acontece na aquisição de língua materna, só se aprende a escrever muito depois de ter aprendido a falar. Assim, o aluno só deveria ser submetido à língua escrita após ter estabelecido o aprendizado da linguagem oral.

O autor (LEFFA, 1988, p. 12) argumenta que “a apresentação precoce da escrita prejudicava a pronúncia”. O diálogo era o gênero textual mais utilizado para desenvolver esse método, por representar um contexto real. Os laboratórios de

línguas oportunizavam a apresentar gravações de falantes nativos, possibilitando o desenvolvimento de uma pronúncia perfeita.

A segunda premissa “Língua é um conjunto de hábitos”, descrita por Leffa (1988, p. 12), considera o behaviorismo de Skinner como suporte desse método: “A língua era vista como um hábito condicionado que se adquiria através de um processo mecânico de estímulo e resposta. As respostas certas dadas pelo aluno deveriam ser imediatamente reforçadas pelo professor”.

No “audiolingualismo” havia uma grande preocupação em evitar que os alunos cometessem erros, pois se acreditava que eles poderiam, ao cometer erros, cristalizar o próprio erro. Então, as estruturas eram apresentadas uma por vez, por meio de exercícios de repetição, até se tornar algo automático, chamado de superaprendizagem.

“Ensine a língua não sobre a língua” é a terceira premissa citada por Leffa (1988, p. 13) que argumenta “que se aprendia uma língua pela prática, não através de explicitações ou explicações de regras”.

Havia o ensino de gramática, mas essa assimilação era indutiva, pois os alunos eram expostos a situações reais, aos fatos da língua. E segundo o autor (LEFFA, 1988, p. 13), “a língua é o que os falantes nativos dizem, não o que alguém acha que eles deveriam dizer”.

Dessa forma, valorizava a linguagem utilizada pelo falante nativo independente de ser informal, o que às vezes diferia do que era ditado pela gramática normativa. A partir daí, passou-se a recorrer aos termos “aceitável” e “não aceitável”.

Sobre a premissa de que “as línguas são diferentes”, Leffa (1988, p. 14), aponta uma análise contrastiva, isso porque, o professor poderia prever os erros a serem cometidos pelos alunos e tentar intervir antes mesmo de acontecer, comparando os sistemas fonológicos, lexicais, sintáticos e culturais entre as duas línguas.

Sabino (1994, p. 35) relata que além da linguística estrutural, a psicologia comportamental também estava atrelada ao método audiolingual, isso porque estímulo, resposta e reforço são elementos que influem no comportamento humano. Assim, os diálogos e os *drills* (exercícios de repetição) são enfatizados por serem considerados como reforço, elemento este apontado como fundamental no processo de aprendizagem, por desenvolver comportamentos podendo torná-los hábitos.

Leffa (1988, p.14) apresenta algumas críticas surgidas a partir da década de 60. Teoricamente começou-se a questionar o embasamento linguístico e psicológico da abordagem. A primazia da fala cedeu lugar a uma visão da língua em que a fala e a escrita eram formas paralelas de manifestação. Devido à capacidade do ser humano de gerar frases novas, a língua não podia ser um conjunto de hábitos. O professor não devia só ensinar a língua, mas também sobre a língua. Competência na língua é mais importante que a performance dos indivíduos com todos os erros e hesitações. Finalmente os aspectos universais da língua sobrepujavam de longe as pequenas diferenças entre uma língua a outra.

Outro fator apresentado pelo autor (LEFFA, 1988, p.15) diz respeito à dificuldade de os aprendizes manterem comunicação em situações reais, por mais que eles treinassem frases na sala de aula, eles não eram capazes de formular suas próprias sentenças a partir de suas necessidades, sem contar que os exercícios por serem repetitivos e estruturais eram enfadonhos e cansativos, com isso, os alunos deixavam de sentir a motivação que houvera um dia.

Em torno da década de 70, sugeria-se que seres humanos não fossem diferentes de ratos na forma de aprender. Acreditava-se que uma pessoa aprendia uma língua, tanto a primeira como a segunda, como ela e os ratos aprendiam qualquer outra coisa: através da repetição, do exercício e da assimilação de coisas novas sobre uma estrutura antiga já aprendida. (LAKOFF, 1972, p. 60, apud LEFFA, 1988, p. 15).

Segundo Leffa (1988, p.16), depois disso, houve um período de transição em que surgiram vários métodos abrangendo “propostas poucos convencionais”. Vejamos então, a seguir, alguns desses métodos que, segundo Leffa (1988, p.16), merecem destaque.

3.4 Sugestologia

Conhecido também como Sugestopédia, esse método destaca os fatores psicológicos favorecidos pelo ambiente físico. Segundo Sabino (1994, p. 57), esse método se inspira nos argumentos cognitivos de Georgi Lazanov, um psicólogo búlgaro que considera que o cérebro humano poderia processar grande quantidade de informações, caso fosse lhe dada condições ideais para a aprendizagem, entre elas, o estado de relaxamento e transferência de controle do professor.

A música possui papel de fundamental importância nesse método, por criar um tipo de concentração relaxante que atinge uma aprendizagem elevada. Assim Leffa (1988, p. 16) descreve o ambiente para desenvolver esse método: “a sala deve ter confortável-poltronas macias, luz indireta, música de fundo suave - a fim de proporcionar o ambiente mais agradável possível”.

Durante as aulas, os alunos podem escolher uma nova identidade, assim como uma nova personalidade, o que contribui para a redução da ansiedade e introspecção.

Longos diálogos são introduzidos durante as aulas e, dessa forma o vocabulário é trabalhado, desenvolvendo o ensino das quatro habilidades, concomitantemente, entretanto, este método também foi alvo de críticas por sempre reportar-se à memorização e excluir a compreensão da língua.

A Sugestologia, método que prevê que o cérebro humano é capaz de processar grande quantidade de material se exposto em ambiente relaxante desenvolve o vocabulário por meio de diálogos contextualizados e dramatizações, enfatizando também as quatro habilidades, ouvir, ler, falar e escrever, concomitantemente.

3.5 Método por Aconselhamento

Inspirado na visão de educação de Carl Rogers, esse método também é conhecido como método comunitário, devido à possibilidade de seu envolvimento grupal. Segundo Sabino (1994, p. 40), a interação interpessoal entre alunos e professor é imprescindível para que ocorra a aprendizagem.

No Método de Aconselhamento é o professor quem instruir diretamente o aluno, por meio da tradução. Ao sentir curiosidade em pronunciar determinada frase o aluno revela ao professor que fará a tradução para a língua-alvo. Como essas falas podem ser gravadas, o aluno pode ouvir e repetir até memorizá-las e por fim, aprendê-las.

Segundo Leffa (1988, p.17), nesse método de aprendizagem o aluno tem papel central. Os alunos são organizados em círculos e fazem uma espécie de terapia de grupo, enquanto o professor atua como conselheiro, caminhando pelo lado de fora aguardando até que alguém deseje dizer algo, assim, o professor

sussurra a tradução da frase, em língua-alvo e o aluno pronuncia o enunciado que pode ser gravado e repetido em voz alta.

As frases produzidas podem ser estudadas ao final da aula, com o intuito de rever o que poderia ser corrigido ou melhorado. O professor pode apresentar explicações sobre regras gramaticais e/ou linguísticas, isso porque o objetivo do professor é atender às necessidades dos alunos. Com o tempo, o aluno poderia assumir o papel do professor do lado de fora do círculo.

O aspecto afetivo é considerado como um fator positivo do método. Em contrapartida, a destreza do professor influenciará significativamente no resultado da aprendizagem, uma vez que ele será o responsável pelas traduções dos enunciados sugeridos pelos alunos, gerando assim, o vocabulário a ser aprendido.

3.6 Método Silencioso

Introduzido por Caleb Gattegno, o Método Silencioso possui características cognitivas em que a aprendizagem é efetivada quando se cria ou descobre-se algo. A associação a objetos físicos e a solução de problemas facilitam a aprendizagem.

A dinâmica do Método Silencioso requer muita independência e autonomia por parte do aluno. Como a maior parte do tempo o professor fica em silêncio toda a aquisição linguística ocorre por meio da indução.

Sabino (1994, p.43) apresenta a visão de Gattegno, que “acreditava que os aprendizes deveriam desenvolver independência, autonomia e responsabilidade, e, ao mesmo tempo, cooperar uns com os outros, no processo de solucionar problemas da língua”.

Nesse método, o professor passa a maior parte do tempo em silêncio. A aquisição ocorre por meio da indução das regras sobre a língua, pois o pensamento, os sentimentos e as percepções desenvolvem a autoconfiança necessária para que o aluno construa seu aprendizado.

O professor utiliza recursos figurativos para provocar os alunos, tais como fichas, bastões coloridos para indicar uma situação ou estrutura, os alunos em silêncio devem perceber sobre o que se trata e responder ao estímulo por meio de gestos, quadro de palavras e associação das fichas coloridas às palavras ou sons.

Segundo Sabino (1994, p. 44), as críticas não passaram despercebidas, uma vez que o professor permanecia distante do aluno, e soluções que demandavam

excessivo tempo para ser solucionadas pelos alunos, poderiam ser facilmente esclarecidas pelo professor por meio de uma orientação direta.

3.7 Método Resposta Física Total

Desenvolvido por James Asher, esse método associa conceitos relacionados à aquisição da linguagem pela criança, considerando que as crianças ouvem muito antes de falar, e enquanto ouvem desenvolvem respostas físicas (SABINO, 1994, p. 45).

Nesse método, evidencia-se o modo imperativo, no qual o professor anuncia um comando que é executado pelo aluno. Leffa (1988, p.18) o descreve da seguinte forma, “no começo, estes comandos são simples (exemplo: ‘levante-se’, ‘sente-se’), mas tornam-se mais complexos à medida que se avança no curso (exemplo: ‘Carlos, vá ao quadro e desenhe uma cadeira com giz amarelo, uma mesa com giz branco e um armário com giz vermelho’)”.

No Método Resposta Física Total o ensino do vocabulário e todo o repertório linguístico ocorrem por meio de comandos realizados pelo professor e executado pelos alunos.

Acredita-se que o aprendiz aprende melhor uma língua após ouvi-la e entendê-la, então a prática oral iniciará quando o aluno se sentir confortável a falar.

3.8 Abordagem Natural

Na Abordagem Natural o papel do professor determinará os rumos da aprendizagem dos alunos, pois é ele quem irá identificar quais serão os insumos interessantes, estimulantes e suficientes para os alunos. Assim, principalmente o ensino do vocabulário se pauta na perspectiva do professor, que caso não possua um amplo repertório influenciará de maneira negativa o desempenho dos alunos.

Segundo Sabino (1994, p. 46) “o Método Natural objetiva fornecer habilidades básicas de comunicação pessoal, ou seja, situações de linguagem cotidiana”. Assim, o professor por meio de insumos compreensíveis possibilita que o aprendiz seja capaz de desenvolver a língua-alvo.

Como o próprio nome já diz, a fala deve surgir naturalmente, sem cobrança do professor. Esse método desenvolve a aquisição da língua abordando a teoria de

Krashen, com o modelo do Monitor ou Input¹, “a premissa básica é que o aluno deve receber um input linguístico quase totalmente compreensível, de modo a ampliar sua compreensão da língua” (LEFFA, 1988, p.18).

Segundo Sabino (1994, p. 47) o professor é o principal responsável por emitir insumos suficientes, interessantes e estimulantes aos alunos, sendo também o papel do professor gerir os estágios pelos quais os alunos passarão: 1- estágio de pré-produção; 2- estágio de produção inicial; 3- estágio de ampliação de produção.

O momento de silêncio é visto com algo positivo, pois é nesse período que eles se familiarizarão com língua-alvo. Entretanto, cabe ao professor identificar a melhor oportunidade para estimular os alunos a falarem, respeitando o tempo de cada um, sem ser impositivo e nem permitir que algum aluno fique aquém da aprendizagem.

3.9 Abordagem Comunicativa

Como o próprio nome já indica, o método comunicativo (ou abordagem comunicativa) enfoca o ensino da língua estrangeira no processo de comunicação. Leffa (1988, p. 19) relata que seu surgimento após longos anos de estudo e análise, valoriza a semântica da língua.

O objetivo não é descrever a forma da língua, mas aquilo que se faz através da língua, até porque, um mesmo termo pode apresentar diferentes significados dependendo do contexto, da mesma forma como é possível expressar um mesmo pensamento de diferentes formas:

O fato de que a mesma função pode ser expressa através de um grande número de expoentes lingüísticos demonstra que as palavras não têm apenas significado imediato, aquele registrado no dicionário, mas adquirem um valor específico, relativo ao contexto em que são usadas. (LEFFA, 1988, p. 20)

Segundo Larsen-Freeman (1986), os principais recursos utilizados nesse método são o uso do material autêntico, frases para serem organizadas formando um texto, jogos de cartões com pistas para os alunos responderem e realizar

¹ Segundo Krashen (1987), A hipótese do Input ou Insumo é representada por “i” + 1, no qual “i” representa aquilo que o indivíduo sabe, e, 1 é o elemento novo que lhe é apresentado, porém que se relaciona com o que ele já sabe, que no caso, seria o Input compreensível, capaz de fazer com que esta exposição alcance o conhecimento.

questões com informações espontâneas e originais, dramatização e contação de histórias por meio de figuras e sequência de imagens.

As quatro habilidades são trabalhadas desde o início, sempre com alguma intenção comunicativa e de forma espontânea. Trata-se de ensinar o aluno a comunicar-se em língua estrangeira e adquirir uma competência de comunicação.

Seria de se esperar que a Abordagem Comunicativa por considerar efetivamente o uso da língua em diálogos, apresentasse uma atenção maior ao vocabulário, mas isso não ocorre de fato. Segundo Gatollin (2005, p. 40), “essa abordagem enfatiza a importância de se expor os aprendizes de LE a insumos compreensíveis e significativos”.

Entretanto, considerando a realidade de exposição por parte dos alunos à língua inglesa de acordo com as duas horas/aulas semanais previstas pela legislação vigente, é consideravelmente, mínima essa exposição e contato com a língua-alvo, ainda assim, não há garantias de que essa exposição/contato com a língua estrangeira poderia ser considerado como natural.

Dessa forma, Gatollin (2005, p. 41) revela que “a mera exposição à língua-alvo parece não assegurar ao aprendiz de LE a aquisição do vocabulário, fazendo-se necessária uma sistematização que venha a facilitar esse processo”.

A abordagem comunicativa evidencia a produção dos alunos, favorecendo estas produções, oportunizando-os a produzir em língua estrangeira, colaborando a vencer desafios impostos pela língua estrangeira, ao invés de promover correções exaustivas e sistêmicas. Dessa forma, o aluno passa a ser o centro da aprendizagem, não só em termos de conteúdo, como também de técnicas usadas em sala de aula (CESTARO, 1999, p 83).

Yamamoto e Ota (2016, p. 60) elencam como técnicas para aprendizagem de vocabulário na Abordagem Comunicativa: a organização de sentenças embaralhadas para formar frases de um texto; jogos de linguagem para praticar a habilidade oral por meio de itens linguísticos; exercícios de dramatização que simulam a comunicação em diferentes contextos e papéis sociais; contação de história inventada a partir de imagens ilustrativas.

3.10 Pós-Método

O ecletismo citado por muitos autores quando se trata de lançar mão de diferentes métodos, consiste em reunir o que há de melhor em cada um deles, sem seguir um parâmetro de escolha específico ou princípio teórico-metodológico específico e sem banir uma determinada estratégia de ensino pelo simples fato dela não pertencer a este ou àquele método. Entretanto, na visão pós-método, o ecletismo é criticado por gerar uma prática pedagógica “assistemática, sem princípios e acrítica” (KUMARAVADIVELU, 1994).

É como se o professor não tivesse real domínio dos métodos aplicados para assim elencar aquilo que seja mais favorável ao aprendizado de seus alunos, pensando na realidade de cada um.

Segundo Kumaravadivelu (1994, p. 30), uma das maneiras de o professor desenvolver o pragmatismo com princípios é fortalecer o seu senso de plausibilidade. Assim, o autor considera o pragmatismo princípio para uma alternativa para o método, vendo como perspectiva a criação de um elo entre ensino e pesquisa, principalmente entre professores e pesquisadores através de uma prática exploratória. Esta prática visa desenvolver uma compreensão do que acontece na sala de aula, buscando não somente contribuir para o entendimento do ensino e aprendizagem, mas também para o aumento das chances dos alunos fazerem progresso.

O método é concebido para que se veja diferenças, onde a percepção de similaridades seriam mais relevantes; Métodos que são diferentes em princípios abstratos, engendram efeitos poucos distintos em sala de aula; Homogeneização dos alunos; Dispense uma energia que poderia estar sendo melhor aplicada em outros âmbitos da realidade de sala de aula. (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 168.)

Kumaravadivelu (2012a, p. 2) argumenta que um método é uma entidade de caráter descendente, é o produto do conhecimento profissional de um especialista. Seu fim é a criação de um conjunto de princípios e práticas docentes suscetíveis de serem usadas em qualquer e em todos os lugares. E, como, tal, não responde as necessidades e desejos de um grupo concreto de aprendizes, nem tampouco se aproxima das experiências e expectativas de um grupo determinado de professores.

Essa é a razão pela qual os professores devem recorrer com frequência ao que chamam de “método eclético”.

O conceito de pós-método, em contrapartida, persegue o desenvolvimento de uma pedagogia que:

- a) é gerada por profissionais sobre o terreno;
- b) é sensível às necessidades, desejos e situações concretas;
- c) está embasada nas experiências vividas por aprendentes e professores;
- d) está formada por três princípios organizativos: particularidade, caráter prático e possibilidade.

A primeira comporta a Compreensão dos fatores linguísticos, sociais, culturais, políticos e educativos que determinam a aprendizagem e o ensino em um contexto específico. Trata-se de um grupo específico de professores que ensinam grupos específicos de alunos, que buscam objetivos específicos em contextos específicos, cabendo ao professor elaborar suas teorias por meio de seus conhecimentos teóricos e de observações.

O segundo elemento desse sistema é a Prática, que considera a compreensão do conhecimento pedagógico que surge da aula, construído pela prática docente, porém questiona as teorias elaboradas por especialistas, no caso, encarados como terceiros, afinal, é o professor quem está na sala de aula, que conhece e compreende sua realidade.

A terceira, a pedagogia da Possibilidade, possui perfil transformador, revelando a realidade das desigualdades sócias geradas por qualquer outra pedagogia, a qual incumbe ao professor a importante tarefa de mudança, por meio de sua articulação para com os alunos na conscientização do aluno e da realidade em que vive. Evidencia-se a consciência sociopolítica, na qual, aprendizes e professores contribuem para que as aulas possam colaborar como catalisadores de uma transformação pessoal e social.

Leffa (2012, p 391) descreve o pós-método como “um reconhecimento da capacidade de subversão do professor”, pois nesse período o professor irá rever sua prática, experiência e intuição com o propósito de ajustar aquilo que realmente é possível, necessário e viável de ser feito em aula. Tal mudança na postura interfere

no futuro do papel estabelecido por aquele que até então apenas transmitia conteúdos em sala de aula, que passa agora a trabalhar na invisibilidade com autonomia para aperfeiçoar sua prática.

Leffa (2012, p. 399) apresenta de forma resumida as dez macroestratégias propostas por Kumaravadivelu (1994):

- (1) maximizar as oportunidades de aprendizagem, tratando a sala de aula como uma prática social conjunta entre professor e alunos;
- (2) facilitar ao aluno interação negociada com o professor e com os colegas para acelerar a compreensão e construção de sentido, usando, por exemplo, atividades em grupo;
- (3) minimizar os desencontros perceptuais entre as intenções do professor e as interpretações do aluno;
- (4) ativar a heurística intuitiva dos alunos, fornecendo *input* linguístico suficiente para que eles possam chegar às regras da língua pela autodescoberta;
- (5) incentivar a consciência linguística do aluno, não com base nas regras tradicionais da gramática, mas por meio de atividades que evidenciem também a importância da língua em seus aspectos formais;
- (6) contextualizar o *input* linguístico, usando tarefas de solução de problemas, simulações, RPG, e outras atividades que integram vários componentes linguísticos;
- (7) integrar as habilidades linguísticas, incluindo a escuta, a fala, a leitura e a escrita;
- (8) promover a autonomia do aluno, dando-lhe o conhecimento necessário para gerenciar sua própria aprendizagem;
- (9) aumentar a consciência cultural dos alunos, propiciando contato com diferentes culturas, incluindo a cultura da língua materna;
- (10) assegurar relevância social, partindo do contexto do aluno.

Assim, a liberdade que o professor possui diante a realidade em que está inserido, permite que por meio de sua autonomia possa escolher como proceder em suas aulas, seguindo os critérios por ele estabelecidos (perfil dos alunos, objetivos a serem alcançados, contexto de atuação, etc.).

Acredita-se que tal mudança de postura no papel do professor permita melhorar a qualidade do ensino e conseqüentemente a aprendizagem dos alunos. Dessa forma, para que o professor atue seguindo as pedagogias elencadas por Kumaravadivelu (2001), particularidade, prática e possibilidade, é necessário que

professor passe a compreender, analisar, questionar e refletir criticamente sua prática pedagógica.

Gatollin (2005, p. 30) afirma que “a busca por um único modelo teórico pode vir a se tornar ineficiente uma vez que as diferenças individuais permitem que os seres humanos tenham diferentes estilos cognitivos e, conseqüentemente, aprendam de maneiras diversas”.

Nesse sentido, o pós-método expande as possibilidades de trabalho do professor, pois não descarta métodos e abordagem, mas permite que o professor atue de forma autêntica e particular de acordo com a realidade do público-alvo.

4 COMPETÊNCIA LEXICAL EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

4.1 Léxico e vocabulário

Apesar de manter uma estreita relação de sentido, os conceitos de vocabulário e de léxico distinguem-se em alguns aspectos, sendo o primeiro menos amplo em relação ao segundo. Assim, entende-se que o vocabulário seja uma parte do léxico, e léxico consistiria em um conjunto de palavras pertencentes a determinado momento sócio-histórico.

Gómez Molina (2004) entende o *léxico* como um agrupamento de unidades lexicais aos quais possam ser ampliadas a uma competência comunicativa. Já em relação a *vocabulário*, o autor apresenta como definição um agrupamento de unidades lexicais que o falante atualiza no discurso, por meio de seu uso e compreensão.

Segundo Freire (2013, p. 13), “o léxico tem um caráter quase ilimitado”, isso porque, dificilmente um falante, mesmo que nativo, seja capaz de conhecer e compreender todo o léxico de uma língua. Sendo assim, ao aprender uma língua estrangeira o estudante irá aprender uma parcela do léxico de determinada língua para que assim seja capaz de desempenhar a habilidade comunicativa.

Alguns autores como Higuera (1996, p.112) e Cervero e Pichardo (2000, p. 44) citados por Freire (2013, p. 14) referem-se a léxico como sinônimo de palavra ou grupo de palavras, porém os próprios autores compreendem que a unidade lexical possui um conceito mais amplo, pois engloba expressões, colocações, que se constituem de mais de uma única palavra.

Há autores que apontam a distinção entre *léxico* e *vocabulário*, assim como Saussure distingue *langue* de *parole*, isso porque, o léxico igualmente como a *langue* associa-se a um grupo social, pertencendo, portanto, a uma comunidade, enquanto que *vocabulário* e *parole* relacionam-se ao ser individual, no caso, o falante quando faz uso da língua escolhendo aquilo que irá compor seu discurso.

Assim, Freire (2013, p. 13) cita Contreras (2004, p. 3) quanto à definição de léxico, pois para o autor, léxico associa-se ao sistema de palavras que ao se atualizarem e fazerem parte do discurso do falante são tratadas como vocábulos, que em conjunto são chamados de vocabulário.

Ainda segundo Freire (2013, p. 13), o léxico consiste em um conjunto de palavras pertencente ao *corpus* de uma língua, sendo possível qualquer combinação para formação do discurso do falante, enquanto que vocabulário trata-se de um conjunto de palavras mais específico, geralmente, relacionado a determinado contexto, ou seja, a uma situação comunicativa. A definição atribuída à unidade lexical relaciona-se à palavra, a locuções verbais ou nominais, a expressões coloquiais e idiomáticas, a colocações, ou ainda a provérbios.

Garcia (1988, p. 155-156 apud DURÃO; ANDRADE, 2009, p. 1088), exemplifica a importância do domínio do vocabulário:

dispondo de palavras suficientes e adequadas à expressão do pensamento de maneira clara, fiel e precisa, estamos em melhores condições de assimilar conceitos, de refletir, de escolher, de julgar, do que outros cujo acervo léxico seja insuficiente ou medíocre para a tarefa vital da comunicação [...] De forma que um vocabulário escasso e inadequado, incapaz de veicular impressões e concepções, mina o próprio desenvolvimento mental, tolhe a imaginação e o poder criador, limitando a capacidade de observar, compreender e até mesmo de sentir [...] Portanto, quanto mais variado e ativo é o vocabulário disponível, tanto mais claro, tanto mais profundo e acurado é o processo mental da reflexão. (GARCIA, 1988, p. 155-156 apud DURÃO; ANDRADE, 2009, p. 1088)

Desse modo, entende-se o léxico como uma espécie de acervo de palavras de uma língua, e o vocabulário o conjunto de palavras dessa mesma língua, porém de modo mais individual, pois o falante irá selecionar do léxico quais palavras que formará seu vocabulário.

Neste trabalho, utilizamos a terminologia *vocabulário* por abordar o conjunto de palavras atualizadas pelos falantes durante a comunicação, assim definido por “Michaelis” como “Repertório de palavras de determinada língua que uma pessoa conhece e usa”.

4.2 O léxico e os dicionários

Em meio a um cenário de constante modificação quanto a métodos de ensino, uso de tecnologias e compartilhamento instantâneo de informações, o dicionário foi e ainda é um importante instrumento didático, pois contribui para o aprimoramento vocabular, além de garantir acesso a aspectos ortográficos, semânticos, morfológicos, estilísticos, entre outros.

Paulo Freire (1996, p. 28) valoriza o uso de instrumentos para apoiar o aprendizado, que no caso poderiam ser dicionários ou enciclopédias, “deveríamos incorporar à nossa disciplina intelectual o hábito de consultar estes instrumentos a tal ponto que, sem eles, tivéssemos dificuldade para estudar”.

O papel do dicionário vai além da compreensão do significado e da forma correta de escrever cada palavra, os dicionários são elementos de intercâmbio de informações entre povos:

Possibilitar a compreensão de textos e assegurar a comunicação bem como o intercâmbio de informações entre os diferentes povos foram os objetivos das primeiras obras lexicográficas elaboradas desde a Antiguidade Clássica. Este ainda continua a ser o objetivo dos dicionários, dos glossários, dos vocabulários chegando aos bancos de dados elaborados e produzidos nos dias de hoje e que possuem um papel fundamental em um mundo no qual a integração entre as nações torna-se uma realidade constante e crescente. (BEVILACQUA, 1993, p.21 apud DURÃO; ANDRADE, 2009, p. 1093)

Quanto ao ensino do vocabulário de língua estrangeira, o dicionário ainda é um recurso pedagógico relevante, pois auxilia o trabalho do professor e permite que o aluno atue com maior autonomia, podendo recorrer a ele sem a necessidade da intervenção direta do professor.

A área do conhecimento que se dedica a fazer os dicionários corresponde à Lexicografia. É a partir do objeto de análise, a palavra, que se evoca a técnica de sistematização, processamento e ordenação em forma de dicionários, vocabulários e glossários, especializados ou não.

A qualidade de um dicionário está relacionada à sua funcionalidade, pois dependendo da informação almejada um determinado tipo de dicionário será o ideal.

SELISTRE e MIRANDA (2010) apresentam os três principais tipos de dicionários geralmente consultados por aprendizes de língua estrangeira, são eles: dicionários bilíngues, dicionários monolíngues e dicionários semibilíngues.

O primeiro citado pelos autores, o dicionário bilíngue, possui um repertório lexical reduzido; o monolíngue possui a opção de consulta mais avançada; já os dicionários semibilíngues, chamados também de híbridos, apresentam definições em inglês seguidas de equivalentes e traduções, são geralmente indicados para nível intermediário.

Os dicionários monolíngues subdividem-se em dicionários semasiológicos e dicionários onomasiológicos. Os semasiológicos permitem decodificar o significado

das palavras, ou seja, o conteúdo semântico que elas representam, partindo de sua forma; os onomasiológicos partem de um determinado conceito e apresentam as palavras mais apropriadas.

Sendo assim, os dicionários onomasiológicos constituem-se a partir de conceitos. Para cada conceito, são selecionados itens lexicais que possam expressá-los adequadamente.

Exemplos típicos de dicionários onomasiológicos são os dicionários de sinônimos, os dicionários organizados por temas (pictóricos ou não) e os dicionários *wordfinding/wordfinder* – que oportunizam o acesso a itens lexicais menos familiares via conceitos relativamente conhecidos.

Os dicionários são classificados por tipologias, que se diferenciam por meio de critérios específicos. Selistre (2012, p. 28) aponta o linguista russo Shcherba (1940/1995) como o precursor a tentar formalizar os dicionários, instituindo seis pares distintos de obras, sendo eles: dicionário acadêmico x dicionário informativo; dicionário enciclopédico x dicionário geral; dicionário de concordância x dicionário comum; dicionário comum x dicionário ideológico; dicionário de definição x dicionário de tradução; dicionário não-histórico x dicionário histórico. Entretanto, tal classificação foi considerada vaga e inconsistente, principalmente pelo número reduzido de tipos de dicionários. Após essa primeira classificação apresentada, várias outras seguiram-se.

Selistre (2012, p. 36) apresentam a seguinte classificação dos dicionários pedagógicos: “dicionário escolar”, “dicionário de aprendizagem” e “dicionário para aprendizes”.

- a) O termo “dicionário escolar” deve ser empregado para referir as obras cujos usuários distinguem-se pela etapa em que se encontram na escola (séries iniciais; séries intermediárias; ensino médio), sejam aprendizes de língua materna ou de língua estrangeira;
- b) A denominação “dicionário de aprendizagem” deve ser usada para indicar as obras monolíngues e bilíngues voltadas aos aprendizes de uma língua estrangeira distintos pelo seu nível de proficiência (iniciante, intermediário e avançado);
- c) A designação “dicionário para aprendizes” deve ser utilizada como equivalente para learner’s dictionary (tipo de dicionário que, juntamente com os dicionários sintagmáticos e paradigmáticos, entre outros, forma o grupo de dicionários de aprendizagem monolíngues). (SELISTRE, 2012, p. 36)

Considerando os documentos oficiais do país, entre eles os PCNs de LE, que visam a aprendizagem do aluno por meio do desenvolvimento de competências e habilidades, Selistre (2012, p. 39) propõe diferentes tipos de dicionários a partir do ano escolar em que o aluno se encontra. Assim, o “dicionário bilíngue escolar” poderia ser destinado aos alunos do ensino fundamental anos finais (6º ao 9º anos), enquanto que os alunos do ensino médio, por possuírem um grau de instrução e conhecimento maior, poderiam fazer uso do “dicionário bilíngue para estudante do ensino médio” e do “dicionário bilingualizado para o ensino médio”.

Os autores consideram o uso de dicionários específicos a partir do nível da proficiência do aluno, isso porque, os cursos de idiomas classificam o conhecimento dos alunos como inicial, intermediário e avançado, fundamentando tal classificação a partir dos seguintes documentos: Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas e o ACTFL – *American Council on Teaching Foreign Languages Proficiency Guide* (Conselho Americano de Ensino do Guia de Proficiência de Idiomas Estrangeiros).

Assim, seria possível utilizar quatro tipos de dicionários diferentes a partir de cada nível: o dicionário bilíngue de aprendizagem para aprendizes iniciantes, o dicionário bilíngue de aprendizagem para aprendizes intermediários, o dicionário bilingualizado para aprendizes intermediários e o dicionário monolíngue para os alunos avançados.

Os dicionários também podem ser classificados entre passivo e ativo. Segundo Selistre (2012, p. 39), o dicionário ativo é mais indicado quando o aluno pretender produzir texto, pois a maneira detalhada que é apresentada as informações no verbete permite que o texto seja mais coerente e proficiente em suas produções.

Dessa forma, um dicionário bilíngue ativo deve constar não apenas informações gramaticais, mas também estruturas fixas, expressões, colocações, exemplos de uso, distinções entre sinônimos, entre outras informações relevantes para o melhor entendimento e uso da língua-alvo.

Um dicionário passivo (SELISTRE, 2012, p. 41), apresenta extensas listas de itens lexicais, assim como a definição na língua materna, para que esse aluno seja capaz de compreender e traduzir textos na língua estrangeira, ou seja, os dicionários

ativos são direcionados para a produção de texto em LE, enquanto, os dicionários passivos são indicados para a tradução de LE para a língua materna.

Há também a distinção entre dicionários gerais e seletivos, que são organizados a partir da seleção do léxico. Para Selistre (2012, p. 41), os dicionários bilíngues gerais integram todo tipo de item lexical contemporâneo, enquanto que os dicionários seletivos incluem itens lexicais específicos, podendo tratar de um aspecto da língua, ou de um campo semântico ou ainda de uma determinada área do conhecimento.

Diante do cenário atual da educação brasileira, Selistre (2012, p. 22) revela que não há dicionários inglês/português destinados ao uso escolar elaborados criteriosamente. Isso porque, a autora realizou uma pesquisa que comparou seis dicionários escolares indicados para o ensino de inglês e constatou que apenas 15 itens lexicais dos 35 selecionados são comuns em todos os dicionários; as informações relacionadas a alguns verbetes não são as mesmas, tanto seus equivalentes quanto os exemplos e composição sintagmática; e ainda, cada obra apresenta conjuntos de informações complementares diferentes. Assim, Selistre (2012, p. 24) conclui que há discrepância entre critérios lexicográficos que fundamentam a construção de dicionários encontrados no mercado.

Vemos atualmente que os dicionários contam com versões impressas e digitais, muitas vezes disponibilizadas gratuitamente pela internet, facilitando cada vez mais o acesso a informações e oportunizando assim, uma melhor compreensão do mundo a nossa volta por meio da linguagem.

O uso de dicionários e glossários dispostos em diferentes modos e mídias tem contribuído para a aquisição de vocabulário, assim como para o avanço da compreensão de leitura em LE.

Segundo Souza (2008, p. 102) “sem um mínimo conhecimento linguístico ou de vocabulário, é difícil para o leitor ativar qualquer esquema, utilizar habilidades ou desenvolver a proficiência enquanto leitor”. Sendo assim, o glossário multimídia atua como um facilitador nesse processo de assimilação:

Os glossários multimídia, que incluem a apresentação do vocabulário de determinado texto tanto através de texto escrito quanto de áudio, vídeo e ilustrações, são destacados na literatura como um recurso significativo para a aquisição de vocabulário principalmente por duas razões. A primeira centra-se no fato de que tais anotações são invisíveis no texto base e acessadas de imediato ao se clicar na palavra alvo anotada, o que resulta

na não interrupção do fluxo da leitura. A segunda razão refere-se à associação dos itens lexicais com diferentes tipos de mídia que oferecem uma riqueza maior de pistas e contextos que ajudam o leitor a confirmar ou rejeitar hipóteses sobre o significado de uma palavra desconhecida. (SOUZA, 2003, p. 1182)

Como outros recursos dispostos na internet, os dicionários também podem atuar como aliados ao ensino e à aquisição da língua estrangeira, uma vez que a internet fornece tanto ao professor quanto ao aluno uma variedade de materiais, bem como recursos hipermídia relevantes, aumentando a quantidade e a qualidade do insumo na língua-alvo e a escolha do dicionário adequado a ser utilizado dependerá de múltiplos fatores: do objetivo a ser alcançado, do público-alvo, do nível de conhecimento desse público e dos recursos disponíveis.

4.3 Competência lexical

É sabido que ao longo dos anos, na história do ensino de línguas estrangeiras, muitas correntes teóricas alternaram-se e a ênfase sobre uma ou outra competência linguística, por sua vez, também variou (gramática, tradução, funções comunicativas, etc.). Não obstante sua importância central no ensino e aprendizagem de LE, o papel exercido pelo vocabulário em cada um dos métodos e abordagens de ensino variou e o que se viu foi, grande parte das vezes, o vocabulário ser considerado secundário ou não ser associado ao desenvolvimento de habilidades e competências (compreensão e produção oral e escrita), privilegiando uma em detrimento de outras, ou ainda ser relegado a segundo plano (vocabulário limitado, léxico descontextualizado, listas de palavras a serem memorizadas ou traduzidas, etc.).

Yamamoto e Ota (2016, p. 57) apontam o vocabulário como um dos principais elementos que apresentam maior dificuldade na aprendizagem de língua estrangeira. “No entanto, por muito tempo, não recebeu a devida atenção, sendo negligenciado em virtude da priorização do ensino da gramática e da fonética da língua-alvo.” (YAMAMOTO E OTA, 2016, p. 57).

É possível considerar um curto período de tempo em que pesquisas sobre a competência lexical vêm sendo desenvolvidas, pois foi na década de 80 que Meara (1980) iniciou pesquisas considerando como as palavras são aprendidas, ensinadas, organizadas na mente, assim como, particularidades relacionadas ao vocabulário.

Outros pesquisadores, como Lewis e Leffa, também se apropriaram da temática e consideram o léxico o aspecto principal da língua.

Lewis (1993) é considerado o responsável pelo surgimento da Abordagem Lexical (*Lexical Approach*), que argumenta que o ensino e a aprendizagem de outra língua estão relacionados às unidades lexicais desenvolvidas, pois, quanto mais consolidado estiverem, mais fluente e natural será a comunicação desse aluno na língua-alvo.

O Conselho da Europa (2001, p. 159) define basicamente a Competência Lexical como o “conhecimento e a capacidade de utilizar o vocabulário de uma língua e compreender elementos lexicais e gramaticais”, quais sejam: as palavras isoladas e as expressões fixas, sendo elas, expressões feitas, como as saudações, os provérbios, os arcaísmos; as expressões idiomáticas, tais como, metáforas; as estruturas fixas verbais ou locuções preposicionais; e as combinatórias fixas.

O conhecimento da unidade lexical não se limita em saber apenas sua forma e seu significado, pois as relações formais e semânticas que essa unidade lexical possui com outras palavras e morfemas evidenciam seu uso em diversos contextos, tornando seu aprendizado complexo e gradual (BARALO, 2000; NATION, 2001).

Freire (2013, p. 17) afirma que o léxico e a competência lexical relacionam-se diretamente a outros elementos que constituem uma língua, sendo eles, fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, sociolinguística e pragmática, por isso o conhecimento lexical faz-se tão necessário e relevante.

Leffa (2000) aponta o vocabulário como elemento central na aprendizagem de um idioma:

Se alguém, ao estudar uma língua estrangeira, fosse obrigada a optar entre o léxico e a sintaxe, certamente escolheria o léxico: compreenderia mais um texto identificando seu vocabulário do que conhecendo sua sintaxe. Da mesma maneira, se alguém tiver de escolher entre um dicionário e uma gramática para ler um texto numa língua estrangeira, certamente escolherá o dicionário. Língua não é só léxico, mas o léxico é o elemento que melhor a caracteriza e a distingue das outras. (LEFFA, 2000, p. 19)

Para Leffa (2000, p. 36), pesquisadores têm se interessado pela aprendizagem lexical devido às vantagens associadas ao ensino do vocabulário:

(a) é contextualizada, fornecendo ao aprendiz toda a riqueza que envolve o sentido e o uso da palavra;

(b) é pedagogicamente eficaz na medida em que possibilita a ocorrência simultânea de duas atividades: compreensão do léxico e compreensão de leitura;

(c) é mais individualizada porque o léxico que está sendo adquirido vem de textos selecionados pelo próprio aluno (Huckin e Coady, 1999).

O autor (LEFFA, 2000) afirma também que quanto maior o número de experiências envolvendo a palavra e incluindo diferentes tipos de elaboração mental (repetição, escrita e reescrita, tradução, uso do contexto, paráfrase, etc.), tanto maior será a possibilidade desta palavra se integrar numa rede lexical mais ampla e, assim, contribuir diretamente para o desenvolvimento da competência lexical do aprendiz.

Segundo Fagundes (2013, p. 10) a aquisição lexical ocorre de maneira informal nas crianças, por meio da interação e convivência entre os pares e para que haja uma apropriação satisfatória, possível de se comunicar em variados contextos, é necessária uma intensa e constante exposição à língua.

Para os autores Guerra e Andrade (2012, p. 233), os conceitos que envolvem a competência lexical estão relacionados ao meio social, isso porque, o contexto é um fator determinante no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que, é esse meio social que influencia o aluno a selecionar palavras, para enfim efetuar sua comunicação (GUERRA; ANDRADE, 2012, p. 234). Dessa forma, é no dia a dia que o sujeito será capaz de internalizar e armazenar novas palavras ampliando, portanto, seu acervo lexical individual.

Os autores destacam o papel da escola no ensino formal nesse processo de aprendizagem. Os gêneros textuais, por exemplo, são ensinados na escola e favorecem o aprendizado adequado do acervo lexical em diferentes contextos. Desse modo, as instituições de ensino ao aderir o aspecto formal atuam de forma a esclarecer dúvidas referentes ao sentido e ao uso das palavras. Da mesma forma, utilizar um vocabulário do cotidiano do aluno, o aproxima da comunicação real.

Yamamoto e Ota (2016, p. 69) dividem as atividades normalmente utilizadas no ensino e aprendizagem de LE em atividades descontextualizadas, semi-contextualizadas e contextualizadas.

Entre as atividades consideradas mais relevantes, estão as contextualizadas, como *as sentenças embaralhadas, os jogos de linguagem, as dramatizações*, pois promovem o desenvolvimento da competência lexical a partir de diversos aspectos da palavra, já que “essas atividades carregam uma visão holística da língua, ou seja,

as habilidades e competências são postas em ação de maneira integrada para se atingir o objetivo principal: a comunicação” (YAMAMOTO E OTA, 2016, p. 69).

As atividades semi-contextualizadas são mais indicadas para alunos iniciantes, por possuir um conhecimento ainda limitado da língua-alvo. As atividades classificadas nessa categoria são: *sinônimos e antônimos, preenchimento de lacunas, substituição e formulação de frases*.

As atividades descontextualizadas, apesar de trabalhar a palavra de forma isolada possibilita sua memorização, no caso, como na atividade da *lista de palavras*. Mesmo sendo considerada pouco significativa “estimula a autonomia do aprendiz e possibilita a aprendizagem de muitas palavras, ainda que superficialmente, em um curto período de tempo” (YAMAMOTO E OTA, 2016, p. 68).

Os PCNs de LE (1998, p.72) tratam o ensino do léxico e da gramática como componentes sistêmicos que devem estar contextualizados com o conhecimento de mundo e em organizações textuais, definidas por escolhas temáticas:

A inclusão do que vai ser ensinado será determinada pelo tipo de conhecimento sistêmico necessário para se resolver a tarefa elaborada pelo professor. Isso quer dizer que ao aluno serão ensinados formalmente os itens relativos ao conhecimento sistêmico (vocabulário, estruturas gramaticais etc.) necessários para resolver a tarefa. Na verdade, o aluno se deparará com mais itens nesse nível do que terá de aprender para resolver as tarefas. (PCNs de LE, 1998, p.74)

Explorar itens lexicais cognatos, também é um recurso sugerido pelo documento (1998, p. 92) para desenvolver a leitura e a escrita em língua estrangeira, recorrendo-se, portanto, à língua materna e ao conhecimento prévio fazendo relação e comparação entre o conhecimento que possui e o novo. Essa estratégia favorece principalmente a autoestima daquele aluno que no início do processo sente-se inferiorizado por não ter amplo conhecimento do novo idioma, passando assim a reconhecer as competências que traz consigo mesmo:

É importante também que o aluno aprenda a adivinhar o significado de palavras que não conhece, por meio de pistas contextuais, da mesma forma que é essencial que aprenda a desconsiderar a necessidade de conhecer todos os itens lexicais para ler. São importantes as estratégias de integração de uma informação a outra, o estabelecimento dos elos coesivos e a utilização de estratégias de inferência. É crucial que o aluno aprenda a distinguir entre informações centrais na estrutura semântica do texto e os detalhes. (BRASIL, 1998, p. 92)

Para Souza (2008, p. 102) é preciso um mínimo de conhecimento linguístico ou de vocabulário para ativar qualquer esquema de leitura e compreensão, e assim, utilizar habilidades ou desenvolver a proficiência na língua alvo.

Leffa (2000, p.19) afirma que quanto maior for o número de experiências envolvendo a palavra e incluindo diferentes tipos de elaboração mental (repetição, escrita e reescrita, tradução, uso do contexto, paráfrase, etc.), tanto maior será a possibilidade desta palavra se integrar numa rede lexical mais ampla e, assim, contribuir diretamente para o desenvolvimento da competência lexical do aprendiz.

Gatollin (2005, p. 21) cita os autores Cooper (1994) e Laufer (1997) para comprovar a relevância que o conhecimento linguístico possui frente ao aprendizado da língua estrangeira. Assim, é possível verificar que por mais estratégias metacognitivas que um aluno possua ele poderá apresentar dificuldades quanto à compreensão de um texto, caso esse texto apresente um vocabulário desconhecido por parte desse aluno.

Os resultados apresentados após uma pesquisa realizada por Cooper (1994), na Malásia, com estudantes de inglês como LE revelam esse papel proeminente do vocabulário no ensino da língua estrangeira (GATOLLIN, 2005, p.21):

(1) leitores iniciantes ativavam um conhecimento prévio que era irrelevante ao contexto; (2) tais leitores estavam tão preocupados com as palavras desconhecidas que não puderam perceber o potencial significativo do contexto como um todo; (3) os leitores não utilizaram as pistas lingüísticas oferecidas pelo texto para inferir o significado de uma palavra desconhecida; (4) os leitores desconheciam o significado dos conectivos; e (5) o vocabulário desses leitores era muito pobre.

Gatollin (2005, p.23) cita Laufer (1997), que destaca o papel do vocabulário para a compreensão textual, o qual diz ser “improvável que haja compreensão de texto, quer em LM quer em LE, se o leitor não puder entender o vocabulário que o compõe”.

Ainda assim, a autora (GATOLLIN, 2005) não descarta a relevância das outras estratégias de leitura para a compreensão do texto, tais como, conhecimento prévio, antecipação, inferência, verificação. Entretanto, a mesma argumenta que em relação à literatura “a compreensão em leitura está mais fortemente relacionada ao conhecimento do vocabulário do que a outros fatores” (GATOLLIN, 2005, p.23).

Gatollin (2005, p.26) aponta que de acordo com pesquisas realizadas, há um número específico de palavras necessárias para o aluno se tornar fluente. Nation (1990) conclui que o aluno precisará dominar em torno de 2.000 a 3.000 palavras. Considerando o vocabulário de falantes nativos, o ideal seriam em média 3.000 palavras; considerando a frequência com que aparecem em textos, o ideal seriam 2.000 palavras, isso porque, se consideram as palavras com alta frequência, ou seja, aquelas que são reincidentes nos textos, tais como preposições, conjunções e artigos.

Os PCNs de LE (BRASIL, 1998, p. 100) elencam alguns recursos que podem ser utilizados nas aulas de produção textual em língua inglesa:

Dicionário, mono ou bilíngüe; glossário construído em sala de aula, constituído à medida que avancem os temas; uma possibilidade é haver um rodízio da responsabilidade das anotações entre os grupos de aprendizes, os quais estarão responsáveis por transmitir aos demais os registros feitos em sala; guias de apoio, que contenham: conjugações: em que constem não só paradigmas, mas também explicações sobre o uso de modos e tempos verbais predominantes nos tipos de textos em estudo e os efeitos de sentido que criam esses usos; elementos gramaticais: considerados fundamentais para a compreensão dos tipos de textos que estejam sendo produzidos; características dos tipos de textos em estudo: informações sobre quem produziu, para quem, sobre o que, quando, porque e onde; o texto de suporte escrito ou oral, e ainda, o tipo de veículo no qual se insere o texto (revista, jornal etc.)

Para Lewis (1993, p. 117), o ensino de vocabulário raramente é sistemático. É frequentemente assumido, implícita ou explicitamente, que os aprendizes irão 'captar' o vocabulário necessário através de leitura e enquanto se concentram na tarefa séria e difícil de compreenderem o sistema gramatical.

O ensino formal de vocabulário tende a ser ou aleatório, em resposta a uma pergunta específica de um aluno em relação a uma palavra específica, ou baseado em uma apresentação formal de palavras associadas com um tópico ou campo particular. Uma abordagem lexical requer um sistema muito mais organizado a introduzir e explorar o léxico, e mesmo palavras simples, na sala de aula.

Rodrigues (2006) admite que os alunos desconheçam outras estratégias de aprendizagem de vocabulário além do uso de dicionário e listas de palavras. Essa afirmação reforça a proposta de que é necessário incentivar os aprendizes a desenvolver estratégias de aprendizagem de vocabulário mais produtivas.

Associar o ensino com o uso de recursos tecnológicos pode ser uma forma interessante de instigar o aluno a querer aprender, incluindo atividades que favoreçam os vínculos afetivos e a satisfação por realizá-las, o que pode contribuir para o aprendizado de vocabulário, pois o aluno lançará mão de palavras que lhe sejam significativas, de vez que serão atualizadas na comunicação para que possa expressar-se e compreender o outro:

O estímulo à capacidade de ouvir, discutir, falar, escrever, descobrir, interpretar situações, pensar de forma criativa, fazer suposições, inferências em relação aos conteúdos é um caminho que permite ampliar a capacidade de abstrair elementos comuns a várias situações, para poder fazer generalizações e aprimorar as possibilidades de comunicação, criando significados por meio da utilização da língua, constituindo-se como ser discursivo em língua estrangeira. (BRASIL, 1998, p. 55)

É evidente que a linguagem em seu contexto real vai muito além de habilidades isoladas (ouvir, falar, entender, ler e escrever), e acreditamos que as TICs possam aproximar o aprendizado de línguas ao idioma real, integrando as habilidades por meio de textos e hipertextos, linguagem verbal e não verbal, áudio e vídeo, enfim, de todos os recursos e gêneros textuais disponíveis na rede.

Sejam aplicativos específicos para a comunicação e interação, síncrona ou assíncrona, sejam aplicativos que favoreçam o aprendizado de vocabulário incidental a partir de recortes paradigmáticos ou a partir da seleção aleatória de palavras, porém apresentadas de maneira lúdica como *games*, associação de palavras, jogos de adivinhação, etc., a tecnologia tem muito a oferecer de recursos para a diversificação de estratégias de ensino e aprendizagem de vocabulário e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da competência lexical dos aprendizes em língua estrangeira.

5 TECNOLOGIA E ENSINO

5.1 Tecnologia e comunicação: breve panorama histórico

Tecnologia é um termo que não se restringe aos aparelhos eletrônicos e aos novos meios de comunicação, como costumamos associar atualmente quando falamos de inovações tecnológicas.

Segundo Ipanema (1967, p. 4), a comunicação sempre foi uma forma de sobrevivência e dominação humana. O autor acredita que inicialmente o homem tenha se comunicado por meio de sinais e sons e ao longo do tempo tenha desenvolvido maneiras mais complexas de se expressar, tais como o fogo e a fumaça.

O homem pré-histórico, a cerca de 30 e 40 mil anos atrás, utilizava a tinta para realizar pinturas primitivas nas paredes das cavernas, conhecidas como pinturas rupestres. Conseqüentemente, para realizar suas pinturas teve que desenvolver ferramentas para atuar como suporte para fazer os registros.

A escrita surgiu a aproximadamente 3500 a.C., e com o surgimento do papel, na China, no século II a.C., o homem pode desenvolver sua comunicação por meio de registros, tais como, cartas, e posteriormente jornais manuscritos. Ipanema (1967, p. 6) destaca que diversas civilizações antigas, tais como, egípcios, gregos, romanos, utilizaram esses meios de comunicação intensamente.

Uma das invenções mais consideráveis para a comunicação foi a realizada pelo alemão Johannes Gensfleisch Gutenberg, o inventor da imprensa tipográfica, ainda que o jornal, fonte de divulgação de informações e notícias, só tenha passado a ser produzido por meio desse mecanismo um ano depois, com grande ascensão nos séculos seguintes.

Os séculos XIX e XX são marcados por inovações, principalmente relacionadas à comunicação. Lemos (2013, p. 69) aponta o surgimento do telégrafo elétrico em 1837, o telefone em 1875, o cinema em 1895, o telégrafo por ondas hertzianas em 1900. O rádio também é considerado um marco na história da comunicação, sua primeira transmissão data de 1900, contando com as ondas de transmissão um alcance e velocidade de informações. Em 1924, surge a televisão, juntando, portanto, os componentes gráficos, imagens e figuras, aos componentes

de áudio. Em 1962, é lançado o primeiro satélite de comunicação ao espaço, o Telstar, transformando a visão do mundo.

Em 1943, surge uma grande máquina de cálculos, o computador, que ocupava uma sala inteira. Com o decorrer dos anos, em 1971, surge o primeiro micro computador. E desde então, a evolução tecnológica parece não ter limites, alcançando equipamentos eletrônicos, portáteis com as mais diversas funções, associados também ao uso da internet.

Coutinho (2014) relata que a internet surgiu em 1969, para fins militares, no período da Guerra Fria, que tinha como principal objetivo manter um sistema de comunicação entre as bases militares do EUA. Após o fim da Guerra Fria, a internet passou a ser integrada a fins acadêmicos.

Apenas em 1990 é que a rede se disseminou e popularizou, com a chegada dos computadores pessoais, que por sua vez tem evoluído consideravelmente, chegando a ser indispensável para vida atual, devido a sua potencialidade de conectividade, interação, diversão e comunicação.

Lemos (2013, p. 69) retrata da seguinte forma essa revolução digital:

O que chamamos de novas tecnologias de comunicação e informação surge a partir de 1975, com a fusão das telecomunicações analógicas com a informática, possibilitando a veiculação, sob um mesmo suporte – o computador –, de diversas formatações de mensagens. Essa revolução digital implica, progressivamente, a passagem do *mass media* (cujos símbolos são a TV, o rádio, a imprensa, o cinema) para formas individualizadas de produção, difusão e estoque de informação.

Mantovani (2005, p. 2) diz que a internet “foi um dos meios de comunicação e informação que mais evidenciaram esse movimento em torno da noção de conectividade global”, isso porque diminuiu distâncias e tempo, mantendo os sujeitos conectados, quase que permanente, porém, separados fisicamente.

Tajra (2001, p. 47) classifica três grupos de tecnologias: Físicas, Organizadoras e Simbólicas:

As Tecnologias físicas: são as inovações de instrumentais físicos, tais como: caneta esferográfica, livro, telefone, aparelho celular, satélites, computadores. Tecnologias organizadoras: são as formas de como nos relacionarmos com o mundo; como os diversos sistemas produtivos estão organizados. As modernas técnicas de gestão pela Qualidade Total é um exemplo de tecnologia organizadora. Os métodos de ensino, seja tradicional, construtivista, montessoriano, são tecnologias de organização das relações de aprendizagem. Tecnologias simbólicas: estão relacionadas

com a forma de comunicação entre as pessoas, desde a iniciação dos idiomas escritos e falados à forma como as pessoas se comunicam. São os símbolos de comunicação.

Em meio a tantas revoluções, surge o aparelho celular, incorporando interatividade, conectividade e hibridização, pois, nas palavras de Mantovani (2005, p. 3) por meio dele “é possível estabelecer por telefone interações mediadas que incorporam diversos elementos das interações presenciais, devido à possibilidade de manipulação da voz, do som ambiente e da imagem dos sujeitos em interação”.

Mantovani (2005, p. 3) esclarece que o nome desse aparelho tão comum e indispensável na atualidade, advém de célula, isso porque, em 1947, nos laboratórios Bell, foi desenvolvido um sistema de alta capacidade que fazia uso de várias antenas interligadas, cada uma em sua área seria uma célula.

Em 1983, surge o primeiro aparelho comercial, chamado de DynaTAC 8000X, que pesava aproximadamente 1 kg, tinha 25 cm de comprimento, 7 cm de largura e 3 cm de espessura. Um ano depois, ele tornou-se disponível aos consumidores, porém em uma versão menor e com valores consideravelmente altos (MANTOVANI, 2005, p. 3).

Com o decorrer dos anos, os telefones celulares têm mudado de forma, *design*, e principalmente de funções. A revolução digital é a grande responsável pela incorporação de tantos serviços aos aparelhos, configurando-se como um meio de comunicação híbrido.

Coutinho (2014, p. 11) relata que o termo *smartphone* surgiu no ano 2000, com o lançamento do modelo R380 da Ericsson, mas o título ficou com o modelo da Nokia 9000, lançado no ano anterior.

Em 2007, a *Apple* lançou o *iPhone*, revelando novas funcionalidades aos celulares, que tem se revolucionado constantemente até hoje.

A Anatel (Agência Nacional de Telecomunicações) aponta que no mês de fevereiro de 2018 o Brasil possuía 235,7 milhões de celulares e a densidade de 112,98 celular/100 habitantes, sendo que os dados apresentados IBGE (Instituto de Geografia e Estatística), são de que o Brasil possuía 183,9 milhões de habitantes.

A telefonia móvel de um modo geral tem sofrido grandes transformações, sejam nos formatos e funcionalidades dos celulares, como nas operadoras de telefonia. Para Mantovani (2005, p. 5) as tecnologias sem fio revolucionam o mercado global, pois as empresas reconhecem o alto potencial desse veículo como

multimídia e as incorporam em suas redes de negócios, como fonte de divulgação de informação.

A autora (MANTOVANI, 2005, p. 8) atribui aos celulares três usos distintos, sendo o primeiro referindo-se a segurança, afinal, o celular é uma forma de solicitar por auxílio em um momento de dificuldade ou emergência. Outro uso apontado é a coordenação das atividades diárias, para acompanhar o ritmo de vida atual faz-se necessário realizar tarefa ou resolver problemas a distância, por meio do celular. O terceiro uso vincula-se à expressividade e à representação do “eu”, no qual revela as diversas interações pessoais possibilitadas pelo aparelho celular.

Diante de tantas possibilidades e interações viabilizadas pelo celular faz-se necessário refletir sobre os efeitos que essa revolução tecnológica e digital tem causado na vida social e cultural.

Mantovani (2005, p. 7) argumenta que “na medida em que o número de celulares habilitados começa a crescer, surgem questões a respeito dos efeitos dessas novas tecnologias de informação e comunicação”. Isso deve-se ao fato de haver diferentes usos para o telefone celular, pois, atualmente ele não é apenas um instrumento para realizar ligações e se comunicar oralmente.

Costa (1995, p. 4) aponta que os exponenciais crescimentos da produção científica e tecnológica contribuíram para o aumento de utilização das tecnologias no “[...] controle, organização, armazenamento, preservação, acesso e distribuição de conhecimento gerado por essa produção”.

Essas contribuições levaram a aplicação da tecnologia de informação, virtualmente a todos os problemas da sociedade como resposta ao fenômeno de expansão internacional no início da segunda metade do século XX e início do século XXI, que resultou em investimentos e pesquisas de desenvolvimento em diversos países (WEBSTER, 1994 apud COSTA, 1995).

Mantovani (2005, p. 8) aponta que “as mudanças na natureza da comunicação mediada por tecnologias digitais refletem e encorajam o desenvolvimento de uma nova forma de sociabilidade: o individualismo em rede”. É possível observar nos dias de hoje essa projeção egocêntrica dos usuários das redes sociais, os quais parecem interagir mais virtualmente do que presencialmente.

Atribuindo à tecnologia o significado de um produto da ciência e da engenharia que envolve um conjunto de instrumentos, métodos e técnicas que

visam a resolução de problemas, é possível compreender que a tecnologia resulta em inovações que proporcionam melhor nível de vida ao homem.

Entretanto, é sabido que transformações trazem, além dos benefícios, também aspectos ou consequências negativas, assim, é possível apontar, por exemplo, o desemprego e a poluição ambiental como exemplos negativos consequentes dos avanços tecnológicos sem a devida e proporcional preocupação ética e social. É cada vez maior a substituição do homem pela máquina e as atualizações tecnológicas geram uma grande rotatividade de aparelhos, aumentando consideravelmente o lixo eletrônico.

Segundo Vieira (2005):

Existe hoje um registo de discursos sobre as TIC [...] que balanceia entre o medo e o entusiasmo. Não é em rigor, um fenómeno novo, mas a velocidade das inovações tecnológicas, conjugada com a performatividade de cada novo 'gadget' tem contribuído para a consolidação de um discurso de carga predominantemente positiva (PINTO, 2003, p. 52 apud VIEIRA, 2005, p. 7).

Conforme aponta Vieira (2005), as inovações tecnológicas e a transformação social mantêm entre si estreita relação, pois:

os novos conhecimentos gerados pela sociedade visam satisfazer novos objetivos e exigências, sejam eles institucionais ou políticos, materiais ou simbólicos, individuais ou coletivos. Destinam-se a uma aplicação prática que preenche expectativas da sociedade e ao mesmo tempo gera efeitos transformadores das condições de vida das populações, induzindo recomposições mais ou menos profundas no plano macro-social (ESTANQUE, 2002, p. 18 apud VIEIRA, 2005, p. 07).

Vieira (2005) expõe que a visão espacial da sociedade de informação, possui sua ênfase nas redes de comunicação de informação, que conectam locais, interferindo na organização de tempo e de espaço. Economicamente, há um efetivo processamento e troca de informações, de maneira global e que diminuem as contingências de espaço. Os computadores são interconectados e permitem o processamento e distribuição de informações em larga escala, de modo instantâneo ou em tempo real. Os dados *on line* informam trocas, estoque, flutuações, resumos científicos e tecnológicos, por exemplo, também permitindo monitorar assuntos políticos, sociais e culturais numa escala global.

De acordo com Lindley (2002, p. 36 apud VIEIRA, 2005, p. 2), o termo sociedade da informação:

refere-se à enorme proliferação da informação, estimulada pelo aproveitamento da microelectrónica e pelas primeiras manifestações do seu potencial impacte social e económico. Em contrapartida, o conceito de sociedade de aprendizagem transporta em si a concepção embrionária do modo de vida moderno, fortemente recomendado devido à crescente integração das tecnologias de informação e comunicação e ao receio de que a globalização possa prejudicar a competitividade [...]. A sociedade do conhecimento distingue-se [...] pela maneira como encara a mudança estrutural da economia a longo prazo. Segundo esta visão, a produção, divulgação e utilização do conhecimento irão desempenhar um papel ainda mais importante na criação e aproveitamento da riqueza.

Esse novo cenário de intensa aplicação prática das TICs ressalta mudanças sociais que alteram a vida doméstica, influenciam nos modos de vida, afetam a essência da organização industrial, contribuindo para alterações dimensionais do capitalismo e envolvendo os governos ao atual processo de informatização (VIEIRA, 2005).

A inovação tecnológica tem se alterado de acordo com diferentes formas assumidas pelas dimensões social, econômica, cultural e política. As Tecnologias de Informação e Comunicação associam-se às mudanças mais significativas da sociedade no século XX e início do século XXI, referenciando e influenciando diversos aspectos e significados da realidade social, e colocando frente a uma nova forma de organização social e do sistema econômico ao qual também o sistema educativo deve se adequar.

Vejamos então brevemente as aplicações e implicações das TICs no contexto educacional.

5.2 Tecnologia e ensino

A internet revolucionou as formas de comunicação e a ânsia por se manter conectado alterou principalmente a oferta pelos produtos. Nascimento (2016, p. 40) expõe o quanto a conectividade por *Wi-Fi* (rede sem fio), pela internet móvel 3G (Terceira Geração) e 4G (Quarta Geração) aumentaram a velocidade de transmissão, concedendo, assim, que os sujeitos se mantivessem conectados, independentemente do local onde estivessem. Isso porque, locais públicos e privados, comércio, instituições de ensino têm instalado equipamentos para tornar livre o acesso à internet.

Assim, a mobilidade oportunizada pelos aparelhos celulares, *smartphones* e *tablets* permite que as pessoas acessem, recebam, enviem, compartilhem e armazenem conteúdos digitais os mais variados, podendo inclusive, explorar sites e aplicativos que permitam o acesso à informação e também à formação, nos casos de cursos oferecidos na modalidade *e-learning*.

Sendo, portanto, a tecnologia um produto humano de construção social, seus produtos devem ser considerados segundo suas implicações sociais:

Só deste modo se pode evitar conceber as tecnologias como algo proveniente de um exterior, algo que se concebe a si mesmo, para depois causar um determinado impacto na vida social. As tecnologias, tal como todo o conjunto de artefatos materiais – bens, utensílios, recursos, técnicas ou mesmo os elementos da natureza –, uma vez apropriados ou marcados pela presença humana, pelos efeitos da cultura, ganham um novo alcance no plano simbólico e das subjetividades e revestem-se de múltiplos significados [...]. Por isso, a problemática da tecnologia, da presença ou da ausência de novas tecnologias, repousa sempre em implicações sociais, antes, durante e depois da sua aplicação concreta (ESTANQUE, 2002, p. 3 apud VIEIRA, 2005, p. 9).

A difusão quanto ao uso dos recursos midiáticos e tecnológicos tem alterado a maneira de ser e de pensar. As transformações técnicas ocorridas nesse meio tempo fazem com que haja um acompanhamento de tais mudanças, e as instituições escolares precisam rever e adequar-se às necessidades de como se ensinar e se aprender.

Sobre as controvérsias entre integrar ou não as TICs aos processos educacionais, Belloni (2002, p. 124) responde que “a razão mais geral e mais importante de todas é também óbvia: porque elas já estão presentes e influentes em todas as esferas da vida social”.

Na mesma direção, Bévort e Belloni (2009, p. 1084) apontam a necessidade de integrar as TICs nas escolas, em seus diferentes níveis, pois “estas técnicas já estão presentes na vida de todas as crianças e adolescentes e funcionam – de modo desigual, real ou virtual – como agências de socialização, concorrendo com a escola e a família”.

A chamada “Mediação Dialético-Pedagógica” abordada por Arnoni (2012) expressão que se refere, em geral, ao relacionamento professor-aluno na busca da aprendizagem como processo de construção de conhecimento, a partir da reflexão crítica das experiências e do processo de trabalho pode ser verificada no tratamento

da relação de poder existente no ambiente escolar, mais especificamente em se tratando da relação professor-aluno.

Essa realidade poderia ser modificada devido à incorporação da tecnologia como contribuinte para uma nova dinâmica e uma aproximação entre as partes, pois os alunos por terem grande familiaridade com essas novidades poderiam cooperar na inserção e execução dos recursos tecnológicos nas aulas, promovendo um ambiente mais prazeroso, convidativo e proativo, propiciando, além disso, uma relação menos autoritária e mais colaborativa na construção do conhecimento, uma vez que o saber estaria disseminado entre professor e aluno.

Saussure já afirmava que a língua estabelece uma relação de poder. Em se tratando da língua inglesa, idioma hegemônico, considerado por muitos como global, essa relação consiste em ser ainda mais evidente, atribuindo àqueles que dominam o idioma um *status*, um prestígio social.

Se pensarmos que a mídia também é uma instituição de poder, como diz Bourdieu (2004), utilizada inclusive para domínio social, poderíamos dizer que aprender o idioma em questão legitima e/ou faz a manutenção das relações de poder existentes entre língua e cultura inglesa (e/ou norte-americana), no papel de dominantes, e língua portuguesa e cultura brasileira, no papel de dominadas.

De fato, é cultural a idealização de sucesso representada pelos países de primeiro mundo falantes da língua inglesa, e que ter proficiência na língua está associado ao sucesso, às conquistas e realizações, revelando uma relação de desigualdade de poder entre língua e cultura local e língua e cultura alvo. No entanto, essa perspectiva tem mudado, e segundo Laraia (2001) existem dois tipos de mudança cultural: uma que é interna, resultante da dinâmica do próprio sistema cultural, e uma segunda que é o resultado do contato de um sistema cultural com o outro.

O intercâmbio cultural, a troca de informações, de conhecimentos, só é possível por razões referentes ao processo comunicativos que se sucede dia após dia, no decorrer dos anos; essa troca permite que o homem supra necessidades de comunidades menos favorecidas, construindo conceitos e estabelecendo o progresso nas sociedades. Portanto, atualmente, em muitos contextos, especialmente educacionais e profissionais, dominar uma segunda ou terceira língua é fundamental no processo de desenvolvimento e interação da humanidade, já que o ensino de línguas de uma forma geral não ocorre por questão de modismo, e sim,

por sua relevância na sociedade, pela sua expressividade cultural e social que atinge grande parte da população.

De acordo com proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (1998, p. 52), o ensino deve fornecer ao aluno a possibilidade de desenvolver competências e habilidades que permitam a ele acesso a variados tipos de informação, ao mesmo tempo em que oferecer subsídios para sua formação pessoal e social.

Assim, faz-se necessário pensar em outro formato de escola, num outro currículo, que atente para as diversidades, articulando as distintas linguagens midiáticas. Mas, não de um modo simplista, incluindo as TICs para reproduzir o que poderia ser feito sem elas, e sim, utilizando os recursos disponíveis para dinamizar, estimular e permitir descobertas nas aulas. Dessa forma, tanto professor quanto aluno se beneficiam da tecnologia que proporciona avanços por contextualizar uma ampla esfera da realidade aproximando e estreitando fronteiras, culturas e realidades.

Ensinar e aprender exigem a capacidade de fazer relações, e essas relações como analisar, planejar, problematizar, sistematizar, retomar e avaliar não implicam apenas compreender os conteúdos próprios de uma área de atuação, e sim, na didática de um modo mais amplo, de forma a explorar diferentes recursos e conceitos a fim de que ocorram múltiplas relações. Por isso, a necessidade em integrar a tecnologia a aspectos epistemológicos e ontológicos, pois a tecnologia é a possibilidade de encantamento para a vida real, ou seja, é um instrumento para otimizar e favorecer o ensino.

Apesar de ainda haver contextos nos quais a tecnologia não tenha sido incorporada ao ensino, seja por questões de ordem metodológica, por ausência de recursos ou por alguma relutância quanto à sua utilização, parece-nos inquestionável pensar a tecnologia enquanto ferramenta de apoio para o ensino-aprendizagem, especialmente em se tratando de LE, nos contextos em que não houver limitações de recursos.

Entendemos que a tecnologia permite ao professor relativa liberdade pedagógica, tendo em vista o extraordinário repositório de informações disponibilizadas gratuitamente pela internet. Recursos midiáticos de diferentes tipos para diferentes suportes podem ser incorporados ao ensino-aprendizagem de LE, permitindo ao professor autonomia e maior liberdade para planejar, organizar e

executar suas aulas, sem necessariamente ficar restrito a um único modelo metodológico ou abordagem de ensino.

Isso significa dizer que professor e aluno estão no centro do processo de ensino e aprendizagem e a tecnologia não altera essa ordem de importância, pois entendemos os recursos tecnológicos como ferramentas que, tal como outros materiais, devem ser pensados, selecionados e utilizados a bem do processo e levando-se em conta os sujeitos envolvidos e o contexto de atuação. A tecnologia, qualquer que seja o aparato utilizado (aplicativo, *hardware*, *software*, plataforma, etc.) não assume papel de protagonista, mas sim, tem um propósito qual seja o de servir aos sujeitos imbricados no processo de ensino e aprendizagem na construção do conhecimento.

A articulação Mídia-Educação, termo apresentado por Bévot e Belloni (2009), refere-se a um novo campo de saber, cujos objetivos visam à formação do usuário ativo, crítico e criativo de todas as tecnologias de comunicação e informação, propicia o uso dos recursos tecnológicos no ambiente escolar para contribuir na compensação das desigualdades, e conseqüentemente da diminuição da evasão, uma vez que as desigualdades afastam a escola dos jovens.

Sendo assim, com o amparo tecnológico à escola, instituição de ensino formadora, oportunizará às novas gerações a apropriação crítica e criativa das mídias, caracterizando uma formação efetiva de cidadãos e de indivíduos competentes capazes de fazer uso das TICs não só no âmbito escolar, mas na vida por um todo, exercendo sua participação e expressão crítica e democrática na sociedade.

Segundo Almeida (2005, p. 174), a fluência tecnológica se aproxima do conceito de letramento como prática social, e não como simplesmente aprendizagem de um código ou tecnologia; implica a atribuição de significados às informações provenientes de textos construídos com palavras, gráficos, sons e imagens dispostos em um mesmo plano, bem como localizar, selecionar e avaliar criticamente a informação, dominando as regras que regem a prática social da comunicação e empregando-as na leitura do mundo, na escrita da palavra usada na produção e representação de conhecimentos.

Para Cestari (2006, p. 16) as NTIC's, que estão presentes como parte do contexto social contemporâneo, apontam para a necessidade de estarmos

constantemente alterando, transformando, substituindo, renovando e trocando conhecimentos:

A Internet, como uma poderosa ferramenta tecnológica midiática eletrônica, trouxe grandes transformações para o mundo como um todo (...). A penetrabilidade das tecnologias eletrônicas de comunicação e informação em todas as esferas da atividade humana altera substancialmente a natureza da sociedade contemporânea, causando transformações nas áreas econômica, cultural e social. (CESTARI, 2006, p. 16)

Para Xavier (2000, p. 6) a Internet é uma das principais responsáveis pelo surgimento de práticas sociais e eventos de letramento inéditos, pois os dispositivos disponíveis na rede digital de comunicação possibilitam a criação de formas sociais e comunicativas inovadoras que só nascem pelo uso intenso das novas tecnologias.

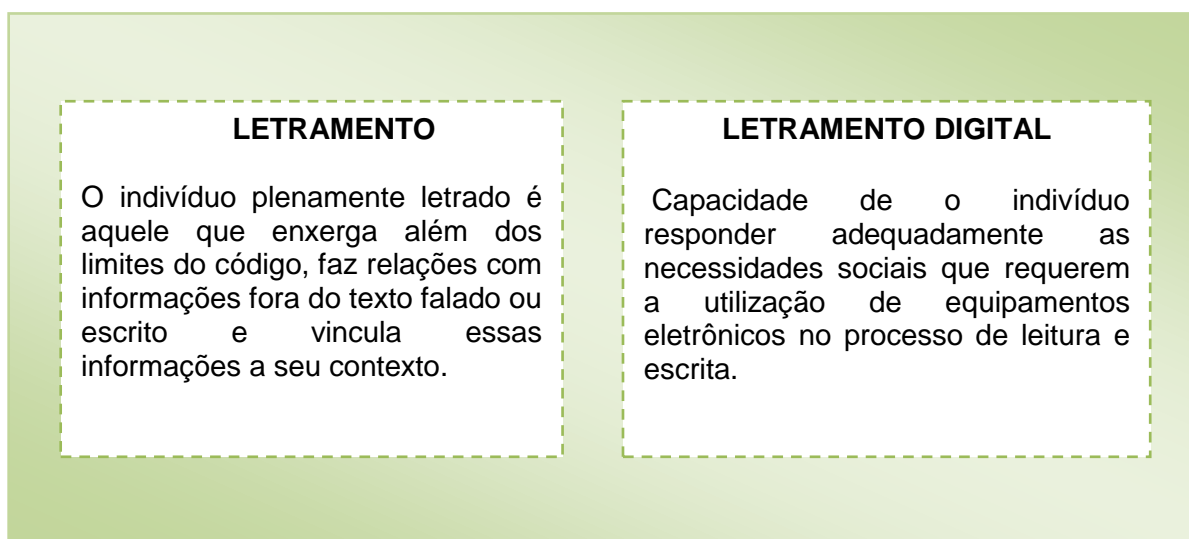
Barton (1998, p. 9) aponta tipos variados de letramento. Assim, o letramento digital seria mais uma forma de letramento e não um novo modelo de letramento imposto à sociedade contemporânea pelas inovações tecnológicas. Segundo ele:

Letramento não é o mesmo em todos os contextos; ao contrário, há diferentes Letramentos. A noção de diferentes letramentos tem vários sentidos: por exemplo, práticas que envolvem variadas mídias e sistemas simbólicos, tais como um filme ou computador, podem ser considerados diferentes letramentos, como letramento fílmico e letramento computacional.

Esse desdobramento só é possível por questões culturais, sociais e históricas estabelecidas e contextualizadas pelo indivíduo, que ao entrar em contato com a diversidade se apropria daquilo que lhe é exposto, identificando, ou não, com os hábitos, costumes e tradição da época.

Xavier (2000, p. 1) acredita que tenha ocorrido um processo de absorção e fusão do letramento alfabético com o letramento digital. Dessa forma, um processo de letramento inicia-se a partir de outro; é como se o letramento associado à capacidade de fazer uso da leitura e da escrita para interagir no meio em que se vive estivesse atuando como suporte para a inserção e aprendizagem do letramento digital.

Figura 1 – Conceitos sobre Letramento e Letramento digital.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Xavier (2000, p. 2) compara as formas de leitura e escrita realizadas antes e depois do advento da internet, em que o livro/ caderno se transformam em telas digitais. Assim, é possível observar que o Letramento digital consiste em realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. As mudanças ocorridas nos modos de dominar a linguagem verbal e não verbal, por meio de recursos tecnológicos, interagindo com o meio é o que caracteriza o letramento digital.

Para Marcuschi e Xavier (2004), ferramentas tais como: bate-papos, fóruns, comunidades virtuais, e-mails, ou mesmo, a simultaneidade de textos, sons e imagens dividindo um mesmo espaço de interpretação, conhecidos como hipertextos; são usos de configurações textuais que pode ser chamados de gêneros digitais. Entretanto, gêneros dessa categoria requerem o desenvolvimento de outras competências, geram eventos de letramento não existentes anteriormente e carecem de gêneros próprios que precisam ser sistematizados, para sua melhor compreensão e utilização. Ainda assim, provavelmente, pelo grande número de usuários da rede, as condições sociais, culturais e tecnológicas têm se mostrado favoráveis à necessidade da aquisição do letramento digital.

Para Marques (2000, p. 42), o letramento digital precisa ser contextualizado, sem deixar de estabelecer configurações e estruturas específicas no ambiente digital, mantendo também uma relação com as práticas sociais, seja elas, de escrita, de leitura, ou de interação. Assim, é possível não supervalorizar um, ou outro tipo de

letramento, pois garante suas validades e predicados de forma a envolver, se necessário, diferentes habilidades de acordo com a necessidade do indivíduo.

Marques (2000, p. 42) trata também da relação entre tecnologia, ensino e poder na sociedade, uma vez que, as construções, desconstruções e reconstruções do pensamento crítico oscilam na medida das reflexões em relação à condição social de cada um. É como se o letramento oferecesse aos indivíduos uma conscientização a respeito dos princípios filosóficos, sociais e políticos no qual o poder é distribuído de modo disforme e desigual.

A associação de conteúdos e significados estão sendo construídos de forma cada vez mais interligadas, fazendo uso de variados recursos midiáticos, sejam eles, gráfico, visual, áudio, etc. O indivíduo ao estabelecer contato direto com diferentes recursos e gêneros utilizados na *Web*, interage com múltiplas maneiras de estabelecer significação e produzir conhecimento. Desse modo, os usuários acabam por construir também o que denominamos letramento digital. O conhecimento de significação digital será o diferencial deste usuário no ambiente de trabalho contemporâneo.

É claro que para que os processos de letramento digital sejam possíveis, é preciso considerar a necessidade anterior que permita aos indivíduos sua inserção no ambiente digital, a chamada “inclusão digital”.

Araujo (2008, p. 7) argumenta que a tecnologia integra um ambiente inovador, solicitando, conseqüentemente, modalidades de leitura e escrita apropriadas. Estas modalidades, por sua vez, estão relacionadas a gêneros textuais que desencadeiam de novos espaços de escrita.

Nesse sentido, Araujo (2008, p.3) partilha da ideia de que a escola deve incumbir-se de garantir a seus estudantes não apenas o domínio das letras e dos conteúdos. Para a autora, a escola também deve desempenhar o papel social de envolver esse aluno na sociedade de forma que ele seja capaz de solucionar seus problemas por si só, atuando como sujeito ativo e autônomo. Assim, o aluno ao desempenhar sua visão crítica e participativa referente a problemas contextuais estará produzindo conhecimento.

Assim, encarando o letramento digital como a capacidade de o indivíduo responder adequadamente às necessidades sociais que requerem a utilização de equipamentos eletrônicos no processo de leitura e escrita, é possível enxergar sua relevância no ambiente educacional, pois a interação possibilitada pelos recursos

digitais leva à construção coletiva do conhecimento, do diálogo crítico, enfim de um conhecimento significativo que faz com que o indivíduo atue sua cidadania.

A inclusão digital permitiu a reformulação dos espaços de ensino e aprendizagem para além das sólidas paredes das escolas. A associação de equipamentos como o computador e, mais recentemente, dos aparelhos de telefonia celular, aos processos de ensino deu origem a diferentes modalidades educativas.

EaD é a sigla para Educação a Distância. A Educação a Distância caracteriza-se como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

O Decreto N° 2494, de 10 de fevereiro de 1998, regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei de Diretrizes e Bases), que diz respeito à Educação a Distância, a qual consiste em uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados e veiculados pelos diversos meios de comunicação. Entre outras disposições, determina que a educação a distância seja oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União, e a União será a responsável por regulamentar requisitos para realização de exames e para registro de diplomas relativos ao curso. (BRASIL, 1998b).

A Educação a Distância (EaD) está marcada pelas mudanças e transformações ocorridas no decorrer dos anos. Os recursos tecnológicos são relevantes no que diz respeito à inovação e possibilidades nos processos formativos, pois são eles que vêm possibilitando o desenvolvimento e a disseminação da EaD. Atualmente, esta modalidade educacional caracteriza-se pela flexibilidade proporcionada pela integração de novas tecnologias da informação e comunicação.

Na Educação a Distância, o aluno tem a capacidade de gerenciar seu próprio aprendizado, ele possui uma grande autonomia para estudar e participar das aulas de acordo com seu tempo disponível.

O termo autonomia vem do grego, e seu significado relaciona-se com independência, liberdade ou autossuficiência. Seu antônimo, heteronomia indica dependência, submissão ou subordinação.

Em Ciência Política, a autonomia de um governo ou de uma região pressupõe a elaboração de suas próprias leis e regras sem interferência de um governo central nas tomadas de decisões.

Em Filosofia, autonomia é um conceito que determina a liberdade de indivíduo em gerir livremente a sua vida, efetuando racionalmente as suas próprias escolhas. Neste caso, a autonomia indica uma realidade que é dirigida por uma lei própria, que apesar de ser diferente das outras, não é incompatível com elas.

Em Educação, a autonomia do estudante revela capacidade de organizar sozinho os seus estudos, sem total dependência do professor, administrando eficazmente o seu tempo de dedicação no aprendizado e escolhendo de forma eficiente as fontes de informação disponíveis.

O Ensino a Distância é, portanto, um modelo de educação que implica pensar sobre os papéis dos principais sujeitos desse processo: professor e aluno, pois nesse ambiente o professor atua como tutor, orientando os caminhos pelo qual o aluno deve percorrer, mas cabe ao aluno a autonomia para assumir o papel de sujeito de seu conhecimento; maturidade, disciplina, organização e comprometimento também são fundamentais para a formação no Ensino a Distância, superando limites de tempo e espaço, instituindo assim uma rede de comunicação e aprendizagem por meio de diferentes recursos da tecnologia da educação.

Apesar de comumente associarmos a nomenclatura EaD aos recursos e ferramentas pedagógicos disponibilizados por meio da internet, há que se esclarecer que o Ensino a Distância começou ainda no século XVIII. Foi nessa época que surgiram os primeiros cursos à distância e que eram realizados por correspondência, desde então, foram apenas se adaptando às novas tecnologias.

A modalidade EaD que se realiza no ambiente digital, normalmente por meio de uma plataforma e da conexão à internet, é a *e-learning*.

O conceito *e-learning* se estabeleceu nos anos 90 e o conceito originou-se do inglês: *electronic learning*, sua equivalência em português é *aprendizado eletrônico*.

A modalidade *e-learning* divide-se em duas categorias: *síncrona* (cursos que ocorrem ao mesmo tempo em que o professor ensina, como em uma transmissão de vídeo-aula ao vivo ou um chat) e *assíncrona* (cursos já gravados e armazenados, que o aluno acessa conforme sua disponibilidade de horários).

Segundo Costa (2011, p. 3), esse conceito está associado à relação existente entre duas áreas científicas aparentemente distintas, a tecnologia e a pedagogia.

Em relação às diferentes teorias de aprendizagem – behaviorismo, cognitivismo e construtivismo – Costa (2011, p. 1) faz as seguintes considerações, “o *e-learning* é reconhecido como um meio de ensino construtivista”. Isso porque, os fundamentos gerais do *e-learning* seguem os parâmetros da educação a distância.

Essa modalidade de ensino, por meio de recursos digitais, tem transformado o modo de ensinar e aprender. A flexibilidade proposta pelas TICs alcança um grande número de pessoas, favorecendo a inserção de alunos principalmente no ensino superior. Dessa forma, é possível constatar também que o papel dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem vem se transformando, pois, segundo Teixeira (2013, p. 33) “a figura do instrutor na condição única de detentor do conhecimento deixa de existir, cedendo lugar ao educador interativo que estimula a partilha de saberes e a busca contínua pelo conhecimento”.

Além das categorias *síncrona* e *assíncrona*, Carvalho (2009) apresenta outras duas modalidades de *e-Learning*, sendo os ambientes *Blended learning* e *M-learning*.

Segundo o autor, no primeiro ambiente citado, o *Assíncrono*, como já brevemente descrito, o conteúdo fica disponível constantemente e a aprendizagem acontece de forma individual. No ambiente *Síncrono* a aprendizagem acontece de maneira coletiva, por meio da colaboração e troca de informações, isso porque os conteúdos são dispostos com horários predeterminados, e realizados concomitantemente pela turma. *Blended learning*, ou apenas, *B-learning* é a modalidade de aprendizagem híbrida, que engloba práticas pedagógicas do ensino presencial e a distância, sendo desenvolvidas de maneira *online* e *off-line*. Por fim, o *M-learning*, aprendizagem móvel depende essencialmente da tecnologia de dispositivos móveis e seus recursos de recepção e transmissão de dados. Com os padrões e tecnologias da telefonia móvel essa modalidade tem sido fortemente impulsionada e viabilizada.

Voltaremos a tratar da modalidade *M-Learning* mais adiante. Antes, porém, trataremos do aprendizado assistido por computadores, ou *CALL* – *Computer Assisted Language Learning*.

Com a disseminação dos computadores pessoais a partir da década de 80, os estudos relacionados a tecnologias no ensino passaram a receber uma

denominação específica: CALL (*Computer Assisted Language Learning*). (MARTINS e MOREIRA, 2012). Em português temos a seguinte tradução para o termo CALL Aprendizado de Línguas Assistido por Computador.

Beatty (2010) apud Martins e Moreira (2012, p. 250) afirma que “CALL difere de outros campos de estudos (dentro da linguística aplicada) porque a velocidade de mudança dos aspectos tecnológicos influencia profundamente a teoria, a prática e a pesquisa”.

Segundo Martins e Moreira (2012, p. 251), CALL está inserido na área de estudos da Linguística Aplicada, e consiste num campo de estudos interdisciplinares, pois é influenciado por diversos campos e disciplinas, tais como: Informática, Ensino/Aprendizagem, Psicologia, Inteligência Artificial, Linguística Computacional, Design e Tecnologia Instrucional, Estudos sobre a Interação Homem-Computador, Ciência Cognitiva, Ciência da Computação, Estudos sobre Currículo, entre outros.

Martins e Moreira (2012, p. 252) fazem uma retrospectiva histórica sobre o conceito atribuído a CALL. Segundo os autores, o termo surgiu na década de 80, na Europa e na América do Norte. Inicialmente, nos EUA havia a preferência pelo acrônimo CALI (*Computer Assisted Language Instruction*- Ensino/Instrução de Línguas Assistido/a pelo Computador) por fazer referência a uma antiga associação profissional, empenhada em promover o uso de computadores no ensino de línguas – CALICO (*Computer Assisted Language Instruction Consortium*- Consórcio do Ensino/Instrução de Línguas Assistido/a pelo Computador).

Mas, em 1983, na convenção TESOL (*Teachers of English to Speakers of Other Languages* – Professores de Inglês para Falantes de Outras Línguas) ocorrida em Toronto, Canadá, o termo foi estabelecido como CALL (*Computer – Assisted Language Learning* – Aprendizado de Línguas Assistido por Computador.).

O termo anterior caiu em desuso devido sua referência a aprendizagem associada a instrução, na qual o elemento central no processo de ensino-aprendizagem é o professor e não o aluno.

Com o passar do tempo, o termo CALL também passou a ser questionado, isso porque surgiu, e ainda surgem, novas tecnologias que fazem com que o computador não seja a única forma digital que favorece o aprendizado de línguas.

Ainda nos anos 80 surgiu TELL (*Technology Enhanced Language Learning*), em português equivale a Aprendizado de Línguas Melhorado/Reforçado pela Tecnologia. Em seguida, várias outras siglas foram criadas na tentativa de melhor

descrever as possibilidades alcançadas pelo *CALL*. Algumas delas foram: *CELL* (*Computer-Enhanced Language Learning* – Aprendizado de Línguas Melhorado/Reforçado pelo Computador); *TMLL* (*Technology-Mediated Language Learning*- Aprendizado de Línguas Mediado pela Tecnologia), entre outras.

Ainda assim, por ser utilizado por um grande número de especialistas, o termo *CALL* continua sendo dominante, ao se referir ao uso do computador no ensino ou aprendizado de uma segunda língua ou de uma língua estrangeira.

Martins e Moreira (2012, p. 254) esclarecem que “*CALL* significa a integração completa da tecnologia no aprendizado de línguas e designa um complexo dinâmico no qual tecnologia, teoria e pedagogia estão inseparavelmente entrelaçadas”, por esse motivo é possível considerar que *CALL* abrange muito mais que o ensino mediado por computadores.

Martins e Moreira (2012, p. 54) apontam que a definição mais usual na literatura é a de Levy (1997), que define *CALL* como “um campo que cobre a procura por e o estudo de aplicações do computador no ensino e aprendizagem de línguas”. Assim, de forma genérica, *CALL* inclui artefatos tecnológicos e aplicações que contribuem não apenas no processo ensino-aprendizagem dos alunos, mas na formação de professores de línguas.

Nomenclatura muito semelhante ao termo *CALL* foi adotada para se referir à aprendizagem por meio de tecnologias móveis: *MALL* – *Mobile Assisted Language Learning*- *M-learning*.

Teixeira (2013) esclarece que o ambiente de aprendizagem suportado por tecnologias móveis, tais como, *smartphone*, *tablets*, computadores portáteis, entre outros, é caracterizado como *Mobile learning* ou *M-learning*. Essa nova forma de aprender tem recebido muitos adeptos, e isso se deve à facilidade na utilização e na acessibilidade que os instrumentos tecnológicos possuem em relação à conexão à internet.

De acordo com a definição de Mülbert e Pereira (2011, p. 2) *mobile learning* ou *mlearning* “é o conceito que representa a aprendizagem suportada por meio de dispositivos de mão, tais como, PDAs (Personal Digital Assistant), smartphones, iPods, tablets e outros pequenos dispositivos digitais que carregam ou manipulam informações”.

Os autores relatam que o termo *mobile learning* aparece pela primeira vez em uma publicação científica no ano de 2001, no qual se destaca a tendência e o

potencial desta metodologia como futuro da aprendizagem, pautada nas vantagens de estudar em qualquer lugar e tempo.

Dentre os dispositivos que podem suportar o Mobile Learning, o telefone celular é o mais popular e acessível. O aparelho se apresenta como uma ferramenta disponível e que pode prontamente ser incorporada como objeto de aprendizagem.

No Brasil, ainda há muitas controvérsias sobre o uso dos aparelhos de telefonia móvel celulares no contexto escolar. No dia 11 de outubro de 2007, foi apresentado o Projeto de Lei nº 132/2007, de autoria do Deputado Orlando Morando, o qual proíbe o uso de telefone celular nos estabelecimentos de ensino do Estado de São Paulo, durante o horário de aula (Lei nº 12.730, de 11/10/2007).

Entretanto, na data de 6 de novembro de 2017, uma ementa acata o pedido do secretário da Educação de São Paulo José Renato Nalini, a qual altera a lei nº 12.730, permitindo que os alunos façam uso dos aparelhos celulares para fins pedagógicos:

Artigo 1º - Ficam os alunos proibidos de utilizar telefone celular nos estabelecimentos de ensino do Estado, durante o horário das aulas, ressalvado o uso para finalidades pedagógicas. (SÃO PAULO, /2017).

José Renato Nalini assim justifica a necessidade de alterar a lei de outubro de 2007, “O ensino preleccional está sendo questionado em todos os ambientes. Se quisermos manter o aluno interessado em aprender, temos de usar a linguagem dele. A linguagem de seu tempo”. (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2017).

Por mais que ainda haja limitações a seu acesso, devido ao alto custo dos aparelhos, ao acesso à internet ou mesmo em virtude das controvérsias quanto à sua utilização ou proibição no contexto escolar, empresas estão empenhadas em desenvolver estratégias para ampliar ainda mais o uso e a aplicabilidade de recursos possíveis.

Conforme Nascimento (2016, p. 65), os dispositivos móveis não serão capazes de resolver todos os problemas de aprendizagem, nem aumentarão os índices de desempenho dos alunos, entretanto, por meio da cultura digital na qual a sociedade está inserida, podem se converter em ferramentas significativas na busca por diminuir as desigualdades de acesso à informação e à formação por meio das novas tecnologias.

6 DUOLINGO: ATIVIDADES COM FOCO NO VOCABULÁRIO DE INGLÊS (LE)

Os dados de análise que apresentamos agora são resultantes do levantamento orientado pelos objetivos de estudo da pesquisa, qual seja, investigar como são abordados conteúdos de vocabulário no aplicativo Duolingo e refletir sobre suas potencialidades (ou não) para o desenvolvimento da competência lexical na língua-alvo (Inglês LE).

Embora o aplicativo disponibilize versões compatíveis tanto com computadores quanto com dispositivos móveis de telefonia celular, ateremos nossas considerações principalmente à apresentação dos conteúdos na versão para celulares, tendo em vista que, na maior parte dos casos os conteúdos sejam idênticos nos dois ambientes, o que não acontece em relação ao *design* específico conforme o ambiente de suporte, computador ou celular.

Procederemos inicialmente à descrição do aplicativo Duolingo a partir de cada uma de suas partes, explorando as formas como os conteúdos são apresentados e as formas de acesso aos usuários. Em seguida, faremos considerações a partir dos dados coletados da exploração/descrição do aplicativo, conjugando a análise à discussão feita a partir dos apontamentos extraídos do referencial teórico.

6.1 Duolingo: Considerações iniciais e descrição

Iniciamos nossa argumentação apresentando o símbolo do aplicativo, muito difundido nos sites de busca na internet e de fácil reconhecimento devido ao grande número de usuários.

O nome escolhido para o aplicativo, Duolingo, é a junção de “duo”, que significa “dois” e “lingo”, que remete a “línguas”, então, “duas línguas”, já que quando o usuário aprende e pratica uma nova língua estrangeira a partir de sua língua materna.

Figura 2 – Símbolo do Duolingo.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Já em relação à escolha do mascote do aplicativo, uma coruja verde, poderíamos relacioná-lo à ideia da coruja como símbolo de sabedoria, entretanto, a explicação é bem menos iconográfica.

Em uma de suas entrevistas, Luis Von Ahn, fundador do Duolingo, explica que quando ele e o co-fundador Severin Hacker contrataram a agência de Design Silver Orange para o desenvolvimento do design e da identidade gráfica do aplicativo, Hacker deixou claro que não faria objeções nem exigências qualquer que fosse o estilo, o traço ou o mascote escolhido, com a condição que, qualquer que fosse, não tivesse a cor verde, pois ele odiava verde. A explicação de Luis Von Ahn então é bem simples: “Nosso mascote é uma coruja verde porque queríamos irritar Hacker.”²

Duolingo é um site de ensino de idiomas gratuito que utiliza uma plataforma de contribuição colaborativa. O Duolingo está disponível na Web, iOS, Android e Windows Phone. O aplicativo oferece certificados em proficiência em inglês e em várias outras línguas.

Considerando a funcionalidade do aplicativo, é possível perceber que integra diferentes recursos midiáticos (texto, imagens, áudios e ferramentas de gravação).

Em relação ao desempenho e acessibilidade, o aplicativo é compatível a diferentes sistemas operacionais, tais como Android, iOS, Windows Phone e ainda permitir acesso pelo site, sem sobrecarregar o aparelho ou o servidor. Sua portabilidade é garantida pela compatibilidade aos sistemas operacionais mais

² Entrevista disponível em: https://www.quora.com/What-are-Luis-Von-Ahns-favorite-stories-from-the-early-days-of-Duolingo?redirected_qid=6487479. Acesso em: 5 maio 2018.

utilizados atualmente, possibilitando o uso de aparelhos em qualquer ambiente, por se tratar de dispositivos móveis (celular e *tablet*), entretanto, é necessário estar conectado à internet, o que nem sempre é possível, comprometendo sua utilização e acessibilidade.

Luis Von Ahn é o criador do Duolingo, o guatemalteco teve a ideia de criar algo que tivesse como principal propósito ajudar outras pessoas, foi então que, surgiu a possibilidade de ensinar idiomas de forma gratuita. Luis von Ahn é também o criador do Captcha (o termo é um acrônimo para Completely Automated Public Turing Test to Tell Computers and Humans Apart ou, numa tradução direta, teste de Turing público completamente automatizado para diferenciação entre computadores e humanos).

De acordo com uma entrevista concedida a revista *Pequenas Empresas & Grandes Negócios*, em 2014, Luis von Ahn revelou que após vender sua segunda empresa *The ESP Game*, para o *Google* ele resolveu criar algo que pudesse ajudar as pessoas.

Após realizar pesquisas na área do ensino de idiomas, o guatemalteco, percebeu que muitas pessoas ao redor do mundo buscavam aprender algum idioma, sendo o inglês, o mais procurado.

Por constatar que grande parte das pessoas que se interessavam em aprender outro idioma eram de origem humilde e aprender outro idioma requer investimento, Ahn pensou em um sistema que pudesse se auto sustentar para que fosse oferecido de forma gratuita.

A maneira encontrada por ele foi por meio de traduções de textos para empresas, realizadas por usuários do sistema Duolingo, conferindo-lhes inclusive a possibilidade de corrigir ou melhorar as traduções uns dos outros, segundo seu autor, forma de garantir a qualidade das traduções.

De acordo com informações disponibilizadas na própria página do Duolingo, o aplicativo foi reconhecido com o recebimento de diversos prêmios, entre os quais: iPhone App of the Year, em 2013; O melhor dos melhores do mundo, em 2013; Melhor lançamento da TechCrunch, em 2014; e, Google's Best of the Best, em 2014.

Em 2013, um ano após ser lançado, o Duolingo já somava mais de 2,8 milhões de usuários inscritos nas línguas inglês, espanhol, português, francês, italiano e alemão.

Trataremos agora de questões relativas ao acesso ao aplicativo e da forma de organização das atividades.

Ao acessar o aplicativo, o usuário escolhe qual idioma quer aprender. As opções do usuário a partir da Língua Portuguesa são: inglês, espanhol, alemão, francês, italiano e esperanto.

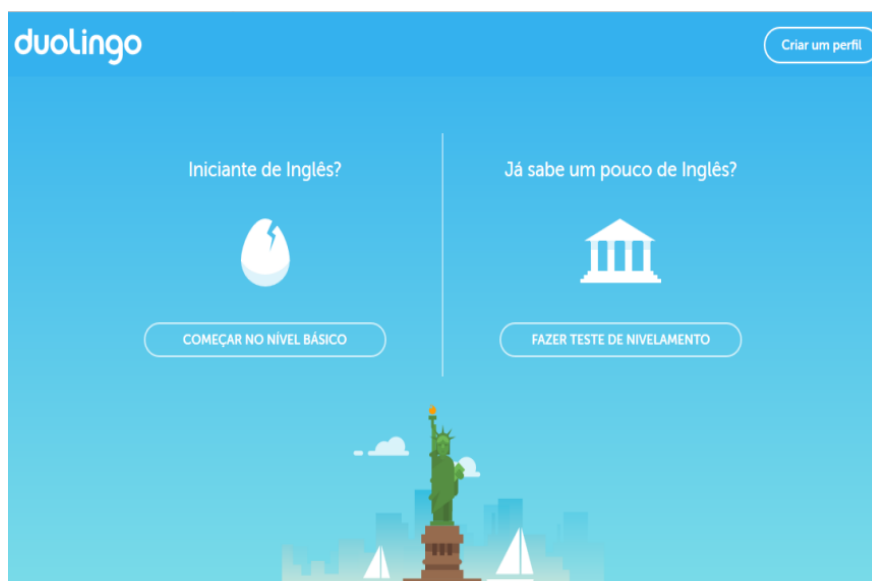
O serviço funciona de maneira que os usuários progridam nas lições, por níveis diferentes. Inicialmente, são apresentadas algumas palavras e frases para serem traduzidas, tanto da língua materna para a língua alvo, quanto da língua alvo para a materna. Imagens e áudios também acompanham os exercícios.

O desempenho do usuário é medido por meio de um sistema que pontua os acertos, fazendo com que o mesmo avance para outras etapas. Assim, ao realizar os exercícios propostos, o usuário completa um dos níveis, e outro mais avançado é desbloqueado.

As etapas estão divididas em campos semânticos, tais como: saudações, animais, verbos e pronomes. Para aqueles que já têm algum conhecimento do idioma estrangeiro, existe a possibilidade de fazer um teste (denominado como teste de nivelamento) e, assim, o usuário poderá iniciar o curso a partir do nível de aprendizagem considerado mais adequado.

O aprendiz pode escolher fazer o curso tanto pelo site quanto pelo aplicativo, e a dinâmica de nivelamento é semelhante, porém um pouco mais simples se for feita pelo celular.

Figura 3 – Proposta para realizar teste de nivelamento.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Em seguida, o usuário seleciona quanto tempo pretende se dedicar ao aprendizado do idioma, assim, é possível estipular uma meta diária, intitulada pelo Duolingo de “Personal Trainer”.

São indicadas quatro alternativas, sendo que cinco minutos por dia é o mínimo de tempo indicado para a dedicação ao curso, considerada como “casual”; o aplicativo considera “regular” a prática de dez minutos diários; quinze minutos de estudo diários são denominados como “forte”; e por fim, praticar o idioma neste aplicativo por vinte minutos por dia denomina-se como “insano”. Essa meta diária pode ser alterada a qualquer momento pelo usuário, ajustando, portanto, os estudos às suas necessidades e disponibilidade.

A qualquer momento, o usuário pode alterar seu ritmo de estudo, diminuindo ou aumentando o tempo de estudo diário indicado no momento da instalação do aplicativo; ou ainda, indicar se está disponível para utilizar o microfone e realizar exercícios de prática oral.

Quanto ao teste de nivelamento, são apresentados exercícios com diferentes graus de dificuldade exigindo, portanto, um amplo conhecimento vocabular. Assim, de acordo com o desempenho do usuário, verifica-se de quais unidades o usuário estará dispensado, ou não.

As atividades propostas no teste de nivelamento são variadas, mas baseiam-se recorrentemente em exercícios característicos do método gramática-tradução, com ênfase na memorização de vocabulário e estruturas sintáticas. É possível perceber nos exercícios propostos que há alusão constante à língua materna.

O conteúdo do aplicativo é organizado em lições e seus conteúdos são estudados por meio de um método de fixação descrito pela plataforma como sendo de caráter mnemônico.

Conforme o usuário progride, uma árvore de habilidades leva o estudante progressivamente ao fim do curso, enquanto oferece constantemente a opção de voltar para repetir o estudo de palavras e estruturas antigas que poderiam ser esquecidas. Esse método mnemônico consiste na elaboração de suportes como esquemas, gráficos, símbolos, palavras ou frases relacionadas a um assunto que se pretende memorizar. Isso porque, a memória humana armazena informações com mais facilidade quando estas são associadas a sequências organizadas e simples.

Cada bloco de exercícios possui um nível, que é representado por uma coroa. O número e a cor da coroa estão relacionados ao nível do usuário. Não é necessário alcançar todos os níveis para prosseguir, assim, o usuário pode escolher entre praticar outras unidades e aprender novos conteúdos ou se aprofundar em determinada unidade e elevar seu nível de conhecimento, sendo que o nível máximo a ser atingido é o nível 5.

O Duolingo passa por constantes atualizações, a última delas, ocorrida em torno de maio de dois mil e dezoito, quando este estudo já estava em desenvolvimento. Segundo informações do site do próprio Duolingo, a atualização teve como objetivo principal proporcionar aos usuários mais avançados um interesse maior pelas lições, isso porque, quando o estudante atingia certo nível, o aplicativo não oferecia mais desafios, desestimulando assim a continuidade do estudo.

As coroas são divididas em: dourada para o nível 5; laranja para o nível 4; vermelho para o nível 3; verde para o nível 2 e azul para o nível 1. As cores conferem ao aplicativo um *design* gráfico harmonioso, contrastando cores que indicam informações de interesse para o usuário, como no caso das cores das coroas para indicar os níveis de cada unidade, favorecendo, assim, uma interface mais intuitiva e amigável.

Quando o usuário acessa o ícone “praticar”, é possível rever as palavras que precisam ser reforçadas. Apesar de contribuir na revisão e domínio do vocabulário, essa “prática” não influencia nos níveis, ou seja, não faz com que o usuário avance para alcançar a coroa dourada.

Figuras 4 e 5 – Árvores de habilidades.



Fonte: Elaborado pelo autor.

A transição de versões mais antigas do aplicativo para as mais atualizadas ocorrem automaticamente, não comprometendo os avanços e pontuações dos usuários do aplicativo.

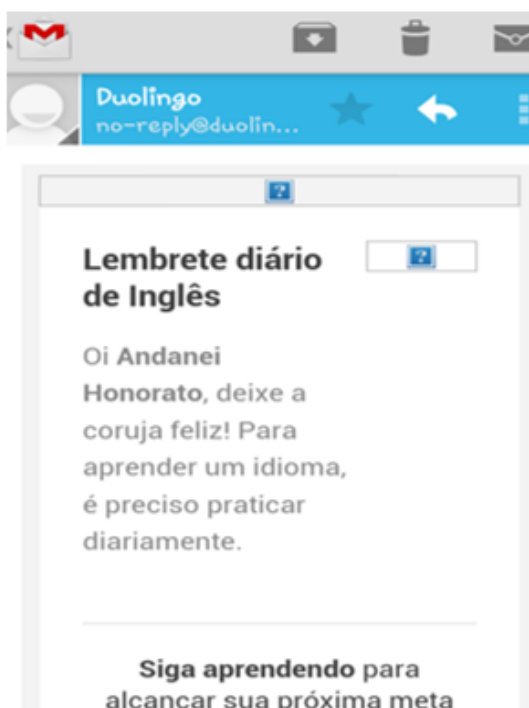
Mesmo após as atualizações, inclusive a de maio de 2018, o aplicativo manteve a gratuidade de acesso, contudo, anúncios convidando o usuário a acessar determinados sites que testam seu nível de inglês ou a solicitação de informações para acessar os conteúdos do aplicativo (tais como: o endereço eletrônico do usuário, além de nome, telefone e estado onde mora, com a finalidade mencionada de poder localizar qual seria a unidade da instituição de ensino mais próxima), indicam que a gratuidade esteja atrelada aos anúncios publicitários, uma vez que, depois de cadastrado, o usuário passa a receber mensagens eletrônicas e propagandas publicitárias de cursos de idiomas de escolas e instituições próximas à sua localização.

Após o primeiro acesso ao aplicativo, o usuário recebe mensagens automáticas enviadas pelo aplicativo a seu e-mail pessoal. O objetivo é garantir que não haja esquecimento do curso. No momento do cadastramento o usuário

determina se quer ser lembrado diariamente desse compromisso, então, ao completar o período de vinte e quatro horas de realização da última lição, o usuário recebe um e-mail lembrete.

Além de objetivar que o usuário não se esqueça de acessar os conteúdos do aplicativo, a mensagem atua também como estímulo e incentivo externos e reforça a ideia da necessidade de praticar o idioma para alcançar êxito nos estudos.

Figura 6 – Mensagem recebida no e-mail pessoal cadastrado.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Algumas ferramentas são disponibilizadas para que o usuário acompanhe seu próprio desempenho, a partir da verificação de seus pontos e a quantidade de palavras que conhece. Tais informações são apresentadas graficamente, facilitando a visualização dos dados.

Figura 7 – Esquema para acompanhamento de progressão.



Fonte: Elaborado pelo autor.

No lado esquerdo da figura 6, é possível verificar o número de palavras aprendidas, sua categoria gramatical, quando foi praticada pela última vez, e o grau de confiança que o usuário possui diante da palavra. Conforme o tempo passa e tais palavras não vão sendo praticadas, essas barras diminuem, revelando que precisam ser revistas para que ocorra uma memorização efetiva.

A informação apresentada no lado direito “Repetição espaçada” apresenta uma legenda, indicando o significado de cada uma das barras: “muito bom”, “bom”, “requer prática urgente”, “muito ruim”. Esse gráfico individual permite ao estudante autoavaliar-se de forma mais precisa sobre seu progresso de aprendizagem. Ao identificar seus pontos fortes e fracos, o usuário é capaz de conquistar maior autonomia e também responsabilidade sobre o seu desempenho.

A comunicação é um critério a ser apontado por estar relacionado às funções possibilitadas pelo aplicativo, sendo elas: a participação em grupos de estudo, localizar e seguir outros usuários, ou ainda compartilhar o progresso nas redes sociais.

Há também a comunicação direta entre o aplicativo e o usuário ao enviar uma avaliação imediata, identificados por mensagens verbais e sonoras. Os e-mails enviados ao usuário atuando como lembrete ou relatório de desempenho também proporcionam uma comunicação satisfatória.

O aplicativo também conta com um canal *fale conosco*, pelo qual usuário pode reportar algum erro ou crítica, lançar uma pergunta ou propor uma discussão nos fóruns.

Outro recurso oferecido pelo Duolingo é a opção de compartilhar o progresso, seja com os pais, amigos, ou mesmo com colegas de sala de aula, sendo possível, por exemplo, estabelecer uma competição com outro(s) usuário(s), gerando uma disputa entre os envolvidos em busca de pontos.

Trata-se de estratégia interessante de divulgação do aplicativo, especialmente aqueles que ainda não sejam usuários, mas que estejam conectados por meio de outras plataformas ou redes sociais, como o *facebook*, por exemplo.

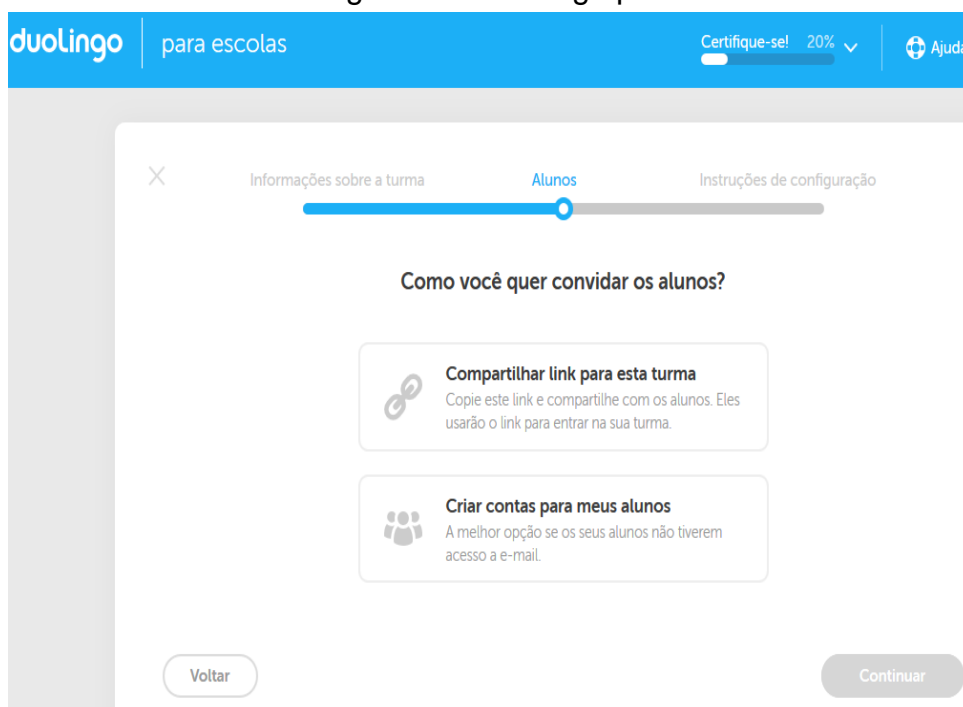
Figura 8 – Tela de compartilhamento do aplicativo.



Fonte: Elaborado pelo autor.

O aplicativo oferece também a opção *Duolingo para escolas*, outro recurso que oportuniza interação e que permite criar um grupo (uma turma) no site ou aplicativo, assim, um professor pode acompanhar o progresso dos alunos e avaliá-los de acordo com o desempenho de cada um.

Figura 9 – Duolingo para escolas.

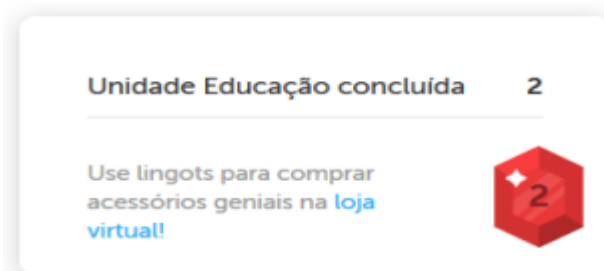


Fonte: Elaborado pelo autor.

A forma de atribuição de pontos para ações completadas pelos usuários é muito evidenciada no aplicativo Duolingo. Esses pontos são chamados de “lingot”, que é a moeda virtual do Duolingo. Para conseguir um “lingot”, o usuário precisa, por exemplo: avançar de nível, praticar durante dez dias ininterruptos (chamados também de ofensivas), convidar um amigo para participar e esse amigo iniciar os estudos, etc. Então, quanto mais o usuário praticar, mais “lingots” poderá receber.

Figura 10 – *Lingots* – pontos e moeda virtual.

Você ganhou 2 lingots!



Fonte: Elaborado pelo autor.

Como o “lingot” é uma moeda virtual, o usuário poderá fazer compras na loja virtual do próprio aplicativo, podendo escolher entre os itens sugeridos, que são, na verdade, facilidades para seguir com o curso ou conteúdos de temas específicos não disponíveis nas lições tradicionais.

A loja virtual oferece ao usuário a opção de praticar com cronômetro, acompanhar o seu progresso por meio de um *quiz*, ganhar bônus e aprender curiosidades da língua, além de possuir superpoderes, tais como o bloqueio de ofensivas, assim, o número de ofensivas não altera mesmo que o usuário fique inativo por um dia, ou então, ganhar o dobro de sua aposta mantendo sete dias de ofensiva.

Figuras 11 e 12 – Loja virtual.



Fonte: Elaborado pelo autor.

O aplicativo Duolingo disponibiliza algumas ferramentas para que o usuário acompanhe seu próprio “progresso” e ainda, permite a ele comparar seu desempenho com o de outros usuários. Tais informações são apresentadas graficamente, facilitando a visualização dos resultados.

O site/aplicativo também permite que o aprendiz verifique o número de palavras “aprendidas”, o significado de cada uma delas, sua categoria gramatical e quando foi praticada pela última vez.

Sobre cada palavra, é possível verificar sua pronúncia, um exemplo de aplicação em uma frase, possíveis conjugações e regência e significados. Esse recurso assemelha-se ao “glossário multimídia” citado por Souza (2003, p. 1182), que, segundo o autor, tem contribuído para a aquisição de vocabulário, assim como, para a compreensão de leitura.

Ramos (2009, p. 95) considera como material didático todo o recurso que contribua para o aprendizado do aluno, variando de uma simples imagem, até as ferramentas digitais mais avançadas, tornando o processo mais colaborativo, participativo, sem imposições, sem autoritarismo, sem delimitar o que é central e o que é periferia, isto é, promovendo o ensino a partir dos sujeitos que participam do processo.

Entendemos, então, a ideia do aplicativo Duolingo como material didático, seja em contexto de aprendizado autônomo por aprendizes usuários, seja como ferramenta complementar utilizado pelo professor em contexto escolar (como atividade em classe ou extraclasse) e, findada a descrição organizacional do aplicativo, passamos, então, às reflexões sobre suas atividades para o aprendizado ou a prática do vocabulário em Inglês (LE).

6.2 Duolingo: Atividades relacionadas ao aprendizado e/ou à prática de vocabulário Inglês (LE)

Iniciamos esta seção apresentando os tipos de atividades contempladas no aplicativo Duolingo, especialmente aquelas voltadas para o aprendizado ou a prática de vocabulário em Inglês (LE).

Basicamente os conteúdos no Duolingo estão estruturados segundo os seguintes tipos de exercícios: escrita de palavras e frases ouvidas em uma gravação de áudio, tradução escrita de palavras e frases, testes de múltipla escolha, aprendizado de palavras novas por meio de uma imagem, pronúncia de palavras e frases por meio de gravação e atividades de memorização.

De modo geral, é possível constatar que os exercícios propostos pelas lições do Duolingo possibilitam ao usuário manter-se no nível básico ao intermediário de

aprendizagem. De acordo com o QCER, esses níveis poderiam ser descritos como A2 e B1, requerendo do estudante a capacidade de “comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais”; e “ser capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal”, respectivamente.

As lições em si não abordam expressões idiomáticas, entretanto, a loja virtual oferece ao usuário unidades bônus, que podem ser adquiridas por meio dos lingots. Assim, as expressões e ditados podem ser assimilados por aqueles que desejarem um aprendizado complementar, sendo possível, portanto, desenvolver habilidades para alcançar o Nível C, descrito no QCER, pois o aprendiz deve ser “capaz de reconhecer um vasto leque de expressões idiomáticas e de coloquialismos, notando as mudanças de registro” (Conselho da Europa, 2001, p. 103).

6.2.1 Tradução

Muitas vezes, o usuário aprendiz não faz ideia de qual o significado de determinadas palavras, então, relacioná-las a algo que lhe seja familiar faz com que a assimilação de tais termos aconteça mais facilmente. Dessa forma, apresentar imagens para relacioná-las aos seus respectivos significados, favorece a fixação dos significados. Vemos um exemplo a seguir:

Figura 13 – Relacionar imagem a seu significado.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Em se tratando de aquisição de vocabulário de LE, essa é uma maneira direta e pontual de familiarizar o aluno a algo desconhecido. Se pensarmos que o usuário não possua conhecimento algum sobre a língua, apesar, da língua inglesa estar presente no dia-a-dia da maioria das pessoas no mundo todo, por meio da mídia e dos recursos tecnológicos, há vocabulários específicos que só serão assimilados diante da constante exposição. Então, fazer a relação entre texto e imagem pode facilitar a aprendizagem da forma escrita e, posteriormente, oral.

É possível observar que na árvore de habilidades apresentada no aplicativo, os conteúdos são apresentados por ramificações de informações organizadas das mais simples às mais complexas, ou seja, as primeiras lições exigem pouco conhecimento vocabular e estrutural da língua, apresentam muitas imagens para que possam ser relacionadas aos seus respectivos significados.

Bernardo (2010, p. 29) caracteriza o léxico mental como elemento pertinente para o ensino aprendido de língua estrangeira, pois representa um item importante no sistema de funcionamento e controle de uma língua natural:

O léxico mental designa aquela parte da memória semântica (onde se armazenam os conceitos) que processa, de forma interativa e paralela, a *informação* fornecida por cada palavra (ao nível gráfico, fonológico, morfológico, sintático e semântico), durante a recepção e a produção linguística, articulando conceito e significado da palavra aos diferentes níveis, consoante a natureza cognitiva da tarefa que está a realizar num determinado momento.

Ainda assim, o conceito de léxico mental apresenta duas proposições, uma que concebe os conhecimentos do mundo, e outra, os conhecimentos linguísticos, os quais apresentam organização extremamente elaborada, mas que é flexível, sendo vago e individual, e que varia de acordo com cada indivíduo.

Desse modo, o léxico mental não se reduz a um “depósito de entradas lexicais representadas mentalmente na memória de longo prazo, e reativáveis sempre que desejado” (BERNARDO, 2010, p. 29). Isso porque, este aspecto estático não abrange as relações semânticas e as combinações lexicais.

O conhecimento declarativo e conhecimento processual são ativados simultaneamente, de acordo com a situação, com as relações paradigmáticas e sintagmáticas.

Bernardo (2010, p. 36) aponta também que as inferências são uma estratégia para buscar as informações, visto que as pistas linguísticas e os elementos do

conhecimento de mundo desse falante são ativados e confrontados entre si, afinal, o esforço cognitivo possibilita ao aprendiz memorizar com mais facilidade os significados que ele descobriu por si só.

Dessa forma, algumas estratégias de busca consistem na procura de pistas ao nível micro, quando se processa as informações a partir de unidades menores para a globalidade do texto (no caso dos que estão iniciando os estudos); já os mais avançados, preferem partir do todo do texto e do contexto, para a decifração do item em causa.

Ainda assim, o autor argumenta que essa inferência só será precisa se o aluno conseguir integrar as informações obtidas por meio dos níveis micro e macro, e isso requer tempo e prática constante.

O autor (BERNARDO, 2010, p. 38) afirma que há duas atitudes que devem ser evitadas, a primeira consiste em ignorar o processamento da unidade lexical e a segunda em fornecer explícita e imediatamente a tradução de tais termos, pois é necessário conduzir e instigar o aluno à descoberta. Então, fica visível que o conhecimento declarativo e processual são necessários para “que o aprendente possa desenvolver estratégias de inferência que lhe permitam estabelecer um nexo duradouro entre o input e a representação mental correspondente”.

A ordem de apresentação do dado para, em seguida, considerar o dado como assimilado e acrescentar algo novo, está relacionada ao que Krashen (1987) chamou de *insumo* ou *input*.

A hipótese do Input ou Insumo é representada por “i” + 1, no qual “i” representa aquilo que o indivíduo sabe, e, 1 é o elemento novo que lhe é apresentado, porém que se relaciona com o que ele já sabe, que no caso, seria o Input compreensível, capaz de fazer com que esta exposição alcance o conhecimento.

Dessa forma, o aluno evolui numa ordem natural quando recebe insumos na segunda língua que está um pouco além do seu estágio atual. Cittolin (2003, p. 3) afirma que, esse insumo, além de compreensível, deve ser interessante, relevante, não sequenciado gramaticalmente, oferecido em quantidade suficiente e em ambiente que incentive os alunos a sentirem-se bem.

Cada palavra aprendida proporciona um prazer momentâneo e a gradação de dificuldade dos exercícios faz com que o usuário continue o processo, pois os

conteúdos lhe são apresentados quase como se fossem um jogo, um passatempo, uma diversão.

Podemos aproximar essa ideia ao que Snyders (1988) denomina de “alegrias simples”. Para o autor, “alegrias simples” seriam cada momento de lazer do indivíduo, de diversão, dos prazeres descompromissados, aquilo que faz com que ele se sinta satisfeito. Esta alegria está inserida no que o autor chama de “Cultura primeira”.

Há formas de cultura que são adquiridas fora da escola, fora de toda autoformação metódica e teorizada, que não são o fruto do trabalho, do esforço, nem de nenhum plano: nascem da experiência direta da vida, nós a absorvemos sem perceber; vamos em direção a elas seguindo a inclinação da curiosidade e dos desejos; eis o que chamarei de cultura primeira. (SNYDERS, 1988, p. 23 apud PIASSI, 2015, p. 5)

O que Snyders chama de “alegria primeira” atua como motivação para o indivíduo, afinal, parte daquilo que o indivíduo conhece e gosta para alcançar um conhecimento novo e significativo. Essa mesma ideia de motivação, de “alegria primeira” é relatada por muitos dos usuários do aplicativo Duolingo e talvez seja o que os mantenha no processo de aprender a nova língua.

Quando há um interesse maior no âmbito desse momento de lazer e o indivíduo passa a se aprofundar pelo assunto de forma que suas satisfações sejam mais aprimoradas que antes, Snyders (1988) chama de “alegrias ambiciosas”, relacionada à “Cultura elaborada”. Assim, o indivíduo transforma a cultura primeira em cultura elaborada por meio da transição do “senso comum” para o saber sistematizado. Nesse sentido, é na escola que deve ocorrer a consolidação da chamada “Cultura elaborada”, pois, segundo o autor, é essa cultura que fará com que o aluno seja capaz de transformar, inclusive, a sociedade.

A motivação resultante das “alegrias primeiras” segundo Snyders, encontra eco no conceito de “filtro afetivo” de Krashen (1987). O “filtro afetivo” está relacionado à motivação, autoconfiança e ansiedade, que podem facilitar ou não a aquisição da segunda língua. Assim, o filtro afetivo pode aumentar, diminuir ou mesmo bloquear o *input* compreensivo ao qual o aprendiz é exposto.

Quando o aprendiz está motivado, confiante e com baixa ansiedade, o favorecimento no processo de aquisição de uma segunda língua será muito mais positivo. Isso representa um filtro afetivo baixo que faz com que os insumos/*input*

sejam adquiridos com maior facilidade. Porém, quando alunos estão tensos, nervosos, ansiosos com baixa estima, o nível do filtro afetivo sobe, gerando uma espécie de bloqueio mental, que acaba diminuindo a capacidade de absorção de insumos. Conseqüentemente, com o filtro afetivo elevado, tais estudantes, provavelmente, procurarão menos por insumos, o que dificultará ainda mais a aquisição da língua alvo.

Piasse (2015, p. 789) aponta que para Snyders “motivar o estudante não significa simplesmente apresentar coisas agradáveis por meio de recursos lúdicos”, e que “é nos conteúdos e não nos métodos que se busca a fonte da satisfação”. Assim, entendemos que a motivação deve estar fundamentalmente atrelada ao conteúdo, ao que seja significativo para o aprendiz, independentemente da roupagem ou do suporte em que o conteúdo seja apresentado, isto é, atividades tradicionais, lúdicas, jogos, atividades eletrônicas, etc., mas também é possível perceber que o que chamamos de roupagem (tipologia de exercício ou ambiente de suporte) muitas vezes é evidenciada como fator importante para a motivação na aprendizagem de línguas, como tantas vezes ouvimos de alunos em sala de aula ou podemos depreender dos relatos dos próprios usuários Duolingo.

O conteúdo colorido das atividades assemelha-se muito a atividades de alfabetização em que o referente é apresentado na forma de imagens para que a criança associe rapidamente cada palavra com sua respectiva grafia e representação gráfica. A forma de respostas com um único clique, sem demandar grandes esforços do usuário, também contribui para que a atividade seja rapidamente finalizada e, assim, se possa avançar para as seguintes. Muitas vezes, o exercício apresenta-se como pergunta e, ainda que não seja, apresenta-se ao usuário quase como um jogo de adivinhação, como vemos em:

Figura 14 – Tradução por múltipla escolha da imagem.



Fonte: Elaborado pelo autor.

As atividades de tradução no Duolingo requerem tanto tradução na direção língua materna para a língua alvo, quanto o inverso.

Algumas vezes são apresentadas imagens associadas às palavras na língua materna para que o aprendiz responda qual a palavra correspondente na língua estrangeira:

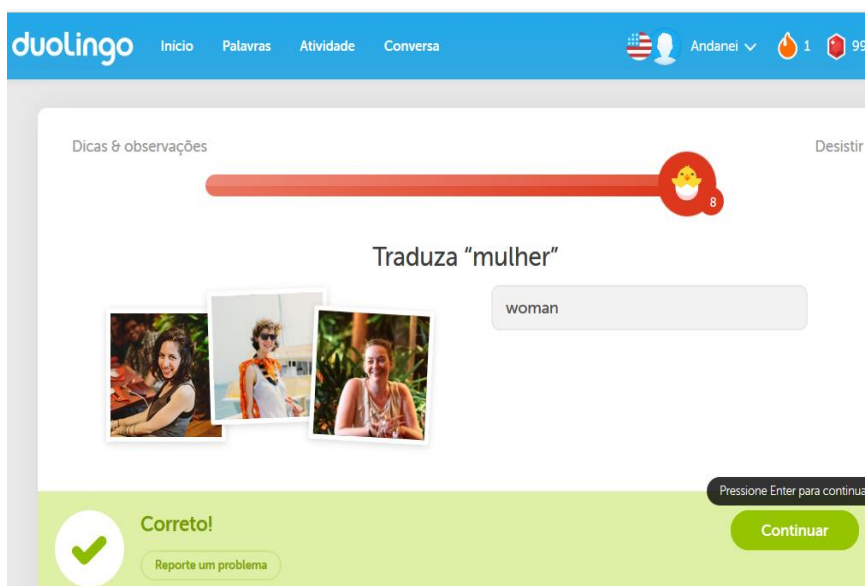
Figura 15 – Digitar tradução.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Sempre que o exercício é completado, o usuário recebe o *feedback* na tela:

Figura 16 – Avaliação instantânea.

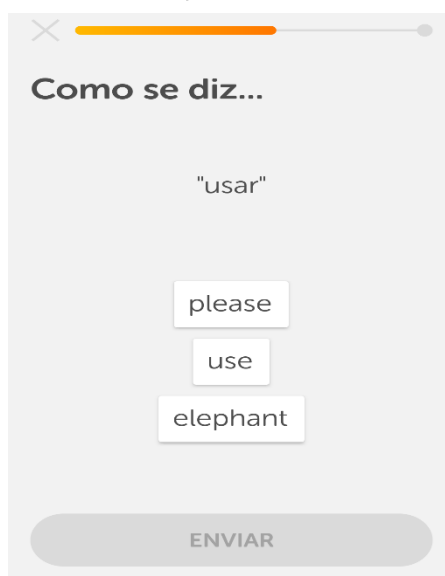


Fonte: Elaborado pelo autor.

No decorrer das unidades, percebemos que há uma diminuição da quantidade de imagens e o conseqüente aumento do número de textos escritos e também de arquivos em áudio na língua alvo, o que indica, portanto, o desenvolvimento gradual das habilidades de leitura e de escrita do idioma.

Na imagem que segue, vemos um exemplo de atividade de tradução em que não é apresentada uma imagem correspondente:

Figura 17 – Tradução por lista de palavras.

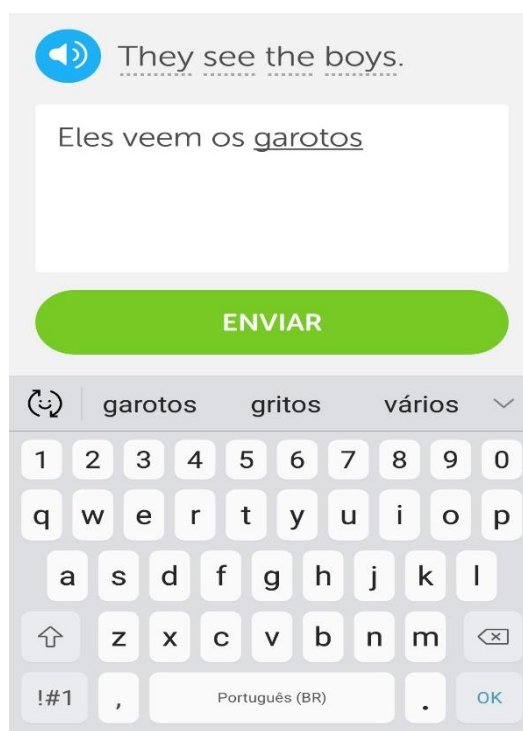


Fonte: Elaborado pelo autor.

Vemos também pela imagem anterior, que o recorte de palavras nem sempre segue uma mesma classe gramatical, embora haja muitas atividades que elenquem um rol de substantivos, seja na seleção de imagens, seja na seleção de palavras.

À medida que o usuário avança nos níveis, as traduções passam a não ser exclusivamente de palavras isoladas, mas de frases, como vemos a seguir:

Figura 18 – Tradução de frase.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Note-se que o aplicativo lança mão de um recurso semelhante ao comumente utilizado em aplicativos de comunicação, como o *Whatsapp*, que, para ganhar tempo na digitação, são oferecidas opções de palavras.

Há exercícios que requerem a comparação entre frases para que o usuário escolha a opção correta correspondente à tradução indicada na tela, como vemos a seguir:

Figura 19 e 20 – Tradução de frase por múltipla escolha.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Este tipo de atividade representa fielmente o método gramática-tradução, pois requer do usuário a habilidade de traduzir literalmente as palavras ou frases indicadas, sendo apresentadas tanto na língua-alvo quanto na língua materna, assim a tradução pode ocorrer nas duas direções.

Notamos que a tipologia de exercícios (tradução) não varia, apesar das diferentes apresentações de *design* para cada atividade.

Mesmo quando o usuário ainda não conhece o significado de alguma palavra, é possível posicionar o cursor sobre a mesma para que seu significado seja exibido, como vemos a seguir:

Figura 21 – Apresentação de palavra desconhecida.



Fonte: Elaborado pelo autor.

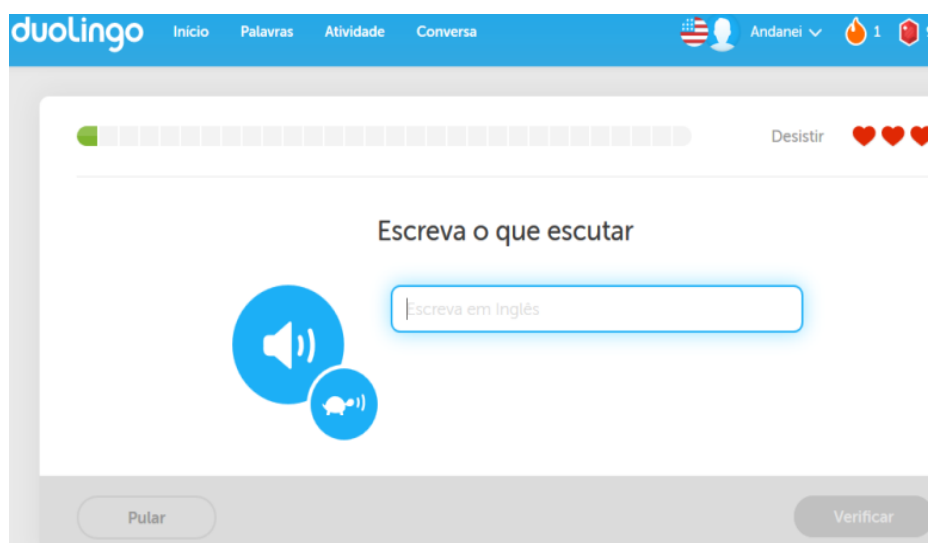
6.2.2 Compreensão oral

Ao iniciar a unidade, o usuário visualiza o vocabulário a ser desenvolvido na lição por meio de imagens e, cada uma lhe é apresentada a pronúncia em arquivo de áudio.

As atividades de reconhecimento das palavras variam quanto às formas de apresentação: relacionar a pronúncia à grafia de palavras isoladas, reconhecer a palavra em frases, localizar a palavra misturada a outras.

As informações de apoio escritas vão diminuindo até que o usuário seja capaz de transcrever o áudio sem recorrer a textos ou palavras de apoio, como em:

Figura 22 – Atividade de áudio.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Há raros exercícios que requerem que o usuário responda o que compreendeu do que ouviu, como em:

Figura 23 – Compreensão de áudio.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Notamos que os arquivos em áudio apresentam duas velocidades, uma com um ritmo mais natural, mais próximo ao de um nativo, e outra velocidade, mais lenta, de modo a facilitar a compreensão. O usuário clica na opção que preferir, podendo

ouvir as duas quantas vezes julgar necessário para compreender a palavra ou frase, e assim, completar a transcrição no campo indicado referente ao que ouviu. A opção espaçada apresenta a imagem sugestiva de uma tartaruga, fazendo entender que aquele ícone é mais lento que o outro.

Esse tipo de atividade se categoriza como compreensão oral, na qual o estudante precisa compreender o que é dito em língua alvo, porém para ser capaz de reconhecer palavras e expressões é necessário que tais palavras façam parte de seu repertório, lhe sejam familiares. Assim, é comum as lições não enfocarem esse tipo de atividade no início, pois a intenção é fazer com que os alunos primeiro se apropriem da fonética e do vocabulário com as atividades facilitadas relação entre imagens e palavras.

6.2.3 Pronúncia

Neste tipo de exercício, o usuário ouve uma palavra ou frase, seja na língua-alvo ou em língua materna, e reproduz a pronúncia em língua estrangeira, por meio da ferramenta *microfone*. O aplicativo dispõe de recursos que permitem o reconhecimento da pronúncia validando ou não a conclusão do exercício.

São considerados para a validação: a dicção, o volume e os ruídos do ambiente e, caso a pronúncia seja prejudicada por algum desses fatores, o usuário poderá refazer o exercício quantas vezes forem necessárias até alcançar um resultado positivo como *feedback* e, assim, poder avançar para outra unidade.

Assim como acontece com as demais tipologias de exercícios propostos pelo Duolingo, também aquelas de pronúncia são facilitadas por apresentarem frases curtas ou partes de frases ou até mesmo palavras isoladas:

Figura 24 – Atividade de pronúncia.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Como vemos na figura acima, na hipótese de o usuário não poder fazer uso desse recurso, como por exemplo, estar em um lugar que não lhe permita gravação em voz alta, o aplicativo oferece a opção no menu de configuração de “desabilitar este item”. Assim, não surgirão nas lições exercícios que requeiram a gravação de palavras ou frases.

A capacidade de pronunciar palavras de uma nova língua denomina-se como Capacidade Fonética, segundo o Conselho da Europa (2001, p. 154), e consiste na:

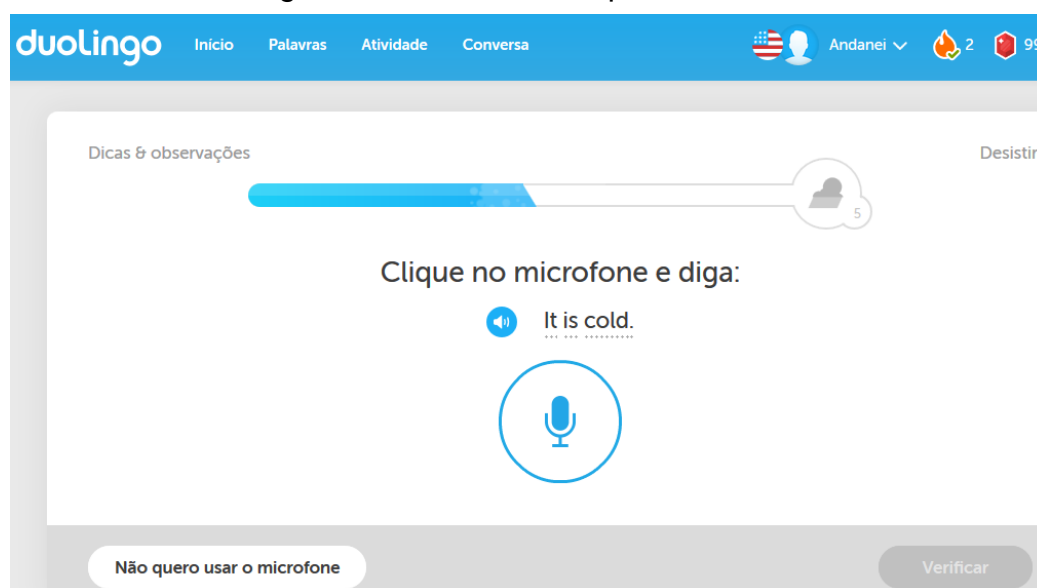
Capacidade de aprender a distinguir e a produzir sons desconhecidos e esquemas prosódicos; capacidade de produzir e encadear sequências de sons desconhecidos; capacidade, como ouvinte, de decompor um contínuo sonoro numa sequência estruturada de elementos fonológicos (ou seja, dividi-lo em elementos distintos e significativos); compreensão do domínio dos processos envolvidos na percepção e na produção e aplicáveis a qualquer nova aprendizagem de uma língua. (CONSELHO DA EUROPA, 2001. p. 154).

Exercícios relacionados ao reconhecimento e à reprodução de palavras ou frases por meio de gravação pelo aplicativo não se definem como produção oral, isso porque se trata de frases prontas que requerem apenas uma reprodução, entretanto, fazem com que o aprendiz desenvolva um melhor domínio da pronúncia,

e também da compreensão oral, pois lhe permitirá melhores chances de reconhecimento das palavras durante uma situação real de comunicação.

Assim, entende-se que as atividades propostas pelo aplicativo, apesar de não oportunizarem comunicação autêntica e inédita, possibilitam aos usuários exercitar sua percepção auditiva reconhecendo os diferentes fonemas da língua e reproduzir tais fonemas por meio da prática oral.

Figura 25 – Atividade de prática oral.



Fonte: Elaborado pelo autor.

As atividades de pronúncia propostas pelo aplicativo requerem que o usuário realize a gravação de forma lenta e marcando a pronúncia de cada palavra, de tal modo que o som possa ser reconhecido pelo aplicativo.

Evidentemente, devido à tipologia de exercícios e ainda as restrições técnicas que impedem uma pronúncia próxima ao que seria esperado de uma conversação, podemos afirmar que o usuário dificilmente alcançará o nível C, o mais elevado do Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas, isso porque, segundo o Conselho da Europa (2001, p. 166) esse nível requer do aluno ser “capaz de diversificar a entoação e colocar corretamente o acento da frase de forma a exprimir sutilezas de significado”.

6.2.4 Memorização

O Duolingo também oferece a possibilidade do usuário revisar o vocabulário aprendido por meio de um aplicativo chamado “Tinycards”.

A memorização ocorre por meio de cartões criados pelo próprio usuário ou criado por outro usuário que tenha disponibilizado suas cartas. Os tinycards são organizados com cartas, nas quais são colocadas informações que se deseja memorizar, entre as quais: palavras, expressões, frases, imagens, textos entre outros tipos de mídia.

O baralho de cartas ou lições é composto pelo conjunto de cartas. Essas lições devem ser revisadas e o próprio aplicativo vai controlando com que frequência o usuário deve rever tais cartas, de acordo com os acertos e erros cometidos.

Faz-se necessário enfatizar que a função do aplicativo é garantir a memorização, fazendo com que o usuário não se esqueça das palavras, expressões, enfim, aquilo que colocou em suas cartas. Isso porque, cada usuário se envolve com o ensino de línguas com finalidades distintas, seja apenas desenvolver sua capacidade leitora, ou então, necessita aprimorar sua habilidade oral e auditiva, para interações comunicativas.

A vantagem da ferramenta Tinycards consiste em poder memorizar facilmente qualquer informação, estudar somente o que precisa e otimizar o tempo disponível para o estudo ao selecionar o que precisa ser revisado. Assim, dependendo de sua necessidade, o usuário poderá adequar o uso do aplicativo às suas necessidades e disponibilidade.

Segundo o Conselho da Europa (2001, p.186), a memorização é facilitada pela associação de imagens às suas formas escritas correspondentes ou vice-versa. Dessa forma, verifica-se que integrar essa ferramenta ao aplicativo está em consonância com o que está contido no Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas.

Vejamos um exemplo de como são apresentadas as cartas Tinycard no Duolingo.

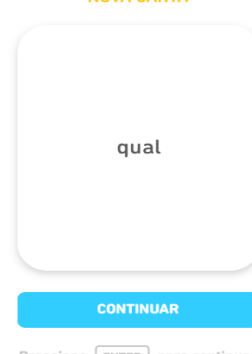
No exemplo abaixo, é possível observar que foi inicialmente apresentada a carta com a palavra “which” (Figura 26), em seguida a carta com seu significado “qual” (Figura 27), então, após surgirem outras cartas com palavras distintas o usuário pode testar se realmente assimilou o significado da palavra apresentada no início, por meio de um exercício de fixação, representado pela (Figura 28).

Figura 26 – Primeira carta indicada.



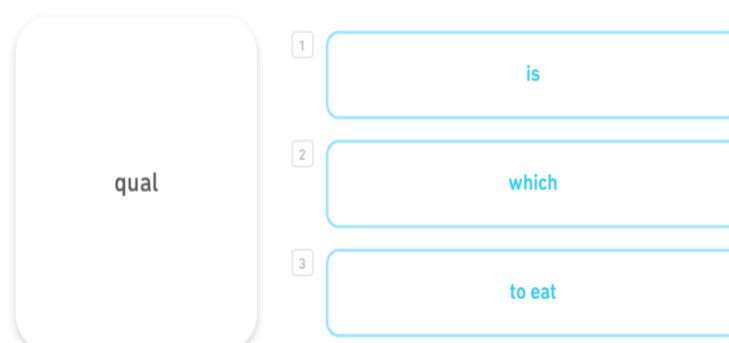
Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 27 – Segunda carta indicada.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 28 – Exercício de fixação.



Fonte: Elaborado pelo autor.

O mesmo acontece com o vocabulário referente à cor azul. Inicialmente é apresentado o termo em inglês (Figura 29), em seguida, um cartão azul é exibido (Figura 30), e atividades de reconhecimento do vocabulário surgem em meio a outras cartas dispostas aleatoriamente, (Figura 31).

Figura 29 – Carta indicando palavra em inglês



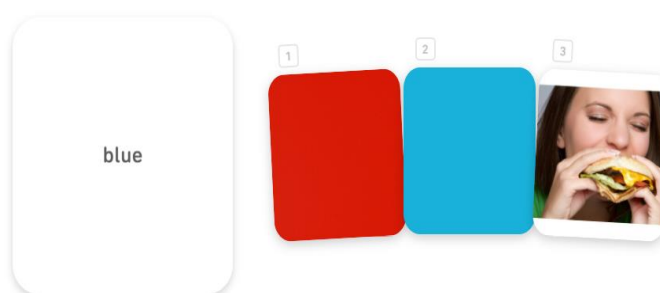
Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 30 – Carta representando a palavra anterior.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 31: Exercício de fixação.



Fonte: Elaborado pelo autor.

As cartas são dispostas aleatoriamente e as formas de memorização podem variar, fazendo com que o usuário identifique a escrita na língua estrangeira e a tradução para a língua materna, ou o contrário. Pode também ter que reconhecer entre outras palavras qual o significado da palavra apresentada, ou, por fim, reconhecer o áudio e transcrever seu conteúdo.

Assim, a variedade de possibilidades permite ao usuário exercitar-se e manter tais palavras vivas na memória. Segundo Leffa (2000, p. 36), “o processamento é tão mais profundo quanto maior for o número de experiências vividas pelo sujeito envolvendo a palavra em questão, incluindo diferentes tipos de elaboração mental”, podendo a repetição acontecer de formas variadas, como escrita e reescrita, tradução, uso em diferentes contextos, entre outras:

Uma palavra que é lida ou ouvida apenas uma vez, sem grande envolvimento por parte do leitor, pode ser facilmente esquecida, mas uma palavra que retorna e é afetiva e cognitivamente remexida, processada e manipulada terá uma probabilidade maior de se integrar numa rede lexical mais ampla e permanecer na memória de longa duração. (LEFFA, 2000, p. 38)

De qualquer forma, embora possa ser considerado eficaz para a memorização das palavras, a ferramenta Tinycards se trata de uma maneira lúdica para exercitar a cristalização de vocabulários específicos, com palavras e frases apresentadas isoladamente e que não é suficiente para substituir ou superar o aprendizado por meio de um processo real de comunicação autêntica e contextualizada.

Segundo o Conselho da Europa (2001, p. 161) os aprendizes terão sempre que reconhecer e saber utilizar os elementos lexicais nas situações de comunicação, assim, faz-se necessário e considera-se relevante promover atividades que

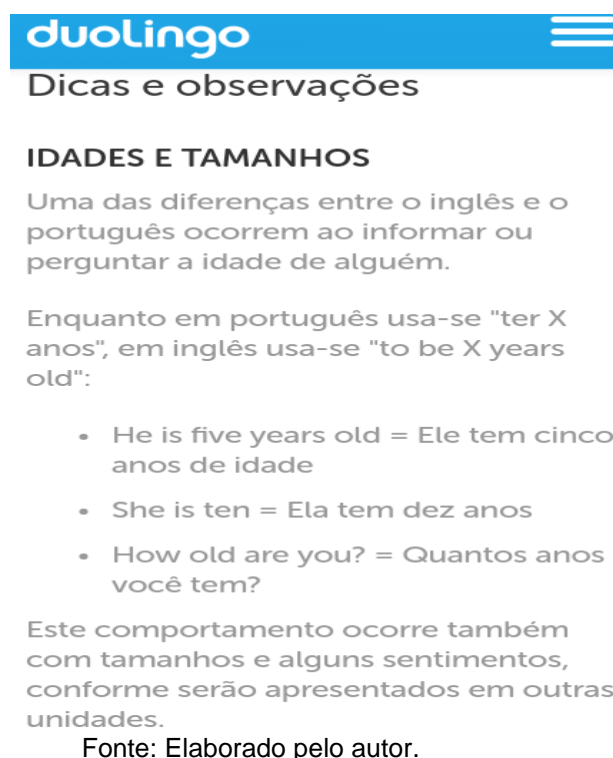
viabilizem a memorização. Contudo, não se trata apenas de memorizar informações novas, pois aprender outra língua passa, também, pela consciência da própria língua, usos peculiares, coloquialismos e expressões idiomáticas que promoverão um contraste com a nova língua.

O aplicativo Duolingo oferece ao usuário uma seção em que situações de contraste entre as línguas são evidenciadas. A seção “Dicas e observações” traz um breve resumo gramatical e vocabular do conteúdo presente na lição que está sendo estudada e geralmente contempla um aspecto para o qual o aprendiz precise atentar.

A seção “Dicas e observações” apresenta mais opções aos usuários que acessam o Duolingo pelo site, ao invés de pelo celular. Por meio dela, o usuário pode atentar para usos próprios da língua que está estudando ou que está prestes a estudar a partir do contraste com a língua materna. Dessa forma, se o estudante não possui conhecimento sobre o conteúdo, é possível familiarizar-se e compreender alguns termos e estruturas antes mesmo de iniciar os exercícios. Caso as informações disponibilizadas nessa seção já sejam de domínio do usuário, os conteúdos poderão ser aproveitados como material para revisão.

As dicas apresentadas contêm informações particulares da língua, como por exemplo, diferenças entre termos utilizados para referir-se a uma mesma situação, por exemplo, enquanto em português utiliza-se a palavra “ter” para referir-se a anos “Ele tem cinco anos de idade”, em inglês é utilizado o verbo “to be” para referir-se a mesma situação “He is five years old”. Como a tradução literal do verbo “to be” significa ser/estar a frase descrita em língua inglesa, se fosse traduzida literalmente, não teria o mesmo sentido para os falantes de língua portuguesa.

Figura 32 – Tela de dicas sobre a língua-alvo.



Não são todas as lições que apresentam dicas como esta, enquanto navegam, os usuários deverão perceber o funcionamento da língua por meio de inferências, deduções e erros.

Entretanto, o documento europeu aponta a necessidade do aprendiz “ter um bom domínio de um vasto repertório lexical que inclui expressões idiomáticas e coloquialismos; demonstra(ndo) consciência de níveis conotativos de significado” (Conselho da Europa, 2001, p. 161).

Nesse sentido, entendemos que o Duolingo utilizado como única ou principal fonte de informação, não seja suficiente para proporcionar aos aprendizes a consciência necessária para o domínio de expressões e coloquialismos que, por sua complexidade, não são suficientemente explorados no aplicativo.

6.2.5 Gramática

Há exercícios de completar lacunas com verbos com grau muito baixo de dificuldade, como vemos no exemplo:

Figura 33 – Atividade para completar lacuna.



Selecione a palavra que falta

She a girl.

am

is

ENVIAR

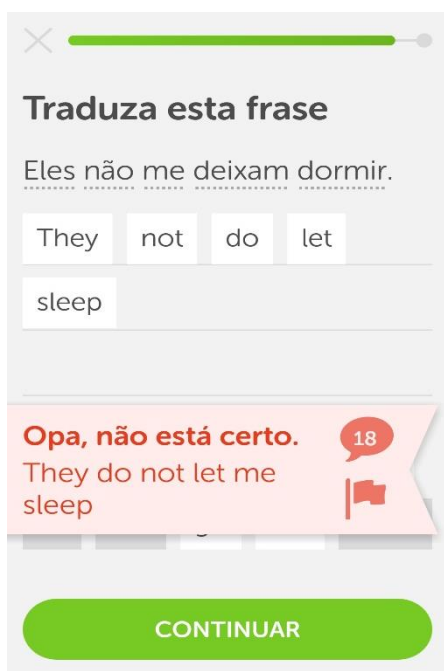
Fonte: Elaborado pelo autor.

O Conselho Europeu (2001, p. 161) define competência gramatical como o conhecimento dos recursos gramaticais da língua e a capacidade para utilizá-los. Formalmente, a gramática de uma língua pode ser entendida como o conjunto de princípios que regem a combinação de elementos em sequências significativas marcadas e definidas – as frases.

A competência gramatical é a capacidade para compreender e expressar significado, através da produção e do reconhecimento de frases e expressões bem construídas segundo estes princípios – ao contrário da sua memorização e reprodução.

Ao realizar as atividades, o usuário recebe *feedback* informando sobre alguma incorreção reconhecida pelo aplicativo, como em:

Figura 34 – Atividade realizada incorretamente.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Diante do exemplo acima, é possível verificar que a escrita das palavras está correta, entretanto, o advérbio de negação “not” foi inserido antes do verbo, o que caracteriza uma incorreção, pois apesar da tradução para a língua portuguesa ser feita nessa ordem, no inglês o advérbio de negação vem após o verbo auxiliar.

O usuário só será capaz de reconhecer tal particularidade refazendo o exercício e atentando-se para a sintaxe da língua, uma vez que o único *feedback* que o usuário recebe, neste caso, é o de que o exercício não está corretamente realizado. Seria interessante uma abordagem contrastiva em nível de sintaxe entre as línguas, mas compreende-se que ferramentas de correção automática, tanto do aplicativo Duolingo, quanto de corretores ortográficos ou tradutores online, ainda apresentem limitações técnicas para tal.

Quanto à correção gramatical, a escala apresentada pelo Conselho Europeu (2001, p. 163) define como nível C2, o nível máximo de desempenho, que o aprendiz “mantenha, de forma constante, um controlo gramatical de estruturas linguísticas complexas, mesmo quando a sua atenção se centra noutros aspectos (p. ex.: no planeamento, na observação das reações dos outros)”; enquanto que o nível mínimo, A1, requer “apenas um controle limitado de algumas estruturas e formas gramaticais simples, que pertencem a um repertório memorizado”.

Por organizar as lições segundo uma árvore de habilidades, partindo de exercícios mais simples e com vocabulário mais recorrente até atingir um grau mais elevado de dificuldade, os usuários irão progredir gradativamente ultrapassando suas dificuldades.

Figura 35 – Representação do progresso.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Para se alcançar nível mais elevados dentro do aplicativo Duolingo, é necessário avançar um a um, desenvolvendo os aspectos gramaticais considerados mais simples até chegar aos mais complexos. Por exemplo, a primeira lição apresentada pelo aplicativo referente à gramática trata sobre artigos, na qual o usuário poderá identificar inicialmente que não há variação para o uso de artigos definidos e indefinidos diante de palavras femininas e masculinas, enquanto que o artigo indefinido “a” terá o acréscimo da letra “n”, portanto “an”, quando o substantivo indicado iniciar por uma vogal.

A unidade denominada como “Básico 1”, sendo esta a primeira das unidades propostas, apresenta termos recorrentes na língua-alvo, e supostamente reconhecidos por pessoas que tenham o mínimo de contato com o idioma, no caso, a língua inglesa.

Os exercícios abrangem substantivos, artigos indefinidos, verbos e pronomes. A seguir, um quadro foi elaborado para representar de maneira mais dinâmica cada uma das palavras apresentadas na unidade “Básico 1”.

Quadro 1 – Vocabulário abordado pela unidade “Básico 1”

SUBSTANTIVOS	ARTIGOS INDEFINIDOS	VERBOS	PRONOMES PESSOAIS	CONJUNÇÃO
Man woman boy girl child dog cat ball	A	Have see be – am / is	I he she	And

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para atingir o nível máximo, as cinco coroas, dentro de cada unidade é necessário realizar todos os exercícios propostos corretamente. Para cada nível são apresentados blocos de exercícios que se dividem em tradução direta de palavras e frases da língua materna para a língua-alvo e da língua-alvo para a língua materna, por meio de frases e palavras escritas, ouvidas, da imagem apresentada e da pronúncia em língua-alvo do termo apresentado.

Entretanto, torna-se exaustiva a repetição dos exercícios, pois apesar de possuir alguma variação, o vocabulário e a didática empregados nos exercícios acabam cansando o usuário.

Binon e Verlinde (2000, p. 125) apresenta cinco níveis para o conhecimento da palavra, entretanto, de acordo com análise realizada nos exercícios propostos pelo Duolingo, apenas os níveis formal e sintático são atingidos, isso porque, a repetição dos exercícios propostos permite ao usuário reconhecer a palavra ouvida e pronunciá-la, assim como grafá-la corretamente, evidenciando, portanto, o nível formal. Já a necessidade em redigir e ordenar as frases na ordem correta para poder prosseguir, ou saber qual a conjugação ideal de um verbo, no caso, o *to be* conjugado apenas nas primeira e terceira pessoas do singular, respectivamente, *I* e *he/she*, relacioná-se ao nível sintático e somente são assimiladas pelo usuário por meio de inferência.

A unidade “Básico 2” aborda praticamente o mesmo vocabulário referente ao “Básico 1”, porém, acrescenta algumas palavras que contribuem para ampliação do aprendizado.

Quadro 2 – Vocabulário abordado pela unidade “Básico 2”

SUBSTANTIVO	ARTIGOS DEFINIDO INDEFINIDO	VERBOS	PRONOMES PESSOAIS	CONJUNÇÃO
Man woman boy boys girl girls dog cat ball book newspaper	A The	Have see read To be – Are	I You They	And

Fonte: Elaborado pelo autor.

Diante dos exercícios propostos, foi possível notar a formação do plural de algumas palavras, tais como, *girl – girls*, *boy – boys*, por meio do acréscimo da letra “s” ao final da palavra de origem. Imagens também foram utilizadas para representar que se tratava de duas meninas, portanto, a escrita deveria abranger a concordância nominal. A apresentação dos pronomes *you* e *they* e seus respectivos significados, você/ vocês e eles/ elas, evidenciam também a conjugação verbal do verbo *to be*, o qual trata-se de verbo irregular, portanto, apresenta grafias distintas para as diferentes pessoas do discurso. O artigo definido *the* fora introduzido nesta unidade, podendo ser comparado seu uso e sentido com o artigo indefinido *a*.

Assim, observando os níveis de aprendizagem do vocabulário retratados por Binon e Verlinde (2000, p. 125), é possível reconhecer que esta unidade desenvolve os níveis formal, morfológico e sintático. A apresentação de palavras no plural, contando com o acréscimo do morfema “s”, indicativo de plural em algumas palavras da língua inglesa, caracterizam o nível morfológico das atividades nesta unidade.

6.2.6 Compreensão e produção escrita

Como observado nos itens anteriores, prevalecem no aplicativo os exercícios de tradução (de texto ou áudio), dessa forma compreende-se haver predominância dos métodos Gramática Tradução e Audiolingual.

O QCER apresenta as Competências Comunicativas em língua, sendo constituídas por três componentes: Competência Linguística, Competência Sociolinguística e Competência Pragmática (Conselho da Europa, 2001, p. 34).

Quanto às atividades linguísticas propostas pelo Quadro Comum Europeu, é possível citar: recepção, produção, interação e mediação, todas elas abrangendo a escrita e a oralidade.

Podemos dizer que o aplicativo Duolingo concentra suas atividades voltadas ao desenvolvimento de atividades de recepção, pois de acordo com o Conselho da Europa (2001, p. 36) é um processo primário, que inclui leitura silenciosa e compreensão do conteúdo.

Não há o desenvolvimento de atividades linguísticas de produção, pois os alunos apenas reproduzem o que leem ou ouvem. Para desenvolver as atividades de interação, seria necessário no mínimo dois interlocutores, e o aplicativo não contempla interação na realização das atividades, o que existe é a possibilidade do usuário se inscrever em algum grupo para que assim possa trocar informações em grupos.

A falta de atividades com gêneros textuais inviabiliza avaliar com precisão as competências alcançadas, principalmente as que se relacionam à habilidade escritora, pois, o documento europeu (2001, p. 55) apresenta a seguinte descrição em relação à escrita:

- A1 - Sou capaz de escrever um postal simples e curto, por exemplo, na altura de férias. Sou capaz de preencher uma ficha com dados pessoais, por exemplo, num hotel, com nome, morada, nacionalidade.
- A2 - Sou capaz de escrever notas e mensagens curtas e simples sobre assuntos de necessidade imediata. Sou capaz de escrever uma carta pessoal muito simples, por exemplo, para agradecer alguma coisa a alguém.
- B1 - Sou capaz de escrever um texto articulado de forma simples sobre assuntos conhecidos ou de interesse pessoal. Sou capaz de escrever cartas pessoais para descrever experiências e impressões.
- B2 - Sou capaz de escrever um texto claro e pormenorizado sobre uma vasta gama de assuntos relacionados com os meus centros de interesse. Sou capaz de redigir um texto expositivo ou um relatório, transmitindo informação ou apresentando razões a favor ou contra um determinado ponto de vista. Consigo escrever cartas evidenciando o significado que determinados acontecimentos ou experiências têm para mim.

- C1 - Sou capaz de me exprimir de forma clara e bem estruturada, apresentando os meus pontos de vista com um certo grau de elaboração. Sou capaz de escrever cartas, comunicações ou relatórios sobre assuntos complexos, pondo em evidência os aspectos que considero mais importantes. Sou capaz de escrever no estilo que considero apropriado para o leitor que tenho em mente.
- C2 - Sou capaz de escrever textos num estilo fluente e apropriado. Sou capaz de redigir de forma estruturada cartas complexas, relatórios ou artigos que apresentem um caso com uma tal estrutura lógica que ajude o leitor a aperceber-se dos pontos essenciais e a memorizá-los. Sou capaz de fazer resumos e resenhas de obras literárias e de âmbito profissional. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 55)

Assim, é possível observar que para o desenvolvimento da habilidade escritora, no nível mais básico (A1), o aluno deveria ser capaz de escrever um cartão postal ou preencher uma ficha cadastral, no nível mais alto (C2), o aluno deveria escrever relatórios e artigos demonstrando amplo conhecimento vocabular e estrutural, assim como um nativo. Porém, o aplicativo não introduz nenhum tipo de gênero textual nas unidades, o que impede que o usuário pratique e desenvolva tal habilidade. Por mais que ele desenvolva o vocabulário referente a determinado campo semântico por meio dos exercícios, dificilmente o usuário será capaz de utilizá-lo com domínio em uma situação real de comunicação.

Mesmo nas atividades de compreensão textual, os excertos são muito curtos e há sempre a possibilidade do usuário contar com respostas apresentadas na forma de múltipla escolha, o que facilita a resolução:

Figura 36 – Atividade de compreensão textual.



Selezione a alternativa corretta

My husband and I have never been to Europe, but we have always wanted to go. We hope to go next year.

we do not want to go to Europe

we want to go to Europe next year

we went to Europe last year

ENVIAR

Fonte: Elaborado pelo autor.

De acordo com os recursos empregados pelo Duolingo a compreensão oral alcançará apenas o nível A1, descrito como: “Sou capaz de reconhecer palavras e expressões simples de uso corrente relativas a mim próprio, à minha família e aos contextos em que estou inserido, quando me falam de forma clara e pausada” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 53).

Com a última atualização do aplicativo (maio de 2018), os usuários nos níveis mais avançados podem realizar exercícios que propõem compreensão textual. O aluno ouve ou lê pequenos textos, em seguida precisa apontar com qual alternativa se relaciona, geralmente apontando qual a temática do texto, ou o que ocorre com o personagem. Ainda assim, trata-se de compreensão superficial.

6.3 Vocabulário no Duolingo: campos semânticos explorados

O Conselho da Europa (2001, p.165) propõe acerca da competência semântica lexical que o aluno precise ter consciência e controle sobre a organização do significado, pois relaciona a palavra em seu contexto geral.

Os campos semânticos apresentados no aplicativo Duolingo são divididos e organizados em lições. O número de lições varia de acordo com o campo lexical abordado, isso porque alguns são mais abrangentes, enquanto outros são mais reduzidos quanto ao número de palavras.

O campo lexical “família”, por exemplo, é dividido em três lições. Cada lição aborda palavras relacionadas à base da família tradicional: *mother - mãe, father - pai, parentes - pais, son - filho, daughter - filha, siblings- irmãos, husband - marido, wife - esposa, uncle - tio, aunt - tia, dad – papai, grandmother - avó, grandfather - avô*. Entretanto, não são abordados termos referentes a familiares com certo grau de proximidade, tais como: *grandchildren – netos, grandson – neto, granddaughter – neta, cousin – primo ou prima; nephew – sobrinho, great-grandfather – bisavô, great-grandmother – bisavó, great-great-grandfather- tataravô, great-great-grandmother – tataravó, father-in-law – sogro, mother-in-law – sogra, brother-in-law – cunhado, sister-in-law - cunhada*.

Assim, tal como acontece com muitos materiais didáticos e livros texto de ensino de LE, é possível perceber que alguns termos referentes à família não são contemplados, por exemplo: *stepmother – madrasta, stepfather - padrasto, halfbrother - meio irmão, halvesister- meia irmã*.

Percebe-se, portanto, ainda que subliminarmente, que o aplicativo apresenta o modelo de família considerado “tradicional”, hegemônico, o qual é composto por pai, mãe e filho(s), refletindo uma série de valores: o relacionamento fixo e estável entre duas pessoas de sexos opostos, com vistas à procriação, com funções e papéis bem definidos, atuando com maior autoridade como um chefe de família.

Sabemos que o conceito familiar é hoje muito mais amplo. Cada família possui suas particularidades pautadas em sua história, relações, valores, situações presentes e características de seus membros, além, do contexto social e cultural no qual estão inseridos, sem contar, é claro, as especificidades culturais de cada país.

Percebemos pouca recorrência no aplicativo de um termo muito frequente utilizado no campo semântico da “família”, qual seja, “siblings”, cujo significado remete a irmãos, sem distinção de gênero masculino e feminino, ou seja, pode ser usado tanto para irmão ou irmã, apesar de ser uma palavra recorrente na língua inglesa, é pouco explorada nas atividades.

Ao iniciar a lição o usuário irá desenvolver exercícios variados com a finalidade de reconhecer, familiarizar-se e compreender o vocabulário referente ao campo semântico, porém, não apenas por meio de palavras soltas, mas também frases, áudios e imagens, como já citado anteriormente.

É possível observar também, na seção “Dicas e observações”, informações sobre os falsos cognatos, que são palavras parecidas, mas que possuem diferente significado na LE e na língua materna. Assim, antes de iniciar a lição, o usuário fica alerta quanto ao significado do termo “parents” com o significado de “pai ou mãe”, embora assemelhe-se a “parentes”, como vemos em:

Figura 37 – Apresentação do vocabulário sobre o tema Família.

duolingo Início Palavras Atividade Conversa

Família

LIÇÃO 1 ✓

mother, father,
parents, son,
daughter, brother,
sister

Refazer

LIÇÃO 2 ✓

siblings, husband,
wife, uncle, aunt,
family, marriage

Refazer

LIÇÃO 3 ✓

dad, grandmother,
grandfather, name

Refazer

Dicas e observações

ALGUNS FALSOS COGNATOS

Atenção às palavras parecidas que podem nos enganar:

- **parent** em inglês, significa "pai ou mãe", e não parente.
- **relative** significa parente.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A unidade “Educação” que apresenta o vocabulário referente a esse campo lexical, apesar de trazer diversas palavras que remetem a esse universo, não apresenta as particularidades de alguns termos, como por exemplo, “teacher” significa professor em português, no entanto, “professor” em língua inglesa refere-se a professor universitário, enquanto “teacher” designa todo profissional capacitado para lecionar. Em português não há distinção entre professor universitário ou professor que leciona em outro departamento, entretanto em inglês isso acontece. Tal informação limita a compreensão do uso da língua, sabendo que em situações específicas, o aluno precisa saber utilizar o termo devidamente.

Os termos “school” e “college” podem gerar dúvidas, isso porque, para “school” é apresentada a definição de colégio e escola, enquanto que para “college” é apresentada a definição de faculdade. São termos que se referem a instituições de ensino, porém, como citado acima, dependendo do contexto, podem gerar imprecisão. “School” possui significado mais amplo, estendendo-se a qualquer estabelecimento de ensino, e “college”, a ensino superior. Mesmo sem explicitar a diferença entre os termos, os exercícios de múltipla escolha apresentados nas lições permitem que o usuário identifique tais diferenças de significados.

Ainda assim, o vocabulário apresentado pelo aplicativo é restrito, não contempla palavras sobre os tipos de escolas, tais como, “nursery school” – creche, “primary school” – escola primária, “secondary school” – escola secundária, “state school” – escola pública.

Os termos relativos às disciplinas escolares também estão entre os que não estão contemplados entre as atividades do Duolingo e que, certamente despertariam a curiosidade e o interesse dos aprendizes, especialmente pensando na comparação entre os conteúdos ensinados nos dois contextos escolares, nacional e estrangeiro.

Figura 38 – Apresentação do vocabulário sobre o tema Educação.



Fonte: Elaborado pelo autor.

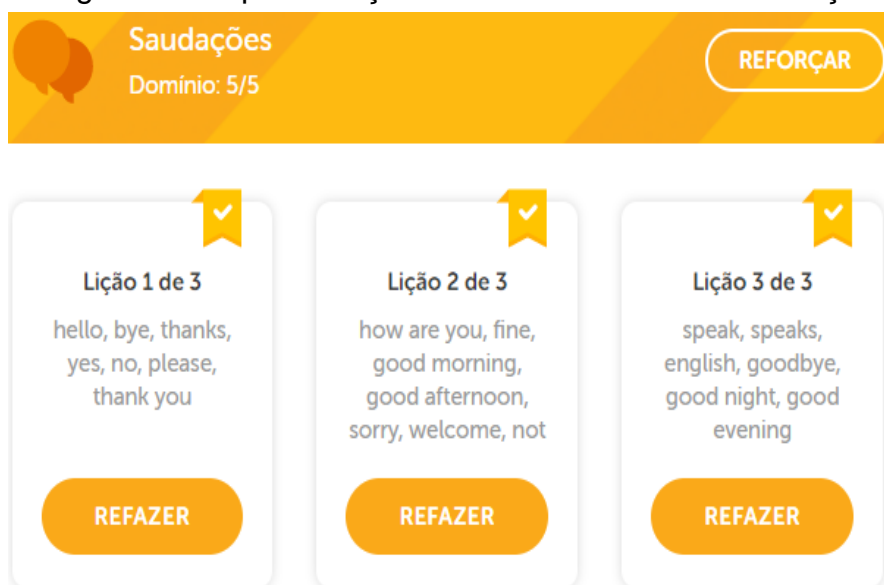
O campo semântico referente a “Saudações” é reduzido. Embora esteja dividido em 3 lições, é possível verificar que o vocabulário poderia ser mais abrangente, abordando um maior número de palavras relacionadas ao tema, além das arroladas: *Hello, bye, thanks, yes, no, please, thank, how are you, fine, good morning, good afternoon, sorry, welcome, not, speak, speaks, english, goodbye, good night, good evening.*

Vemos que há situações específicas que poderiam estar contempladas nas saudações, como cumprimentos em datas religiosas (Natal, Ano Novo, etc.) ou

cumprimentos em situações especiais, como: *boa sorte*, *boas férias* ou mesmo para externar sentimentos em ocasiões tristes: *meus pêsames*.

O item “Dicas e observações” (disponível apenas para os usuários que acessam o Duolingo pelo computador), contribui para o entendimento e uso de algumas saudações, como no caso de “Good evening”, e “Good night”, “good evening” para dizer boa noite ao encontrar alguém, enquanto que “good night” utilizada ao despedir-se.

Figura 39 – Apresentação do vocabulário sobre Saudações



Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 40 – Dicas sobre conteúdo relacionado as saudações.

Dicas e observações

Traduções não literais

Aqui aprenderemos algumas frases comuns do dia a dia.

É importante saber que nem sempre as frases são traduzidas palavra por palavra de uma língua para outra. Às vezes, uma expressão significa algo bem diferente das palavras sozinhas.

Vamos ver, por exemplo, as expressões de agradecimento:

Thank you = obrigado/obrigada.

You are welcome = de nada.

Se traduzirmos “**you are welcome**” ao pé da letra, teremos “**você é bem vindo**”, mas como expressão, é a resposta que se usa em inglês quando alguém nos agradece: “de nada”.

Há duas formas comuns de agradecimento:

Thanks - Uma forma mais descontraída, informal

Thank you - Mais formal

Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 41– Dicas sobre o uso de “no” e “not”

Bom dia, boa tarde e boa noite

Em inglês as expressões são:

Português	Inglês	Explicação
Bom dia	Good morning	"Morning" significa "manhã", mas essa é a expressão para "bom dia"
Boa tarde	Good afternoon	-
Boa noite	Good evening	Usada no início da noite, para introdução
Boa noite	Good night	Usada no final da noite, para despedida

Quando usar "no" and "not"?

Na maioria dos casos, **no** é usado antes de **substantivos**, quando significa nenhum. Já **not** é empregado para tornar **negativa** uma palavra, frase ou oração.

Exemplos:

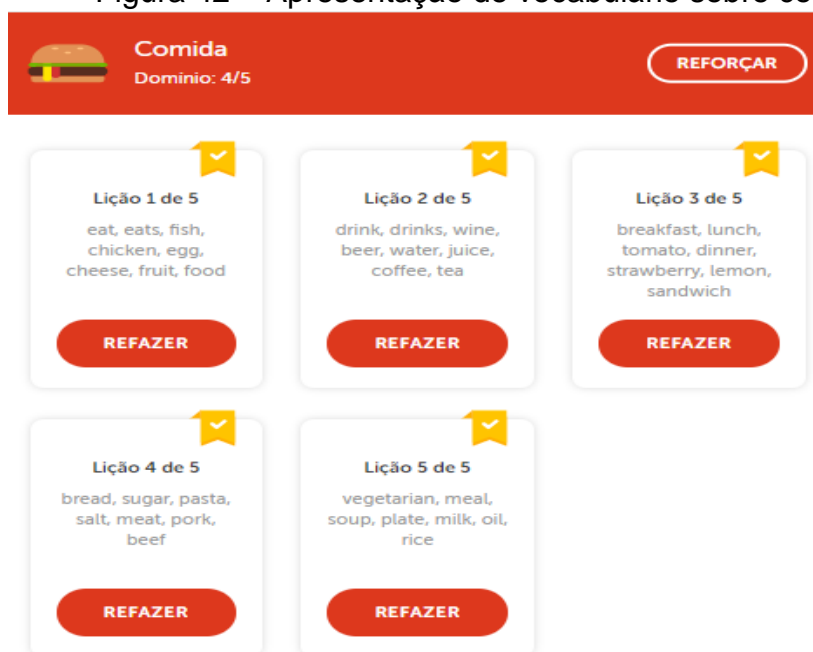
Eles são homens.Tradução: *They are men.* (Eles são homens)Negativa: *They are not men.* (Eles não são homens.)**Eu não tenho dinheiro.**Tradução: *I do not have money.* (Eu não tenho dinheiro.)Tradução significando **nenhum**: *I have no money.* (Eu não tenho dinheiro **nenhum**.)

Fonte: Elaborado pelo autor.

O campo semântico relativo a “comida” apresenta os alimentos de forma aleatória, sem diferenciar categorias, tais como: frutas, pratos salgados, condimentos, sobremesas ou bebidas. Ainda assim, os termos expostos em relação a esse tema incluem alimentos conhecidos, independentemente de sua localização geográfica.

O aplicativo não explora pratos típicos ou características alimentares de lugares específicos que tem como língua oficial ou idioma materno o inglês. Sendo assim, verifica-se que os aspectos culturais eferentes ao campo da alimentação não são explorados nas lições.

Figura 42 – Apresentação de vocabulário sobre comida.



Fonte: Elaborado pelo autor.

É compreensível a limitação do aplicativo quanto à exploração de termos específicos relacionados à cultura gastronômica desse ou daquele país, contudo há outros campos semânticos, considerados menos específicos, para os quais não encontramos explicação quanto à escassez de palavras apresentadas. É o caso, por exemplo, do campo semântico relativo ao “Vestuário”.

Figura 43 – Apresentação de vocabulário sobre roupas.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Os termos: *wear, wears, shirts, shoes, skirt, coat, dress, pants, clothes, suit, hat*, apresentados nas lições, não abordam nem o vocabulário mais geral referente a vestimentas. Dessa forma, o aplicativo inviabiliza que o usuário adquira vocabulário suficiente até mesmo para atingir o nível A2 tal como descrito no Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas, o qual, segundo o Conselho da Europa (2001, p. 160) delimita que o aprendente para estar no nível básico precisar possuir “vocabulário suficiente para satisfazer às necessidades comunicativas elementares”.

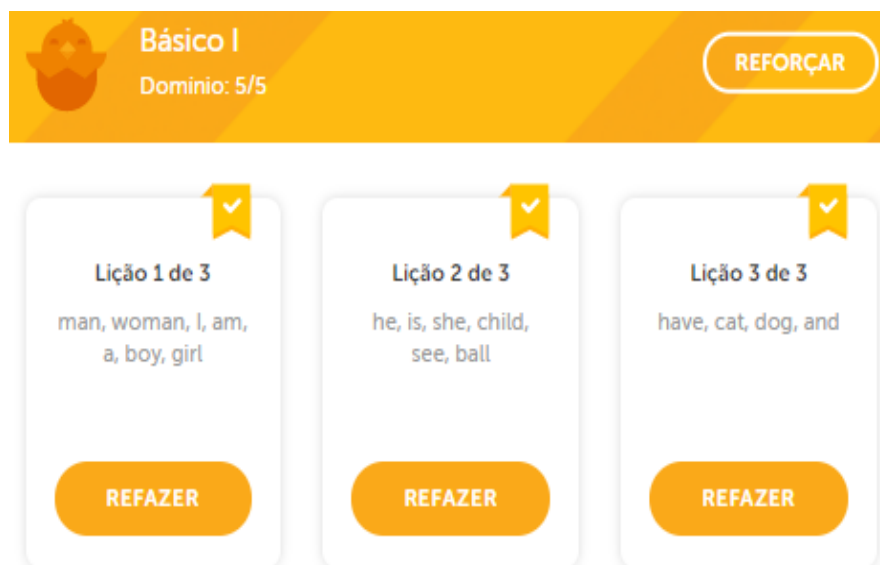
O campo semântico relacionado a “animais” apresenta, apenas: *horse, bird, duck, turtle, spider, crab, bear, mouse, wolf, lion*. Entretanto, lições referentes a outros campos semânticos acabam por apresentar outros termos, como por exemplo, “cat” e “dog”, apresentados na terceira lição do primeiro tema do aplicativo “Básico I”, como observado nas figuras que seguem.

Figura 44 – Apresentação de vocabulário sobre animais.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 45 – Apresentação de vocabulário considerado Básico I.



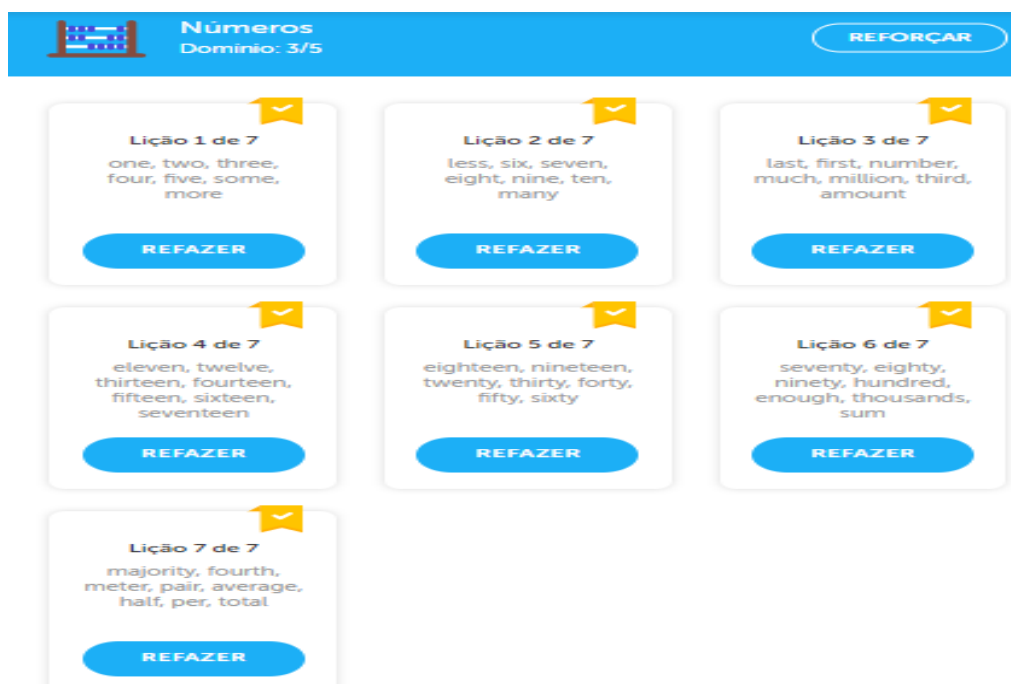
Fonte: Elaborado pelo autor.

O aplicativo poderia ter lançado mão de categorias que ampliariam significativamente o rol de palavras relativas a animais, por exemplo, classificando-os como: mamíferos, répteis, aves, vertebrados, invertebrados, selvagens de estimação.

Comparado aos outros campos semânticos, a categoria dos “Numerais” possui várias lições relacionadas ao tema, entretanto, não explora as classificações de ordinais, multiplicativos, fracionários, atém-se apenas aos cardinais e alguns advérbios como: *some, more, many, less* e alguns substantivos: *majority, meter, half, average, total* que fazem referência a quantidade.

O item “Dicas e observações” apresenta de forma didática considerações e particularidades sobre idades e tamanhos; *many, much e very / few e little*. Assim, o aluno poderá compreender tais distinções antes mesmo de realizar as lições, demandando mais atenção ao vocabulário em si.

Figura 46 – Apresentação de vocabulário sobre números.



Números
Domínio: 3/5

REFORÇAR

Lição 1 de 7
one, two, three, four, five, some, more

REFAZER

Lição 2 de 7
less, six, seven, eight, nine, ten, many

REFAZER

Lição 3 de 7
last, first, number, much, million, third, amount

REFAZER

Lição 4 de 7
eleven, twelve, thirteen, fourteen, fifteen, sixteen, seventeen

REFAZER

Lição 5 de 7
eighteen, nineteen, twenty, thirty, forty, fifty, sixty

REFAZER

Lição 6 de 7
seventy, eighty, ninety, hundred, enough, thousands, sum

REFAZER

Lição 7 de 7
majority, fourth, meter, pair, average, half, per, total

REFAZER

Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 47 – Dicas sobre substantivos contáveis no singular.

Dicas e observações

Substantivos contáveis no singular

Nas lições anteriores, alguns exemplos disto já foram vistos, mas vamos revê-los bastante em casos de profissões.

Uma regra do inglês é a seguinte:

Substantivos contáveis no singular sempre precisam de um artigo, ou de alguma outra palavra que os determine.

No caso das profissões, é muito comum deixarmos o artigo de lado em português:

Eu sou engenheiro

Ela é arquiteta

Ele é homem

Ela é mulher

Todos esses, são substantivos contáveis e estão no singular. (Contáveis porque podem ir para o plural e ser contados: um engenheiro, dois engenheiros)

Em inglês, portanto, é obrigatório o uso do artigo "a" nas traduções destas frases:

I am an engineer

She is an architect

He is a man

She is a woman

Alguns substantivos especiais ficam sem artigo. Normalmente eles possuem um significado bem geral ou são nomes. (Nomes em inglês nunca usam artigos).

Fonte: Elaborado pelo autor.

De acordo com o dicionário Michaelis, “profissão” pode ser definida como “*ocupação ou emprego do qual se obtém o sustento para si e seus dependentes*”, ou ainda “*ofício para o qual uma pessoa se especializou*”. Dessa forma, é possível compreender profissão como um trabalho ou atividade exercida por um profissional, que tenha estudado para exercer tal atividade ou que tenha desenvolvido habilidades práticas para realizar determinada atividade, perante a sociedade a qual está inserido.

O campo semântico “profissões”, apresentado pelo aplicativo, traz o seguinte vocabulário distribuído entre as quatro lições apresentadas: *student, doctor, work, author, job, model, staff, director, career, police, artist, secretary, workers, lawyer, professional, judge, writer, office, guard, actors, captain, soldiers, boss, profession, farmer, architect, engineer, waiter, waitress*.

Obviamente, uma lista tão reduzida de palavras não corresponde ao mínimo de profissionais fundamentais para a sociedade atual manter-se e desenvolver-se. Ainda assim, é possível notar que o vocabulário apresentado integra profissões consideravelmente de *status*, como: “doctor”, “lawyer”, “judge”; quanto profissões menos prestigiadas, como: “guard”, “waiter”, “waitress”.

Figura 48 – Apresentação de vocabulário sobre profissões.

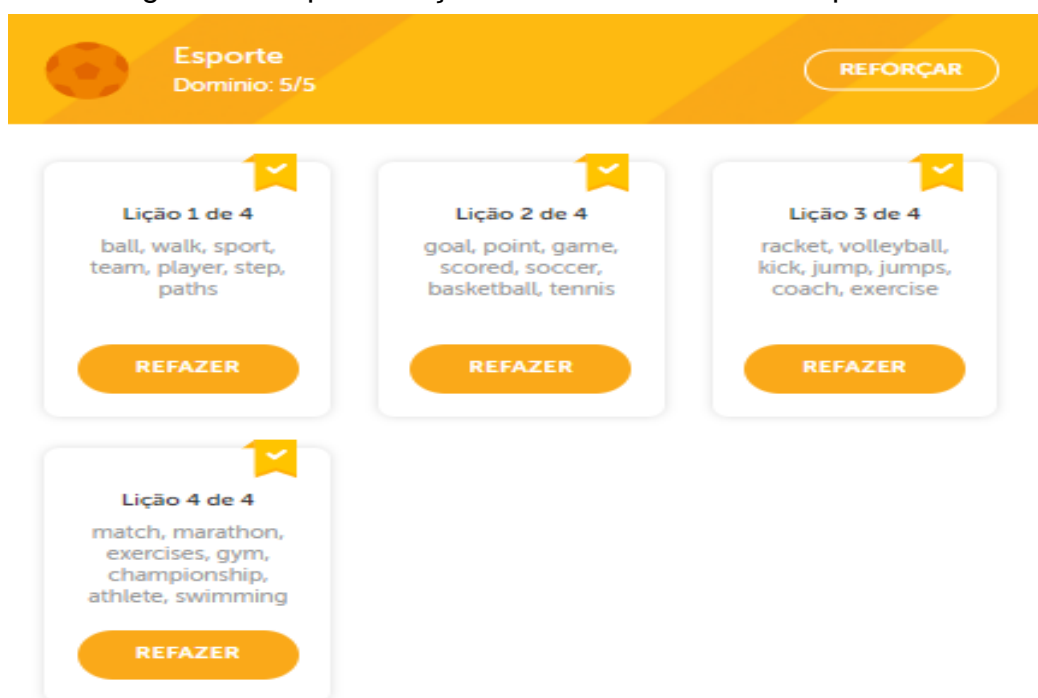


Fonte: Elaborado pelo autor.

Entretanto, por se tratar de um aplicativo com tamanha aplicabilidade mundial e alcançar alto número de usuários, seria de se esperar que houvesse um rol maior de profissões, não apenas focalizando aquelas que requerem nível superior, como também aquelas que necessitam de habilidades práticas e manuais.

As quatro lições que abordam o tema “Esporte” apresentam as palavras: *ball, walk, sport, team, player, step, paths, goals, point, game, scored, soccer, basketball, tennis, racket, volleyball, kick, jump, jumps, coach, exercise, match, marathon, exercises, gym, championship, athlete, swimming*. Assim, nota-se que as palavras abarcam tanto as modalidades, quanto termos usuais e específicos de alguns esportes.

Figura 49 – Apresentação de vocabulário sobre esporte.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Fizemos menção à escassez de palavras arroladas para alguns campos semânticos. Sobre isso, Leffa (2000) argumenta que “profundidade de processamento está também ligada a um ensino mais vertical do que horizontal”, ou seja, o ideal é conhecer bem poucas palavras, ao contrário de conhecer um grande número de forma superficial, isso porque, há palavras mais recorrentes na língua que devem ser preferencialmente selecionadas para a aprendizagem.

Por esse ângulo, é possível compreendermos que o recorte de palavras operado pelo aplicativo Duolingo, além das limitações técnicas de um recurso eletrônico, esteja em sintonia com a ideia de que é preciso reduzir o número de palavras, mas retomá-las constantemente, de modo a permitir a sua assimilação, tal como acontece em várias lições e atividades ao longo do percurso.

A maior parte dos exercícios são organizados a partir da língua materna, o que também facilita a memorização de palavras. Prevaecem atividades típicas dos métodos Gramática e Tradução e Audiolingual, com explicações de regras para formar frases e exercícios de tradução, vocabulário limitado e controlado, com o intuito de evitar erro.

7 CONCLUSÕES

Em se tratando de uma análise do uso do aplicativo Duolingo para o ensino e aprendizagem de Inglês (LE), principiamos nossas conclusões tratando da questão da integração das tecnologias à educação.

Entendemos que, de maneira geral, as novas tecnologias de comunicação e a disponibilização de recursos na internet permitem integrar um ambiente inovador de aprendizagem, solicitando, conseqüentemente, modalidades de leitura e escrita apropriadas, inclusive considerando gêneros textuais diferentes, hipertextos, novos espaços de escrita.

Sendo assim, o letramento digital possibilitado pelas TICs favorece a capacidade de o indivíduo responder adequadamente às necessidades sociais que requerem a utilização de equipamentos eletrônicos no processo de leitura e escrita, sendo possível enxergar sua relevância no ambiente educacional, pois a interação promovida pelos recursos digitais permite a construção coletiva do conhecimento, do diálogo crítico, enfim, de um conhecimento significativo que faz com que o indivíduo alcance cidadania.

Quando o aprendiz está inserido no contexto digital, sabe que as possibilidades de ligação entre informações são infundáveis por meio do hipertexto. Assim, cada um percorre o caminho que lhe convier, ou seja, de acordo com suas necessidades, aptidões, preceitos e interesses. Desse modo, um mesmo conteúdo pode ser absorvido de variadas maneiras dependendo do sujeito da ação, o que o coloca no centro do processo.

Paiva (2001) argumenta que o ambiente digital proporciona uma educação dinâmica e menos tradicional, estimulando o aluno a interagir como sujeito autônomo de seu conhecimento. Para a autora, a incorporação às novas tecnologias é um fator extremamente relevante no que concerne à autonomia na aprendizagem. Os recursos disponíveis na rede, atualmente, oportunizam ao interessado em aprender uma língua estrangeira, diversas experiências de comunicação.

E, embora reconheçamos as possíveis contribuições que as novas tecnologias possam proporcionar aos ambientes instrucionais, há que se considerar que, como ferramenta, seu uso necessita de reflexões aprofundadas sobre os objetivos, os métodos, os contextos, os impactos e as circunstâncias sociais e, principalmente, sobre os sujeitos interagentes.

No mundo em constante transformação, é preciso pensar a escola, pensar o processo de ensinar e aprender, pensar os sujeitos diretamente atuantes: aprendiz e professor, e nas formas de interação, relação e significância no cenário da pós-modernidade. Ainda assim, em que pese ainda haver contextos nos quais a tecnologia não tenha sido incorporada ao ensino, seja por questões de ordem metodológica, por ausência de recursos ou por alguma relutância quanto à sua utilização, parece-nos inquestionável pensar a tecnologia enquanto ferramenta de apoio para o ensino-aprendizagem, especialmente em se tratando de LE, na medida em que proporciona vivenciar um conhecimento que as distâncias geográficas muitas vezes impedem.

Compreende-se que, assim como o mundo, as necessidades e as pessoas mudam, portanto, o ensino também precisa abarcar tais transformações. Inovar e dinamizar o processo de ensino-aprendizagem é preciso e a tecnologia tem se mostrado importante aliada quando se trata de suscitar os potenciais e as diversas habilidades inerentes aos aprendizes, permitindo que eles sejam sujeitos autônomos de sua aprendizagem, propiciando um ambiente de aprendizagem estimulante.

Perrenoud (2000) ao tratar das dez novas competências para ensinar, elenca três que estão diretamente relacionadas a essa necessidade: a) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; b) utilizar novas tecnologias e c) administrar a própria formação contínua.

Ensinar e aprender exige a capacidade de fazer relações, e essas relações como analisar, planejar, problematizar, sistematizar, retomar e avaliar não implicam apenas compreender os conteúdos próprios de uma área de atuação, e sim, na didática de um modo mais amplo, de forma a explorar diferentes recursos e conceitos a fim de que ocorram múltiplas relações.

Cabe aos sujeitos envolvidos, professores e alunos, refletirem sobre o alcance, as possibilidades de uso e as eventuais contribuições que as ferramentas disponibilizadas a cada dia nesse processo incessante de inovação tecnológica possam oferecer na construção do cenário educacional para formar cidadãos conscientes e em harmonia com as grandes transformações sociais.

Nesse cenário de transformações, os sujeitos implicados precisam se reinventar. Não há como negar que a relação de proximidade (e talvez até de dependência) da Geração Digital com as novas tecnologias de informação e comunicação e talvez pensar em formas de integrá-las ao ensino possa contribuir

para um aprendizado coletivo, colaborativo, participativo e, quem sabe, até mais significativo. As novas tecnologias podem estabelecer a ponte para que o aprendiz construa e vivencie o conhecimento:

Aprender depende também do aluno, de que ele esteja pronto, maduro, para incorporar a real significação que essa informação tem para ele, para incorporá-la vivencialmente, emocionalmente. Enquanto a informação não faça parte do contexto pessoal - intelectual e emocional - não se tornará verdadeiramente significativa, não será aprendida verdadeiramente. (MORAN, 2000, p. 2)

A tecnologia pode não ser o caminho, pelo menos não o único, mas ela pode criar rotas alternativas interessantes de chegada. Ela não é (ou, pelo menos, não deveria ser) a protagonista no processo; professores e aprendizes serão sempre os sujeitos que devem determinar os caminhos e os destinos a serem trilhados.

Os recursos tecnológicos fornecem todo e qualquer tipo de informação, as quais precisam ser filtradas, selecionadas, interpretadas e contextualizadas, sendo assim, é o papel de quem influi nessa dinâmica e nessa nova maneira de aprender e ensinar. Se antes o professor era o disseminador de informação, hoje ele contribui para a formação do senso crítico do aluno. Ainda assim, o processo ensino-aprendizagem não depende apenas da capacidade do professor transmitir seu conhecimento de forma lúdica e interativa, a maturidade do aluno, sua capacidade de fazer relações entre o que já se sabe e o que é novo, e seu conhecimento de mundo, são fatores que influem diretamente na condição de aprender.

Tratamos agora das questões relacionadas diretamente ao uso do aplicativo Duolingo para a aprendizagem de Inglês (LE) por aprendizes brasileiros, inseridos ou não em contexto instrucional, como aprendizes autônomos ou alunos em sala de aula e enfocando especialmente a competência lexical.

A seguir, elencamos alguns aspectos negativos que pudemos constatar em relação ao aplicativo Duolingo.

O *design* do aplicativo apresenta-se segundo uma roupagem infantilizada, embora o curso não determine a idade dos usuários, podendo ser composto por adultos. Por ser um aplicativo em formato gamificado e seu design gráfico possuir cores bem vivas e chamativas e muitas ilustrações com traço infantil, o Duolingo possui um aspecto infantil.

Além disso, essa infantilização também é sentida na forma de “recompensa” que o aplicativo oferece. Antes da última atualização do aplicativo (maio de 2018), o usuário era incentivado a progredir no curso obtendo corações, após a atualização, o usuário recebe coroas de acordo com seu progresso. A troca de corações por coroas pode amenizar o caráter infantil da premiação, mas ainda se trata de recompensas típicas de atividades pueris.

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. Entendemos que seria interessante que o aplicativo oferecesse exercícios de forma contextualizada.

Em estudo sobre as características funcionais do Duolingo, Garcia e Machado (2017, p. 118) afirmam que o aplicativo é “fortemente baseado na aquisição de vocabulário pouco usual, não está relacionado a uma unidade semântica – palavras soltas – descontextualizadas em seu uso”.

Discordamos em alguns pontos da afirmação de Garcia e Machado (2017) porque, como vimos no capítulo 6, ainda que o número de palavras apresentadas no aplicativo seja reduzido, as atividades apresentam vocabulário composto por palavras recorrentes na língua, por isso não pode ser definido como “pouco usual”. Com relação à crítica dos autores relativa à falta de unidade semântica, discordamos em parte porque, como apontamos no capítulo anterior, as unidades são organizadas segundo categorias, semântica (saudações, animais, comida) ou gramatical, (artigos, verbos básicos, imperativo). Contudo, de fato, concordamos que o emprego do vocabulário é feito de maneira descontextualizada, ainda que as palavras estejam agrupadas segundo categorias semânticas.

A ênfase na tradução, ausência de atividades de produção oral, recursos de interação restritos ao compartilhamento de informações mas não de comunicação com outros usuários e a facilitação (muitas vezes excessiva) dos exercícios, também podem ser apontados como *déficit*.

Embora haja ênfase em exercícios de tradução e alguns poucos de gramática, o aplicativo não apresenta explicações gramaticais detalhadas. A aquisição deve ocorrer por meio de dedução e indução, por meio da realização dos exercícios. Ainda assim, vale ressaltar que isto acontece principalmente quando o

usuário faz o acesso pelo aplicativo no celular, já que para a versão *Web*, isso é, quando o usuário acessa o Duolingo pelo computador, ainda que de maneira simplificada e não em todas as unidades, o usuário encontrará algumas explicações, tal como apontamos anteriormente em relação à seção “Dicas e observações”.

Por fim, há ainda que se apontar em relação a aspectos que poderiam ser melhorados no aplicativo: a necessidade de incluir atividades com gêneros textuais, permitir o prosseguimento sem ser pela imposição da sequência de estudos, alterar o sistema de uso de voz sintetizada que torna a entonação artificial, incluir atividades de produção oral sem ser a fala praticada por meio de repetição, reduzida à pronúncia das palavras.

Passemos então aos aspectos que consideramos positivos em relação ao aplicativo Duolingo, especialmente para a aprendizagem de Inglês (LE) e para o desenvolvimento da competência lexical dos aprendizes.

O acesso gratuito, as possibilidades de configuração de tempo de uso, de ferramentas de voz e de áudio e a interface amigável e intuitiva do aplicativo constituem aspectos positivos do Duolingo.

O áudio é um recurso explorado pelo aplicativo em praticamente todos os exercícios. O uso constante dessa ferramenta faz com que o aluno se familiarize com o idioma, e com o tempo ele passará a reconhecer com maior facilidade as palavras, favorecendo a assimilação do seu significado e também de sua pronúncia.

Quando o aluno não realiza o exercício da maneira correta, há a necessidade de que o aluno refaça o exercício, assim, ele revê o erro, quantas vezes for preciso e refaz o exercício até realizá-lo corretamente. Essa dinâmica do aplicativo pode ao mesmo atuar como estímulo para que a memória seja ativada, uma vez que a repetição reforça a fixação do conteúdo, como também pode se tornar algo cansativo, já que o aluno não finalizará aquela unidade sem antes acertar minimamente todos os exercícios propostos.

Um aspecto positivo do aplicativo que podemos apontar é em relação à sua funcionalidade, com exercícios de: pronúncia de palavras, reconhecimento de voz, teste de escrita e feedback de acertos.

Outro aspecto positivo que atestamos ao percorrer as unidades do aplicativo Duolingo a partir de nossa experiência de aprendiz e também de professora de Inglês (LE) para brasileiros, é o de que o aplicativo seja interessante aos aprendizes por sua interface amigável, intuitiva e colorida, o que estimula a continuidade do

percurso e favorece a memorização. Essa constatação vai ao encontro das opiniões expressas pela grande maioria dos usuários, conforme informado na própria página do aplicativo.

Entendemos que a nova roupagem de atividades a partir de celulares, ainda que voltados para a tradução e memorização, possam contribuir para motivar aprendizes tanto em contexto de sala de aula, como atividade de aprendizado autônomo ou complementar às aulas presenciais.

Dessa forma, apresentamos uma tabela que apresenta as potencialidade e limitações do aplicativo.

Quadro 3 – Potencialidades e limitações do Duolingo

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

Fonte: Elaborado pelo autor.

Contudo, faz-se necessário pensar que, apesar das novas tecnologias serem entendidas como ferramentas interessantes de apoio ao processo educacional, não devem ser confundidas com recursos de entretenimento. O caráter lúdico, a motivação, o filtro afetivo, conceitos importantes quando se trata de aprender o que quer que seja, especialmente as línguas estrangeiras, não devem ser entendidos como a negação do esforço, compromisso, do trabalho árduo que é inerente ao processo de construção de conhecimento. Não se trata de só ganhar, a derrota também carrega grandes lições, o erro faz parte do processo e ludicidade não exclui o fardo que implicado na ação de estudar:

Estudar é um que-fazer exigente em cujo processo se dá uma sucessão de dor, de prazer, de sensação de vitórias, de derrotas, de dúvidas e de alegria. Mas estudar, por isso mesmo, implica a formação de uma disciplina rigorosa que forjamos em nós mesmos, em nosso corpo consciente. Não pode esta disciplina ser doada ou imposta a nós por ninguém sem que isto signifique desconhecer a importância do papel do educador em sua criação. De qualquer maneira, ou somos sujeitos dela ou ela vira pura justaposição a nós. Ou aderimos ao estudo como deleite, ou o assumimos como necessidade e prazer ou o estudo é puro fardo e, como tal, o abandonamos na primeira esquina. (FREIRE, 1997, p. 28)

Considerando a ênfase que é dada aos exercícios de tradução pelo aplicativo Duolingo, entendemos que o enfoque principal esteja na aprendizagem de vocabulário da LE.

Leffa (2000, p. 58) advoga em favor da dedicação à aprendizagem de vocabulário, pois, segundo ele “o domínio do léxico de uma língua exige recursos, não só cognitivos e afetivos, mas também de tempo. Se parecer um investimento alto demais, a resposta dos especialistas da área é de que o retorno será provavelmente mais alto ainda”.

Souza (2008, p. 102) esclarece ser preciso um mínimo de conhecimento linguístico ou de vocabulário para ativar qualquer esquema de leitura e compreensão, e assim, utilizar habilidades ou desenvolver a proficiência na língua-alvo.

O Duolingo permite um contato sistemático do usuário com a LE, o que entendemos como benéfico de acordo com o que afirma Leffa (2000, p. 36), pois quanto maior for o número de experiências envolvendo a palavra e incluindo diferentes tipos de elaboração mental (repetição, escrita e reescrita, tradução, uso do contexto, paráfrase, etc.), tanto maior será a possibilidade desta palavra se

integrar numa rede lexical mais ampla e, assim, contribuir diretamente para o desenvolvimento da competência lexical do aprendiz.

O autor ainda acrescenta que “a ênfase no léxico é a maneira mais eficiente de se aprender uma língua porque todos os outros aspectos – da fonologia à pragmática – decorrem naturalmente de componentes que estão dentro das palavras” (LEFFA, 2000, p. 42).

Concordamos, portanto, com Alves (2016) ao apontar a relevância do Duolingo para a ampliação do vocabulário e para o aprimoramento da pronúncia, podendo assim atuar como instrumento para aprendizes autônomos ou como recurso de apoio à aprendizagem no contexto escolar com a supervisão do professor:

O professor pode utilizar dessa ferramenta a fim de cumprir alguns objetivos na sala de aula, como o aumento de vocabulário dos alunos e a melhora na pronúncia das palavras. E por ter caráter gamificado, o aplicativo consegue atrair a atenção do aluno e engajá-lo nas atividades. (ALVES, 2016, p. 68)

Ainda que haja pontos que mereçam destaque negativo no uso do aplicativo Duolingo para o ensino e aprendizagem de Inglês (LE), entendemos que o mesmo se converte em mais uma ferramenta disponibilizada gratuitamente e que pode ser utilizada pelo usuário ou pelo professor como recurso complementar na construção dos saberes da nova língua. Os resultados, satisfatórios ou não, advirão da forma como essa ferramenta vier a ser utilizada, pois há que se convir que as características de gamificação que motivam o prosseguimento das tarefas, as facilidades de uso para usuários menos familiarizados com a língua, a constante repetição das palavras atualizadas segundo diferentes tipologias de exercício, podem contribuir para proporcionar um conhecimento elementar da LE, ou para revisar conteúdos já explorados.

No contexto atual de rápidas e profundas transformações, para além de qualquer encantamento estéril diante das novas tecnologias, vemos como positiva a possibilidade de integrar os campos do ensino e da tecnologia, pois nos permite pensar na elevação das potencialidades que o processo pode alcançar. Se considerarmos que a poucos séculos atrás as instituições escolares baseavam-se em um processo educativo indiferente à novidade e sua proposta era uma educação para toda a vida, contexto em que o conhecimento adquiria valor proporcional à sua

duração e em que a escola tinha qualidade na medida em que fornecia esse saber de valor duradouro, a inserção da tecnologia na educação faz pensar em conceitos provisórios, em construção contínua do conhecimento, em considerar os sujeitos (o que ensina e o que aprende) no centro do processo como seres socialmente mutáveis e que não estão alheios às transformações que os cercam.

Dessa forma, no mundo em constante transformação, é preciso pensar a escola, pensar o processo de ensinar e aprender, pensar os sujeitos diretamente atuantes: aluno e professor, e nas formas de interação, relação e significância no cenário da pós-modernidade e não há dúvida de que as novas tecnologias, especialmente as disponibilizadas por meio da telefonia móvel e dos aparelhos *smartphone*, estejam implicadas no cenário instrucional de um futuro não muito distante.

O aplicativo Duolingo é apenas uma das ferramentas que hoje estão disponíveis. Cabe ao usuário decidir utilizá-lo ou não. Nós, ao final deste percurso, esperamos com esta pesquisa, poder contribuir para que aprendizes e professores possam conhecer um pouco melhor as potencialidades e as limitações deste que é um dos aplicativos de ensino e aprendizagem de línguas mais utilizados mundialmente.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. S. O Duolingo como ferramenta para as aulas de língua inglesa. **Dissol**, Pouso Alegre, ano 3, n. 4, p. 54-68, 2016.

ANJOS, F. A. **Qual a verdadeira finalidade do ensino da língua inglesa na escola?**. Palmas, 1 jun. 2011. Disponível em: <<http://www.sala.org.br/index.php/estante/academico/468-qual-a-verdadeira-finalidade-do-ensino-da-lingua-inglesa-na-escola>>. Acesso em: 1 fev. 2017.

ALMEIDA, M. E. B. Letramento digital e hipertexto: contribuições à educação. In: SCHLÜNZEN JUNIOR, KI. (Org.). **Inclusão digital: tecendo redes afetivas/cognitivas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 171-192.

ARAUJO, R. S. Letramento digital: conceitos e pré-conceitos. In: SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS DA EDUCAÇÃO, 2., 2008, Recife. **Anais...** Recife: UFPE, 2008. p. 1-12. <<http://www.ufpe.br/nehte/simposio2008/anais/Rosana-Sarita-Araujo.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

ARNONI, M. E. B. Mediação dialético-pedagógica e práxis educativa: o aspecto ontológico da aula. **Educação e Emancipação**. São Luís, v. 5, n. 2, p.58-82, 2012.

BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local literacies: reading and writing in one community**. London: Routledge, 1998.

BARALO, M. La construcción del lexicón en español/LE: transferencia y construcción creativa. In: MARTÍN ZORRAQUINO, M. A.; DÍEZ PELEGRÍN, C. **¿Qué Español Enseñar? Norma y Variación Lingüísticas en la Enseñanza del Español a Extranjeros**. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 2001. p. 165-174. Disponível em <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca.../11_0165.pdf%E2%80%8E>. Acesso em: 21 jun. 2018.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BELLONI, M. L. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 117-142, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a08v2378.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

BERNARDO, A. M. O léxico mental no ensino e aprendizagem de vocabulário na L2 (Alemão). **Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto**, Porto, v. 5, n. 1, p. 27-40, 2010.

BÉVORT, E.; BELLONI, M. L. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas,, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, 2009.

BINON E, J.; VERLINDE, S. Como otimizar o ensino e a aprendizagem de vocabulário de uma língua estrangeira ou segunda?. In: LEFFA, V. (Org.). **As palavras a sua companhia**: o léxico na aprendizagem das línguas. Pelotas: EDUCAT, 2000. p. 119-166.

BOURDIEU, P. Sobre o Poder simbólico. In: _____. **O Poder simbólico**. Tradução de: Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004. p. 7-16.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que diz respeito à Educação a Distância. Brasília, 10 de fev. de 1998b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CAPELAS, B. Não somos uma empresa que faz caridade', diz presidente do Duolingo. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 19 fev. 2017. Disponível em: <<http://link.estadao.com.br/noticias/empresas,nao-somos-uma-empresa-que-faz-caridade-diz-presidente-do-duolingo,70001670971>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

CARIONI, L. Aquisição de segunda língua: a teoria de Krashen. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos de lingüística aplicada**: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: UFSC, 1988.

CARVALHO, R. **Você pratica o e-learning, já tinha reparado.** 13 ago. 2009. Disponível em: <<http://www.elearningbrasil.com.br/home/artigos/artigos.asp?id=6227>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

CESTARI, J. A. **Eventos de letramento com uso da Internet no ensino de inglês: uma pesquisa-ação.** 2006. 182 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

CESTARO, S. A. M. O ensino de língua estrangeira: história e metodologia. **Revista Virtual Videtur**, São Paulo, n. 6, 1999. Disponível em: <<http://www.hottopos.com.br/videtur6/selma.htm>>. Acesso em: 29 maio 2017.

CITTOLIN, S. F. A teoria de Krashen e a hipótese do filtro afetivo. **Revista de Letras**, Curitiba, n. 6, p. 1-8, 2003. Disponível em: <<http://www.dacex.ct.utfpr.edu.br/simone6.htm>>. Acesso em: 30 nov. 2016.

CONTRERAS, N. **Enseñanza del vocabulario y el uso del diccionario.** Curso de iniciación a la docencia de español como lengua extranjera. 2004. Disponível em: <<http://www4.ujaen.es/~ncontrer/intererele/documents/taller%20contreras.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2018.

COSTA, E. E-learning – conceitos, vantagens, desvantagens e dificuldades na sua integração. **Revista de Educação da ESE de Fafe**, Porto, v. 1, n. 1, p. 1-24, 2011.

COSTA, S. M. S. Impactos sociais das tecnologias de informação. **Bibliotecon**, Brasília, v. 19, n. 1, p. 3-22, 1995.

CONSELHO DA EUROPA. Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação. Trad. por Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares. Porto Portugal: Edições Asa, 2001.

COUTINHO, G. L. **A era dos smartphones: um estudo exploratório sobre o uso dos smartphones no Brasil.** 2014. 67 f. Trabalho de conclusão do curso (Graduação em Publicidade e Propaganda) – Faculdade de Comunicação Social, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

DICIO. **Dicionário online de língua portuguesa.** Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/lexico/>>. Acesso em: 17 dez. 2016.

DUOLINGO. Disponível em: <<https://pt.duolingo.com/>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

DURÃO, A. B. A. B.; ANDRADE, O. G. Dicionários bilíngües e dicionários semi-bilíngües e aprendizagem do vocabulário da língua espanhola por estudantes brasileiros. In: CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS. 3, 2007, Maringá. **Anais...** Maringá, 2009, p. 1087-1094. Disponível em: <http://www.ple.uem.br/3celli_anais/trabalhos/estudos_linguisticos/pfd_linguisticos/002.pdf>. Acesso em: 28 maio 2017.

FAGUNDES, R. B. **O uso do dicionário no ensino de vocabulário de língua inglesa**. 2013. 146 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2013.

FRANCINI, E. **Referenciais de ensino para língua estrangeira: análise dos padrões de aprendizagem nas matrizes brasileiras e no CEFR**. LinkedIn, 2017. Disponível em: <<https://www.linkedin.com/pulse/referenciais-de-ensino-para-l%C3%ADngua-estrangeira-an%C3%A1lise-francini>>. Acesso em: 24 jun. 2018.

FREIRE, A. C. D. M. **O ensino/aprendizagem do léxico através do uso das curtas-metragens nas aulas de Espanhol/LE**. 2013. 72 f. Relatório de estágio (Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol) – Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2013. Disponível em: <<https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/35845/1/O%20Ensino%20Aprendizagem%20do%20Lexico.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Professor sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1997.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

GARCIA, M. S. S.; MACHADO, D. P. Protagonismo na aprendizagem de línguas pelo uso de aplicativos. **Revista Científica em Educação a Distância – EaD em foco**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 114-123, 2017.

GUERRA, M. M.; ANDRADE, K. S. O léxico sob perspectiva: contribuições da lexicologia para o ensino de línguas. **Domínios de linguagem: Revista Eletrônica de Linguística**. v. 6, n. 1, p. 226-241, 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/viewFile/14573/9648>>. Acesso em: 17 dez. 2016

IPANEMA, M. **História da Comunicação**. Brasília: Universidade de Brasília, 1967.

KRASHEN, S. D. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.

KUMARAVADIVELU. B. The postmethod condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching. **Tesol Quarterly**, v. 28, n. 1, p. 27-48, 1994. Disponível em: <<http://www.bkumaravadivelu.com/articles%20in%20pdfs/1994%20Kumaravadivelu%20Postmethod%20Condition.pdf>>. Acesso em: jun. 2018.

_____. **Beyond methods: macrostrategies for language teaching**. New Haven: Yale University Press, 2003.

_____. A palabra y el mundo: entrevista con b. Kumaravadivelu. **MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera**, Valencia, n. 14, p. 1-10, 2012a. Disponível em: <<https://marcoele.com/descargas/14/kumaravadivelu-entrevista.pdf>>. Acesso em: abril de 2017.

_____. **Language teacher education for a global society**. New York: Routledge, 2012b.

LARAIA, R. B. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1996.

LEFFA, V. J. (Org.). **As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem das línguas**. Pelotas: Educat, 2000.

_____. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: UFSC, 1988. p. 211-236. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf>. Acesso em: 8 maio 2017.

_____. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: _____. (Org.). **O professor de línguas estrangeira: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001.

_____. Nem tudo que balança cai: objetos de aprendizagem no ensino de línguas. **Polifonia**, Cuiabá, v. 12, n. 2, p. 15-45, 2006.

LEMOS, A. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2013.

LEWIS, M. **The lexical approach – the state of ELT and a way forward**. Hove: Language Teaching Publications, 1993.

MACHADO, R.; CAMPO, T. R.; SAUNDERS, M. C. História do ensino de línguas no Brasil: avanços e retrocessos, **Revista HELB**, Brasília, ano 1, n. 1, 2007. Disponível em: <<http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-1-no-1-12007/98-historia-do-ensino-de-linguas-no-brasil-avancos-e-retrocessos>>. Acesso em: 2 nov. 2017.

MANTOVANI, C. M. Telefonia celular: informação e comunicação em novo espaço de fluxo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 28., 2005, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2005. Disponível em: <<http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/79903392067139223359944593220619405378.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2018.

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MARQUES, D. M. **Contribuições dos letramentos digital e visual na aprendizagem de língua inglesa**. 2012. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2012. Disponível em: <http://educacao.uniso.br/prod_cientifica/alunos/2012/DANIELA_MARQUES.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2014.

MEARA, P. Vocabulary acquisition: a neglected aspect of language learning. **Language Teaching**, London, v. 13, n. 4, p. 221-246, 1980. Disponível em: <<http://www.lognostics.co.uk/vlibrary/meara1980.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2018.

MÜLBERT, A. L.; PEREIRA, A. T. C. Um panorama da pesquisa sobre aprendizagem móvel (m-learning). In: SIMPÓSIO NACIONAL DA ABCiber, 5., 2011, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC/UDESC, 2011. p. 1-13. Disponível em: <

<http://simposio2011.abciber.org/anais/Trabalhos/artigos/Eixo%201/7.E1/80.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2018.

NASCIMENTO, K. A. S. **Mc-learning**: práticas colaborativas na escola com o suporte da tecnologia móvel. 2016. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2016.

MICHAELIS. **Dicionário online de línguas**. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/>>. Acesso em: 29 dez. 2017.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias. **Informática na Educação: Teoria & Prática**. Porto Alegre, v. 3, n.1, p. 137-144, 2000.

MORAN, J. M. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 12, p. 13-21, 2004.

NATION, P. **Learning vocabulary in another language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

PAIVA, V. L. M. O. A www e o ensino de Inglês. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 93-116, 2001. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/www.htm>>. Acesso em: 17 nov. 2016.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIASSI, L. P. C. A ficção científica como elemento de problematização na educação em ciências. **Ciências e Educação**, Bauru, v. 21, n. 3, p. 783-798, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v21n3/1516-7313-ciedu-21-03-0783.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2016.

RAMOS, C. G. Design de material didático online. In: SOTO, U.; MAYRINK, M. F.; GREGOLIN, I. V. (Org.). **Linguagem, educação e virtualidade**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. p. 93-115. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso: 20 ago. 2017.

RICHARDS, J.; RODGERS, T. **Approaches and methods in language teaching**. New York: CUP, 1986.

RODRIGUES, D. F. Um olhar crítico sobre o ensino de vocabulário em contextos de inglês como língua estrangeira. **Trabalhos em Linguística Aplicada.**, Campinas, v. 45, n. 1, p. 55-73, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639422/7016>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

SABINO, M. A. **O dizer e o fazer de um professor de língua estrangeira em curso de licenciatura: foco na abordagem declarada comunicativa.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Instituto do Estudo da Linguagem da universidade estadual de Campinas, São Paulo, 1994.

SANTOS, T. F.; BEATO, Z.; ARAGÃO, R. As tics e o ensino de línguas. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA E EXTENSÃO EM LETRAS, 3, 2012, Ilhéus. **Anais...** Ilhéus: Universidade Estadual de Santa Cruz, 2012. p. 1-20. Disponível em: <<http://www.uesc.br/eventos/sepexle/anais/10.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

SÃO PAULO (Estado). Lei n. 16.567, de 6 de novembro de 2017. Altera a Lei 12.730, de 11 de outubro de 2007, que proíbe o uso de telefone celular nos estabelecimentos de ensino do Estado, durante o horário de aula. **Diário Oficial do Estado de São Paulo: Poder Executivo**, São Paulo, v. 127, n. 207, 7 novembro 2017. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/norma/183880>>. Acesso em: 22 abr. 2018.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, Governo do Estado de São Paulo. Portal do Governo. Aprovada lei que libera o uso do celular em escolas estaduais de SP. 2017. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/aprovada-lei-que-libera-o-uso-do-celular-em-escolas-estaduais-de-sp/>>. Acesso em: 22 abr. 2018.

SELISTRE, I. C. T.; MIRANDA, F. V. B. Os diferentes tipos de dicionários e as tarefas de compreensão e produção de textos em língua inglesa. **Revista Travessias**, Cascavel, v. 4, n. 1, p. 757-767, 2010. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/viewFile/3649/2900>>. Acesso em: 28 maio 2017.

SELISTRE, I. C. T. **Desenho de um dicionário passivo inglês/português para estudantes do ensino médio.** 2012. 300 f. Tese (Doutorado em Teorias Linguísticas do Léxico) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SOUZA, P. N. Aquisição lexical no ensino da leitura em língua estrangeira mediado por computador. In: ENCONTRO DO CELSUL – CENTRO DE ESTUDOS

LINGUÍSTICOS DO SUL, 5., 2003, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Celsul, 2003. p. 1181-1185.

_____. A hipermídia como uma ferramenta de ensino: uma revisão da literatura sobre o aprendizado implícito e explícito de vocabulário em língua estrangeira. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 11, n. 1, p. 101-124, 2008. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ftGakhnDtScJ:www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/download/128/97+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-b>>. Acesso em: 25 fev. 2017.

SNYDERS, G. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.

TAJRA, S. F. **Informática na educação**: novas ferramentas pedagógicas para professores na atualidade. São Paulo: Érica, 2001.

TEIXEIRA, M. M. **Da educação a distância às plataformas de e-Learning**: sistemas alternativos de educação mediada. Munique: Grin Verlag, 2013. Disponível em: <<https://www.grin.com/document/209426>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

VILAÇA, M. L. C. Conhecendo o quadro comum europeu de referência para línguas: fundamentos, objetivos e aplicações. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 17, p. 1-15, 2006.

VIEIRA, M. A. N. **Educação e sociedade da informação**: uma perspectiva crítica sobre as TIC num contexto escolar. 2005. 365 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, 2005.

XAVIER, A. C. S. **Letramento digital e ensino**. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2014.

WILLRICH, R. **Introdução à multimídia**. Disponível em: <http://www.joinville.udesc.br/portal/professores/janine/materiais/Apostila_Willrich_Sistemas_Multimidia.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2018.