

**Unesp**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**

**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**

**Faculdade de Ciências e Letras**

**Campus de Araraquara - SP**

MARIANA BRAGANÇA FIRMINO

**ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA  
ESPAÑHOLA POR MEIO DE APLICATIVOS:  
REFLEXÕES SOBRE O ESTUDO DE VOCABULÁRIO**



ARARAQUARA – S.P.

2024

MARIANA BRAGANÇA FIRMINO

# **ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA POR MEIO DE APLICATIVOS: REFLEXÕES SOBRE O ESTUDO DE VOCABULÁRIO**

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

**Linha de pesquisa:** Estudos do Léxico.

**Orientador:** Prof. Dr. Odair Luiz Nadin da Silva.

**Bolsa:** CAPES/PROEX.

ARARAQUARA – S.P.

2024

F525e                      Firmino, Mariana Bragança.  
Ensino e aprendizagem de língua espanhola por meio de aplicativos:  
Reflexões sobre o estudo de vocabulário / Mariana Bragança Firmino. -  
Araraquara, 2024  
129 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),  
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara  
Orientador: Odair Luiz Nadin da Silva

1. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. 2.  
Abordagens de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.  
3. Língua espanhola. 4. Vocabulário. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de  
Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

## IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

A inserção das tecnologias na educação tem mobilizado diversas pesquisas que visam compreender seus impactos e consequências em longo prazo. A título de exemplo, destacam-se os aplicativos para estudo de línguas estrangeiras, que ao mesmo tempo em que buscam democratizar o acesso ao conhecimento, apresentam, em muitos casos, um ensino deficitário, subestimando o papel do professor. Diante de tal contexto e considerando a popularidade destes recursos atualmente, foi realizada, nesta dissertação, uma análise acerca do ensino de vocabulário de língua espanhola oferecido pelos aplicativos *Busuu* e *Duolingo*, visto que, embora tais plataformas tenham grande alcance, não há estudos suficientes sobre a qualidade do ensino oferecido.

Como conclusão de pesquisa, ainda que seus criadores assegurem a proficiência a partir de seus usos, estes aplicativos não são suficientes, por si só, para a aprendizagem efetiva de língua espanhola, sendo observado que as diferentes competências não são desenvolvidas igualmente. Logo, reafirma-se a importância do papel do docente no ensino e na aprendizagem de línguas, demonstrando que a popularidade e os diferentes recursos oferecidos por tais aplicativos não são indicativos de eficiência.

Assim, constata-se a necessidade do aperfeiçoamento destas plataformas, bem como um ensino de vocabulário adequado, para que aprendizes não recorram ao uso de recursos digitais que, em alguns temas, possam apresentar conteúdos controversos e limitados, o que colabora diretamente para a precarização da educação. Portanto, a partir dos questionamentos levantados, deve-se repensar o currículo escolar, buscando ofertar, com professores qualificados, o ensino de diferentes idiomas nas escolas de nível básico, retomando, por exemplo, a “Lei do Espanhol”, o que pode acarretar mudanças positivas na educação brasileira. Ademais, as análises realizadas nesta dissertação podem auxiliar, também, no desenvolvimento de outros recursos digitais para o ensino de línguas, objetivando uma educação igualitária, de qualidade e, sobretudo, legítima sobre seus resultados.

## POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

The insertion of technologies in education has mobilized several researches that aim to understand their impacts and consequences in the long term. As an example, the applications for the study of foreign languages stand out, which at the same time that they seek to democratize access to knowledge, present, in many cases, a deficit teaching, underestimating the role of the teacher. Faced with such a context and considering the popularity of these resources currently, an analysis was carried out in this dissertation about the teaching of Spanish language vocabulary offered by the *Busuu* and *Duolingo* applications, since, although such platforms have great scope, there are not enough studies on the quality of the teaching offered.

As a conclusion of research, although its creators ensure proficiency from their uses, these applications are not sufficient, by themselves, for the effective learning of the Spanish language, being noted that the different skills are not developed equally. Therefore, the importance of the role of the teacher in the teaching and learning of languages is reaffirmed, demonstrating that the popularity and the different features offered by such applications are not indicative of efficiency.

Therefore, there is a need to improve these platforms, as well as an adequate vocabulary teaching, so that learners do not resort to the use of digital resources that, in some themes, may present controversial and limited content, which contributes directly to the precariousness of education. Therefore, from the questions raised, one should rethink the school curriculum, seeking to offer, with qualified teachers, the teaching of different languages in basic level schools, resuming, for example, the "Lei do Espanhol" (Spanish Law), which can lead to positive changes in Brazilian education. In addition, the analyses carried out in this dissertation can also help in the development of other digital resources for the teaching of languages, aiming at an egalitarian, quality and, above all, legitimate education about its results.

MARIANA BRAGANÇA FIRMINO

# ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA POR MEIO DE APLICATIVOS: REFLEXÕES SOBRE O ESTUDO DE VOCABULÁRIO

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

**Linha de pesquisa:** Estudos do Léxico  
**Orientador:** Prof. Dr. Odair Luiz Nadin da Silva  
**Bolsa:** CAPES/PROEX

Data de defesa: 19/01/2024

## MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

---

**Presidente e Orientador:** Prof. Dr. Odair Luiz Nadin da Silva.  
Universidade Estadual Paulista – UNESP (FCLAr)

---

**Membro Titular:** Profa. Dra. Mariana Daré Vargas Campos.  
Prefeitura de Valinhos-SP/Prefeitura de Vinhedo-SP

---

**Membro Titular:** Prof. Dr. Renato Rodrigues Pereira  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS (CPTL)

---

**Membro Suplente:** Profa. Dra. Paula Tavares Pinto  
Universidade Estadual Paulista – UNESP (IBILCE)

---

**Membro Suplente:** Profa. Dra. Clotilde de Almeida Azevedo Murakawa  
Universidade Estadual Paulista – UNESP (FCLAr)

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

À minha família, pelo apoio e suporte durante todo o período acadêmico.

## AGRADECIMENTOS

As breves linhas que seguem são insuficientes para expressar toda gratidão e afeto por aqueles que, direta ou indiretamente, auxiliaram para que o desenvolvimento da minha trajetória acadêmica fosse possível. Começo ressaltando o papel da fé em São Judas Tadeu como motivadora para continuar persistindo na vida acadêmica, me concedendo força e ânimo. Agradeço, principalmente, ao meu orientador, Professor Dr. Odair Luiz Nadin da Silva, por ter aceitado me orientar, desde a graduação, demonstrando paciência, disposição e cuidado a todo instante, me acolhendo diante das dúvidas e me incentivando durante a pesquisa. Enfatizo também a competência, experiência e a disponibilização de leituras que tornaram esse processo menos complicado.

Destaco, sobretudo, a importância dos meus pais, Maria Delma Bragança da Silva e Luiz Carlos Firmino, por me incentivarem e concederem todo o suporte necessário para tornar possível a entrada em uma universidade pública. Além disso, destaco todo amor, paciência e carinho que foram de extrema importância para que eu pudesse chegar a este momento, sem eles isso não teria acontecido. Agradeço, ainda, à minha irmã, Maria Isabel Bragança Firmino, pelo companheirismo, apoio em minhas decisões e escuta amorosa, aspectos fundamentais para que eu continuasse seguindo neste caminho.

Enfatizo também o apoio dos meus familiares, tios, tias, primas e primos, que acreditaram em mim e compartilharam, desde o cursinho até o mestrado, todas as pequenas e grandes conquistas. Ressalto, especialmente, a importância das minhas avós, Ivone Barbosa da Silva e Dalva Pereira Bragança, pelo amor, encorajamento e por vibrarem felicidade em todas as minhas realizações. O apoio delas, principalmente da vó Ana (Ivone), tornou a ida para Araraquara possível, permitindo que eu realizasse meu sonho.

Agradeço aos meus amigos, de Barueri/São Paulo, e aos de Araraquara, particularmente, Mariana Caetano, Luana Carvalho e Carla Gomes, por todas as experiências vividas, pela amizade, pela união e pela ajuda, durante a graduação e pós-graduação. Reconheço também o trabalho da Direção, dos professores e dos funcionários da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP de Araraquara, que sempre demonstraram disposição diante das dúvidas. Termino por agradecer o financiamento da CAPES durante a pesquisa, uma vez que o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.



*“[...] Amo tanto as palavras... As inesperadas... As que avidamente a gente espera, espreita até que de repente caem... Vocábulo amados... [...] Tudo está na palavra... Uma ideia inteira muda porque uma palavra mudou de lugar ou porque outra se sentou como uma rainha dentro de uma frase que não a esperava e que a obedeceu...”*

Pablo Neruda (1974, p. 61).

## RESUMO

A presente pesquisa insere-se na linha de Estudos do Léxico, sendo vinculada ao ensino e à aprendizagem de vocabulário de línguas estrangeiras, especificamente da língua espanhola. Objetivamos analisar uma amostra de atividades disponíveis nos aplicativos *Busuu* e *Duolingo*, uma vez que, para o estudo de uma língua, estudantes estão buscando, cada vez mais, uma aprendizagem que se adapte à rotina em que estão inseridos, com autonomia e flexibilidade de horários. Para tal reflexão, a pesquisa fundamenta-se no papel das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na educação, a partir de autores como Leffa (2000; 2012; 2016; 2017), Kenski (2003; 2012; 2018), Paiva (2005, 2017), Santaella (2014) entre outros, e no ensino e na aprendizagem de vocabulário em línguas estrangeiras, com base teórica em Abadía (2000), Antunes (2012), Conceição (2014), Moreno García (2017), Serrano (2017), Biderman (1996; 2001; 2014), Pérez (2006), Scaramucci e Gattolin (2007) etc. Com relação às análises, selecionamos, inicialmente, os aplicativos mais utilizados no contexto brasileiro para o ensino de línguas, a partir de listas elaboradas pelos serviços de distribuição digital. Na sequência, após seleção dos aplicativos fontes de dados, definimos as temáticas dos conjuntos de atividades para compor o corpus. Após tais etapas, refletimos sobre as abordagens e metodologias de ensino mais utilizadas nesses aplicativos, bem como os recursos mobilizados para tornar a retenção de vocabulário mais efetiva. Para isso, analisamos noventa e duas atividades, presentes em sete conjuntos de exercícios dos aplicativos escolhidos como fonte de dados. Constatamos que as propostas de ensino de vocabulário oferecidas nos aplicativos servem, no geral, como um complemento à aprendizagem, sendo necessário o uso de outros recursos para o desenvolvimento das diferentes habilidades na língua espanhola. Diante de tal observação, destaca-se a importância do professor acompanhando os processos de ensino e de aprendizagem de línguas, proporcionando o esclarecimento de dúvidas quando essas surgem, bem como o desenvolvimento das diferentes competências de maneira equivalente.

**Palavras-chave:** tecnologias digitais da informação e comunicação; abordagens de ensino e aprendizagem de línguas estrangeira; língua espanhola; vocabulário.

## RESUMEN

La presente investigación se inserta en la línea de Estudios Léxicos, vinculada a la enseñanza y aprendizaje de vocabulario de lenguas extranjeras, específicamente de la lengua española. Nuestro objetivo fue analizar muestras de actividades disponibles en las aplicaciones *Busuu* y *Duolingo*, ya que, para el estudio de un idioma, los estudiantes buscan cada vez más un aprendizaje que se adapte a la rutina en la que están insertados, con autonomía y flexibilidad de horarios. Para tal reflexión, nos fundamentamos en el papel de las Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación (TDIC) en la educación, a partir de autores como Leffa (2000; 2012; 2016; 2017), Kenski (2003; 2018), Paiva (2005, 2017), Santaella (2014) entre otros, y en la enseñanza y aprendizaje de vocabulario en lenguas extranjeras, a partir de Abadía (2000), Antunes (2012), Conceição (2014), Moreno García (2017), Serrano (2017), Biderman (1996; 2001; 2014), Pérez (2006), Scaramucci y Gattolin (2007) etc. Con relación a los análisis, seleccionamos, inicialmente, las aplicaciones más utilizadas en el contexto brasileño para la enseñanza de idiomas, a partir de listas elaboradas por los servicios de distribución digital. Posteriormente, tras seleccionar las aplicaciones fuente de datos, definimos los temas de los conjuntos de actividades para componer el corpus de análisis. Tras dichas etapas, reflexionamos sobre los enfoques didácticos y metodologías más utilizados por estas aplicaciones, así como los recursos movilizados para hacer más efectiva la retención de vocabulario. Para esto, analizamos noventa y dos actividades, presentes en siete conjuntos de ejercicios en las aplicaciones elegidas como fuente de datos. Constatamos que las propuestas de encino de vocabulario ofrecidas por las aplicaciones sirven más como complemento al aprendizaje, requiriendo el uso de otros recursos para el desarrollo de diferentes habilidades en la lengua española. Por lo tanto, se destaca la importancia de un docente acompañando los procesos de enseñanza y de aprendizaje de lenguas, proporcionando aclaración de dudas cuando surjan, así como el desenvolvimiento de las diferentes competencias de manera equivalente.

**Palabras-claves:** tecnologías digitales de la información y la comunicación; enfoques para la enseñanza y el aprendizaje de lengua extranjera; lengua española; vocabulario.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- <i>Interface</i> do <i>Busuu</i> e do <i>Duolingo</i> no <i>Android</i> e no <i>IOS</i> , respectivamente. ....	61
Figura 2- Níveis e módulos de aprendizagem no aplicativo <i>Busuu</i> .....	62
Figura 3- Correção de exercícios feita por falantes nativos .....	62
Figura 4- Cursos de língua espanhola e barra inferior <i>Busuu</i> .....	63
Figura 5- Cursos de espanhol <i>Duolingo</i> .....	64
Figura 6- Unidades de exercícios e guia com informações <i>Duolingo</i> .....	65
Figura 7- Menu superior e menu inferior, respectivamente, do aplicativo <i>Duolingo</i> .....	66
Figura 8- Temas presentes no módulo 8 do aplicativo <i>Busuu</i> .....	71
Figura 9- Vocabulário sobre alimentos <i>Busuu</i> .....	72
Figura 10- Atividades com diferentes abordagens com tema alimentos no <i>Busuu</i> .....	73
Figura 11- Atividades dissertativas com temas alimentos no aplicativo <i>Busuu</i> .....	74
Figura 12- Atividades com diferentes abordagens com tema alimentos aplicativo <i>Busuu</i> .....	75
Figura 13- Vocabulário do conjunto de alimentos 2 no aplicativo <i>Busuu</i> .....	77
Figura 14- Atividades com uso de áudios no tema alimentos do aplicativo <i>Busuu</i> .....	78
Figura 15- Atividades dissertativas sobre o tema alimentos no aplicativo <i>Busuu</i> .....	79
Figura 16- Dicas sobre as unidades <i>Paella</i> e <i>Tortilla</i> no aplicativo <i>Busuu</i> .....	79
Figura 17- Vocabulário sobre vestimentas no aplicativo <i>Busuu</i> .....	81
Figura 18- Dicas sobre o tema vestimentas no aplicativo <i>Busuu</i> .....	83
Figura 19- Atividades de “certo ou falso” sobre o tema vestimentas no aplicativo <i>Busuu</i> .....	85
Figura 20- Atividades de áudios com tema vestimentas no aplicativo <i>Busuu</i> .....	86
Figura 21- Atividade para seleção de uma resposta sobre o tema vestimentas no aplicativo <i>Busuu</i> .....	87
Figura 22- Atividade de completar a frase sobre o tema vestimentas aplicativo <i>Busuu</i> .....	87
Figura 23- Atividades para relacionar palavras sobre o tema vestimentas no aplicativo <i>Busuu</i> .....	88
Figura 24- Vocabulário referente ao tema Profissões no aplicativo <i>Busuu</i> .....	89
Figura 25- Dicas <i>Busuu</i> : gênero das palavras.....	90
Figura 26- Atividades com áudio do tema profissões no aplicativo <i>Busuu</i> .....	91
Figura 27- Atividade com alternativa sobre profissões no <i>Busuu</i> .....	92

Figura 28- Atividade com diferentes alternativas e para relacionar pares de palavras sobre o tema profissões aplicativo <i>Busuu</i> .....	94
Figura 29- Atividades unidade 2 do aplicativo <i>Duolingo</i> .....	96
Figura 30- Atividades de tradução sobre tema alimentos no aplicativo <i>Duolingo</i> .....	97
Figura 31- Atividades com influência da Abordagem Gramática e Tradução sobre o tema alimentos no aplicativo <i>Duolingo</i> .....	98
Figura 32- Atividades de tradução sobre o tema alimentos no aplicativo <i>Duolingo</i> .....	99
Figura 33- Atividades com áudio sobre o tema alimentos no aplicativo <i>Duolingo</i> .....	100
Figura 34- Atividades de tradução sobre o tema vestimentas no aplicativo <i>Duolingo</i> .....	102
Figura 35- Atividades de tradução sobre o tema vestimentas no aplicativo <i>Duolingo</i> .....	103
Figura 36- Atividades de seleção de palavras para tradução sobre o tema vestimentas no aplicativo <i>Duolingo</i> .....	104
Figura 37- Atividades com influência da Abordagem Áudio-Oral sobre o tema vestimentas no aplicativo <i>Duolingo</i> .....	105
Figura 38- Atividades de tradução sobre o tema profissões no aplicativo <i>Duolingo</i> .....	106
Figura 39- Atividades de seleção de palavras para tradução sobre o tema profissões no aplicativo <i>Duolingo</i> .....	107
Figura 40- Atividades de tradução sobre o tema profissões no aplicativo <i>Duolingo</i> .....	108
Figura 41- Atividades com presença de áudio sobre o tema profissões no aplicativo <i>Duolingo</i> .....	109

## LISTA DE TABELAS

Quadro 1- Ensino de vocabulário nas metodologias de ensino e aprendizagem.....	38
Quadro 2- Perguntas norteadoras para conhecer profundamente uma palavra .....	40
Quadro 3- Aplicativos populares para o aprendizado de língua estrangeira na <i>Google Play</i> ..	52
Quadro 4- Aplicativos populares para a aprendizagem de língua estrangeira na <i>App Store</i> .....	53
Quadro 5- Principais características dos aplicativos selecionados .....	55
Quadro 6- Descrição dos aplicativos selecionados no serviço de distribuição digital .....	55
Quadro 7 - Dissertações sobre o aplicativo <i>Busuu</i> .....	57
Quadro 8 - Dissertações sobre o aplicativo <i>Duolingo</i> .....	59
Quadro 9- Quantidade e níveis das atividades presentes nos aplicativos <i>Busuu</i> e <i>Duolingo</i> ...	67
Quadro 10 - Síntese dos recursos presentes nos aplicativos <i>Busuu</i> e <i>Duolingo</i> .....	113

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

<b>AD</b>	Abordagem Direta
<b>APP</b>	Aplicativo
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>DLE</b>	Diccionario de la Lengua Española
<b>LE</b>	Língua Estrangeira
<b>QECR</b>	Quadro Europeu Comum de Referência
<b>TIC</b>	Tecnologias da Informação e Comunicação
<b>TDIC</b>	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
<b>TN</b>	Tradução Nossa

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	18
1.1 Objetivos.....	23
1.1.1 Objetivo geral .....	23
1.1.2 Objetivos específicos .....	23
2 ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: CONSIDERAÇÕES NECESSÁRIAS.....	25
2.1 A relevância da cultura e da variação linguística no estudo de línguas estrangeiras .....	27
2.2 Abordagens e metodologias utilizadas no ensino de línguas estrangeiras.....	29
2.2.1 Gramática e Tradução.....	29
2.2.2 Abordagem Direta .....	30
2.2.3 Abordagem Áudio-Oral .....	31
2.2.4 Abordagem Áudio-Visual.....	32
2.2.5 Abordagem Comunicativa .....	33
2.2.6 Pós-Método.....	34
3 LÉXICO: CONCEITO E DESDOBRAMENTOS .....	36
3.1 A relevância do léxico no ensino de línguas estrangeiras: as aprendizagens incidental e intencional.....	37
3.1.1 Estratégias para o desenvolvimento da competência lexical .....	39
4 TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO .....	43
4.1 Definição e evolução: das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) .....	44
4.1.1 Para além das TIC: o digital nos processos de ensino e aprendizagem .....	45
4.1.1.1 Gamificação como recurso de ensino .....	46
4.1.1.2 O estudo de línguas estrangeiras por telas: os aplicativos como ferramentas de aprendizagem.....	47
5 METODOLOGIA DE PESQUISA: PROCESSO DE SELEÇÃO DOS APLICATIVOS E CRITÉRIOS DE ANÁLISE .....	50
5.1 Corpus de análise: aplicativos .....	50
5.2 Critérios para a seleção do corpus: descrição dos principais aplicativos utilizados para a aprendizagem de línguas estrangeiras .....	51
5.3 Estado da Arte: os aplicativos <i>Busuu</i> e <i>Duolingo</i> como objetos de estudo em pesquisas científicas.....	57
5.4 Aplicativos selecionados como fonte de dados: apresentação das plataformas .....	60
5.4.1 <i>Interface</i> e materiais de aprendizagem no aplicativo <i>Busuu</i> .....	61
5.4.2 <i>Interface</i> e materiais de aprendizagem no aplicativo <i>Duolingo</i> .....	63
5.5 Critérios para a seleção das atividades temáticas analisadas .....	66
6 <i>BUSUU</i> E <i>DUOLINGO</i> : REFLEXÕES SOBRE O POTENCIAL DIDÁTICO DE UM CONJUNTO DE ATIVIDADES PARA O ENSINO DE VOCABULÁRIO .....	69
6.1 A gamificação nos aplicativos <i>Busuu</i> e <i>Duolingo</i> .....	69
6.2 <i>Busuu</i> : o ensino e a aprendizagem de vocabulário referente a alimentos, vestimentas e profissões.....	70
6.2.1 Organização das atividades para o estudo do vocabulário de alimentos .....	71



6.2.2 Organização das atividades para o estudo do vocabulário de vestimentas.....	80
6.2.3 Organização das atividades para o estudo do vocabulário de profissões .....	89
6.3 <i>Duolingo</i> : o ensino e a aprendizagem de vocabulário referente a alimentos, vestimentas e profissões.....	94
6.3.1 Organização das atividades para o estudo do vocabulário de alimentos .....	95
6.3.2 Organização das atividades para o estudo do vocabulário de vestimentas.....	101
6.3.3 Organização das atividades para o estudo do vocabulário de profissões .....	105
6.4 <i>Busuu</i> e <i>Duolingo</i> : comparações e discussões acerca das temáticas analisadas.....	110
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	115
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	119

## 1 INTRODUÇÃO

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação oferecem infindáveis de recursos para sua utilização no âmbito educacional, incluindo no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras. O acesso à tecnologia promoveu alterações significativas na comunicação, quanto à “(...) aquisição, a manipulação, o armazenamento e a distribuição” (Meneguelli, 2016, p. 69). Com o desenvolvimento da internet, tais características são expandidas, alterando, também, a forma com que as informações são compartilhadas, afetando “todos os tipos de linguagem (verbal, visual, sonora)” (Meneguelli, 2016, p. 69). Nesse contexto, equipamentos eletrônicos associados à internet “tornaram-se mecanismos prodigiosos que transformam o que tocam, ou quem os toca, e são capazes, inclusive, de fazer o que é impossível para seus criadores” (Sancho; Hernández, 2006, p. 17).

Torna-se, por conseguinte, difícil contestar a influência das tecnologias na atualidade, uma vez que elas alteraram significativamente diferentes áreas sociais. Com as transformações causadas pelas tecnologias, altera-se também a percepção do aprendiz e a prática de letramento<sup>1</sup>, fazendo com que educadores necessitem não somente compreender as funcionalidades dispostas em um objeto tecnológico, mas uma nova cultura de ensino e de aprendizagem que engloba as diferentes linguagens em um único espaço. Nesse sentido, deve educar-se em prol dos multiletramentos, que, de acordo com Rojo e Moura (2012, p. 13), “aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade [...]: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica”.

Contudo, apesar da influência da tecnologia se destacar na sociedade, ressalta-se a sua incorporação lenta no ensino formal, posto que ainda parece haver descrença quanto a sua utilização na educação, sendo necessário, portanto, planejar de forma reflexiva sua inserção na sala de aula. Como salienta Sancho (2006):

Acreditamos que a escola [...] precisa estar inserida num projeto de reflexão e ação, utilizando-as [as tecnologias<sup>2</sup>] de forma significativa, tendo uma visão aberta do mundo contemporâneo, bem como realizando um trabalho de incentivo às mais diversas experiências, pois as diversidades de situações pedagógicas permitem a

---

<sup>1</sup> Com o avanço das tecnologias e, sobretudo, da internet, surgiu a designação “Letramento Digital” que, de acordo com Soares (2002, p.151), é um “certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel”.

<sup>2</sup> Adendo nosso.

reelaboração e a reconstrução do processo ensino-aprendizagem (Sancho, 2006, p. 279).

Embora a autora tenha feito essa afirmação nos primeiros anos do século XXI e a tecnologia tenha evoluído de forma vertiginosa desde então, é possível constatar que tais apontamentos podem ser considerados bastante atuais em determinados contextos da educação brasileira. A integração da tecnologia na educação é um desafio para muitos professores, em relação à infraestrutura ou a falta de conhecimento adequado para suas inserções no currículo escolar. Referente à infraestrutura, especificamente, muitas escolas públicas brasileiras não têm recursos suficientes para o investimento em tecnologias digitais, o que pode colaborar, também, para a disparidade na qualidade educacional.

Entretanto, para além do ambiente escolar formal, percebe-se, na sociedade atual, um contexto digital permeado por materiais educacionais que podem auxiliar nos processos de ensino e de aprendizagem, principalmente em línguas estrangeiras. O ciberespaço possibilitou com mais facilidade o contato com diferentes línguas, sem a necessidade, por exemplo, de locomoção para diferentes países ou para escolas de idiomas. Uma das consequências disso foi a criação de aplicativos voltados para tais contextos, os quais são caracterizados por propostas multimodais, com interação entre texto, imagens e sons em um ambiente digital complexo. O estudo de uma língua estrangeira, por meio dessas tecnologias, propõe-se a ocorrer por intermédio de uma interface interativa, que transita entre as diversas abordagens e metodologias de ensino em prol do desenvolvimento de uma imersão linguística<sup>3</sup>, realizada, agora, no ambiente virtual.

De acordo com Zanón (2014, p. 39), o ambiente virtual cria uma rede de relação entre seus integrantes, sem limitações geográficas ou temporais, permitindo intercâmbios culturais, com acesso constante e atualizado às informações. Em vista disso, a “imersão linguística<sup>4</sup>”, aspecto importante no aprendizado de uma língua, ganha um novo significado diante das novas tecnologias, dado que é possível compreender fatores linguísticos, culturais e interacionais sem locomoção espacial. A base de ensino dessa modalidade pauta-se por uma aprendizagem ubíqua (Santaella, 2014), em que a informação é acessível em qualquer hora e lugar.

Levando em consideração tais informações, evidencia-se a importância de atividades autênticas, proporcionando ao aprendiz conhecimentos úteis e que estimulem a reflexão.

---

<sup>3</sup> Fenômeno em que o indivíduo está inserido em uma comunidade linguística que corresponde ao idioma que está aprendendo, estudando a língua estrangeira através da interação comunicativa.

<sup>4</sup> Estamos entendendo, neste contexto, imersão linguística de forma metafórica.

Tendo em vista que cada língua traz consigo uma carga ideológica<sup>5</sup>, em que identidades são construídas e reconstruídas pelos sujeitos que a utilizam, o léxico, conseqüentemente, torna-se um elemento fundamental no ensino de línguas, o qual “pode ser identificado como o patrimônio vocabular de uma dada comunidade linguística ao longo de sua história” (Biderman, 2001, p. 14).

Um amplo conhecimento vocabular torna a expressão de ideias mais rica e variada, auxiliando na transmissão de informações e na interação de maneira mais clara e precisa. Apesar de sua notável importância, o estudo de vocabulário, durante muito tempo, privilegiou o ensino e a aprendizagem de palavras isoladas (Serrano, 2017, p. 10), com atividades de categorização e definição. Zimmerman, no final do século XX, já indicava tal aspecto ao relatar que “embora o léxico seja indiscutivelmente central para a aquisição e uso da língua, a instrução de vocabulário não tem sido uma prioridade na pesquisa ou metodologia de aquisição de segunda língua.” (1997, p. 10, tradução nossa (TN<sup>6</sup>)). Contribuindo com tais informações, Marques (2012, p. 36) destaca que o ensino de vocabulário deve ser apresentado de maneira significativa, pois:

Aprender uma LE não se limita ao conhecimento de palavras isoladas e apartadas das redes de relações nas quais elas estão inseridas; ao contrário, conhecer uma palavra significa ser capaz de identificá-la/empregá-la no eixo sintagmático, atribuindo-lhe valor de acordo com a situação de comunicação em que o falante está envolvido.

Neste sentido, somente atividades voltadas à memorização de vocabulário, sem as devidas explicações sobre as relações que se pode estabelecer entre as diferentes unidades lexicais, tornam o desenvolvimento da competência léxica insatisfatória, seja pela dificuldade na compreensão das intenções comunicativas ou no uso de unidades inadequadas aos contextos de comunicação. Ademais, com relação aos dois temas principais desta pesquisa - Tecnologias Digitais e Estudos do Léxico – destaca-se, de acordo com Leffa (2000, p.15), que o estudo de vocabulário foi altamente beneficiado com as tecnologias: “Os recursos atuais da informática, incluindo a indexação total de textos e a conseqüente facilidade na busca de palavras em contexto de uso, tornaram o vocabulário um dos aspectos mais importantes na aprendizagem da língua, tanto em L1 como L2”. Tal discussão, ainda que realizada no final do século XX e que não considere, por exemplo, os aplicativos, aponta as mudanças causadas

---

<sup>5</sup> Conceito discutido por Bakhtin no livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1929).

<sup>6</sup> “[...] Although the lexicon is arguably central to language acquisition and use, vocabulary instruction has not been a priority in second language acquisition research or methodology.”

pelas tecnologias no ensino de línguas, sendo necessário, considerando o avanço tecnológico desde então, refletir sobre o impacto dos recursos digitais na educação, bem como a autenticidade e a legitimidade das propostas de ensino oferecidas por tais ferramentas. Logo, busca-se verificar:

- i) Os aplicativos adotam uma perspectiva de ensino de vocabulário centrada no uso da língua em seu cotidiano?
- ii) Quais abordagens de ensino são utilizadas nas atividades selecionadas para a aprendizagem de vocabulário em língua espanhola?
- iii) Há a utilização de recursos que possam tornar a aprendizagem de vocabulário mais interessante e adequada? Em caso afirmativo, quais são esses recursos?
- iv) Como a organização dos conteúdos pode influenciar na aprendizagem de vocabulário?

Com relação à organização, esta dissertação divide-se em 7 (sete) seções, sendo 5 (cinco) destinadas ao desenvolvimento teórico-metodológico e à análise. Na primeira seção, referente à introdução, são apresentados, de maneira sucinta, os principais desdobramentos teóricos que envolvem o tema analisado, assim como os objetivos de pesquisa e as justificativas para a escolha de tal temática.

Na segunda seção são apresentadas as considerações acerca do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras e as principais abordagens que norteiam esses estudos. Na terceira, retratam-se os conceitos teórico-metodológicos que envolvem o estudo do léxico e as estratégias que podem ser utilizadas para retenção<sup>7</sup> de vocabulário. A quarta seção, por sua vez, compreende a relação entre a tecnologia e a educação, destacando a influência das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) nos processos de ensino e de aprendizagem de línguas.

Os procedimentos metodológicos estão descritos na quinta seção. Nesta se descrevem a seleção das fontes de pesquisa, suas principais características, os critérios estabelecidos para a composição do corpus de análise e as especificações adotadas para a escolha das temáticas analisadas. A sexta seção corresponde à análise dos conjuntos de atividades selecionados, observando aspectos gerais da gamificação nos aplicativos e as abordagens de ensino utilizadas predominantemente por esses, bem como os recursos inseridos para o aprendizado de vocabulário. Por fim, as propostas de ensino de cada aplicativo são comparadas, refletindo

---

<sup>7</sup> Cabe ressaltar que nesta dissertação utilizamos como sinônimos os termos retenção (Baddeley e Gathercole, 1993; Nation, 1990; Trévillle e Duquette, 1996) e internalização (Vygotsky, 1934; Lewis, 1997; Brown, 1994) para nos referir à aprendizagem de unidades léxicas na memória de longo prazo.

sobre o potencial didático para a aprendizagem de língua espanhola. Na sétima e última seção – Considerações Finais – é desenvolvida uma síntese acerca das reflexões e análises propostas, demonstrando as principais percepções acerca do ensino de línguas nos aplicativos *Busuu* e *Duolingo*.

A partir das reflexões realizadas em cada seção, espera-se contribuir para os estudos sobre o ensino de língua espanhola mediante o uso de aplicativos, uma vez que, apesar de haver trabalhos na área, os enfoques ocorrem, em sua maioria, em análises voltadas para língua inglesa (Honorato, 2018; Junior, 2019; Cunha, 2019, entre outros), ainda que o Brasil esteja cercado por países de língua espanhola como idioma oficial e que receba, ano após ano, grandes fluxos emigratórios de hispanofalantes.

Apesar do contexto propício para a implementação da língua espanhola no ensino brasileiro, o idioma, após a revogação da “Lei do Espanhol”, ficou restrito, sobretudo, a escolas de idiomas. A Lei 11.161/2005, conhecida como a Lei do Espanhol, foi sancionada com o objetivo de regulamentar, por meio de legislação própria, o ensino do idioma na educação básica. Considerando os acordos econômicos entre os países da América Latina, tal prerrogativa contribuiu para intercâmbios e para o fortalecimento da identidade latino-americana (Carvalho, L., 2021). Contudo, após crises políticas no país, culminando na saída da então presidente em 2016, a lei, que foi “um grande avanço sem precedentes na história da língua espanhola no território brasileiro” (Ortiz Alvarez, 2018, p. 18), foi revogada.

A partir de sua revogação, o idioma foi retirado do ensino público, acentuando o afastamento linguístico do Brasil em relação às outras nações. A ruptura de uma política linguística que poderia beneficiar a população, colaborando para as relações interculturais e plurilinguísticas, foi, para Portugal (2020, p. 148), um retrocesso na educação:

Uma lei impositiva: autoritária, que representa um retrocesso para o ensino de Espanhol no Brasil, furtando do aluno brasileiro o direito e acesso a uma educação plurilíngue, bem como prejudicando (e por que não, desconsiderando?) os laços com os países hispano-americanos.

Diante de tal conjuntura, para a aprendizagem da língua espanhola, cabe ao aprendiz recorrer a escolas de idiomas, a professores particulares e, de maneira mais individual, a recursos digitais, como os aplicativos. Observa-se, desse modo, a partir da revogação da Lei do Espanhol, maior dificuldade no planejamento de um currículo escolar plural, bem como no reconhecimento das questões identitárias comuns que estão presentes na América Latina.

Assim, ao considerar os diferentes cenários e circunstâncias das quais a língua espanhola faz parte, evidencia-se que as considerações desenvolvidas nesta dissertação

possam auxiliar professores e pesquisadores a compreender melhor a área de ensino de línguas estrangeiras. Ainda que a área de licenciatura seja beneficiada, nada impede que tais reflexões ultrapassem o âmbito acadêmico, sendo, inclusive, um contributo para aprendizes brasileiros que visam utilizar, ou conhecer, os aplicativos aqui analisados, posto que as análises desenvolvidas abordam uma perspectiva a partir do uso dos aplicativos *Busuu* e *Duolingo*.

Em conclusão, o tema de análise está inserido nos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU). Esses objetivos retratam as principais adversidades a serem desenvolvidas para a busca de um ambiente benéfico a todos, contemplando diversificadas temáticas dentro de cada concepção. Em vista disso, esta pesquisa se enquadra no ODS 4, inserindo-se no contexto de Educação de Qualidade, posto que a análise proposta busca entender o processo de aprendizagem a partir do uso de tecnologias, neste caso de aplicativos, compreendendo suas abordagens, estratégias e as mudanças que tais recursos podem gerar no ensino de línguas estrangeiras modernas, principalmente no trabalho docente.

## **1.1 Objetivos**

Para compreender, de maneira prática e direcionada, as mudanças ocasionadas pelas tecnologias digitais no ensino de línguas estrangeiras, foram selecionados, como fonte de dados, aplicativos de *smartphones* voltados ao ensino de idiomas, dada a popularidade de tais ferramentas na atualidade. Para isso, estabeleceram-se diferentes objetivos, listados a seguir.

### 1.1.1 Objetivo geral

Considerando como público alvo os aprendizes brasileiros, a presente pesquisa tem como objetivo geral refletir sobre o potencial didático das plataformas *Busuu* e *Duolingo* para o ensino e para a aprendizagem de vocabulário da língua espanhola como língua estrangeira. Para isso, foi selecionada uma amostra de atividades com temáticas comuns entre os aplicativos, identificando como as abordagens e metodologias de ensino são mobilizadas para possibilitar o estudo da língua.

### 1.1.2 Objetivos específicos

Como objetivos específicos de pesquisa, busca-se:

- a) selecionar uma amostra de atividades para o ensino de vocabulário nos aplicativos *Busuu* e *Duolingo*;
- b) identificar as abordagens e metodologias presentes em atividades para o ensino e a aprendizagem de vocabulário;
- c) refletir sobre as abordagens e metodologias de ensino e de aprendizagem de línguas estrangeiras predominantes em atividades didáticas para o ensino de vocabulário de espanhol como língua estrangeira;
- d) discutir sobre a retenção de vocabulário e sobre o potencial didático das atividades analisadas em sua coerência com as abordagens propostas.



## 2 ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: CONSIDERAÇÕES NECESSÁRIAS

Os processos de integrações sociais, econômicos e culturais gerados pela globalização impulsionaram diretamente a necessidade do aprendizado de línguas estrangeiras. O estudo de um idioma, seja por razões educacionais, culturais, turísticas, trabalhistas etc., “mexe na nossa estrutura psicomotora, afetiva, cognitiva e social” (Leffa, 2016, p.8), perpassando crenças individuais e sociais, que são modificadas a partir do contato com a diversidade linguística e cultural. A língua estrangeira, dessa forma, é compreendida como aquela que não é comumente usada na comunidade ou país do falante, sendo, inclusive, interpretada como o antônimo de língua materna, embora seja “um dos termos mais utilizados e ao mesmo tempo menos adequado” (Griffin, 2011, p. 23, TN<sup>8</sup>).

A aprendizagem da língua estrangeira - diferenciando-se da língua materna, em que o aprendiz tem contato em casa, além de ser, frequentemente, a língua do entorno, a qual se aprende com mais domínio e de maneira natural - não ocorre, no geral, de maneira espontânea, exigindo-se planejamento metodológico, avaliação do progresso e compreensão das dificuldades do aprendiz. Além do mais, para seu aprendizado, utiliza-se, muitas vezes, a língua materna do estudante como base, principalmente em exercícios de tradução. Diante de tais definições, percebe-se a proximidade entre os conceitos de língua materna e de língua estrangeira, podendo, inclusive, ocorrer equívocos em seus usos. Griffin (2011) argumenta que o contexto de ensino de línguas influencia diretamente na compreensão destas definições, sendo necessário criar diferentes nomes para tais processos, como ocorre em língua estrangeira e em segunda língua. Tais diferenças podem ser descritas da seguinte forma:

Caso o estudante adquira os conhecimentos de uma língua distante à cultura, instituições e tendências de seu país de origem, então essa será entendida como língua estrangeira. Pelo contrário, se o estudante residir em um país onde, embora não seja o idioma principal, as instituições e outros órgãos governamentais consideram essa língua oficial, então essa será segunda língua (Sirvent, 2017, p. 10, TN<sup>9</sup>).

---

<sup>8</sup>“Y como no hay antónimo de “lengua materna”, el término contrapuesto es “lengua extranjera” que es uno de los términos más utilizados y al mismo tiempo menos adecuados.”

<sup>9</sup>“En caso de que el estudiante adquiere los conocimientos de una lengua ajena a la cultura, instituciones y tendencias del país de origen de la misma, entonces ésta se entenderá como una lengua extranjera. Por el contrario, si el estudiante reside en un país donde, aunque no es la lengua primordial, las instituciones y demás organismos gubernamentales consideren oficial esta lengua, entonces se hablará de segunda lengua o lengua segunda”.

Percebe-se, de maneira implícita, a presença de ideias relacionadas aos processos de aquisição e de aprendizagem<sup>10</sup> na relação entre língua estrangeira e segunda língua. A aprendizagem relaciona-se ao processo consciente de conhecimento ou habilidades, com estudo e instrução. Envolve o esforço deliberado para entender as informações transmitidas e, geralmente, requer instrução explícita, como em uma sala de aula. A aquisição, por outro lado, refere-se ao processo inconsciente, mediante exposição à linguagem ou ao ambiente. Desse modo, envolve a assimilação natural da língua, muitas vezes por imersão ou interação com falantes nativos, sem necessariamente ser explicitamente ensinada, como apontado por Leffa (2016, p. 22):

Um outro refinamento atual é a distinção entre aprendizagem e aquisição. Entende-se por aprendizagem o desenvolvimento formal e consciente da língua, normalmente obtido através da explicitação de regras. Aquisição é o desenvolvimento informal e espontâneo da segunda língua, obtido normalmente através de situações reais, sem esforço consciente.

É importante observar que tanto o aprendizado quanto a aquisição desempenham papéis importantes no estudo de um idioma e são frequentemente usados em conjunto para ajudar os alunos a desenvolverem uma compreensão mais completa da língua. De tal maneira, a aprendizagem formal, com explicitação de regras, relaciona-se, também, ao estabelecimento de níveis de aprendizagem. Para isso, costuma-se utilizar o Quadro Europeu Comum de Referência (QEQR), que corresponde a um perfil linguístico dos estudantes de línguas, dividindo o domínio do idioma em seis níveis: A1, A2, B1, B2, C1 e C2. Dentro de cada nível há descritores para várias competências, incluindo leitura, escrita, audição e fala, bem como gramática e vocabulário.

Tal documento pode ajudar estudantes e professores a definir metas claras e acompanhar o progresso do ensino e da aprendizagem ao longo do tempo. No entanto, ainda que o nível de aprendizagem seja o C2, vale destacar que a noção “aprender a falar como um falante nativo”, de acordo com Leffa (2016), é idealizada, dado que “a língua estrangeira e a materna normalmente coexistem, em distribuição complementar, desempenhando funções diferentes, sem necessariamente concorrer uma com a outra” (Leffa, 2016, p. 101).

---

<sup>10</sup> A distinção entre aquisição e aprendizagem obteve notoriedade a partir dos estudos de Krashen (1982), contudo, para alguns autores, “esta distinção é considerada muito controversa porque está baseada em um construto problemático que é o da consciência. De fato, tem sido um grande desafio demonstrar experimentalmente quando a retenção de conhecimento resulta de um processo inconsciente ou de um processo consciente por parte do aprendiz” (Mota, 2008, p. 15). Apesar dessa e de outras controvérsias, usamos, nesta pesquisa, a partir dos autores resenhados, os termos “aprendizagem” e “língua estrangeira”.

Portanto, ressalta-se a complexidade no estudo de um idioma, demonstrando que esse não ocorre de maneira passiva. O aprendizado de uma língua é um processo que leva tempo e esforço para a proficiência, sendo necessária a definição de objetivos específicos, levando em consideração as dificuldades, abordagens de ensino e conteúdos que vão além do conhecimento gramatical, transitando entre cultura, variação etc. O ensino proposto, por conseguinte, deve conduzir o estudante à compreensão de mundo que está implícita naquele sistema linguístico, pois “quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade” (Rajagopalan, 2003, p. 69).

## 2.1 A RELEVÂNCIA DA CULTURA E DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO ESTUDO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

A palavra cultura é envolta de imensa complexidade, de modo que recebeu, ao longo do tempo, diferentes significados para a sua constituição. Quando voltada à sociedade, a palavra representa um conjunto de símbolos elaborados por um determinado povo, manifestando teorias, comportamentos, identidades, valores sociais, espirituais e materiais. Como expressa Laraia (2008, p. 68):

O modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, resultado da operação de uma determinada cultura.

Neste sentido, diante da infinidade de elementos representativos, compreender a cultura de um povo requer entendê-lo de maneira ampla, dentro de um contexto intercultural. A noção de interculturalidade promove a diversidade, reconhecendo que há grupos étnicos distintos e diferentes culturas fazendo parte de um mesmo espaço, logo, não há nada fixo e estável, como destaca Hall (1999, p.17):

As sociedades modernas [...] não têm nenhum centro, nenhum princípio articulador ou organizador único e não se desenvolvem de acordo com o desdobramento de uma única “causa” ou “lei”, à medida que são caracterizadas pela diferença, ou seja, elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes “posições de sujeitos” – isto é, identidades.

Ao conceber a ideia da manifestação de diferentes identidades dentro de uma mesma localidade, identifica-se um mundo em que as fronteiras não são totalmente fechadas e que cada sujeito constitui-se por meio das interações que faz ao longo do tempo, principalmente por meio da língua. Quando estudamos uma língua estamos conhecendo também os processos históricos que fazem parte da sua constituição, sendo possível reconhecer, por meio dela, normas sociais, costumes, crenças e tradições. O ensino de língua, de acordo com Gimenez

(2002), que defende uma abordagem intercultural, “requer que levemos nossos alunos além, ao identificarem cultura na língua estrangeira que ensinamos. Requer que essa língua do Outro nos leve a pensar nossa própria visão de mundo”. Em vista disso, a identificação dos diferentes contextos culturais presentes em um país faz com que o aprendiz reflita e valorize as diferenças que constituem uma sociedade. Dentre essas diferenças, destaca-se a variação linguística.

A ideia de uma língua pautada somente por formas normativas ignora a evolução que essa pode sofrer, sendo que, em um contexto intercultural, as variações linguísticas precisam ser consideradas na busca de uma sociedade que reconheça, de maneira legítima, a diversidade que a constitui. O estudo da variação linguística apresenta aos aprendizes novas possibilidades do uso da língua, fazendo com que esses estejam conscientes de que existe mais de uma maneira de se expressar em um idioma, sobretudo no vocabulário. Como demonstra Bortoni-Ricardo (2005, p. 15), “a escola não pode ignorar as diferenças sociolingüísticas. Os professores e por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa [...]”.

Ao ensinar um idioma com as variedades que dele fazem parte, o professor proporciona ao estudante a conscientização sobre a formação da língua alvo. Em uma língua como a espanhola, por exemplo, oficial em diferentes espaços geográficos e presente em diversos contextos, o ensino da variação demonstra que o idioma vai além de uma conjuntura europeia. Nesse sentido, ao explicar tais perspectivas, o educador promove a reflexão sobre as crenças existentes no mundo hispânico, difundindo-se um ensino de LE resultante de uma atividade coletiva, em que a variação linguística reflete a história e faz parte da essência da língua alvo<sup>11</sup>.

Desse modo, compreender que as línguas apresentam variações linguísticas, segundo os contextos de uso, regiões e grupos sociais, contribui para uma comunicação mais eficaz, auxiliando diretamente na interação. Portanto, as variedades linguísticas não devem ser negligenciadas no ensino de idiomas, pois, ao conhecer o maior número de recursos na língua alvo, o aprendiz poderá produzir diferentes textos, orais ou escritos, de acordo com a situação em que está inserido, percebendo, de maneira significativa, a forma com que a língua é usada.

---

<sup>11</sup> “[...] a essência da língua está precisamente na sua história. A lógica da língua não é absolutamente a da repetição de formas identificadas a uma norma, mas sim uma renovação constante, a individualização das formas em enunciações estilisticamente únicas e não reiteráveis. A realidade da língua constitui também sua evolução” (Bakhtin, 2006, p.74).

## 2.2 ABORDAGENS E METODOLOGIAS UTILIZADAS NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Observa-se, em alguns casos, a ideia de que o aprendizado de línguas ocorre pelo domínio de aspectos gramaticais, mediante a memorização das estruturas mais utilizadas na língua alvo. Para isso, são utilizadas, por professores com concepções mais tradicionais de ensino, diferentes abordagens e metodologias, caracterizadas, sobretudo, por uma visão estruturalista da língua. Dado seus históricos de efetividades, ainda há, na atualidade, a utilização de particularidades desses modelos em muitos materiais usados para o estudo de idiomas. Vale evidenciar, de antemão, que as palavras abordagem e método, dentro do contexto de ensino de línguas, não podem ser utilizadas como sinônimos, já que, de acordo com Leffa (2016, p. 22):

Abordagem é o termo mais abrangente e engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. [...]. O método tem uma abrangência mais restrita e pode estar contido dentro de uma abordagem. Não trata dos pressupostos teóricos da aprendizagem de línguas, mas de normas de aplicação desses pressupostos. O método, por exemplo, pode envolver regras para a seleção, ordenação e apresentação dos itens lingüísticos, bem como normas de avaliação para a elaboração de um determinado curso.

Levando em consideração os apontamentos de Leffa (2016), as seções subsequentes tratam das principais abordagens utilizadas no ensino de línguas estrangeiras. Para isso, conceituaram-se as Abordagens Gramática e Tradução, Direta, Audiolingual (ou Áudio-Oral), Áudio-Visual, Comunicativa, bem como o Pós-Método. É importante enfatizar que não há uma abordagem ideal e que se adapte a todos os contextos educacionais, pois o planejamento de um curso deve considerar os objetivos, as necessidades e as formas de aprendizagem de cada estudante, seja no ambiente digital ou no presencial.

### 2.2.1 Gramática e Tradução

Sendo conhecido como o primeiro modelo de aprendizagem de línguas estrangeiras, a Abordagem Gramática e Tradução originou-se para possibilitar o acesso à “alta cultura” (Brito, 1999), por meio da literatura, música e arte da língua alvo, sendo essa a principal justificativa para o aprendizado de um idioma. Nesse sentido, inicialmente, o objetivo era “a leitura através do estudo da gramática e a aplicação desse conhecimento na interpretação de textos com o apoio de um dicionário” (Paiva, 2005, p. 127), tornando-se, posteriormente, voltada, em maior parte, para a tradução.

Apesar de ser uma abordagem antiga, utilizada, sobretudo, nos estudos de grego e latim, sua aplicação se mantém até a atualidade, com modificações sutis em sua prática. O uso da abordagem pode auxiliar nas primeiras atividades de contato com a LE, auxiliando na identificação de vocábulos e diminuindo interferências linguísticas da língua materna na língua alvo. Com relação às atividades, de acordo com Leffa (2016), há:

(a) memorização prévia de uma lista de palavras, (b) conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e (c) exercícios de tradução e versão. É uma abordagem dedutiva, partindo sempre da regra para o exemplo (Leffa, 2016, p. 23).

Portanto, o ensino da língua torna-se algo mecanizado, visando somente o estudo da gramática por intermédio de frases descontextualizadas, sem interesse pelo desenvolvimento da oralidade. Diante de tais características, em contextos comunicativos, o vocabulário estudado mostra-se insuficiente, o que pode dificultar a interação com o outro. Em relação ao papel do professor, as atividades propostas devem ser baseadas, principalmente, nos aspectos gramaticais da língua alvo, tendo como suporte, sobretudo, o uso de livros didáticos.

### 2.2.2 Abordagem Direta

Embora seja mais conhecida como uma abordagem posterior à Gramática e Tradução, iniciada no final do século XIX, há “indícios” de que a Abordagem Direta (doravante AD) tenha sua “origem” no século XVI, em meio a um contexto de expansão industrial e internacionalização do comércio. Diante de uma conjuntura de movimentações migratórias, surgiu a necessidade de uma aprendizagem rápida e voltada, primeiramente, à oralidade, sendo sua efetividade constatada por Montaigne, que, de acordo com Leffa (2016, p. 24), “na década de 1530 aprendeu latim pelo método direto, é citado pelos defensores da AD como um exemplo de seu sucesso”.

O ensino, desse modo, é feito por associação, cabendo ao estudante pensar na língua estrangeira e em seus vocabulários de forma a desenvolver a comunicação, por meio da interação com o outro. Ademais, contrapondo-se ao modelo anterior, a tradução não deve ser utilizada na aprendizagem, conseqüentemente, exclui-se o uso da língua materna nesse processo (Abadía, 2000). Ademais, cabe ressaltar que:

Este método centrou a sua atenção no desenvolvimento das 4 habilidades (escrita, vocabulário, compreensão e oralidade), começando pelas orais, onde a possibilidade

de desenvolver uma boa conversação passou a ser a competência básica do aluno de língua estrangeira (Sirvent, 2017, p. 14, TN<sup>12</sup>).

Portanto, compreende-se a língua para além de sua gramática, sendo essa estudada a partir da prática. Esse contexto incentiva e coloca em primeiro plano a participação dos aprendizes, cabendo ao professor o papel de conduzir e guiar os alunos, possibilitando maior contato entre discente e docente. Apesar do ensino de língua estrangeira estar mais próximo da prática usual, há ênfase no estudo da língua padrão, sem a presença de variações linguísticas. Em relação às atividades, essas são preparadas para turmas pequenas, devido à parte comunicacional ser favorecida em grupos menores.

### 2.2.3 Abordagem Áudio-Oral

A Abordagem Áudio-Oral surgiu durante a Segunda Guerra Mundial, em razão da necessidade de se aprender uma língua estrangeira em períodos curtos de tempo. Após a entrada dos Estados Unidos na guerra, o exército identificou a escassez de falantes de diferentes línguas, pois a presença de pessoas com conhecimentos em diferentes idiomas poderia contribuir para o bom desempenho na guerra, a partir da comunicação entre os membros dos países aliados. Nesse sentido, o objetivo principal era dar aos aprendizes habilidades voltadas à oralidade e ao desenvolvimento conversacional, conceituando que a língua é um conjunto de estruturas e uma soma de fonologia, sintaxe e morfologia (Abadía, 2000; Leffa, 2016).

As atividades em sala de aula dividiam-se em repetições de estruturas e práticas individuais, determinando que a “aprendizagem é um comportamento observável, produto de estímulo e resposta, ou seja, de condicionamento” (Paiva, 2005). Essa particularidade manifesta a influência do behaviorismo no ensino de língua, dado que há observação das tendências comportamentais dos falantes. Ademais, conforme Paiva (2005), a língua é vista como um hábito automatizado, cumprindo as seguintes premissas:

1. deve-se aprender a língua e não sobre a língua,
2. as estruturas devem vir em uma seqüência gramatical,
3. as estruturas devem ser praticadas até serem automatizadas,
4. as regras gramaticais devem ser aprendidas intuitivamente através de analogia.
5. os hábitos lingüísticos são formados pela saturação da prática. (Paiva, 2005, p. 129).

---

<sup>12</sup> “Este método centró su atención en el desarrollo de las 4 habilidades (escritura, vocabulario, comprensión y oralidad), comenzando por las orales, donde la posibilidad de desarrollar una buena conversación se convertía en la habilidad básica del estudiante de lengua extranjera”

Em conclusão, o dever principal do aprendiz é escutar e repetir as estruturas pré-estabelecidas pelo professor, que agora é visto como um modelo a ser seguido. Nesse sentido, há criação de diálogos, uso de materiais com áudios, ditados e testes orais, evitando-se ao máximo os erros e a interferência da língua materna. Ainda que tal abordagem tenha o foco na competência oral, considera-se também o texto escrito e a reflexão gramatical (Abadía, 2000), mesmo que esses não sejam exaustivamente trabalhados nas aulas.

#### 2.2.4 Abordagem Áudio-Visual

Com origem na França, entre 1954 e 1956, a Abordagem Áudio-Visual surgiu a partir dos estudos de Petar Guberina, do Instituto de Fonética da Universidade de Zagreb. Esse modelo de aprendizagem recebeu influência direta da Abordagem Áudio-Oral e se situou “num prolongamento da abordagem direta, à medida que suas principais inovações constituem, em parte, as tentativas de solução dos problemas com os quais se defrontavam os defensores da abordagem direta” (Martins, 2017, p. 79). Abadía (2000) destaca que há duas características que norteiam a Áudio-Visual: a inserção, sempre que possível, de imagens nos conteúdos teóricos e a situação comunicativa precedendo as estruturas gramaticais. A aprendizagem, dessa maneira, é feita por meio de associações, utilizando imagens como recursos para o desenvolvimento da língua alvo. Assim, de acordo com Gois (2010, p. 06):

[A] abordagem – o método estruturo-global audiovisual<sup>13</sup>, de base estrutural, mas com algumas características próprias. Faz enfoque na língua oral tomando como ponto principal as interações cotidianas, além de treinar as quatro habilidades, mas prioriza a língua falada deixando a leitura e a escrita para depois de algumas horas de treino oral. Aqui o aprendiz já não é tão passivo como no método audiolingual.

Compreendendo a língua como meio de expressão oral, a Abordagem Áudio-Visual, mesmo que de forma inicial, abordou aspectos não verbais da comunicação, concedendo espaço para que tais particularidades fossem consideradas nas abordagens e metodologias posteriores. Em relação ao docente, seu papel é, na maior parte do tempo, criar situações de comunicação, sendo o aluno submetido a esses cenários como forma de aprendizagem da língua alvo.

---

<sup>13</sup> Antes da designação “Áudio-Visual”, como é conhecida atualmente, essa abordagem de ensino foi denominada, inicialmente, como “Método estruturo-global audiovisual”, em razão da compreensão global da situação comunicativa ocorrer antes do estudo das estruturas linguísticas (Abadía, 2000).



### 2.2.5 Abordagem Comunicativa

Após as Abordagens Áudio-Oral e Áudio-Visual, houve um período de transição, marcado pelo surgimento de diferentes propostas para o ensino de línguas estrangeiras. Com modelos caracterizados por estratégias pouco usuais, consideravam-se para o desenvolvimento da aprendizagem o ambiente em que o aprendiz estava inserido, fatores psicológicos, uso de materiais específicos não relacionados aos processos de ensino e atividades realizadas de maneira consciente e inconsciente. Dentre essas propostas, estavam: a Sugestologia, a Aprendizagem por aconselhamento, o Método Silencioso, a Resposta Física Total e a Abordagem Natural.

Os modelos anteriores, principalmente aqueles voltados ao desenvolvimento da oralidade, concederam espaço para o surgimento da Abordagem Comunicativa, que teve origem após estudos nas áreas da Linguística e da Psicologia. Para o ensino de línguas estrangeiras, considera-se, nesse momento, a prática social, destacando que a oralidade não é a memorização de estruturas específicas, mas a forma com que a língua alvo é utilizada na comunidade de fala, assim, “a língua era analisada não como um conjunto de frases, mas como um conjunto de eventos comunicativos” (Leffa, 2016, p. 36).

A aprendizagem ocorre, dessa forma, por intermédio da prática comunicativa, de maneira indutiva e dedutiva, considerando sempre o contexto em que os falantes estão inseridos. Essas características fazem pressupor que a cultura é um elemento essencial nessa abordagem. No entanto, de acordo com Tavares (2006, p. 22), há, em alguns momentos, “a reprodução de padrões de comportamentos pré-estabelecidos e [a trivialização das] questões de uso da língua”. Entretanto, destaca-se que a Abordagem Comunicativa foi precursora ao aprofundar o estudo em aspectos de entonação, interação, gestos, polidez e marcadores do discurso:

Os diálogos artificiais, elaborados para apresentarem pontos gramaticais são rejeitados. [...] As formas linguísticas serão ensinadas apenas quando necessárias para desenvolver a competência comunicativa e poderão ter mais ou menos importância do que outros aspectos do evento comunicativo. O desenvolvimento de uma competência estratégica - saber como usar a língua para se comunicar - pode ser tão ou mais importante do que a competência gramatical (Leffa, 2016, p. 37).

Desse modo, procura-se atingir a comunicação real, desenvolvendo a aprendizagem por meio de materiais autênticos e conectados a práticas mais significativas do uso da língua. O aluno é colocado no centro da aprendizagem, sendo as dificuldades entendidas como parte desse processo. Além disso, há a realização de atividades em grupos, em que o estudante pode

praticar a língua a partir da interação com outros aprendizes. Em vista disso, a língua não é voltada somente ao desenvolvimento de um propósito, seu estudo deve ser adequado à necessidade de cada estudante, aproximando-se do uso cotidiano da língua.

### 2.2.6 Pós-Método

Desenvolvido por Kumaravadivelu (1994), o Pós-Método tem por base a adaptação de estratégias de ensino de acordo com a necessidade de cada estudante, considerando suas particularidades linguísticas, culturais, sociais e, inclusive, políticas. Essa característica concede ao professor autonomia de decisão, visto que não há necessidade de seguir especificamente uma abordagem. Como argumenta Leffa (2016, p. 40), há três princípios que representam o Pós-Método: “(1) a busca da autonomia do professor, (2) a aprendizagem baseada em projetos e tarefas e (3) a proposta de uma pedagogia crítica”. As características citadas demonstram que o ensino de língua estrangeira não é mais orientado somente por questões gramaticais, sendo resumido, principalmente, em 10 (dez) macroestratégias, como aponta Leffa (2012, p. 399):

(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.

Essas macroestratégias colocam o aluno no centro da aprendizagem, tornando-o responsável pelo seu desenvolvimento na língua estrangeira. Nesse sentido, a prática docente e as estratégias de aprendizagem utilizadas até então são revisitadas para dar espaço a uma nova concepção de ensino, que considera a língua estrangeira para além da teoria. Portanto, no Pós-método, não há ênfase em apenas uma habilidade, todas são igualmente consideradas, inclusive perspectivas culturais não estereotipadas. O professor, em vista disso, obtém autonomia para refletir sobre a melhor abordagem e modo de planejar uma aula, mobilizando os conteúdos e os materiais de maneira a estimular o pensamento crítico do aprendiz. Nesse

sentido, o docente “reconhece a sua turma e, a partir disso, escolhe qual o melhor caminho a seguir. Portanto, não há um método perfeito, mas, sim, um método adequado a cada contexto de ensino” (Redondo, 2014, p. 84).

Nesta seção tratou-se das temáticas relativas à aprendizagem de línguas estrangeiras, bem como seu ensino e o papel da cultura nesse processo. Para compreender os procedimentos que norteiam o estudo de um idioma, discorreu-se, sucintamente, sobre as principais abordagens utilizadas nesses contextos. Com relação à seção seguinte, serão apresentadas reflexões acerca dos estudos do léxico, demonstrando sua relevância na aprendizagem, estratégias para sua retenção e os principais recursos utilizados para o desenvolvimento dessa competência.

### 3 LÉXICO: CONCEITO E DESDOBRAMENTOS

O léxico compreende um vasto e complexo conjunto de palavras, sendo uma forma de nomear e determinar o universo particular do qual uma língua faz parte. Assim, não existe língua sem o léxico, pois “ao reunir os objetos em grupos, identificando semelhanças e, inversamente, discriminando os traços distintivos que individualizam esses objetos em entidades diferentes, o homem foi estruturando o mundo que o cerca [...]” (Biderman, 2014, p. 81). O léxico, por isso, expressa todo o conhecimento do homem, a partir de sua experiência em sociedade, sendo, conseqüentemente, inesgotável. De fato, por ter características tão amplas, o léxico possui identidade própria, como destaca Antunes (2012, p. 29):

O léxico, na língua, representa, assim, essa possibilidade de ‘escape’, ou, noutras palavras, constitui um componente simultaneamente sistemático e aberto, marcando essa propriedade da linguagem verbal de ser instável ao mesmo tempo em que se constrói sobre uma base estável e definida, a ponto de poder ter uma identidade própria.

Considerando, de acordo com a autora, a propriedade de instabilidade, será o contexto que determinará um dos sentidos possíveis que dada unidade poderá oferecer ao enunciado. Krieger (2006, p. 144) aponta que, dentre os fatores que determinam o léxico de um idioma, destacam-se: o tempo, o espaço e o registro. Em vista disso, palavras podem ser criadas para designar novos conceitos ou objetos que surgem na sociedade. Da mesma forma, palavras podem cair em desuso, seja porque as coisas que elas descreviam não existem mais, seja porque novas palavras surgiram para uma substituição mais precisa ou eficaz.

Na sequência, buscando resumir as informações expostas, apresenta-se uma definição, de acordo com Henriques (2011, p. 13), de léxico, demonstrando seu significado, bem como as particularidades que o envolve:

O léxico de uma língua, numa definição mais geral, pode ser visto como o amplo repertório de palavras de uma língua, ou o conjunto de itens à disposição dos falantes para atender às suas necessidades de comunicação. Ao lado da gramática, mais especificamente junto à morfossintaxe e à fonologia, o léxico constitui o outro grande componente da língua [...]. As palavras são a matéria-prima com que construímos nossas ações de linguagem (Henriques, 2011, p. 27).

Convém ressaltar, ainda, a distinção sutil entre léxico e vocabulário, que são utilizados, muitas vezes, inadequadamente como sinônimos. Estritamente relacionados, o léxico e o vocabulário, de acordo com San Mateo Valdehita (2012), distinguem-se na maneira com que são organizados. O léxico, portanto, é mais amplo e engloba todos os vocábulos, ou palavras, que fazem parte de uma língua e estão disponíveis para o falante. Em contrapartida,

o vocabulário é apenas uma parte do léxico, representando um campo ou área do conhecimento e, de maneira mais individual e restrita, as palavras que o falante escolhe para usar ao se expressar em determinado contexto.

Infere-se, portanto, a complexidade e a importância da interação para a construção do léxico de uma língua, possibilitando, a partir dele, a compreensão de aspectos sociais e culturais de uma comunidade. Essa relação “entre língua, sociedade e cultura é evidenciada pela forma de nomeação, o que justifica o fato de o léxico incorporar a maneira como o homem percebe a realidade [...]” (Marques; Isquierdo, 2022, p. 90). Sua atividade, desse modo, não se baseia somente na designação e nomeação de coisas, ela é um retrato da experiência humana compartilhada em sociedade, o que demonstra, de maneira evidente, a sua relevância.

### 3.1 A RELEVÂNCIA DO LÉXICO NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: AS APRENDIZAGENS INCIDENTAL E INTENCIONAL

Aprender uma língua estrangeira é um processo complexo e gradual, que vai além da memorização de estruturas, de regras gramaticais e de listas de palavras. Para o desenvolvimento da aprendizagem, o docente, ao planejar os conteúdos e materiais da aula, determina os propósitos a serem alcançados pelos aprendizes, fazendo com que, mesmo indiretamente, o estudo do léxico seja incorporado. A aprendizagem lexical está sempre presente nas atividades programáticas para o ensino de língua, principalmente em suas dimensões morfológicas ou semânticas. Tal aspecto colabora para que o léxico seja um fator central na aprendizagem, como destaca Leffa (2000, p. 19):

Se alguém, ao estudar uma língua estrangeira, fosse obrigado 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 que 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.

Ainda que as aulas de línguas estrangeiras não sejam estruturadas com base em somente uma abordagem ou metodologia, percebe-se que, mesmo assumindo posições variadas, o estudo lexical é sempre aplicado. Essa perspectiva foi demonstrada por Rodrigues-Pereira, Zacarias e Nadin (2019), a partir de um levantamento teórico das obras de Silva (2005), Sánchez (2009) e Moreno García (2017), conforme demonstrado no quadro:

Quadro 1- Ensino de vocabulário nas metodologias de ensino e aprendizagem

	Método Gramática e Tradução	Método Natural Direto	Métodos Áudio-oral e Audiovisual	Abordagem Comunicativa	Abordagem Léxica
Ensino do léxico	Predominam as listas de palavras e seus respectivos significados em língua materna para servir à tradução.	Estudo por meio de associação, de forma imitativa, associativa, indutiva e de memorização.	Inserido em um contexto linguístico-cultural. Na vertente Audiovisual, há a inclusão de imagens para facilitar a memorização e evitar a tradução.	Contextualizado cultural e linguisticamente e inserido em atividades que desenvolvam as quatro habilidades linguísticas.	Estudo por meio da exposição à língua, indutivo, com predomínio da mensagem sobre a forma no qual o léxico assume protagonismo.

Fonte: Silva (2005); Sánchez (2009); Moreno García (2017) (*apud* Rodrigues-Pereira; Zacarias; Nadin, 2019, p. 15).

Os dados retratados indicam que a aprendizagem lexical é intrínseca ao estudo de línguas estrangeiras, desde a Abordagem Gramática e Tradução. Ainda de acordo com os autores, “a ampliação do vocabulário dos alunos torna-se algo essencialmente necessário à medida que se objetiva possibilitar o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos para que possam se expressar de forma oral e/ou escrita nos mais diferentes contextos existentes.” (Rodrigues-Pereira; Zacarias; Nadin, 2019, p. 7). Para isso, enfatiza-se a necessidade de uma aprendizagem intencional e incidental.

A aprendizagem intencional de vocabulário é feita de maneira explícita, com atividades integralmente voltadas ao processo de internalização. De acordo com Conceição (2014, p. 28), “os aprendizes realizam exercícios ou atividades que focam a atenção no vocabulário, como inferências a partir de contexto, mapas semânticos, jogos de vocabulários e listas de palavras”. Em relação à aprendizagem incidental, ou indireta, seu uso ocorre nas atividades em que a atenção do aprendiz não está voltada ao vocabulário, sendo a leitura a forma mais eficiente para a realização dessa aprendizagem. Entretanto, destaca-se que, como observa Conceição (2014, p. 30), “para que a aprendizagem de vocabulário através de uma abordagem indireta ocorra, a quantidade de palavras desconhecidas deve ser pequena e o assunto do texto deve ser de interesse do aluno”.

Embora se perceba diferentes particularidades na aprendizagem intencional e incidental, Moreno García (2017, p.485, TN<sup>14</sup>) aponta características gerais que uma atividade voltada ao léxico deve reunir. A autora destaca que os exercícios devem estar relacionados ao

<sup>14</sup> Interés para el alumnado; Complejidad/dificultad adecuada al nivel; Claridad en las instrucciones; Suficiente información y contexto para desarrollarla; Tiempo adecuado para realización; Ayudas extra.

interesse do aluno; adequados ao nível de aprendizagem; com instruções claras; informações e contextos suficientes para sua resolução; tempo adequado para a realização e ajuda extra. Nesse sentido, as escolhas dos materiais e das unidades ensinadas devem ser adequadas de acordo com os propósitos que se busca atingir, tanto dos aprendizes quanto do professor.

As considerações realizadas demonstram a relevância do léxico na aprendizagem, indicando o quanto esse estudo é importante no ensino de idiomas. Ressalta-se, desse modo, que as aprendizagens intencional e incidental devem ser combinadas nas aulas de língua, a depender do nível de aprendizagem que o estudante se encontra. Logo, aconselha-se que a aprendizagem intencional apareça em atividades iniciais, quando o aluno está começando a conhecer a língua alvo. Já a aprendizagem incidental pode ser realizada em níveis mais avançados de proficiência, mediante o aumento contínuo do grau de dificuldade das leituras propostas. Infere-se, portanto, que a aprendizagem não deve ser baseada apenas em um processo de memorização, sendo necessário, para o estudo de idiomas, o uso de estratégias específicas, descritas na subseção posterior.

### 3.1.1 Estratégias para o desenvolvimento da competência lexical

Para a aprendizagem de uma língua, mobilizam-se técnicas e estratégias que buscam, entre outras questões, a maneira mais eficiente para reter o conhecimento de vocabulário. Seja com uso de listas para a memorização ou com propostas de atividades mais significativas, o processo cognitivo que envolve a internalização de vocabulário é complexo, considerando que não há um modelo ou fórmula única para a realização da aprendizagem. Serrano (2017) destaca que há certa ordem na maneira com que uma palavra é armazenada e sistematizada na memória. Ou seja, não é processo independente, há uma rede que se modifica ao longo da aquisição e da aprendizagem.

Nesse sentido, a partir das ideias de Serrano (2017), cabe definir a diferença entre aquisição e aprendizagem de vocabulário. Como retratado em seções anteriores, a aquisição ocorre de maneira espontânea e natural, como na língua materna, visto que está relacionada “à formação da própria identidade da pessoa e menos dependente da ação da escola” (Leffa, 2000, p. 18). Em contrapartida, a aprendizagem é feita de maneira consciente, como nos ambientes formais de ensino.

Feita tais considerações, ressalta-se que o conhecimento lexical, portanto, está sempre em constante expansão, decorrendo, de acordo com McCarth (1990 *apud* Pérez, 2006, p. 14),

três processos para que a retenção de uma palavra aconteça: entrada - ou input -, armazenamento e recuperação.

Primeiro, as palavras são escritas na memória de curto prazo, depois as informações são armazenadas em campos semânticos, com referências e associações; e, finalmente, buscamos e recuperamos as palavras de nosso léxico mental, o lugar da memória onde as palavras são armazenadas e registradas (McCarthy, 1990 *apud* Pérez, 2006, p. 14, TN<sup>15</sup>).

Especificamente sobre a entrada, essa pode ser realizada mediante o material de aprendizagem oferecido ao estudante, que, de acordo com Leffa (2000, p. 25), é um aspecto externo de ensino de vocabulário. Em relação aos aspectos internos, seus desenvolvimentos ocorrem a partir da experiência de cada aprendiz, determinando quais estratégias podem ser utilizadas para a sua aprendizagem.

De um lado, temos o ensino com ênfase no material que deve ser preparado e oferecido ao aluno. São os aspectos externos, valorizando o input. Nessa área, destacam-se os estudos sobre frequência, dicionários de aprendizagem, lingüística de corpus e uma tipologia específica de exercícios. Do outro lado, temos o ensino com ênfase no que o aluno deve fazer para adquirir e ampliar o vocabulário. São os aspectos internos, valorizando as estratégias. Destacam-se aí a questão da profundidade de processamento, a necessidade de respeitar os estilos de aprendizagem, etc. (Leffa, 2000, p. 25).

Com base em Nation (2001), Pérez (2006) organizou um questionário que indica os processos que envolvem o domínio de uma palavra. Tal análise auxilia no desenvolvimento do aspecto interno da aprendizagem, possibilitando uma compreensão mais profunda das unidades léxicas. Para isso, são consideradas propriedades sobre a forma, significado e uso, como demonstrado no quadro 2.

Quadro 2- Perguntas norteadoras para conhecer profundamente uma palavra

Forma	Oralidade	Como é o som? Como se pronuncia?
	Escrita	Como se escreve?
	Estrutura Interna	Que partes da palavra você reconhece? Que partes são necessárias para expressar o seu significado?
Significado	Forma e Significado	Quais significados a forma da palavra sinaliza? Que palavra pode ser usada para expressar o seu significado?
	Conceito e Referência	O que está incluso em seu conceito?
	Associação	Que outras palavras nos lembram? Que outras palavras você poderia usar para substituí-la?

<sup>15</sup>“En primer lugar, las palabras se escriben en la memoria a corto plazo, después la información se almacena en campos semánticos con referencias y asociaciones; y por último, buscamos y recuperamos las palabras de nuestro lexicón mental, lugar de la memoria donde se almacenan y registran las palabras.”



Uso	Funções gramaticais	Em que frases poderiam aparecer? Em quais estruturas deve ser usada?
	Colocações	Que outras palavras ou tipos de palavras aparecem com ela? Que outras palavras podem ser usadas com ela?
	Restrições de uso	Onde, quando e com que frequência pode ser usada? Em que situações você pode usar essa palavra?

Fonte: Adaptado pela autora com base em Nation (2001, p. 27 *apud* Pérez, 2006, p. 15).

Além da forma, significado e uso, as perguntas propostas compreendem também conhecimentos fonéticos, ortográficos, morfológicos, sintáticos, semânticos, lexicais e pragmáticos. Contudo, apesar da importância de tais questões para validar a compreensão de determinada palavra, o processo que norteia a internalização de vocabulário é mais profundo e exige, também, sua inserção na prática. Leffa (2016) destaca que a retenção de vocabulário é bem sucedida quando o estudante é exposto mais vezes a uma unidade, dentro de exercícios que utilizam as diferentes elaborações mentais, havendo, assim, maior probabilidade de ser internalizada e usada:

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: repetição, escrita e reescrita, tradução, uso do contexto, paráfrase etc. 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 (Schmitt (1995); Craik; Lockhart, (1972); Craik; Tulving, (1975); Lawson; Hogben, (1996) *apud* Leffa, 2016, p. 280).

Aliada à perspectiva do autor, Biderman (1996, p. 28) indica que a apreensão do léxico é uma questão de memória, sendo a frequência um dos principais modos de aprender uma palavra:

Tudo leva a crer que o léxico se estrutura de tal forma que permita a recuperação muito rápida, instantânea mesmo, das palavras que o integram. Com certeza, uma das propriedades constitutivas da unidade lexical, e que possibilitam a sua recuperação no acervo da memória, é a frequência da palavra.

Portanto, a internalização ocorre quando há envolvimento, profundidade e frequência em sua manipulação. O interesse pela palavra, a semelhança com outras e o contexto de uso, podem colaborar de maneira efetiva para que o aprendiz retenha, em sua memória, as unidades ensinadas, uma vez que haverá maior atenção à sua forma e aos seus sentidos. Ademais, como evidenciado, o ensino e a aprendizagem de vocabulário contribuem para que o estudante se torne consciente e responsável pelo seu próprio desenvolvimento na língua estrangeira, dando autonomia para sua comunicação em diferentes contextos.

Abordaram-se, nesta seção, os conceitos que envolvem o estudo do léxico, sua relevância e as estratégias que podem ser utilizadas para retenção de palavras. A partir de tais teorias, destaca-se a importância da competência lexical no ensino e na aprendizagem de línguas, a qual é fundamental para o desenvolvimento de outras competências na língua alvo. Em relação à seção posterior, essa é destinada ao uso de tecnologias na educação, compreendendo as designações TICs e TDICs, a inserção de recursos e ferramentas digitais no ensino e, por fim, os aplicativos como meio para aprendizagem de línguas estrangeiras.

#### 4 TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

O âmbito educacional passou por diversas transformações ao longo do tempo, com mudanças nas abordagens e na forma com que o processo de ensino é conduzido em sala de aula. Diante de tais transformações, os recursos eletrônicos passaram a ser incluídos nos planos pedagógicos, fazendo com que os letramentos digitais (Soares, 2002; Bawden, 2008), ou alfabetização midiática (UNESCO, 2016), se tornassem “um pré-requisito para a criatividade, a inovação e o empreendedorismo; sem eles não podemos participar plenamente do cotidiano na sociedade de informação atual, nem adquirir as habilidades e construir o conhecimento necessários para viver neste século” (Salies; Shepherd, 2018, p. 32).

De fato, não há uma perspectiva única sobre a inserção de tecnologias na educação, coexistindo teorias favoráveis e contrárias quanto aos seus usos em sala de aula. Partindo do pressuposto que nenhuma tecnologia é neutra (Winner, 1986), quando essas são aplicadas na educação, cabe ao docente estar adaptado aos seus usos e ser bem formado para compreender seus propósitos e funcionalidades, a partir de uma perspectiva crítico- reflexiva (Mayrink; Albuquerque-Costa, 2013). Por conseguinte, suas inserções significativas em sala de aula, bem como fora dela, devem propiciar o desenvolvimento da aprendizagem em um ambiente que estimule a criatividade, a autonomia e a transformação na busca de conhecimentos, pois, de acordo com Mayrink e Albuquerque-Costa (2013, p. 43), “as experiências educativas [...] ampliam o conhecimento e permitem uma melhor compreensão das relações entre as experiências passadas e as futuras”. Sendo assim, a escola tem um papel fundamental no preparo dos estudantes para um uso consciente e responsável das tecnologias digitais. Como apontam Kersch, Cani e Coscarelli (2016, p. 22):

A escola precisa participar dessa mudança proporcionando aos alunos não somente experiências conscientes e reflexivas de multiletramentos, mas também o desenvolvimento das potencialidades que emergem das novas tecnologias, edificando um conhecimento de forma colaborativa. O que se espera é que os alunos possam orientar suas aprendizagens para uma autonomia em práticas fora das salas de aula. Nesse sentido, a formação dentro das escolas precisa contribuir para o desenvolvimento desse cidadão e, para isso, é preciso repensar o ensino e a aprendizagem em virtude da presença de novos alunos que, por sua vez, exigem novos professores (Kersch; Cani; Coscarelli, 2016, p. 22).

Em vista disso, as transformações geradas por esses aparelhos eletrônicos indicam a necessidade de novas perspectivas às tarefas de ensino e de aprendizagem, as quais devem alterar toda a estrutura educacional. Portanto, a escola deve “abrir-se para novas educações – resultantes de mudanças estruturais nas formas de ensinar e aprender possibilitadas pela atualidade [...]” (Kenski, 2012, p. 41), levando os aprendizes ao desenvolvimento dos

multiletramentos, a partir do uso seguro e ético das TIC e das TDIC, de modo a refletirem e serem capazes de argumentar na busca de “uma verdadeira rede dinâmica de aprendizagem coletiva” (Valente, 2008, p. 39).

#### 4.1 DEFINIÇÃO E EVOLUÇÃO: DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC) ÀS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC)

Considerando a origem grega da palavra tecnologia, em que *technê* expressa ofício e *logos* estudo de, compreende-se, como seu significado, “a aplicação de conhecimentos científicos na resolução de problemas” (Blanco; Silva, 1993, p. 37). Sendo utilizada para satisfazer a necessidade humana e contribuir para a transformação progressiva das atividades em sociedade, a tecnologia, que vai desde uma caneta à inteligência artificial, recebe diferentes designações e agrupamentos. Como exposto por Ponte (2000, p. 64):

Temos aqui um problema de terminologia. Durante muitos anos falava-se apenas no computador. Depois, com a proeminência que os periféricos começaram a ter (impressoras, plotters, scanners etc), começou a falar-se em novas tecnologias de informação (NTI). Com a associação entre informática em telecomunicações generalizou-se o termo tecnologias de informação e comunicação (TIC).

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) são o agrupamento de tecnologias que geram e fazem uso de informações, ou seja, “que, por meio de seus suportes (mídias, como o jornal, o rádio, a televisão...), realizam o acesso, a veiculação das informações e todas as demais formas de ação comunicativa, em todo o mundo” (Kenski, 2003, p. 16). Levando em consideração as transformações progressivas nos recursos tecnológicos, a inserção do digital nesses eletrônicos fez com que uma nova denominação fosse criada, as chamadas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC).

Caracterizadas por serem a evolução das TIC, as TDIC são integradas a uma cultura digital<sup>16</sup>, em que é possível processar e acessar informações com facilidade, além de estabelecer interações comunicativas multidirecionais, realizadas, principalmente, pelas redes sociais. Diante das mudanças proporcionadas pelas tecnologias digitais, muito tem se discutido sobre o uso das TDIC na educação, uma vez que, atualmente, o corpo discente é

---

<sup>16</sup>“O termo Digital, integrado à Cultura, define este momento particular da humanidade em que o uso de meios digitais de informação e comunicação se expandiram, a partir do século passado, e permeiam, na atualidade, processos e procedimentos amplos, em todos os setores da sociedade” (KENSKI, 2018 p. 1).

composto por uma geração de “nativos digitais<sup>17</sup>” (Prensky, 2001), sendo, portanto, necessária a presença da escola nessa conjuntura, que deve considerar o *ciberespaço* como parte do processo de aprendizagem.

#### 4.1.1 Para além das TIC: o digital nos processos de ensino e aprendizagem

A internet trouxe diversas facilidades para as tarefas cotidianas na sociedade e, assim como em outras esferas sociais, o âmbito educacional se viu fortemente afetado pelos desdobramentos causados pelo digital. Levando em consideração que o *ciberespaço* é constituído por uma multiplicidade de linguagens, denota-se a produção de novas condições discursivas, sobretudo nas redes sociais. Do ponto de vista sociocultural e crítico ideológico, os contextos interativos e multimodais<sup>18</sup> “possuem um elevado potencial para a transformação dos indivíduos” (Lalueza; Crespo; Camps, 2010, p. 49), alterando práticas sociais de comunicação, educação e socialização. Especificamente em relação à educação, de acordo com Hernández e Sancho (2006), uma prática bem orientada do uso do computador em sala de aula implica no desenvolvimento de capacidades cognitivas e metacognitivas. No entanto, para que isso seja viabilizado, as tecnologias digitais devem ser incorporadas como ferramentas didáticas, de modo a enriquecer as aulas e ampliar o acesso ao conhecimento.

Nesse contexto, as TDIC vão além de ferramentas adicionais aos planos pedagógicos, seus usos proporcionam “a reconfiguração da prática pedagógica, abertura e plasticidade do currículo e o exercício da coautoria de professores e alunos” (Almeida; Valente, 2012, p. 60). Destaca-se, também, nesta conjuntura, a criação de plataformas que visam à vinculação de recursos dinâmicos e interativos aos processos de ensino, reproduzindo, ainda que indiretamente em alguns casos, os mecanismos dos jogos aos temas de estudo.

As tecnologias digitais, portanto, quando bem utilizadas, podem possibilitar a expansão do ensino e da aprendizagem, no entanto, embora o meio digital seja amplo, nem tudo que está presente na internet pode ser transformado em conhecimento formal, sendo necessário considerar, entre outras questões, a capacidade didática do docente. Para que o uso

<sup>17</sup>Ainda que as denominações “nativos digitais” e “imigrantes digitais”, propostas por Prensky (2001), sejam amplamente utilizadas para caracterizar as gerações marcadas ou não pelas tecnologias, cabe ressaltar a limitação de tais conceitos, uma vez que o autor propõe uma série de comportamentos generalizados sem considerar as práticas na internet e os tipos de conhecimentos sobre as tecnologias.

<sup>18</sup>Num ambiente virtual, o texto em si, o suporte, o design da tela, o arranjo dos diversos itens, as formas, os tamanhos, as cores, tudo isso compõe a multimodalidade. Todos esses elementos vão para além da função estética, eles também participam da construção de sentido pelo sujeito, ajudam a definir as escolhas que serão feitas, a navegação, a escrita, como uma gramática visual” (Medeiros, 2014, p. 591).

das TDIC na educação seja adequado e efetivo, é necessária uma atuação contínua, bem como o uso de recursos que respondam às necessidades de aprendizagem dos estudantes e dos educadores, “procurando atingir níveis mais sofisticados de letramentos e participando da sociedade digital, uma das condições atuais para a inclusão social e a vivência democrática” (Almeida; Valente, 2012, p. 69).

#### **4.1.1.1 Gamificação como recurso de ensino**

Diante de uma cultura digital, com diferentes produções desenvolvidas a partir das tecnologias, observam-se, constantemente, estudos que buscam analisar a influência das tecnologias no sistema cognitivo, como a dos *videogames*, posto que, muitas vezes, esse é o primeiro contato que uma criança tem com as tecnologias digitais. Embora seus usos sejam associados ao entretenimento, percebe-se a utilização de sistemáticas de jogos em contextos diversificados, a chamada “gamificação”.

A inserção de características de jogos em contextos não relacionados ao entretenimento busca desenvolver, nos participantes, o engajamento, a colaboração e o estímulo ao desafio, objetivando melhorar serviços, áreas ou ambientes. De acordo com McGonigal (2012 *apud* Vianna *et al.*, 2013), há diferentes mecânicas que podem caracterizar uma ferramenta gamificada, no entanto, quatro delas são comuns nos diferentes jogos, sendo essas: Meta, regras, *feedback* e participação voluntária.

[...] Demais aspectos como interatividade, suporte gráfico, narrativa, recompensas, competitividade, ambientes virtuais ou o conceito de vitória, dentre outros, são características comuns a muitos jogos, mas não definidoras. Trata-se de artifícios orientados a constituir uma relação mais próxima com as quatro características apresentadas anteriormente [meta, regras, *feedback* e participação voluntária], ou seja, maneiras de consolidar e fortalecer os elementos expostos (Mcgonigal, 2012 *apud* Vianna *et al.*, 2013, p. 28).

A meta, de acordo com o autor, refere-se ao motivo pelo qual o indivíduo realiza a atividade proposta. Tal característica pode apresentar-se por meio da vitória de um usuário em relação a outro, na conclusão de diferentes fases ou por meio da ascensão dentro de um *ranking*. Em relação às regras, essas indicam como se deve agir ao utilizar o recurso digital, sendo divididas, de acordo com Busarello (2016, p.75), em:

Operacionais: aquelas regras que descrevem como agir no ambiente;  
Fundamentação: são regras sobre a funcionalidade do sistema. Essas regras dizem mais aos desenvolvedores tornando-se abstratas para aqueles que utilizam o sistema;  
Comportamento: regras que determinam como o usuário deve se comportar no

universo; Instrucionais: são regras básicas que apontam o que é necessário aprender para interagir no sistema.

Quanto ao *feedback*, esse demonstra as diferentes respostas do sistema a cada escolha ou movimento do participante. As respostas imediatas oferecidas pelo *feedback* colaboram para que erros sejam evitados, possibilitando o reconhecimento e a regulação das respostas. Por fim, em relação à participação voluntária, essa depende diretamente da disposição do participante frente ao sistema, ou seja, é necessário que ocorra a interação com o sistema, aceitando suas regras, metas e *feedbacks*.

Na educação, especificamente, tais características são aplicadas sem a utilização de tecnologias, ainda que os docentes não tenham consciência desses usos. Fardo (2013, p. 63) destaca que “características como distribuir pontuações para atividades, apresentar *feedback* e encorajar a colaboração em projetos são as metas de muitos planos pedagógicos”. Em vista disso, a única diferença está nos recursos utilizados para alcançar esses objetivos, já que a gamificação incorpora de maneira explícita as sistemáticas dos jogos nos exercícios escolares. Como resultado, os aprendizes familiarizados com a cultura digital “conseguem alcançar essas metas [objetivadas pela atividade] de forma aparentemente mais eficiente e agradável” (Fardo, 2013, p. 63).

A gamificação, portanto, é utilizada para enriquecer os conteúdos teóricos, tornando o ensino mais interessante aos aprendizes. Diante dessa nova perspectiva de ensino, há, na *internet*, diferentes *sites*, programas de computador e aplicativos que integram os *games* à educação, proporcionando ao docente a adaptação dessas ferramentas de acordo com o conteúdo pedagógico. O uso dessas tecnologias, que abarcam contextos já conhecidos pelos estudantes, de acordo com Castells (2013 apud Mayrink; Albuquerque-Costa, 2017, p.03), “promove [...] um maior interesse e participação dos aprendizes na medida em que [...] torna-se possível uma reconstrução do conhecimento e a busca de um caminho para a formação do cidadão crítico”.

#### ***4.1.1.2 O estudo de línguas estrangeiras por telas: os aplicativos como ferramentas de aprendizagem***

Como retratado anteriormente, a inclusão da internet nos dispositivos tecnológicos viabilizou um grande fluxo de informações, transmitidas de forma contínua e multidirecional. Percebe-se, com isso, a mudança na utilidade inicial de alguns eletrônicos, tal como no aparelho de celular, em que a chamada telefônica, função principal, é apenas mais um recurso

presente no dispositivo, e talvez a menos utilizada. O telefone, nesse sentido, transforma-se em *smartphone*, a partir da inserção de funções que, anteriormente, eram exclusivas de computadores. Para isso, são mobilizados os aplicativos, *softwares* específicos para os dispositivos móveis, que dentre tantas opções disponíveis para *download*, há os que visam propiciar o estudo de línguas estrangeiras, com a oferta de um ensino multimodal, interativo e lúdico.

As propostas de tais aplicativos não se relacionam diretamente com uma educação informal, assim como não podem substituir a educação formal oferecida pela escola. Esse contexto de aprendizagem coincide com a concepção de uma educação que pode ocorrer a qualquer hora e lugar, denominada, por Santaella (2014), de aprendizagem ubíqua.

[...] Já a aprendizagem ubíqua, espontânea, contingente, caótica e fragmentária aproxima-se, mas não coincide exatamente com a educação informal. A não coincidência se deve ao fato de que as condições que se apresentam são tão novas que parecem merecer que seja estabelecida a distinção entre educação e aprendizagem. Ou seja, inaugura-se uma modalidade de aprendizagem que é tão contingencial, inadvertida e não deliberada que prescinde da equação ensino-aprendizagem caracterizadora dos modelos educacionais e das formas de educar. O que emerge, portanto, é um novo processo de aprendizagem sem ensino (Santaella, 2014, p. 21).

Com o fácil acesso oferecido pelos dispositivos móveis, o estudante pode ter contato com conteúdos diversos, aprendendo, praticando ou trocando informações de maneira colaborativa. Além disso, como evidencia Paiva (2017, p. 17), “a otimização do tempo é uma característica desse tipo de aprendizagem. Não existe mais ociosidade se seu celular está em sua mão o tempo todo”. Isto posto, para a aprendizagem de idiomas, os aplicativos possibilitam um estudo centrado no aprendiz, visando propiciar a autonomia a partir da incorporação de diferentes linguagens, abordagens e recursos em um só espaço, estimulando, inclusive, a motivação, mediante o uso de elementos gamificados.

Quando utilizados para atingir determinados objetivos educativos, os aplicativos podem auxiliar no processo de aprendizagem, principalmente no conhecimento de novos vocabulários. Além do mais, tais recursos podem complementar o trabalho realizado pelo professor, a partir da prática da língua alvo fora da sala de aula. Portanto, o contexto de aprendizagem, com o uso de aplicativos, é modificado, devido à relativização do tempo e do espaço, estabelecendo uma nova lógica educacional, em que há construção e reconstrução dos conhecimentos, a partir de um novo modelo de ensino e de aprendizagem.



Nesta seção, tratou-se das tecnologias digitais no ensino e na aprendizagem, demonstrando que, quando bem incorporadas aos currículos educacionais, há possibilidade de contribuição para a educação. Além disso, buscou-se compreender a gamificação no ensino e os aplicativos como recursos de aprendizagem, posto a popularidade de tais ferramentas digitais na atualidade. Por conseguinte, após exposição do embasamento teórico, a seção posterior é destinada à metodologia de pesquisa e aos procedimentos que nortearam o desenvolvimento da dissertação. Em seguida, apresentamos nossas reflexões sobre os conjuntos de atividades analisados.

## 5 METODOLOGIA DE PESQUISA: PROCESSO DE SELEÇÃO DOS APLICATIVOS E CRITÉRIOS DE ANÁLISE

Com base nos pressupostos teóricos sobre os quais se refletiu, nesta seção apresentam-se os procedimentos metodológicos utilizados para a realização de uma pesquisa qualitativa, a qual foi desenvolvida a partir da interpretação e da descrição dos materiais selecionados para análise. A escolha pela pesquisa qualitativa decorre por ela envolver “o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos [...]. Portanto, os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance” (Denzin *et al* 2006, p. 17).

Para atingir tal objetivo, seguiram-se diferentes etapas, inicialmente, são apresentados os critérios utilizados para a seleção das fontes de pesquisa e a justificativa para a escolha dos respectivos aplicativos. Após a seleção das plataformas, foi desenvolvido o estado da arte sobre seus usos, a partir de pesquisas da pós-graduação, com a coleta de dados realizada durante o mês de agosto do ano de 2022, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, considerando o período de 15 anos, de 2008 a 2022, visto que o ano de 2008 compreende a data de criação de um dos aplicativos analisados, o *Busuu*.

Após o estado da arte, apresentam-se as principais características de cada aplicativo, incluindo a organização dos conteúdos para o estudo da língua espanhola como LE para aprendizes brasileiros. Por fim, disserta-se sobre os parâmetros que nortearam a escolha das temáticas analisadas, o que propiciou a posterior identificação das principais abordagens empregadas para o ensino e para a aprendizagem de língua espanhola e, principalmente, o potencial didático das atividades analisadas para a retenção de vocabulário, objeto de investigação nesta dissertação.

### 5.1 CORPUS DE ANÁLISE: APLICATIVOS

Projetados para serem executados em dispositivos móveis, os aplicativos são *softwares* desenvolvidos, exclusivamente, para *smartphones* e *tablets*. Por meio dos dispositivos móveis, que “são um novo e completo tipo de mídia capaz de oferecer às pessoas novas e excitantes maneiras de interagir e entender informação” (Nonnenmacher, 2012, p. 16), os aplicativos executam funções que vão desde jogos até gerenciamento financeiro, assemelhando-se a um microcomputador. Esses *softwares*, geralmente, estão disponíveis para *download* em lojas digitais, como a *App Store* ou *Google Play Store*, e usam, de acordo com

Leffa (2017, p. 251), “inúmeros bancos de dados que compõem o *big data*. Os aplicativos estabelecem conexões entre os dados que coletam do usuário com o que encontram na rede para oferecerem a ele exatamente o que pode ser de seu interesse”.

Para a criação desses *softwares*, utilizam-se linguagens de programação, projetadas para aproveitar os recursos e capacidades dos dispositivos móveis, como telas sensíveis ao toque, câmeras e sensores. Assim, “os programas aplicativos usam o hardware para atingir seus objetivos: ler e armazenar dados, editar e imprimir documentos, navegar na Internet, tocar música, etc” (Maziero, 2014, p. 03), os quais são otimizados de acordo com os sistemas operacionais que esses utilizam, proporcionando uma melhor experiência ao usuário, de maneira *online* ou *offline*.

## 5.2 CRITÉRIOS PARA A SELEÇÃO DO CORPUS: DESCRIÇÃO DOS PRINCIPAIS APLICATIVOS UTILIZADOS PARA A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Para verificar o processo de ensino e de aprendizagem de vocabulário por meio de aplicativos, realizou-se a seleção das fontes a partir do estabelecimento de critérios específicos, a saber:

- a) gratuidade para *download*;
- b) popularidade em serviços de distribuição digital, tais como *Google Play*, operado pela *Google*, e *APP Store*, empreendido pela *Apple*;
- c) aplicativos que disponham da aprendizagem de língua espanhola em suas plataformas;
- d) disponibilidade, em maior parte, de conteúdos gratuitos;
- e) reincidência em estudos e análises científicas.

Com base nos critérios dispostos e utilizando como orientação os principais sistemas operacionais de *smartphones*, sendo esses o *Android* e o *IOS*, foram selecionados, a partir das listas elaboradas pelos serviços de distribuição digital, os aplicativos mais usados para a aprendizagem de um idioma no contexto brasileiro. Na área da educação, destacam-se, no site da *Google Play* (2023), 45 (quarenta e cinco) aplicativos gratuitos mais populares, considerando o número de *downloads*, no sistema operacional *Android*, sendo que, dentre esses, apenas 6 (seis) são voltados, especificamente, ao ensino e à aprendizagem de língua estrangeira, como disposto no quadro 3:

Quadro 3- Aplicativos populares para o aprendizado de língua estrangeira na *Google Play*

Aplicativos	Idiomas disponíveis para a aprendizagem.	Disponibilidade, em maior parte, de conteúdos gratuitos.	Diferentes propostas metodológicas.	Reincidência em estudos e análises.
Duolingo	Cursos disponíveis para falantes de português: inglês, espanhol, italiano, francês, alemão e esperanto.	Sim	Sim	Sim
Falou: Aprender inglês rápido	Português, Alemão, Chinês, Coreano, Croata, Dinamarquês, Espanhol, Francês, Grego, Holandês, Húngaro, Indonésio, Inglês, Italiano, Japonês, Malaio, Norueguês Polonês, Romeno, Russo, Sueco, Tailandês, Turco, Ucrainiano, Vietnamita, Hindi.	Sim	Sim	Não
Buddy.ai: Inglês para crianças	Inglês	Não	Sim	Não
Babbel: Aprenda inglês e mais	Treze cursos disponíveis para quem fala português: Inglês, Alemão, Espanhol, Italiano, Francês, Sueco, Turco, Holandês, Polonês, Indonésio, Norueguês, Dinamarquês, Russo.	Não	Sim	Sim
Cake: Aprenda inglês e coreano	Inglês e Coreano.	Não	Não	Não
Busuu: Aprenda idiomas	Inglês, Espanhol, Francês, Alemão, Italiano, Português, Chinês, Japonês, Polonês, Turco, Russo, Árabe e Coreano.	Sim	Sim	Sim

Fonte: Elaborado pela autora com base no site da *Google Play* (2023) (Data de acesso: 7 de fev. 2023).

Conforme exposto, dentre os aplicativos voltados ao estudo de idiomas, apenas o *Busuu* e o *Duolingo* atendem aos critérios especificados, sendo esses possíveis fontes de dados para a análise. Na sequência, o mesmo procedimento foi realizado no *site* da *APP Store* (2023), que atende ao sistema operacional *IOS*, buscando verificar se há novas fontes que

podem ser utilizadas para a análise. Destacam-se, no *site*, os 100 (cem) aplicativos mais populares, de acordo com o número de *downloads*, na área educacional, sendo 10 (dez) voltados ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras.

Quadro 4- Aplicativos populares para a aprendizagem de língua estrangeira na *App Store*

Aplicativos	Idiomas disponíveis para a aprendizagem.	Disponibilidade, em maior parte, de conteúdos gratuitos.	Diferentes propostas metodológicas.	Reincidência em estudos e análises.
Duolingo	Seis cursos disponíveis para quem fala português: inglês, espanhol, italiano, francês, alemão e esperanto.	Sim	Sim	Sim
Falou: o melhor app de inglês	Português, Alemão, Chinês, Coreano, Croata, Dinamarquês, Espanhol, Francês, Grego, Holandês, Húngaro, Indonésio, Inglês, Italiano, Japonês, Malaio, Norueguês Polonês, Romeno, Russo, Sueco, Tailandês, Turco, Ucrainiano, Vietnamita, Hindi.	Sim	Sim	Não
EWA English: Aprender Inglês	Inglês e espanhol	Não	Sim	Não
Mondly: Aprenda 33 idiomas	Inglês, Espanhol, Francês, Alemão, Italiano, Russo, Japonês, Coreano, Chinês, Turco, Romeno, Árabe, Persa, Hebraico, Português, Holandês, Sueco, Norueguês, Dinamarquês, Finlandês, Grego, Africânder, Croata, Polaco, Búlgaro, Checo, Húngaro, Ucrainiano, Vietnamita, Hindi, Bengali, Catalão, Latim, Letão, Lituano, Eslovaco, Tangalog, Urdu.	Não	Sim	Sim
ELSA English - falar inglês	Inglês	Não	Sim	Não
Buddy.ai: Inglês para Crianças	Inglês	Não	Sim	Não

Babbel - Language Learning	Treze cursos disponíveis para quem fala português: Inglês, Alemão, Espanhol, Italiano, Francês, Sueco, Turco, Holandês, Russo, Polonês, Indonésio, Norueguês, Dinamarquês.	Não	Sim	Sim
Busuu: Aprender línguas	Inglês, Espanhol, Francês, Alemão, Italiano, Português, Chinês, Japonês, Polonês, Turco, Russo, Árabe e Coreano.	Sim	Sim	Sim
HelloTalk - Aprender Inglês	Praticar com falantes nativos Inglês, japonês, coreano, espanhol, francês, mandarim chinês, português, alemão, italiano, russo, árabe, turco, hindi, indonésio, tailandês, vietnamita e mais de 150 outras línguas.	Sim	Sim	Sim
Wlingua - Aprenda inglês	Inglês	Sim	Sim	Não

Fonte: Elaborado pela autora com base no site *App Store* (2023) (Data de acesso: 6 fev. 2023).

Diante das informações retratadas no quadro 4, observa-se a presença de determinados aplicativos em ambas as listas, demonstrando a popularidade desses *softwares* nos diferentes sistemas operacionais. Em relação à seleção das fontes, 3 (três) aplicativos correspondem aos critérios estabelecidos, sendo eles: *Busuu*, *Duolingo* e *HelloTalk*. No entanto, embora o aplicativo *HelloTalk* atenda às especificações exigidas, sua ênfase ocorre no contato com falantes nativos, a fim de desenvolver a língua estrangeira a partir da comunicação, logo, atividades orientadas ao estudo de vocabulário não obtêm importância significativa no aplicativo. Em vista disso, foram selecionados os aplicativos *Busuu* e *Duolingo* para a coleta de materiais a serem analisados, dado que esses atendem aos critérios exigidos e estão presentes nas duas listas vinculadas pelas empresas de tecnologia. No quadro 5, são apresentadas as características de cada um, incluindo: nome, nota nos serviços de distribuição digital e número de *downloads*<sup>19</sup> presentes na *Google Play* (2023), uma vez que apenas o sistema operacional *Android* disponibiliza esse número.

<sup>19</sup> Dados coletados em 21/03/2023

Quadro 5-Principais características dos aplicativos selecionados

Aplicativos	Nota nos serviços de distribuição digital	Número de <i>downloads</i> aproximados na <i>Google Play</i>
Busuu	App Store (IOS): 4,7/5 Play Store (Android): 4,6/5	Mais de 10 milhões.
Duolingo	App Store (IOS): 4,7/5 Play Store (Android): 4,7/5	Mais de 100 milhões.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos sites *App Store* (2023) e *Google Play* (2023)

Os dados mobilizados reiteram a popularidade dos aplicativos selecionados, demonstrando que há o surgimento de uma predileção por ferramentas digitais para o estudo de idiomas. Frente a tal constatação, buscou-se identificar como o uso desses aplicativos pode possibilitar a aprendizagem de vocabulário da língua espanhola como LE. Assim, foram observados:

- v) Os aplicativos adotam uma perspectiva de ensino de vocabulário centrada no uso da língua em seu cotidiano?
- vi) Quais abordagens de ensino são utilizadas nas atividades selecionadas para a aprendizagem de vocabulário em língua espanhola?
- vii) Há a utilização de recursos que possam tornar a aprendizagem de vocabulário mais interessante e adequada? Em caso afirmativo, quais são esses recursos?
- viii) Como a organização dos conteúdos pode influenciar na aprendizagem de vocabulário?

Para responder tais questionamentos, selecionaram-se atividades com temáticas comuns entre os dois aplicativos, com o intuito de realizar uma comparação entre as plataformas. No quadro abaixo, estão expostas as descrições disponíveis no serviço de distribuição digital da *App Store*, sendo esse o primeiro contato que o usuário tem com as ferramentas.

Quadro 6- Descrição dos aplicativos selecionados no serviço de distribuição digital

Aplicativos	Descrição
Busuu	Buscando a melhor maneira de aprender um novo idioma no seu celular? Sua busca chegou ao fim. Você acabou de descobrir o Busuu, o premiado aplicativo que torna o aprendizado de idiomas mais fácil, divertido e eficaz para todos. Seja para complementar sua formação acadêmica, impulsionar sua carreira, viajar pelo mundo ou se comunicar melhor com seus entes queridos, o Busuu tem o que você precisa. Com nossos recursos de primeira qualidade, estamos ajudando mais de 120 milhões de pessoas a superarem suas dificuldades de aprendizado, desde a falta de tempo

	<p>até problemas com gramática e vocabulário. Fazemos isso ajudando nossos alunos a alcançarem seus objetivos, uma etapa de cada vez - e queremos fazer o mesmo para você.</p> <p>Como fazemos isso? Que bom que perguntou. Seja no seu iPad ou iPhone, o Busuu ajuda você a...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprender até 13 idiomas: Isso mesmo, 13! Aprenda inglês, francês, espanhol, italiano, alemão, chinês, japonês, coreano, português (brasileiro), polonês, russo, árabe ou turco com o Busuu.</li> <li>- Dizer adeus ao estresse de se planejar: É sério. Organizamos seu tempo de aprendizagem com o nosso Plano de Estudo. Basta nos dizer quando e por quanto tempo quer estudar, e nós lhe enviaremos notificações para manter você na linha.</li> <li>- Nunca mais esquecer uma palavra: Esquecer vocabulário é coisa do passado. Evite brancos na memória com a Revisão de Vocabulário. Ela ajudará você a revisar, revisar e revisar até que as palavras fiquem gravadas.</li> <li>- Dominar a gramática, de uma vez por todas: Gramática. O assunto favorito de todos. Bem, poderá ser depois que você experimentar nossa Revisão de Gramática. Temos tudo de que você precisa: dos conceitos mais difíceis, como o subjuntivo, ao assustador mundo dos pronomes.</li> <li>- Falar fluentemente com a ajuda de falantes nativos: Você aprende um idioma para falá-lo, certo? Pois bem: com o nosso recurso Conversação, conectaremos você à nossa comunidade de mais de 120 milhões de falantes nativos. Eles ficarão muito felizes em ajudar.</li> <li>- Progredir do nível iniciante ao intermediário avançado: Começando do zero? Sem problemas. Ou voltando a estudar depois de uma longa pausa? Ótimo também. O Busuu ajuda você a descobrir o seu nível e a evoluir a partir dele.</li> <li>- Aprender com especialistas: Nossos premiados cursos online são criados por nossos brilhantes linguistas. Eles são muito bem preparados e sabem como ajudar você a chegar à fluência.</li> <li>- Demonstrar suas conquistas com certificados oficiais: Com nossos certificados de idiomas oficiais da Busuu, você poderá provar suas competências linguísticas. Veja o que dizem sobre o Busuu: AVALIAÇÃO DOS EDITORES: EXCELENTE - PC MAG DtGV – Melhor app de idiomas de 2018 22 horas no Busuu = 1 semestre acadêmico, segundo estudo.</li> </ul>
Duolingo	<p>Aprenda inglês, espanhol, alemão ou francês com os cursos grátis do Duolingo! Escolhido pelo Google como "O melhor do melhor" em 2013 e 2014. "O melhor aplicativo de educação do mundo." —Globo.com "Entre os aplicativos para aprender idiomas, o Duolingo é imbatível." - PC Magazine. "De longe o melhor aplicativo gratuito para aprender idiomas." - The Wall Street Journal. "O Duolingo tem o segredo do futuro da educação." - TIME Magazine. - É grátis de verdade. - Funciona! 34 horas de Duolingo = 1 semestre universitário de aulas de idiomas. Ensino de nível universitário sem mensalidade. - É divertido. Você perde pontos se responder errado, avança ao completar unidades, e seus pontos de fluência aumentam a cada conquista. - É científico. Analisamos e medimos cientificamente como milhões de pessoas aprendem no Duolingo. Com o tempo, o processo de aprendizagem melhora através da inteligência artificial. Se você quer aprender inglês, espanhol, alemão ou francês de uma forma rápida, divertida, e gratuita, não há escolha melhor que o Duolingo.</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base no site *App Store* (2023)

Com base nas descrições de cada *software*, os aplicativos são retratados como recursos que possibilitam, com facilidade e de maneira positiva, o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras. Para evidenciar tal prerrogativa, são utilizados trechos de divulgações na mídia e estudos que os comparam com a aprendizagem de idiomas do ensino universitário, embora não seja especificada nenhuma fonte para comprovar tal dado. Há destaque também para as principais características que tornam essas ferramentas cada vez mais utilizadas, como a



gratuidade, a oportunidade de aprender mais de um idioma e a possibilidade de determinar o local e o horário para o estudo da língua, realizando uma comparação, de forma implícita, com o ensino presencial. Diante de tais informações, buscando mensurar os estudos desenvolvidos na área e realizar uma descrição mais detalhada, na próxima seção há o estado da arte referente a pesquisas relacionadas aos aplicativos selecionados, bem como a apresentação destes.

### 5.3 ESTADO DA ARTE: OS APLICATIVOS *BUSUU* E *DUOLINGO* COMO OBJETOS DE ESTUDO EM PESQUISAS CIENTÍFICAS

A partir da coleta de informações no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, foi realizado o estado da arte referente a pesquisas desenvolvidas no contexto brasileiro sobre a utilização dos aplicativos *Busuu* e *Duolingo* para o estudo da língua espanhola, especificamente para o aprendizado de vocabulário. Nessa perspectiva, no mês de agosto de 2022, pesquisaram-se, separadamente, as palavras “Busuu” e “Duolingo” na plataforma CAPES, filtrando de acordo com dois parâmetros:

- a) período de 2008 a 2022, visto que o ano de 2008 compreende a data de criação de um dos aplicativos analisados, o *Busuu*;
- b) grandes áreas do conhecimento: Linguística, Letras e Artes; Ciências Humanas; Multidisciplinar.

Ao pesquisar “Busuu” no campo de busca e filtrar os dados de acordo com os critérios propostos, foram encontradas apenas 2 (duas) dissertações, sendo essas inseridas nas áreas de Linguística, Letras e Artes. Com relação ao tema, essas são voltadas somente ao ensino e à aprendizagem da língua inglesa e não há, nas dissertações encontradas, pesquisas orientadas ao estudo do vocabulário, como disposto no quadro a seguir:

Quadro 7 - Dissertações sobre o aplicativo *Busuu*

Título	Autor	Ano	Palavras-chaves
Galanet versus Busuu: Um estudo comparativo das mediações tecnológicas e político-pedagógicas em dois ambientes de aprendizagem colaborativa de línguas online.	Debora Secolim Coser	2014	Mediação tecnológica; mediação político-pedagógica; aprendizagem colaborativa;
Busuu como uma possibilidade de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira através de aplicativos.	Tainara Lemos Pacheco	2018	Busuu; ensino-aprendizagem de língua inglesa; interação.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados disponíveis no site da CAPES (2022).

Coser (2014) coloca em evidência o uso de dois recursos tecnológicos para a aprendizagem de língua, o *Galanet* e o *Busuu*, realizando um estudo comparativo entre as duas plataformas. A proposta, no entanto, não se refere ao aplicativo *Busuu* acessado por *smartphone*, Coser (2014) observou a versão antiga da plataforma, acessada por um *web site*, em que havia a possibilidade de interação com falantes nativos das línguas-alvo. A proposta de interação ainda se mantém na versão atual da plataforma, proporcionada pelo aplicativo, contudo, ela apenas possibilita que estudantes corrijam os exercícios dos aprendizes que estão estudando sua língua materna.

O mesmo procedimento foi realizado com o aplicativo *Duolingo*, resultando 14 (quatorze) pesquisas desenvolvidas durante o curso de mestrado, sendo 4 (quatro) delas dispostas na área de Ciências Humanas, 3 (três) na área Multidisciplinar e 7 (sete) na área de Linguística, Letras e Artes. Além disso, as dissertações compreendem o período de 2017 a 2021, com maior número de análises, 6 (seis) no total, no ano de 2019. Isso posto, percebe-se a diferença quantitativa de resultados em comparação ao *Busuu*. Tal diferencial pode ser explicado por meio da popularidade do *Duolingo*, o que gera maior interesse para que pesquisadores optem por sua análise em detrimento dos outros aplicativos do mesmo segmento.

Contudo, ainda que o *Duolingo* apresente maior quantidade de trabalhos direcionados a sua análise, tal resultado é pequeno se considerar a popularidade do aplicativo na atualidade, a qual pode ser constatada pelo total de *downloads* realizados da plataforma. O número escasso de resultados pode demonstrar que ainda há, por parte da comunidade escolar e de seu corpo docente, certa descrença quanto ao uso de aplicativos para o auxílio na aprendizagem de línguas, posto que muitas escolas ainda proíbem o uso de celular em sala de aula, como destaca Freire (2017, p. 257):

Os celulares são praticamente banidos do contexto educacional, amparados por regulamentos que garantem sua proibição na sala de aula. Dessa forma, a tecnologia acaba entrando clandestinamente na escola [...]. Dessa maneira, perde-se muito tempo proibindo o recurso e perde-se muito do potencial que ele tem a oferecer. Poderíamos, então, empregar tempo e energia para buscar formas produtivas de utilizá-lo em sala de aula.

Ainda que a autora tenha feito tal apontamento em 2017, percebem-se, até o momento, contextos educacionais em que esse cenário se mantém, o que pode explicar, portanto, o número baixo de investigações sobre o uso desses recursos no ensino de idiomas. Com relação aos temas, apenas 3 (três) trabalhos são orientados ao estudo da língua espanhola como LE, no entanto, dentre esses, apenas 2 (dois) apresentam, especificamente, uma ampla

análise da língua no aplicativo. Com exceção de Vieira (2018), que retrata o ensino de línguas estrangeiras de modo geral, colocando a língua espanhola apenas como cenário para exemplificar a aprendizagem por meio da gamificação, Sataka (2019) e Roppel (2017) abordam o ensino da língua espanhola mais detalhadamente.

Embora Sataka (2019) faça um percurso semelhante ao de Vieira (2018), a autora buscou identificar, por meio de uma pesquisa narrativa, as abordagens de ensino de línguas mais utilizadas no aplicativo, dando destaque às suas experiências durante o uso. Por sua vez, Roppel (2017), mediante uma pesquisa qualitativa, buscou identificar os limites e as possibilidades do *Duolingo* para a aprendizagem de língua espanhola, a partir da percepção dos aprendizes de espanhol básico II da Unidade de Capacitação da PROGEPE-UFPR, concluindo que a plataforma deve ser utilizada somente como reforço para a aprendizagem.

No que se refere ao estudo de vocabulário, proposta de análise desta dissertação, apenas 3 (três) pesquisas contemplam, particularmente, essa temática, voltando-se somente ao ensino de língua inglesa, como destacado em negrito no quadro 8:

Quadro 8 - Dissertações sobre o aplicativo *Duolingo*

Título	Autor	Ano	Palavras-chaves
O uso das tecnologias de informação e comunicação no ensino de língua espanhola: estudo do aplicativo Duolingo	Sheila Maria Roppel	2017	Tecnologias; ensino; aprendizagem; Duolingo; língua espanhola.
O ensino de línguas estrangeiras em aplicativos para telefones celulares – a aprendizagem como um game	Franciele Krumenauer Vieira	2018	Estudos culturais em educação, aplicativos para celulares, Duolingo, Babel, games.
<b>M-learning: o uso do aplicativo duolingo para o ensino de gramática e vocabulário em língua inglesa em curso técnico de nível médio</b>	Kássio Roberto Brito Soares	2018	M-learning. Ensino de Gramática e Vocabulário. Ensino de Língua Inglesa.
<b>Duolingo no ensino-aprendizagem de inglês com foco no vocabulário: potencialidades e limitações</b>	Andanei Aparecida Honorato	2018	Duolingo. Vocabulário. Inglês.
<b>O uso da ferramenta duolingo no aprendizado de vocabulário de língua inglesa: percepções de alunos, desafios e reflexões.</b>	Oswaldo Marreiros da Silva Junior	2019	TICs; Língua inglesa; Duolingo; Percepção.

Análise do aplicativo duolingo para aprendizagem de língua espanhola: uma pesquisa narrativa	Mayara Mayumi Sataka	2019	Ensino/Aprendizagem de LE; Aprendizagem Móvel; Gamificação; Abordagem-metodológica de ensino de línguas; Língua Espanhola.
--	----------------------	------	--

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados disponíveis no site da CAPES (2022).

Em relação às línguas estrangeiras de análise, a busca resultou em 9 (nove) estudos sobre a língua inglesa, 3 (três) sobre a língua espanhola, 1(um) sobre a língua alemã e 1(um) trabalho que não especifica a língua de análise, visto que a proposta é constatar as experiências lúdicas desenvolvidas no aplicativo. De tal maneira, apesar dos estudos serem majoritariamente voltados ao ensino de língua inglesa, a língua espanhola aparece, em relação a outras línguas, bem posicionada.

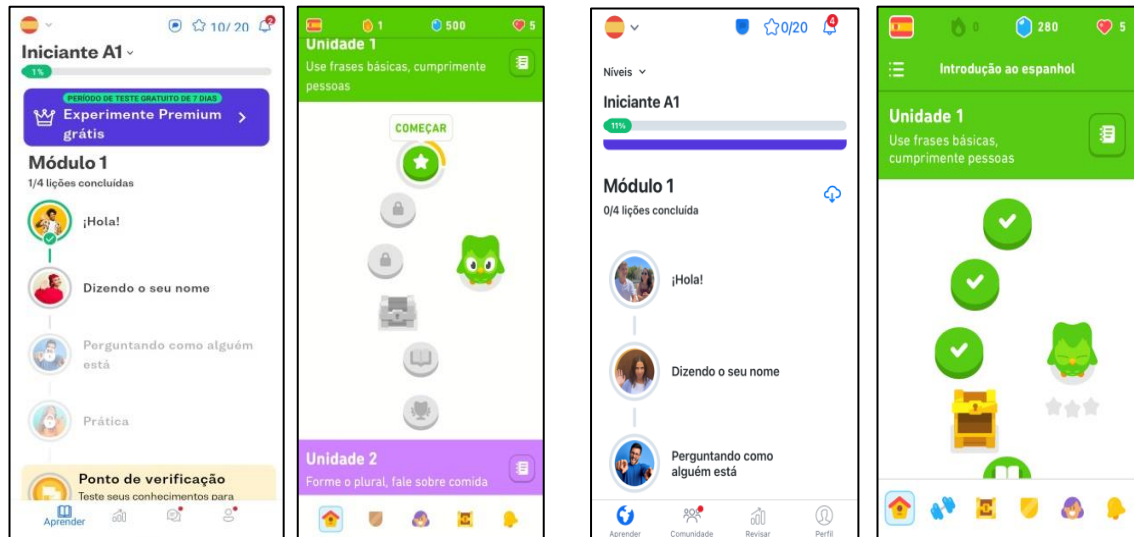
Diante de tais resultados, ressalta-se que há, no banco de teses e dissertações da CAPES, poucas pesquisas voltadas à análise do ensino de língua estrangeira nos aplicativos *Busuu* e no *Duolingo*, sobretudo se considerar a língua espanhola. A escolha pela língua inglesa pode ser explicada mediante a ideia de “língua franca”, pois sabe-se que “o avanço triunfante da língua inglesa como meio preferido de comunicação internacional está afetando diretamente as demais línguas do mundo” (Rajagopalan, 2003, p. 61), fazendo com que o idioma acabe prevalecendo.

Portanto, destaca-se a dificuldade para encontrar estudos que trabalham com o ensino de vocabulário de língua espanhola e que contemplem os dois aplicativos aqui selecionados. Ainda que tais resultados não sejam positivos, percebe-se que, em maior parte, as pesquisas estão vinculadas às áreas de licenciatura, o que pode indicar que os professores estão buscando, mesmo que de maneira inicial, compreender esses recursos digitais na educação, sendo esse um bom indicativo para mudanças no ensino de línguas estrangeiras.

#### 5.4 APLICATIVOS SELECIONADOS COMO FONTE DE DADOS: APRESENTAÇÃO DAS PLATAFORMAS

Embora os aplicativos analisados disponibilizem conteúdos de aprendizagem em seus *sites*, com acesso pelo computador, foram considerados apenas os materiais disponíveis nos aplicativos, que são acessíveis pelos *smartphones*. Para a coleta de dados, utilizou-se um *smartphone* com sistema operacional *IOS*. Vale destacar que a forma de contato com os conteúdos para aprendizagem independe do sistema operacional utilizado, visto que a estrutura de ensino proposta pelos aplicativos é a mesma tanto no *Android* quanto no *IOS*.

Figura 1- Interface do Busuu e do Duolingo no Android e no IOS, respectivamente.



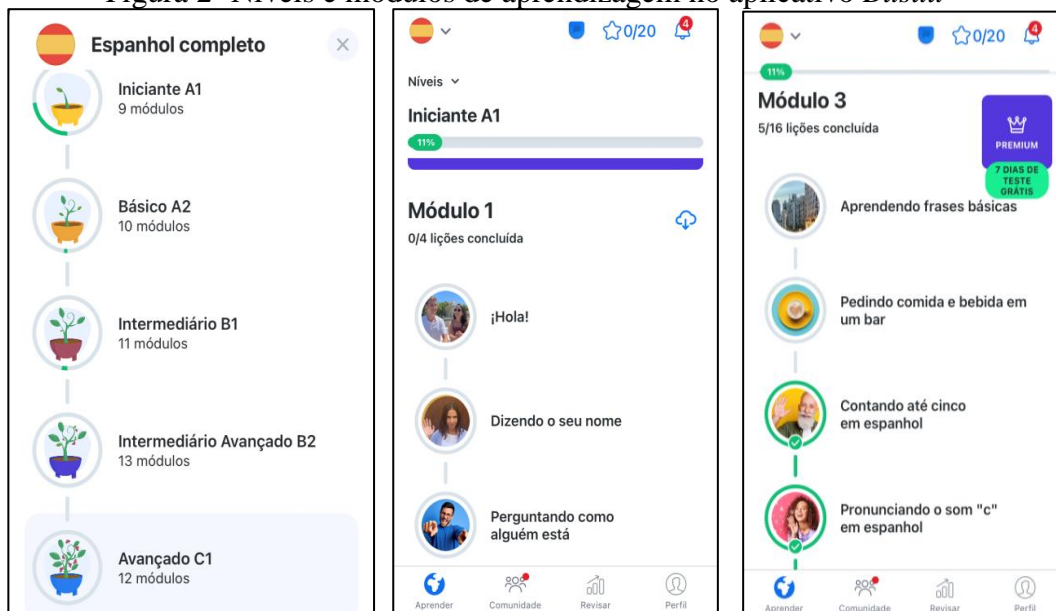
Fonte: Busuu (2023) e Duolingo (2023)

#### 5.4.1 Interface e materiais de aprendizagem no aplicativo Busuu

Diante da diversidade de ferramentas disponíveis na internet para a aprendizagem de língua, o aplicativo *Busuu*, com mais de 120 milhões de estudantes inscritos, oferece um ensino de língua, segundo os organizadores, estruturado por especialistas e a oportunidade de aprender um idioma com apenas 10 minutos por dia (Busuu, 2023). Frustrados com os métodos tradicionais de aprendizagem, “que eles consideravam ultrapassados, caros e muito demorados” (Busuu, 2023), Bernhard Niesner e Adrian Hilti desenvolveram, em 2008, o *Busuu*, objetivando iniciar um novo modelo de ensino de língua. Apesar da gratuidade para *download*, há recursos e atividades disponíveis apenas no modo pago, como: utilizar o aplicativo de modo *off-line*, lições mais detalhadas, recurso de revisão inteligente, aprender até 13 idiomas de uma só vez, planos de estudos personalizados e certificados oficiais.

No que se refere aos conteúdos, de acordo com os dados vinculados no site *Busuu* (2023), a organização dos materiais disponíveis segue o Quadro Europeu Comum de Referência para o ensino de línguas (QECR), possibilitando, a partir de um teste realizado pelo aprendiz no final de cada nível, o recebimento de certificados com comprovação de proficiência, indicando que esse está capacitado para o nível seguinte. Para o estudo da língua espanhola, especificamente, são dispostos os níveis: Iniciante A1, Básico A2, Intermediário B1, Intermediário Avançado B2 e Avançado C1, sendo cada dividido em módulos com temáticas variadas.

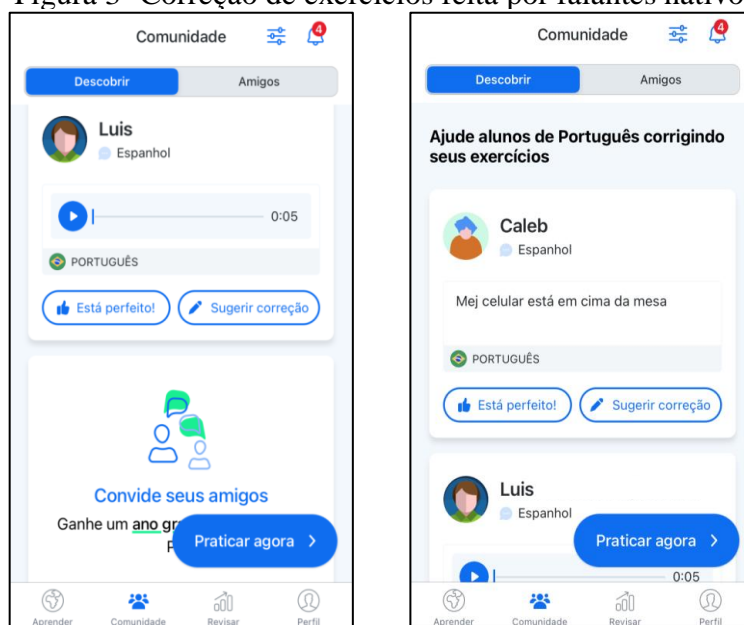
Figura 2- Níveis e módulos de aprendizagem no aplicativo *Busuu*



Fonte: Aplicativo *Busuu* (2023)

Com relação às atividades, há a utilização de diferentes abordagens, com tarefas de tradução, organização de frases, gravação de áudios e seleção de palavras. Quanto à gravação de áudios, especificamente, o estudante tem a opção de responder de maneira escrita ou por voz. Essa função permite a interação com falantes nativos, que são orientados a corrigir os exercícios de usuários que estão aprendendo sua língua materna, possibilitando que o estudante tenha uma correção mais assertiva, indo além do *feedback* automático, ou seja, da interação aprendiz-sistema.

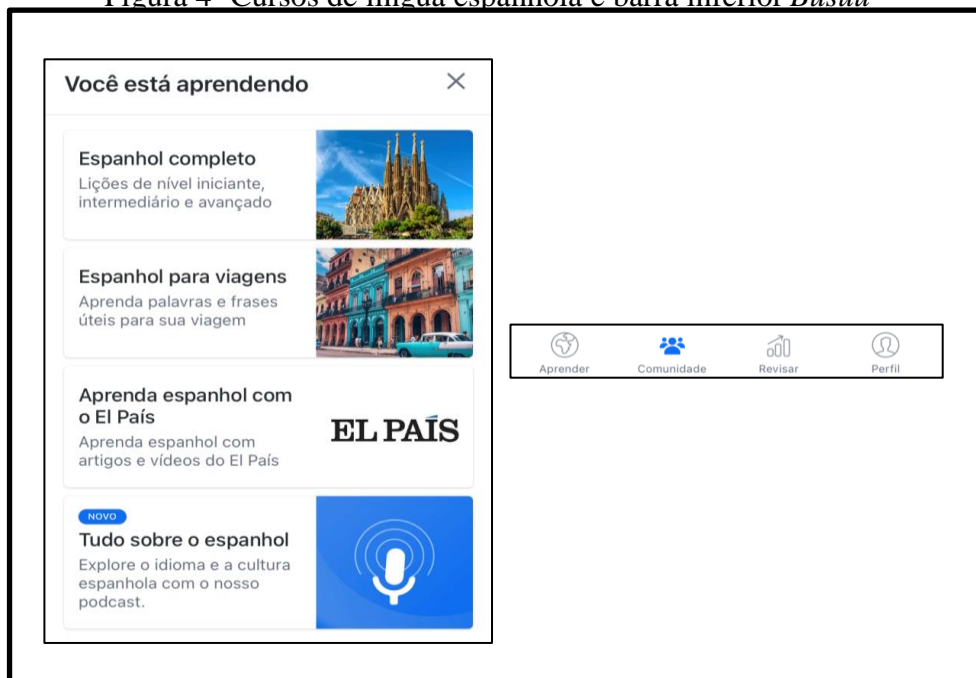
Figura 3- Correção de exercícios feita por falantes nativos



Fonte: Aplicativo *Busuu* (2023)

Percebem-se, na figura 3, estudantes, com o espanhol como língua materna, aprendendo a língua portuguesa, cabendo aos falantes nativos de português corrigir as atividades desses aprendizes. Em relação à interface, a navegação pelo aplicativo mostra-se bem objetiva, com as funções divididas em: aprender, que consta com os módulos e atividades; comunidade, em que há exercícios de outros aprendizes para corrigir; revisar, com atividades de vocabulário e gramática para rever, destacando os pontos fortes, medianos e fracos do estudante; perfil, que apresenta o progresso na língua, os exercícios feitos, correções realizadas, dias de estudo e conquistas. Ademais, para além do curso principal, chamado de “Espanhol Completo”, há também módulos menores para complementar a aprendizagem, como: “Espanhol para viagens”, “Podcast: Tudo sobre o espanhol” e “Aprenda espanhol com El País”.

Figura 4- Cursos de língua espanhola e barra inferior *Busuu*



Fonte: Aplicativo *Busuu* (2023)

#### 5.4.2 Interface e materiais de aprendizagem no aplicativo *Duolingo*

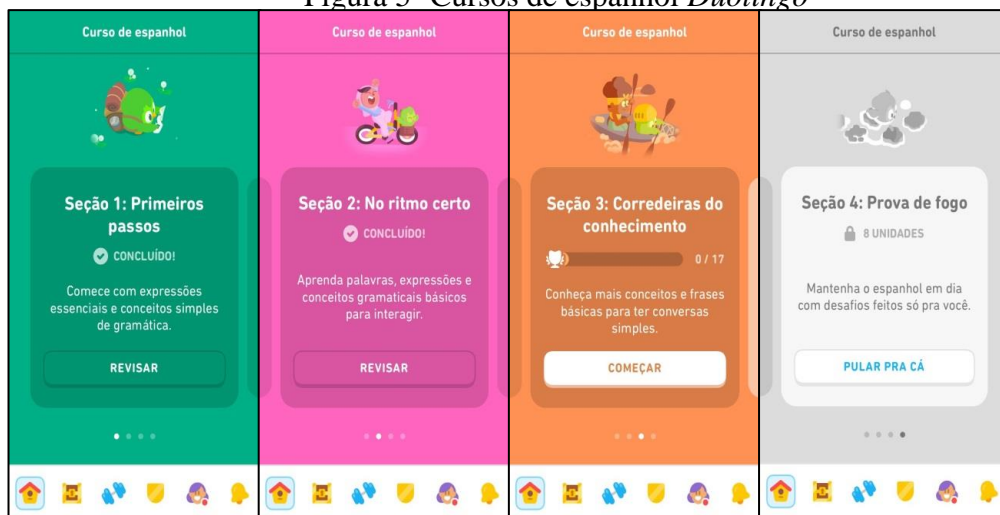
Dispondo de grande popularidade na área de ferramentas educacionais disponíveis para *smartphones*, sendo utilizado por mais de 500 milhões de aprendizes (Duolingo, 2023), o aplicativo *Duolingo* é tema frequente, ao compará-lo com outros recursos de mesma vertente, de análises e estudos científicos que visam verificar sua efetividade. A idealização do aplicativo surgiu com o professor de Ciências da Computação Luis Von Ahn, também

fundador da tecnologia *reCAPTCHA*<sup>20</sup>, que tinha como objetivo inicial criar uma ferramenta em que os usuários pudessem aprender uma língua estrangeira a partir da tradução de frases de documentos e livros, função não mais existente, visto que o aplicativo, embora apresente grande número de atividades que solicitam a tradução, agora incorpora novas abordagens em seus exercícios.

Configurado com um design aberto, que se adapta às respostas dos estudantes, a plataforma armazena dados de aprendizagem que buscam proporcionar sistemas de ensino únicos, acompanhando o ritmo e os níveis de dificuldade de cada aluno. Além disso, o aplicativo utiliza mecânicas presentes em *games* para motivar os estudantes e tornar a aprendizagem mais atrativa, com “desafios divertidos e lembretes do nosso mascote simpático, a coruja Duo” (Duolingo, 2023). Destaca-se, ainda, que, de acordo com dados presentes na página *web* do aplicativo, as atividades propostas seguem uma metodologia cientificamente comprovada para a retenção de conteúdos a longo prazo e são fundamentadas em um currículo internacional. Não há, no entanto, especificações ou mais detalhes sobre esses dados.

Em relação à organização dos materiais para a aprendizagem de língua espanhola, são definidas 4 (quatro) seções com diferentes temas, de modo que, ao terminar uma seção, o estudante é conduzido a iniciar a seguinte. Essas seções são divididas em: primeiros passos, com 8 (oito) unidades temáticas; no ritmo certo, com 20 (vinte) unidades temáticas; corredeiras do conhecimento, com 17 (dezesete) unidades temáticas; prova de fogo, com 8 (oito) unidades temáticas.

Figura 5- Cursos de espanhol *Duolingo*



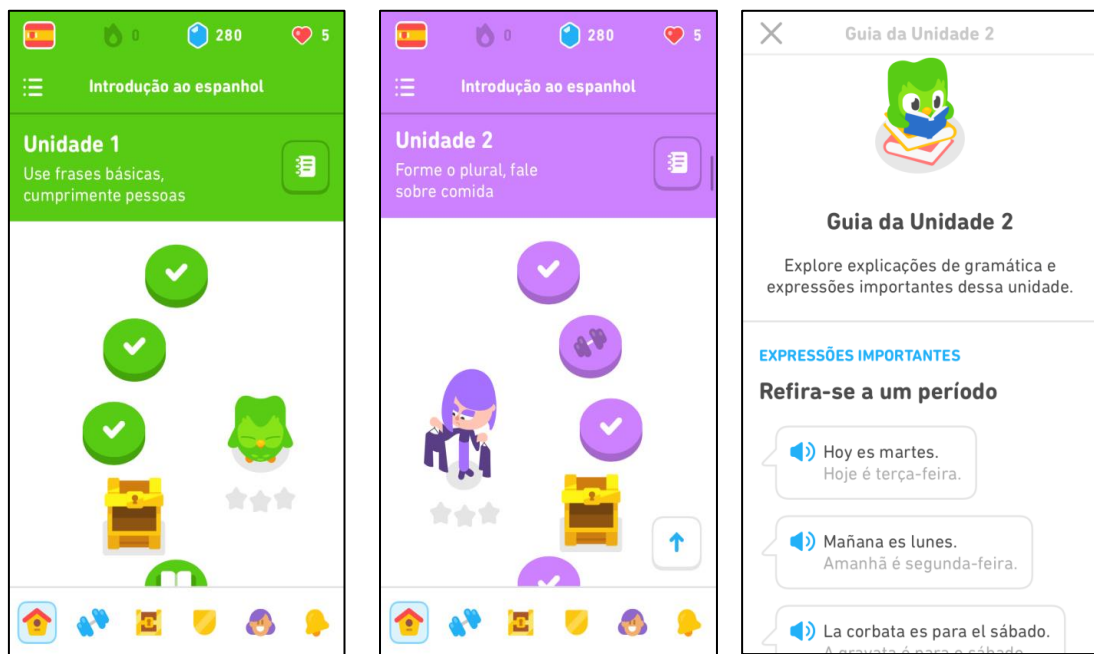
Fonte: Aplicativo *Duolingo* (2023)

<sup>20</sup>Serviço digital que solicita aos usuários que digitem palavras distorcidas presentes em imagens, contribuindo para a digitalização de textos antigos e para a proteção de sites.



Ressalta-se, ainda, que as atividades estão inseridas nestas unidades temáticas. Os conteúdos são organizados a partir de conjuntos de exercícios, de acordo com o assunto da unidade, compreendendo: histórias, revisão e práticas personalizadas. Esse último refere-se a atividades com temas em que o aprendiz manifestou mais dificuldade, a partir de contagens, feitas pelo sistema, de erros e acertos de respostas. Ademais, em cada unidade, o estudante tem acesso a um guia, que descreve quais conteúdos serão vistos e quais expressões importantes podem ajudar na aprendizagem daquele tema.

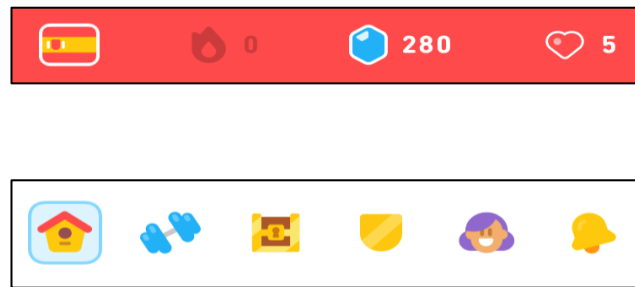
Figura 6-Unidades de exercícios e guia com informações *Duolingo*



Fonte: Aplicativo *Duolingo* (2023)

Para tornar a aprendizagem e o ensino mais atrativos, identificam-se, no aplicativo, diferentes recursos e estratégias que estimulam o seu uso. A estrutura da interface faz com que a navegação não seja tão intuitiva, sendo necessário que o usuário acesse as diversas opções do menu inferior para buscar o conteúdo desejado, organizado em: página inicial, que dispõe dos exercícios; revisão, com exercícios que incluem temas em que o aprendiz demonstrou maior dificuldade; missões e medalhas, com atividades em que o usuário deve completar para conseguir bônus, pontos e conquistas exclusivas; *ranking*, que promove a disputa entre os estudantes da língua alvo; perfil, com estatísticas, amigos, conquistas e configurações diversas; publicações, com postagens e artigos que podem ajudar o estudante no aprendizado de idiomas.

Figura 7- Menu superior e menu inferior, respectivamente, do aplicativo *Duolingo*



Fonte: Aplicativo *Duolingo* (2023)

Além dos conteúdos descritos, o aplicativo dispõe também de um menu superior, como indicado na figura 7, com dados sobre o curso em andamento e pontuações recebidas durante a realização das atividades. Em vista disso, percebe-se, mais ativamente, a incorporação de elementos gamificados na aprendizagem, com a inclusão de pontos, vidas, *ranking* e desafios. Por fim, a interação ocorre somente entre aprendiz-sistema, dado que não há nenhum recurso que possibilite o contato com outros estudantes, mecanismo que pode auxiliar na aprendizagem da língua de forma mais dinâmica.

### 5.5 CRITÉRIOS PARA A SELEÇÃO DAS ATIVIDADES TEMÁTICAS ANALISADAS

Após a seleção e a descrição dos aplicativos selecionados como fontes para a coleta de dados, serão apresentados, nesta subseção, os critérios utilizados para a escolha do conjunto de atividades para a análise. Com o objetivo de realizar uma comparação entre as abordagens e metodologias utilizadas por cada aplicativo, selecionaram-se 3 (três) conjuntos de atividades com temática comum entre as plataformas. Cabe destacar que cada conjunto é composto por um número variado de atividades, sendo que o vocabulário ensinado em um aplicativo nem sempre será abordado pelo outro, mesmo com a análise de temáticas equivalentes.

Nesse sentido, com base nas escolhas lexicais feitas pelos aplicativos para o ensino de língua espanhola, será possível analisar, também, se esses propõem incluir questões referentes à variedade lexical ou se há a manutenção de uma perspectiva que considera a língua espanhola como única, independente da quantidade de países que compõem o mundo hispânico.

Referente à escolha dos temas, ressalta-se que há, nos aplicativos *Duolingo* e *Busuu*, inúmeras temáticas em comum, entretanto, buscando delimitar melhor os dados, foram selecionados conjuntos que têm por definição, de maneira explícita, o ensino de vocabulário específicos. Com isso, após análise, destacaram-se 11 (onze) conjuntos de atividades, a saber:

alimentos, animais, vestimentas, cores, família, objetos de um lar, tamanhos e distâncias, profissões, quantidade, viagens e sentimentos.

Diante de tais resultados, torna-se mais produtivo verificar quais dos conjuntos retratados poderiam apresentar maior número de variações lexicais, dado que conhecer as diferentes maneiras de expressão na língua, seja por meio dos aplicativos ou na sala de aula, contribui para uma aprendizagem mais conectada com a realidade. Nesse sentido, ao verificar no projeto *Varilex-R* (2016), banco de dados linguístico sobre a variação lexical nas regiões hispanofalantes, identificou-se maior quantidade de variações nas temáticas: alimentos, vestimentas e profissões.

A título de exemplo, a partir da seleção de palavras dos campos lexicais supracitados, *sándwich* apresenta variações como *emparedado*, *bocadillo*, *medianoche* etc. No que se refere à palavra *camisa*, há como variações *franela*, *playera*, *polera* etc. A palavra *policía*, em contextos formais, possui como variação *guardiã*, *agente*, *vigilante* etc. Em vista disso, percebem-se as múltiplas formas de expressão na língua espanhola, indicando que um ensino mais coerente com a realidade deve abordar essas diferenças lexicais. Assim, as temáticas sobre alimentos, vestimentas e profissões mostram-se mais produtivas para nossa análise, possibilitando identificar, além do potencial de retenção de vocabulário, se há presença da variedade lexical nos conjuntos de atividades.

Em relação aos exercícios, os temas escolhidos fazem parte do nível iniciante, perspectiva que pode auxiliar na compreensão acerca de como o vocabulário está sendo apresentado para os aprendizes que tiveram pouco contato com o idioma. Ademais, alguns dos temas escolhidos estão presentes, também, em outros módulos ou unidades, como forma de revisão da aprendizagem. No entanto, para que a análise comparativa fosse mais precisa, foram selecionados níveis de aprendizagem semelhantes entre os aplicativos.

Quadro 9- Quantidade e níveis das atividades presentes nos aplicativos *Busuu* e *Duolingo*

Aplicativos	Temas e suas denominações em cada aplicativo	Grau de aprendizagem	Quantidade de exercícios
<i>Busuu</i>	Alimentos: “Falando sobre comida” e “Aprender mais alimentos básicos”.	Iniciante A1: Módulo 8	De 12 a 15 exercícios em cada conjunto de atividades.
	Vestimentas: “Falando sobre roupas e fazer compras”	Básico A2: Módulo 2	Em média 10 exercícios.
	Profissões: “Descrevendo o que você faz”	Iniciante A1: Módulo 4	Em média 15 exercícios.

<i>Duolingo</i>	Alimentos: “Fale sobre comida”.	Seção 1 – Primeiros passos: Unidade 2	Nível inicial: 10 exercícios; Nível Titãs: Em média 15 exercícios.
	Vestimentas: “Descreva Roupas”.	Seção 1 – Primeiros passos: Unidade 5	Nível inicial: 10 exercícios; Nível Titãs: Em média 15 exercícios.
	Profissões: “Fale sobre empregos”.	Seção 2 – No ritmo certo: Unidade 4	Nível inicial: 10 exercícios; Nível Titãs: Em média 15 exercícios.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos aplicativos *Busuu* e *Duolingo* (2023)

Portanto, por meio de uma pesquisa qualitativa, com a análise das atividades na seção posterior, buscou-se identificar os recursos, abordagens e metodologias de ensino mobilizadas para possibilitar a aprendizagem e a internalização de vocabulário de língua espanhola. Após identificação desses aspectos, foram apontadas, de maneira geral, as abordagens predominantes nas atividades analisadas de cada aplicativo, refletindo como suas incorporações no ambiente digital podem colaborar para o ensino de língua espanhola, considerando os estudantes brasileiros.

## 6 *BUSUU* E *DUOLINGO*: REFLEXÕES SOBRE O POTENCIAL DIDÁTICO DE UM CONJUNTO DE ATIVIDADES PARA O ENSINO DE VOCABULÁRIO

Nesta seção, abordou-se sucintamente a gamificação nos aplicativos *Busuu* e *Duolingo*, considerando que tais mecânicas, presentes de maneira ativa em ambas as plataformas, colaboram para um estudo mais interativo, auxiliando na autonomia e reforçando comportamentos para estimular a aprendizagem. Como parte essencial da pesquisa, realizou-se também, nesta seção, a análise das atividades coletadas nos 2 (dois) aplicativos objetos de estudo desta dissertação. No total, foram analisadas 92 atividades, das quais 47 (quarenta e sete) são do *Busuu* e 45 (quarenta e cinco) do *Duolingo*. Observaram-se, ainda, as principais abordagens e recursos utilizados para o estudo de vocabulário, evidenciando como tais procedimentos podem colaborar para o ensino da língua espanhola como LE. Diante dos resultados obtidos, refletiu-se sobre o potencial didático observado nos aplicativos para o aprendizado de vocabulário.

### 6.1 A GAMIFICAÇÃO NOS APLICATIVOS *BUSUU* E *DUOLINGO*

A inserção da gamificação na educação intenciona, sobretudo, estimular a busca por conhecimento, seja no aprendizado, seja na revisão de conteúdos. No ensino de línguas estrangeiras, especificamente, tais mecânicas são facilmente identificadas nos aplicativos voltados ao estudo de idiomas, principalmente no *Busuu* e no *Duolingo* (Paiva, 2017). Nesses aplicativos, as metas, regras, *feedback* e participação voluntária são dispostas de modo a auxiliar na construção do pensamento estratégico, no engajamento diante de diferentes tarefas, no reconhecimento dos erros e dos acertos, no estímulo à mudança de nível, na competição entre amigos e na conclusão de metas diárias de estudo.

As características citadas, que são facilmente percebidas em jogos, determinam novas organizações no processo de ensino e de aprendizagem, o que aponta para a necessidade de repensar as práticas de formação de professores. Diante do surgimento de diferentes recursos tecnológicos que podem colaborar para a área educacional, destaca-se a inviabilidade do afastamento da escola dessa conjuntura, principalmente no ensino de línguas estrangeiras, em que a carga horária costuma ser insuficiente para o desenvolvimento satisfatório das diferentes competências. Com isso, os aplicativos, com suas mecânicas gamificadas e interativas, podem ser utilizados como forma de expansão do ensino para além do ambiente

escolar, mesmo que a interação proposta por essas ferramentas ocorra, na maioria das vezes, somente entre aprendiz e sistema.

A aprendizagem de línguas, a partir de seus usos, afasta-se de um modelo voltado apenas para o livro didático, tornando o aluno o centro do processo de ensino. Como descrito por Rozenfeld e Viana (2019):

No passado, o livro didático e os áudios ocupavam papel central como recursos didáticos de sala de aula. Hodiernamente, as questões acerca da modalidade de ensino (presencial, a distância ou híbrida) e dos tipos de recursos tecnológicos a serem utilizados devem ocupar também um papel importante no processo de planejamento, tendo em vista que o interesse dos alunos (ou seja, aspectos pessoais afetivos) está bastante voltado para o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) (Rozenfeld; Viana, 2019, p.12).

Portanto, no *Busuu* e no *Duolingo*, a gamificação apresenta-se como um recurso que pode auxiliar tanto na aprendizagem como no desenvolvimento da autonomia do aprendiz, que se dispõe a estudar um idioma sem o auxílio de um professor. Contudo, cabe ressaltar que a gamificação não é um indicativo de que os temas de aprendizagem serão completamente assimilados. Para atingir tal objetivo, as mecânicas citadas devem ser integradas de maneira adequada aos conteúdos teóricos, com o uso de materiais que abordem as diferentes habilidades linguísticas, criando-se “locais de aprendizagem mais lúdicos e ricos, em várias dimensões, [o que] provoca nos alunos uma interação mais intensa e prazerosa [...]” (Mattar, 2022, p.118).

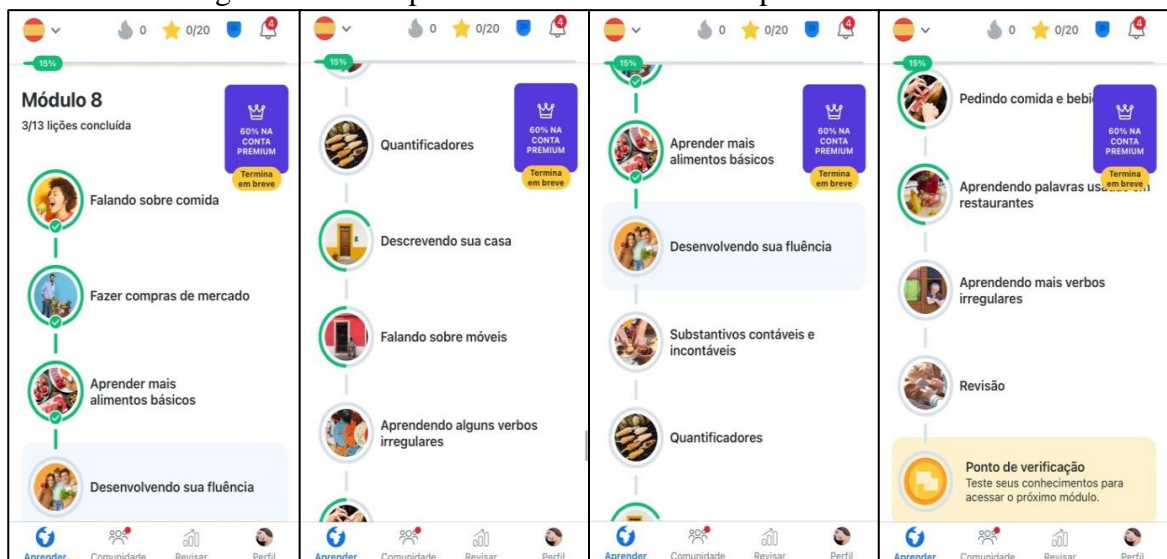
## 6.2 *BUSUU*: O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE VOCABULÁRIO REFERENTE A ALIMENTOS, VESTIMENTAS E PROFISSÕES

Para o desenvolvimento da reflexão acerca do ensino de vocabulário relacionado a alimentos, vestimentas e profissões, observaram-se 47 (quarenta e sete) atividades, presentes nos conjuntos selecionados para análise no aplicativo *Busuu*. Ao final de cada tema, são dispostas para o aprendiz atividades de revisão, que seguem as mesmas propostas, abordagens e organizações. Diante de tal informação, a análise foi voltada somente aos conjuntos definidos previamente, levando em consideração que há repetição de palavras já ensinadas nos exercícios voltados à revisão.

### 6.2.1 Organização das atividades para o estudo do vocabulário de alimentos

Para a realização da análise do ensino do vocabulário de alimentos, foram selecionados dois conjuntos de atividades: “Falando sobre comida” e “Aprender mais sobre alimentos básicos”. Tais exercícios estão presentes no módulo 8 (oito) do nível iniciante A1, como demonstrado na figura 8, composto por conjuntos de diferentes temáticas e revisões de conteúdos vistos anteriormente.

Figura 8- Temas presentes no módulo 8 do aplicativo *Busuu*



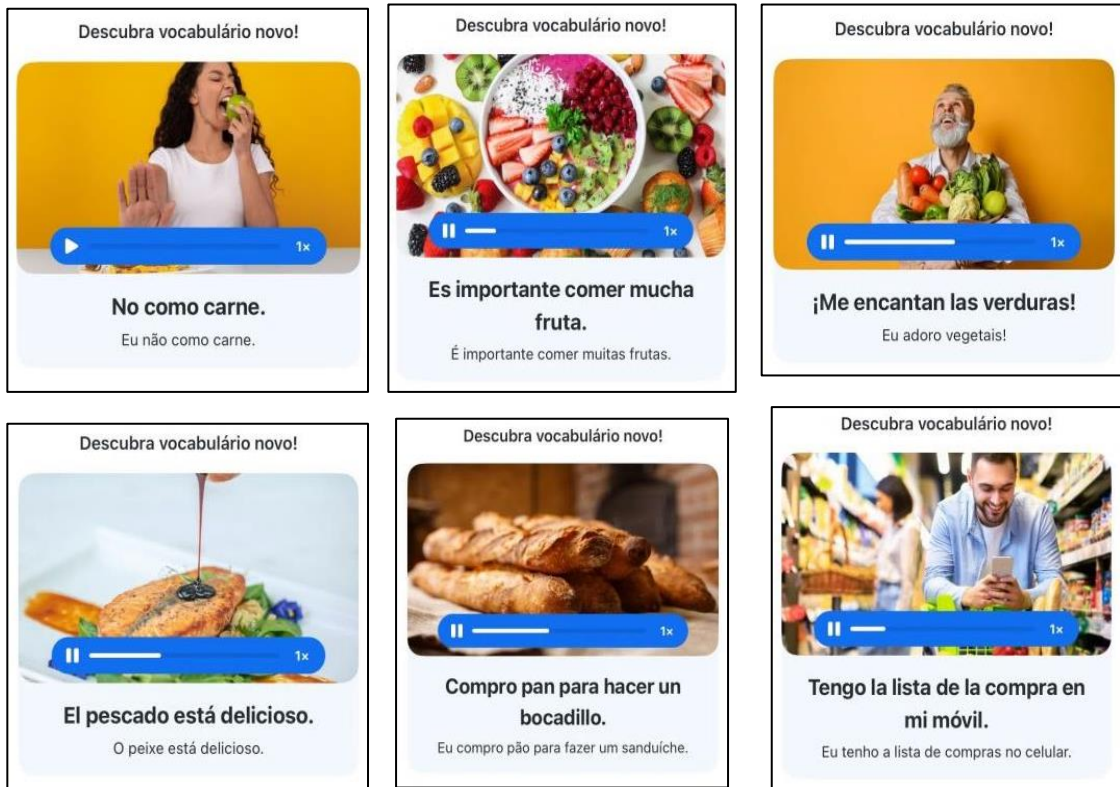
Fonte: *Busuu* (2023)

No conjunto de exercícios denominado “Falando sobre comida”, selecionado para análise, o aprendiz entra em contato, primeiramente, com as unidades léxicas relacionadas ao tema em questão, para que, em seguida, essas sejam incluídas nos 12 (doze) exercícios didáticos. Com isso, a teoria e a prática são expostas em sequência, com atividades que integram o vocabulário novo aos vistos anteriormente em outros conjuntos. A organização desses conteúdos ocorre, portanto, de maneira planejada, com o aprendiz consciente das unidades léxicas que deve aprender para a resolução das atividades posteriores, ou seja, há uma estrutura sistematizada de modo a realizar uma aprendizagem intencional. No decorrer do ensino, caso o aprendiz entre em contato novamente com essas palavras, por meio de atividades não intencionais, por observação, repetição, suposição, interação etc.; essas unidades serão recuperadas com maior facilidade, por já terem sido utilizadas e contextualizadas anteriormente.

Percebe-se, ainda, a utilização de estratégias específicas para a internalização do vocabulário. Para a apresentação das palavras: *Lista de mercado, carne, fruta, bocadillo,*

*pescado e verduras*, há sentenças com seus usos, recursos sonoros e imagéticos, que podem auxiliar na identificação mais completa dessas unidades léxicas. Isto posto, cabe ao estudante, por iniciativa própria, realizar outras estratégias que ajudem na fixação, como: prestar atenção na extensão da palavra, decompô-la, realizar a imagem mental de seu significado, criar vínculos afetivos com as unidades etc. A figura 9 demonstra como ocorre a contextualização do tema:

Figura 9- Vocabulário sobre alimentos *Busuu*



Fonte: *Busuu* (2023)

A integração de elementos textuais, visuais e sonoros faz com que o aprendiz compreenda a palavra de maneira ampla, por meio da sua pronúncia, significado e representação imagética. A presença de imagens, especificamente, assemelha-se aos recursos utilizados no processo de alfabetização infantil, já que seus usos não tem somente o papel ilustrativo, mas o auxílio na construção de significados que envolvem a unidade ensinada, como apontado por Alves e Sgarbi (2001, p. 54):

Destacando alguns pontos principais que caracterizam a importância das ilustrações. Primeiramente, elas permitem que crianças não fluentes na leitura alfabética realizem, mesmo assim, uma leitura de textos científicos. Em segundo lugar, as imagens estimulam a imaginação, permitindo à criança ir além do texto, elaborando novas relações entre as entidades representadas. As imagens possibilitam, ainda, diferentes leituras relacionadas aos interesses, expectativas, conhecimento prévio, enfim à história de leitura das crianças. Finalmente, aspectos relacionados à leitura



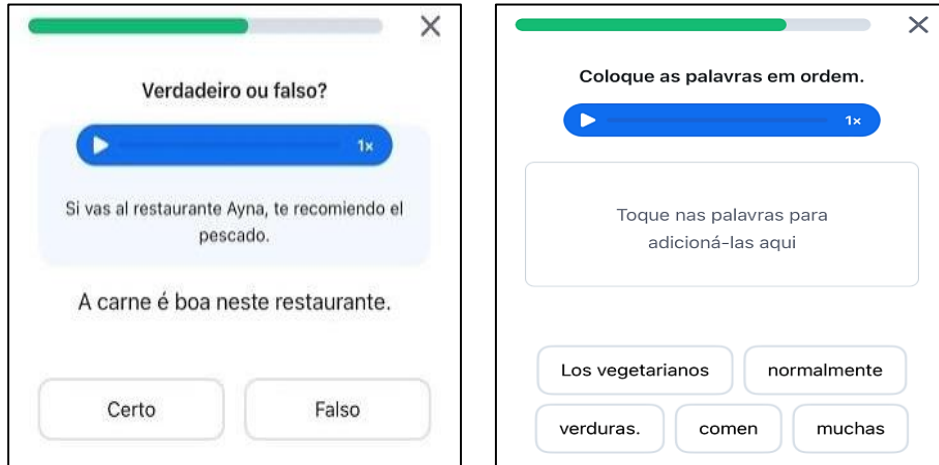
das imagens, tais como sequencialidade e simultaneidade, ou perspectiva e recorte, podem auxiliar na construção de conceitos como tempo e espaço, respectivamente. Além disso, crianças, ao interagirem com textos ilustrados, exercitam suas capacidades de comparar, descrever, enumerar e discriminar, associadas à operação cognitiva de análise que as encaminham para recriação e interpretação, associadas à capacidade de síntese.

Embora os autores citados se refiram ao aprendizado por crianças, destaca-se que a presença de imagens, tal como ocorre nos materiais analisados, podem auxiliar também na aprendizagem em outras idades. Após exposição à contextualização teórica, o estudante é direcionado à resolução dos exercícios, que contemplam as unidades léxicas apresentadas anteriormente. Cabe ressaltar, de antemão, que as atividades recebem influência direta de abordagens estruturalista, com enunciados para selecionar alternativas verdadeiras ou falsas, organização de palavras para a composição de frases e seleção de palavras para completar sentenças.

É possível verificar, também, a influência de diferentes abordagens em uma única atividade. Como exposto na figura 10, a utilização de áudios, que podem ser repetidos diversas vezes, auxilia o estudante no desenvolvimento do domínio da pronúncia e da entonação, assemelhando-se ao que dispõe a Abordagem Áudio-Oral. Vinculado ao áudio, os aprendizes devem preencher as lacunas, colocar as palavras em ordem ou responder se a alternativa é verdadeira ou falsa, sendo possível identificar esse tipo de atividade na proposta de ensino da Abordagem Gramática e Tradução, baseada em um conceito de língua mais estruturalista, bem como na Abordagem Direta, embora essa não utilize a língua materna do estudante. Logo, como evidenciado, há uso de diferentes características na elaboração das atividades.

Figura 10- Atividades com diferentes abordagens com tema alimentos no *Busuu*

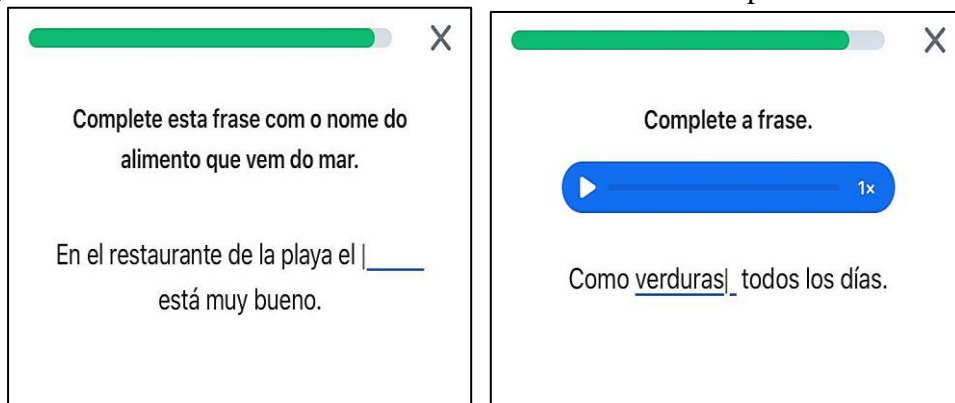




Fonte: *Busuu* (2023)

Ainda com características pertencentes à Abordagem Áudio-Oral, estão presentes, neste conjunto, dois exercícios dissertativos, expostos na figura 11, sendo um deles com áudio. Na atividade o aprendiz deve escutar o áudio e identificar, na sentença em destaque, a palavra a ser preenchida. Apesar da baixa complexidade, esse tipo de atividade colabora para o desenvolvimento da escrita na língua espanhola, mesmo que seja de palavras vistas repetidamente nas atividades anteriores.

Figura 11- Atividades dissertativas com temas alimentos no aplicativo *Busuu*

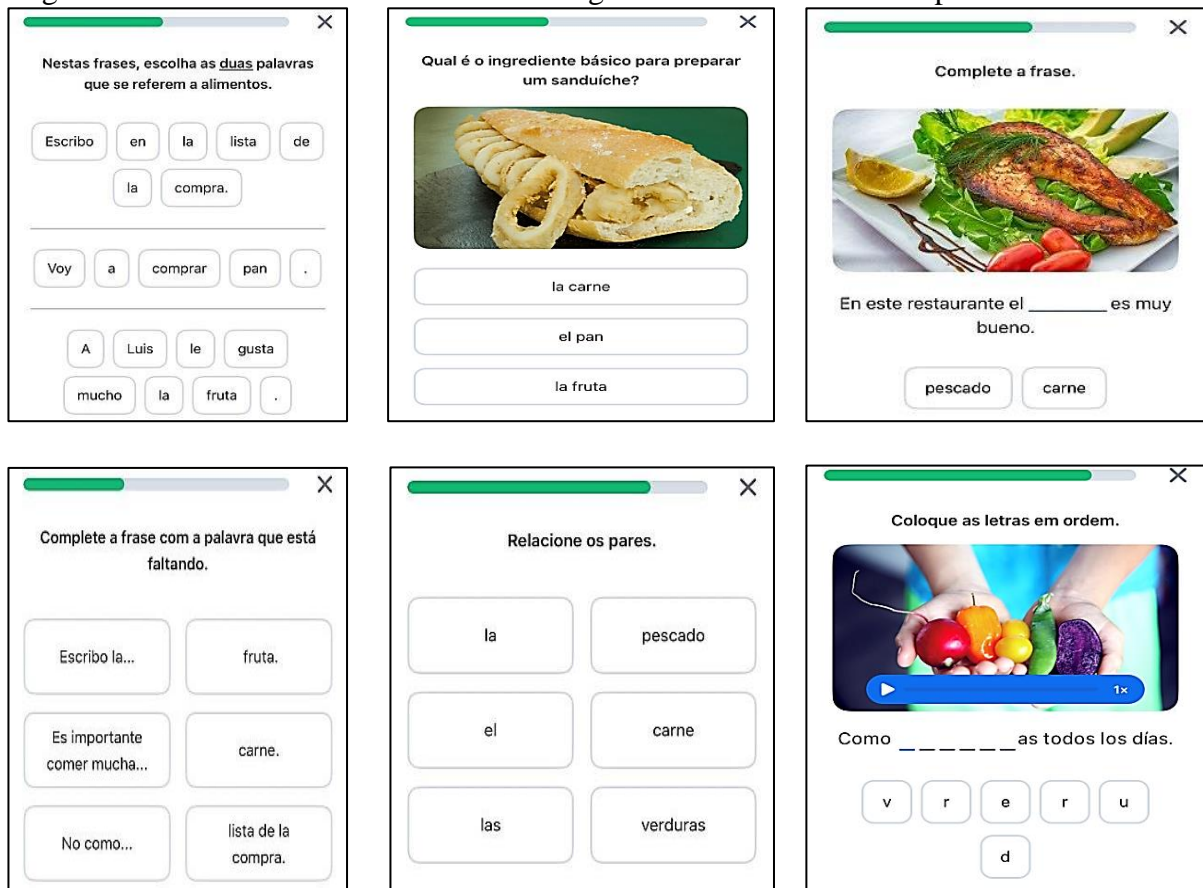


Fonte: *Busuu* (2023)

Em relação à Abordagem Direta, especificamente, há exercícios que recebem, ainda que de forma discreta e com a inclusão da língua materna do aprendiz nos enunciados, sua influência. Propostas que visam o preenchimento de lacunas, relacionar sentenças, agrupar palavras do mesmo campo lexical, assinalar alternativas verdadeiras ou falsas e ordenar as letras de uma palavra (Biasotto-Holmo, 2008; Vallejo, 2005; Abadía, 2000), indicam a influência da Abordagem Direta como um dos modelos para a elaboração dessas atividades,

visto que, como argumenta Abadía (2000, p. 58, TN<sup>21</sup>), “a ferramenta principal do método é a pergunta. Utilizando ilustrações e objetos para a transmissão de significado”. Como disposto na figura 12:

Figura 12- Atividades com diferentes abordagens com tema alimentos aplicativo *Busuu*



Fonte: *Busuu* (2023)

Um dos aspectos observados como limitação nesses exercícios é com relação à questão de variação lexical e cultura. A título de exemplo, a unidade léxica *bocadillo*, possui, no mundo hispânico, variações como *sándwich*, *emparedado* e *refuerzo* (Varilex-r, 2016). Entretanto, durante a contextualização teórica, realizada antes dos exercícios didáticos, não foram apresentadas tais palavras para demonstrar a pluralidade vocabular. Observa-se, assim, certa preferência pelo ensino de uma palavra que não abrange uma quantidade considerável de países de língua espanhola, cujo uso é mais restrito à Espanha, Porto Rico, República Dominicana e Guiné Equatorial (Varilex-r, 2016).

Em relação às unidades léxicas presentes nos exercícios, há o predomínio de substantivos com valor de coletivo. As palavras apresentadas para o ensino de vocabulário

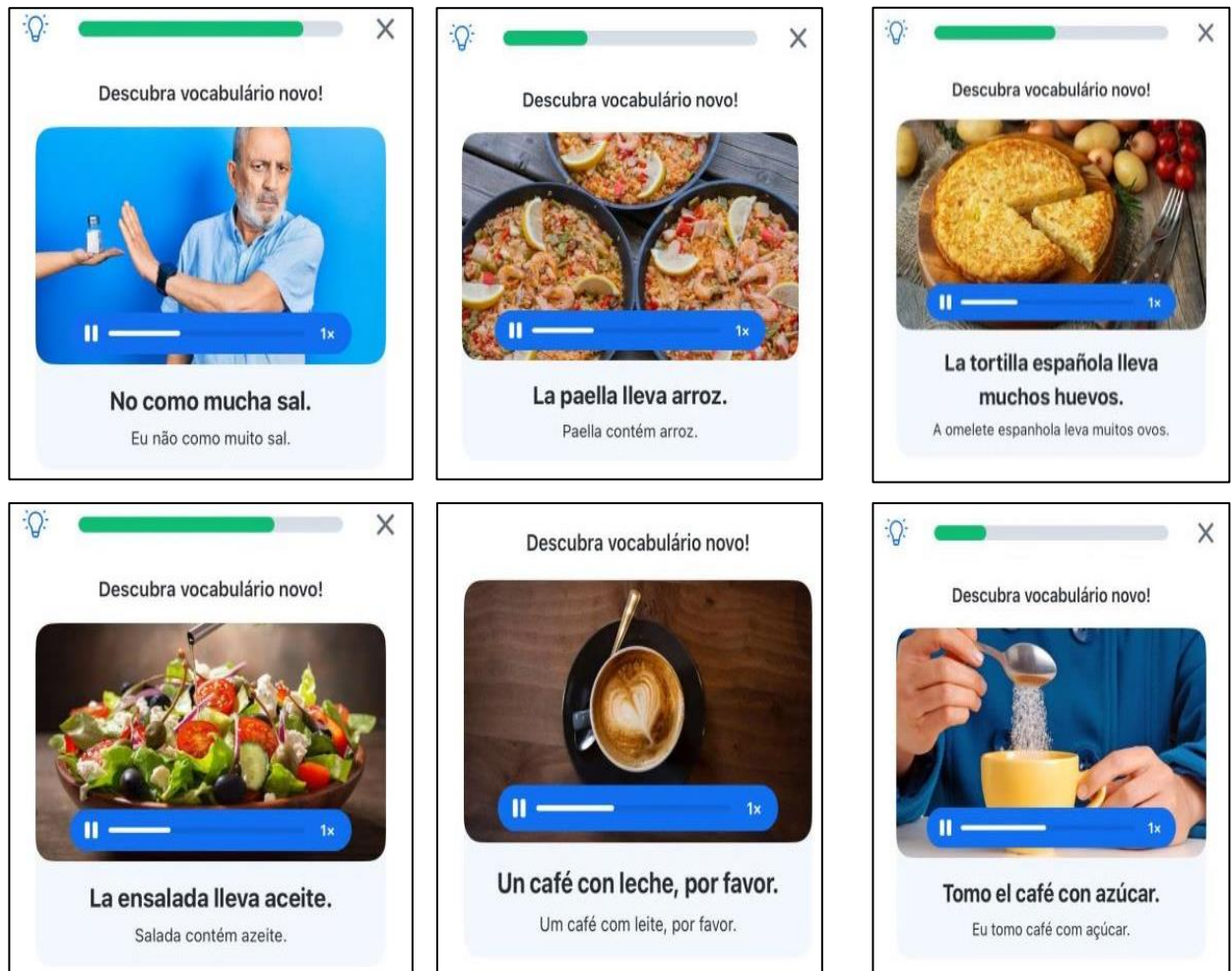
<sup>21</sup>“La herramienta principal del método es la pregunta. Se utilizan ilustraciones u objetos para la transmisión de significado.”

referente a alimentos abordam o tema de maneira generalizada, sem especificar ou diferenciar os elementos que fazem parte daquele grupo. O estudo da temática, portanto, é feito, diante do observado, de maneira incompleta e restrita. No entanto, de acordo com Paiva (2017), o *Busuu* contém *input* plausível, com textos e áudios que são disponibilizados para que o aprendiz compreenda as informações aos poucos, característica que a autora destaca como positiva.

O segundo conjunto, nomeado “Aprender mais sobre alimentos básicos”, é organizado da mesma forma que o anterior, com conteúdos teóricos e 15 (quinze) exercícios didáticos, com a teoria e a prática apresentadas de maneira alternadas. Apesar de a organização ser semelhante ao conjunto anterior, as frases utilizadas para contextualização contêm mais de uma palavra sobre o tema, atribuindo maior complexidade ao ensino por meio de estruturas frasais mais elaboradas. Destaca-se, além disso, que as sentenças apresentadas não são um recorte de um texto específico.

Ainda diferenciando-se do conjunto anterior, os substantivos apresentados são mais específicos, sendo que, para aqueles que não são comuns no contexto brasileiro, há introdução aos seus significados. De tal maneira, neste conjunto de exercícios, os aprendizes entram em contato com as unidades: *café, leche, azúcar, paella, arroz, tortilla, huevos, ensalada, aceite e sal*.

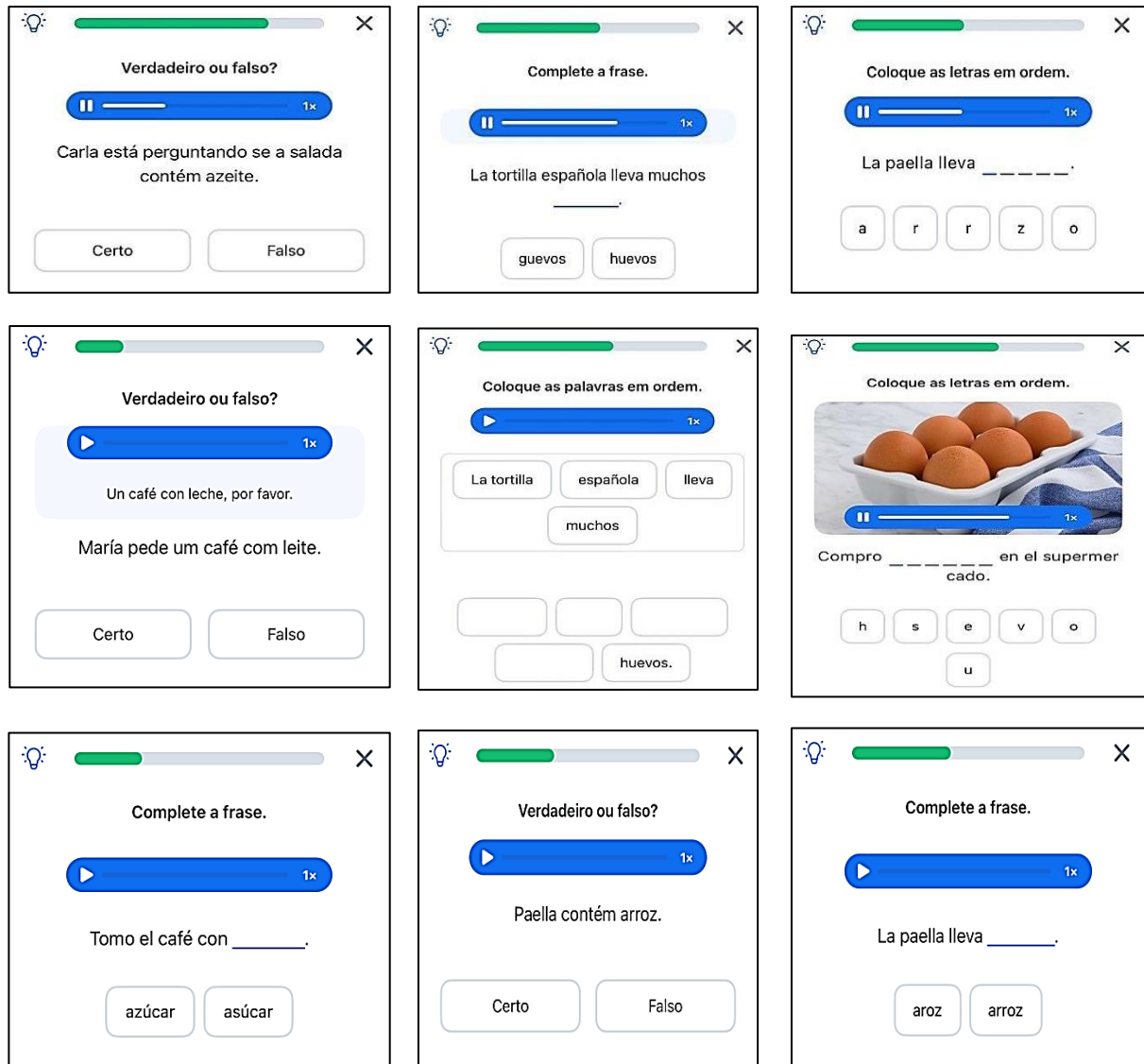
Figura 13- Vocabulário do conjunto de alimentos 2 no aplicativo *Busuu*



Fonte: *Busuu* (2023)

Acerca da estrutura das atividades, há, predominantemente, a influência da Abordagem Áudio-Oral. Os exercícios propostos utilizam áudios na maior parte dos enunciados, solicitando a seleção da alternativa verdadeira ou falsa, a organização das letras para formar uma palavra, o preenchimento de lacunas, a união de palavras e o preenchimento de sentenças com a unidade que falta, atividades demonstradas na figura 14. Em vista de tais observações, há semelhanças significativas, em relação aos exercícios, com o conjunto “Falando sobre comida”, analisado anteriormente, demonstrando que o ensino decorre da repetição, com estruturas que são familiares aos aprendizes.

Figura 14- Atividades com uso de áudios no tema alimentos do aplicativo *Busuu*



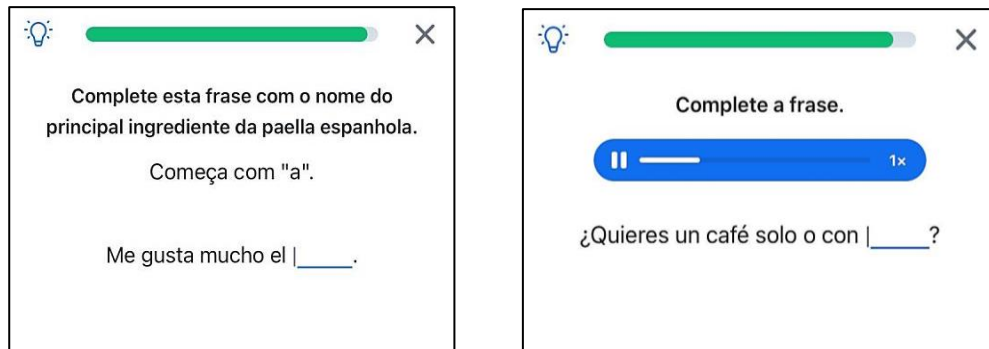
Fonte: *Busuu* (2023)

Entretanto, dentre as atividades analisadas, apenas duas diferenciam-se das demais presentes no conjunto, sendo dissertativas. Com o propósito de desenvolver a prática da escrita, tais atividades recebem uma pequena influência da Abordagem Direta. Carneiro Leão (1935, p. 289) destaca que as tarefas da Abordagem Direta, especificamente, são organizadas a partir de: perguntas feitas na língua ensinada, exigindo-se respostas em frases completas na língua alvo; construção de frases em que o estudante deve trocar o tempo, o gênero ou o número; frases incompletas para serem preenchidas pelo aprendiz; atividades escritas utilizando descrições, narrações e frases autênticas. Podendo-se observar, nas atividades presentes na figura 15, alguns dos aspectos citados pelo autor, como: a presença de lacunas a



serem completadas e o uso de sentenças com descrições e narrações, ainda que essas não estejam utilizando completamente a língua alvo.

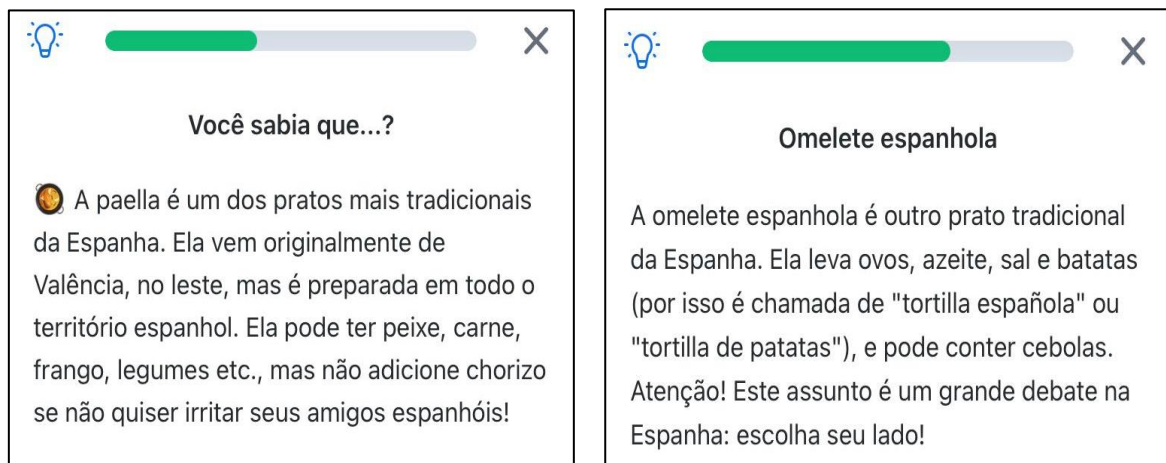
Figura 15- Atividades dissertativas sobre o tema alimentos no aplicativo



Fonte: *Busuu* (2023)

Ao contrário do conjunto anterior, algumas unidades são acompanhadas de descrições que incluem aspectos culturais. As unidades léxicas *paella* e *tortilla* são acompanhadas de descrições que indicam o preparo dos pratos e suas respectivas origens. A presença dessas informações, apesar de superficiais, faz com que o estudante compreenda a língua para além de aspectos puramente gramaticais, ampliando o potencial didático da atividade para o desenvolvimento da competência léxica e, por consequência, da competência comunicativa. Nesse sentido, destaca-se a importância da inserção de conhecimentos sociais, culturais e históricos, para além dos estereótipos, ao ensino de língua estrangeira, dado que a cultura “se reflete na linguagem, nos símbolos, no pensamento das pessoas, regionalizando-as, marcando suas identidades e, como todos os processos interativos, alterando essas marcas” (Tavares, 2006, p. 18).

Figura 16- Dicas sobre as unidades *Paella* e *Tortilla* no aplicativo *Busuu*



Fonte: *Busuu* (2023)

Nota-se, também, que as informações expostas estão na língua materna do aprendiz. Mesmo que o uso da língua do estudante auxilie na compreensão das informações, seria interessante que essas explicações ocorressem na língua alvo, posto que, de acordo com Santana (2012, p.53), “a língua enquanto elemento identitário constituinte poderá imprimir marcas ou traços bem peculiares em seus falantes”, o que traria, mediante o uso da língua espanhola, outras formas de compreender os hábitos, costumes e práticas que envolvem o preparo dos pratos.

Portanto, diante da temática analisada, fica evidente a repetição das estruturas nos exercícios, com o predomínio da Abordagem Áudio-Oral e, com algumas características sutis, da Abordagem Direta. A baixa complexidade dos exercícios, ainda que sejam de nível inicial, a falta de informações referentes às variações lexicais e a pequena quantidade de unidades léxicas apresentadas em cada conjunto, demonstram que há lacunas no ensino proposto. Todavia, ainda que superficialmente, a presença de informações culturais durante a resolução dos exercícios torna a aprendizagem menos mecanizada, o que pode auxiliar no aumento do potencial de retenção das unidades léxicas ensinadas. Dessa forma, em tais conjuntos, ainda há um ensino e uma aprendizagem que retoma os modelos tradicionais e estruturalistas.

### 6.2.2 Organização das atividades para o estudo do vocabulário de vestimentas

O conjunto de atividades referente ao ensino de vocabulário de vestimentas, nomeado “Falando sobre roupas e fazer compras”, é composto por conteúdos teóricos e 10 (dez) atividades didáticas sobre o tema. Diferenciando-se dos conjuntos anteriores, em que há destaque para o ensino de unidades léxicas, neste são demonstradas as frases mais utilizadas no contexto de compras. Ainda que tal organização seja positiva, em um plano de ensino mais adequado, é necessário que a aprendizagem seja, de acordo com Estaire (2007 *apud* Baralo, 2007, p. 384, TN<sup>22</sup>), “um processo construtivo que se desenvolve de forma progressiva e gradual”. Infere-se, assim, a importância da apresentação dos conteúdos de maneira gradativa e contextualizada, com informações explícitas sobre as unidades léxicas presentes nas frases e seus diferentes contextos de uso.

As frases apresentadas são: *Estoy buscando*, *¿Qué talla usas?*, *Te queda*, *Me queda*, *¿Puedo probarme?*, *¿Dónde están los probadores?*, *¿Cuánto cuesta?* e *Me llevo*. Percebe-se, apesar da ausência de informações mais completas, o ensino de sentenças mais conectadas

---

<sup>22</sup>“(…) el aprendizaje del léxico es un proceso constructivo que se desarrolla de forma progresiva y gradual”.



com o uso corrente da língua, para que o aprendiz possa expressar-se de maneira rápida e natural, como destaca Serrano (2017):

As sequências lexicais nos ajudam a nomear ideias ou realizar funções comunicativas com muita rapidez, precisão e naturalidade e, dessa forma, não dedicamos todo o nosso esforço e concentração para escolher cada uma das palavras individuais para formar frases. Dessa forma, e ao contrário de algumas crenças, podemos afirmar que a fluência não é algo que se adquire naturalmente com o tempo, mas que se conquista à medida que incorporamos e reconhecemos esses segmentos da língua. Ou seja, um aprendiz de nível A1 poderá expressar-se fluentemente em um restaurante se tiver adquirido segmentos como: água com gás; A conta, por favor!; Somente um café; Pode me trazer...?. Se você armazenar esses itens em seu léxico e utilizá-los na situação dada, será capaz de se expressar fluentemente sem esperar para adquiri-lo em um nível C2 (Serrano, 2017, p. 25, TN<sup>23</sup>).

Ademais, para a contextualização teórica, utilizam-se imagens que representam a situação exposta pela frase, áudios com a pronúncia e construções que demonstram seu uso na prática, como expresso na figura 17.

Figura 17- Vocabulário sobre vestimentas no aplicativo *Busuu*

The figure displays three examples of vocabulary cards from the Busuu app, each with a photo, a title, a subtitle, and an example sentence with audio playback controls.

- Card 1:**
  - Title: **Me llevo...**
  - Subtitle: **Eu vou levar...**
  - Example: **Me llevo los zapatos negros, son más cómodos que los azules.** (Vou levar os sapatos pretos; eles são mais confortáveis que os azuis.)
- Card 2:**
  - Title: **Estoy buscando...**
  - Subtitle: **Eu estou procurando...**
  - Example: **Estoy buscando un vestido para una fiesta.** (Estou procurando um vestido para uma festa.)
- Card 3:**
  - Title: **¿Puedo probarme...?**
  - Subtitle: **Posso experimentar...?**
  - Example: **¿Puedo probarme estos zapatos?** (Posso experimentar estes sapatos?)

<sup>23</sup>“Los bloques léxicos nos ayudan a nombrar ideas o a realizar funciones comunicativas de forma muy rápida, precisa y natural y, de esta forma, no dedicamos todo nuestro esfuerzo y concentración a elegir cada una de las palabras individuales para formar enunciados. De esta forma, y a diferencia de algunas creencias, podemos afirmar que la fluidez no es algo que se adquiera con el tiempo de forma natural, sino que se va consiguiendo a medida que vamos incorporando y reconociendo estos segmentos de lengua. Es decir, que un aprendiz con nivel A1 podrá desenvolverse con fluidez en un restaurante si ha adquirido segmentos como agua con gas, ¡la cuenta, por favor!, café solo, ¿Me puede traer...?. Si almacena estos elementos en su lexicón y acude a ellos en bloque en la situación dada, podrá expresarse con fluidez sin esperar a adquirirla en un nivel C2”.

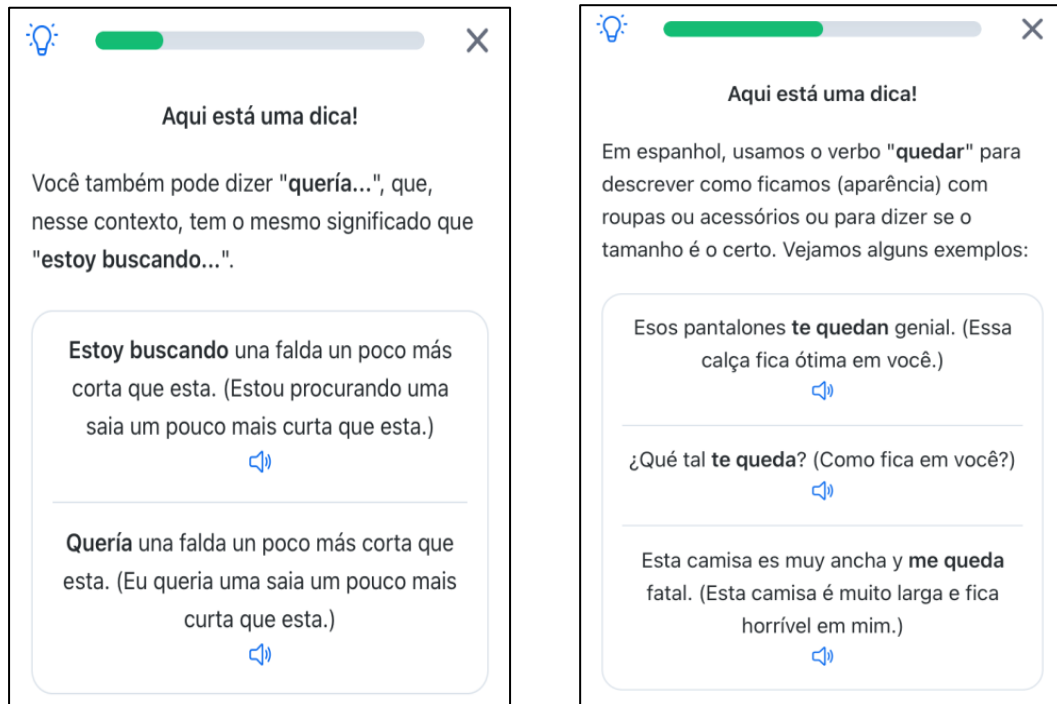


Fonte: *Busuu* (2023)

Ao utilizar esses recursos, propõe-se, como evidenciado anteriormente, a combinação dos diferentes sentidos, visual e auditivo, como estratégias para que o aprendiz recorde das palavras ensinadas. A busca pelo desenvolvimento da língua alvo mediante uma aprendizagem que recorre a memória visual, em que associam-se palavras aos objetos que elas representam (Moreno García, 2017), e a memória auditiva, em que o aprendiz pode desenvolver a pronúncia ouvindo as palavras ou lendo-as em voz alta, deve ser utilizada, sobretudo, nos primeiros níveis da aprendizagem de LE, para que o estudante estabeleça, logo de imediato, conexões que colaboram para a internalização do vocabulário.

No mesmo sentido, Oxford (1990 *apud* Conceição, 2014, p. 47) descreve que há quatro categorias de estratégias para a aprendizagem de vocabulário: criação de elos mentais, aplicação de imagens e sons, revisão e emprego de ação. Logo, percebe-se a utilização de algumas dessas estratégias nos conteúdos teóricos do aplicativo *Busuu*. Ainda em relação à apresentação do vocabulário, especificamente nas construções *Estoy buscando* e *Me queda*, são demonstradas ao aprendiz dicas sobre seus usos e possíveis substituições, como expresso na figura 18.

Figura 18- Dicas sobre o tema vestimentas no aplicativo *Busuu*



Fonte: *Busuu* (2023)

No primeiro caso, ressalta-se a relação associativa que a palavra *quería*, no contexto de compras, estabelece com a locução *estoy buscando*, podendo ser substituída sem prejuízos de significado da mensagem. De acordo com Serrano (2017, p. 10, TN<sup>24</sup>), “tradicionalmente, no estudo de língua privilegiou-se o ensino e a aprendizagem das palavras de modo individual”, de forma a favorecer apenas um contexto de uso. Entretanto, “as palavras individuais também estabelecem relações com outras palavras no eixo horizontal, às chamadas relações sintagmáticas” (Serrano, 2017, p. 10, TN<sup>25</sup>). Portanto, as informações dispostas nas dicas fazem com que o aprendiz possa ter contato com as diferentes possibilidades de usos da língua, contribuindo para o desenvolvimento de sua competência comunicativa.

No segundo caso, novamente, apresenta-se um ensino mais coerente com a realidade, demonstrando os diferentes sentidos da palavra *quedar*. De acordo com Santos (2015, p. 09), o verbo *quedar* “traz o significado mais prototípico de estado e que essa natureza envolve processos de mudança ou permanência”, sendo assim, “há uma rede de sentidos evocados

<sup>24</sup>“Tradicionalmente, en la enseñanza de lenguas se ha privilegiado la enseñanza-aprendizaje de las palabras individuales [...]”

<sup>25</sup>“Las palabras individuales establecen también relaciones con otras palabras en el eje horizontal, las llamadas relaciones sintagmáticas.”

pelas construções com esse verbo, alguns dos quais, em princípio, não teriam relação aparente com a forma mais prototípica”. Tais informações poderiam ser mais exploradas, para que, no decorrer do processo de ensino, não ocorram grandes dificuldades quanto aos diferentes empregos do verbo.

Em relação à prática didática, observa-se o predomínio de atividades baseadas na identificação de respostas “verdadeiras ou falsas”. Ao utilizar perguntas com respostas binárias, o aprendiz é posto a pensar de maneira ativa sobre as informações ali apresentadas, identificando a precisão e a veracidade dos conteúdos. Contudo, de acordo com Abbott (2012, p. 34):

[...] É possível (embora bastante difícil) criar atividades/exames de múltipla escolha que testam níveis mais altos de aprendizado e, embora um aluno possa selecionar a resposta correta, ainda existe pelo menos alguma probabilidade de que a resposta correta tenha sido selecionada por acaso, e não reflete verdadeiramente a aprendizagem (Abbott, 2012, p. 34, TN<sup>26</sup>).

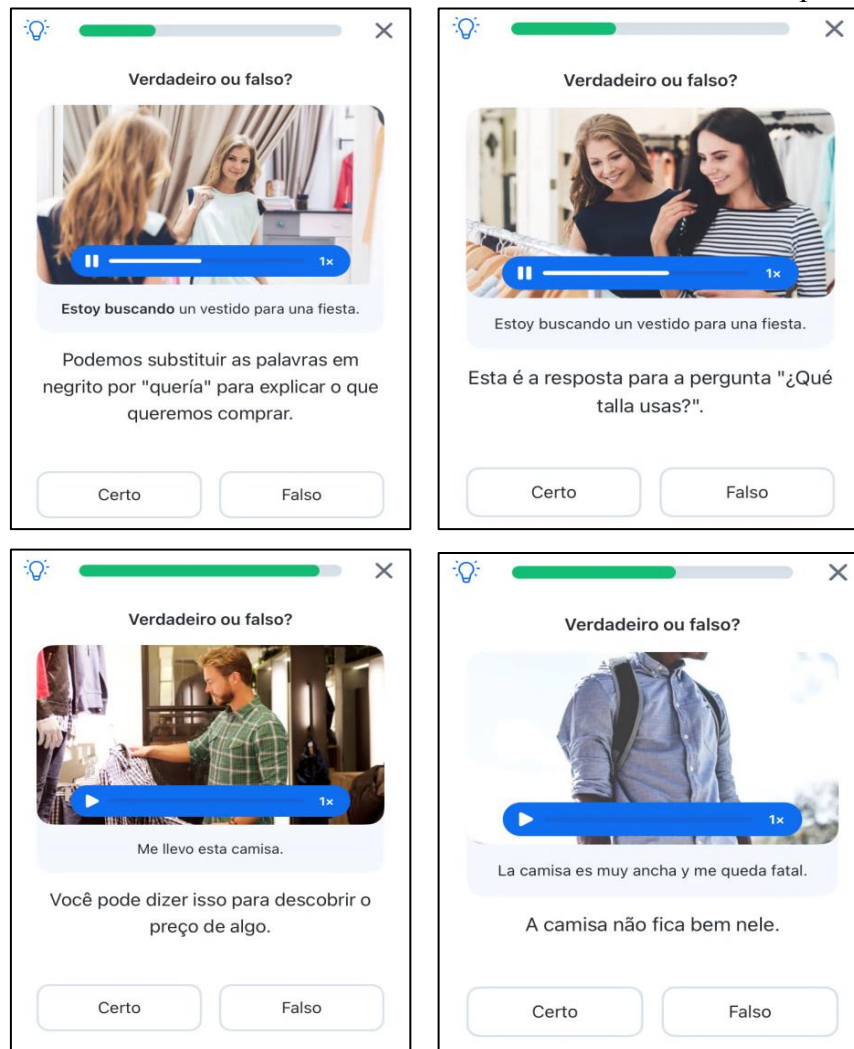
A autora coloca em evidência a baixa complexidade de tarefas com respostas binárias, não sendo garantida a avaliação segura dos resultados. No contexto de aplicativos, o apontamento de Abbott (2012) deve receber ainda mais atenção, visto que não há como verificar com mais cuidado as respostas indicadas pelos aprendizes. Percebe-se, ainda, nas atividades, a predominância da Abordagem Gramática e Tradução e uma pequena influência da Abordagem Direta, uma vez que as atividades propostas nessa abordagem fazem “uma progressão gradual desde perguntas que se responde com sim ou não, que requerem uma escolha entre duas opções, até perguntas que os alunos podem responder usando palavras que escutaram do professor” (Richards; Rodgers, 1998, p. 133, TN<sup>27</sup>).

---

<sup>26</sup>“ It is possible (yet quite difficult) to create multiple-choice exams that test at higher levels of learning, and although a student might select the correct answer, there remains at least some probability that the correct answer was selected by chance, and doesn’t truly reflect learning”.

<sup>27</sup>“Hay una progresión gradual desde las preguntas que se responden con sí/no, a través de preguntas que los alumnos pueden contestar usando palabras que han oído al profesor” (Richards; Rodgers, 1998, p.133, tradução José M. Castrillo).

Figura 19- Atividades de “certo ou falso” sobre o tema vestimentas no aplicativo *Busuu*



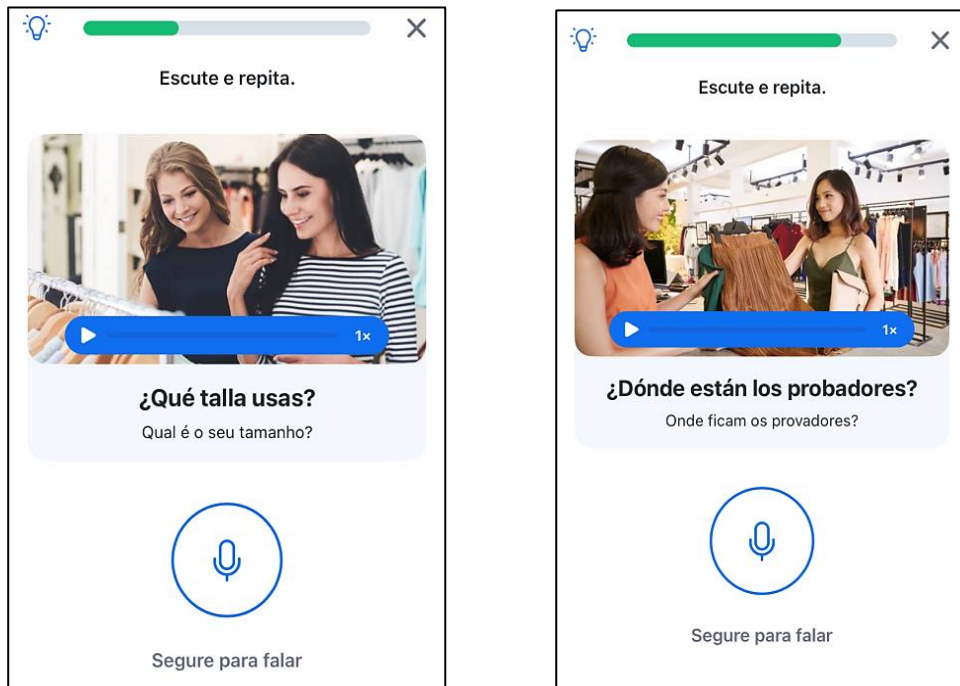
Fonte: *Busuu* (2023)

Além das informações já citadas, é possível identificar também a presença de áudios e imagens nas atividades, com diálogos que refletem situações cotidianas, demonstrando a influência das Abordagens Áudio-Oral e Áudio-Visual. Na Áudio-Oral, em específico, “os diálogos, que apresentam as estruturas contextualizadas em situações comunicativas, são repetidos e memorizados [...] por meio de *drills* (exercícios de repetição, substituição, transformação etc.)” (Abadía, 2000, p. 72, TN<sup>28</sup>). As características citadas pela autora podem ser percebidas nos exercícios voltados, exclusivamente, para a gravação de áudios, em que o aprendiz deve reproduzir e praticar a frase que está sendo proposta.

<sup>28</sup>“Los diálogos, que presentan las estructuras contextualizadas en situaciones comunicativas, se repiten y memorizan. Las estructuras se practican por medio de *drills* (ejercicios de repetición, sustitución, transformación).”



Figura 20- Atividades de áudios com tema vestimentas no aplicativo *Busuu*

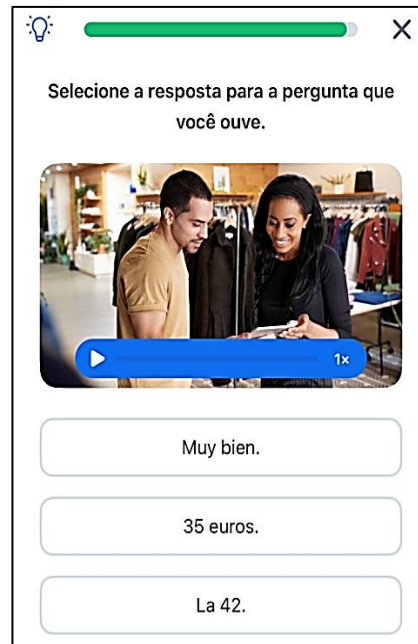


Fonte: *Busuu* (2023)

Bygate (2006, p. 170, TN<sup>29</sup>) argumenta que ao utilizar atividades de áudio, espera-se, do aprendiz, que “sua atenção se desloque do conteúdo para a forma, com o resultado de que os detalhes gramaticais sejam gradualmente integrados ao todo”. Entretanto, somente a repetição de estruturas pré-determinadas não faz com que o estudante pratique a criatividade como em produções de autoria própria, ou seja, são necessárias tarefas que dê a liberdade para a expressão oral. Ainda sobre a Abordagem Áudio-Oral, há apenas uma tarefa que solicita a resposta para uma pergunta exposta no áudio, sendo essa: *¿Qué talla usas?*, presente na figura 21. Como visto em atividades anteriores, há repetição da estrutura, sem que o aprendiz possa, efetivamente, refletir sobre a resposta, o que deixa a aprendizagem mecanizada.

<sup>29</sup>“their attention would be expected to shift from the content, to the form, with the result that grammatical details are gradually integrated into the whole.”

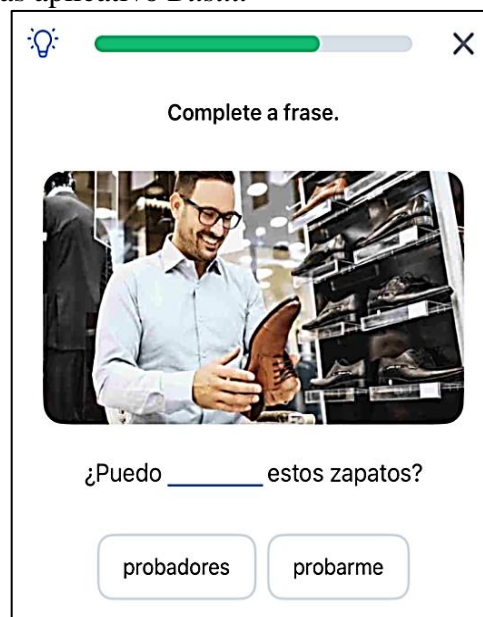
Figura 21- Atividade para seleção de uma resposta sobre o tema vestimentas no aplicativo *Busuu*



Fonte: *Busuu* (2023)

Colaborando com tal apontamento, sobre as atividades serem mecanizadas, na única tarefa de completar lacuna há o uso de estruturas que já foram vistas, de maneira exaustiva, pelos aprendizes. Dessa maneira, não há novos contextos situacionais, apenas repetições, tanto do *design* quanto dos conteúdos.

Figura 22- Atividade de completar a frase sobre o tema vestimentas aplicativo *Busuu*

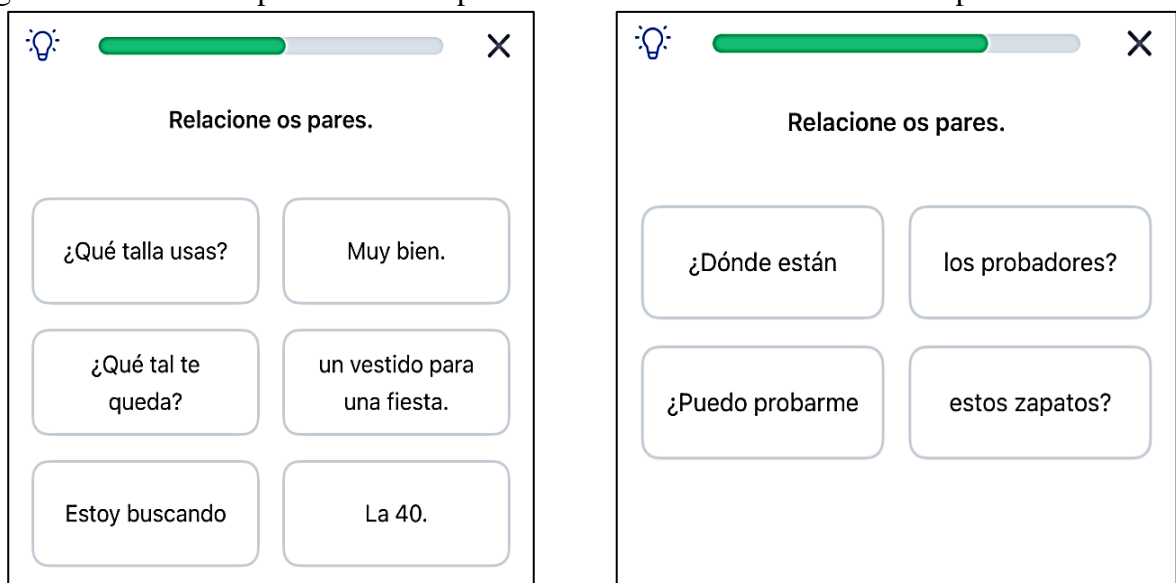


Fonte: *Busuu* (2023)

Assim como nas palavras *camisa* e *vestido*, a unidade *zapatos*, presente na figura 22, também é utilizada de modo a desenvolver uma aprendizagem de maneira indutiva, ou incidental, já que essa não está presente na contextualização teórica sobre o tema. Para isso, usa-se a estratégia da inferência, em que, de acordo com Grace (1998 *apud* Conceição, 2014, p. 48), “leva a uma maior retenção e parece requerer um processamento mais elaborado”. No entanto, “uma razão pela qual a inferência a partir do contexto- mesmo a inferência correta – não leva à retenção é que os aprendizes necessitam, ao inferir o significado de palavras, se certificarem de que a inferência está correta” (Grace, 1998 *apud* Conceição, 2014, p. 48). Dessa maneira, para que o aprendiz possa verificar a exatidão da inferência, seria interessante a disponibilização de mais estratégias como, por exemplo, outros contextos em que a palavra ocorra ou a consulta a dicionários, de modo a verificar e confirmar o significado das unidades presentes nas frases ensinadas.

Semelhante a um jogo de perguntas e respostas, há exercícios com a proposta de relacionar pares de sentenças. Para isso, são utilizadas as mesmas estruturas frasais presentes nas tarefas anteriores, o que demonstra que a repetição é a principal estratégia do aplicativo para que ocorra a retenção das unidades léxicas e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da aprendizagem da língua.

Figura 23- Atividades para relacionar palavras sobre o tema vestimentas no aplicativo *Busuu*



Fonte: *Busuu* (2023)

Portanto, diferenciando-se dos conjuntos já analisados, abordam-se, neste conjunto, frases utilizadas no contexto de compras. Constata-se, também, a repetição constante das sentenças ensinadas, como forma de memorização, deixando o ensino com baixa



complexidade. De maneira positiva, as dicas, indicando outras possibilidades de expressão, colaboram para uma aprendizagem mais próxima da realidade, sendo essas informações, ainda que limitadas, positivas para o desenvolvimento da competência comunicativa. Por fim, diante de palavras não estudadas, o dicionário auxilia para que o aprendiz possa consultar e verificar os devidos significados das palavras, de modo a reter em sua memória de longo prazo os conteúdos vistos. Logo, tal recurso poderia ser incorporado na interface do aplicativo como forma de apoio à aprendizagem da língua espanhola.

### 6.2.3 Organização das atividades para o estudo do vocabulário de profissões

Assim como nos conjuntos anteriores, para o ensino de vocabulário relacionado a profissões, nomeado “Descubriendo o que você faz”, a organização mantém-se, com a teoria e a prática alternadas. Para este tema, percebe-se uma quantidade limitada de unidades léxicas e frases para aprendizagem, a saber: *¿En qué trabajas?*, *El profesor/ La profesora*, *El dependiente/La dependienta*, *El médico/La médica*, *El camarero/la camarera*, *El estudiante/La estudiante*, demonstradas na figura 24. A quantidade restrita de conteúdos torna a expressão e a compreensão insatisfatórias em conversas mais complexas, dificultando, inclusive, a realização de atividades, como demonstrado por Gattolin (2007, p. 43): “[...] aprendizes e pesquisadores reconhecem a importância do vocabulário na aprendizagem de línguas e atribuem muitas das dificuldades encontradas nas tarefas de compreensão e de produção na língua-alvo a um conhecimento lexical insuficiente”.

Figura 24- Vocabulário referente ao tema Profissões no aplicativo *Busuu*

The figure displays three screenshots from the Busuu app, each showing a vocabulary card for a profession. Each card includes a video player, the profession name in Spanish, its translation, and an example sentence in Spanish with its translation.

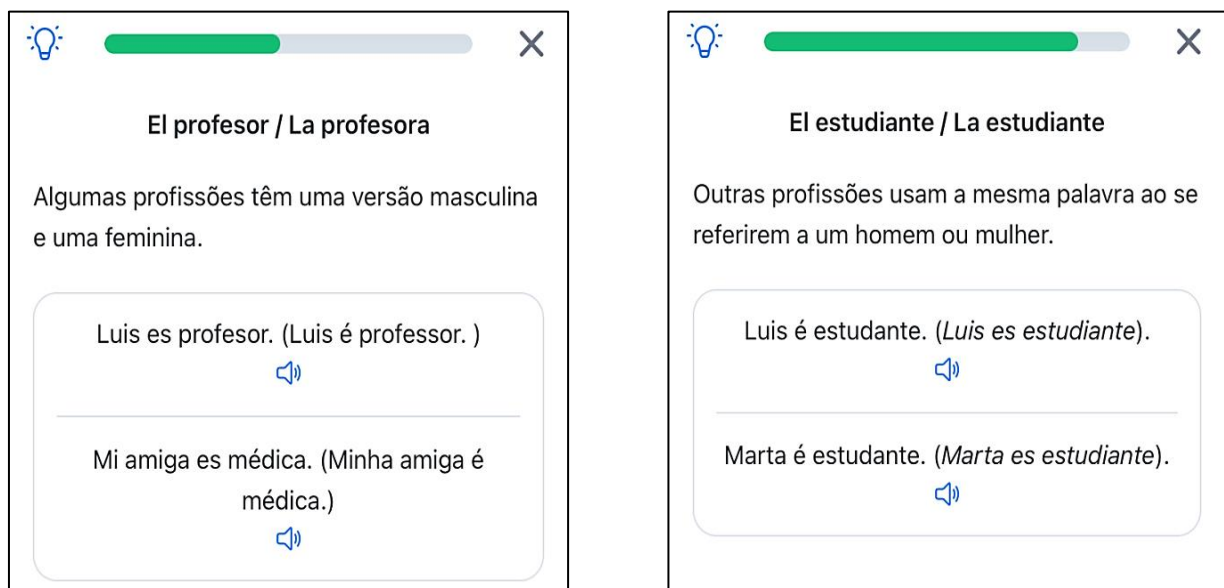
Profession (Spanish)	Profession (Portuguese)	Example Sentence (Spanish)	Example Sentence (Portuguese)
¿En qué trabajas?	No que você trabalha?	¿Y tú, Álvaro? ¿En qué trabajas?	E você, Álvaro? No que você trabalha?
el profesor / la profesora	o professor / a professora	Yo soy profesora de inglés.	Eu sou professora de inglês.
el camarero / la camarera	o garçom / a garçonete	Antonio es camarero y trabaja en un bar.	Antonio é garçom e trabalha em um bar.



Fonte: *Busuu* (2023)

A contextualização do tema não apresenta grande distinção dos conjuntos analisados anteriormente. Neste tema, o vocabulário é apresentado com a indicação dos gêneros, incluindo informações ligeiramente mais completas sobre seus usos. Durante a apresentação das palavras, são apontadas dicas, entretanto, essas apenas reforçam os gêneros femininos e masculinos, repetindo informações que já estavam implícitas para o aprendiz. Logo, esse espaço poderia ser utilizado para a apresentação de outras unidades léxicas, variações linguísticas, informações culturais etc.

Figura 25- Dicas *Busuu*: gênero das palavras



Fonte: *Busuu* (2023)

Dentre as informações que poderiam ser apresentadas aos aprendizes estaria a diferença entre *maestro* e *profesor*. De acordo com o Diccionario de la Lengua Española (DLE), *profesor* é a pessoa que exerce ou ensina uma ciência ou arte (DLE, 2014, TN<sup>30</sup>), sendo seus exemplos ligados ao professor universitário. Em contrapartida, de acordo com o DLE, a palavra *maestro*, relacionada à educação, refere-se à pessoa cuja profissão é a docência, especialmente da primeira infância (DLE, 2014, TN<sup>31</sup>). Dessa maneira, cabe indicar para o aprendiz os contextos de uso de cada unidade, para que não ocorra equívocos na comunicação e na compreensão.

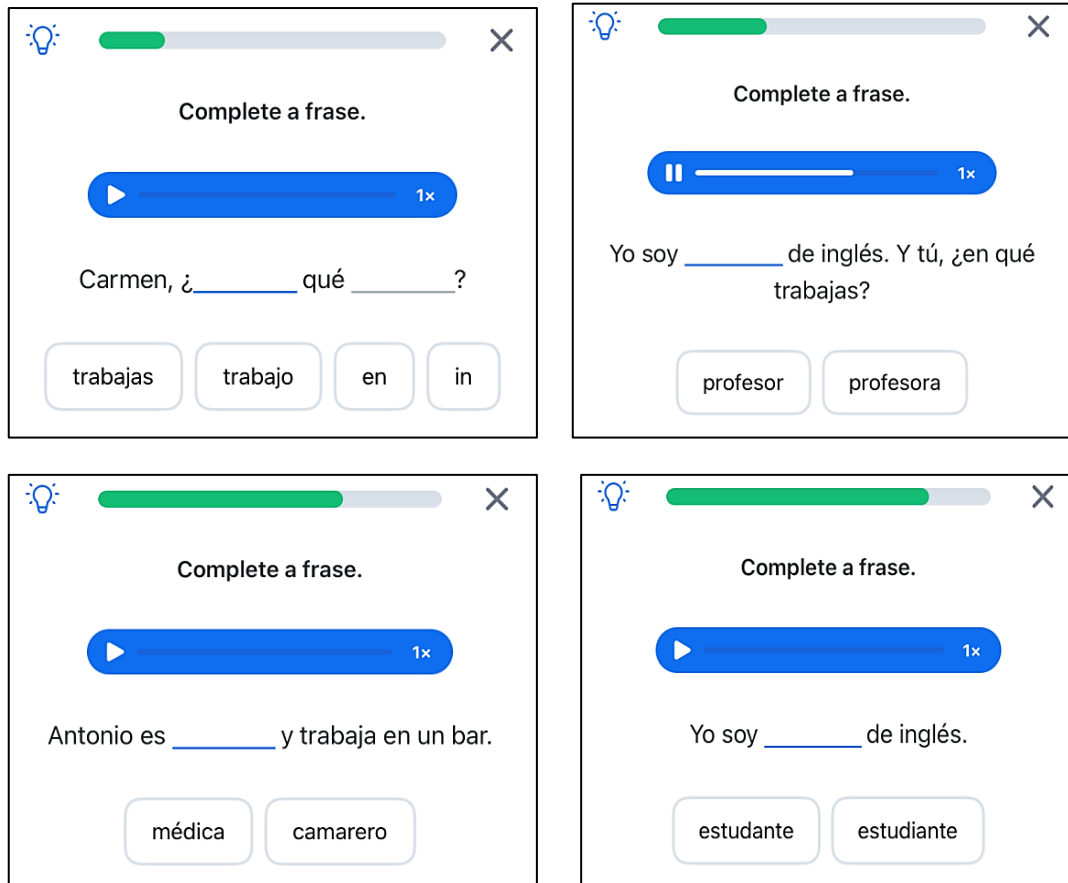
Em relação às atividades, essas são influenciadas, maioritariamente, pela Abordagem Áudio-Oral, a partir do uso de áudios. As atividades acompanhadas de áudios são utilizadas para que o aprendiz se acostume com o som, entonação e pronúncia. Com exceção das atividades de completar lacunas, as tarefas com respostas binárias, com seleção do certo ou falso, trazem a transcrição do áudio. Ainda que se trate de um aspecto positivo, a presença da transcrição atribui baixa complexidade a essas atividades, uma vez que o estudante não precisa dispor de grande concentração para compreender o que está sendo dito.

Figura 26- Atividades com áudio do tema profissões no aplicativo *Busuu*



<sup>30</sup>“Persona que ejerce o enseña una ciencia o arte.”

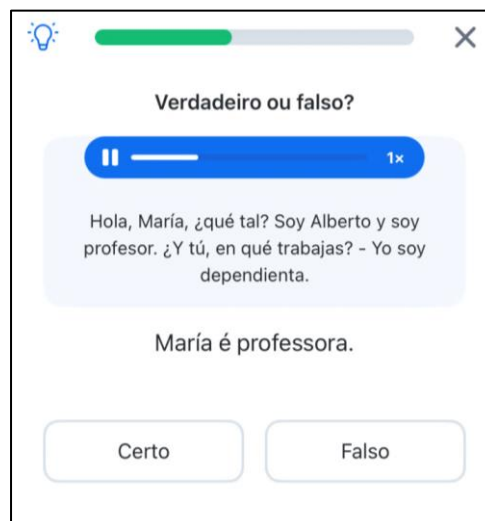
<sup>31</sup>“Maestro de primera enseñanza.”



Fonte: *Busuu* (2023)

Dentre as atividades, há uma, especificamente, que utiliza de maneira produtiva o vocabulário visto na parte teórica. Com um áudio mais longo e abordando um contexto mais autêntico do uso da língua, são integrados, ao conteúdo sobre profissões, palavras presentes em outras temáticas, sendo realizada, portanto, uma revisão do estudo, sendo tal aspecto demonstrado na figura 27.

Figura 27- Atividade com alternativa sobre profissões no *Busuu*



Fonte: *Busuu* (2023)

Durante a resolução das atividades, o aprendiz recupera, consolida e internaliza o vocabulário já estudado. Além disso, de acordo com Libâneo (2006, p. 189):

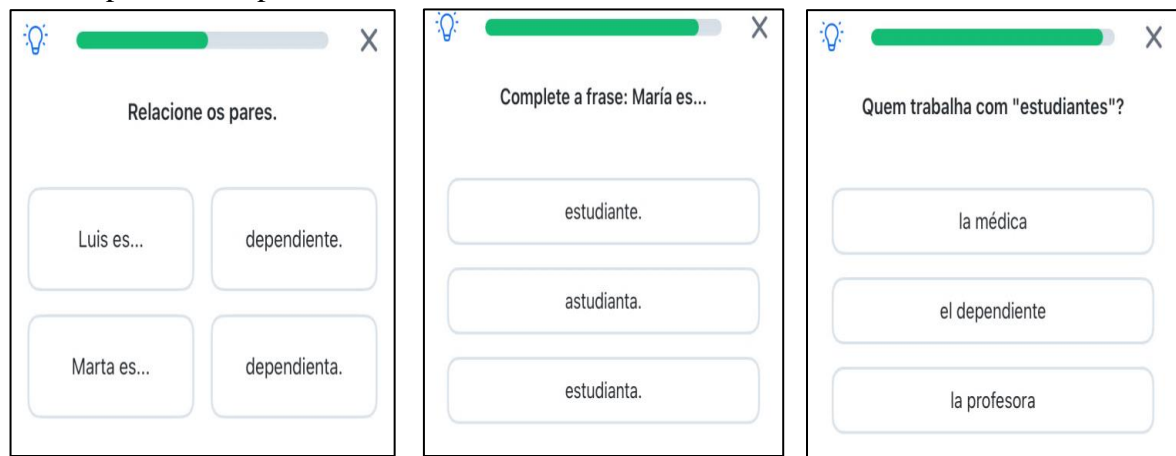
[...] Os exercícios levam à fixação e formação de habilidades e hábitos, auxiliando a sistematização. A recapitulação (revisão, recordação) se presta a firmar conhecimentos anteriores e ligá-los aos novos, dando mais eficácia aos exercícios. À sistematização, pela qual se forma a estrutura lógica da matéria na mente do aluno com a ajuda do professor, favorece a recapitulação e dá uma base mais sólida para a realização de exercícios.

Retomando a importância dos áudios na aprendizagem de língua estrangeira, Moreno García (2017) afirma, por exemplo, que a presença de áudios durante o ensino contribui para o aperfeiçoamento de habilidades na língua, como reconhecer fonemas, morfemas e palavras; identificar dialetos e variações; interpretar linguagem não verbal e distinguir oposições fonológicas. A presença de áudios, portanto, faz com que o estudante possa compreender a oralidade sem necessariamente estar em contato direto com outro aprendiz da língua. Entretanto, não é possível identificar elementos que marcam a autenticidade desses materiais, posto que as gravações demonstram ser ensaiadas e dão ênfase à língua padrão, sem a presença de pausas e variações. Como aponta Silva (2017, p. 5):

A “situação comunicativa autêntica” se opõe, portanto, ao modelo de aula proposto no método audiolingual, no qual a comunicação é controlada pelo professor e material, com diálogos pré-fabricados e repetições de estruturas gramaticais que visam à automatização da forma, e não à comunicação entre aprendizes e com o professor.

Situações comunicativas autênticas desenvolvem nos alunos estratégias para a compreensão oral, possibilitando “um desenvolvimento mais eclético da compreensão oral e escrita da língua em estudo e uma maior facilidade em comunicar efetivamente quando em contato com autóctones” (Carvalho, A., 1993, p. 121). Ademais, nem todas as atividades são compostas por áudios. Tarefas para relacionar pares e completar uma sentença a partir de alternativas também estão inseridas no conjunto de exercícios, sendo necessário, ao aprendiz, lembrar os conteúdos estudados durante a contextualização teórica.

Figura 28- Atividade com diferentes alternativas e para relacionar pares de palavras sobre o tema profissões aplicativo *Busuu*



Fonte: *Busuu* (2023)

Dentre os enunciados, percebe-se a presença da inferência na sentença “¿Quem trabalha com *estudiantes*?”. As inferências, de acordo com Coscarelli (1996), são operações cognitivas que se realizam para construir proposições novas a partir de informações já vistas, algo que colabora para o desenvolvimento de conexões mentais acerca dos conhecimentos novos e os já estudados pelo aprendiz, auxiliando na internalização das unidades léxicas.

Por fim, cabe destacar, novamente, a ausência da variação lexical nos conteúdos dispostos para a aprendizagem, principalmente referente à palavra *camarero*. De acordo com o projeto *Varilex-R* (2016), a palavra *camarero* tem como variações no mundo hispânico *mesero*, *mesonero* e *mozo*, podendo, em busca de uma aprendizagem mais rica, serem apresentadas ao aprendiz como forma de exemplificar que há outras maneiras de expressão na língua. Ademais, nota-se, também, a ausência de atividades dissertativas, o que dificulta, diretamente, o desenvolvimento da habilidade de escrita, dado que “as dissertações servem não apenas para verificar conhecimentos e habilidades, mas também para avaliar atitudes [...]” (Libâneo, 2006, p. 206). Além do mais, se as atividades permitirem a livre expressão do aprendiz, a escrita poderá ser altamente beneficiada.

### 6.3 *DUOLINGO*: O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE VOCABULÁRIO REFERENTE A ALIMENTOS, VESTIMENTAS E PROFISSÕES

Para o ensino do vocabulário sobre alimentos, vestimentas e profissões, foram analisadas, no aplicativo *Duolingo*, 45 (quarenta e cinco) atividades, sendo 15 (quinze) exercícios em cada conjunto temático selecionado. Assim como no *Busuu*, o *Duolingo* dispõe,

para cada tema, exercícios de revisão, nomeados como “nível Titãs”, os quais são configurados, principalmente, para estimular o desafio, como em um jogo. No entanto, esse nível não foi considerado na análise, devido a tais tarefas apresentarem as mesmas unidades léxicas e seguirem as mesmas abordagens, diferenciando-se apenas na proposta, uma vez que o aprendiz tem direito a um número limitado de erros.

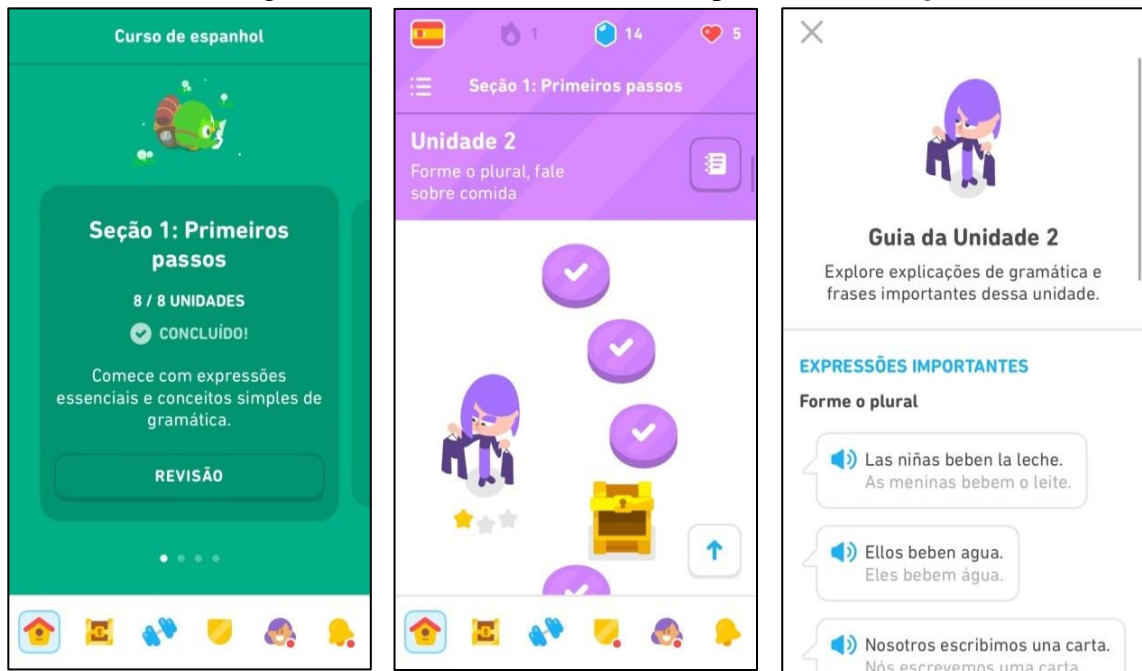
### 6.3.1 Organização das atividades para o estudo do vocabulário de alimentos

No aplicativo *Duolingo* o ensino do vocabulário relacionado a alimentos está presente na “Seção 1 (um): Primeiros passos”, como disposto na figura 29. O tema é composto por 15 (quinze) exercícios, sem a presença de conteúdos teóricos antes do início da prática. O aprendizado, em vista disso, ocorre de forma implícita, por um processo de inferência incidental, ainda que, a partir da escolha prévia da temática, o aprendiz possa definir quais objetivos busca atingir com a resolução das atividades. Além disso, destaca-se que:

Para haver aprendizagem é necessário um esforço de atenção, não só para o significado da palavra mas também para a sua forma. A abundância de informação existente no texto, já por si normalmente redundante, pode levar o leitor a inferir o significado de uma palavra com tanta facilidade que acaba guardando apenas o conceito, esquecendo a forma lingüística em que o conceito é expresso (Nation; Coady, 1988 *apud* Leffa, 2000, p. 35).

Sem a contextualização prévia do tema, há a necessidade de maior dedicação às palavras ensinadas, tanto em sua forma como em seu significado, utilizando estratégias para a retenção da aprendizagem. Tal procedimento, de não realizar uma explicação sobre o tema, pode ser justificado por meio da programação do aplicativo, que mantém a mesma estrutura nas atividades e altera apenas as unidades léxicas ensinadas, fazendo com que o aprendiz tenha contato com novas palavras a cada resolução do conjunto.

Figura 29- Atividades unidade 2 do aplicativo *Duolingo*



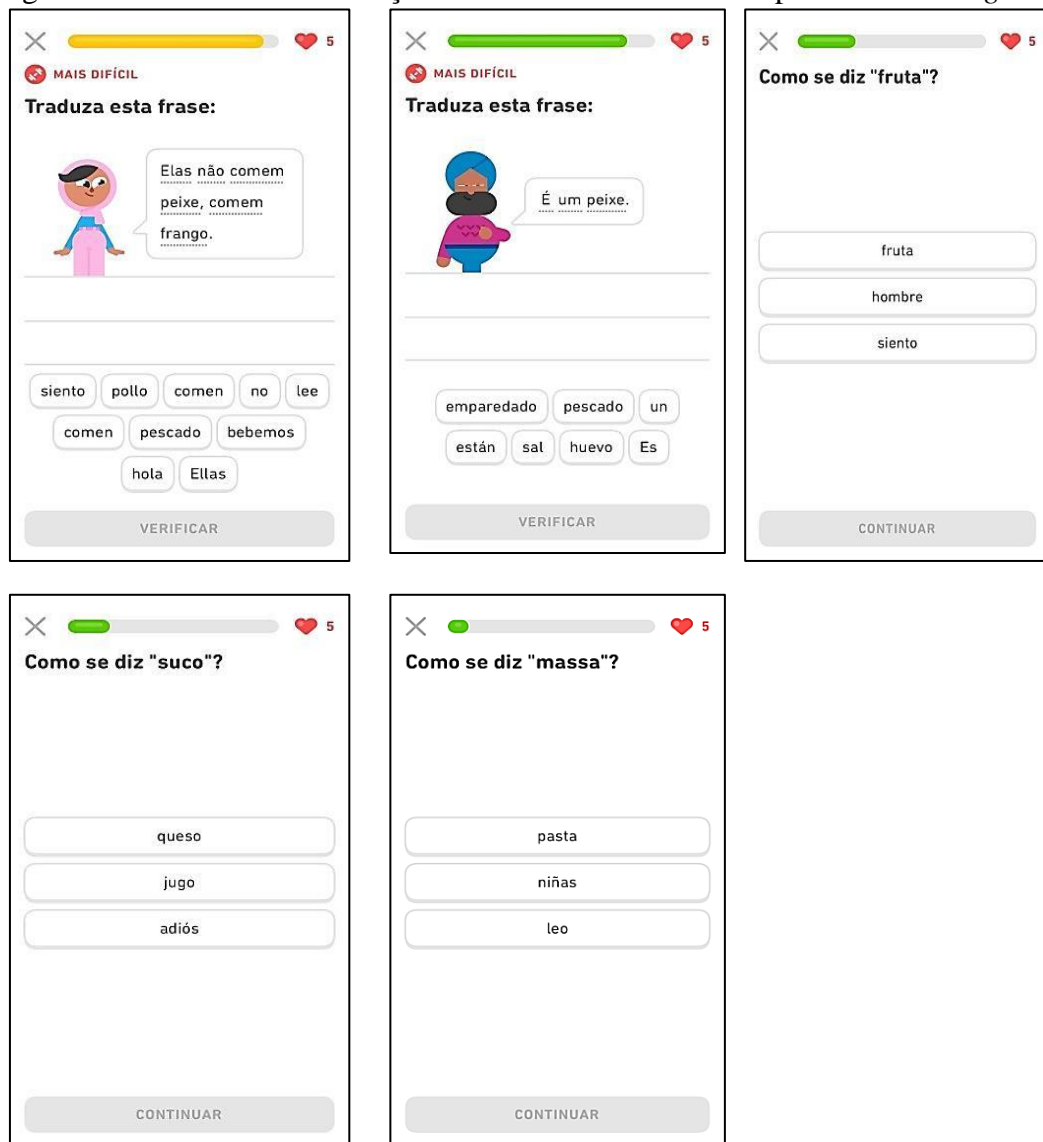
Fonte: *Duolingo* (2023)

Ainda que o *Duolingo* não estabeleça palavras fixas para aprendizagem, buscando realizar uma análise comparativa entre o aplicativo e o *Busuu*, verificaram-se, nas tarefas presentes no conjunto, as unidades léxicas: *pasta, limón, jugo, arroz, fruta, huevo, vegetariana, cebolla, pan, azúcar, comida, pescado* e *pollo*. Com exceção da palavra *vegetariana*, caracterizada como adjetivo, percebe-se, sobretudo, a presença de substantivos nos exercícios.

Com relação às atividades, ressalta-se o predomínio de características compatíveis ao modelo de ensino da Abordagem Gramática e Tradução. A diversidade de propostas na elaboração dos exercícios, com uso de imagens e áudios, objetivam, em maior parte, a tradução, da língua materna para a língua alvo ou o contrário. Desse modo, há atividades inteiramente influenciadas pela Abordagem Gramática e Tradução, como na figura 30:



Figura 30- Atividades de tradução sobre tema alimentos no aplicativo *Duolingo*



Fonte: *Duolingo* (2023)

Há, ainda, a presença de avisos que evidenciam o grau de complexidade de cada atividade, indicando a gradação das dificuldades. De acordo com Leffa (2016, p. 118), o aumento da dificuldade no decorrer dos exercícios didáticos é importante, mesmo que os resultados demorem a ser evidentes: “inicia-se pelo que é mais fácil e simples para o aluno, progredindo gradativamente para o que é mais difícil e complexo. O retorno pelo investimento feito na aprendizagem pode às vezes demorar um pouco, até produzir algo útil”. Ainda que seja um processo que leva tempo, o estudante vai construindo sua aprendizagem gradualmente, estabelecendo conexões entre os conteúdos novos e os já conhecidos.

Referente à abordagem, ainda em relação à Gramática e Tradução, há propostas que apresentam o modelo de maneira indireta, sem um enunciado explícito solicitando a tradução

de uma sentença. Apesar de a tradução ocupar um espaço considerável nas atividades destinadas ao aprendizado de língua espanhola, há diferentes variações e recursos que colaboram para que essas não sejam cansativas, ainda que o objetivo seja sempre o mesmo, com mudanças apenas no *design*, características observadas na figura 31.

Figura 31- Atividades com influência da Abordagem Gramática e Tradução sobre o tema alimentos no aplicativo *Duolingo*



Fonte: *Duolingo* (2023)

Notam-se, também, atividades que incluem áudios em suas estruturas, demonstrando a influência de características relacionadas à Abordagem Áudio-Oral. A junção dessas abordagens, Gramática e Tradução e Áudio-Oral, é feita a partir de enunciados que solicitam a tradução de um áudio, produzido em língua espanhola. A proposta de tais atividades objetiva o desenvolvimento da oralidade, a partir da disponibilidade de um mecanismo em que o aprendiz pode repetir o áudio quantas vezes forem necessárias, visando atingir uma pronúncia que chegue o mais próximo do que está sendo reproduzido.

Figura 32- Atividades de tradução sobre o tema alimentos no aplicativo *Duolingo*

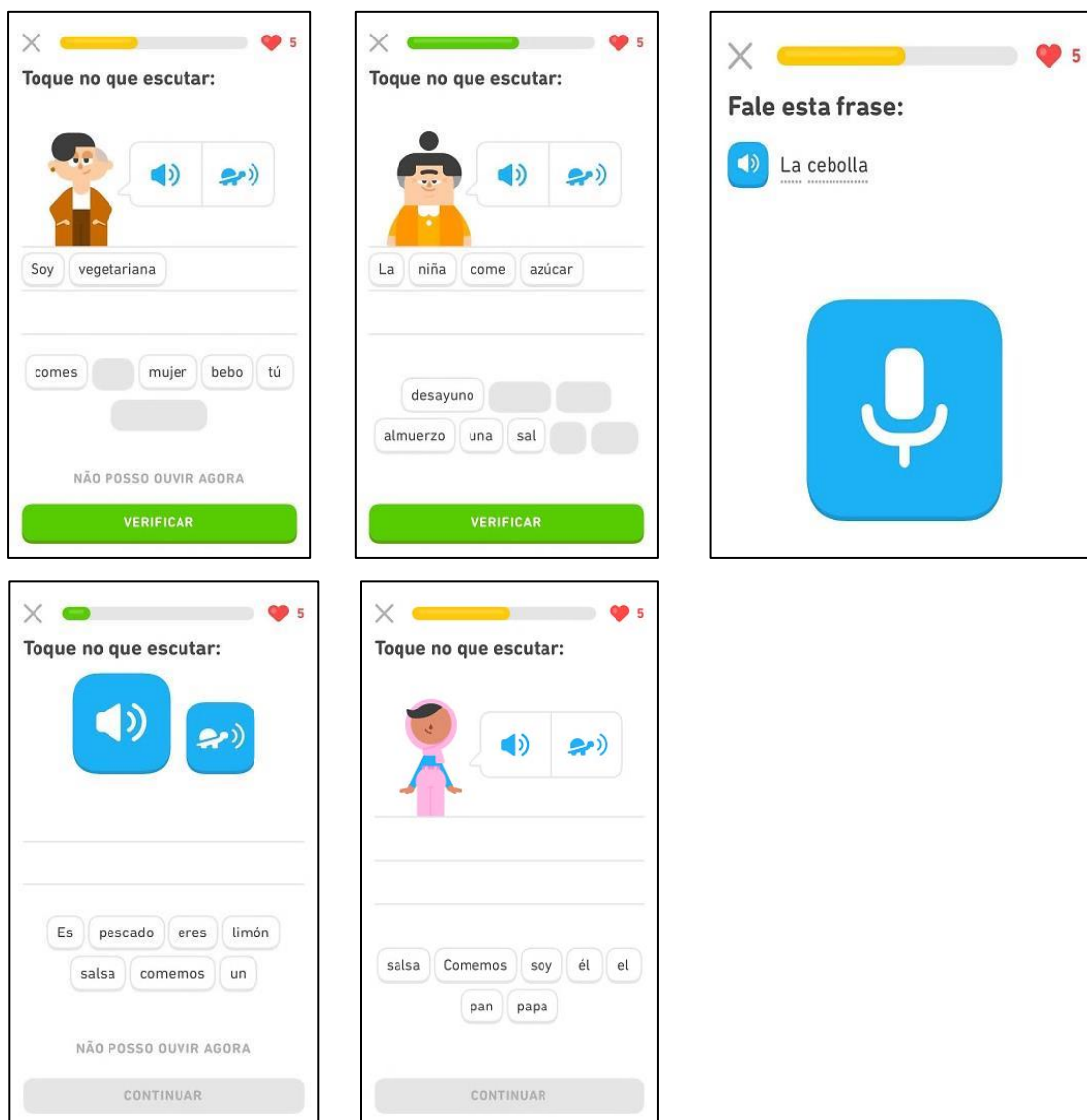


Fonte: *Duolingo* (2023)

Para desenvolver com mais ênfase a pronúncia e a compreensão auditiva, o conjunto dispõe também de exercícios voltados à gravação de voz. Junto com as atividades para a gravação, há um mecanismo de controle da velocidade de reprodução dos áudios, possibilitando uma escuta lenta ou acelerada. A repetição de áudios para o melhor desenvolvimento da pronúncia e do reconhecimento de fonemas demonstra uma particularidade da Abordagem Áudio-Oral.

Entretanto, frases curtas e a repetição de unidades léxicas isoladas, como na figura 33, não podem ser caracterizadas, exatamente, como uma produção oral autêntica, dado que há apenas a reprodução do que está sendo exposto para o estudante. Ademais, não há indicação se o conteúdo gravado está realmente correto, o aplicativo não disponibiliza, até o momento, um mecanismo que possa verificar a exatidão do que está sendo pronunciado pelo aprendiz.

Figura 33- Atividades com áudio sobre o tema alimentos no aplicativo *Duolingo*



Fonte: *Duolingo* (2023)

Exercícios como os presentes na figura 33, ao seguir o proposto no QEQR, não seriam suficientes para que o estudante atingisse níveis de aprendizagem para além do A2, visto que o B1, nível posterior, indica aprendizes que podem interagir de maneira mais complexa com falantes da língua alvo. O aprendiz no nível A2, então, é definido como aquele que:

É capaz de compreender frases e expressões de uso frequente relacionada a áreas de experiência que são particularmente relevantes para ele (informações básicas sobre si mesmo e sua família, compras, locais de interesse, ocupações, etc.). Sabe se comunicar na realização de tarefas simples e cotidianas que não exijam mais do que simples trocas e informações diretas sobre assuntos conhecidos ou habituais. Sabe descrever em termos simples aspectos de seu passado e de seu ambiente, bem como

questões relacionadas a suas necessidades imediatas (Consejo de Europa, 2002, p. 26, TN<sup>32</sup>).

Portanto, diante da análise, o ensino do vocabulário referente a alimentos é caracterizado pela diversidade de propostas de atividades, ainda que ocorra o predomínio da Abordagem Gramática e Tradução. Os exercícios contêm diferentes unidades léxicas, para que, a cada resolução do mesmo conjunto, o aprendiz tenha contato com novas palavras relacionadas ao campo lexical. A ausência de contextualização teórica, ou de informações extras, faz com que o ensino seja dedutivo e por meio de frases soltas, o que pode gerar uma aprendizagem deficitária, posto que “o que aluno já sabe deve servir de andaime para que ele alcance o que ainda não sabe. Ninguém aprende algo que é totalmente conhecido e nem algo que seja totalmente novo” (Leffa, 2016, p. 106). Além disso, não se observa, nas atividades aqui analisadas, a presença de textos, ou construções frasais, que possam se relacionar a um uso mais real e autêntico da língua, o que pode colaborar para a ideia de um sistema linguístico fechado e imutável, principalmente quando não há conteúdos que expressam a cultura e as variações presentes na língua.

### 6.3.2 Organização das atividades para o estudo do vocabulário de vestimentas

O conjunto de atividades sobre vestimentas é composto por 15 (quinze) exercícios, com a presença das unidades: *Sombrero, camisa, gafas, abrigos, traje, cinturón, zapato, suéter, pantalón, corbata, falda e vestido*. As palavras estão presentes, em maior parte, nas atividades que visam à tradução direta e inversa, demonstrando a influência, novamente, da Abordagem Gramática e Tradução, como observado na análise anterior. Para a tradução inversa, caracterizada pela versão da língua materna do aprendiz para a língua estrangeira estudada, são mobilizadas tarefas de múltiplas escolhas e combinação de pares. Sobre as atividades de múltipla escolha, especificamente, Popham (2007, p. 161) destaca que há pontos positivos e negativos sobre seus usos na aprendizagem:

Uma vantagem dos itens de múltipla escolha é que eles podem conter várias respostas que diferem em sua exatidão relativa. Assim, o aluno deve fazer distinções sutis entre as opções de resposta, algumas das quais podem estar, em partes, corretas. Um ponto negativo dos itens de múltipla escolha, como é o caso de todos os itens de múltiplas escolhas, é que os alunos precisam apenas reconhecer uma resposta correta. Os alunos não precisam discorrer sobre a resposta correta. Embora

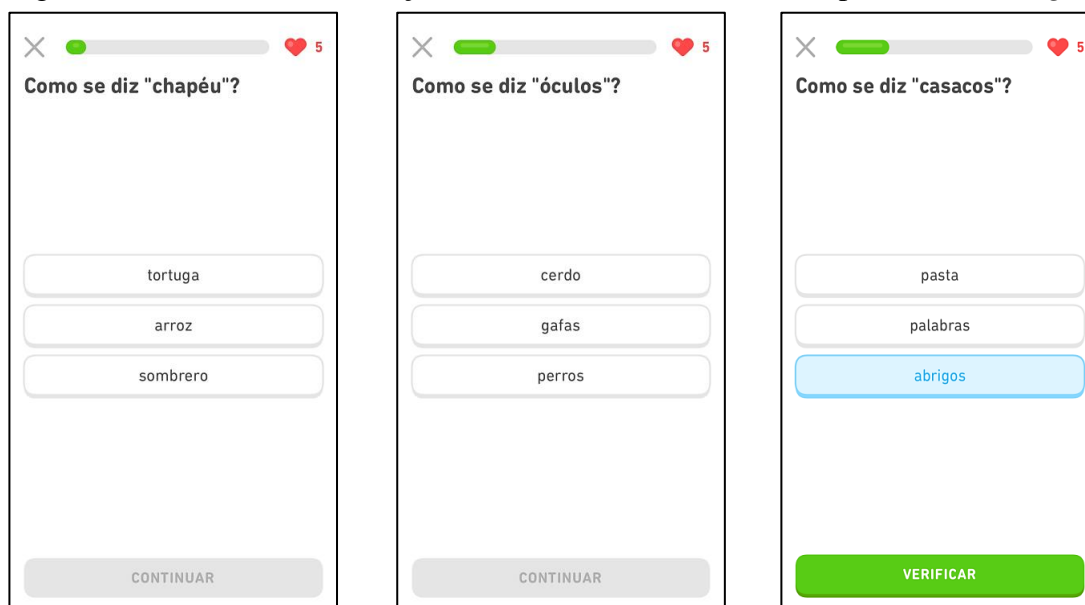
---

<sup>32</sup> “Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.”

muitas críticas tenham sido feitas sobre itens de múltipla escolha, particularmente nos últimos anos, itens de múltipla escolha, adequadamente construídos, podem explorar uma rica variedade de habilidades e conhecimentos do aluno e, portanto, podem ser ferramentas úteis para avaliação em sala de aula (Popham, 2007, p. 161, TN<sup>33</sup>).

Mesmo com estímulo à reflexão, diante das diferentes alternativas para resposta, os aprendizes não precisam dispor de tanto esforço para explicar o que motivou uma determinada escolha, perspectiva observada, também, em análises anteriores, principalmente no aplicativo *Busuu*. Para resolver tal apontamento, e tornar as atividades mais complexas, seria interessante acrescentar um espaço para que o aprendiz justificasse a resposta selecionada, indicando a tradução das outras unidades presentes nas alternativas.

Figura 34- Atividades de tradução sobre o tema vestimentas no aplicativo *Duolingo*

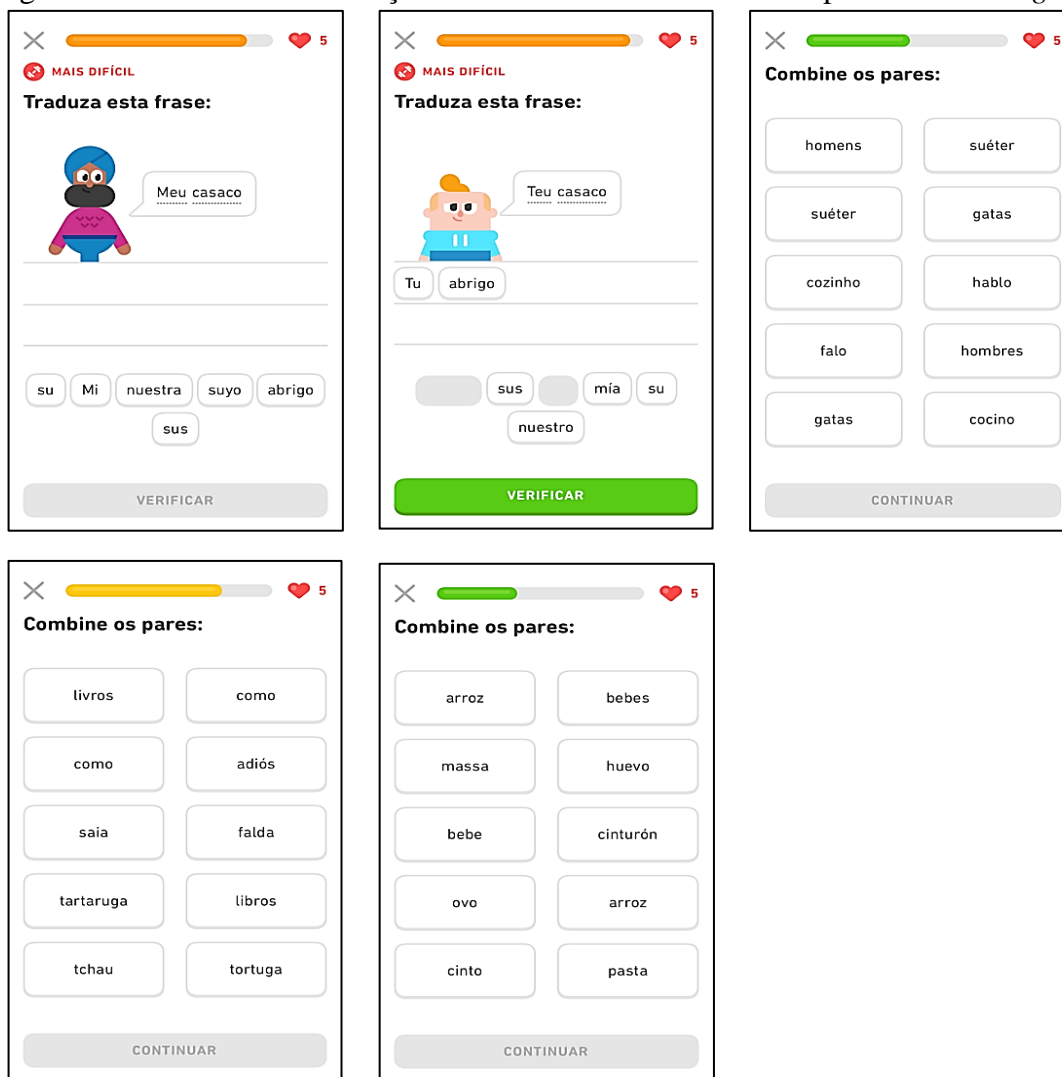


Fonte: *Duolingo* (2023)

Ademais, além da múltipla escolha, há exercícios dissertativos, classificados pelo aplicativo como “mais difíceis”, e atividades que objetivam a combinação de pares de palavras. Tais exercícios têm em comum a presença da língua materna do aprendiz em suas composições, característica própria da Abordagem Gramática e Tradução.

<sup>33</sup>“A strength of multiple-choice items is they can contain several answers differing in their relative correctness. Thus, the student can be called on to make subtle distinctions among answer options, several of which may be somewhat correct. A weakness of multiple-choice items, as is the case with all selected-response items, is that students need only recognize a correct answer. Students need not generate a correct answer. Although a fair amount of criticism has been heaped on multiple-choice items, particularly in recent years, properly constructed multiple-choice items can tap a rich variety of student skills and knowledge, and thus can be useful tools for classroom assessment.”

Figura 35- Atividades de tradução sobre o tema vestimentas no aplicativo *Duolingo*



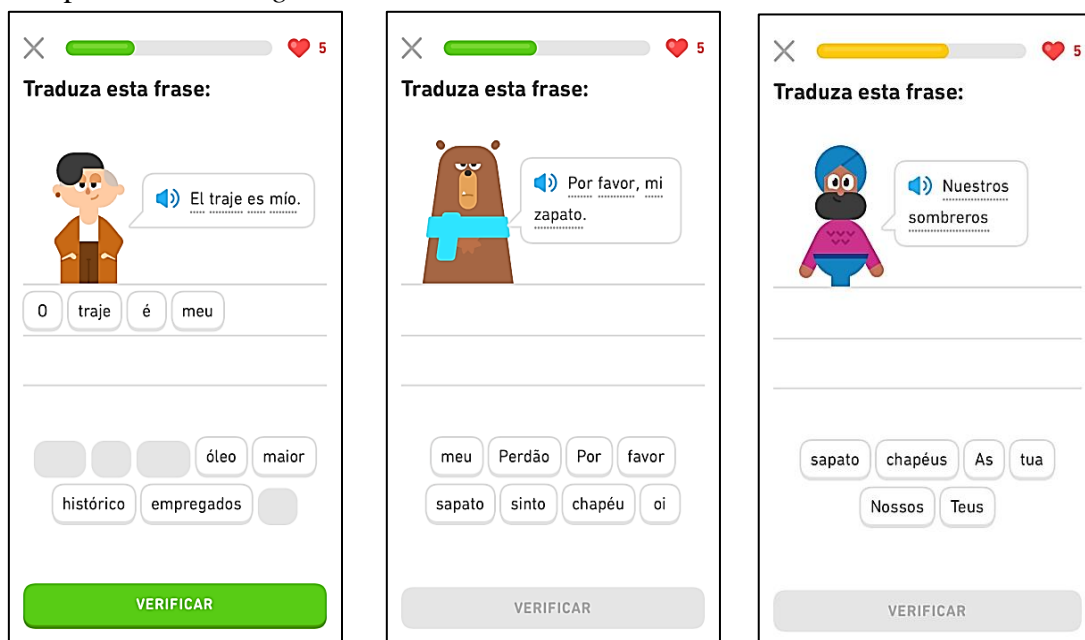
Fonte: *Duolingo* (2023)

Percebe-se, nas atividades presentes na figura 35, o uso descontextualizado das palavras, sendo essas apresentadas de maneira isolada. Segundo Hulstjin (1997 *apud* Conceição, 2014, p. 41), “o vocabulário não deve ser apresentado de maneira isolada, mas sim dentro do contexto em que está inserido, utilizando-se, preferencialmente, material autêntico e significativo para o aprendiz”. A partir do apontamento do autor e considerando o indicado na figura 35, não há a presença de frases que expressam situações de uso ou exemplos que proponham reflexões quanto suas funcionalidades, o que pode causar, no aprendiz, frustração diante do ensino, pois esse não saberá “integrar o conhecimento gramatical passivo no uso prático da língua que se está aprendendo” (Abadía, 2000, p. 40, TN<sup>34</sup>). Essas perspectivas

<sup>34</sup> “[...] El estudiante comprueba que no sabe integrar ese conocimiento gramatical pasivo en el uso práctico de la lengua que aprende.”

estão presentes também nas atividades que visam à tradução direta, caracterizadas pelas traduções de textos em língua estrangeira para a língua materna do aprendiz, como expresso na figura 36:

Figura 36- Atividades de seleção de palavras para tradução sobre o tema vestimentas no aplicativo *Duolingo*



Fonte: *Duolingo* (2023)

Além da falta de contextualização, nota-se a ausência de outros elementos que poderiam contribuir para o processo de inferência acerca das unidades ensinadas. Como ressaltado em análises anteriores, imagens são fundamentais para a aprendizagem de língua estrangeira, auxiliando, de acordo com Busto e Bedoya (2009, p. 2), na identificação de situações de uso:

A importância da imagem no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) está relacionada à capacidade humana de criar imagens mentais por meio de visualizações que atraem nossa atenção, que nos estimulem ou que nos emocionem. Para o aluno de LE isso significa maior envolvimento e melhor assimilação da língua-alvo (Busto; Bedoya, 2009, p. 02, TN<sup>35</sup>).

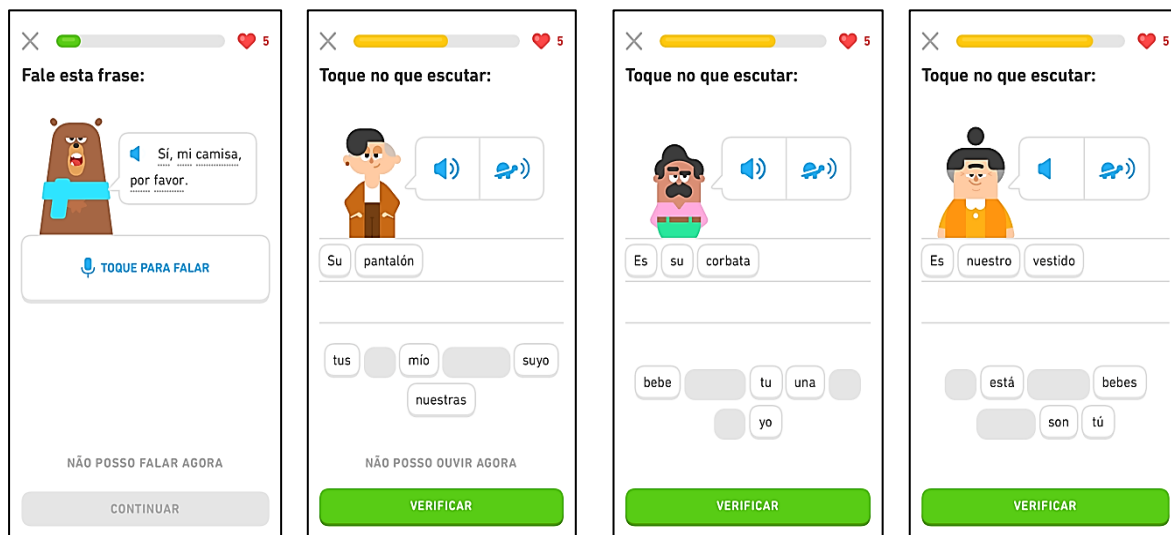
Como observado nos exercícios, não é possível, diante das imagens utilizadas, compreender o contexto ou as palavras que ali são retratadas. O aplicativo *Duolingo* utiliza animações objetivando apenas o aspecto lúdico, sem que estejam integradas, efetivamente, ao

<sup>35</sup>“La importancia de la imagen en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (LE) está relacionada con la capacidad humana para crear imágenes mentales a través de visualizaciones que atraigan nuestra atención, que nos estimulen, o nos provoquen emoción. En el estudiante de LE esto significa una mayor implicación y una mejor asimilación de la lengua objeto.”



processo de ensino. Retomando as abordagens, percebe-se, também, o uso de áudios em alguns exercícios, sendo esses orientados, especificamente, para a gravação e para a seleção, a partir de uma lista, das palavras escutadas. Essas atividades, utilizadas para desenvolvimento da oralidade, são influenciadas pela Abordagem Áudio-Oral, como presente na figura 37.

Figura 37- Atividades com influência da Abordagem Áudio-Oral sobre o tema vestimentas no aplicativo *Duolingo*



Fonte: *Duolingo* (2023)

Portanto, mesmo com a disponibilização de uma quantidade considerável de unidades léxicas, destaca-se, mais uma vez, a importância de uma contextualização prévia do tema, com materiais autênticos que possam auxiliar na resolução das atividades didáticas, principalmente quando não há um docente acompanhando o aprendiz. Apesar disso, Paiva (2017, p. 20) observa que “iniciativas como a do Duolingo, certamente, contribuem para criar mais oportunidades de práticas para os aprendizes”, no entanto, ainda de acordo com a autora, “é uma pena que, pelo menos o material inicial, seja tão artificial”.

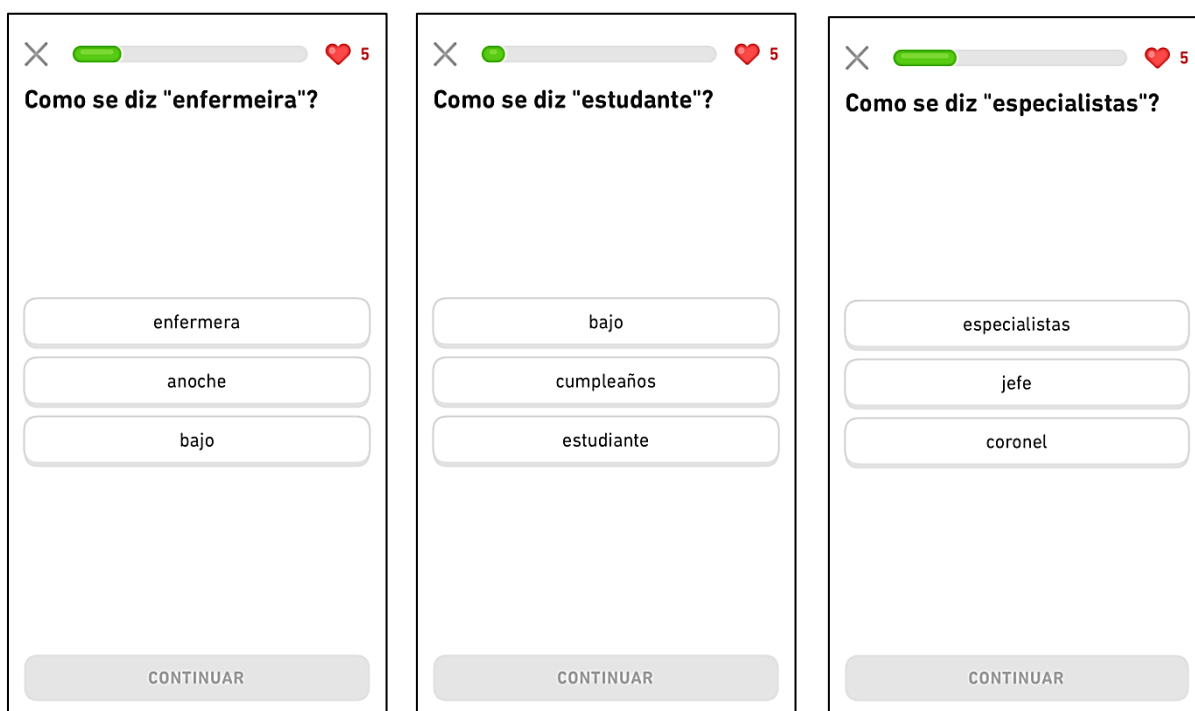
### 6.3.3 Organização das atividades para o estudo do vocabulário de profissões

Assim como nos temas anteriores, o conjunto sobre profissões também é composto por 15 (quinze) atividades didáticas, das quais estão presentes as unidades: *estudiante, coronel, soldados, enfermera, especialistas, jefe, profesores, rey, maestras, trabajo, doctores, cocinero, policía* e *dueño*. Como não há contextualização prévia sobre o tema, a aprendizagem, e consequentemente a internalização dos vocábulos, torna-se mais produtiva a partir do uso de estratégias realizadas de maneira autônoma, por meio da utilização de recursos que auxiliam no estudo da língua espanhola. No que se refere aos exercícios, esses

são divididos entre traduções e gravações de áudio, seguindo o mesmo *design* independente da temática. Dessa maneira, altera-se apenas o vocabulário ensinado, mantendo-se as propostas e abordagens de ensino já vistas nos conjuntos anteriores.

Para os exercícios com diferentes alternativas de resposta, identifica-se a influência da Abordagem Gramática e Tradução, como disposto na figura 38. A proposta de tradução inversa aborda as palavras de maneira isolada, como observado nas outras análises.

Figura 38- Atividades de tradução sobre o tema profissões no aplicativo *Duolingo*



Fonte: *Duolingo* (2023)

Além da falta de informação, percebe-se a seleção de palavras que, em alguns contextos, podem não ser tão produtivas. De acordo com Pérez (2006, p. 43, TN<sup>36</sup>), “não devemos sobrecarregar o aluno com palavras inúteis que não servem para nada. É melhor trabalhar com menos quantidade de unidades léxicas, mas que o aluno sinta necessidade de aprendê-las”. Essa perspectiva pode ser observada nas atividades presentes na figura 39, influenciadas, também, pela Abordagem Gramática e Tradução.

<sup>36</sup>“Así pues, los profesores no debemos cargar al alumno con palabras inútiles que no le sirvan para nada. Es mejor trabajar menos cantidad de unidades léxicas, pero que el alumno sienta la necesidad de aprenderlas.”

Figura 39- Atividades de seleção de palavras para tradução sobre o tema profissões no aplicativo *Duolingo*

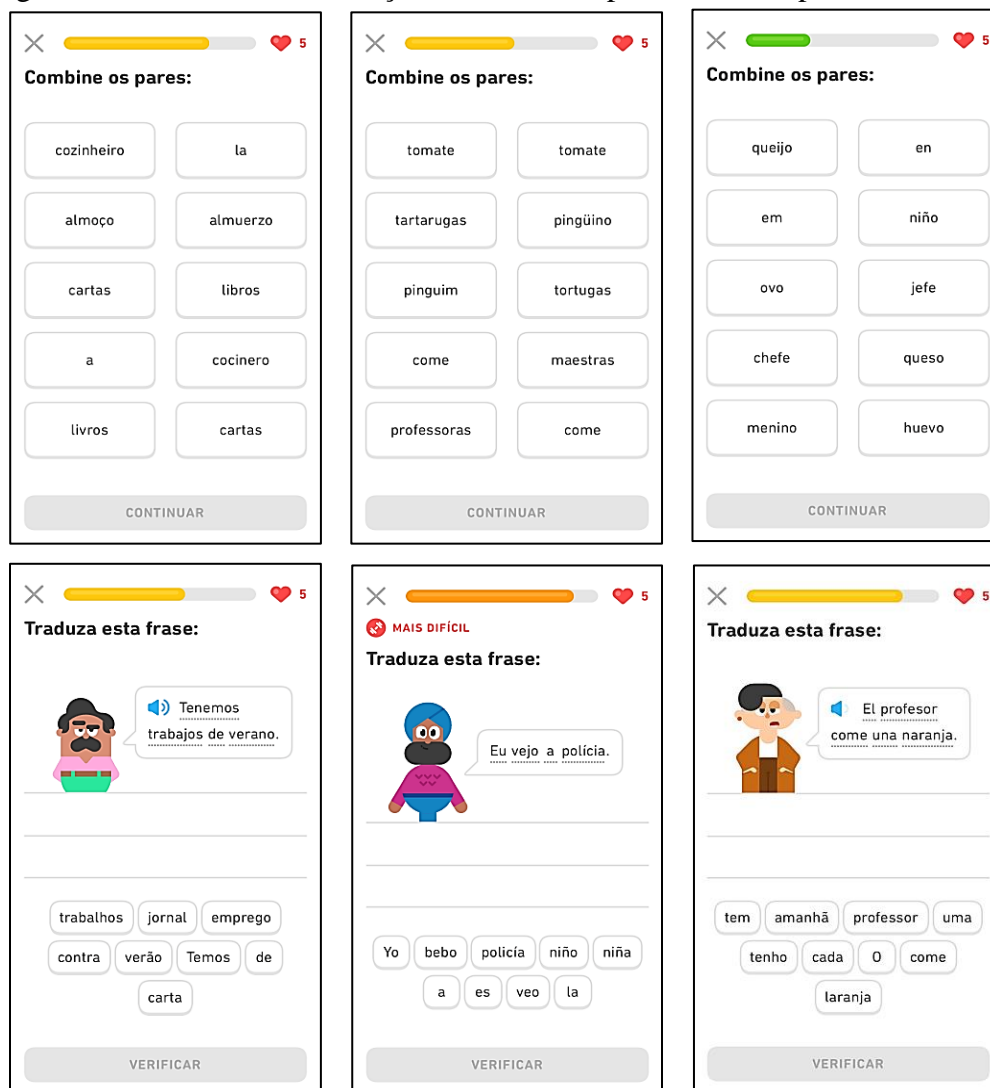


Fonte: *Duolingo* (2023)

As palavras *dueño* (dono) e *rey* evidenciam a necessidade do estabelecimento de critérios para determinar quais unidades devem ser ensinadas. *Rey*, por exemplo, é uma palavra mais usada no contexto cultural da Espanha, contudo, em outros países, tal unidade não é tão utilizada. Desse modo, tanto *rey* como *dueño* poderiam ser substituídas por outros nomes de profissões mais gerais ao mundo hispânico. Pérez (2006) ressalta, ainda, que a escolha do vocabulário para o ensino de línguas estrangeiras deve atender a três critérios: 1- Frequência de uso; 2- Produtividade e utilidade; 3- Necessidade e interesse dos alunos.

Ademais, são disponibilizadas mais tarefas baseadas na Abordagem Gramática e Tradução, ainda que alguns enunciados não indiquem explicitamente que o aprendiz deve realizar uma tradução. Tal observação pode ser verificada na figura 40, por meio dos exercícios de combinar pares de palavras.

Figura 40- Atividades de tradução sobre o tema profissões no aplicativo *Duolingo*



Fonte: *Duolingo* (2023)

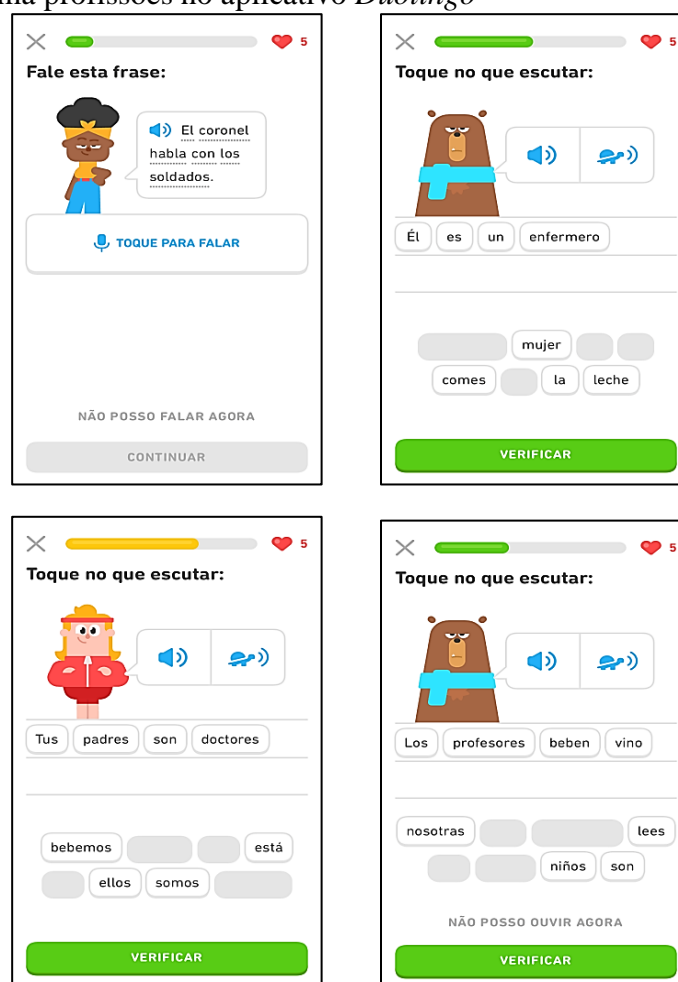
Diante dos exercícios e levando em consideração as análises anteriores, percebe-se a relevância que a tradução obtém no aplicativo. Entretanto, atividades desse tipo são envoltas de diferentes pontos de vistas quanto a seus usos no ensino de línguas, ainda que a tradução seja uma estratégia prevista no Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, Bohunovsky (2011, p. 176) destaca que:

[...] no Quadro [Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas], a tradução parece ser entendida segundo as categorias do senso comum, e sua alta complexidade fica simplificada a uma habilidade supostamente técnica. No entanto, se partimos do pressuposto de que a tradução nunca é um transporte de significados, mas uma atividade interpretativa de alta complexidade, ampliam-se as possibilidades e vantagens das atividades tradutórias em sala de aula de língua estrangeira.

Ainda que a autora se refira à sala de aula, tal perspectiva pode ser relacionada, também, às atividades presentes no aplicativo. Os exercícios dispostos para a aprendizagem da língua espanhola incorporam a tradução de maneira superficial e isolada, sem que o aprendiz utilize o contexto para fazer as adaptações necessárias para dar sentido a frase, ou seja, há apenas um “transporte de significados”, como aponta Bohunovsky (2011).

Para além da tradução, assim como nos outros conjuntos, destacam-se tarefas voltadas à Abordagem Áudio-Oral, objetivando a gravação de uma sentença e a seleção de palavras reproduzidas no áudio disponibilizado.

Figura 41- Atividades com presença de áudio sobre o tema profissões no aplicativo *Duolingo*



Fonte: *Duolingo* (2023)

Diferente das frases anteriores percebe-se sentenças mais elaboradas, sobretudo na atividade que solicita a gravação de áudio. Essa característica, em específico, colabora para o aumento da dificuldade, fazendo com que o aprendiz reconheça os níveis de complexidade dos diferentes exercícios. Em suma, o aplicativo *Duolingo* não aborda, com relação ao

vocabulário de profissões, nenhum elemento que seja diferente dos conjuntos analisados anteriormente, o *design* e a organização se repetem, tornando a aprendizagem previsível e sem grandes avanços com relação a muitas práticas de ensino de línguas estrangeiras fora do ambiente digital. Ademais, não há nenhum material sobre cultura, variação ou curiosidades que possam colaborar para a aprendizagem para além de aspectos puramente gramaticais, característica negativa para o estudo da língua espanhola.

#### 6.4 *BUSUU* E *DUOLINGO*: COMPARAÇÕES E DISCUSSÕES ACERCA DAS TEMÁTICAS ANALISADAS

Diante das reflexões sobre o ensino de vocabulário relacionado a alimentos, vestimentas e profissões nos aplicativos *Busuu* e *Duolingo*, destacam-se as diferentes organizações e estruturas adotadas por cada aplicativo para o desenvolvimento da aprendizagem de língua espanhola como LE. A proposta de ensino do *Duolingo* não determina o estudo de temas e unidades fixas, possibilitando que, a cada realização do conjunto de atividades, o aprendiz tenha contato com novas palavras. Embora tal organização pareça positiva, o ensino ocorre de forma dedutiva, sem informações que possam auxiliar na compreensão ou na contextualização a respeito do tema. Desse modo, a proposta de aprendizagem é realizada de maneira superficial, sendo insuficiente em contexto de interação social.

De acordo com Mattiello (2018), Sataka (2019) e Cappellari (2020), os exercícios mobilizados pelo *Duolingo* utilizam frases que seguem articulações e conceituações estruturalistas, perspectiva que busca “descrever a estrutura gramatical das línguas, vendo-as como um sistema autônomo, cujas partes se organizam em uma rede de relações de acordo com leis internas [...]” (Martelotta, 2010, p. 53). Logo, o *Duolingo* não atribui grandes mudanças em relação ao já realizado nas aulas de línguas estrangeiras, ainda que se tenha a utilização de mecânicas gamificadas como forma de deixar o estudo mais interessante para o aprendiz. Em relação aos aspectos culturais, o aplicativo não aborda nenhum material extra que possa contribuir para o ensino de língua espanhola, deixando a aprendizagem restrita à resolução de exercícios.

Diferenciando-se estruturalmente do *Duolingo*, o aplicativo *Busuu* determina previamente as unidades léxicas que serão estudadas no conjunto de exercícios, contextualizando esses conteúdos antes da prática didática, feita por meio da resolução das

atividades. A estrutura pedagógica proposta no aplicativo é semelhante ao encontrado nos livros didáticos, em que há informações prévias sobre os conteúdos que serão vistos.

No que se refere aos aspectos culturais, o aplicativo *Busuu*, mesmo que de forma isolada e um pouco superficial, apresenta explicações e dicas sobre a relação do vocabulário ensinado com elementos da cultura de dada comunidade linguística, como nos casos das unidades léxicas *paella* e *tortilla*, em que há indicações da origem, ingredientes e informações específicas que envolvem os pratos. No entanto, destaca-se a falta de discussões sobre variação léxica, noção que poderia ser desenvolvida de maneira mais profunda na plataforma. Assim, de acordo com o observado nas análises, tal aspecto é desconsiderado em prol de um ensino que prioriza a variante peninsular da língua espanhola, ainda que, no mundo hispânico, haja unidades com maior alcance e abrangência, algo que poderia ser demonstrado nos exercícios, conforme percebido com relação à unidade *bocadillo*. Em vista disso, para um ensino de língua espanhola coerente com a realidade, tais informações devem estar vinculadas aos exercícios, pois:

A língua enquanto fator social, dinâmica por natureza, pode desde permitir que falantes de uma mesma comunidade falem de modo tão semelhante que uns compreendam os outros, ou pode diferenciar-se de tal modo a ponto de fazer com que pessoas de regiões vizinhas, falantes de uma mesma língua, cheguem a sequer entender umas as outras (Santana, 2012, p. 55).

Como evidenciado, no aplicativo *Duolingo* não há conteúdos ou informações de cunho mais teórico que poderiam auxiliar no estudo da língua. Nesse sentido, o vocabulário é retratado de forma mecanizada, visando apenas à mudança de nível, sem a preocupação em como esse está sendo compreendido pelos aprendizes. Entretanto, destaca-se, de maneira positiva, a presença de uma quantidade considerável de exercícios que objetivam o desenvolvimento da pronúncia, possibilitando que o estudante grave áudios com frases pré-determinadas pelo aplicativo, embora não seja evidente a presença de um mecanismo que propicie ao aprendiz confirmar a precisão de sua pronúncia.

Em relação aos modelos de ensino e de aprendizagem utilizados, constata-se o predomínio da Abordagem Gramática e Tradução no aplicativo *Duolingo*, ainda que seja possível verificar a influência da Abordagem Áudio-Oral em algumas atividades. A ênfase na tradução, da forma como está estruturada neste aplicativo, torna o ensino de língua limitado, fazendo com que o aprendiz volte-se à memorização de regras e de estruturas gramaticais. Levando em consideração que não é somente o uso de uma abordagem que determinará a aprendizagem e a internalização de vocabulário, o aprendiz deve buscar desenvolver um estudo que vá além do que é determinado no aplicativo.

Destaca-se, ainda, que este aplicativo, diferentemente do *Busuu*, apresenta mais unidades léxicas para a aprendizagem de cada temática, mesmo que essas não estejam organizadas, conforme o que foi compreendido por meio das análises, de maneira produtiva. Sendo assim, a escolha lexical deve ser mais abrangente, tendo em consideração a utilidade de tais conteúdos para a comunicação com o outro, contribuindo, assim, para a ampliação da competência léxica do aprendiz e do aperfeiçoamento de sua competência comunicativa.

Referente às abordagens utilizadas no *Busuu*, observou-se as influências, predominantemente, da *Áudio-Oral* e, ainda que se utilize a língua materna do aprendiz, exercícios com traços da *Abordagem Direta*. Não há como indicar, com apenas a abordagem, qual dos aplicativos é mais adequado para a aprendizagem, dado que “a eficácia do uso de uma determinada estratégia pode variar de acordo com o indivíduo, cultura, o tipo de tarefas e o nível de proficiência” (Conceição, 2014, p. 45). Por ora, evidencia-se que ambos os aplicativos apresentam mecanismos interessantes para o desenvolvimento da aprendizagem de língua espanhola, apesar da reprodução de concepções tradicionais de ensino.

Frente a isso, para o desenvolvimento da aprendizagem de vocabulários, é necessária a utilização de outras estratégias para tornar o estudo mais produtivo, recorrendo a materiais externos, como, por exemplo, dicionários, livros literários, vídeos, músicas, áudios e, aproveitando o ciberespaço, o contato virtual com falantes da língua alvo. Assim, os aplicativos analisados podem auxiliar apenas como um complemento à aprendizagem, com muitos recursos a serem melhorados ou incorporados. De tal modo, um estudante, utilizando apenas os aplicativos como forma de estudo, terá mais dificuldades para atingir, conforme o que é determinado pelo QECR, o nível de aprendizagem C2, caracterizado como aquele que:

É capaz de compreender facilmente praticamente tudo o que ouve ou lê. Sabe reconstruir informações e argumentos de diversas fontes, seja na linguagem falada ou escrita, e apresentá-los de forma coerente e resumida. Pode se expressar de forma espontânea, com grande fluência e com um grau de precisão que lhe permite diferenciar pequenos matices de significado mesmo em situações mais complexas. (Consejo de Europa, 2002, p. 26, TN<sup>37</sup>).

Para sintetizar tais reflexões, o quadro 10 apresenta as principais propriedades e particularidades acerca dos aplicativos analisados. Contudo, cabe ressaltar que, ciente das dificuldades de avaliação de ferramentas digitais, visto que essas estão em constantes

---

<sup>37</sup>“Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.”



atualizações, o quadro corresponde ao momento em que a análise foi realizada nesta dissertação, sendo suscetível a possíveis mudanças.

Quadro 10 - Síntese dos recursos presentes nos aplicativos *Busuu* e *Duolingo*

Particularidades dos aplicativos	<i>Busuu</i>	<i>Duolingo</i>
<i>Feedback</i> a cada resolução da atividade	Sim.	Sim.
Uso de imagens correspondentes à unidade léxica ensinada	Sim.	Não, as imagens utilizadas visam apenas a ludicidade.
Interface intuitiva	Sim.	Não, há presença de diversos recursos, sobretudo gamificados, que podem dificultar a localização dos materiais e dos conteúdos de aprendizagem.
Usabilidade	Apenas <i>online</i> .	Apenas <i>online</i> .
Abordagens mais utilizadas nas atividades analisadas	Abordagem Direta e Áudio-Oral.	Abordagem Gramática e Tradução e Áudio-Oral.
Gamificação	Média.	Alta.
Desenvolvimento da competência escrita	Insuficiente.	Insuficiente.
Desenvolvimento da competência de leitura	Não há textos.	Não há textos.
Desenvolvimento da oralidade	Insuficiente, apenas repetição de sentenças pré-determinadas.	Insuficiente, apenas repetição de sentenças pré-determinadas.
Produção de conteúdos autênticos	Não há.	Não há.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos aplicativos *Busuu* (2023) e *Duolingo* (2023).

Portanto, para o ensino de vocabulário, identificou-se, nos aplicativos, a ausência de recursos que poderiam tornar a aprendizagem mais eficiente, considerando as diferentes competências linguísticas, como, por exemplo, atividades orais, de leitura e de escrita mais produtivas. A insuficiência das unidades léxicas e a repetição das mesmas durante a realização das atividades tornam o ensino restrito, embora algumas palavras apareçam em outros conjuntos de atividades. Ademais, os temas analisados oferecem diversas

possibilidades de estudo e maneiras de serem explorados, sobretudo em relação às unidades escolhidas para o ensino. Enfatiza-se, assim, a importância de uma contextualização adequada, da presença de aspectos referentes à variação linguística e de questões culturais, mediante um ensino que busque o desenvolvimento das diferentes habilidades, orais e escritas.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tecnologia tem desempenhado um papel cada vez mais importante no estudo de idiomas. O uso de recursos tecnológicos no ensino de línguas estrangeiras não é uma novidade, já que docentes sempre utilizaram jogos, vídeos, músicas e áudios para auxiliar na aprendizagem em sala de aula. Com o avanço das tecnologias e, principalmente, a expansão da internet, descobriram-se novas formas de entrar em contato com outras línguas, inclusive com falantes nativos, superando barreiras de tempo e espaço que, tradicionalmente, dificultam o aprendizado de idiomas.

Com isso, aplicativos para a aprendizagem de línguas obtiveram espaço como uma nova modalidade de ensino. Tais ferramentas objetivam fornecer uma experiência mais personalizada, adaptando o conteúdo e o ritmo de aprendizado às habilidades individuais dos alunos, bem como a definição de hora e espaço para o estudo da língua estrangeira, oferecendo a possibilidade de acesso a comunidades de colaboração (Nascimento, 2017). No entanto, a partir das análises realizadas nesta dissertação, identificou-se o predomínio de abordagens tradicionais de ensino nas duas plataformas objetos de estudo, com pouco avanço em relação ao que já é praticado fora delas. Há certa reprodução de velhas práticas em um novo ambiente, o digital.

Embora se perceba o predomínio de abordagens caracterizadas por concepções estruturalistas, Sataka (2019) destaca que a autonomia proposta por esses aplicativos pode ser relacionada ao Pós-Método. Em contrapartida, ainda que se tenha autonomia, de acordo com a autora, ensinar as habilidades linguísticas de maneira isolada é um aspecto que os afastam, ao mesmo tempo, do Pós-Método. A partir das análises realizadas, constatou-se, também, a presença do Pós-Método nas atividades, uma vez que essas não estão totalmente vinculadas a só uma abordagem, ou metodologia, de ensino. Kumaravadivelu (1994), idealizador do Pós-Método, argumenta que o estudo de línguas por meio de métodos reproduz velhas ideias, deixando a aprendizagem restrita a uma solução única. A prática pedagógica, diante da proposta do autor, passa a ser reformulada, afastando-se de um ensino centralizado em somente um modelo de aprendizagem, sendo consideradas, para o planejamento de uma aula, as diversas teorias, técnicas, abordagens e procedimentos que norteiam o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras.

Identificou-se, além disso, que os aplicativos analisados não exploram de maneira adequada as possibilidades oferecidas pelo ambiente digital. Tendo em vista que o ensino

proposto se concentra, predominantemente, no estudo do vocabulário, para garantir que a internalização das unidades léxicas seja mais produtiva, convém integrar dicionários em suas *interfaces*, inserir materiais teóricos mais complexos e autênticos, contextualizar significativamente as palavras apresentadas por meio de gêneros textuais diversos, explorar mais as tarefas comunicativas, de leitura e de escrita, possibilitar o contato com falantes nativos, ou com aprendizes, da língua alvo, ou seja, há diversas possibilidades de mudanças que podem ampliar o potencial de ensino e de aprendizagem.

Constata-se, assim, que a efetividade do ensino, e da retenção de vocabulário, se acontecer, é feita por intermédio da repetição, sendo proposta apenas mudanças no *design* de cada exercício. Diante de tais características, o aprendiz não necessita de tanto esforço para compreender os conteúdos ali apresentados, pois a mecanização torna as atividades didáticas limitadas e improdutivas. Ainda assim, tanto o *Busuu* quanto o *Duolingo* atraem por utilizar mecânicas interativas em um ambiente de aprendizagem mais descontraído, por meio da inserção da gamificação, que inclui, entre outras mecânicas, *feedbacks* automáticos e a possibilidade responder, mais de uma vez, exercícios em que se apresentou dificuldade, como forma de reforçar e estimular o interesse na aprendizagem. Outra característica que denota a popularidade dessas ferramentas é a gratuidade para *download*, dado que o alto valor das mensalidades de escolas de idiomas, sendo inacessíveis a uma parte considerável da população, faz com que os aplicativos sejam vistos como alternativas viáveis para o estudo da língua espanhola, principalmente após a revogação da Lei do Espanhol, em que houve a retirada do idioma do ensino básico.

Entretanto, isoladamente, os aspectos supracitados não são suficientes para manter o aprendiz ativo e progredindo no estudo. Os aplicativos, portanto, devem ser usados como ferramentas complementares, em vez de uma solução única. Assim, como ressaltado anteriormente, é necessário utilizar outros recursos para o avanço em habilidades específicas, como na leitura, na escrita e na oralidade, visto que estas não são bem exploradas nos aplicativos aqui analisados. Observou-se, nas temáticas analisadas, que a língua espanhola é compreendida de maneira limitada, como um sistema fechado. A problemática da variação linguística, por exemplo, característica marcante de qualquer língua, não é abordada durante as atividades e os conteúdos culturais, presentes apenas no *Busuu*, são apresentados de forma superficial.

Com relação ao modo de abordar o vocabulário, principalmente no *Busuu*, em que as unidades léxicas são pré-determinadas na contextualização do tema, a quantidade de palavras

se mostrou insuficiente, o que pode dificultar diretamente a expressão em situações comunicativas reais. Ademais, não há, dentro das temáticas, outras formas de ampliação lexical sem ser por meio da resolução de exercícios, contribuindo, ainda mais, para a constatação de que essas plataformas devem ser utilizadas somente como ferramentas complementares ao ensino e, diante das dificuldades que podem surgir com o avanço no estudo da língua, apenas em níveis iniciais de aprendizagem (Melo, 2019).

Nesse sentido, retomando os questionamentos de pesquisa, observou-se, com as análises, uma perspectiva de ensino centrada na repetição. No *Busuu* estão presentes construções frasais mais ligadas ao uso comum da língua, com repetição exaustiva ao longo da resolução dos exercícios. Com relação ao *Duolingo*, não há como indicar o critério de escolha das unidades léxicas e das construções frasais presentes nos conjuntos. Entretanto, considerando a programação do aplicativo, percebe-se que as sentenças utilizadas nos exercícios são determinadas aleatoriamente, dando foco à unidade léxica ensinada. Dessa forma, apesar dos aplicativos explorarem recursos visuais, sonoros e gamificados de forma proveitosa, a organização dos conteúdos e os materiais utilizados para o desenvolvimento da aprendizagem ainda são insuficientes e voltados à memorização, o que pode cansar o aprendiz e dificultar a retenção das unidades léxicas estudadas.

Contudo, não se questiona o fato de que os aplicativos possam ampliar o espaço de aprendizagem, mas esses não substituem, até o momento, o ensino formal, sobretudo o papel do docente. Com isso, evidencia-se a importância de um professor acompanhando o desenvolvimento da aprendizagem na língua estrangeira, em razão dos aplicativos ainda mostrarem-se ineficientes na construção de objetivos comunicativos, além de não proporcionarem o esclarecimento de dúvidas quando essas surgem. Tal constatação demonstra que o professor é imprescindível para um bom desempenho no estudo de línguas, sendo necessária sua valorização. Ainda que se opte exclusivamente pelo uso desses recursos digitais, ratifica-se a importância de estratégias externas para a retenção de vocabulário e, como um todo, da língua espanhola como LE.

Embora ocorra, em ambas as plataformas, a repetição dos exercícios, alterando-se apenas as unidades léxicas ensinadas, não há como apontar que os conteúdos dos outros temas sejam similares estruturalmente. Assim, existe a possibilidade de que algumas temáticas apresentem materiais que estejam mais conectados com uma perspectiva que considera a língua para além de aspectos gramaticais e estruturalistas, mesmo que a programação dessas ferramentas demonstre o contrário.

Portanto, não se desconsideram as possíveis colaborações dos aplicativos para novas dinâmicas na educação, abrindo espaço para reflexões e modificações no modo de ensinar línguas estrangeiras, podendo ser utilizados, inclusive, como recursos extras para complementar a aprendizagem. Cabe destacar, ainda, que a popularidade das plataformas analisadas faz com que seja necessário repensar a forma com que o ensino de línguas estrangeiras é abordado no Brasil, posto que, muitas vezes, aprender uma nova língua fica restrito a escolas de idiomas, algo que poderia ser ofertado no ensino básico. Para além do plano teórico, as análises realizadas podem auxiliar, também, na programação, como perspectiva futura, de aplicativos para o ensino de línguas estrangeiras, colaborando para que essas ferramentas contenham materiais autênticos, contextualizados e culturalmente expressivos, a fim de contemplar, igualmente, todas as habilidades linguísticas e abordar um ensino de idiomas mais eficiente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABADÍA, P. M. **Métodos y enfoques en la enseñanza/ aprendizaje del español como lengua extranjeras**. Madrid: Edelsa, 2000.

ABBOTT, L. **Tired of Teaching to the Test? Alternative Approaches to Assessing Student Learning**. Rangelands. p.34-38, 2012. Disponível em: <https://repository.arizona.edu/bitstream/handle/10150/639883/19510-33321-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Data de acesso: 04 jul. 2023

ALMEIDA, M. E. B. de; VALENTE, J. A. INTEGRAÇÃO CURRÍCULO E TECNOLOGIAS E A PRODUÇÃO DE NARRATIVAS DIGITAIS. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 12, n. 3, p. 57-82, Set/Dez 2012. Disponível em: [http://www.waltenomartins.com.br/pmd\\_aula1\\_art01.pdf](http://www.waltenomartins.com.br/pmd_aula1_art01.pdf). Acesso em: 18 jul. 2023.

ALVES, N.; SGARBI, P. (Org.). **Espaços e imagens na Escola**. Rio de Janeiro: Dp & A Editora, 2001.

ANTUNES, I. **Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

APP STORE. **Educação: Top apps grátis**. Brasil: Apple, 2023. Disponível em: <https://apps.apple.com/br/charts/iphone/educa%C3%A7%C3%A3o-apps/6017?chart=top-free>. Acesso em: 6 fev. 2023.

BADDELEY, A. D.; GATHERCOLE, S. E. **Working Memory and Language**. London: Psychology Press, 1993.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARALO, M. Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas. In: Instituto Cervantes. **Actas del Programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera**. Munique: Instituto Cervantes, 2007. p.385-397.

BAWDEN, D. **Origins and concepts of digital literacy**. New York: Peter Lang, 2008.

BIASOTTO-HOLMO, M. Para uma abordagem enunciativa no ensino/aprendizado de língua estrangeira. **Revista do GEL**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 163–179, 2008. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/121>. Acesso em: 29 set. 2023.

BIDERMAN, M. T. C. A estruturação do léxico e a organização do conhecimento. **Letras de Hoje**, [S. l.], v. 22, n. 4, 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/17049>. Acesso em: 20 jun. 2023.

BIDERMAN, M. T. C. As ciências do léxico. In: OLIVEIRA, A. M. P. P. de; ISQUERDO, A. N. (Orgs.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2001, p.13-22.

BIDERMAN, M. T. C. Léxico e vocabulário fundamental. **ALFA: Revista de Linguística**, v. 40, 1996, estudos lexicológicos e lexicográficos, p.27-46. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/107739>. Acesso em: 17 de jul. 2023

BLANCO, E.; SILVA, B. Tecnologia educativa em Portugal: conceito, origem, evolução, área de intervenção e investigação. Universidade do Minho. Portugal. **Revista Portuguesa de Educação**, p. 37-55, 1993. Disponível em: <http://repositorium.uminho.pt/bitstream/1822/521/1/1993%2C6%283%29%2C37-56%28EliasBlanco%26BentoDuartedaSilva%29.pdf> Data de acesso: 10 jun. 2023

BOHUNOVSKY, R. O ensino de línguas estrangeiras no Brasil e a “compreensão do estrangeiro”: o papel da tradução. **Revista Horizontes De Linguística Aplicada**. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/rhla.v8i2.749> Data de acesso: 10 de jul. 2023.

BORTONI-RICARDO, S. M. Heterogeneidade lingüística e o ensino da língua: o paradoxo da escola. In: BORTONI-RICARDO, S. M. **Nos cheguemos na escola, e agora? Sociolinguística e educação**. São Paulo: Parábola, 2005, p. 13-17.

BRITO, I. A. de. **Conceitos de cultura e competência: contribuições para um ensino crítico de ingles no contexto brasileiro**. 1999, 147p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1587383>. Acesso em: 17 jun. 2023.

BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching**. New Jersey: Prentice Hall, 1994.

BUSARELLO, R. I. **Gamification: princípios e estratégias**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016. 126p.

BUSTO, N. B; BEDOYA, M. G. La explotación de una imagen en la clase de E/LE. In **Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera**. p. 1-16, 2009. Disponível em: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:19942320-87bd-4889-821e-77b2831ab48c/2009-redele-16-01barrallo-pdf.pdf> . Acesso: 09 jul. 2023

BUSUU. **Busuu: um serviço Chegg**. 2023. Disponível em: <https://www.busuu.com/pt>. Acesso em: 20 jan. 2023

BYGATE, M. Areas of research that influence L2 speaking instruction. In: Usó-Juan, E.; Martínez-Flor, A. **Current trends in the development and teaching of the four language skills**. Berlim: Mouton de Gruyter. p.159-186, 2006. Disponível em: <https://lecture.ecc.u-tokyo.ac.jp/~cueda/varilex-r/>. Acesso em: 15 fev. 2023.

CAPPELLARI, A. F. **A percepção de alunos e do professor sobre o uso do aplicativo Duolingo na aprendizagem de inglês como segunda língua**. 2020, 124 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020. Disponível em: [http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/9118/Alexandre+Fehlauer+Cappellari\\_.pdf?sequence=1](http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/9118/Alexandre+Fehlauer+Cappellari_.pdf?sequence=1) Acesso: 09 jul. 2023



CARNEIRO LEÃO, A. **O Ensino das Línguas Vivas: seu valor, sua orientação científica.** São Paulo: Companhia Nacional, 1935.

CARVALHO, A. A. A. Materiais autênticos no ensino das línguas estrangeiras. **Revista Portuguesa de Educação.** Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia, v. 6, p. 117-124, 1993. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/518>. Acesso em: 1 ago. 2023.

CARVALHO, T. L. El acceso a la lengua española y la necesidad de fortalecer el plurilingüismo en la escuela brasileña. **Revista Intercâmbio**, v.XLIX: 149-165. 2021. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

CONCEIÇÃO, M. P. **A importância do vocabulário na aprendizagem de línguas: memória, crenças e estratégias para a aprendizagem de novos itens lexicais.** 1. ed. Campinas: Pontes, v.1. p.156, 2014.

CONSEJO DE EUROPA. **MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: APRENDIZAJE, ENSEÑANZA, EVALUACIÓN.** Instituto Cervantes para la traducción en español. Madrid: Artes Gráficas Fernández Ciudad, 2002. 267 p. Disponível em: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf). Acesso em: 28 jul. 2023.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **CAPEL. Catálogo de Teses e Dissertações.** 2023. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 11 abr. 2022.

COSCARELLI, C. V. Leitura em ambiente multimídia e a produção de inferências. In: GUIMARÃES, A. de M. (Ed.) **Anais do VII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação.** Belo Horizonte: DCC/UFMG, p. 449-456, 1996.

COSER, D. S. **Galanet versus Busuu: um estudo comparativo das mediações tecnológicas e político-pedagógicas em dois ambientes de aprendizagem colaborativa de línguas online.** 2014. 209 p. Dissertação de mestrado (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1622612>. Acesso em: 21 jan. 2024.

CUNHA, N. F. DA. **UM ESTUDO CRÍTICO DO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA PERSPECTIVA DOS APLICATIVOS DUOLINGO E BABEL.** 2019. 123 p. Dissertação de Mestrado (Mestrado) - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO, Uberaba, 2019. Disponível em: <https://iftm.edu.br/cursos/uberaba/mestrado-doutorado/educacao-tecnologica/?arq=0af9d779694d6d7a610b6917054f1e96>. Acesso em: 8 set. 2023.

DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. *et al.* **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DLE-RAE.REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Diccionario de la lengua española**, 23<sup>a</sup> ed., 2014, [versión 23.6 en línea]. Disponível em: <https://dle.rae.es> Data de acesso: 20 jun. 2023

DUOLINGO. **Duolingo: O jeito grátis, divertido e eficaz de aprender um idioma!**. 2023. Disponível em: <https://pt.duolingo.com/>. Acesso em: 21 jan. 2023.

FARDO, M. L. **A gamificação como estratégia pedagógica: Estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem**. 2013. 106 p. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/457/Dissertacao%20Marcelo%20Luis%20Fardo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 21 jan. 2022.

FREIRE, M. M. Entrevista a Maximina Maria Freire. Entrevista concedida a MAYRINK, M F.; RÁDIS BAPTISTA, L. M. T. **Caracol**, São Paulo, n. 13, p. 256-265, 2017. DOI: 10.11606/issn.2317-9651.v0i13p256-265. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/caracol/article/view/123431>. Acesso em: 1 out. 2023.

GATOLLIN, S. R. B. Motivação e aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira no ensino fundamental da escola pública. In: SCARAMUCCI, M.V.R.; GATTOLIN, S.R.B. **Pesquisas sobre vocabulário em língua estrangeira**. Campinas: Mercado de Letras, p. 39-72, 2007.

GIMENEZ, T. Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga: espaços para reflexão sobre cultura na aula de língua estrangeira. In: ENCONTRO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS. Londrina, 2002. **Anais**. Londrina: APLIEPAR, 2002, p.107-114. Disponível em: [https://docs.ufpr.br/~marizalmeida/celem\\_11/arquivos/UNIDADE%201%20%20Cornflakes\\_GIMENEZ.pdf](https://docs.ufpr.br/~marizalmeida/celem_11/arquivos/UNIDADE%201%20%20Cornflakes_GIMENEZ.pdf). Acesso em: 20 set. 2022

GRIFFIN, K. **Linguística aplicada a la enseñanza del español como 2/L**. 2. ed. Madrid: Arco/Libros, SL, 2011. 217 p.

GOOGLE PLAY. **Em alta - Educação: Principais apps gratuitos**. Brasil, 2023. Disponível em: <https://play.google.com/store/apps/category/EDUCATION>. Acesso em: 7 fev. 2023.

GOIS, G. S. LÍNGUA INGLESA: APRENDIZAGEM E PROBLEMÁTICAS DO ENSINO. COLÓQUIO INTERNACIONAL "EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE". **Anais eletrônicos**. São Cristóvão: EDUCON, 2010. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10352/85/84.pdf>. Acesso em: 31 Jul. 2023.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HENRIQUES, C. C. **Léxico e semântica: estudos produtivos sobre palavra e significação**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

HONORATO, A. A. **Duolingo no ensino-aprendizagem de inglês com foco no vocabulário: potencialidades e limitações**. Dissertação de mestrado (Mestrado em Ensino e Processos Formativos). 152 p. Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos

Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista – UNESP, São José do Rio Preto, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/728cc388-0601-4622-b046-e1e96a92cf84/content> Acesso em: 31 Jul. 2023.

JÚNIOR, O. M. da S. **O USO DA FERRAMENTA DUOLINGO NO APRENDIZADO DE VOCABULÁRIO DE LÍNGUA INGLESA: PERCEPÇÕES DE ALUNOS, DESAFIOS E REFLEXÕES**. 2019. 147 p. Dissertação de Mestrado (Mestrado) - Universidade Federal do Piauí, Piauí, 2019. Disponível em: [https://sigaa.ufpi.br/sigaa/public/programa/noticias\\_desc.jsf?lc=en\\_US&id=348-icia=279271550](https://sigaa.ufpi.br/sigaa/public/programa/noticias_desc.jsf?lc=en_US&id=348-icia=279271550). Acesso em: 8 set. 2023.

KENSKI, V. M. Cultura Digital. In: MILL, D. (Org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Papyrus, 2018, p. 139-144.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papyrus, 2012.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. *et al.* **Multiletramentos e multimodalidade: Ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. São Paulo: Pontes Editores, 2016. 187 p.

KRIEGER, M. G. Tipologias de dicionários: registros de léxico, princípios e tecnologias. **Calidoscópico**. 2006. 4(3). p.141-147. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/149046>. Acesso em: 7 jul. 2023

KUMARAVADIVELU, B. The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. **TESOL Quarterly**, v. 28, n. 1, p. 27-48, 1994.

LALUEZA, J. L.; CRESPO, I.; CAMPS, S. As tecnologias da informação e da comunicação e os processos de desenvolvimento e socialização. In: COLL, C.; MONEREO, C. (Orgs.), **Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LARAIA, R. de B. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

LEFFA, V. J. Produção de Materiais para o Ensino de Línguas na Perspectiva do Design Crítico. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MONTE MOR, Walkyria. (Org.). **Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens**. Campinas: Pontes Editores, 2017, p. 243-265.

LEFFA, V. J. **Língua estrangeira. Ensino e aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, 2016.

LEFFA, V. J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012. Disponível em:

<http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2755>. Data de acesso: 12 out. 2022

LEFFA, V. J. **As palavras a sua companhia: o léxico na aprendizagem das línguas**. Pelotas: EDUCAT, 2000.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 2006, 263 p.

LEWIS, M. **The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward**. UK: Language Teaching Publications, 1993.

MARTELOTTA, M. E. da. Conceitos de gramática. In: MARTELOTTA, M.E. da (Org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2010, p. 43-70.

MARQUES, M. H. M. **Reflexões didático-metodológicas para um ensino sistematizado do léxico em francês como língua estrangeira**. Orientador: Cleci Regina Bevilacqua. 2012. Dissertação de Mestrado (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/56476>. Acesso em: 13 out. 2022.

MARQUES, E. A.; ISQUERDO, A. N. Fraseologismos e Linguagem popular: Um estudo de denominações de estrelas. In: MARQUES, E. A.; SILVA, S. M. R. da (Orgs). **Estudos de linguagens múltiplas perspectiva**. Campo Grande: Editora UFMS, p.89- 117, 2022.

MARTINS, S. A. Ensino de Línguas Estrangeiras: História e Metodologias. **Revista Internacional d'Humanitats** 41. Barcelona, p. 75-88, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.hottopos.com/rih41/75-88Selma.pdf>. Acesso em: 31 de jul. 2023

MATTAR, J. Interatividade e aprendizagem. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Marcos (org.). **Educação a distância: estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. Disponível em: [http://www.abed.org.br/arquivos/Estado\\_da\\_Arte\\_1.pdf](http://www.abed.org.br/arquivos/Estado_da_Arte_1.pdf) Acesso em: 13 jul.2022.

MATTIELLO, L. **Uma descrição do presente perfeito no aplicativo Duolingo**. 2018. 106 p. Dissertação de mestrado (Mestrado em Estudos de Linguagens) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/3923> Acesso em: 10 de jul. 2023

MAYRINK, M. F.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. ENSINO PRESENCIAL E VIRTUAL EM SINTONIA NA FORMAÇÃO EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS. **The ESpecialist**, [S. l.], v. 38, n. 1, 2017. DOI: 10.23925/2318-7115.2017v38i1a10. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/32218>. Acesso em: 21 jan. 2024.

MAYRINK, M. F.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. **Ensino e Aprendizagem de línguas estrangeiras em ambientes virtuais**. São Paulo: Humanitas, 2013.

MAZIERO, C. A. **Sistemas Operacionais: conceitos e mecanismos**. Curitiba: UTFPR, 2014. Disponível em: <https://pessoal.dainf.ct.utfpr.edu.br/maziero/lib/exe/fetch.php/so:so-livro.pdf> Acesso em: 28 jun. 2023.

MEDEIROS, Z. Gêneros, multimodalidade e letras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** [en linea]. 14(3), p.581-612, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339831544005>. Acesso em: 3 jun. 2023.

MELO, T. de M. **Da percepção à performance: um estudo do emprego do aplicativo móvel Duolingo no processo de ensino e aprendizagem de alemão como língua estrangeira em contexto universitário**. Dissertação de mestrado (Mestrado em Língua e Literatura Alemã) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. doi:10.11606/D.8.2019.tde-18062019-133758. Acesso em: 2023-09-28.

MENEGUELLI, G. Argumentação e hipermodalidade: um caminho para a seleção e a elaboração de material hipermodal no contexto de ensino mediado por computador. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 05, n. 02, p. 68-91, jul./dez. 2016.

MOTA, M. B. **Aquisição de segunda língua**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina - Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade a Distância, 2008. 55 p. Disponível em: [https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/aquisicaoSegundaLingua/assets/630/Texto-base\\_disciplina\\_AQUISICAOL2.pdf](https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/aquisicaoSegundaLingua/assets/630/Texto-base_disciplina_AQUISICAOL2.pdf). Acesso em: 26 set. 2023.

MORENO GARCÍA, C. **Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como 2/L**. Madrid: Arco-Libros, 2017.

NATION, P. **Teaching and Learning Vocabulary**. New York: Newbury House, 1990.

NASCIMENTO, K. C. **O uso de aplicativos móveis como ferramenta pedagógica no ensino-aprendizagem de língua inglesa**. Dissertação de mestrado – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/12046/1/Arquivototal.pdf>. Acesso em: 28 set. 2023.

NERUDA, P. **Confesso que vivi**: Pablo Neruda Memórias. Tradução: Olga Savary. São Paulo: Bertrand Brasil, 1974. 382 p.

NONNENMACHER, R. F. **Estudo do comportamento do consumidor de aplicativos móveis**. 70 p. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Curso de Administração, Departamento de Ciências Administrativas, UFRGS: Porto Alegre. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/78327/000891977.pdf?sequence=1>. Acesso: 28 jun. 2023

ORTIZ ALVAREZ, M. L. (2018). A (des)valorização do ensino de Espanhol no Brasil. In: Miranda, C. (Org). **La lengua española em Brasil: enseñanza, formación de profesores y resistencia**. Brasília: Consejería de Educación da Embaixada.p.19-27.

PAIVA, V. L. M. de O. Aplicativos móveis para aprendizagem de língua Inglesa. **Polifonia**. v. 24, n. 35/1, p. 10–31, 2017. Disponível em:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/6025>. Acesso em: 9 jul. 2023.

PAIVA, V.L.M.O. Como se aprende uma língua estrangeira? In: ANASTÁCIO, E.B.A.; MALHEIROS, M.R.T.L.; FIGLIOLINI, M.C.R. (Orgs). **Tendências contemporâneas em Letras**. Campo Grande: Editora da UNIDERP, p.127-140, 2005.

PÉREZ, M. I. S. **La enseñanza del léxico en español como lengua extranjera**. Alicante: Universidad de Alicante, 2006.

PONTE, J. P. da. Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: que desafios? **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 24, p. 63-90, set./dez. 2000. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/3993> Data de acesso: 10 jun. 2023

POPHAM, W. J. **Classroom assessment: What teachers need to know**. Boston: Pearson, 2007. Disponível em: [http://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/7-%20Classroom%20Assessment\\_%20What%20Teachers%20Need%20to%20Know.pdf](http://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/7-%20Classroom%20Assessment_%20What%20Teachers%20Need%20to%20Know.pdf). Data de acesso: 07 jul. 2023

PORTUGAL, J. P. C. A Reforma do Ensino Médio e a revogação da Lei 11.161. **Revista Digital de Políticas Lingüísticas (RDPL)**, n. 12, p. 144-169, 2020.

PRENSKY, M. **Nativos Digitais, Imigrantes Digitais**. Tradução: Roberta de Moraes Jesus de Souza. De On the Horizon, NCB University Press, v. Vol. 9, ed. No. 5, Outubro 2001. Disponível em: <https://docplayer.com.br/2203029-Nativos-digitais-imigrantes-digitais.html>. Acesso em: 18 jul. 2022.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

REDONDO, D. M. O mito do método ideal. **Revista Odisseia**, [S. l.], n. 13, p. p. 76 – 90. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/10229>. Acesso em: 6 nov. 2023

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T.S. **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas**. Tradução: José M. Castrillo. Madrid: Cambridge University Press, 1998.

RODRIGUES-PEREIRA, R; ZACARIAS, R. A. S; NADIN, O. L. Léxico, ensino e suas interfaces. **Revista GTLex**, Uberlândia, v. 5, n. 1, p. 6-22, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/GTLex/article/view/58199>. Acesso em: 9 out. 2021.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROPPEL, S. M. **O uso das tecnologias de informação e comunicação no ensino de língua espanhola: Estudo do aplicativo duolingo**. 2017, 122 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional, Curitiba, 2017. Disponível em: <https://repositorio.uninter.com/handle/1/137>. Acesso em: 6 nov. 2023

ROZENFELD, C. C. F.; Viana, N. Reflexões teóricas sobre a aula de língua estrangeira: organizando materiais, analisando contextos, definindo percursos. **DELTA**, vol 35, n. 4, 2019. p. 1-24.

SALÍES, T.G.; SHEPHERD, T.G. Letramentos digitais: diálogo com práticas sociais em tempos de acessibilidade. In: MARQUES-SCHAFFER, G.; ROZENFELD, C. C. F. (Orgs.). **Ensino de Línguas e Tecnologias Móveis: políticas públicas, conceitos, pesquisas e práticas em foco**. São Paulo: Edições Hipótese, 2018.

SAN MATEO VALDEHÍTA, A **Aprendizaje de léxico en español como segunda lengua/lengua extranjera: investigación sobre la efectividad de tres tipos de actividades para aprender vocabulario**. Madrid: UNED (Tesis doctoral inédita), 2012.

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

SANCHO, J. M. e HERNANDEZ, F. (Orgs.). **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2006.

SANTAELLA, L. A aprendizagem ubíqua na educação aberta. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, 7 (14), 2014. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/3446>. Acesso em: 08 out. 2022.

SANTANA, J. D. de. Língua, cultura e identidade: a língua portuguesa como espaço simbólico de identificação no documentário: Língua - vidas em português. **Linha D'Água**, [S. l.], v. 25, n. 1, p. 47-66, 2012. DOI: 10.11606/issn.2236-4242.v25i1p47-66. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37367>. Acesso em: 18 nov. 2023.

SANTOS, C. Acepções do verbo Quedar: diversidade de expressão dos processos de estado. **Revista Letras Raras**. n.3, 2015. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/334694342\\_Acepcoes\\_do\\_verbo\\_Quedar\\_diversidade\\_de\\_expressao\\_dos\\_processos\\_de\\_estado](https://www.researchgate.net/publication/334694342_Acepcoes_do_verbo_Quedar_diversidade_de_expressao_dos_processos_de_estado) Data de acesso: 04 jul. 2023

SATAKA, M.M. **Análise do aplicativo Duolingo para aprendizagem de língua espanhola: uma pesquisa narrativa**. Dissertação de mestrado (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara-SP. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/c7f26829-bbd3-4218-a978-4dbfcb47af92> Data de acesso: 28 set. 2023

SCARAMUCCI, M.V.R.; GATTOLIN, S.R.B. **Pesquisas sobre vocabulário em língua estrangeira**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

SERRANO, M. P. **La enseñanza-aprendizaje del vocabulario en ELE desde los enfoques léxicos**. Madrid: Arco/Libros, 2017.

SILVA, M. K. DE A. E. Autenticidade de materiais e ensino de línguas estrangeiras. **Pandaemonium Germanicum**, v. 20, n. 31, p. 1–29, jul. 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pg/a/WqBfXR3wQZgrdRGXSHmSZQb/?lang=pt#ModalHowcite>  
Data de acesso: 11 jun. 2023

SIRVENT, C. R. **La ayuda de las Nuevas Tecnologías en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera**. 2017. 56 f. Trabajo Fin de Grado (Grado en Traducción e Interpretación) - Universidad Pontificia Comillas, Madrid, 2017. Disponível em:  
<https://repositorio.comillas.edu/xmlui/bitstream/handle/11531/21568/TFG001517.pdf?sequence=1>. Acesso em: 6 set. 2021.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008100008>

TAVARES, R. R. Conceitos de cultura no ensino aprendizagem de línguas estrangeiras. In TAVARES, R. R. (Org.). **Língua, cultura e ensino**. Maceió EDUFAL, 2006. p.17-27.

TRÉVILLE, M. C.; DUQUETTE, L. **Enseigner le vocabulário en classe de langue**. Paris: Hachette, 1996.

UEDA H.; FERNÁNDEZ, F. M. **VARILEX-R: Variación léxica en español del mundo / Datos revisados**, 2016. Disponível em: <https://lecture.ecc.u-tokyo.ac.jp/~cueda/varilex-r/>. Acesso em: 15 fev. 2023.

UNESCO. **Marco de Avaliação Global da Alfabetização Midiática e Informacional (AMI): disposição e Competências do País**. Brasília: UNESCO, Cetic. br. 2016. 138 p.

VALLEJO, R. M. **El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas**. Madrid: Arco/Libros, SL, 2005. 87 p.

VALENTE, J. A. A escola como geradora e gestora do conhecimento. In: GUEVARA, A. J. H.; ROSINI, A. M. (org.). **Tecnologias emergentes: organizações e educação**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

VIANNA, Y. [et al.] **Gamification, Inc : Como reinventar empresas a partir de jogos**. 1. Ed. – Rio de Janeiro: MJV Press, 2013.

VIERA, F. K. **O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS EM APLICATIVOS PARA TELEFONES CELULARES: A APRENDIZAGEM COMO UM GAME**. 2018. 101 p. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação) - ULBRA Canoas, [S. l.], 2018. Disponível em: <https://servicos.ulbra.br/BIBLIO/PPGEDUM259.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2023.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991 [1934].

WINNER, L. Artefatos têm Política? (tradução Debora Pazetto Ferreira e Luiz Henrique de Lacerda Abrahão). **“Do artifacts have politics?”** In: *The Whale and the Reactor: a search for limits in an Age of High Technology*. ANALYTICA, Rio de Janeiro, vol 21 no 2, 2017, p. 195-218.



ZANÓN, N. T. **La subtitulación en el aprendizaje de las lenguas extranjeras**. Editorial Octaedro: Barcelona, 2014. 176 p.

ZIMMERMAN, C. Historical trends in second language vocabulary instruction. In J. Coady & T. Huckin (Eds.), **Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy**, 1997. Cambridge: Cambridge University Press. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/books/abs/second-language-vocabulary-acquisition/historical-trends-in-second-language-vocabulary-instruction/C2D281CED350B9E96E9CD28C72D35254> Data de acesso: 11 jul. 2023