Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Instituto de Letras

Cláudio Ricardo Corrêa

Aprendizagem de segunda língua por meio da educação online aberta: o uso de tecnologias digitais, gamificação e autodidatismo no processo de aquisição linguística

Rio de Janeiro
2018

Cláudio Ricardo Corrêa

Aprendizagem de segunda língua por meio da educação online aberta: o uso de tecnologias digitais, gamificação e autodidatismo no processo de aquisição linguística

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguística.

Orientadora: Profª Dra. Janaina da Silva Cardoso

Rio de Janeiro

2018

CATALOGAÇÃO NA FONTE

UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

C824 Corrêa, Cláudio Ricardo.
Aprendizagem de segunda língua por meio da educação online aberta: o uso de tecnologias digitais, gamificação e autodidatismo no processo de aquisição linguística / Cláudio Ricardo Corrêa. - 2018.
180 f. : il.

Orientadora: Janaina da Silva Cardoso.
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

1. Aquisição de segunda língua – Teses. 2. Ensino via Web – Teses. 3. Tecnologia educacional – Teses. 4. Ensino à distância – Teses. 5. Autodidatismo – Teses. I. Cardoso, Janaina da Silva. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 800.85:004

Bibliotecária: Eliane de Almeida Prata. CRB7 4578/94

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

_____ _____

Assinatura Data

Cláudio Ricardo Corrêa

Aprendizagem de segunda língua por meio da educação online aberta:
o uso de tecnologias digitais, gamificação e autodidatismo
no processo de aquisição linguística

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguística.

Aprovada em 26 de maio de 2018.

Banca Examinadora:

_____

Profª. Dra. Janaina da Silva Cardoso (Orientadora)
Instituto de Letras - UERJ

_____

Profª. Dra. Cíntia Regina Lacerda Rabello
Universidade Federal Fluminense - UFF

_____

Profª. Dra. Poliana Coeli Costa Arantes
Instituto de Letras - UERJ

Rio de Janeiro
2018

Ao invés de tomar a palavra, gostaria de ser envolvido por ela e levado bem além de todo começo possível. Gostaria de perceber que no momento de falar uma voz sem nome me precedia há muito tempo: bastaria, então, que eu encadeasse, prosseguisse a frase, me alojasse, sem ser percebido, em seus interstícios, como se ela me houvesse dado um sinal, mantendo-se, por um instante, suspensa. Não haveria, portanto, começo. E em vez de ser aquele de quem parte o discurso, eu seria, antes, ao acaso de seu desenrolar, uma estreita lacuna, o ponto de seu desaparecimento possível.

Michel Foucault

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus – que me deu oportunidades ao longo da vida – e a minha família, ambos estão sempre ao meu lado, em todas as circunstâncias.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por nos amar primeiro e nos ensinar o que é o amor em sua infinita misericórdia. E, também, a Nossa Senhora, Santa Mãe de Deus, por sempre rogar e interceder por nós junto a seu filho, Jesus Cristo.

À minha mãe, Clara, que me alfabetizou e me ensinou as primeiras coisas. Ela, que nunca teve oportunidades, me possibilitou tê-las e fez coisas inefáveis para que eu pudesse ascender ao mundo das Letras. Deu-me ainda bem cedo, mesmo sem poder, a coleção completa do *Sítio do Pica-Pau Amarelo*, de Monteiro Lobato. E reconheço que apesar de ter bem mais sorte que a personagem de Clarice Lispector, em "Felicidade Clandestina", ainda me pego escondendo os volumes luxuosos em capa dura, para fingir que não os tenho e pouco depois tornar a tê-los. E, não apenas de "As Reinações de Narizinho", mas de toda a obra.

> Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre ia ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia. Como demorei! Eu vivia no ar... Havia orgulho e pudor em mim. Eu era uma rainha delicada.
> Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo.
> Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante.
>
> (LISPECTOR, 1987, p. 10)

Ao meu pai, Ozires, por sempre estar presente. Ele não nos deu as costas. E isso foi o suficiente para nos reconstruirmos.

Aos meus amores... minhas meninas, Eliane (esposa), Stephanye, Jennifer, Julye (filhas) e Sharpay (filhote) pelo apoio incondicional, incentivo, encorajamento e comemorações com pizzas a cada pequena conquista, advinda de muita luta, dedicação e, principalmente, da certeza de ter a quem amar e de seus amores incondicionais recíprocos.

À minha irmã caçula, Altinha, pelos momentos nos quais viajamos juntos, dando asas à imaginação lúdica das brincadeiras.

À minha orientadora, Janaina da Silva Cardoso, que antes mesmo de saber que eu existia, disse sim e me conduziu de maneira livre pelos caminhos da pesquisa científica.

Às professoras Marcela Iochem Valente e Poliana Coeli Costa Arantes pelas leituras cuidadosas e pelas sugestões quando da etapa de Qualificação.

Às professoras Cíntia Regina Lacerda Rabello, Janaina da Silva Cardoso e Poliana Coeli Costa Arantes pela generosidade em compor a banca à qual esta dissertação foi submetida como requisito à obtenção do título de Mestre.

À professora Marina Augusto pela preciosa colaboração na construção do experimento que serviu como piloto para esta pesquisa.

Aos professores do Instituto de Letras da UERJ, especialmente, André Conforte, André Valente, Bruno Deusdará, Décio Rocha, Francisco Venceslau, Ieda Magri, Janaina Cardoso, José Carlos de Azeredo, Marina Augusto, Poliana Arantes, Ricardo Lima, Roberto Acízelo e Sandra Bernardo pela dedicação e comprometimento.

À minha Amiga (com "A" maiúsculo), Bel, que me (re)apresentou à Linguística e à UERJ com a simplicidade e a humildade que lhe são inerentes. Em um testemunho impossível de não se deixar arrastar.

À minha querida dindinha Daniela por ser o que é. Ela é isso: ela é.

Aos amigos, que mesmo sem entender bem *o que é isso* que eu faço, sempre se alegraram, torceram por mim e ficaram felizes com minha felicidade.

Aos amigos Ada, Adriana, Alexandre, Ana Paula, Betina, Beth Accioly, Beto, Cláudia D'Amaral, Cláudia Amorim, Cláudia Carvalho, Clélia, Cris, Denise, Elen, Fabiane, Fábio, Giselle, Gypsi, Isabel Fernanda, Julio, Luizão, Marcelo, Marco, Marluci, Miriam, Murilo, Paulo, Regina, Sapo, Sheila, Sônia, Ronaldo, Vera, Viviane, Toni...

Aos amigos da pós-graduação da UERJ, Alessandra, Ana Beatriz, Dalila, Elza, Flávia, Jordana, Juliette, Luciana, Marina, Marisol, Paulo, Priscila, Ricardo, Rodrigo, Tatiana, Virgínia...

Aos meus catequistas *(in memorian*) Leila Márcia e Luiz Marcos.

Aos padres Sebastião Cintra, Francisco, Luiz Antonio, Miguel e Miguelito.

Aos inúmeros amigos e companheiros de caminhada da paróquia Nossa Senhora de Loreto (Freguesia de Jacarepaguá).

Às queridíssimas irmãs de Belém, especialmente, Lúcia Imaculada e Patrícia.

A todos (sintam-se incluídos) que, ao longo da caminhada, percorreram ao meu lado as trilhas da vida.

RESUMO

CORRÊA, Cláudio Ricardo. *Aprendizagem de segunda língua por meio da educação online aberta*: o uso de tecnologias digitais, gamificação e autodidatismo no processo de aquisição linguística. 2018. 180 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

Este estudo aborda como ocorre o ensino/aprendizagem de segunda língua – por meio da educação online aberta – tendo como viés o uso de tecnologias digitais (em especial as de acesso à internet). Entre os temas abordados estão: gamificação, tecnologias de informação e comunicação (TICs), ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), educação a distância (EAD), cibercultura, autodidatismo, autonomia, pensamento crítico, autoria, inclusão e democratização do acesso à aprendizagem. Para isso optou-se pelos cursos, aplicativos e sites de ensino/aprendizagem de segunda língua gratuitos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa para a qual foram selecionados participantes adultos – falantes nativos de língua portuguesa, que não tiveram instrução formal da língua-alvo –, que fizeram testes de nivelamento comparativos (iniciais e finais), com o propósito de averiguar a aprendizagem. O curso-base escolhido para os participantes foi o *Duolingo*. Também foram agregados outros meios digitais de educação aberta, disponíveis para prática, interação, aperfeiçoamento e desenvolvimento de competência linguística. Como suporte teórico contou-se com o embasamento de diversos autores, entre eles: ALARCÃO (1996); CARDOSO (2005, 2010, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017); CIMINO (2007); COSCARELLI (2011, 2016); DEMO (2008, 2009, 2011, 2013); DICKINSON (1992); ELLIS (1985, 2003); FREIRE (1996); KENSKI (1998, 2012, 2013); KAPP (2012); KUMARAVADIVELU (2003, 2009); McGONIGAL (2012); MORAN (2000, 2013); LÊDO (2013); LEFFA (1988, 1999, 2001, 2002, 2003, 2005, 2006, 2012, 2016); LÉVY (1993, 2010); MIRANDA (2007); OLIVEIRA (2014); O'MALLEY e CHAMOT (1990); OXFORD (1990); PAIVA (2002, 2005, 2006, 2014); POZO (1999, 2002, 2007); PRENSKY (2001); SANCHO (2010); SANTOS (2010); SILVA (2000, 2008); VALENTE (2017) e VYGOTSKY (1991).

Palavras-chave: Autodidatismo. Ensino / aprendizagem de segunda língua. Ensino online aberto. Gamificação. Tecnologias digitais.

ABSTRACT

CORRÊA, Cláudio Ricardo. *Second language learning through open online education*: the use of digital technologies, gamification and autodidacticism in the process of linguistic acquisition. 2018. 180 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

This study approaches how second language teaching/learning occurs – in open online education – by making use of digital technologies (specially those with internet access). Among the topics covered are: gamification, information and communication technologies (ICTs), virtual learning environments (VLEs), distance education, cyberculture, self-learning, autonomy, critical thinking, authorship, inclusion and democratization of access to learning. In order to do that, free courses, applications and second language teaching/learning sites were chosen. This is a qualitative research in which adult participants – native speakers of Portuguese language, who did not have formal instruction in the target language – were selected and did comparative (initial and final) placement tests tests, with the purpose of ascertaining learning. The basic course chosen for the participants was *Duolingo*. Other digital sources of open online education, available for practice, interaction, improvement and development of linguistic competence, were also added. As a theoretical support, several authors were researched, among them: ALARCÃO (1996); CARDOSO (2005, 2010, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017); CIMINO (2007); COSCARELLI (2011, 2016); DEMO (2008, 2009, 2011, 2013); DICKINSON (1992); ELLIS (1985, 2003); FREIRE (1996); KENSKI (1998, 2012, 2013); KAPP (2012); KUMARAVADIVELU (2003, 2009); McGONIGAL (2012); MORAN (2000, 2013); LÊDO (2013); LEFFA (1988, 1999, 2001, 2002, 2003, 2005, 2006, 2012, 2016); LÉVY (1993, 2010); MIRANDA (2007); OLIVEIRA (2014); O'MALLEY e CHAMOT (1990); OXFORD (1990); PAIVA (2002, 2005, 2006, 2014); POZO (1999, 2002, 2007); PRENSKY (2001); SANCHO (2010); SANTOS (2010); SILVA (2000, 2008); VALENTE (2017) e VYGOTSKY (1991).

Keywords: Autodidacticism. Second language teaching / learning. Open online education. Gamification. Digital technologies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Evolução de ensino-aprendizagem online (*e-learning*) 33
Figura 2 – Telas de jogos MMORPG..... 56
Figura 3 – Tela de abertura do *Duolingo*..... 58
Figura 4 – Tela inicial do *Duolingo* (usuário, aprendiz de francês, em nível intermediário com lições já concluídas, por isso a cor em tom alaranjado)..... 59
Figura 5 – (a) Lições bloqueadas, ainda por fazer, na cor cinza-claro. (b) Lições desbloqueadas, deixam de ser cinzas e ganham cores "vivas" 60
Figura 6 – Lições sobre Verbos: Presente 3. À direita, a informação 0/12 lições concluídas. As lições 2 a 12 estão bloqueadas com um cadeado fechado..... 61
Figura 7 – Lições do Básico 1. Na parte inferior da imagem *Dicas e Observações* 62
Figura 8 – Dicas e Observações..... 63
Figura 9 – Início da lição. (a) É solicitada a seleção da tradução de "a mulher". (b) A opção "la femme" é escolhida, em seguida clica-se em verificar (botão verde). (c) A resposta está correta..... 65
Figura 10 – Exercício de tradução do francês para o português. (a) A solicitação é feita. (b) A confirmação de que a tradução foi feita corretamente..... 66
Figura 11 – Exercício de tradução com resposta errada. (a) Indicação de resposta errada. (b) Mais adiante a pergunta se repete e, desta vez, a resposta dada estava correta 66
Figura 12 – Fim da lição 1. 67
Figura 13 – *Display pop-up* com significados das palavras. 68
Figura 14 – (a) *Display pop-up* com significado do verbo e o botão conjugar (em verde). (b) Apresentação da conjugação verbal 68
Figura 15 – Exercício de audição e escrita. (a) Uso da letra *t* em vez de *c*. Resposta: "quase certo" (b) Nova chance: resposta "correta"..... 69
Figura 16 – Pequeno erro de digitação avaliado como "quase certo"..... 69
Figura 17 – (a) Lições feitas e indicação de necessidade de reforço. (b) Lição prática para reforçar a lição. 70
Figura 18 – (a) Escreva o que escutar antes da resposta. (b) Após a resposta. 70

Figura 19 – Exercício de múltipla escolha envolvendo tradução para a língua-alvo. (a) Múltipla escolha (antes da resposta). (b) Resposta “incorreta”. (c) Resposta “correta” 71
Figura 20 – Exercício de tradução da língua-base para a língua-alvo. 72
Figura 21 – “Reporte um problema.” “Discutir a frase.” 72
Figura 22 – Exercício de tradução da língua-alvo para a língua-base. 73
Figura 23 – Loja virtual. 74
Figura 24 – Acúmulo de lingotes. 74
Figura 25 – *Personal trainer* e estatísticas semanais 75
Figura 26 – Exercícios de reforço. 75
Figura 27 – Módulo com lições ficando “enfraquecidas” ao longo do tempo. A cor laranja é a ideal. 76
Figura 28 – *Ranking* de desempenho. 76
Figura 29 – Motivações/provocações 77
Figura 30 – Mudança de nível. 77
Figura 31 – Fluência da língua. 78
Figura 32 – Indicadores de aprendizagem e fixação 78
Figura 33 – Fórum 79
Figura 34 – Árvore completada (todas as lições foram feitas) 80
Figura 35 – Etapas da pesquisa 93
Figura 36 – Palavras e frases em inglês (PA4) 137
Figura 37 – Palavras e frases em alemão (PA1) 138
Figura 38 – Palavras e frases em francês (PA2) 139

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Classificação de estratégias de aprendizagem compilada por Oxford (1990) 38
Quadro 2 – Processo de aquisição de autonomia segundo Scharle e Szabó (2000) 40
Quadro 3 – Breve linha do tempo da abordagem comunicativa..... 45
Quadro 4 – Síntese dos dados das entrevistas, formulários de acompanhamento e diários de bordo dos participantes do Grupo A..... 114
Quadro 5 – Síntese dos dados das entrevistas dos participantes do Grupo B..... 129

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO (FASE PRELIMINAR)	14
1	**REVISÃO DA LITERATURA (FASE 1)**	19
1.1	**Conceituação**	19
1.2	**Educação online aberta e tecnologias digitais**	21
1.2.1	A pedagogia e as novas tecnologias	25
1.2.2	TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação)	27
1.2.3	EAD (Educação a Distância)	29
1.2.4	Educação online (*e-learning*)	32
1.3	**Aprendizagem de segunda língua**	34
1.3.1	Estratégias de aprendizagem de segunda língua	35
1.3.2	Autonomia e autodidatismo	39
1.3.3	Teorias de aprendizagem, métodos e abordagens	42
1.4	**O que é gamificação (potencial no ensino/aprendizagem)**	49
1.4.1	Definição e potencial	49
1.4.2	A geração digital	51
1.4.3	Características da gamificação	53
1.4.4	Jogos digitais	55
1.5	**Descrição do *Duolingo***	57
2	**ABORDAGEM METODOLÓGICA (FASE 2)**	81
2.1	**Introdução**	81
2.2	**Contexto da pesquisa**	82
2.3	**Participantes**	85
2.4	**Etapas da pesquisa**	88
2.4.1	Instrumentos, técnicas e procedimentos de coleta/geração de dados	89
2.4.2	Procedimentos de análise dos dados	92
2.4.3	Experimento-piloto	93

2.4.4 Submissão ao *Comitê de Ética da Plataforma Brasil* e esclarecimentos aos participantes 95
3 **APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS (FASE 3)** 96
3.1 **Análise e considerações sobre o *Duolingo*** 96
3.2 **Apresentação e discussão dos dados do Grupo A** 101
3.2.1 Participante de Alemão (PA1) 101
3.2.2 Participante de Francês-α (PA2) 104
3.2.3 Participante de Francês-β (PA3) 106
3.2.4 Participante de Inglês (PA4) 109
3.2.5 Participante de Italiano (PA5) 111
3.2.6 Discussão dos dados do Grupo A 117
3.3 **Apresentação e discussão dos dados do Grupo B** 121
3.3.1 Compilação das entrevistas dos participantes do Grupo B 121
3.3.2 Discussão dos dados do Grupo B 132
3.4 **Experimento-piloto** 134
CONCLUSÃO (GAME OVER) 143
REFERÊNCIAS 156
APÊNDICE A - Formulário de acompanhamento dos participantes do Grupo A .. 166
APÊNDICE B - Entrevistas com os participantes do Grupo A 169
APÊNDICE C - Entrevistas com os participantes do Grupo B 171
APÊNDICE D -Resumos dos *Formulários de Acompanhamento* e dos *Diários de Bordo* dos participantes do Grupo A 173
APÊNDICE E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 179

INTRODUÇÃO (FASE PRELIMINAR)

Palavras iniciais

> [...] Aprender bem não foi algo inventado pelas novas tecnologias. Sempre existiu e os grandes pedagogos tiveram consciência disso, insinuando infinitas maneiras de aprender bem. O que as novas tecnologias podem nos trazer são oportunidades ainda mais ampliadas, em meio também a enormes riscos e desacertos. O que menos interessa aqui é incidir em panaceias tecnológicas, bem a gosto do consumismo neoliberal. Interessa, porém, explorar novas oportunidades de aprendizagem, bem mais centradas na atividade dos alunos, também mais flexíveis e motivadoras, mais capazes de sustentar processos de autoria e autonomia.
>
> (DEMO, 2009b, p. 53)

Essas palavras de Pedro Demo traduzem, em parte, o meu desejo inicial de investigar e explorar diferentes jeitos de aprender. Meus olhos brilharam ao ler sobre "novas oportunidades de aprendizagem... flexíveis, motivadoras e capazes de sustentar processos de autoria e autonomia". E isso foi acontecendo antes mesmo da decisão de concentrar minha pesquisa no ensino/aprendizagem de segunda língua (L2),[1] por meio da educação online aberta e tendo como viés o uso de tecnologias digitais,[2] mas sem desvinculá-la de uma preocupação social.

Logo no início das leituras da bibliografia básica, me deparei com uma nova abordagem de *gamificação*. Um leitor mais exigente logo diria: "Mas aonde que isso é novidade? Só porque contém um estrangeirismo? Os jogos já fazem parte do processo de aprendizagem há muito tempo."

Vamos começar de novo. Quer aprender uma nova língua? Você gosta de jogos? E que tal seria juntar as duas coisas e aprender como se estivesse jogando? E de graça? E sem sair de casa?

Bom, a coisa já está começando a ficar interessante. Tem mais algum "E..." para acrescentar? Se sim, continue.

Calma, vou explicar passo a passo como essa pesquisa está estruturada, abordando detalhadamente ensino/aprendizagem de segunda língua; tecnologias digitais (em especial as de acesso à internet); TICs, EAD, educação online (*e-learning*); autonomia, independência;

[1] Onde se lê a forma abreviada *L2*, leia-se *segunda língua*.

[2] Para facilitar o acompanhamento desta dissertação, uma conceituação sobre os principais termos utilizados é apresentada na Seção 1.1.

interdependência; autossuficiência; autodidatismo; flexibilidade; recursos adicionais de educação online aberta; jogos digitais; gamificação; estratégias de aprendizagem; motivação...

É melhor parar por aqui. Minha ideia não é assustar o leitor, mas descrever a organização desse estudo, de modo que se compreenda como está estruturado esse trabalho e fazer as devidas conexões entre os(as) **capítulos/fases** (para se utilizar uma nomenclatura de jogos digitais) que integram essa(e) **dissertação/jogo**.

O objetivo geral desta pesquisa, portanto, é a aprendizagem de segunda língua por meio da educação online aberta e isso foi feito procurando-se responder se é possível aprender uma segunda língua – e com isso se dá –, tendo como viés o uso de tecnologias digitais e gamificação do ensino.

O objetivo específico foi contemplado por meio de um estudo qualitativo sobre o curso/aplicativo *Duolingo* (para saber mais, leia a Seção 1.5) – que se propõe a ensinar línguas utilizando características de gamificação (Seção 1.4) e outros recursos presentes na educação aberta online. As questões norteadoras são estas: *É possível aprender uma segunda língua por meio do Duolingo? Como a gamificação no ensino de línguas é utilizada por esse curso? Como as tecnologias digitais contribuem para isso? Quais recursos adicionais foram utilizados?* Paralelamente, foram feitas entrevistas com autodidatas que aprenderam outras línguas por conta própria, exercendo processos de aprendizagem autônoma e também fizeram uso de tecnologias digitais. *Como e quais tecnologias digitais e quais estratégias os autodidatas utilizaram para aprender uma segunda língua?* (Uma descrição mais detalhada sobre os objetivos se encontra na *Abordagem metodológica*, Capítulo 2.)

O tema escolhido, para o pesquisador, mereceu ser alvo de uma investigação cuidadosa devido à grande evolução – ocorrida nos últimos anos – das tecnologias digitais; e, neste estudo, em particular, da consequente ampliação das oportunidades de ensino online aberto para a aprendizagem de segunda língua (que atinge milhões de pessoas no mundo).

Surgiu a curiosidade em saber até onde pode chegar aquele que se propõe a aprender e opta por esse caminho (o ensino online aberto). Daí a motivação em investigar as reais vantagens/desvantagens que as tecnologias digitais propiciam, em especial as que permitem acesso à internet. Sem querer fazer uma limitação "rotuladora e reducionista", o aprendiz pode carregar com ele a *sala de aula* e o *professor* para todo lugar. Sem ficar preso ao ambiente escolar.

A relevância para a sociedade, diante deste quadro – de invasão das tecnologias digitais no ensino/aprendizagem de segunda língua –, justifica-se pelo número de pessoas que têm acesso a essas plataformas, cada vez mais difundidas, e que se não atingem a todos, já o

fazem em números bem maiores que as escolas tradicionais. Portanto, faz-se necessário um mergulho profundo para desvelar essa real contribuição na aprendizagem de L2.

Os estudos nesta área, escritos em língua portuguesa, ainda são minoria, mas contam com relevantes contribuições de pesquisadores brasileiros, como, por exemplo, CARDOSO (2005, 2010, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017); COSCARELLI (2011, 2016); LEFFA (1988, 1999, 2001, 2002, 2003, 2005, 2006, 2012, 2016); PAIVA (2005, 2006); SANTOS (2010); SILVA (2000, 2008) e VALENTE (2017), que estão desbravando caminhos antes percorridos em outros idiomas.

Ao final da pesquisa – após se investigar até que ponto é possível chegar na aprendizagem da segunda língua –, apresentam-se perspectivas, fazem-se sugestões no âmbito da realidade investigada e propõem-se caminhos que contribuam para o aperfeiçoamento do ensino online aberto gratuito. A relevância desta pesquisa pode também ser justificada pelo fato de que a opção por esses cursos/aplicativos (nesta pesquisa, restringidos aos abertos) têm sido feita por milhões de usuários em todo o mundo. Estamos acostumados aos grandes centros urbanos, nos quais proliferam cursos de idiomas (em sua maioria pagos), e, muitas vezes, nos esquecemos dos que habitam as periferias (sejam elas econômico-sociais ou geográficas).

Ao realizar este trabalho a intenção foi contribuir para o avanço e o aperfeiçoamento dos estudos sobre a aprendizagem de segunda língua no âmbito das tecnologias digitais. Privilegiou-se a relação aprendiz e aparatos disponíveis na educação online aberta. Este esclarecimento é oportuno, pois, na literatura disponível em língua portuguesa, o professor e o ensino são o alvo; aqui procurou-se abordar a visão de quem aprende e como aprende, sem ficar preso somente aos tradicionais aspectos considerados nos recortes da bibliografia à qual tive acesso. Não que esse seja um estudo voltado apenas para o aprendiz, é também para professores e pesquisadores, contudo, com esse olhar diferenciado, mostrando outra perspectiva.

E um dos possíveis benefícios dessa pesquisa é fomentar estudos que permitam o desenvolvimento de ferramentas de inclusão e democratização do acesso à aprendizagem de segunda língua; não de um ensino qualquer, mas de um que promova a diminuição da desigualdade social, permitindo que o saber possa circular sem fronteiras linguísticas. Para aqueles que buscam o aprendizado, esse estudo visa deixar contribuições que sirvam de parâmetro para fazer escolhas que o levem a aumentar seus conhecimentos na língua-alvo, motivo de seus estudos.

Após as esmeradas avaliações, conseguiu-se responder – por meio de um estudo qualitativo – como ocorre o ensino/aprendizagem de segunda língua, com o auxílio da educação online aberta, tendo como viés o uso de tecnologias digitais.

A abordagem metodológica utilizada foi explicada passo a passo no Capítulo 2, para que pesquisas futuras tentem encontrar novos caminhos, que consigam responder à proposição feita na pergunta-objeto desta dissertação. As falhas pontuais (e que não puderam ser corrigidas em tempo do fechamento desta pesquisa), foram relatadas onde se percebeu o possível erro, de modo a agilizar a retomada de pesquisas sucessivas.

Organização

Este trabalho está dividido em quatro capítulos (além da *Introdução, Referências* e *Apêndices*) assim organizados:

Na *Introdução* (Fase preliminar), situa-se o leitor em relação à motivação, de onde nasceu a vontade de pesquisar esse tema; delimitação do problema; justificativa; objetivos geral e específico e estrutura do trabalho.

No capítulo *Revisão da literatura* (Fase 1), são feitos esclarecimentos sobre os conceitos e termos utilizados no título desta dissertação; é apresentada a fundamentação teórica; o que dizem os autores que já pesquisaram esse tema ou outros correlatos e de que maneira contribuíram com essa pesquisa; apresentam-se as sínteses, transcrições e ideias da literatura disponível e que possibilitaram a elucidação de várias questões que envolvem o ensino/aprendizagem de segunda língua: estratégias de aprendizagem; tecnologias digitais; métodos/abordagens; gamificação; autodidatismo e autonomia. Também é feita uma descrição do curso-base (*Duolingo*, *ver* Seção 1.5) utilizado pelos participantes desta pesquisa, demonstrando as estratégias de gamificação e a metodologia de ensino adotada.

No capítulo *Abordagem metodológica* (Fase 2), faz-se uma descrição da metodologia da pesquisa utilizada neste estudo qualitativo; delimitação do corpus; critérios de seleção; o contexto da pesquisa; os participantes (Grupos A e B); os instrumentos, técnicas e procedimentos de coleta/geração de dados (entrevistas, formulários, testes de nivelamento e progresso, diários de bordo); critérios das análises dos dados. Isso foi feito, cuidadosamente, no intuito de facilitar o entendimento e possibilitar a reprodução dos processos adotados como

fios condutores em futuras pesquisas, de modo a permitir a averiguação dos resultados desse estudo.

No capítulo *Apresentação e discussão dos dados* (Fase 3), foram divulgados os dados coletados/gerados ao longo da pesquisa, assim como discussões, análises e considerações sobre o *Duolingo* e acerca dos dados dos participantes dos Grupos A e B. Essa apresentação foi feita por meio de uma compilação das entrevistas, incluindo testes de nivelamento, formulários de acompanhamento e diários de bordo. Além disso, foram elaborados quadros que sintetizaram as informações de ambos os grupos e divulgou-se um experimento-piloto.

Na *Conclusão* (Game over), são feitas as considerações finais em relação às perguntas norteadoras da pesquisa. Após as devidas avaliações, espera-se ter conseguido esclarecer: 1) como ocorre o ensino/aprendizagem de segunda língua, por meio da educação online aberta, tendo como viés o uso de tecnologias digitais; 2) se é possível aprender uma segunda língua por meio do *Duolingo*; 3) como a gamificação no ensino de línguas é utilizada por esse curso; 4) como e quais tecnologias digitais e quais estratégias de aprendizagem os autodidatas utilizaram para aprender uma segunda língua.

Nas *Referências*, foram indicadas as obras e autores que serviram de embasamento para o estudo.

Nos *Apêndices*, foram apresentadas as matrizes dos instrumentos e formulários usados na pesquisa: perguntas-base para entrevistas semiestruturadas com os participantes dos Grupos A e B; os resumos dos *formulários de acompanhamento* e dos *diários de bordo* dos participantes do Grupo A, além do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

1 REVISÃO DA LITERATURA (FASE 1)

1.1 Conceituação

Algumas elucidações iniciais se fazem necessárias ao se abrir esta seção da revisão da literatura. Optou-se pelo termo ***segunda língua*** (L2), por ser este consagrado na literatura em inglês (*second language*) e, como ainda se está longe de um consenso sobre as nomenclaturas e conceitos de "língua estrangeira", "língua adicional", etc., essa decisão foi tomada a fim de utilizar uma expressão com a qual os pesquisadores desta área estão acostumados, e, ainda que haja discordâncias, conseguem compreender do que se trata. Vale acrescentar que, ao longo da dissertação, também foi utilizado o termo ***língua-alvo***, com o sentido de "língua que se almeja aprender", ou seja, outra que não aquela sobre a qual já se tem a devida competência linguística.

Em relação aos termos ***aquisição*** e ***aprendizagem*** de segunda língua. Aqui as diferenças são menores e apesar de, muitas vezes, serem utilizados sem distinção, como sinônimos – de certo modo pela dificuldade de se separar os dois modos –, há quase um consenso de que "aprendizagem" prevê um processo consciente de instrução, enquanto "aquisição" seria o modo natural pelo qual se adquire a língua (aquisição também é utilizado para primeira língua – L1).

Vale também explicar o que se entende por *educação online aberta* nesta pesquisa. Sendo um termo originado de educação aberta, herdou suas dificuldades de definição, já que não há um acordo em torno de seus significados. Por ser muito abrangente, o termo acabou associado a várias vertentes, entre as quais se destacam: 1) as oportunidades de aprendizagem livres, gratuitas e sem vínculos institucionais; 2) os que envolvem Recursos Educacionais Abertos – REA (materiais de ensino, aprendizado e pesquisa, fixados em qualquer suporte ou mídia, que estejam sob domínio público ou licenciados de maneira aberta, permitindo que sejam utilizados ou adaptados por terceiros),[3] Massive Open Online Course – MOOC (curso aberto oferecido por meio de ambientes virtuais de aprendizagem, ferramentas da web 2.0 ou redes sociais que oferecem em grande escala oportunidades de ampliar seus conhecimentos num processo de coprodução) e universidade aberta, que, no nosso país, é a Universidade

[3] Disponível em: http://www.rea.net.br/site/faq/#a2. (Acessado em dezembro de 2017.)

Aberta do Brasil – UAB (modalidade de educação a distância nas instituições públicas de ensino superior);[4] e 3) as plataformas abertas, que podem ser construídas em sistema de coparticipação.

Neste trabalho utilizou-se o conceito de ***educação online aberta*** como sinônimo de gratuita, sem assinaturas, pagamentos ou restrições de qualquer espécie. Portanto, não no sentido de permitir adaptações e alterações profundas em sua estrutura e recursos. Assim sendo, o principal *corpus* selecionado (*Duolingo*, *ver* Seção 1.5) tem estrutura fechada, não permitindo interferências diretas por parte do usuário, que pode apenas dar sugestões e/ou apontar erros/ajustes, de modo a serem analisados e corrigidos posteriormente.

Tecnologias digitais aparecem aqui como um conjunto de tecnologias que surgiram como substituição às tecnologias analógicas, aquelas que precisavam de materiais físicos para existir (por exemplo, papel, filme, plástico, película, etc.). e agora estão à nossa disposição em aparelhos digitais variados (computadores, celulares, tablets, scanners, e-readers, terminais bancários, TVs, telas de cinema etc.).

Gamificação (do inglês *gamification*) fundamenta-se no uso de técnicas, estratégias, mecânicas e design de jogos em diversos contextos, a fim de promover aprendizagem, envolvimento, engajamento, melhora da produtividade e alcance de metas. Nesta dissertação, utilizaremos este conceito na área de educação com um recorte no ensino/aprendizagem de línguas (*ver* Seção 1.4).

Autodidatismo é a ação de instruir-se sem professores, segundo o *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Nesta dissertação, porém, vale estender o conceito e acrescentar que o autodidata acaba sendo discípulo e mestre ao mesmo tempo, é ele próprio quem busca as fontes necessárias para sua aprendizagem como, por exemplo, observação de outros (seja presencialmente ou por meio de vídeos, áudios...), leitura, acesso a internet... enfim, utilizar estratégias e meios que ele próprio escolhe – ao exercitar seu processo de autonomia – e que sejam convenientes ao seu aprendizado.

E, por último, o uso da expressão ***aquisição linguística*** aparece no subtítulo da dissertação, por se perceber como o aumento da exposição a uma segunda língua – ampliada

[4] O Sistema UAB foi instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, para "o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País". Fomenta a modalidade de educação a distância nas instituições públicas de ensino superior, bem como apoia pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação. Além disso, incentiva a colaboração entre a União e os entes federativos e estimula a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de educação a distância em localidades estratégicas. Disponível em: http://www.capes.gov.br/uab/o-que-e-uab. (Acessado em dezembro de 2017.)

pelo uso das tecnologias digitais – leva a pessoa a adquiri-la também de forma natural, mesmo sem um processo conscienciosо de aprendizagem. Por exemplo, o contato com videogames (vários deles utilizam a língua inglesa), músicas estrangeiras, redes sociais, vídeos, séries e filmes com áudio original...

Nas seções seguintes deste capítulo são apresentados os referenciais teóricos sobre a "aprendizagem de segunda língua" e a "educação online aberta", abordando temas como a pedagogia e as tecnologias digitais; TICs (tecnologias de informação e comunicação); EAD (educação à distância); educação online (*e-learning*) estratégias de aprendizagem, autonomia e autodidatismo; teorias de aprendizagem, métodos e abordagens no ensino de línguas; o que é gamificação e também uma descrição do curso/aplicativo de ensino de línguas, *Duolingo*.

1.2 **Educação online aberta e tecnologias digitais**

Buscar alternativas ao ensino tradicional e incluir as tecnologias digitais na educação são grandes desafios para os novos tempos. Encontrar um equilíbrio que gere uma aprendizagem mais participativa, integrada e que possibilite um pensamento crítico, com momentos presenciais e/ou a distância por meio das atividades on-line, é uma das metas nesse início do século XXI. A interação, ainda que virtual, pode propiciar a manutenção de vínculos afetivos e pessoais entre professores e alunos, tirando a aparente frieza das máquinas que cada vez mais demonstram que vieram para ficar (MORAN, MASETTO, BEHRENS, 2013).

Ao longo dos séculos a cada avanço tecnológico que surgia, novas acomodações se faziam necessárias. Foi assim com a criação da impressão em grande escala, que substituía em parte a tradição oral, até então, uma das responsáveis pela difusão do pensamento e das ideias. Com a produção em massa das obras, já não era exclusividade do mestre difundir o que aprendera por meio da tradição oral ou por ter tido acesso às poucas cópias de obras existentes. O leitor passa a ser um indivíduo que tem a prerrogativa de ler isoladamente, ele pode ter acesso e consultar as obras em qualquer local, não é preciso ficar durante horas e dias em bibliotecas, e, em alguns casos, mesmo que assim quisesse proceder, nem sempre era possível, pois, muitas delas, eram de acesso restrito (LÉVY, 2010).

Com o advento da impressão industrial, o texto escrito passa a dar outras possibilidades de ensino/aprendizagem, ampliando as opções até aquela época. Ou seja, a impressão não apenas criou ou mudou as maneiras de recombinação e associação de textos,

autores e informações, mas transformou para sempre o olhar que lançamos sobre a tradição baseada na oralidade e nos parcos manuscritos que conseguiam atravessar os muros que "aprisionavam" o saber, ampliando sobremaneira a difusão e a democratização do conhecimento.

A partir da implantação dos processos industriais de impressão – e as consequentes mudanças que isso gerou –, pode-se entender as transformações dos modos de difundir as informações pelas quais a humanidade passou ao longo da história. Uma nova tecnologia (ou sua evolução) pode intervir de maneira decisiva e alterar o curso de vida de uma ou mais sociedades. Já pararam para pensar no que aconteceu a partir das grandes navegações e a chegada dos europeus ao que se convencionou chamar de América? Que, de maneira muito simplista, poderia ser colocado na conta da evolução de duas tecnologias: embarcações e seus instrumentos de navegação.

Não se trata de ocultar a farsa do descobrimento da América e a consequente escravidão, violência e exploração dos povos nativos. Já que o que se convencionou chamar de América nunca foi um continente que se pudesse descobrir, isso não passou de uma invenção forjada durante o processo da história colonial europeia e da consolidação da expansão das ideias e instituições ocidentais. Os relatos de "descobrimento" nunca pertenceram aos habitantes que aqui viviam. "América" ou "América Latina" são conceitos criados por europeus e *criollos* de ascendência europeia. Os índios e os *criollos* descendentes de africanos não foram convidados ao diálogo (MIGNOLO, 2005; CORRÊA, 2017).

Mas, aproveitando o tema do parágrafo anterior, esse "quase desabafo" sobre um pensamento crítico – poucas vezes ensinado nas escolas –, pode servir de introdução para o que é aprender bem. Lembrando que não se trata de uma questão de suporte e, sim, de um ensino/aprendizagem que seja capaz de dar uma formação ética e crítica. E isso pode ser feito tanto pela educação presencial quanto pela a distância, não é mérito ou demérito de qualquer uma delas. A interação de qualidade – que tenha esse tipo de preocupação – é que deve nortear o processo formativo, seja *in loco* ou virtual (FREIRE, 1996; SANCHO, 2010).

Portanto, se ensinar e aprender bem é a meta a ser alcançada, quebrar paradigmas e ter abordagens ousadas valem como caminho, principalmente, se do outro lado estão posturas ultrapassadas baseadas em conteúdos fixos, instrucionistas e hierarquicamente moldados na relação professor-aluno. Devido aos recursos advindos de educação online, por meio das tecnologias digitais (leia-se aqui como propiciadoras de acesso à internet), pode-se optar por dinâmicas mais centradas nos alunos; modos informais de aprender, como os jogos digitais, por exemplo; processos participativos e coletivos; maior autonomia;

multiletramentos... tudo isso, é claro, com os riscos inerentes a qualquer mudança (DEMO, 2009a; COSCARELLI, 2016).

No que se refere aos multiletramentos, segundo Rojo e Moura (2012), estes preveem a necessidade de promoção dos novos letramentos, de caráter multimodal e multissemiótico, que levem as pessoas a aprender a lidar com ferramentas de acesso à comunicação e à informação, e que abranja a multiculturalidade (característica das sociedades globalizadas) e a multimodalidade (dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa).

> "Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação ("novos letramentos"), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos.
>
> (ROJO; MOURA, 2012, p. 8).

E Rocha (2010, p. 67) complementa o conceito acrescentando que, de acordo com Bakhtin, a palavra é ideológica por natureza e nenhum significado é fixo, daí a pedagogia dos multiletramentos destacar o "reconhecimento da diversidade étnica, linguística, identitária e cultural, assim como das múltiplas maneiras de se (re)construir sentidos pelas igualmente diversas formas e meios de comunicação".

Isso significa que é preciso ficar atento à facilidade de difusão dos textos em seus diversos gêneros. Mais do que nunca, faz-se necessário promover multiletramentos que permitam uma leitura crítica capaz de reconhecer e reconstruir esses múltiplos sentidos.

Deparamo-nos com uma certa crise de identidade quando nos referimos à tecnologia, ainda mais quando esta se encontra relacionada com educação e sua inseparável dicotomia ensino/aprendizagem. A tecnologia parece ter ganhado vida própria e, muitas vezes, nos ilude ao tentar assumir o papel de criador e não de criatura. Não em referência às narrativas de ficção científica, nas quais as máquinas superam e controlam os homens, mas sim do momento atual, em que a tecnologia assume a ação simultânea de ser agente e fim de mudanças.

As máquinas só fazem aquilo para o que foram programadas. Muitas vezes, a tecnologia é anunciada pelas instituições de ensino como se fosse maior que a natureza da educação e não um recurso ou meio para facilitar o ensino/aprendizagem. Quem nunca se deparou com divulgações como: "temos informática, internet, laboratórios sofisticados, computadores e tablets, microfones, datashow"? Ou comentários como esse: "aquela escola

tem *isso* e *aquilo*, é muito bem equipada, então deve ser boa"? Em detrimento de anunciarem a pedagogia e a metodologia de ensino adotada para a educação dos alunos.

A sensação que se tem é a de que os meios constroem as relações e são mais importantes do que vivenciá-las. E isso se tornou mais flagrante à medida que os computadores deixaram de ocupar salas inteiras e foram diminuindo a ponto de ocuparem apenas centímetros e caberem nas bolsas e bolsos. Adicione-se a isso as TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação, *ver* subseção 1.2.2), que por si só não querem dizer nada, são apenas suportes que podem permitir interações positivas, negativas ou neutras, dependendo sempre do uso (ou mau uso) que delas se faz.

Cada avanço tecnológico vem acompanhado de uma ufania, que vaticina o fim de alguma coisa anterior, o que não se confirma na maioria das vezes, pois os homens continuam pensando apenas em si mesmos. Esquecem-se de que, por mais que se fechem em grupos abastados, os avanços nem de longe alcançam o restante da humanidade. E como avançar nesse entrelugar? Como ultrapassar essa crise de identidade que nos obriga a seguir em frente incorporando os avanços, mas sem nos esquecermos dos excluídos? O que fazer com os educadores que ainda se movem pautados por uma preocupação social?

Há mais de 20 anos, Freire (1996), em sua obra *Pedagogia da autonomia*, escreveu:

> [...] uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil. Curiosidade com que podemos nos defender de "irracionalismos" decorrentes do ou produzidos por certo excesso de "racionalidade" de nosso tempo altamente tecnologizado. E não vai nesta consideração nenhuma arrancada falsamente humanista e negação da tecnologia e da ciência. Pelo contrário é consideração de quem, de um lado, não diviniza a tecnologia, mas de outro, não a diaboliza. De quem a olha ou mesmo a espreita de forma criticamente curiosa.
>
> (FREIRE, 1996, p. 36)

Ou seja, não está no meio o ponto principal, mas sim no caráter formador do processo educativo. "Educar é substantivamente formar [...] mas, por outro lado, divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado" (FREIRE, 1996, p. 7). Desenvolver a curiosidade crítica, que mova aquele que tem acesso à educação, é fator preponderante para todo e qualquer educador que não se acomoda com as práticas consagradas e ali cria raiz, mas que cria e dá condições para fazer emergir uma vontade de saber que o levará aonde quiser chegar. Não cabe mais tratar aquele que aprende, com a velha noção de tábula rasa que todos conhecem (mas que continuam praticando);

também não cabe achar que ensinar é transferir conhecimento – quando, na verdade, deveria ser "criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (FREIRE, 1996).

Há os que defendam que a liberdade se conquista, que não pode existir sem limites, que ao ser ilimitada é tão prejudicial quando a que é vetada. Mas como dar a liberdade associada à responsabilidade? Liberdade e autonomia vão se construindo, ninguém é livre ou autônomo desde o nascimento; imprescindível é ficar atento à formação ética e à capacidade crítica; saber que suas decisões têm consequências e que estão intimamente atreladas ao somatório dessas experiências acumuladas ao longo da conquista.

É aí que entra o ensino/aprendizagem de segunda língua, por meio da educação online aberta, tendo como viés o uso de tecnologias digitais (especialmente as de acesso à internet), mas nunca desvinculado dessa preocupação social.

1.2.1 A pedagogia e as novas tecnologias

Segundo Cardoso (2015), os pedagogos têm que estar conscientes de seu papel e serem capazes de empregar os novos recursos tecnológicos digitais para melhorar o desempenho. Sabedores de que competências e habilidades devem ser desenvolvidas, para utilização a distância, presencialmente ou de forma híbrida (esta última, segundo a autora, em tese, será a modalidade mais utilizada). "Enquanto a escola continua linear, mecânica, reducionista, o mundo está cada dia mais complexo, aberto, interdisciplinar, colaborativo, e hipertextual." Desta forma, a escola deveria facilitar esse processo, e não se manter distante dele, de modo a possibilitar que o aluno aprenda a lidar e sobreviver nele (CARDOSO, 2015, p. 2.700).

Considera-se que a pedagogia está atrasada, andando a passos de formiga, não se dando conta de que o mundo à sua volta mudou, e isso fica mais flagrante quando se compara com a velocidade com que as tecnologias avançam e a passos largos. Mas, por outro lado, não há mágicas, são pelas técnicas pedagógicas que irão ocorrer a inclusão e a alfabetização digital. A pedagogia precisa se adequar aos novos tempos e acompanhar sua velocidade. Para isso já há boas opções, entre elas a web 2.0,[5] que nada mais é do que um

[5] No momento em que esta pesquisa estava sendo desenvolvida, começava a aparecer com maior frequência a concepção de web 3.0. Tido como o terceiro grande avanço da internet, projeta estruturar todo o conteúdo disponível na rede mundial de computadores dentro dos conceitos de "compreensão das máquinas" e "semântica das redes". Esta nova web também está sendo chamada de *web inteligente*.

termo criado para designar uma segunda geração de comunidades e serviços, tendo como conceito a *web como plataforma*, enfim, uma mudança na forma como a grande rede é encarada por usuários e desenvolvedores – em um ambiente de interação e participação que hoje engloba inúmeras linguagens e motivações (DEMO, 2009a; KENSKI, 2013).

A web 2.0 tem potencial para oferecer modos de aprender em qualquer lugar e tempo, colocando o aprendiz como ponto de partida; incitar os interessados a se tornarem autores, criadores de conteúdo; acessar enorme conteúdo com estratégias seletivas e inteligentes; aumentar oportunidades de interação entre aprendizes e mestres; além de estender a possibilidade de aprendizagem aos excluídos (DEMO, 2009a).

Nela temos várias ferramentas de usos pedagógicos bem interessantes, não só para a aprendizagem de L2, mas para a prática de aprender em geral. E quando pedagogia e tecnologia caminham juntas, o desafio da formação – com o desenvolvimento de habilidades de aprendizagem –, ganha muito, tanto na construção de conhecimentos autônomos, quanto autorais.

Entre os principais recursos disponíveis na web 2.0, destacam-se: blogs; wikis, wikispaces; podcastings; e-portfólios; redes sociais; fóruns de aprendizagem on-line; mensagens por vídeo ou áudio; aplicativos de troca de mensagens; comunicações por vídeo; e-books, e-pubs; videogames, jogos, simuladores; mashups; hipertextos; m-learning; RSS feeds; plataformas de vídeos (como o YouTube);[6] audiographics; videoclipes; quadros interativos/eletrônicos; MOOCs[7] (*Massive Open Online Courses*) como, por exemplo, o *Coursera*,[8] o FUN,[9] e o TED[10] (*Technology, Entertainment, Design – Ideas worth spreading*); jornais e revistas online; papers; músicas; filmes, séries; aplicativos diversos; sites; chats; além outros que surgem a cada instante.

Apesar de tantas ferramentas disponíveis, e que poderiam auxiliar de maneira mais efetiva os processos de aprendizagem, encontram-se muitas dificuldades pelos vícios da mentalidade existente, tanto de quem ensina, quanto de quem aprende. São problemas que permanecem atravancando o avanço das possibilidades de aprendizagem virtual, mas que não surgiram com as tecnologias digitais. Eles vêm de longa data, atravessando os séculos.

---

[6] Disponível em https://www.youtube.com

[7] Dicas de MOOCs em https://www.mooc-list.com.

[8] Disponível em https://www.coursera.org/ (em inglês)

[9] Disponível em https://www.fun-mooc.fr/courses (em francês)

[10] Disponível em https://www.ted.com

A era digital pressupõe não apenas o uso de novas tecnologias para a produção e aquisição de conhecimentos, mas impõe novos comportamentos de aprendizagem, racionalidades e estímulos perceptivos. Sua rápida difusão e multiplicação, em novos produtos e em novas áreas, não permite mais ignorar sua presença e importância. É preciso que os educadores enfrentem os desafios dela oriundos (KENSKI, 1998).

Ao educador do século XXI é essencial levar em consideração a linguagem digital e não apenas as tradicionais linguagens oral e escrita – nas quais os processos pedagógicos de ensinar e aprender construíram sua base (BEHRENS, 2013). É preponderante incorporar e apresentar novas formas de aprendizagem, se apropriando criticamente das novas tecnologias, utilizando seus recursos e meios como ampliadores, de modo a agregar metodologias inovadoras, levando em conta que as tecnologias digitais dão acesso a uma grande rede de informações e conhecimento, muitas vezes brutos e dispersos, que devem ser discutidos, depurados, analisados e transformados em pensamento crítico e autoral, por mais tentador que seja o "cortar e colar" sem sequer ler.

É claro que esse tipo de comportamento ("cortar e colar") não nasceu com as tecnologias digitais, mas é perceptível que de certa forma possibilitou sua ampliação. Se antes era preciso consultar livros em bibliotecas (particulares ou públicas), e ter o trabalho de copiar (à mão, datilografando ou digitando), sintetizar, mesclar, contrapor, reproduzir ilustrações etc., hoje isso tudo fica facilmente acessível (por meio de OCR,[11] câmeras fotográficas em celulares, milhões de arquivos na web, textos, imagens, áudios, vídeos...) e pode ser "cortado e colado" em poucos minutos sem sequer precisar levantar-se do sofá.

1.2.2 TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação)

As TICs consistem no tratamento da informação, articulado com os processos de transmissão e de comunicação. E isso cresceu, sobretudo, pela conjugação das tecnologias digitais com as de comunicação, tendo a internet como um de seus meios mais expressivos. Os educadores que trabalham com as TICs não se interessam só pelos recursos e avanços

[11] OCR (*Optical Character Recognition*) é uma tecnologia para reconhecer caracteres a partir de um arquivo digitalizado. A partir do OCR é possível obter um arquivo de texto editável. A qualidade e eficácia do processo de reconhecimento está diretamente relacionada ao software utilizado, bem como a qualidade do original.

técnicos mas, também, pelos processos de desenvolvimentos de ambientes que determinam e melhoram a aprendizagem (MIRANDA, 2007).

E para aprimorar a qualidade da educação, por meio das TICs, não se pode ficar apenas "maravilhado" ou "boquiaberto" diante dos avanços técnicos alcançados nas últimas décadas e incrementados pela ampliação das tecnologias facilitadoras de acesso à internet. É imprescindível superar o lugar-comum, desprendendo-se dos rótulos e nomenclaturas "marqueteiras", não se deixando levar pelas aparências, em especial, ante o fascínio que as TICs costumam exercer sobre as pessoas em geral. E na tentativa de esquivar-se destes estereótipos, Sancho (2010) propõe uma distinção sobre o valor educativo das TICs:

> 1. *Suporte não é o mesmo que conteúdo*. Um livro, uma revista, um informe, uma televisão, um vídeo, um computador ou a rede internet podem conter informações de valor e qualidade muito distintos. [...] Não basta dizer aos alunos que leiam, vejam, interajam, é preciso saber o sentido que essa leitura, visão ou interação pode ter em seu processo formativo.
> 2. *Atividade física não é o mesmo que atividade intelectual.* Algo que fascina os adultos é como ficam atentos os meninos e meninas diante do computador, como manejam o mouse, como se fixam em distintas partes da tela. Contudo, o que se deve perguntar é: O que pensam?; Como essa atividade contribui para que se construam como aprendizes, como mulheres, homens e cidadãos?; Como favorece sua aprendizagem?
> 3. *O que faz o aluno com o que aprende*. Tanto no ensino presencial como no mediado pelo computador, aos estudantes são propostas tarefas que comportam demandas cognitivas e emocionais de caráter muito distintos.
> 4. *O conhecimento e as habilidades necessárias para a produção de um material de ensino ou um ambiente de aprendizagem virtual não são os mesmos que o conhecimento e as habilidades necessárias para sua utilização*. [...] [os professores] precisam de um mínimo domínio de linguagens ou ambientes de programação, de reorganização do conteúdo em formatos hipertextuais ou hipermídia, de representação da interação entre o programa e estudante. Uma das consequências mais comuns é não ser o professorado que os desenvolve, mas pessoal especializado em informática, no melhor dos casos com assessoria dos docentes. Uma segunda consequência – talvez a mais importante – é que as aplicações impliquem um considerável desenvolvimento tecnológico, mas um pobre avanço na qualidade da educação.
>
> (SANCHO, 2010, p. 97-101)

O item 1 parece óbvio, mas continua-se confundindo uma coisa com a outra. Sobre o item 2, Sancho acrescenta um exemplo que ela dá aos seus alunos e que esclarece muito bem essa questão de que as aparências enganam: Ela diz que quando está cansada, mas tem de adiantar o trabalho, fica no computador completando uma bibliografia, buscando uma informação. Alguém que a visse diria: "Como está envolvida!", mas sua mente e corpo podem estar muito longe. Contudo, quando ela tem de refletir sobre um novo projeto de pesquisa, como melhorar as aulas ou planejar a estrutura de um artigo, pode estar sentada sem fazer aparentemente nada, tomando um refresco ou vendo as nuvens

passarem. Mas, sua mente e seu corpo estão ali com toda sua intensidade (SANCHO, 2010, p. 98).

No que se refere ao item 3, não importa se é uma aula expositiva tradicional ou uma sessão "dinâmica" no computador, ambas são capazes de gerar aprendizagem ou não; mas também podem ser meras experiências que se assemelham a uma memória volátil, aquela que se perde quando se desliga a máquina. Quanto ao item 4, as diferenças de *expertise* – para a produção material e sua utilização – são um empecilho para a maioria dos professores, que sabem usar, mas não sabem produzir os materiais, e com isso ficam sujeitos a outros profissionais que, por sua vez, se submetem a diversos outros interesses e limitações, que independem de sua vontade de cooperar.

1.2.3 EAD (Educação a Distância)

Segundo o MEC, "a Educação a Distância é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos."[12]

A EAD, antes vista com certo preconceito, adquiriu um valor estratégico em um país com as características e o tamanho do Brasil. O uso intensivo de tecnologias em rede, flexibilização do tempo e espaços de aprendizagem, possibilidade de formação contínua, qualificação profissional e acadêmica, propiciaram a expansão e a criação de novas oportunidades e influenciaram também as formas presenciais de ensinar, que começaram a utilizar metodologias semipresenciais, tornando menos rígida a necessidade da presença física, organizando espaços, tempos, linguagens e processos (MORAN, 2013).

É claro que existem modelos diferentes de EAD, porém, naquele mais comumente adotado nos cursos de graduação, a aprendizagem é feita por meio de materiais instrucionistas, com conteúdo e atividades, a partir dos quais o aprendiz elabora sua produção (geralmente individual) e as retorna ao professor-tutor. A participação coletiva quase sempre se dá por meio de fóruns, cuja interação em muitas ocasiões é limitada.

[12] Esta definição está presente no Decreto 5.622, de 19.12.2005 (que revoga o Decreto 2.494/98), que regulamenta o Art. 80 da Lei 9.394/96 (LDB) . Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/instituicoes-credenciadas/educacao-superior-a-distancia> (acessado em maio de 2017).

Segundo Silva (2000), nas práticas convencionais de EAD não há interatividade, mas sim emissão separada da recepção, já que apesar das interfaces de conexão, ocorre uma separação entre emissor e receptor.

Estudos baseados nas interações de alunos da EAD, do 4º período do curso de Licenciatura em Letras (da UPE), detectaram que várias postagens em fóruns não fazem menção ao conteúdo das que as antecederam, o que põe em dúvida se ocorre realmente a leitura do que foi postado pelos colegas (LÊDO, 2013).

> Quando se propõe um fórum, se espera que os alunos interajam a distância, mas para isto é necessário acompanharem o que está sendo discutido quando estão ausentes. Estamos lidando com um tipo de evento que pode ter iniciado antes da minha chegada e poderá continuar após a minha saída, mesmo assim através da escrita se preservam as discussões de forma a poder me integrar quando eu retornar. Isto é muito diferente de uma aula presencial, em que recorro a um colega ou ao professor para saber o que foi dito quando eu estava ausente, pois usualmente não se preservam os fatos orais.
>
> (MACHADO, 2009, p. 102)

Machado (2009), portanto, corrobora a opinião de Silva (2000), anteriormente citada, ao afirmar que "o uso de recursos interativos não garantem a interação, nem todo fórum se constitui numa prática social, pois se não leio o que os outros escrevem e se eles não leem o que escrevi, não há troca ou interação" (MACHADO, 2009, p. 105).

Porém, vale ressaltar que existem algumas plataformas, como o Moodle,[13] que oferecem a opção de criar diferentes tipos de fóruns: o de discussão simples; o geral; os em que cada usuário pode iniciar um único novo tópico; os de perguntas e respostas. Compete ao professor, tutor, mediador, ou o aluno mesmo, propô-los. Um exemplo seria um fórum em que primeiro você precisa postar a sua resposta, para depois ter acesso às dos colegas, para que então você faça uma nova postagem, considerando o que já foi dito. Assim, a questão

[13] MOODLE (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) é uma plataforma de apoio à aprendizagem acessível por meio da Internet. O conceito foi criado, em 2001, por Martin Dougiamas e constitui-se em um sistema de administração de atividades educacionais destinado à criação de comunidades on-line, em ambientes virtuais voltados para a aprendizagem colaborativa. Permite, de maneira simplificada, a um estudante ou a um professor integrar-se, estudando ou lecionando, num curso on-line à sua escolha.Tende a ser um ambiente de aprendizagem mais descontraído, o que não é à toa, já o acróstico por ele formado tem origem no verbo *to moodle*, que em linguagem coloquial descreve uma navegação despretensiosa. A plataforma permite a criação de cursos on-line, páginas de disciplinas, grupos de trabalho e comunidades de aprendizagem, estando disponível em dezenas de línguas, com milhares de websites e em quase 200 países. (Dados referentes ao final de 2017. Disponível em: Wikipedia < https://pt.wikipedia.org/wiki/Moodle>.)

interativa da menção ao conteúdo já postado irá depender da forma como se propõe a atividade e do tipo de fórum utilizado.

Segundo Cardoso e Valente (2017), independentemente de ser presencial ou virtual a qualidade da interação é essencial para o processo educativo. E em uma "fase de transição de modelos presenciais para virtuais, a modalidade híbrida (semipresencial) parece ser uma boa solução" (CARDOSO; VALENTE, 2017, p. 118). Elas consideram que quanto maiores as trocas interacionais na EAD, melhor será construído o conhecimento.

Porém, há ressalvas que precisam ser consideradas nessas interações virtuais. Por exemplo, os fóruns usualmente são assíncronos, o que permite maior liberdade para que os participantes interajam em momentos distintos, de acordo com sua disponibilidade, mas é preciso ficar atento para não recair na situação apontada por Lêdo (2013), Machado (2009) e Silva (2000) nos parágrafos anteriores.

Cardoso e Valente (2017) julgam que a principal diferença entre o curso feito inteiramente à distância e o híbrido está na forma de interação entre as partes e no agir dos professores. Na EAD a comunicação quase sempre é virtual e ocorre por chats, fóruns ou mensagens, o que se dá, geralmente, por escrito. No modelo híbrido é possível escolher entre a modalidade presencial ou virtual, com isso, consegue-se maior flexibilidade tanto para o aluno quanto para o professor. "Além disso, tal modelo parece ainda diminuir o processo de hierarquização e o distanciamento, o que facilita a aprendizagem colaborativa" (CARDOSO; VALENTE, 2017, p. 136).

Santos (2010) tem uma posição bastante firme sobre a EAD, ela diz que mesmo com a emergência da cibercultura, das tecnologias digitais e das pedagogias construtivista e crítica, o currículo da maioria dos programas de EAD se preocupa meramente com "a transmissão de conteúdo, em que uns produzem para outros consumirem e executarem seus processos" (SANTOS, 2010, p. 45). Muitos cursos EAD – apesar do que apresentam em seus documentos oficiais – continuam produzindo conteúdos e materiais didáticos, que são distribuídos em massa sob uma pretensa autoaprendizagem, que tenta disfarçar as raras investidas em aprendizagem colaborativa.

Sendo os conteúdos e o material didático os protagonistas, a sua distribuição em massa não garante a aprendizagem. Na medida em que o conhecimento deve ser construído no processo, as tecnologias digitais com suas interfaces podem instituir novas pedagogias em EAD; para tanto, não se deve "subutilizar as TICs nem eliminar os docentes". Por meio das novas tecnologias, pode-se por em prática novos arranjos espaço-temporais para educar sujeitos dispersos geograficamente. Não é o ambiente online que define a educação online,

tudo depende do movimento comunicacional e pedagógico dos sujeitos envolvidos para a garantia da interatividade e cocriação; as interfaces podem garantir a comunicação livre e plural. É desse lugar que se conceitua "educação online para além da EAD tradicional" (SANTOS, 2010).

1.2.4 Educação online (*e-learning*)

Após essa breve abordagem sobre as TICs, passemos para a educação online que, segundo Santos (2010), "é o conjunto de ações de ensino e aprendizagem ou atos de currículo mediado por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas e hipertextuais". Ações estas que potencializam a democratização da informação, da comunicação e da aprendizagem entre indivíduos geograficamente dispersos (SANTOS, 2010, p. 37-38).

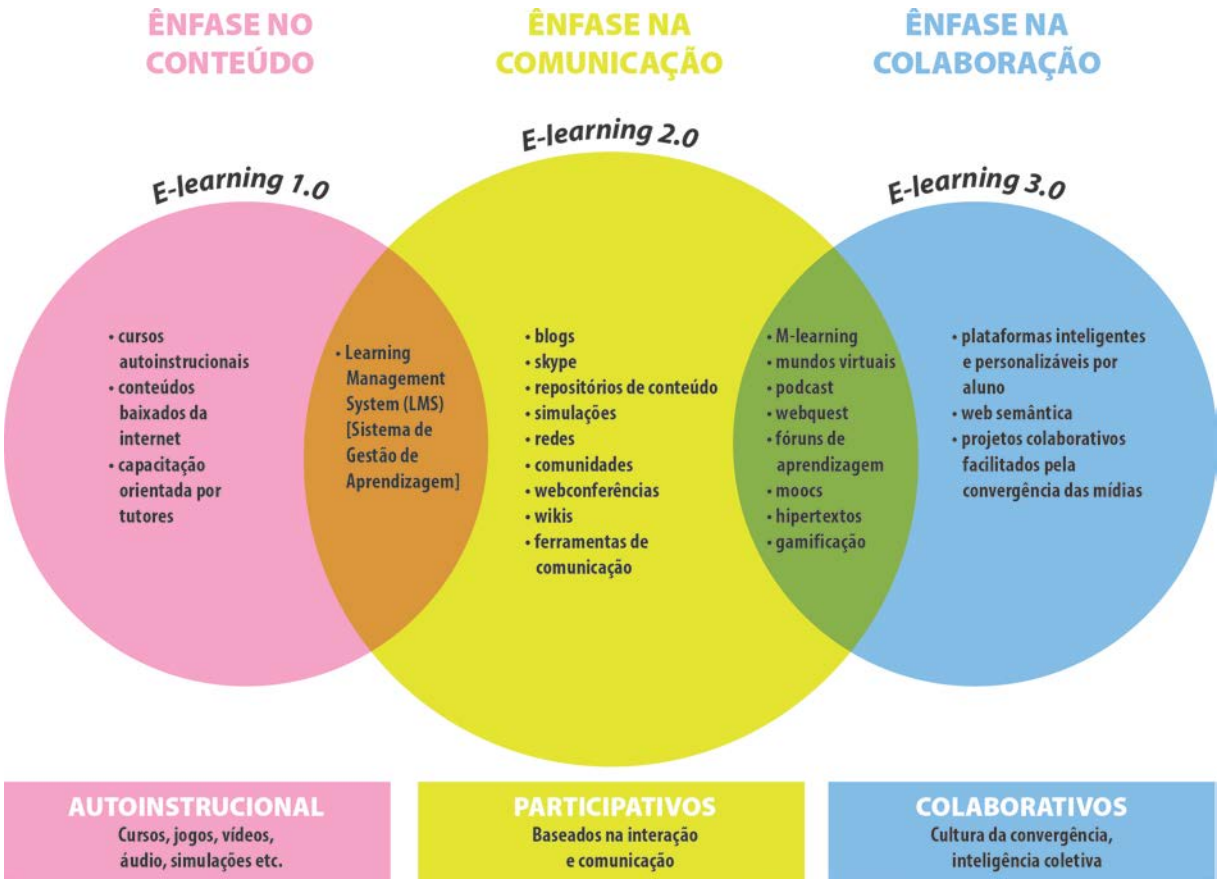
Na *e-learning 1.0* (*ênfase no conteúdo*) estão incluídos cursos autoinstrucionais, conteúdos baixados da internet, capacitação orientada por tutores; na *e-learning 2.0* (*ênfase na comunicação*), o ensino-aprendizagem é guiado por professores e tutores, com o pleno uso de ferramentas de comunicação; na *e-learning 3.0* (*ênfase na colaboração*) predomina o entrosamento das pessoas em projetos colaborativos facilitados pela convergência das mídias, ou seja, o amplo uso das LMSs[14] (*Learning Management Systems*) combinados com redes sociais e dispositivos móveis (KENSKI, 2013).

A Figura 1 mostra um esquema simplificado da transformação da educação online – também chamada de *e-learning*. Para facilitar o entendimento, foi feita uma classificação como 1.0, 2.0, 3.0 etc.

É claro que esse esquema não é fixo, há uma convergência entre os modelos adotados, dependendo das condições de acesso, custos, abrangência, capacidade tecnológica. A ideia é de complementação e não de exclusão; o que permite uma apropriação, por parte das instituições que visam promover oportunidades diferenciadas de educação online.

[14] *Learning Management System* (LMS) [Sistema de Gestão de Aprendizagem] é uma plataforma *e-learning* desenvolvida a partir de uma metodologia pedagógica para promover a educação através da modalidade de ensino a distância.

Figura 1 – Evolução de ensino-aprendizagem online (*e-learning*).



Fonte: Adaptado de *Revista Learning Review Latinoamérica* (www.learningreview.com), n. 25, out-dez de 2008, p. 16-17).

Entre as tecnologias digitais mais utilizadas nas práticas da educação online estão os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) – que agregam a convergência de mídias, ou seja, a capacidade de hibridizar e permutar várias mídias em um mesmo ambiente.

Para que o AVA consiga promover a criação de conhecimentos em processos de autoria e cocriação é recomendado: **a)** criar ambientes hipertextuais que agreguem *intertextualidade* (conexões com outros sites ou documentos); *intratextualidade* (conexões no mesmo documento); *multivocalidade* (agregar multiplicidade de pontos de vista); *navegabilidade* (ambiente simples e de fácil acesso e transparência nas informações); *mixagem* (integração de várias linguagens: sons, texto, imagens dinâmicas e estáticas, gráficos, mapas); *multimídia* (integração de vários suportes midiáticos); **b)** potencializar *comunicação interativa síncrona*, comunicação em tempo real, e *assíncrona*, comunicação a qualquer tempo – emissor e receptor não precisam estar no mesmo tempo comunicativo; **c)** criar *atividades de pesquisa* que estimulem a construção do conhecimento a partir de

situações-problema, onde o sujeito possa contextualizar questões locais e globais do seu universo cultural; **d)** criar ambiências para avaliação formativa, onde os saberes sejam construídos em um processo comunicativo de negociações em que as tomadas de decisão sejam uma prática constante para a ressignificação processual das autorias e coautorias; **e)** disponibilizar e incentivar conexões lúdicas, artísticas, navegações fluidas e simulações (SANTOS, 2010, p. 39-40).

O AVA tende a ser uma obra aberta, na qual imersão, interação e exploração confluem para completar e contribuir com novos espaços de saber, tendo em vista que a interação digital permite a criação, alteração, compartilhamento e publicação em vários formatos e tem a vantagem de estimular a aprendizagem colaborativa – característica da cibercultura, que se constitui em criar novas possibilidades de socialização no ciberespaço.

As interfaces de conteúdo e comunicação dos AVAs permitem interatividade e autoria. Portanto, não há interatividade no ambiente virtual se os sujeitos da comunicação não se autorizarem, não bastando disponibilizar as interfaces, é preciso que os sujeitos se comuniquem de fato. Mas se não se contar com o potencial das interfaces, a comunicação não ocorrerá em contextos nos quais os agentes estiverem dispersos (SILVA, 2000).

1.3 **Aprendizagem de segunda língua**

A aprendizagem de segunda língua pode ocorrer de várias formas, por isso é essencial que se fique atento a todas as circunstâncias que possam viabilizá-la. São processos que passam pelos tipos de educação, que podem ser *formais*, *não formais* e *informais*. Torna-se imprescindível conjugar esse vários tipos, de modo que se auxiliem e se complementem.

De maneira simplificada, pode-se dizer que a educação *formal* é aquela que ocorre nos sistemas de ensino tradicionais (a escola, por exemplo); a *não formal* é a que acontece fora dos sistemas de ensino, mas também decorre de iniciativas organizadas de aprendizagem; já a *informal* é a que acontece naturalmente ao longo da vida. Enfim, toda e qualquer experiência faz parte da construção de processos de aprendizagem, independentemente de ser formal, não formal ou informal. A chave do sucesso está em saber aproveitar quaisquer desses processos, pouco importando de onde vieram.

Se por um lado as oportunidades de aprendizagem se multiplicam em uma velocidade impressionante, por outro, exige-se cada vez mais estudos sobre métodos de

ensino/aprendizagem que precisam acompanhar essa demanda, adequando-se às transformações pelas quais a sociedade passa. A escola por mais que se esforce, não dá conta sozinha da educação, e curiosamente ela é cada vez mais exigida, já que funções que não eram suas agora lhe são atribuídas ou impostas, visto que as muitas famílias transferem a aspectos da educação que caberiam a elas para a escola. Por isso a importância do desenvolvimento da autonomia, das estratégias, do pensamento crítico, das escolhas e da combinação de vários modos de aprendizagem.

Nesta seção são apresentados os embasamentos teóricos sobre as estratégias de aprendizagem de segunda língua (definições; eficácias; compilação das estratégias diretas e indiretas; as estratégias dos aprendizes – de aprendizagem, de produção e de comunicação; classificações); autonomia e autodidatismo (conceitos, conquistas e processos de aquisição); e as teorias de aprendizagem, métodos e abordagens (além do pós-método, flexibilização de procedimentos).

1.3.1 Estratégias de aprendizagem de segunda língua

Dickinson (1992), em seus estudos publicados nos anos noventa – ou seja, muito antes de todas essas oportunidades advindas das tecnologias digitais –, já identificava a dificuldade que os alunos tinham em criar estratégias de aprendizagens.

Ao citar alguns exemplos de experiências de docentes em sala de aula, ela relatou que uma professora do quarto ano de inglês, ao assumir uma nova turma, perguntou aos alunos quais as estratégias de memorização de vocabulário de uma segunda língua adotada por eles. Ela queria saber exatamente o que faziam para aperfeiçoar a aprendizagem lexical; de modo que pudessem utilizar um vocabulário mais adequado e amplo, sempre que surgisse a necessidade de relembrar palavras a fim de fazer melhores construções frasais.

A professora não ficou surpresa ao descobrir que poucos alunos seguiam alguma estratégia de memorização e fixação de vocabulário, e que, na ocasião, esta se limitava a fazer anotações em bloco de notas com os respectivos significados na primeira língua. Ela combinou com a turma que passaria a adotar algum modo de aprendizagem de vocabulário por pelo menos 15 minutos semanais. Ensinou como criar uma rede semântica e que esta seria dividida entre os alunos, acrescentando que, a partir dessa estratégia, eles começariam a

lembrar com mais facilidade de vocabulário adequado para uso quando surgisse a necessidade.

Ou seja, não é de hoje que as preocupações com estratégias de aprendizagem e aperfeiçoamento fazem parte da vida de educadores e educandos. Mas não basta conhecer estratégias, é preciso ir além, pois demandas diferentes exigem caminhos diferenciados e flexíveis. Não dá para colocar tudo na mesma forma, é preciso que haja variações.

Se por um lado existem muitas estratégias de aprendizagem, há igualmente várias definições. E, por não caberem todas no recorte dessa pesquisa, optou-se por escolher algumas consideradas melhor adequadas a este estudo:

a) Pozo (2002) afirma que "podemos considerar uma estratégia como um uso deliberado e planificado de uma sequência composta de procedimentos dirigida para alcançar uma meta estabelecida" (POZO, 2002, p. 236).
b) Cardoso (1997, 2005) – em estudos baseados nos conceitos apresentados por O'Malley e Chamot (1990) e Oxford (1990) – diz que "são consideradas como ações conscientes ou inconscientes (ou automatizadas) realizadas pelos educandos em busca de um aperfeiçoamento no processo de compreensão, na aprendizagem ou na retenção de informação" (CARDOSO, 2016, p. 76).
c) Oxford (1990 *apud* HARDAN, 2013, p. 1.716) considera que são "ações, comportamentos, etapas ou técnicas específicas que os alunos usam – muitas vezes conscientemente – para melhorar o seu progresso na aprendizagem, internalização e utilização da segunda língua".

Segundo Cardoso (2016, p.81), "estratégias eficazes, em geral, são consideradas aquelas apropriadas para uma certa atividade" (finalidade). As estratégias, se compatíveis e utilizadas corretamente, ajudam no processo de aprendizagem, compreensão e maturação da segunda língua. Não cabendo considerar a ideia de que a repetição cega ou o adestramento de alunos consista em estratégia (POZO, 1996, p. 180 *apud* CARDOSO, 2016). Fazendo-se necessário planejar, optar pelo que é mais adequado, aplicar e avaliar os resultados.

> 1. Fixar o objetivo ou a meta da estratégia;
> 2. Selecionar uma estratégia ou curso de ação para alcançar esse objetivo a partir dos recursos disponíveis;
> 3. Aplicar a estratégia, executando as técnicas que a compõem;
> 4. Avaliar a realização dos objetivos fixados após a aplicação da estratégia.
>
> (POZO, 2002, p. 236)

Entre os autores que se propuseram a compilar as classificações sobre estratégias de aprendizagem, optou-se por Tarone e Oxford por suas contribuições estarem entre as mais relevantes e comentadas e servirem aos propósitos desta seção. Tarone (1981) escreveu um artigo bem elucidativo no qual discorreu sobre estratégias de comunicação, além de esclarecer as confusões pelo uso indiscriminado de outros termos (estratégias de aprendizagem e de produção) como se fossem sinônimos. Já Oxford (1990) fez uma compilação das estratégias *diretas* (de retenção, cognitivas e de compensação) e *indiretas* (metacognitivas, afetivas e sociais).

Tarone (1981), após a devida distinção, considera três tipos de estratégias executadas pelos aprendizes:

a) *de aprendizagem* (uma tentativa de desenvolver competências linguísticas e sociolinguísticas na língua-alvo – para incorporá-las [integrá-las] na competência interlinguística do indivíduo[15]);
b) *de produção* (uma tentativa de usar o sistema linguístico de forma eficiente e, claramente, com um mínimo de esforço[16]);
c) *de comunicação* (podem ser vistas como tentativas para diminuir a diferença entre o conhecimento linguístico do aprendiz de segunda língua e o conhecimento do interlocutor em situações reais de comunicação[17]). Sendo as duas últimas consideradas mais precisamente como estratégias de uso.

Oxford (1990), baseada em estudos dela própria e de O'Malley e Chamot (1990), fez uma ampla compilação das classificações de estratégias de aprendizagem. O Quadro 1 faz uma síntese dessa classificação.

[15] "as an attempt to develop linguistic and sociolinguistic competence in the target language-to incorporate these into one's interlanguage competence" (Tarone, 1981, p. 290)

[16] "an attempt to use one's linguistic system efficiently and clearly, with a minimum of effort" (Tarone, 1981, p. 289)

[17] "may be seen as attempts to bridge the gap between the linguistic knowledge of the second-language learner and the linguistic knowledge of the target language interlocutor in real communication situations" (Tarone, 1981, p. 288)

Quadro 1 – Classificação de estratégias de aprendizagem compilada por Oxford (1990).

ESTRATÉGIAS DIRETAS	**I. De Retenção** a) criação de ligações mentais; b) aplicação de imagens e sons; c) revisões eficientes; d) pelo emprego de ações. **II. Cognitivas** a) prática; b) recebimento e emissão de mensagens; c) análise e raciocínio; d) criação de estruturas de recepção (*input*) e produção (*output*). **III. De Compensação** a) dedução inteligente; b) superação das limitações.
ESTRATÉGIAS INDIRETAS	**I. Metacognitivas** a) centralização da aprendizagem (busca das prioridades); b) ordenação e planejamento da aprendizagem; c) avaliação do processo. **II. Afetivas** **III. Sociais** a) buscam uma boa interação com os outros alunos através de: – formulação de perguntas; – cooperação com seus colegas; – desenvolvimento de um bom relacionamento com os mesmos.

Fonte: Elaborado a partir de CARDOSO *et al.*, 2015, p. 157-158 e HARDAN, 2013, p. 1.720.

Segundo os autores estudados, o que se depreende das estratégias de aprendizagem – das que aqui foram incluídas, e do mesmo modo, das que não foram – é que muito mais do que a quantidade (repetitiva), é fundamental fazer escolhas qualitativas de estratégias adequadas a cada sujeito, combinando-as com seu modo de aprender.

Uns vão utilizar mais estratégias diretas (ligadas diretamente ao processo de aprendizagem); outros, indiretas (ou seja, as que contribuem para os processos de compreensão ou produção, mas que não estão diretamente ligadas a eles).

Alguns vão se sentir melhor com o emprego da estratégia *a*, *b* ou *c*. Também haverá os que vão empregar estratégias combinando e diversificando as escolhas a fim de obter maior eficácia. O importante é que o planejamento das estratégias de aprendizagem não fique só a cargo do professor ou da instituição, é preponderante exercer os processos de autonomia, seja nas estratégias de aprendizagem, produção ou de comunicação.

1.3.2 Autonomia e autodidatismo

De acordo com Freire (1996, p. 120), “ninguém é autônomo primeiro para depois decidir, a autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas”. Para iniciar esse tópico, além dessa asserção, vale a pena aludir aos estudos de Allwright (1990 *apud* CARDOSO, 2016) – nos quais são apresentados seus conceitos de *autonomia*, *independência* e *interdependência* –, ratificados por Cimino (2007) com sua noção de interdependência.

> Allwright (1990) define autonomia como “um estado de equilíbrio ideal entre a dependência e a autossuficiência”. Autonomia considerada como ideal, pois, para ele, não se trata de um estado e, sim uma referência que se busca continuamente, um constante processo de desenvolvimento. Allwright (*ibid*) também distingue autonomia de independência. A independência representa a total autossuficiência. A autonomia, por outro lado, “aceita a dependência como necessária e como algo a ser explorado produtivamente”. É interessante um terceiro conceito abordado por Allwright (*ibid*), o de “interdependência”, ou seja, ao mesmo tempo em que se guarda a individualidade, reconhece-se a importância do outro: “cidadania democrática requer que pessoas consigam desenvolver sua individualidade enquanto aproveitam ao máximo, ao invés de negar, sua interdependência mútua”.
>
> (CARDOSO, 2016, p. 92-93)

> É preciso ter coragem para quebrar o sonho da independência e aceitar que se é causa e efeito, e que mesmo assim, interdependente, cada ser é diferente, pois cada qual inventa seu próprio jeito de lidar com seu momento, influenciado, cheio de passado, e por isso mesmo cheio de preocupações futuras, mas vivendo num exercício constante de razão e liberdade.
>
> (CIMINO, 2007, p. 16)

E é justamente a conquista dessa autonomia e o reconhecimento da interdependência que caracteriza a aprendizagem centrada no educando que, cada vez mais, se torna responsável por seu processo de aprendizagem (CARDOSO, 2016). O educando, que assim age, consegue exercer sua autonomia – afinal, ninguém nasce autônomo, mas aprende a se tornar autônomo. E é exercendo a autonomia que pouco a pouco vai se tornando autodidata, abrindo mão esquemas rígidos preparados por outros. É o próprio aprendiz quem deve planejar o modo de estudar, mas para isso é preciso organização, iniciativa, indagação, autoquestionamento, pensamento autocrítico – não é para se isolar de tudo, nem se considerar independente e autossuficiente (DEMO, 2013).

Um ensino mais autônomo pressupõe um aluno mais responsável pelo seu próprio processo de aprendizagem. E para que isso aconteça a abordagem passa a ser mais centrada no educando. A relação entre professor e aluno e entre este e os demais colegas também é alterada. A cooperação entre todos é vital. O aprendiz tem que ser responsável, a ponto de monitorar o seu próprio desempenho, beneficiando-se de toda e qualquer oportunidade – tanto nas atividades em sala de aula quando nas de casa. O professor passa a ser o facilitador da aprendizagem, preparando o aluno para seguir com seus próprios pés, capaz de aprender a aprender. Tornar-se autônomo é um processo gradual. (SCHARLE; SZABÓ, 2000 *apud* CARDOSO *et al.*, 2015)

Na busca pela construção desse processo de aquisição de autonomia, apresenta-se no Quadro 3 uma síntese baseada nos estudos de Scharle e Szabó (2000). Segundo os referidos autores, o *processo de conscientização* nas atividades iniciais promove o autoconhecimento e introduz conceitos e estratégias de aprendizagem; em uma segunda fase – a de *mudança de atitudes* –, que é mais longa e requer prática e equilíbrio, ocorre uma reflexão sobre as possíveis estratégias que podem ser empregadas em busca de autonomia, influenciando a aprendizagem, criando hábitos e buscando estratégias eficazes; por fim, as *transferências de papéis*, em que atividades mais abertas permitem uma livre escolha.

Quadro 2 – Processo de aquisição de autonomia segundo Scharle e Szabó (2000).

PROCESSO DE CONSCIENTIZAÇÃO	Fase de autoconhecimento em que, controlados pelo professor, os alunos passam a conhecer diferentes estilos de aprendizagem e as diversas estratégias empregadas por eles e por outros, e a importância que estes fatores exercem sobre o processo de aquisição de conhecimento.
MUDANÇA DE ATITUDES	Processo longo e gradual que requer prática e paciência, porque leva tempo para que o entendimento obtido na fase anterior torne-se hábito. Várias atividades são desenvolvidas, buscando a aquisição de estratégias mais eficazes.
TRANSFERÊNCIAS DE PAPÉIS	Atividades mais abertas, que dão mais liberdade aos alunos para escolherem o que fazer.

Fonte: CARDOSO *et al.*, 2015, p. 155.

Porém, na contramão dessas diretrizes, ainda se encontra uma realidade bem diferente. Segundo Pozo (2002), ao longo da vida, é criada a ilusão de que cabe ao professor ensinar e ao aluno aprender. E assim outras verdades são construídas por ambas as partes como, por

exemplo, que é tarefa dos professores dizer aos alunos o que estes devem saber e fazer; e que é tarefa dos alunos utilizar ou aplicar o que foi aprendido. E uma vez *explicada* alguma coisa (o autor brinca dizendo que é este *ainda* é o verbo que define a tarefa profissional do professor), não há mais obstáculo para sua aprendizagem do que a vontade ou o esforço do aprendiz.

E para deixar essa posição de mero espectador não se pode esquecer dos processos autorais, nos quais se produz o próprio conhecimento e se constrói um saber que nasce, muitas vezes, da combinação de motivação, planejamento e adoção de estratégias de aprendizagem.

Torna-se necessário levantar de onde quer que se esteja sentado, deixando a postura de comodismo de lado, e por meio de trabalho, comprometimento, empenho, dedicação, e até mesmo de algumas abdicações, exercer o direito de ser autor, não se conformando em ser reprodutor. E não pense que isso é para poucos. O segredo é simples: não se consegue aprender sem estudar, e estudar aqui não se refere a assistir aulas e/ou reproduzir o que os outros esperam de nós e que, geralmente, demonstramos por meio de exames, provas, avaliações.

Demo (2008a, p. 14) diz que entende por estudar "a dedicação sistemática e motivada à desconstrução e a reconstrução do conhecimento, na condição de sujeito capaz de interpretar com autonomia". Segundo ele, o estudo bem feito sempre resulta em autoria, não se limitando a procedimentos de cópia, transmissão e aquisição. Um certo círculo vicioso se estabeleceu, no qual muitos professores foram formados em escolas instrucionistas, que passavam longe da pesquisa e elaboração própria; muitos cresceram com professores que não estudavam, "apenas" davam aula; foram avaliados pelos exames típicos de memorização e reprodução de conhecimentos... e agora fazem a mesma coisa. Não porque não apreciem outras formas de ensinar e aprender, mas porque assim foram formados e se sentem confortáveis, afinal de contas, com eles "funcionou", eles têm um "diploma" que lhes confere o direito de continuar agindo dessa maneira. Bem ao famoso estilo Gabriela de ser: "*eu nasci assim, eu cresci assim, vou ser sempre assim, Gabriela, sempre Gabriela*".[18]

> Os alunos nas universidades de pesquisa têm como missão central pesquisar, não assistir a aulas [...]. Em nossa cultura, as universidades são, quase só, de ensino. Nelas se dão aulas, o tempo todo, como sentido único do curso. Quando estudar é assistir a aulas, trata-se de evitar o estudo, porque basta escutar o professor, tomar nota e fazer prova. Estudar entra aí apenas como memorização. Não é aquele estudar que torna alguém autor de ideias próprias.
>
> (DEMO, 2008a, p. 11)

[18] Música de Dorival Caymmi, consagrada na voz de Gal Costa e que fez muito sucesso na novela "Gabriela", cuja protagonista era interpretada pela atriz Sônia Braga, escrita por Walter George Durst, adaptada do romance *Gabriela, cravo e canela*, de Jorge Amado, dirigida por Walter Avancini e Gonzaga Blota, na rede Globo de televisão, exibida em 1975.

Já dizia Freire (1996, p. 32) em sua *Pedagogia da autonomia*: “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. E é nesta mesma linha de pensamento que se precisa desmitificar a pesquisa, estendendo-a a formação educativa, introduzindo-a desde a escola básica e continuando pela vida afora.

A pesquisa deve ser compreendida como capacidade de elaboração própria; um diálogo inteligente com a realidade. “Uma coisa é aprender pela imitação, outra pela pesquisa. Pesquisar não é somente produzir conhecimento, é, sobretudo, aprender em sentido criativo.” (FRANCHI, 1988 *apud* DEMO, 2011, p. 44). Educação criativa começa *na* e vive *da* pesquisa.

1.3.3 Teorias de aprendizagem, métodos e abordagens

São várias as teorias de ensino/aprendizagem e, entre as mais conhecidas, podemos destacar: **a)** a *behaviorista* (na qual, de maneira simplificada, aprender seria internalizar novos conhecimentos, a partir de uma sequência de estímulos e respostas, portanto, a repetição é a principal responsável para que a aquisição de novos conhecimentos se dê); **b)** a *cognitivista* (pela qual aprender é ativar o conhecimento que o aprendiz já tem armazenado em sua mente, no formato de representações simbólicas, e que pode ser acessado e modificado a partir de estímulos externos); **c)** a *construtivista* (em que aprender é criar significados a partir da experiência adquirida pelo próprio aprendiz, buscando ampliar o que ele já conhece); e **d)** a *socioconstrutivista* (em que conhecimento é uma construção social fruto de interação entre sujeitos). (MARZARI, 2014; VYGOTSKY, 1984)

Apesar de muitas dessas teorias já não conseguirem dar conta de tudo, no contexto em que vivemos no início do século XXI, os métodos e abordagens com base nelas continuam em vigor. E por que isso acontece? Porque talvez permaneçam eficazes ou porque *o novo* “dá trabalho”, então, é mais fácil manter o que já se está acostumado, ainda que não se consiga mais atender às expectativas. Junte-se a isso o medo do desconhecido e a insegurança de arriscar em um mundo globalizado e extremamente competitivo; o resultado disso é que acaba prevalecendo a tendência a se manter as coisas como estão, tendo em vista que isso permite uma sensação de controle e de poder. É muito mais fácil controlar aquilo que se conhece do que lidar com o desconhecido que pode vir a mudar o *status quo*.

As transformações são lentas e não há continuidade entre as políticas governamentais. Cada governo que assume um mandato interrompe as diretrizes do anterior. Não há um plano

de educação, o que há são planos de grupos que estão no poder, com isso não é dado o tempo suficiente para que mudanças na educação tenham êxito, pois estas demandam continuidade. Não se resolvem em ciclos de 4 ou 8 anos.

De acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, "a maioria das propostas situam-se na abordagem comunicativa de ensino de línguas, mas os exercícios propostos, em geral, exploram pontos ou estruturas gramaticais descontextualizados" (BRASIL, 1998, p. 24). Ou seja, assumiu-se o discurso da abordagem comunicativa, mas esta de fato não é oferecida, não há práticas de ensino condizentes com a orientação metodológica teoricamente escolhida. Ainda se vive sob a influência das abordagens estruturalistas, presentes entre nós desde o tempo da colonização, e que, portanto, tem raízes profundas. Agregue-se a isso:

> [...] as circunstâncias difíceis em que se dá o ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira: falta de materiais adequados, classes excessivamente numerosas, número reduzido de aulas por semana, tempo insuficiente dedicado à matéria no currículo e ausência de ações formativas contínuas junto ao corpo docente.
> (BRASIL, 1998, p. 24)

Ao olharmos o histórico das teorias, métodos e abordagens começamos a entender de onde vêm as concepções que são adotadas e sobre as quais, muitas vezes ocorre, sem a anuência do professor.

Não cabe aqui explicar pormenorizadamente essas teorias, visto que muitos já o fizeram, optou-se então por sintetizar alguns dos métodos e abordagens que foram criados, aperfeiçoados ou mimetizados a partir dessas concepções. Entre eles, poderíamos incluir os de gramática e tradução, direto, audiolingual, comunicativo (com suas diversas abordagens), o pós-método, a Análise do Discurso e nos dias atuais, nos quais se procura uma flexibilização no processo de ensino/aprendizagem. Chegou-se até a decretar a morte dos métodos.

Uma compilação feita a partir de Oliveira (2014) e Leffa (1988) é apresentada a seguir.

O *método de gramática e tradução* se baseia no uso da tradução – da língua-alvo para a língua-base e vice-versa –, no estudo do vocabulário e das estruturas sintáticas. O estudo é feito de forma dedutiva: o professor apresenta formalmente as regras sintáticas e suas exceções; em seguida aplica as regras a exemplos escolhidos de modo a se encaixar nas regras apresentadas; daí os alunos aplicam as regras por meio de exercícios de tradução, de modo a evidenciar que aprenderam; verificam-se os tempos verbais, estuda-se, corrige-se. Devido a falta de tempo em sala, a oralidade fica comprometida. O importante é saber ler. A ênfase

recai sobre a forma escrita da língua. O livro texto e a gramática são fundamentais. Aprende-se a L2 por meio da L1.

O *método direto* tem esse nome por se conectar diretamente com a língua-alvo, sem uso de tradução e se baseia no princípio fundamental de que a L2 se aprende através da L2. Há a proibição de se usar a L1 em sala de aula. O aluno deve aprender a "pensar na língua-alvo". Usam-se diálogos situacionais. A parte gramatical ocorre de forma indutiva. Este é o primeiro método a usar as quatro habilidades integradas, nesta ordem: ouvir, falar, ler e escrever. Primeiro expõe-se o aluno aos acontecimentos para depois se chegar à sistematização. O exercício oral precede o exercício escrito. A técnica da repetição é usada para automatizar a língua.

O *método audiolingual* surge com força a partir da Segunda Guerra Mundial. Diante do cenário de precisar ensinar rapidamente aos militares, os Estados Unidos criaram um programa envolvendo dezenas de universidades norte-americanas, que receberam apoio financeiro e material para pesquisas. Era preciso se comunicar em tempo recorde. Surgiu o método audiolingual, que dominaria as décadas seguintes. O principal objetivo é que o aluno conseguisse se comunicar oralmente na língua-alvo. A escrita fica em segundo plano. Está sedimentado nas teorias estruturalista e behaviorista.

O behaviorismo de Skinner deu suporte a este método de aprendizagem, no qual a língua era vista como um hábito condicionado que se adquiria através de um processo mecânico de estímulo e resposta – com as respostas certas sendo imediatamente reforçadas pelo professor e praticadas até a automatização.

> Até recentemente [início da década de 70], considerava-se uma heresia sugerir que seres humanos eram de algum modo interessante diferente de ratos. Acreditava-se que uma pessoa aprendia uma língua, tanto a primeira como a segunda, como ela e os ratos aprendiam qualquer outra coisa: através da repetição, do exercício e da assimilação de coisas novas sobre uma estrutura antiga já aprendida. (...) Achava-se que era perigoso deixar uma pessoa pensar sobre as frases que elas estavam aprendendo.
>
> (LAKOFF, 1972, p. 60-61 *apud* LEFFA, 1988, p. 15).

Os debates e críticas sempre foram muito intensos, de todas as partes, muitas vezes até mesmo ignorando a capacidade de abstração que diferencia os homens dos animais.

Segundo Paiva (2005), estas são algumas das características fundamentais presentes na abordagem comunicativa:

> A língua deve ser entendida como discurso, ou seja, um sistema para expressar sentido; deve-se ensinar a língua e não sobre a língua; a função principal da língua é a interação com propósitos comunicativos; os aprendizes devem ter contato com amostras de língua autêntica; a fluência é tão importante quanto a precisão gramatical; a competência é construída pelo uso da língua; deve-se incentivar a criatividade dos alunos; o erro deve ser visto como testagem de hipóteses; a reflexão sobre os processos de aprendizagem deve ser estimulada de forma a contribuir para a autonomia dos aprendizes; a sala de aula deve propiciar a aprendizagem colaborativa. (PAIVA, 2005)

O Quadro 3 não tem a intenção de citar todos os teóricos, nem todas as contribuições para a abordagem comunicativa. Trata-se apenas de uma sintética linha do tempo com o intuito de contextualizar temporalmente sua evolução ao longo das últimas décadas.

Quadro 3 – Breve linha do tempo da abordagem comunicativa.

Chomsky (1957)	Com seus estudos sobre a capacidade inata de gerar enunciados, foi um dos que mais motivaram a criação da abordagem comunicativa.
Austin (1962)	Teoria dos atos de fala (subentende que a linguagem tem uma força ilocucionária e que, ao falar, desempenhamos tais ações).
Hymes (1972)	Produziu um dos conceitos mais importantes desta abordagem: a competência comunicativa (como a língua é usada pelos membros da comunidade linguística e a capacidade de se adequar ao contexto).
Halliday (1973)	Preconizou uma investigação que procurasse explicar a natureza da linguagem em termos de seu funcionamento.
Wilkins (1976)	Propôs que a organização do material didático fosse feita por significados e pelas funções da linguagem ou atos comunicativos.
Widdowson (1978)	Por privilegiarem a gramática, os métodos antecessores deixavam de lado seu uso comunicativo; produzindo enunciados que raramente seriam utilizados em uma situação real. Segundo Widdowson (1978, p. 144), "o ensino para a comunicação demanda uma abordagem que associe as habilidades linguísticas às comunicativas".
Canale e Swain (1980)	Modificaram o conceito de competência comunicativa, sugerindo quatro dimensões: a gramatical; a sociolinguística; a discursiva e a estratégica.
Littlewood (1984)	A aquisição da competência comunicativa é um exemplo do desenvolvimento das habilidades, que envolve tanto o aspecto cognitivo quanto o aspecto comportamental.
S. Coulthard (1975); Tsui (1995); Cook (1989); McCarthy (1991); Hatch (1992)	Estudos sobre interação na sala de aula, discurso e ensino de línguas (na área de Análise do Discurso).

Fonte: Elaborado a partir de PAIVA, 2005 e PORTELA, 2006.

Entre o que comumente se chama de "*métodos*" *comunicativos* e/ou suas diversas abordagens mais conhecidas, pode-se destacar a abordagem *natural*, a *comunicativa*, a *baseada em tarefas* a *lexical* e a *comunicativa intercultural*. Além das características básicas fundamentais da abordagens comunicativas, relatadas por Paiva (2005) nas páginas anteriores, Oliveira (2014) complementa que, apesar de algumas diferenças, elas compartilham entre si os seguintes aspectos:

> a) a língua é concebida como interação social, como comunicação e, por isso não é considerada neutra quando está em uso;
> b) as estruturas gramaticais não são o eixo em torno do qual as aulas devem girar, mas são alvo de atenção do professor no sentido de auxiliar os alunos a aprenderem a usar tais estruturas adequadamente;
> c) o aprendiz não é visto como um papagaio ou uma esponja, mas, sim como um ser capaz de construir seus conhecimentos e de negociar sentidos nas interações sociais;
> d) o professor tem o papel de facilitar a aprendizagem dos seus alunos e não é um modelo a ser imitado;
> e) os erros dos alunos são tolerados porque são vistos como parte integrante e natural do processo de aprendizagem;
> f) o objetivo do ensino é auxiliar o aluno a desenvolver sua competência comunicativa, o que implica a construção de conhecimentos gramaticais, discursivos e sociolinguísticos da língua assim como de estratégias de compensação e de comunicação.
>
> (OLIVEIRA, 2014, p. 140-141)

E a tal história de morte dos métodos? Tudo começou com a publicação do artigo *The Concept of Method Interested Knowledge, and the Politics of Language Teaching*, de Pennycook, em 1989, no qual problematizava o conceito de método e afirmava que ele era conveniente à rigidez em vigor da área do ensino de línguas, não contribuindo para que o professor refletisse e exercesse sua autonomia. Em 1990, chegou a vez de Dick Allwright fazer uma conferência cujo título era *The Death of the Method*. Tentaram decretar, então, a morte dos métodos.

Daí em diante vários autores aderiram ao fim dos métodos e entre os mais famosos estava Kumaravadivelu (2009) que escreveu sobre a condição do pós-método, na qual se propõe a reestruturar fundamentalmente a visão de língua e de formação de professores. O autor considera o pós-método um sistema tridimensional com os seguintes parâmetros:

> (a) parâmetro da particularidade, segundo o qual "a pedagogia pós-método deve ser sensível a um grupo particular de professores que ensinam a um grupo particular de estudantes que perseguem um grupo particular de metas dentro de um contexto institucional particular embutido em um meio sociocultural particular" (Kumaravadivelu, 2009, p. 171);

> (b) parâmetro da praticidade, que "de maneira ampla, se refere à relação entre teoria e prática e, de maneira específica, à habilidade do professor de monitorar a eficácia de sua própria prática docente" (Kumaravadivelu, 2009, p. 172);
>
> (c) parâmetro da possibilidade, que diz respeito aos aspectos ideológicos e identitários dos sujeitos envolvidos na situação de ensino-aprendizagem. Seguindo os pressupostos da pedagogia crítica de Paulo Freire, Kumaravadivelu enfatiza que a pedagogia precisa considerar as experiências que os estudantes levam para a sala de aula e o contexto social em que estão inseridos. Assim, a pedagogia pós-método é aquela que empodera os estudantes e o professor para que "possam pensar criticamente sobre as condições sociais e históricas que contribuem para criar as formas culturais e o conhecimento (nunca isento de interesses) que eles encontram em suas vidas" (Kumaravadivelu, 2003, p. 544).
>
> (OLIVEIRA, 2014, p. 200-201)

Aparentemente esses parâmetros caracterizam aluno e professor como autônomos, que buscam – de maneira ativa – desenvolver de forma crítica seus conhecimentos e sua profissão, respectivamente. Kumaravadivelu propõe ainda macroestratégias (norteadoras da aprendizagem de segundas línguas) e microestratégias (técnicas em sala de aula) por meio das quais os professores seriam capazes de gerar suas próprias macro e microestratégias. Assim como ao longo da história, sempre que surgia um novo conceito, ocorriam adesões e críticas – e com a do pós-método não foi diferente.

Segundo Uphoff (2008), uma outra concepção no ensino/aprendizagem de línguas é a Análise do Discurso (AD) – que concebe o indivíduo como um sujeito determinado pela história e pela ideologia, e isso se manifesta pelo discurso. Para a AD, o sujeito não escolhe de maneira livre as palavras e os significados que pretende dar a elas, mas retoma sentidos preexistentes, carregando sentidos construídos ao longo da história, que se materializam no discurso e que constituem o modo como as pessoas percebem e interpretam a realidade que as cerca. Manifestando-se em contatos diretos com a cultura-alvo, livros didáticos e na fala do professor. As palavras têm significados diferentes em outras línguas, já que estão inseridas em outros contextos discursivos, o que gera uma sensação de estranhamento no aluno. É a sua própria história entrando em choque com a L2, pois esta carrega uma outra história, presente no discurso alheio, na maneira de atribuir significado às palavras.

Os objetivos de pesquisadores e professores vêm mudando nas duas primeiras décadas do século XXI. A busca por um modelo único está sendo abandonada, adotando-se a flexibilização, adaptação e integração de técnicas e procedimentos que – fundamentados em teorias de aprendizagem e no desenvolvimento humano – sejam capazes de dar conta das especificidades, daqueles que se propõem a aprender, nos respectivos contextos sociais, com

suas características, estilos, objetivos e potencialidades. Faz-se necessária uma conscientização e construção de processos de autonomia e estratégias de aprendizagem colaborativa e corresponsabilidades. (BROWN, 2001; VENTURELLA, 2004)

Em conformidade com Brown (2001, p. 40) os professores devem "refletir sobre um número de opções metodológicas acessíveis, de modo a planejar as aulas de acordo com cada contexto e suas características próprias", além de estarem conscientes de que cabe a eles desenvolver e planejar abordagens que proporcionem a aprendizagem de segunda língua. Não há respostas prontas, portanto, a confrontação de teorias, métodos, abordagens, práticas e experiências somente serão possíveis a partir de uma flexibilização e não de uma radicalização.

> O ensino de línguas estrangeiras tem sido historicamente marcado por dicotomias, que abrem e fecham inúmeros ciclos, nos mais diferentes recortes. Entre as oposições clássicas, podem-se destacar, por exemplo: língua escrita *versus* língua falada, forma *versus* função, léxico *versus* sintaxe, dedução *versus* indução, individualizado *versus* socializado etc.
>
> (LEFFA, 2003, p. 3)

Leffa (1988; 2003) considera que as abordagens que originam os métodos, em geral, são radicais e dogmáticas e surgem como uma reação ao que existia anteriormente – tudo estava errado *versus* agora tudo está certo. "Daí que a história do ensino de línguas tem sido comparada por alguns metodólogos aos movimentos de um pêndulo, balanceando sempre de um lado a outro; uma constante sucessão de tese e antítese sem jamais chegar à síntese." (LEFFA, 1988, p. 25)

Cada ida ou vinda do pêndulo é um "momento" (que vem do latim *momentum*, "movimento") análogo ao balanço do pêndulo dos relógios. Com seu movimento oscilatório de um extremo a outro, essa metáfora do pêndulo engloba o padrão recursivo de que tudo acaba voltando ao ponto de partida para iniciar um novo ciclo, semelhante a um corpo, que sustentado por um fio – quando é solto, após ser afastado para a uma das extremidades –, tende a ir para o seu lado oposto.

Leffa (1988) se pergunta "até que ponto a metodologia empregada faz a diferença entre o sucesso e o fracasso da aprendizagem?". Dá-se muitas vezes à metodologia uma importância maior do que ela realmente possui. Não se tendo garantia alguma de que o que funcionou em uma determinada situação pode não funcionar em outra. E prossegue dizendo "nenhuma abordagem contém toda a verdade e ninguém sabe tanto que não possa evoluir." (LEFFA, 1988, p. 25)

1.4 **O que é gamificação (potencial no ensino/aprendizagem)**

Nesta seção, são apresentados a definição e o potencial da gamificação no ensino/aprendizagem de línguas; a geração digital (nativos digitais e imigrantes digitais); o mundo da educação e o dos jogos; a união e o trabalho em conjunto; as principais características da gamificação; jogos RPG, MMORPG, multimodalidade e sua correlação com a aquisição/aprendizagem de segunda língua.

1.4.1 Definição e potencial

O termo *gamification* (gamificação) surgiu por volta de 2002 e é atribuído a Nick Pelling, programador de computadores nascido na Inglaterra, na década de 1960. Originalmente cunhado para descrever a aparência de interfaces similares às dos *games* (jogos), acabou evoluindo com o passar do tempo e, atualmente, uma boa definição sobre seu significado foi feita por Kapp (2012): "gamificação é a utilização de mecânica, estética e pensamento baseados em *games* para engajar pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas".

Em outras palavras, gamificação é o uso de estratégias de *games* – com seus aspectos, mecanismos e dinâmicas – que visam ao engajamento das pessoas para alcançar objetivos, superar metas, resolver problemas, vencer desafios, melhorar a aprendizagem, motivar, dar feedback imediato... Enfim, utilizar como base a maneira de fazer as coisas do jeito que são concebidas nos jogos, e, cujas características puderam ser potencializadas nos meios virtuais. Não é *tirar* as pessoas do mundo real, mas *incorporar* as qualidades dos jogos para executar as tarefas (missões) de maneira gratificante.

Os jogos, em geral, já fazem isso há milênios, mas as tecnologias digitais facilitaram a aplicação da gamificação em várias áreas, cumprindo seu intuito de fazer com que as pessoas consigam executar tarefas – que elas já faziam de um modo ou de outro – só que de forma aprazível. Ao promover o engajamento de indivíduos digitalmente – por meio da interação com computadores, celulares, tablets e demais dispositivos – a gamificação tem o objetivo de motivar as pessoas para que desenvolvam habilidades e competências e atinjam suas metas.

Ao entrar em um jogo você recebe uma “missão”, não qualquer “missão”, mas uma perfeitamente adequada ao seu atual nível no jogo. Os *game designers* (criadores de jogos) tem a preocupação de que você consiga cumpri-la, porém, sempre no limite da sua capacidade, é preciso se esforçar – nada é dado de graça. Ultrapassar as fases compreende desafio, motivação, colaboração, feedback, recompensa... coisas que, na maioria das vezes, são esquecidas na vida real e, em se tratando de educação, parece até que são coisas incompatíveis, na medida em que são rotuladas como *com* ou *sem* qualidade ou fins pedagógicos. Misturar entretenimento e diversão com ensino sério, às vezes, para alguns, é quase uma ofensa (CARDOSO, 2014).

Segundo pesquisas realizadas na Carnegie Mellon University,[19] nos países com uma cultura de jogos digitais bem desenvolvida, um jogador de 21 anos de idade terá gasto em média 10 mil horas jogando, um número bem próximo ao de horas gastas na educação regular no período entre o segundo segmento do ensino fundamental e a graduação (calculado em cerca de 12 mil horas em média). O que significa que há um tempo quase igual, correndo em paralelo ao da educação oficial, que está com seu potencial sendo subutilizado.

Por que não juntar o que há de bom nesses dois mundos (o educacional e o dos jogos)? Nos ambientes virtuais dos jogos digitais temos acesso a todo tipo de colaboração, seja do próprio jogo, de outros jogadores, de dicas dos especialistas que se proliferam em diversos canais na web; feedbacks imediatos, recompensas, pontos e poderes extras; novos desafios a todo momento; atitudes motivacionais e incentivadoras. Já nos ambientes educacionais instrucionais existe a velha e clássica definição de *jogos de entretenimento* ou *diversão* e os *jogos educacionais* ou *com fins pedagógicos*.

Os jogadores acreditam que podem mudar as coisas; que podem superar obstáculos; que têm grande chance de sucesso; vencer é possível. Compete, então, aos educadores transpor essa mentalidade para o mundo educacional. Entretanto, essa travessia tem que ser feita sem que se transforme o que os jogos têm de melhor – ou seja, as características acima citadas – em uma coisa “chata”. Não dá para tratar *jogos de entretenimento* ou *diversão* e os *jogos educacionais* ou *com fins pedagógicos* como coisas distintas ou incompatíveis. Talvez demore um pouco, mas o potencial da gamificação é enorme e não pode ser desprezado.

---

[19] Citação feita pela game designer Jane McGonigal, na conferência *Gaming can make a better world* (Jogando por um mundo melhor), feita no site TED. Disponível em <https://www.ted.com/talks/jane_mcgonigal_gaming_can_make_a_better_world>. A Carnegie Mellon University, com sede na Pensilvânia, EUA, é uma das universidades mais bem ranqueadas do mundo na área tecnológica.

1.4.2 A geração digital

Sobre essa temática, Prensky (2001) em seu artigo *Digital Natives, Digital Immigrants*, trata dos alunos do século XXI, principalmente na realidade norte-americana, mas sua abordagem corrobora com o recorte feito para esta pesquisa, ainda que numa abrangência bem menor em se tratando de países em desenvolvimento e se aplica ao nosso sistema educacional também. Ele começa o texto afirmando: "Nossos alunos mudaram radicalmente. Os alunos de hoje não são os mesmos para os quais o nosso sistema educacional foi criado." (PRENSKY, 2001, p. 1)

O autor levanta a hipótese de que os alunos de hoje pensam e processam as informações de modo bem diferente que as gerações anteriores e acrescenta que, se as mentes dos alunos não mudaram fisicamente, com certeza, os modelos de pensamento mudaram. A esta nova geração, ele chama de *nativos digitais*, pois são "falantes nativos" da linguagem digital (dos computadores, celulares, games, internet...). E chama de *imigrantes digitais* aos que não nasceram no mundo digital – mas que se esforçam por aprender e adotar as tecnologias digitais.

Os *imigrantes digitais* aprendem a adaptar-se ao ambiente (uns mais, outros menos), mas, geralmente, eles mantêm uma espécie de "sotaque", resquício das experiências vividas. Ou seja, utilizam linguagens ou modos de pensar anteriores à era pré-digital para alunos que possuem uma linguagem totalmente nova. Os *nativos digitais*, por sua vez, estão acostumados a receber informações muito rapidamente; gostam de processar mais de uma coisa por vez; realizar múltiplas tarefas; preferem acesso aleatório e não linear; adoram gratificações instantâneas e recompensas frequentes; preferem jogos a "trabalhos sérios".

Contudo, ainda há uma quantidade razoável de professores *imigrantes digitais* ainda considera que os novos alunos são iguais aos que eles foram, e que, portanto, os mesmos métodos que funcionaram antes, continuarão sendo eficazes. Estes professores, em relação à metodologia, precisam aprender a se comunicar na linguagem e estilo de seus estudantes *nativos digitais*, mas isso não significa mudar tudo, muito menos o que é realmente importante. E nem é preciso inventar do "zero", pois já há algumas alternativas de sucesso, entre elas, está a gamificação do ensino.

Prensky (2001) dá um exemplo que esclarece isso: um grupo de professores norte-americanos solicitou sua ajuda para ensinar como operar de um software de CAD[20] – que apesar de ser melhor que o mais usado no mercado por engenheiros, encontrava resistência, pois requeria muitas horas de aprendizagem; a partir da constatação de que os engenheiros, com cerca de 20 a 30 anos de idade, gostavam de videogames, resolveram, então, criar um jogo no qual a única maneira de derrotar o vilão era por meio da utilização do software de CAD. O jogo seguiu os padrões do mercado e resultou em um enorme sucesso para atrair os jovens a conhecerem o programa com mais de 1 milhão de cópias vendidas à época.

Durante o processo de criação do jogo, enquanto foi relativamente fácil para os *nativos digitais* inventarem o jogo, os *imigrantes digitais* sofreram um pouquinho, pois estavam acostumados a ensinar de modo tradicional, por exemplo: "Lição 1: interface"; "Lição 2..." Foi pedido aos professores (*imigrantes digitais*) que criassem tarefas que envolvessem as habilidades a serem aprendidas e para isso eles elaboraram vídeos de 5 a 10 minutos, e, na sequência, reduzidos para 30 segundos. Os professores insistiram que todo o conteúdo era necessário e que se seguisse uma ordem de execução das tarefas; os criadores queriam acesso aleatório. Enfim, para viabilizar o projeto contratou-se um roteirista de cinema de Hollywood.

Enquanto os professores queriam a linguagem pedagógica tradicional de objetivos de aprendizagem, os nativos digitais precisavam eliminar qualquer traço de educação formal. No fim das contas, alcançou-se êxito na empreitada, mas gastou-se o dobro do tempo esperado. Mas ao verem a técnica em prática, o modelo dos *nativos digitais* tornou-se o deles também e a velocidade de desenvolvimento aumentou vertiginosamente.

Embora várias tentativas de juntar educação e entretenimento tenham fracassado, é possível fazer muito melhor do que tem sido feito. Em vez de lamúrias, é preciso agir e fazer, com isso, cedo ou tarde, o sucesso virá. Não cabe mais ter a falsa presunção de a sua maneira de ensinar é a única. Se a intenção é alcançar todos os estudantes (inclusive os *nativos digitais*), é preciso mudar e mudar já.

[20] CAD, do termo em inglês *Computer-Aided Design* (desenho auxiliado por computador), é o nome genérico de softwares utilizados como ferramentas que facilitam a criação de projetos e desenhos técnicos, muito comuns nas áreas de engenharia, arquitetura, elétrica, geologia, geografia..., bem como de seus produtos (edificações, vestuários, componentes eletroeletrônicos, automobilísticos, etc.). Os jargões de cada especialidade são incorporados na interface dos respectivos programas.

1.4.3 Características da gamificação

Para isso, é preciso ir fundo nas oportunidades que se apresentam e aproveitar os elementos de gamificação para potencializar o ensino/aprendizagem de línguas. Entre as características mais marcantes da gamificação, segundo Salen e Zimmerman (2004), Kapp (2012), Werbach e Hunter (2012) e Rego (2015), estão:

a) *Pensamento de jogo* – vide o exemplo da subseção 1.4.2, no qual o modo de pensar e a linguagem se assemelham ao mundo dos jogos. Isso demanda que o educador, o designer de games educativos e o educando possam se encontrar com o uso de estratégias e elementos de gamificação, que promovam engajamento, motivação e mudança de comportamento. Ao professor cabe ficar aberto a modos de ensinar mais divertidos e dinâmicos e para isso o pensamento de jogo propicia um repertório bem variado.

b) *Superar metas* – as metas e os objetivos são parte importante das experiências de aprendizagem. Na gamificação do ensino, assim como nos games, procura-se indicar onde é a "linha de chegada" e, para alcançá-la, é preciso ultrapassar metas e objetivos intermediários. Trata-se de um bom modo de manter o estudante motivado, fazendo-o superar e vencer desafios constantemente. As metas devem ao mesmo tempo ser desafiadoras e alcançáveis. É recomendável não se perder de vista o fim do percurso, indicando como chegar até lá, em mapas que permitam uma visualização que materialize a linha de chegada.

c) *Feedback imediato* – é um grande aliado na superação de metas. A gamificação fornece feedback o tempo todo e eles servem como sinalizadores para uma mudança de comportamento. Um feedback bem dado (mesmo diante do erro), serve como fator motivacional para mudar hábitos, atitudes, ações e modos de agir. Ele precisa transmitir ao educando (player) a sensação de que ele é importante e faz parte daquele jogo, portanto, deve ser contínuo, coerente, natural, adequado, contextualizado e que traga surpresas e novidades, convidando-o a prosseguir em sua jornada de aprendizagem.

d) *Mecânica de jogo* – engloba um conjunto de regras sistematizadas, essenciais para um jogo, deixando claro, de maneira intuitiva e leve, como funciona, para onde se vai, onde começa e termina. As regras informam como se joga, a estrutura formal, o suporte e a funcionalidade; podem ser implícitas, fornecidas passo a passo, de acordo com o andamento e, também, instrucionais. Os graus de dificuldade vão aumentando de acordo com a evolução do participante.

e) *Níveis de progressão* – auxiliam na evolução do jogo/aprendizado, introduzindo informações que promovam o engajamento; fortalecendo e desenvolvendo habilidades que serão necessárias em fases futuras; exigindo mais velocidade; tornando-se mais desafiadores; os níveis devem servir de motivação, portanto, as vitórias nos níveis ("batalhas"), levam aos níveis seguintes em busca da vitória final (ganhando a "guerra"). Apoiam-se em narrativas escalonadas gradativas, que servem para evitar a chatice e o cansaço, combinando elementos muito fáceis ou difíceis.

f) *Estética* – O design de uma gamificação no ensino deve compreender a preocupação com os detalhes, utilizando bem os recursos, cores, fundos, linguagem, áudios, textos e imagens, adequados à faixa etária a que se destina, similarmente ao que fazem os jogos. Tudo deve contribuir para que o educando se sinta bem ambientado, imerso na experiência do mundo dos games.

g) *Aprendizagem colaborativa* – A gamificação não pode ficar restrita a um usuário ou educando, não faz sentido ser individualizada, faz-se necessário promover e aproveitar o potencial da aprendizagem colaborativa. É importante incluir elementos que estimulem a construção de um conhecimento coletivo, troca de experiências, crescimento em grupos, desafios engajadores que gerem comprometimento e evite desistências.

h) *Prêmios e recompensas* – são utilizados como fatores motivacionais e indicadores de progresso, servem não apenas para serem conquistados e utilizados para adquirir, vantagens, benefícios e direitos, mas também como feedback em relação ao seu próprio desenvolvimento e em comparação com os demais membros do grupo, valorizando sua performance de acordo com seus progressos. Vencer desafios e receber prêmios e recompensas são fatores muito estimulantes.

i) *Motivação, competição e cooperação* – Caminham melhor quando caminham juntas. Se, em um jogo, o conflito de interesses é inerente à competição, na gamificação deve-se priorizar, sempre que possível, a cooperação na qual trabalhar com os outros se sobressaia em um regime de aprendizagem colaborativa. A competição não deve ser deixada de lado, pois é um grande fator motivacional, mas deve ser estimulada a ser saudável, no intuito de incentivar melhores performances e não somente de impedir que os outros consigam avançar. É bom chegar em primeiro e vencer, mas é recomendado que não se transforme em impedir que os outros também cheguem.

As estratégias de gamificação do ensino de línguas vem crescendo cada vez mais – tanto na sala de aula quanto por meio das tecnologias digitais, que facilitam o acesso a educação a distância –, e os dispositivos móveis têm colaborado muito para que isso aconteça. Na Seção 1.5,

é feita uma breve descrição sobre o *Duolingo* que, além de ser um curso/aplicativo gratuito de ensino de línguas, utiliza algumas dessas características de gamificação e mobilidade.

1.4.4 Jogos digitais

Apenas a título de registro, os jogos digitais têm uma grande importância não só na aprendizagem, mas também na aquisição de segunda língua. Ou seja, mesmo sem um processo consciente de ensino/aprendizagem, muitos jogadores conseguem aprender/adquirir uma L2 (ainda que não se possa garantir proficiência linguística). E isso ocorre por conta da exposição contínua a uma segunda língua (principalmente o inglês) durante os jogos e da presença de características multimodais (coexistência de diversas modalidades comunicativas: fala, gestos, texto, ícones, símbolos, imagens, cores, etc.).

Temos o exemplo dos MMORPG (Massively Multiplayer Online Role-Playing Game), um jogo no qual o jogador assume o papel de um personagem em um mundo virtual, geralmente medieval e/ou mágico, e controla todas as suas ações, abrangendo interações, inclusive as de combate, com outros personagens e outros jogadores. É uma espécie de nova geração dos RPGs (Role-Playing Game). O termo MMORPG foi usado pela primeira vez em 1997, por Richard Garriott, o criador do “Ultima Online” – que foi um dos primeiros a fazer sucesso e é um bom exemplo deste tipo de jogo.

A diferença entre os RPGs comuns e os MMOs está no número de jogadores envolvidos ao mesmo tempo. Nos RPGs são poucos, mas já os MMORPGs alcançam a casa dos milhares e podem ser jogados durante anos. Por isso, os desenvolvedores criam novidades e missões que podem ser exploradas a todo momento. Muitos deles são pagos, com faturamento na casa dos bilhões. O World of Warcarft é um dos mais populares de todos os tempos.

Como característica básica dos jogos digitais, há diferentes níveis, o progresso da história e das habilidades dos personagens em um MMORPG é o principal objetivo do jogo. Cada jogo possui suas próprias regras, mas o método básico é o acúmulo de “pontos de experiência”, obtidos através de ações bem-sucedidas. Após um determinado número de pontos de experiência, o personagem sobe de “nível”, ganhando e/ou aumentando poderes e habilidades. Os personagens são criados a partir de classes, com características distintas e atributos como força, velocidade, ataque, defesa e poder mágico. Existem muitos elementos de customização para que os personagens sejam os mais distintos possíveis uns dos outros.

Eles cumprem missões (as chamadas quests), sozinhos ou em grupo, enfrentando monstros ou fazendo favores para NPCs (non-player characters), que são personagens não controlados pelo jogador, mas sim pelo computador. A partir dessas missões ganham pontos de experiência e dinheiro. Acumular riquezas também é um dos objetivos dos jogadores, pois permite a compra de itens melhores, para cumprir objetivos mais difíceis, e recomeçar o ciclo.

Figura 2 – Telas de jogos MMORPG.

(a)

(b)

(c)

(d)

Legenda: (a) *World of Warcraft*; (b) *Zeon*; (c) *Azilator* e (d) *Ultima Online*.
Fonte: Capturas de telas dos jogos. (Disponíveis em https://www.google.com.br/search/images/MMORPG).

Após essa sucinta descrição sobre MMORPG e RPG, pode-se voltar para o tema desta subseção. Ao longo dos últimos anos foram feitas pesquisas que demonstraram a convivência com jogos digitas, permitiram uma aprendizagem lexical bem interessante, na medida em que a exposição contínua à segunda língua criou mecanismos multimodais que ampliaram as noções do idioma com os quais lidaram (mais especificamente o inglês).

Os textos, instruções, menus, *pop-ups* e as interações com outros personagens e jogadores são geralmente em inglês, isso acaba por promover o diálogo naturalmente na L2

(nesta pesquisa em contraposição aos falantes que têm como L1 a língua portuguesa). Mas não são apenas os textos escritos que propiciam a aquisição ou aprendizagem, as demais modalidades de comunicação presentes nesse tipo de jogo têm importante papel.

Segundo os estudos de Leão (2014), a multimodalidade dos videogames de RPG pode subsidiar aquisição lexical a aprendizes de inglês como segunda língua, "pois permite a redundância de informações durante tarefas reais e, por consequência, possibilita que o jogador compreenda por outros canais uma informação não compreendida apenas através do texto escrito". Ainda segundo a autora, a multimodalidade, ao ser processada cognitivamente, fornece pistas cognitivas valiosas que facilitam, posteriormente, a revocação dos itens lexicais que representavam, promovendo o aprendizado de maneira mais rica e motivadora tanto para os alunos quanto para os professores, atendendo às necessidades da nova geração de aprendizes que chega à sala de aula.

Jogos digitais online geram boas oportunidades de interação e contato com outras línguas, suas características motivacionais e de engajamento não podem ser ignoradas, daí a importância dos multiletramentos. É verdade, que são muito os desafios que se apresentam, mas a potencialidade dos MMORPG, se bem aproveitada, pode ser uma grande aliada no ensino/aprendizagem de línguas.

Lutar pela inclusão digital dos menos favorecidos passa também por dar acesso aos ambientes de entretenimento, sem esquecer dos de educação, é claro. Se as inúmeras possibilidades de comunicação em outros idiomas estão lá, é preponderante que sejam aproveitadas para fomentar o ensino. Sendo assim, conseguir unir o mundo dos jogos digitais a estratégias de aprendizagem, se apresenta como uma grande chance de alavancagem do desenvolvimento e prática de segunda língua.

1.5 **Descrição do *Duolingo***[21]

Criado por Luis von Ahn e Severin Hacker, em 2012, o *Duolingo* é mais comumente conhecido como um curso ou aplicativo para o ensino de línguas a distância (mas poderia também ser considerado, de modo simplificado, como uma plataforma). Acessado por meio

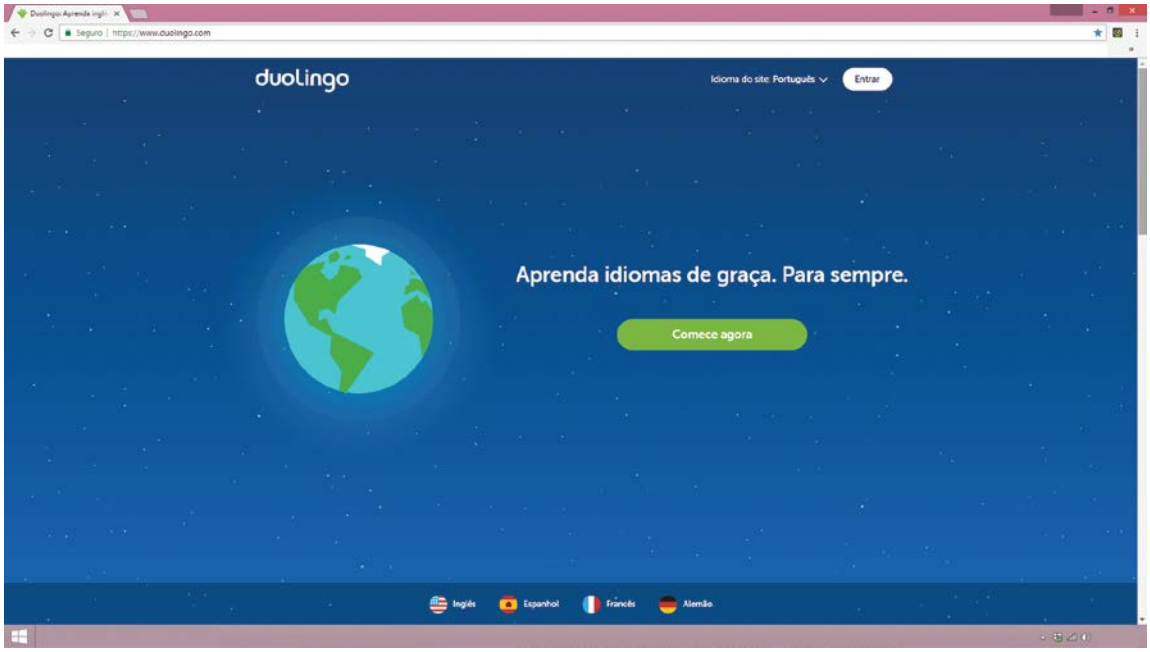
[21] As principais características do *Duolingo* são explicadas ao longo desta seção, mas caso o leitor queira acompanhar de perto o que está sendo dito, é só acessar o site, fazer sua inscrição (cadastro) e começar a aprender. Disponível em https://www.duolingo.com

da internet, tornou-se popular no mundo inteiro por funcionar em dispositivos móveis (celulares, tablets, iPads, etc.) com sistemas Android e iOS, chegando a ganhar o prêmio de melhor aplicativo para iPhone em 2013. Pode ser acessado também em notebooks e computadores desktops tradicionais.

São oferecidas diversas combinações para a aprendizagem de línguas. E elas ocorrem em pares. Por exemplo, você pode estudar uma segunda língua (L2) a partir de uma primeira língua (L1), já que a metodologia de ensino adotada se baseia na tradução entre a L2 e a L1 ou vice-versa. Em português (brasileiro), até o início desta pesquisa em 2016, podia-se aprender alemão, espanhol, francês e inglês. Existiam outras ofertas, mas, caso a escolha recaísse sobre os demais idiomas, por exemplo, chinês, coreano, dinamarquês, esperanto, grego, hindi, holandês, húngaro, indonésio, italiano, japonês, polonês, romeno, russo, sueco, tcheco, turco, etc., era preciso optar pela L1 disponível. Aos poucos, as ofertas de idiomas vão sendo ampliadas na L1, de acordo com a demanda dos países.

Por se enquadrar no recorte desta pesquisa (ensino/aprendizagem de segunda língua, ser gratuito, usar tecnologia digital, apresentar características de gamificação, fazer parte do conceito de educação online aberta), o *Duolingo* foi escolhido. Procura-se nesta seção descrever como é a sua interface e quais são suas principais características. Para isso, optou-se pelo uso de imagens capturadas das telas do computador, de modo a facilitar o entendimento das observações e considerações feitas com base na análise do referido curso nos últimos meses (Figura 3).

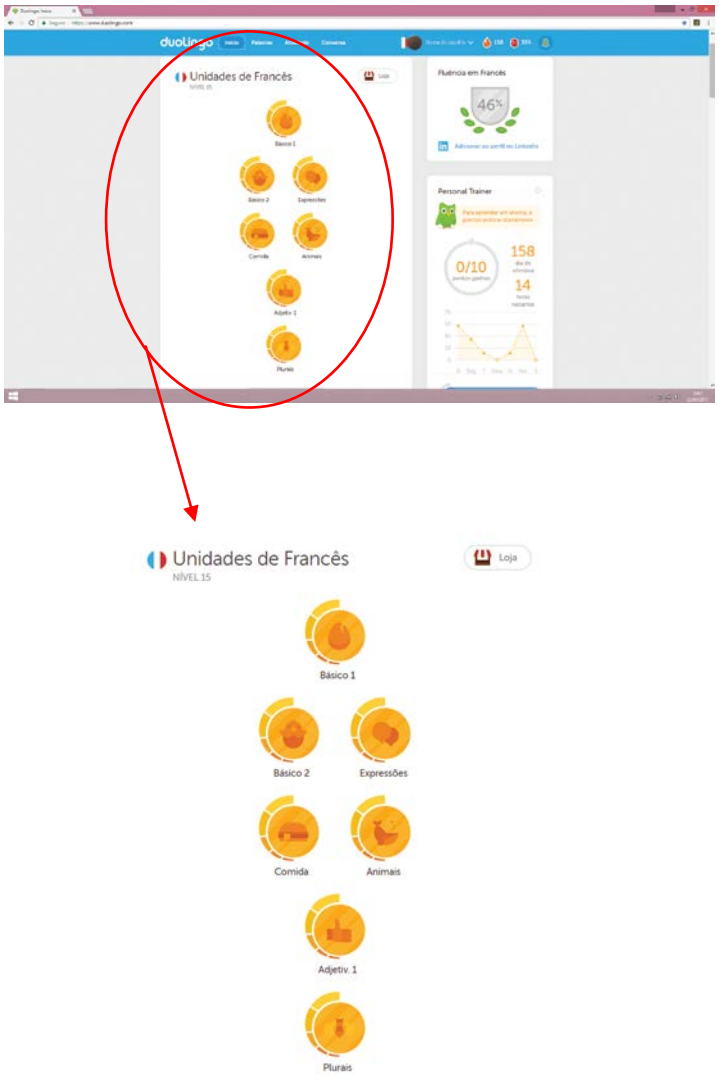
Figura 3 – Tela de abertura do *Duolingo*.



Fonte: *Duolingo*, 2017.

Ao fazer a inscrição inicial (por meio de um cadastramento relativamente simples) ou o *login*, a cada acesso, o usuário é levado à primeira tela, na qual vai encontrar uma “árvore” (espécie de mapa pelo qual irá fazer o curso) com as lições separadas por blocos de assuntos e graus de dificuldades que vão aumentando pouco a pouco. Os blocos de lições vão sendo liberados à medida que o aluno vai completando as tarefas na ordem em que são propostas. (Figuras 4 e 5).

Figura 4 – Tela inicial do *Duolingo* (usuário, aprendiz de francês, em nível intermediário com lições já concluídas, por isso a cor em tom alaranjado).



Fonte: *Duolingo*, 2017.

Figura 5 – (a) Lições bloqueadas, ainda por fazer, na cor cinza-claro. (b) Lições desbloqueadas, deixam de ser cinzas e ganham cores “vivas”.

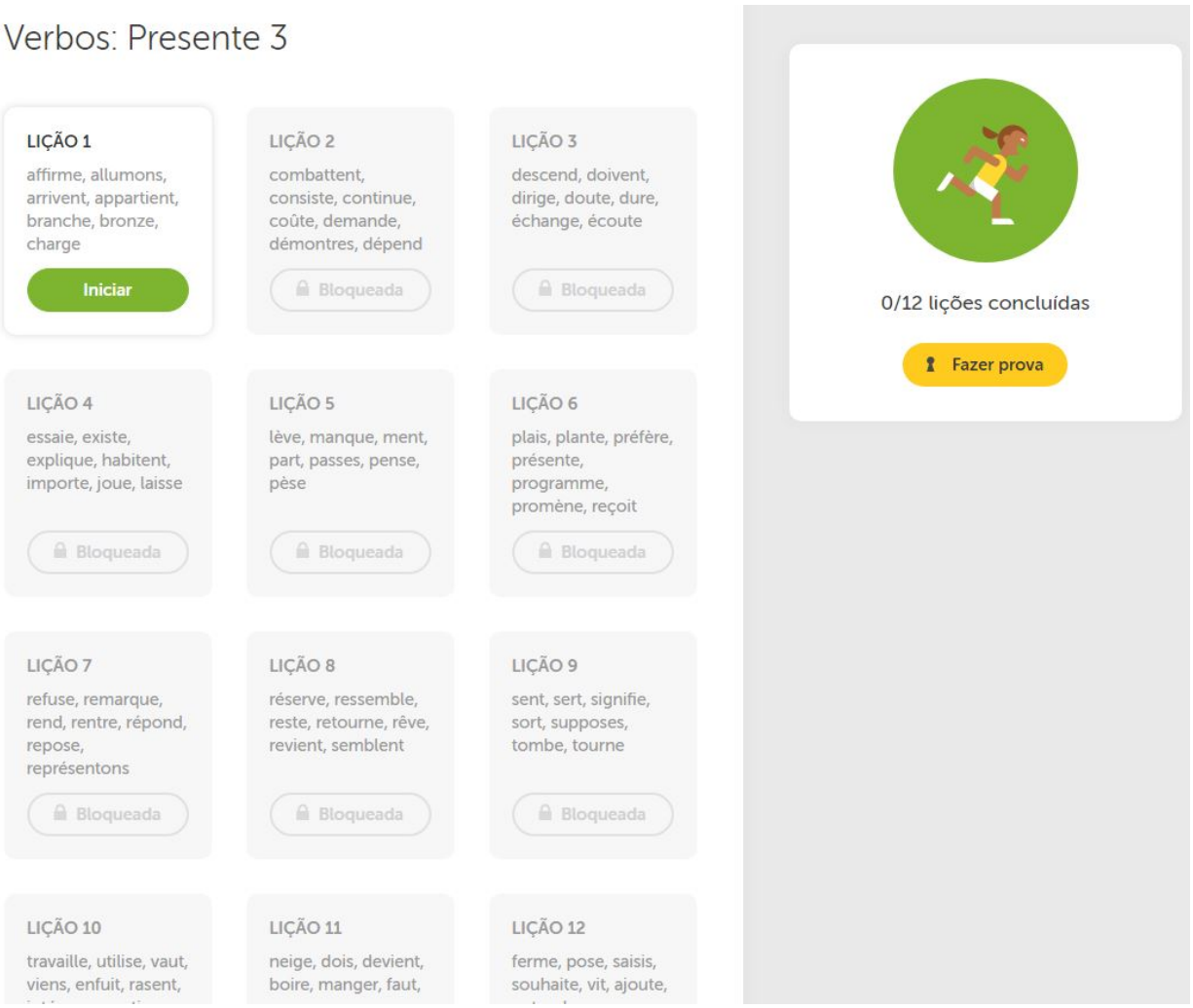
(a)

(b)

Fonte: *Duolingo*, 2017.

Vamos acompanhar uma seção de francês que acabou de ser desbloqueada (Figura 6). Mas que poderia ser de inglês, alemão ou italiano, pois a estrutura adotada pelo *Duolingo* é a mesma, utilizado as mesmas palavras (homem, mulher, menino, menina, animal, frutas, cores etc.), independentemente da língua, a estrutura é linear e muito semelhante quanto ao léxico. Repare que apenas a lição 1 está disponível para ser feita, as demais serão liberadas à medida que o usuário for completando as lições. Esta Lição 1, mostrada na figura a seguir, é "Verbos: Presente 3" (que sucedeu as outras sobre verbos 1 e 2).

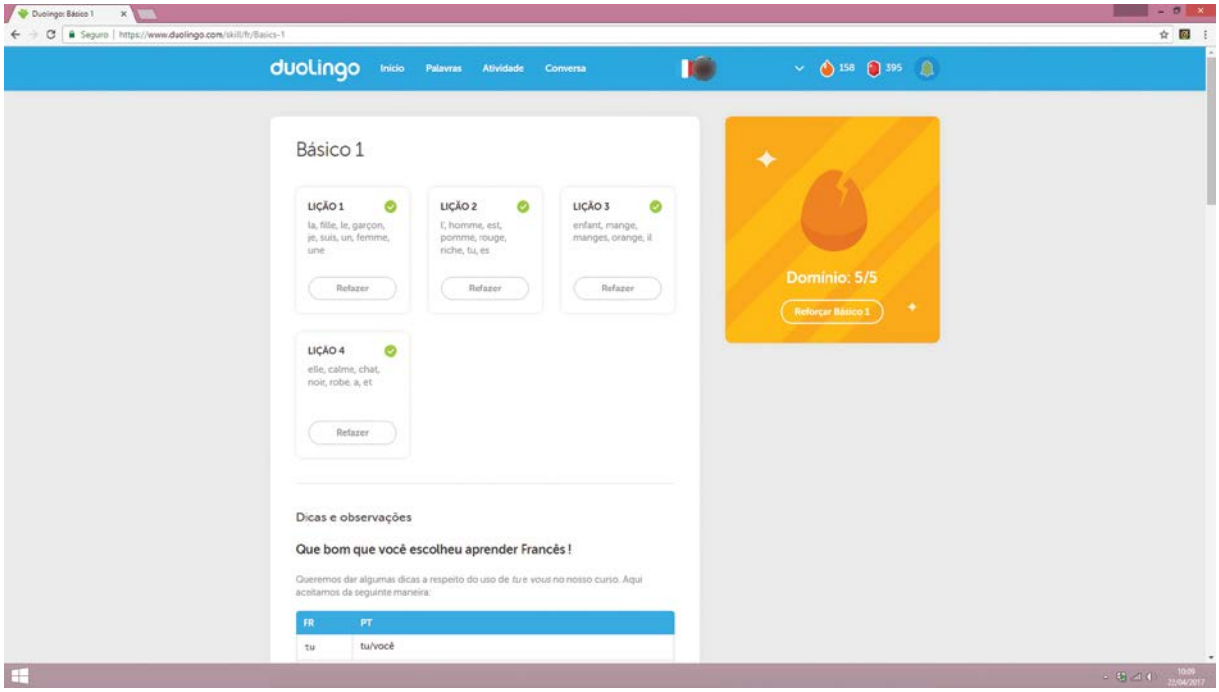
Figura 6 – Lições sobre Verbos: Presente 3. À direita, a informação 0/12 lições concluídas. As lições 2 a 12 estão bloqueadas com um cadeado fechado.



Fonte: *Duolingo*, 2017.

Agora, vamos *ver* de perto uma lição do Básico 1, ou seja, a porta de entrada para o curso de francês pela qual o aprendiz começa seus estudos. Vocês vão reparar que as lições já foram feitas uma vez e que agora podem ser refeitas com o intuito de fixar a aprendizagem. As lições são mantidas quase iguais à primeira vez, mas sofrem ligeiras modificações para evitar acomodação (Figura 7).

Figura 7 – Lições do Básico 1. Na parte inferior da imagem *Dicas e Observações*.



Fonte: *Duolingo*, 2017.

Na Figura 8 (páginas 63 e 64), temos as ***Dicas e Observações*** que acompanham algumas lições. Nela encontramos explicações que elucidam possíveis dúvidas, como a aceitação do "tu" e "você", o que já acontece, normalmente, no uso coloquial da língua. Há também observações sobre artigos definidos, indefinidos e partitivos.

Essas dicas e observações aparecem de acordo com os conteúdos introduzidos em cada bloco de lições e ficam disponíveis para serem acessados a qualquer momento que o aprendiz quiser ou necessitar. (OBS.: Foi mantida a fonte Arial para ficar bem claro que é uma reprodução do site.)

Figura 8 – Dicas e Observações.

Dicas e observações[22]

Que bom que você escolheu aprender Francês !

Queremos dar algumas dicas a respeito do uso de *tu* e *vous* no nosso curso. Aqui aceitamos da seguinte maneira:

FR	PT
tu	tu/você
vous	você/vocês/vós/o(s) senhor(es)/a(s) senhora(s)

PT	FR
Você	vous/tu
Tu	tu

OBS: Sempre lembrando que você deve usar o "vous" ao se dirigir a alguém de maneira formal e "tu" de maneira infomal, mas ambos são aceitáveis para a segunda pessoa do singular (você/tu)

Os artigos definidos *le*, *la* e *l'*

1. Os substantivos que possuem treminação **-e** ou **-on** são femininos, como também as frutas.

la réponse – resposta la danse – dança la chanson – canção

la banane – banana l'orange – laranja la pomme - maçã

2. Quando possui a terminação em **-i** e **-u** são geralmente masculinos.

le ciel – céu le parti – partido (político) le menu – cardápio

3. São masculinos também os substantivos relativos a:

**nomes de árvores, legumes, unidades de medida, palavras de origem inglesa ou idiomas.""

Usamos o artigo **le** com os dias da semana quando indicamos que alguma atividade acontece todas as segundas, terças, etc.:

Je sors souvent le vendredi soir. – Frequentemente saio às sextas à noite.

O artigo definido **le** também é usado com os meses e estações do ano.

O artigo contraído **l'** é usado tanto para masculino quanto para feminino mas somente usado antes de palavras que iniciam com vogais ou *"h"* (quando este possui som de vogal)

Abaixo uma tabela de artigos definidos:

Artigo	Masculino	Feminino	Plural
Definido	le/l'	la/l'	les

OBS: Lembre-se que o gênero dos substantivos nem sempre é o mesmo ao ser traduzido do francês para o português, a palavra "vestido" é masculino no português (o vestido), mas é feminino no francês (la robe).

(*continua*)

[22] *Fonte:* https://www.duolingo.com (extraído do curso de francês).

Figura 8 – Dicas e Observações. (*conclusão*)

Os artigos indefinidos *un*, *une*, *des* e *de*

Artigos indefinidos são as palavras que usamos para indicar substantivos não específicos ou que não são reconhecidos por quem ouve. No português os indefinidos do singular são "um/uma".

No francês os artigos indefinidos são semelhantes ao português, mas somente o singular concorda com o gênero.

Ex:

Artigo Indefinido	Masculino	Feminino
Português	um menino	uma menina
Francês	un garçon	une fille

Já no plural a situação não é a mesma, no português nós temos "uns/umas", no caso o francês possui apenas o partitivo "des" usado tanto para o feminino quanto para o masculino. O "des" é uma contração de ('de'+'les') e é usado quando não se sabe a quantidade exata daquilo que se quer falar!

Ex:

Artigo Indefinido	Uso do partitivo "des"
Português	Eu tenho maçãs
Francês	J'ai des pommes

O partitivo "de" também pode ser usado se o substantivo que não se sabe a quantidade estiver descrito no singular.

Ex:

Artigo Indefinido	Uso do partitivo "des"
Português	Eu como arroz
Francês	Je mange du riz

Se a frase é negativa, independente se o substantivo é singular ou plural, a palavra "de" é usada:

Ex:

Artigo Indefinido	Uso do partitivo "de" em frases negativas
Português	Eu não tenho maçãs.
Francês	Je n'ai pas de pommes.

SOBRE OS ARTIGOS PARTITIVOS:

O partitivo expressa parte de algo inteiro e corresponde a “um pouco”, “um tanto”. Veja as formas do partitivo em francês:

du (de + le) = usado antes de substantivos masculinos no singular que começam com consoante

de la = usado antes de substantivos femininos no singular que começam com consoante

de l’ = usado antes de qualquer substantivo começando com vogal

des (de + les) = usado antes de todos os substantivos no plural

Embora ele não seja traduzido em português, em francês temos de usar o partitivo para indicar que uma quantidade não é exata.

Compare as seguintes frases:	
J'ai acheté **du** chocolat.	[Comprei chocolate.]
J'ai acheté **le** chocolat.	[Comprei o chocolate.]
--	--
Je veux **du** gâteau.	[Quero bolo.]
Je veux **le** gâteau.	[Quero o bolo.]

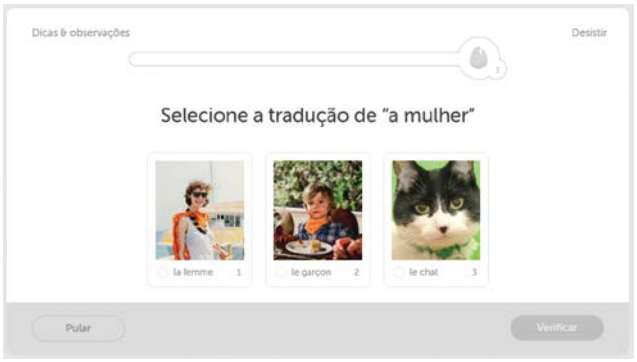
Percebeu a diferença entre elas? Usamos o partitivo quando não indicamos uma quantidade

exata e o artigo definido quando especificamos qual chocolate, bolo, etc., queremos.

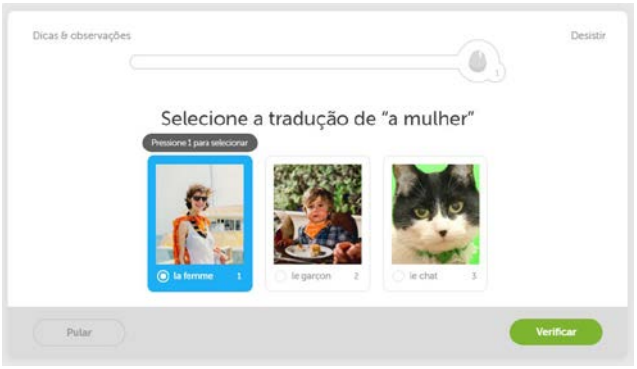
Fonte: *Duolingo*, 2017.

Na sequência de imagens (**a**, **b**, **c**) da Figura 9 pode-se observar como as lições estão estruturadas.

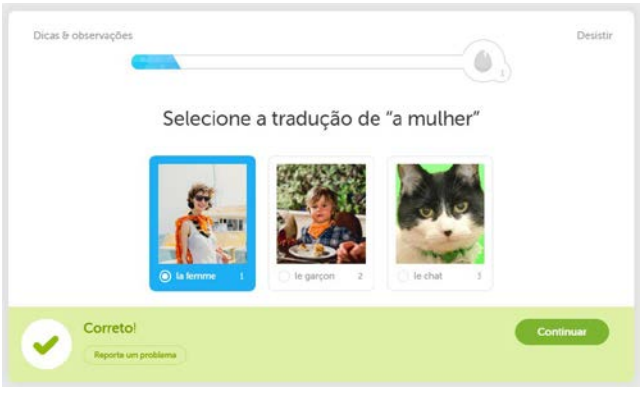
Figura 9 – Início da lição. (a) É solicitada a seleção da tradução de “a mulher”. (b) A opção “la femme” é escolhida, em seguida clica-se em VERIFICAR (botão verde). (c) A resposta está correta.



(a)



(b)



(c)

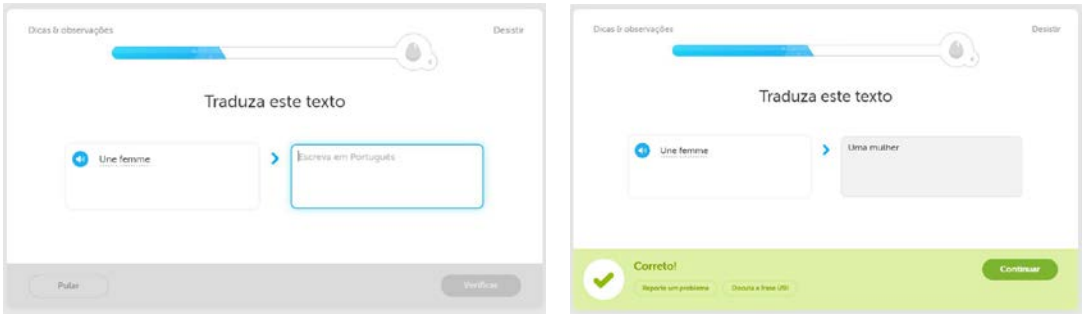
As imagens atuam como facilitadoras, ao associar a foto de uma mulher, em detrimento das outras que contêm uma criança e um gato. A escolha de “la femme” (poderia ser “die Frau”, em alemão; “the woman” em inglês; ou “la donna”, em italiano) é facilmente

deduzida como a correta, ainda que a pessoa nunca tivesse visto isso antes. O aprendiz ganha confiança, assim como em nos primeiros passos de um jogo com interface amigável.

Observação: note no alto da “imagem c”, que a barra de andamento da lição começa a ser preenchida em azul.

A lição prossegue e um pouco mais adiante é pedido que o aprendiz traduza “une femme”, ou seja, adicionou-se um artigo indefinido feminino e pediu-se que, dessa vez, a tradução fosse feita por escrito (Figura 10).

Figura 10 – Exercício de tradução do francês para o português. (a) A solicitação é feita. (b) A confirmação de que a tradução foi feita corretamente.

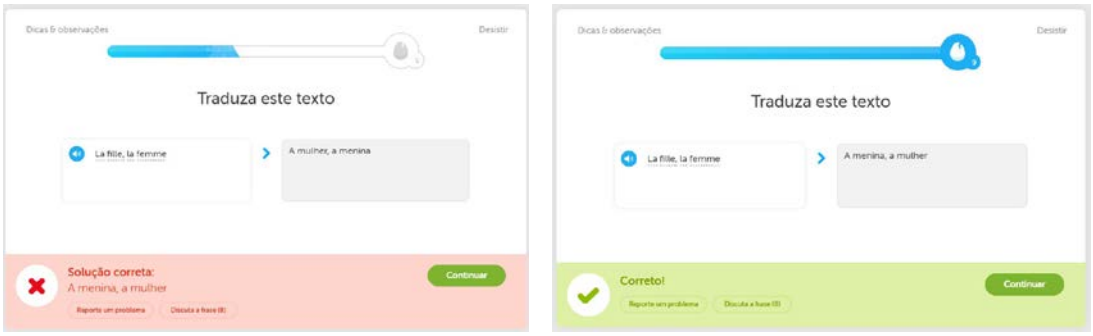


(a) (b)

Fonte: *Duolingo*, 2017.

Na Figura 11 **(a)** foi feita uma inversão intencional na resposta, de modo a demonstrar como é sinalizada a resposta errada; e em **(b)**, um pouco mais adiante na lição, o aprendiz tem uma nova chance de mostrar que aprendeu com o erro.

Figura 11 – Exercício de tradução com resposta errada. (a) Indicação de resposta errada. (b) Mais adiante a pergunta se repete e, desta vez, a resposta dada estava correta.



(a) (b)

Fonte: *Duolingo*, 2017.

A barra de andamento da lição (que pode ser curta ou longa) foi completamente preenchida, isso indica que esta lição acabou. Aparece, então, uma tela indicando que a meta diária foi cumprida. Este aprendiz escolheu a meta mínima de 10 XP (unidade de medida adotada pelo curso).[23] Mas ele pode continuar estudando até onde quiser. Só não pode deixar de cumprir a meta mínima, pois não receberá recompensas e pontuações, além de ter zerada a contagem de dias de ofensiva (isto é, dias consecutivos de estudo). O gráfico (à direita da figura) indicando os dados estatísticos da semana é apresentado a cada vez que se acaba uma lição. Na parte inferior da imagem é oferecida a opção de "revisar" ou de "continuar" (Figura 12).

Figura 12 – Fim da lição 1.

Fonte: *Duolingo*, 2017.

A seguir são apresentados outros recursos oferecidos pela interface do curso. Ao se posicionar o mouse sobre uma palavra cujo significado se desconhece ou se esqueceu (*ver* Figura 13). Aparece um *display pop-up* revelando os diversos significados das palavras, o que auxilia na resposta a ser dada pelo aprendiz.

[23] XP, de *eXPerience* (pontos por experiência). O nível de desempenho é contado a partir do total de XP acumulados. Trata-se, portanto, de uma unidade de medida da quantidade de lições diárias completadas pelos aprendizes – a cada lição concluída dentro de uma unidade, o usuário soma um número de XP (normalmente, 10 por lição). As lições podem ser feitas mais de uma vez, e a cada vez que são feitas, isso gera novo acúmulo de XP. Cada estudante pode definir a quantidade mínima de XP que cumprirá por dia, de acordo com seu plano de estudos. Essa quantidade pode ser alterada ao longo do curso, bastando ajustá-la nas configurações do seu perfil.

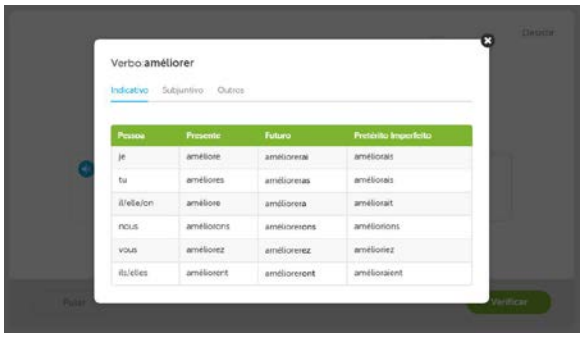
Figura 13 – *Display pop-up* com significados das palavras.

Fonte: *Duolingo*, 2017.

E se for um verbo, os recursos são ainda mais completos. Veja as telas **(a)** e **(b)** da Figura 14. Ao se posicionar o mouse sobre o verbo aparece o *display pop-up* e também a opção **conjugar** no botão em verde (ambos na **tela a**); já na **tela b** vê-se a conjugação verbal completa.

Figura 14 – (a) *Display pop-up* com significado do verbo e o botão **conjugar** (em verde). (b) Apresentação da conjugação verbal.

(a)

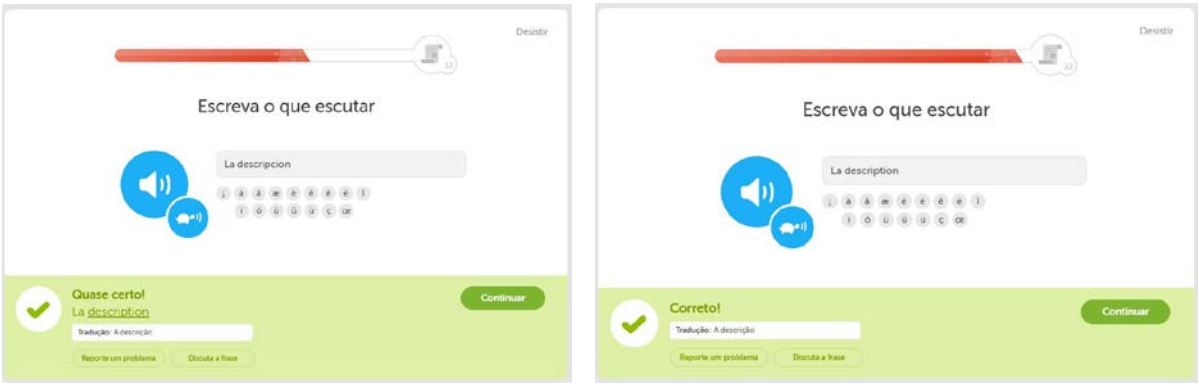


(b)

Fonte: *Duolingo*, 2017.

Houve um erro de troca de uma letra ***t*** por ***c***. Um pouco mais adiante na mesma lição houve uma avaliação digamos “disfarçada com outra roupagem”, na qual a mesma palavra dada como “quase certa” voltou a aparecer, só que desta vez em um exercício que envolvia a audição. E o aprendiz teve a chance de demonstrar sua atenção à “correção positiva” (Figura 15).

Figura 15 – Exercício de audição e escrita. (a) Uso da letra *t* em vez de *c* . Resposta: “quase certo” (b) Nova chance: resposta “correta”.



(a) (b)

Fonte: *Duolingo*, 2017.

Um pequeno erro de digitação foi relevado (estud***f***ar, esbarrou-se na tecla “f” ao se digitar a letra “d” e a palavra ficou com um erro ortográfico). A interface foi programada para identificar pequenos erros como esbarrar na tecla ao lado. Se fosse um erro significativo, por exemplo, a resposta seria invalidada (Figura 16).

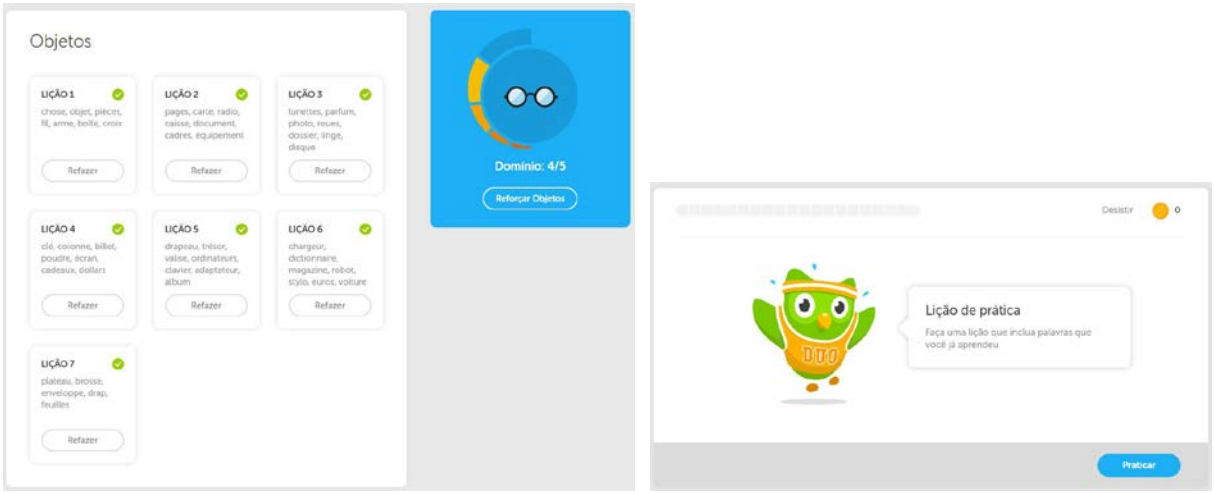
Figura 16 – Pequeno erro de digitação avaliado como “quase certo”.

Fonte: *Duolingo*, 2017.

Após as lições serem feitas é preciso praticar para fixar. E para isso o *Duolingo* oferece um gráfico indicativo do domínio da lição. Repare na imagem (a) à esquerda aparecem as lições para serem refeitas e à direita o Domínio 4 de 5, na escala degradê. Já na imagem (b) o avatar Duo, com roupa de exercício físico, oferece uma lição prática, na qual

aparecerão as palavras aprendidas agrupadas em um único módulo e com a qual será possível atingir o nível 5 de Domínio (Figura 17).

Figura 17 – (a) Lições feitas e indicação de necessidade de reforço. (b) Lição prática para reforçar a lição.

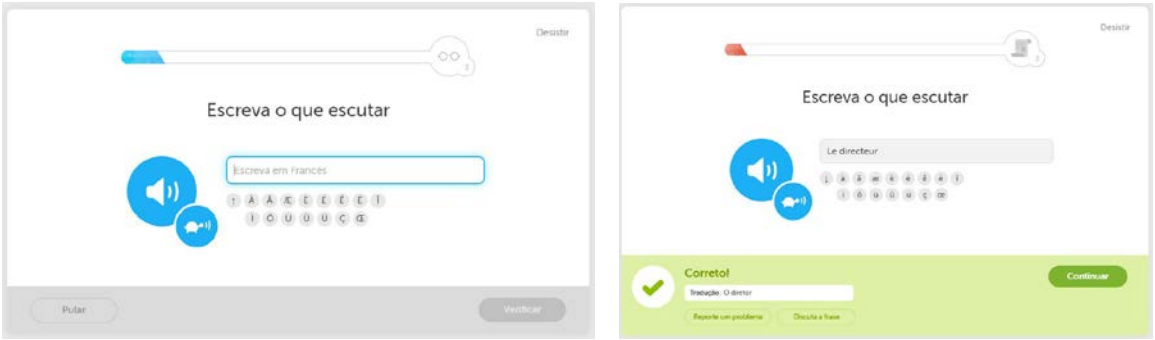


(a) (b)

Fonte: *Duolingo*, 2017.

Na Figura 18 são apresentados áudios e pede-se que se escreva o que se ouviu. Podem ser palavras ou frases curtas relacionadas às lições. Há a possibilidade de repetir quantas vezes for necessário e também de se ouvir de modo mais lento (repare no ícone da **tartaruga**, indicando a lentidão com que as palavras ou frases são repetidas).

Figura 18 – (a) Escreva o que escutar antes da resposta. (b) Após a resposta.



(a) (b)

Fonte: *Duolingo*, 2017.

A Figura 19 mostra exercícios com opções de múltipla escolha. Na letra (a) opções de tradução ainda sem resposta. Na letra (b) marcou-se apenas uma opção, mas havia mais de uma correta; então a questão foi computada como errada. Já na letra (c) as respostas estavam corretas. São sempre questões relacionadas ao conteúdo das lições que compõem um dos módulos da árvore.

Figura 19 – Exercício de múltipla escolha envolvendo tradução para a língua-alvo.
(a) Múltipla escolha (antes da resposta). (b) Resposta “incorreta”. (c) Resposta “correta”.

(a)

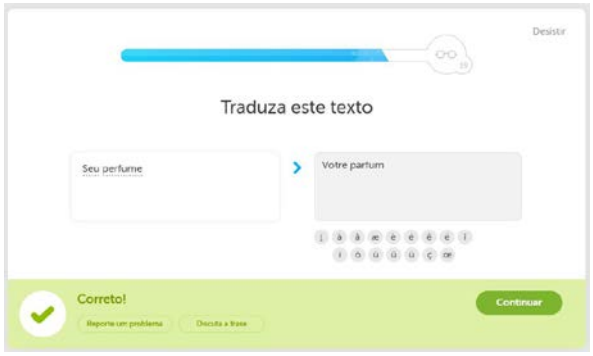
(b)

(c)

Fonte: *Duolingo*, 2017.

A Figura 20 mostra exercícios típicos de tradução presentes ao longo do curso. Foi solicitado para se traduzir da língua-base para a língua-alvo. Repare que na letra (**b**) houve um equívoco (de gênero). E a resposta foi considerada errada. Em vez de “un” deveria-se ter usado “une”. Já na letra (**c**) é feita uma leve correção, pedindo-se para prestar atenção à acentuação.

Figura 20 – Exercício de tradução da língua-base para a língua-alvo.



(a)

(b)

(c)

(d)

Fonte: *Duolingo*, 2017.

A Figura 21 mostra que em caso de discordância ou de percepção de erros ou equívocos, existe um canal para "reportar os problemas". Observe que há também uma opção para se discutir a frase (o respectivo botão encaminha para o fórum de discussões).

Figura 21 – "Reporte um problema." "Discuta a frase."

Fonte: *Duolingo*, 2017.

A Figura 22 mostra mais exercícios de tradução. Só que, desta vez, pede-se para se traduzir da língua-alvo para a língua-base.

Figura 22 – Exercício de tradução da língua-alvo para a língua-base.

(a)

(b)

(c)

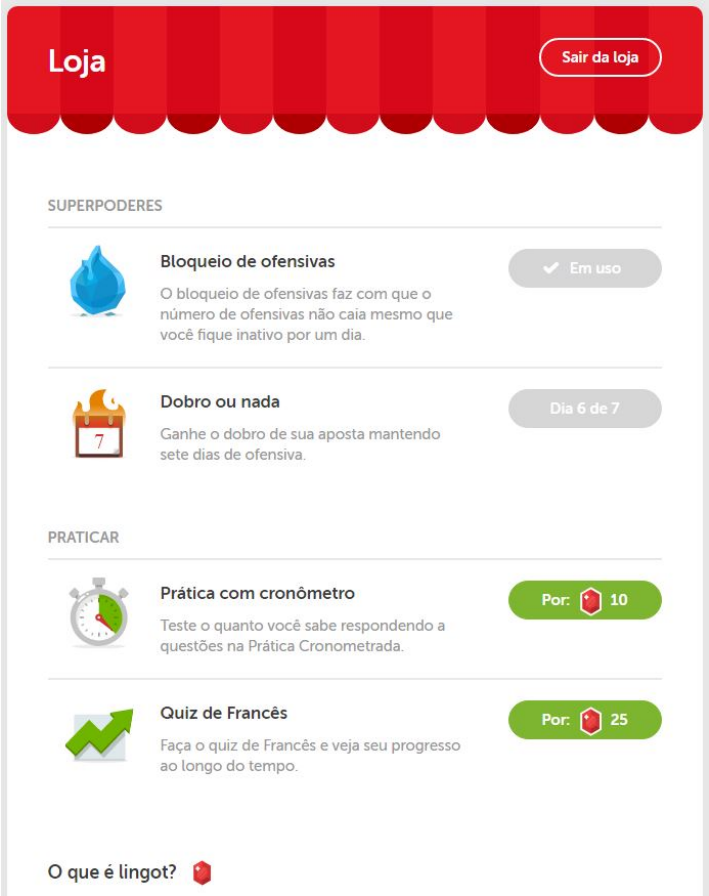
(d)

Fonte: *Duolingo*, 2017.

A Figura 23 exibe outro aspecto de gamificação presente no curso. Trata-se da **loja virtual**, na qual pode-se comprar "coisas" (jogos; quiz; prática com cronômetro; bloqueio de ofensivas, a ser utilizado caso se perca um dia de curso na sequência diária, então com este "poder" a contagem não é interrompida – em recurso semelhante à antiga prática de ter "vidas" adicionais; apostas...) com uma moeda chamada de *lingot* e que é obtida por meio do desempenho diário como, por exemplo, dias consecutivos de ofensivas, apostas, mudança de nível, cumprimento de metas etc.

Na lojinha, pode-se comprar esses pequenos benefícios, que servem como fator motivacional tanto para acumular mais moedas quanto para utilizá-las. Esta é outra característica presente no mundo dos games e que foi incorporada aqui.

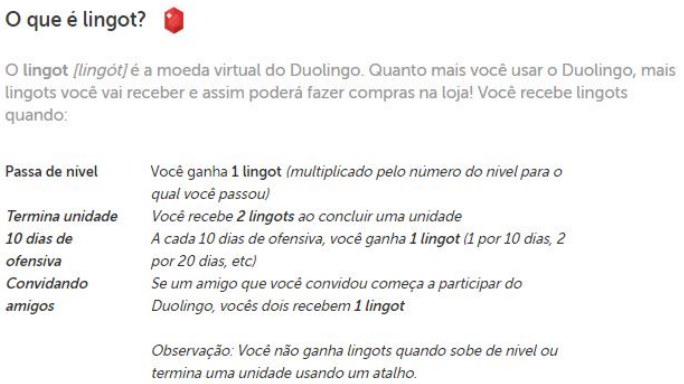
Figura 23 – Loja virtual.



Fonte: *Duolingo*, 2017.

Na Figura 24 vê-se uma descrição de como acumular lingotes.

Figura 24 – Acúmulo de lingotes.



Fonte: *Duolingo*, 2017.

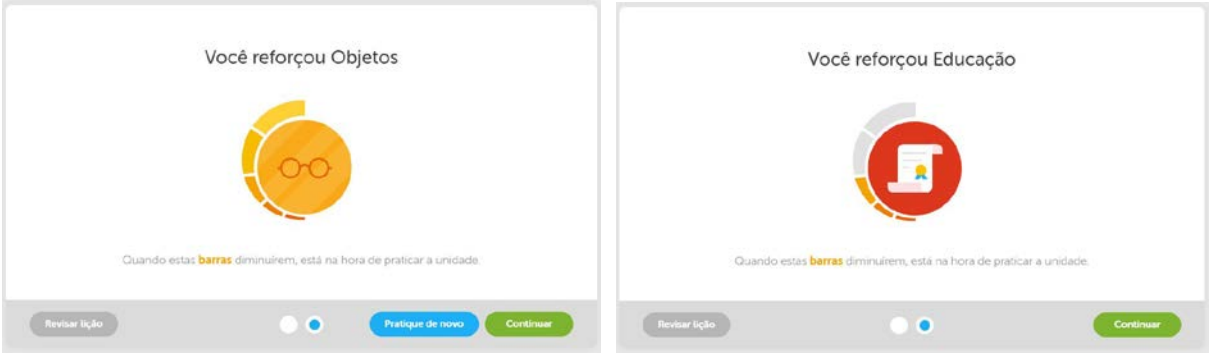
A Figura 25 mostra um dos recursos gráficos, o *Personal Trainer*, que motiva o aluno, bem como mostra o número de dias consecutivos cursados, o cumprimento das metas, além das estatísticas da semana e a necessidade de reforçar as unidades cursadas.

Figura 25 – *Personal trainer* e estatísticas semanais.

Fonte: *Duolingo*, 2017.

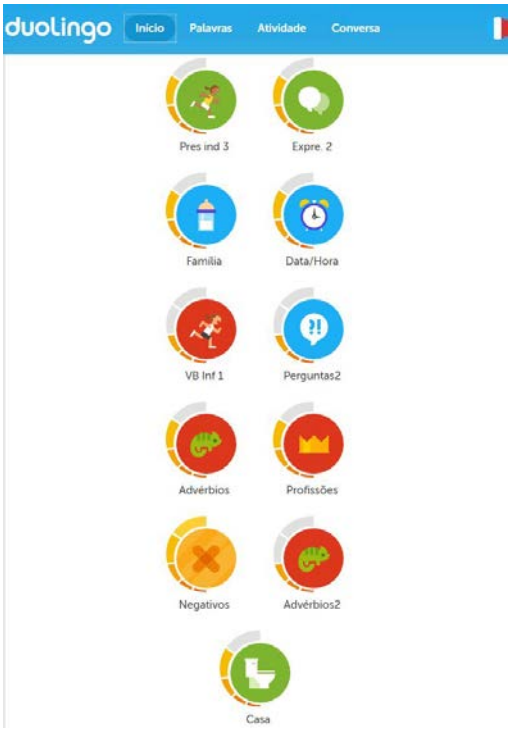
A análise dos gráficos fornecidos pelo *Duolingo* permite um acompanhamento diário e possibilita o reforço nas lições que estão com estatísticas abaixo da média. O ideal é manter as lições alaranjadas de modo a garantir o aumento das pontuações e, segundo a metodologia adotada pelo curso, melhorar os níveis de aprendizagem (Figuras 26 e 27).

Figura 26 – Exercícios de reforço.



Fonte: *Duolingo*, 2017.

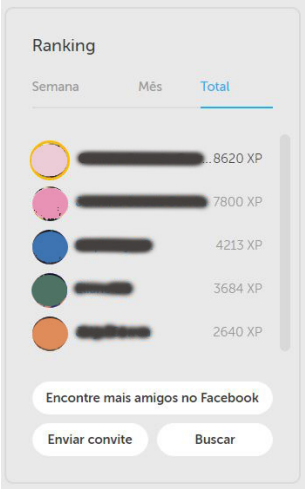
Figura 27 – Módulo com lições ficando “enfraquecidas” ao longo do tempo. A cor laranja é a ideal.



Fonte: *Duolingo*, 2017.

Dentro do grupo de “participantes” os dados de desempenho são informados. De modo que se pode acompanhar como o colega está avançando nos estudos (Figura 28).

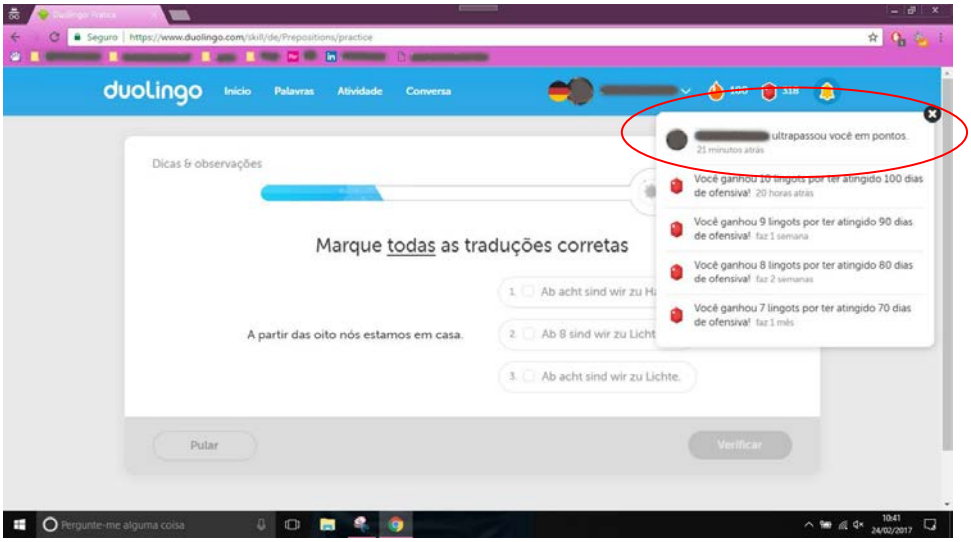
Figura 28 – *Ranking* de desempenho.



Fonte: *Duolingo*, 2017.

Os participantes do mesmo grupo recebem mensagens “motivadoras”/“provocativas”, do próprio *Duolingo*, informando que um membro do grupo o ultrapassou no *ranking*, ou seja, característica no mundo competitivo dos games (Figura 29).

Figura 29 – Motivações/provocações.



Fonte: *Duolingo*, 2017.

Na Figura 30 uma mensagem de parabenização e incentivo pelo avanço de nível.

Figura 30 – Mudança de nível.

Fonte: *Duolingo*, 2017.

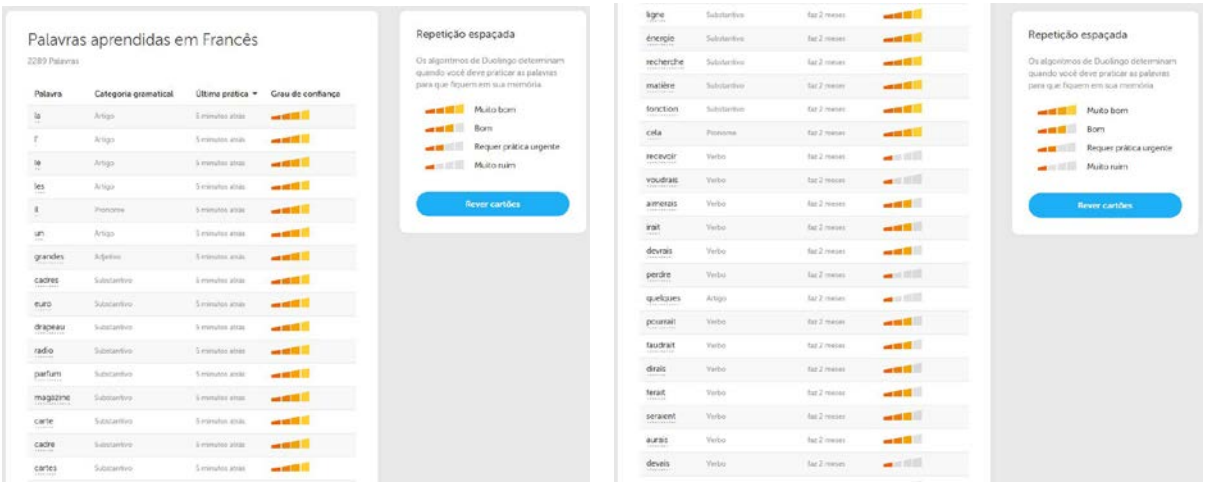
São vários os gráficos que demonstram o desempenho. Na Figura 31, apresenta-se um que indica o percentual de fluência do aluno, de acordo com avaliação própria do *Duolingo* – que pode variar para mais ou para menos, dependendo da participação ao longo de um certo período de estudo. E mesmo que se complete a árvore (total de lições), isso não é garantia de alcançar 100%. (Repare que pode-se adicionar a informação à rede social Linkedin.)

Figura 31 – Fluência da língua.

Fonte: *Duolingo*, 2017.

A Figura 32 mostra o número de palavras aprendidas (vocabulário) e o nível de aprendizagem, memorização das mesmas. Neste gráfico são avaliadas estatisticamente as quatro habilidades (ler, escrever, ouvir e falar) ao longo do curso. Por meio da observação das tonalidades das barras o aluno pode verificar o que deve ser reforçado e o que está bem fixado.

Figura 32 – Indicadores de aprendizagem e fixação.

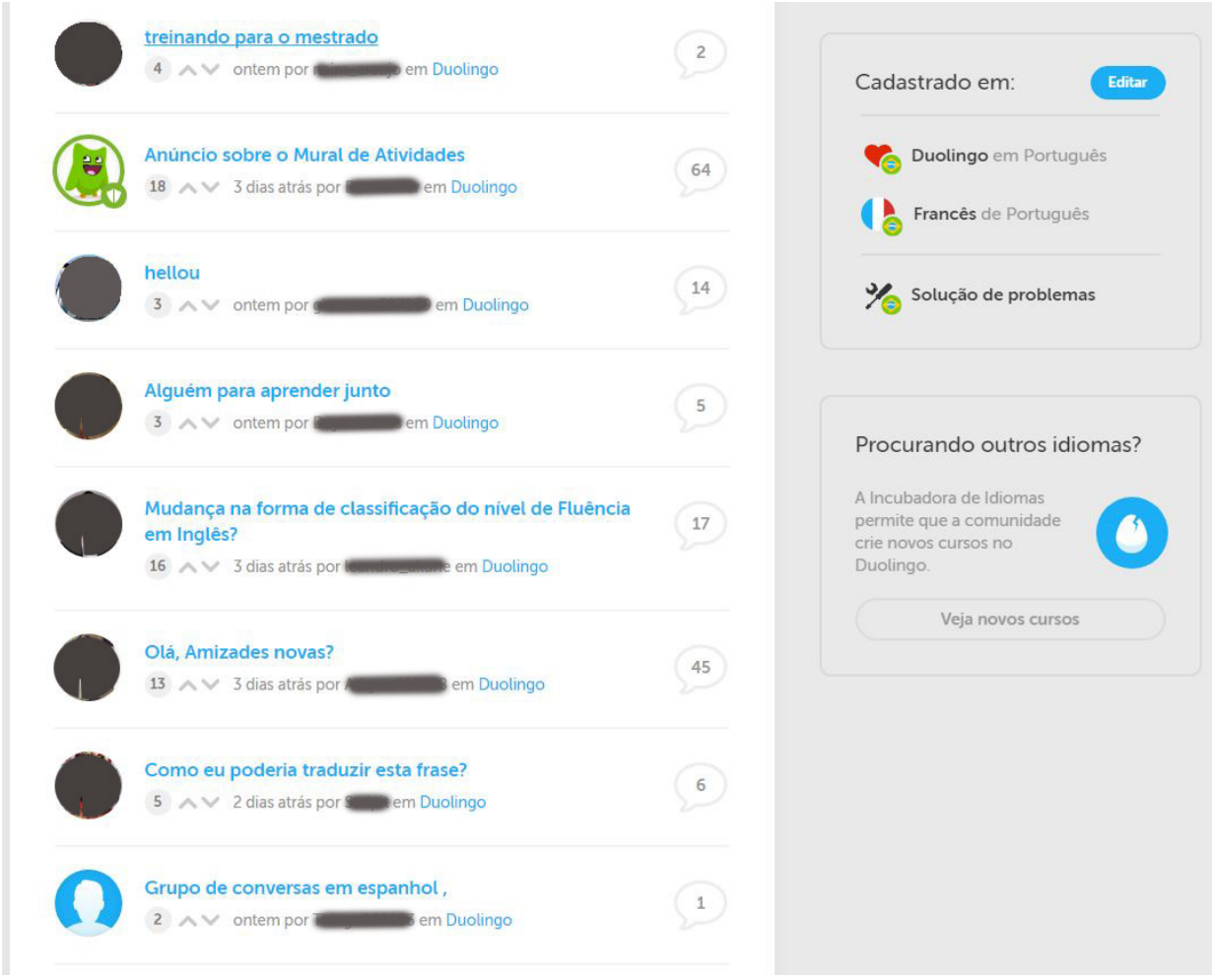


Fonte: *Duolingo*, 2017.

A Figura 33 mostra a participação e a interação nos fóruns, que pode ser feita dentro do grupo particular (no caso desta pesquisa) e também no geral (com todos os usuários do mundo). A participação é livre, mas há a figura do monitor, que pode ser espontânea (por um falante nativo, por exemplo) ou por alunos do *Duolingo* que se destacam pelo tempo de participação no curso e também pela fluência alcançada, e por esse motivo são convidados para exercerem atividade de monitoria (eles são identificados pelo uso da corujinha Duo e um distintivo).

Aparecem também assuntos como “treinando para o mestrado”; “mural de atividades”; “convites para aprender juntos”; “mudança na classificação”; “ajuda para tradução”; “grupo de conversas em espanhol”, etc.

Figura 33 – Fórum.



Fonte: *Duolingo*, 2017.

A árvore foi completada (Figura 34). Recebe-se um certificado, mas os estudos podem continuar por meio da prática e reforço das lições. Como as lições e modos de apresentação são atualizados periodicamente não fica cansativo refazer e manter o nível de fluência na língua-alvo.

Figura 34 – Árvore completada (todas as lições foram feitas).

Fonte: *Duolingo*, 2017.

2 **ABORDAGEM METODOLÓGICA (FASE 2)**

2.1 **Introdução**

A pesquisa, que segue o método de abordagem indutiva, foi feita por meio de um estudo qualitativo, a partir do qual se procurou responder se "é possível" aprender uma segunda língua e "como" isso acontece, tendo como viés a educação online aberta, o uso de tecnologias digitais e a gamificação do ensino. Para esse fim, foi feito um recorte que tem dois pontos principais em sua linha de investigação.

PRIMEIRO: foi feito um estudo longitudinal, com os participantes do Grupo A (*ver* Seção 2.3, item "Grupo A (estudo longitudinal)"), cujo objetivo era averiguar a aprendizagem de segunda língua por meio do curso/aplicativo gratuito, *Duolingo* (*ver* descrição na Seção 1.5) e de outros recursos disponíveis na educação online aberta. A mensuração se deu em dois momentos: antes e depois de cursarem o *Duolingo* e da concomitante utilização dos demais recursos. As questões que conduziram esta parte da pesquisa foram estas: *É possível aprender uma segunda língua por meio do Duolingo e quanto se aprende? Como a gamificação no ensino de línguas é utilizada por esse curso? Como as tecnologias digitais contribuíram para isso? Quais recursos adicionais foram utilizados?*

SEGUNDO: foi feito um levantamento investigativo a partir de entrevistas com os participantes do Grupo B (*ver* Seção 2.3, item "Grupo B (levantamento investigativo)"), os quais aprenderam outras línguas por conta própria, exercendo processos de aprendizagem autônoma e também fazendo uso de tecnologias digitais. Para isso a questão norteadora foi agrupada assim: *Como, quais as estratégias e quais tecnologias digitais os autodidatas utilizaram para aprender uma segunda língua?*

Todas essas proposições foram verificadas por experimentações descritas neste capítulo, e ao longo da dissertação, para que pudessem ser aferidas, reproduzidas e aperfeiçoadas por outros pesquisadores.

CRITÉRIOS DE SELEÇÃO: como uma das metas dessa pesquisa é colaborar com estudos que promovam a diminuição da desigualdade na educação, optou-se pelos cursos, aplicativos, sites e demais recursos disponíveis de ensino/aprendizagem de segunda língua gratuitos e abertos. Sendo este, portanto, um dos critérios de delimitação do *corpus* deste estudo. A

educação online aberta, em princípio, por não ser excludente, contribui para o fomento da inclusão e democratização da aprendizagem.

O contexto da pesquisa, com delimitação do *corpus*, escolha do *Duolingo*, recursos adicionais de educação online aberta, tecnologias digitais, os critérios de seleção dos participantes dos Grupos A e B, as etapas da pesquisa, os instrumentos, técnicas e procedimentos de coleta/geração de dados, bem como os procedimentos de análise dos dados, são apresentados nas próximas seções desde capítulo sobre a abordagem metodológica.

2.2 **Contexto da pesquisa**

Partindo desse interesse, o estudo qualitativo foi realizado na cidade do Rio de Janeiro, em um período compreendido entre os anos de 2016 e 2017, contou com a participação de 10 indivíduos, selecionados e divididos em dois grupos: A e B, e que foram decisivos para a coleta/geração de dados, conforme explicação detalhada nas Seções 2.3 e 2.4.

Nasceu da necessidade de dar uma resposta ao objetivo geral desta pesquisa (se "é possível" aprender uma segunda língua e "como" isso acontece, tendo como viés a educação online aberta, o uso de tecnologias digitais e a gamificação do ensino), mas, diante da amplitude dessa questão, foi preciso fazer um recorte, surgindo então as questões norteadoras que foram apresentadas na Seção 2.1. Como se deu isso é o que esta seção vai esclarecer apresentando os critérios de delimitação do *corpus*, o curso-base,[24] o porquê da escolha, os recursos adicionais da educação online aberta e as tecnologias digitais.

Curso-base escolhido

Conforme antecipado no subitem CRITÉRIOS DE SELEÇÃO na seção anterior, o curso/aplicativo *Duolingo* foi escolhido como curso-base por atender à condição de ser

[24] Optou-se pela nomenclatura *curso-base* para definir o curso condutor do processo de ensino/aprendizagem e que foi o ponto comum dos cinco indivíduos. Os demais recursos de educação aberta utilizados, obedeceram ao critério de serem os mais adequados ou disponíveis para cada língua-alvo.

gratuito em todas as fases[25] e ser um dos mais utilizados no mundo, com quase 200 milhões de usuários;[26] acessível para uso em diferentes tipos de dispositivos, como celulares, tablets e notebooks; tempo de existência (o que possibilita averiguações mais adequadas devido à longevidade – o curso foi criado em 2012); ampla oferta de idiomas; interface acessível; popularidade; facilidade de uso; abordagem das quatro habilidades básicas (ler, escrever, ouvir e falar) e adotar a gamificação em suas estratégias de ensino.

Nas Seções 1.5 e 3.1 há descrições e considerações mais profundas sobre as características, metodologia e estratégias de ensino do *Duolingo*.

Por se destinarem a averiguações distintas, apenas os participantes do Grupo A assumiram o compromisso de utilizar o curso-base *Duolingo* durante a vigência da pesquisa, com o intuito de fornecer subsídios para a mensuração do ensino/aprendizagem de L2 proporcionado por esse curso. Para os do Grupo B não foi necessário cursá-lo. Isso fica melhor explicado na Seção 2.3.

Recursos adicionais de educação aberta

Como recursos adicionais de aprendizagem, puderam ser agregadas ao curso-base outras vertentes de educação aberta, disponíveis para prática, interação, aperfeiçoamento e desenvolvimento de competência linguística, por meio das tecnologias digitais, especialmente a internet, que oferece oportunidades como as muitas já listadas na subseção 1.2.1 (página 26). Apenas para relembrar algumas delas: plataformas de vídeos, MOOCs (*Massive Open Online Courses*), cursos, aulas, jornais, revistas e jogos online, músicas, filmes, e-books, wikispaces, aplicativos para dispositivos móveis, sites, chats, fóruns de aprendizagem, redes sociais... Cada idioma com suas particularidades e canais próprios de aperfeiçoamento.

[25] Alguns cursos adotam o critério conhecido como *freemium*, ou seja, uma parte *free* (gratuita) para todos e outra *premium* paga para as demais fases e recursos liberados mediante pagamentos (ainda que valores modestos).

[26] Número informado em matéria publicada na revista *Época Negócios*, a partir da palestra de Gina Gotthilf, vice-presidente de marketing e crescimento do *Duolingo*, realizada no *Innovators Summit*, em São Paulo, em 28/09/2017. Disponível em https://epocanegocios.globo.com/Empresa/noticia/2017/09/como-o-duolingo-inovou-para-chegar-aos-200-milhoes-de-usuarios.html (acessado em 15 de dezembro de 2017). Em outras matérias publicadas na imprensa – em veículos como no jornal *O Estado de S. Paulo* e na revisa *Veja* – em fevereiro de 2017 o número de usuários era de cerca de 120 milhões, mas esse número aumentou consideravelmente após o aporte de milhões de dólares, inovações e investimento em publicidade.

Os históricos da participação e de que forma se desenrolaram os processos de aprendizagem foram descritos em folhas de registro, que cada participante recebeu e respondeu por e-mail, aplicados a cada três meses, de acordo com instruções básicas fornecidas em formulário próprio de anotações (Apêndice A).

Os dados obtidos a partir das informações dos participantes, por meio dos instrumentos e procedimentos de coleta/geração, levaram em conta: correlação com os estudos existentes na área (com base na fundamentação teórica); estratégias de aprendizagem; contribuição/influência das tecnologias utilizadas; aspectos motivacionais; autonomia, dependência, independência, autossuficiência e interdependência; avaliação da evolução dos participantes (por meio da análise dos resultados dos testes de nivelamento iniciais e finais) e pontos positivos e negativos da pesquisa.

Tecnologias digitais

Foram investigadas as vantagens e/ou desvantagens que as tecnologias digitais propiciam à educação online aberta para o ensino/aprendizagem de L2. Visto que estas inovações, principalmente as dos dispositivos móveis com acesso à internet, permitem uma maior interatividade e autonomia – e podem levar a educação até o aprendiz, na medida em que não se restringem aos limites de espaço e tempo comuns ao ambiente escolar tradicional.

Conforme apresentado na Seção 1.2, as diversas tecnologias digitais (TICs, EAD, educação online, web 2.0, computadores, tablets, celulares, conexão com internet...) modificaram e ampliaram as oportunidades, eliminando distâncias, antes intransponíveis em um país de dimensões continentais como o Brasil, por isso foram incluídas neste estudo.

Saber quais e como foram utilizadas foi uma preocupação desde o início da pesquisa. O formulário de acompanhamento (Apêndice A), as entrevistas semiestruturadas (Apêndices B e C) e os diários de bordo cumpriram essa função de coletar/gerar dados que desvelaram os usos feitos pelos participantes da pesquisa. Por meio desses instrumentos e procedimentos foram informadas quais as tecnologias digitais utilizadas, tanto de equipamentos (físicos), quanto de conteúdos de ensino/aprendizagem.

As tecnologias digitais também tiveram que se restringir apenas aos de recursos da educação online aberta (segundo a conceituação apresentada na Seção 1.1).

2.3 **Participantes**

Nesta seção são apresentados os critérios de seleção dos participantes que compuseram os Grupos A e B, os objetivos que se pretendeu alcançar com cada um deles. Para facilitar o entendimento, adotou-se uma nomenclatura própria em relação aos indivíduos que fizeram parte desde estudo. Convencionou-se chamar de **Grupo A** aos que se comprometeram a estudar, a fim de aprender, uma segunda língua, por meio do curso *Duolingo* e demais recursos da educação online aberta, no âmbito desta pesquisa; e de **Grupo B**, aos que já tinham aprendido uma segunda língua de forma autodidática, exercendo processos de autonomia, escolhendo e praticando suas próprias estratégias de aprendizagem.

Dez participantes foram selecionados (sendo cinco para o Grupo A e cinco para o B). O funcionamento dos dois grupos foi totalmente independente, com indivíduos distintos. O Grupo A fez parte de um estudo longitudinal e o Grupo B de um levantamento investigativo por intermédio da coleta/geração de dados com base em entrevistas semiestruturadas. Veja a seguir as características de cada grupo.

Grupo A (estudo longitudinal)

Foram selecionados cinco indivíduos para compor o Grupo A, todos com a língua portuguesa como L1, que não tiveram instrução significativa formal ou não-formal da língua-alvo, bem como nunca habitaram localidades nas quais essas línguas são faladas. Neste estudo qualitativo, as idades e os gêneros não foram considerados relevantes, mas, a quem possa interessar, os participantes tinham entre 20 e 50 anos, se declararam pertencentes aos gêneros masculino e feminino (ninguém informou gênero diferente dos “tradicionais”, apesar de poderem fazê-lo), pertenciam à classe média (quase baixa), segundo a estratificação social mais comumente adotada. As particularidades que fugiram dessas características foram explicitadas sempre que houve necessidade.

A seleção se deu por meio de um procedimento conhecido popularmente como “bola de neve”, no qual, através de conversas, um vai indicando outro. Nem todos os indicados foram considerados adequados à pesquisa e/ou não se enquadraram nos critérios de seleção

estipulados.[27] O processo seletivo ocorreu em quatro instituições de ensino superior (particulares e públicas) do estado do Rio de Janeiro. Sendo assim, os selecionados eram estudantes do ensino superior, graduados ou cursavam pós-graduação.

Após a seleção, todos os participantes do Grupo A cursaram o *Duolingo* durante a realização da pesquisa, por cerca de 13 a 15 meses. E, além desse curso-base obrigatório, eles puderam utilizar livremente outros recursos de ensino/aprendizagem, com o intuito de aperfeiçoar, praticar as quatro habilidades básicas (ler, escrever, falar e ouvir), melhorar o aprendizado, interagir, se comunicar, etc. Tudo devidamente informado via "Formulários de Acompanhamento" e "Diários de bordo", além de "Entrevistas" semiestruturadas (*ver* subseção 2.4.1 e Apêndices A, B e D). Os dados coletados/gerados são apresentados na Seção 3.2.

A escolha das línguas que os participantes iriam estudar era livre, segundo seus próprios interesses e motivações, respeitando-se a limitação de estar entre as oferecidas pelo *Duolingo*. Um dos critérios para a admissibilidade era se submeter a um teste de nivelamento que obedecesse à classificação do CEFR (*Common European Framework of Reference for Languages* – Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas), que varia de A1 a C2 – sendo A1, *Iniciante* e C2, *Proficiente*. Vale ressaltar que a escolha recaiu sobre o padrão CEFR por este abranger todas as línguas que faziam parte da pesquisa.

Portanto, os cinco indivíduos selecionados – e que foram incluídos neste estudo[28] – fizeram os testes e não atingiram a pontuação necessária nas respectivas línguas para serem classificados como A1.[29] Ou seja, foram "considerados A0" (ou pré-A1). Optou-se por escolher os participantes que ficaram abaixo de A1 devido ao curto tempo de duração da pesquisa, viabilizando, assim, uma melhor mensuração da aprendizagem da segunda língua.

É importante destacar que eles foram submetidos a testes de nivelamento para se avaliar como se encontravam no início da pesquisa e foram submetidos aos mesmos testes, ao

[27] Por exemplo, alguns outros candidatos foram convidados a fazer parte da pesquisa, mas, após as conversações, optou-se por deixá-los de fora do estudo, sob risco de os resultados ficarem comprometidos. Apesar de terem ficado no "nível A0", demonstraram por meio da entrevista de seleção que não respeitariam um ou mais critérios de delimitação do *corpus*, como, por exemplo, a gratuidade. Resumindo: eles deixarem escapar que não se limitariam ao *Duolingo* e que utilizariam outros cursos e/ou demais recursos pagos e não abertos. E, por isso, não foram aceitos.

[28] Vale fazer a seguinte observação: um dos participantes, inicialmente, gostaria de aprender espanhol, mas ao fazer o teste de nivelamento, descobriu-se que alcançava o nível A2 – como era um candidato com histórico de comprometimento e dedicação –, perguntou-se se era possível escolher aprender uma outra língua; respeitando-se, é claro, os critérios de interesse e de motivação. Ele prontamente concordou e optou pela língua francesa.

[29] Nesta pesquisa foram exigidos desempenhos iguais ou superiores a 60% de aproveitamento para serem considerados nível A1. Abaixo disso, existem classificações que consideram os percentuais entre 30 e 59,9% como pré-A1. Aqui, para facilitar, adotamos a nomenclatura A0 para englobar todos que não atingiram 60%.

término da mesma, de modo que se pudesse averiguar se conseguiram melhorar suas competências linguísticas nas respectivas segundas línguas.

A partir desses esclarecimentos iniciais, os cinco participantes selecionados cursaram o *Duolingo* para aprender Alemão, Francês (dois escolheram este idioma), Inglês, e Italiano. Para estudar as línguas alemã, francesa e inglesa os participantes utilizaram a língua portuguesa como base; já para estudar a língua italiana foi utilizada a língua inglesa como base (porque à época da seleção ainda não estava disponível a opção em português [L1] para o ensino de Italiano [L2]).[30]

Em resumo, os participantes do Grupo A tiveram as seguintes tarefas:

a) cursar o *Duolingo*;

b) preencher os "Formulários de Acompanhamento de Participantes do Grupo A";

c) fazer seus próprios "Diários de Bordo" (tarefa livre e opcional);

d) responder a uma "Entrevista" semiestruturada.

As principais questões norteadoras do Grupo A foram essas: *É possível aprender uma segunda língua por meio do Duolingo e quanto se aprende? Como a gamificação no ensino de línguas é utilizada por esse curso? Como as tecnologias digitais contribuíram para isso? Quais recursos adicionais foram utilizados?*

Grupo B (levantamento investigativo)

Diferentemente do estudo longitudinal do outro grupo desta pesquisa, aqui foi feito um levantamento investigativo, por meio de entrevistas semiestruturadas, que serviram para a coleta/geração de dados. Os participantes selecionados demonstraram ter sido responsáveis pelo próprio processo de aprendizagem, com fortes características de autodidatismo e autonomia, além de utilizarem tecnologias digitais. Daí o interesse da investigação.

Para compor o Grupo B foram selecionados outros cinco indivíduos, que também tinham a língua portuguesa como L1, que não tiveram instrução significativa formal ou não-formal da língua-alvo, bem como nunca habitaram previamente localidades nas quais essas línguas são faladas. As idades e os gêneros também foram considerados irrelevantes. Mas,

[30] Nota de lembrete: na metodologia adotada pelo *Duolingo* (que se baseia na tradução) as línguas são trabalhadas em pares, conforme explicado na Seção 1.5.

apenas para fins de registro, os participantes tinham entre 20 e 45 anos, se declararam de gêneros masculino e feminino e pertenciam às classes média e baixa.

A seleção, da mesma forma, se deu pelo procedimento conhecido como "bola de neve" (anteriormente explicado), e vieram de indicações de professores e colegas de cursos de graduação e pós-graduação, que descobriram nos indicados características de autodidatismo; ou seja, estes alunos aprenderam uma L2 sem professores, sem terem frequentado um curso de idiomas ou terem estudado a língua em contexto formal.

Desta vez, não houve teste de nivelamento inicial nem final. A não submissão aos testes de nivelamento é justificada pelo fato de eles já terem aprendido e aperfeiçoado suas competências linguísticas em momento anterior ao início dessa pesquisa. Não sendo possível, portanto, fazer um acompanhamento próximo. As entrevistas semiestruturadas tiveram o caráter de coletar/gerar dados que serviram de subsídio para elucidar as questões que guiam essa pesquisa. Os dados coletados/gerados no Grupo B são apresentados na Seção 3.3.

Os participantes do Grupo B são oriundos de instituições públicas do estado do Rio de Janeiro e as escolhas recaíram sobre o fato de que eles aprenderam uma L2 por conta própria. A ponto de alcançarem reconhecida competência linguística, seja por seus pares, seja pelas instituições nas quais atuam/atuavam, e também por aprovações em vestibulares, concursos e programas de intercâmbio. Assim como no outro grupo, igualmente eram estudantes do ensino superior, graduados ou cursavam pós-graduação.

Em resumo, os participantes do Grupo B tiveram apenas uma tarefa: responder a uma "Entrevista" semiestruturada, na qual foram abordados pontos típicos de autodidatismo e autonomia referentes à aprendizagem de L2 (para mais informações, *ver* subseção 2.4.1 e Apêndice C).

A questão norteadora agrupada do Grupo B foi essa: *Como, quais as estratégias e quais tecnologias digitais os autodidatas utilizaram para aprender uma segunda língua?*

2.4 **Etapas da pesquisa**

Algumas fases da pesquisa foram feitas simultaneamente e outras ocorreram em uma sequência predefinida. As etapas do estudo baseadas na revisão da literatura, em dados estatísticos públicos, na análise e descrição do *Duolingo* e redação dos capítulos foram sendo desenvolvidas durante toda a duração do Mestrado. Já as etapas de "seleção dos

participantes", "teste de nivelamento (inicial)", "fazer o curso *Duolingo*", "fazer o Diário de Bordo", "responder aos Formulários de Acompanhamento de Participantes do Grupo A", "refazer o teste de nivelamento (final)" e responder às entrevistas seguiram esta ordem, respectivamente.

Os participantes do Grupo A, além de cursarem o *Duolingo* – de acordo com seus próprios modos, mas respeitando as normas do curso (que prevê "lições" diárias) –, preencheram e informaram o andamento de sua aprendizagem por meio do "Formulário de Acompanhamento dos Participantes do Grupo A" (Apêndice A). Eles foram aconselhados a fazer livremente um "Diário de Bordo" no qual relatariam suas estratégias e fazem anotações relevantes para a aprendizagem. Ao final da pesquisa refizeram os mesmos testes de nivelamento para averiguar os conhecimentos e a competência linguística. Foram entrevistados para saber como conseguiram cursar o *Duolingo*; o que norteou a aprendizagem; quais as vantagens e desvantagens em relação à autonomia, independência e flexibilidade; se utilizaram outras estratégias de aprendizagem; os aspectos positivos e os negativos; avaliarem a metodologia de ensino à distância à qual tiveram acesso; acrescentar informações a partir da própria experiência e que possam ajudar a quem quer aprender uma segunda língua utilizando as mesmas estratégias; recursos utilizados para praticar a língua. A entrevista própria para os participantes do Grupo A foi semiestruturada (Apêndice B) e teve pequenas variações devido às características individuais dos participantes.

2.4.1 Instrumentos, técnicas e procedimentos de coleta/geração de dados

Nesta seção são descritos os instrumentos utilizados para a coleta de dados: formulário de acompanhamento dos participantes do Grupos A, entrevistas semiestruturadas distintas com os participantes dos Grupos A e B, testes de nivelamento e diário de bordo. Veja descrições a seguir:

- FORMULÁRIO DE ACOMPANHAMENTO DO GRUPO A (*ver* Apêndice A) – Por meio desse formulário, os participantes puderam informar sobre o andamento trimestral de suas atividades e os processos de aprendizagem, de modo a demonstrar como se deu o seu desenvolvimento, as estratégias, os recursos adicionais além do curso *Duolingo*, a média de lições feitas, os sites, aplicativos e demais recursos digitais.

- ENTREVISTAS COM O GRUPO A (*ver* Apêndice B) – As entrevistas semiestruturadas serviram de embasamento para análises comparativas com o atual estudo, de modo a acrescentar informações que pudessem auxiliar no entendimento do processo de aprendizagem e servir de parâmetro para análise de dados dos indivíduos participantes dessa pesquisa.
- ENTREVISTAS COM O GRUPO B (*ver* Apêndice C) – Estas entrevistas semiestruturadas ajudaram a descobrir as estratégias e os caminhos percorridos pelos autodidatas, bem como seus processos de aprendizagem, principalmente no que se referiam à utilização das tecnologias digitais (em especial as de acesso à internet).

  Teve-se o cuidado, em ambos os grupos, de planejar as entrevistas e submetê-las ao Comitê de Ética da Plataforma Brasil. Optou-se pelas entrevistas semiestruturadas, pois era obrigatória a submissão das perguntas basilares ao comitê. Mas, ao mesmo tempo em que foi essencial seguir a padronização e estrutura básica de uma entrevista estruturada, percebeu-se que era indispensável uma certa liberdade para auxiliar (sem influenciar) os entrevistados a fim de obter informações mais precisas.

  As entrevistas semiestruturadas permitiram a obtenção de dados relevantes e significativos que não se encontravam em fontes documentais (nem mesmo nos outros instrumentos de coleta/geração de dados desta pesquisa). Mesmo reconhecendo que o entrevistador deve principalmente ouvir, em vez de falar, foi possível explorar temas importantes não previstos nos roteiros de perguntas. Os entrevistados tiveram liberdade para responder, mas em alguns momentos puderam ser auxiliados com outras perguntas que permitiram melhor detalhamento dos pontos investigados. Segundo Best (1972, p. 120), a entrevista "é muitas vezes superior a outros sistemas de obtenção de dados". Por se concordar com esse pensamento as entrevistas foram incluídas e valorizadas neste estudo qualitativo. Vale ressaltar que as contribuições da Banca de Qualificação (à qual essa dissertação foi submetida) auxiliaram sobremaneira no aperfeiçoamento das entrevistas.
- TESTES DE NIVELAMENTO – Conforme já explicado na Seção 2.3, os testes de nivelamento aplicados obedeceram à classificação do CEFR (*Common European Framework of Reference for Languages* – Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas), que varia de A1 a C2 – sendo A1, *Iniciante* e C2, *Proficiente*. E foram feitos seguindo rigorosamente as diretrizes do CEFR (como não utilizar dicionários, não fazer qualquer tipo de consulta a pessoas ou máquinas, fazer o teste individualmente, obedecer ao tempo determinado, etc.) sob supervisão do pesquisador, de modo a garantir a sua

lisura. Esses procedimentos foram cumpridos por todos os participantes, mesmo quando o teste escolhido assim não o exigia.

Por questões econômicas (falta de verba) foram utilizados os testes fornecidos por cursos de idiomas e centros de exames estabelecidos no mercado, entre eles Deutsche Welle (alemão[31]), Alliance Française (francês[32]); Cambridge (inglês[33]); e Alle Idiomas (italiano[34]).[35] Os testes, em geral, continham questões de múltipla escolha, preenchimento de lacunas, interpretação de enunciados, que visavam à identificação de tempos e conjugações verbais, gêneros e números, "falsos amigos", sintaxe da língua-alvo etc. Sempre que disponível, procurou-se escolher testes que abrangessem as quatro habilidades (ler, escrever, falar e ouvir), mas nem sempre isso foi possível por se tratarem de testes gratuitos. Ou seja, nem todos os idiomas testados conseguiram cumprir essa especificidade.

- DIÁRIO DE BORDO – Além do formulário e das entrevistas (apresentadas nos itens anteriores e respectivos Apêndices), foram acrescidas informações relevantes não previstas, mas que demonstraram estratégias de aprendizagens adotadas pelos participantes, aos quais foram feitas recomendações de criarem diários de bordo. Após a devida coleta e avaliação dos dados, estas foram incorporadas à pesquisa.

  Diário de bordo neste estudo refere-se a anotações periódicas (se possível, diárias) para consulta posterior e caracteriza-se pela objetividade do texto, permitindo um certo afastamento de quem o escreve, de modo a possibilitar uma reflexão sobre suas ações (ALARCÃO, 1996). Este instrumento vai possibilitar a tomada de consciência daquilo que foi efetivamente objetivo e/ou subjetivo, além de possibilitar uma análise sobre a prática e a dinâmica das atividades desenvolvidas durante a participação no curso *Duolingo* e dos demais recursos utilizados para aprendizagem, prática e aperfeiçoamento da competência linguística da segunda língua. Entende-se o diário como um guia de reflexão sobre a

[31] http://einstufungstest.dw.de/

[32] http://tn.aliancafrancesa.com.br

[33] http://www.cambridgeenglish.org/br

[34] http://www.alleidiomas.com.br

[35] Além desses testes cujos links aparecem nas notas anteriores, outros foram aplicados na primeira fase, entre eles: Cervantes (espanhol – serviu para a avaliação de alguns candidatos que acabaram ficando com classificação superior ao nível A1 e, por este motivo, não foram selecionados); Goethe e Sprachcaffe (alemão). Acima foram informados os links apenas dos testes que foram repetidos na etapa final por terem sido considerados mais adequados aos propósitos desta pesquisa.

prática, que favorece a tomada de consciência [do autor] sobre seu processo de evolução e sobre seus modelos referenciais (PORLÁN; MARTÍN, 1997).

Ao se começar um diário pode-se ter a "falsa ideia" de que os fatos não têm ligação e são simples demais, mas com o passar do tempo certos padrões de comportamento e suas variáveis são percebidos, bem como influências sobre a atividade desenvolvida. A superação da subjetividade pode acontecer ao se criar um "grau de diferenciação consciente entre o que se descreve espontaneamente e a análise mais sossegada, sistemática e racional que posteriormente, ou paralelamente, se pode fazer disso" (PORLÁN; MARTÍN, 1997, p. 27).

Não se esperou aqui um diário nos moldes dos que um docente costuma fazer, mas se almejou obter informações relevantes sobre a análise dos procedimentos e estratégias adotadas pelos participantes que colaboraram com a presente pesquisa.[36]

2.4.2 Procedimentos de análise dos dados

Por se tratar de um estudo qualitativo, no qual a amostragem reuniu uma quantidade pequena de indivíduos, houve um cuidado redobrado para se evitar generalizações equivocadas. Os procedimentos de discussão e análise dos dados apresentados no Capítulo 3, *Apresentação e discussão dos dados*, foram feitos de modo a evidenciar as conclusões às quais se chegou por meio desta pesquisa. A interpretação dos resultados foi feita de maneira que fosse corroborada pelos dados coletados/gerados e também por um processo acurado de análise das correlações entre os dados revelados e as questões norteadoras.

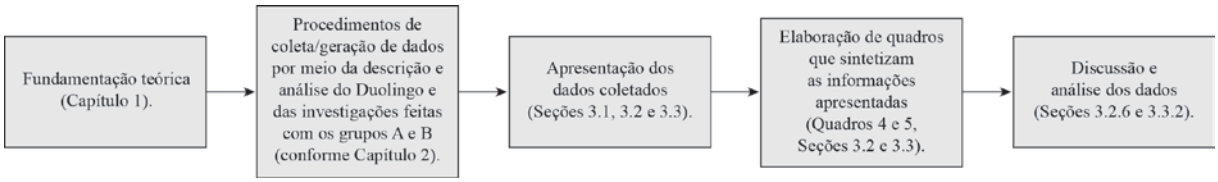
Nesta pesquisa foram utilizados mecanismos tradicionais de um estudo qualitativo, mas com alguns aspectos quantitativos por meio da apresentação de dados estatísticos, percentuais, números que assinalam progressos ou a falta deles, e que, evidentemente, não podem ser generalizados pelo tamanho da amostragem, mas que servem de indícios para

[36] NOTA DE ESCLARECIMENTO: Ao final da pesquisa, quando foi feita a análise dos diários produzidos, percebeu-se que nem todos os participantes conseguiram produzir um material com as características desejadas. Fica aqui um alerta de que em possíveis replicações ou nova utilização desse instrumento de coleta, que se tenha o cuidado de fornecer modelos, instruções e diretrizes mais claras e precisas, mesmo que se perca um pouco da espontaneidade e informalidade e acabe se exigindo um pouco mais dos participantes. OBS.: Ainda assim foi possível aproveitar as informações geradas (*ver* Seção 3.3 e Apêndice D).

mensuração da avaliação dos dados que podem responder ao objetivo principal e também aos específicos (conforme a Seção 2.1).

Os procedimentos de análise começaram pelo modo de organização e apresentação dos dados coletados/gerados, e isso se realizou pela ordenação adotada da seguinte forma: análise e considerações sobre o *Duolingo*; condensação das entrevistas tanto do Grupo A quanto do B; compilação das informações provenientes dos Formulários de Acompanhamento do Grupo A e dos Diários de Bordo; elaboração de quadros sintéticos (que reuniram as informações em um só lugar); e, finalmente, as discussões e análises dos dados que foram feitas levando em conta o referencial teórico apresentado no Capítulo 1, *Revisão da literatura*, trazendo à tona as estratégias de aprendizagem, as abordagens e metodologias empregadas, as tecnologias digitais, a gamificação do ensino, os recursos utilizados, os processos de autonomia, as características dos autodidatas, as pedagogias... Tudo isso com a finalidade de encontrar respostas para as questões norteadoras deste estudo.

Figura 35 – Etapas da pesquisa.



Fonte: o autor.

2.4.3 Experimento-piloto

Alguns meses depois do início da pesquisa com os participantes do Grupo A, foi desenvolvido um experimento[37] que avaliou, parcialmente, os aspectos lexicais e sintáticos na aquisição de segunda língua. Após a inclusão (que seria provisória) deste experimento na etapa de Qualificação do Mestrado, foi aconselhado pela banca à qual esta dissertação foi submetida, que este piloto permanecesse na versão final da dissertação. Recomendação aceita, o experimento-piloto foi incorporado como a atual Seção 3.4.

[37] Desenvolvido na disciplina "Estudos em Linguística e Ciências Afins" (*Tema:* Psicolinguística – Aquisição da linguagem), sob orientação da Dra. Marina R. A. Augusto, no âmbito do Mestrado em Linguística, do Instituto de Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj).

Foi mantida, na medida do possível, a redação original do texto (inclusive no que se refere aos tempos verbais e uso do termo “língua-alvo” em detrimento de “segunda língua”, utilizado na maioria das ocasiões, ao longo da dissertação, pelas razões explicadas na Seção 1.1). Procedeu-se a um pequeno enxugamento a fim de evitar redundância com partes desta pesquisa. Vale ressaltar que foi acrescentada a nomenclatura PA1, PA2 e PA4, de modo a permitir a identificação dos mesmos participantes do Grupo A, adequando as remissões à redação final desta dissertação.

Quanto à metodologia, objetivos, procedimentos de geração e apresentação de dados, análise e considerações parciais feitas à época, decidiu-se mantê-los apenas na Seção 3.4, portanto, não serão repetidos ou sequer sintetizados aqui na subseção 2.4.3.

Porém, vale esclarecer que não foi possível realizar uma segunda etapa de aferição – que seria recomendada à complementação do experimento –, devido à escassez de tempo, tanto do pesquisador quanto dos participantes.

A principal função de um experimento-piloto é testar os instrumentos de coleta de dados, por isso esse pré-teste serviu para explicitar a serventia da coleta/geração de dados por meio da amostragem escolhida, ainda mais por se tratar de um estudo qualitativo que trabalhou com uma quantidade reduzida de indivíduos. Teve, portanto, sua validade ao asseverar que não era um caminho incompatível para a obtenção dos dados necessários. E mesmo que a metodologia escolhida não fosse levar a encontrar as respostas às questões norteadoras, haveria tempo de se reestruturar a coleta/geração de dados, não para falseá-las – a fim de confirmar previsões e desejos pessoais –, mas para que se chegasse à demonstração de evidências que validassem as hipóteses.

Resumindo: o experimento-piloto – executado em uma fase preliminar – teve grande validade para esta pesquisa, mas sua manutenção na dissertação foi limitada à divulgação de resultados parciais (significativos, é verdade) sobre os aspectos lexicais e sintáticos na aquisição de segunda língua. Sua utilidade também se justificou pelo uso e avaliação de aspectos de gamificação, apreciação parcial do andamento da aprendizagem de alguns membros do Grupo A (que cursaram o *Duolingo*) e pelo uso de tecnologias digitais. As conclusões a que se chegou ficaram restritas às que foram feitas à época de sua realização. Enfim, a Banca de Qualificação sugeriu sua manutenção, a fim de divulgar um experimento considerado relevante, e o pesquisador concordou com a sugestão. (Para maiores informações, *ver* Seção 3.4.)

2.4.4 Submissão ao *Comitê de Ética da Plataforma Brasil* e esclarecimentos aos participantes

Como essa pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Plataforma Brasil, foi necessário que os participantes lessem e, em caso de aceite, assinassem o TCLE – *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (*ver* Apêndice E), por meio do qual foram esclarecidos sobre seus direitos, como se daria a participação na pesquisa, a questão do sigilo e confidencialidade, as tarefas assumidas, os benefícios da pesquisa, os possíveis riscos, a livre desistência a qualquer momento, a quem recorrer para fazer denúncias, os contatos, etc.

Ao serem convidados, foram informados reiteradamente de que poderiam desistir definitivamente a qualquer momento de participar da pesquisa, para isso bastaria apenas comunicar ao pesquisador quando o fizessem, de modo a ser relatado no estudo. E que em nenhum momento teriam suas identidades reveladas. Para garantir a confidencialidade, foram referenciados na dissertação apenas como *PA1* a *PA5* (Participantes do Grupo A) e *PB1* a *PB5* (Participantes do Grupo B), não sendo possível qualquer identificação. Vale destacar que não houve remuneração ou ajuda de custo aos participantes.

3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS (FASE 3)

3.1 Análise e considerações sobre o *Duolingo*

Já tendo sido feita a descrição do *Duolingo*, na Seção 1.5, este capítulo começa com a análise e as considerações sobre o curso-base escolhido para essa pesquisa, de modo a se diagnosticar suas principais características. Não há aqui a intenção de se esgotar o assunto, mas sim ajudar a compreender porque este curso/aplicativo faz tanto sucesso pelo mundo afora e, simultaneamente, investigar aquilo que é, ou deveria ser, seu principal objetivo: o ensino de línguas.

Logo após o cadastramento, que é bem simples – bastando um e-mail válido e uma senha –, percebe-se alguns padrões de interação, com fácil reconhecimento da interface que prima pelo alto grau do que se costuma chamar de *affordance*[38] – um traço muito comum aos jogos digitais – e como o *Duolingo* adota a estratégia de gamificação, esta parece ter sido uma das principais preocupações de seus designers. Essa característica é demonstrada pela análise aqui desenvolvida e corroborada pelas entrevistas do Grupo A (Seção 3.2).

Posteriormente às devidas configurações básicas de definição da quantidade de lições que serão feitas por dia – de acordo com a disponibilidade do aprendiz –, podem ser estabelecidos tempos médios (de 5, 10, 20, 30... minutos) nos quais se fará uma ou mais lições. Isso vai nortear o ritmo dos estudos diários. Sendo a participação diária uma das peculiaridades do *Duolingo*, já que na metodologia adotada, a prática e o reforço são exigidos. A quantidade de lições delimitadas inicialmente pode ser alterada a qualquer momento, para mais ou para menos, a única obrigação é o compromisso diário.

Ao se olhar pela primeira vez a estrutura do *Duolingo*, nota-se a árvore (mapa) composta de unidades e lições. O estudante consegue ver um começo, meio e fim. Isso acaba por demonstrar que há um planejamento a ser seguido. Sabe-se desde o início aonde se vai

[38] *Affordance* é um termo criado por James Jerome Gibson – psicólogo americano, que muito contribuiu no campo da percepção visual – e que pode ser explicado de maneira simplificada como o potencial de um objeto de ser usado como foi projetado para tal. É a qualidade de um objeto que permite a identificação de sua funcionalidade sem a necessidade de explicação prévia, o que ocorre intuitivamente ou baseado em experiências comuns (por exemplo, uma maçaneta, os ícones de um programa de computador, placas indicativas, botões de ligar e desligar etc., que nos remetem ao universo cotidiano, revelando sua função). Quanto maior for a *affordance* de um objeto, melhor será a identificação de seu uso.

chegar (ao final há uma corujinha sobre um pódio). Como chegar até lá? Conforme Salen e Zimmerman (2004), o modo como o curso está estruturado vai conduzir o usuário pelas mãos em segurança, com sua arquitetura gamificada, seu *personal trainer*, seus gráficos, barras, dados estatísticos e interface didática.

A mecânica de jogo (SALEN e ZIMMERMAN, 2004) adotada pelo *Duolingo* deixa claro, de modo leve e intuitivo, como funciona, por onde se inicia e para onde se vai. Na primeira tela que aparece ao entrarmos no site/aplicativo, vê-se uma unidade colorida e todas as demais em cinza. Só se pode começar por ali, pela colorida, as demais estão bloqueadas. Isso é perceptível visualmente. O curso quer que o estudante inicie sua jornada pela porta de entrada que ele definiu. Depreende-se uma estrutura, a princípio, linear – sem entrar no mérito de sua eficácia pedagógica – e, como primeiro contato, cumpre sua função de introduzir o usuário no universo do curso e apresentar sua metodologia de ensino. *A posteriori* – quando as unidades já estiverem liberadas, à medida que forem sendo feitas e desbloqueadas – , a estrutura que era linear poderá deixar de ser, cabendo ao aluno definir sua ordem de prática e reforço das lições em um acesso não linear.

A estrutura da árvore, a ordem em que as unidades aparecem (com suas respectivas classes de palavras e assuntos abordados) e o léxico apresentado são praticamente os mesmos nos quatro idiomas que fazem parte deste estudo. A despeito de ter-se utilizado a língua francesa para exemplificar a Seção 1.5, poderia ter sido qualquer outra. A descrição não teria muita variação. Leffa (2016, p. 145) ao abordar os aspectos que chamaram sua atenção no *Duolingo* destaca "o uso de um mesmo *corpus* para as diferentes línguas".

Logo no início da primeira lição (Figura 9) – e, também, várias vezes depois –, uma representação típica dos estudos de Saussure (1916), sobre o signo linguístico,[39] é adotada, pois ao se ler um enunciado pedindo para selecionar a tradução da expressão "a mulher", obtém-se a ajuda da ilustração (facilitadora) na qual aparecem as imagens sociais mais comuns de uma mulher,[40] de uma criança e de um animal (gato).

Pronto, a noção de signo linguístico (conceito/imagem acústica) foi ativada. É inevitável não associarmos "la femme" (francês); "die Frau" (alemão); "the woman" (inglês); ou "la donna" (italiano) ao vínculos correspondentes consagrados em português, o mesmo acontece com "criança" e "gato", que aparecem ao lado de "mulher" e, posteriormente, na

[39] As noções sobre signo linguístico foram simplificadas, de modo a facilitar o entendimento nessa análise do *Duolingo*.

[40] Apesar da importância do tema, optou-se aqui pela não incidência mais profunda sobre questões como: que imagens sociais comuns são essas? Segundo quais critérios? Etc. Isso daria outra dissertação.

sequência da lição. Além do acompanhamento de um áudio (forma fonológica), no qual se ouve a pronúncia na língua-alvo de acordo com representação na respectiva convenção escrita. Antes do clique no botão VERIFICAR, pode-se percorrer e ouvir o áudio de todas as opções. O botão VERIFICAR leva o estudante a um feedback imediato, outra característica do ensino gamificado (KAPP, 2012).

Conforme explicado na seção anterior, esse início tem um grau de dificuldade bem baixo o que leva o aprendiz a acertar e ganhar confiança e motivação, mexendo com seu lado emocional de maneira positiva. E mesmo que se erre, há um feedback simples explicando que a resposta estava errada e uma nova oportunidade, com uma pergunta semelhante, lhe é dada.

A correção fraterna, por meio de um feedback positivo, é levada a sério pelos criadores do curso. Percebe-se, também, uma preocupação em "ouvir" aquele que faz uso desta plataforma de ensino de línguas. Por isso a renovação é constante, os designers procuram incorporar melhorias ou consertar aspectos que os usuários não gostam. Muitas vezes a partir de sugestões dos próprios estudantes. Porém, essas alterações são feitas somente após testes de checagem, segundo informações do próprio *Duolingo*.[41]

Um exemplo disso é um atributo muito comum aos games: o sistema de vidas. Estudos anteriores sobre o *Duolingo* abordaram questões como a "perda de vidas" representadas por corações (LEFFA,[42] 2014, 2016; PETIT, 2013), mas isso não se aplicava mais no início de 2018. Justamente por estar em constante desenvolvimento e aperfeiçoamento, foi descartado, tornando a estratégia motivacional mais amigável para os que se sentiam desestimulados ou excluídos, diante do esgotamento do número de vidas a que se tinha direito, e a consequente obrigatoriedade de voltar à estaca zero.

Esse tipo de desafio foi substituído por recompensas ou uma correção mais fraterna, do tipo "quase certo", e a posterior oportunidade de mostrar a compreensão – percebida a partir de uma correção amistosa –, em exercícios subsequentes dentro da mesma lição. Diminuindo, consequentemente a sensação de frustração para aqueles que não estão

[41] Gina Gotthilf, vice-presidente de marketing e crescimento do *Duolingo*, disse que diariamente, considerando todas as áreas da empresa, são realizados 20 tipos de testes diferentes com usuários. Cada um dos testes é aplicado para um grupo aleatório de cerca de 20 mil pessoas. A ideia é que toda estratégia seja validada antes de virar uma "mudança". Os testes controlados diminuem as perdas de tempo e dinheiro, pois mais de 50% deles se mostram ineficazes. Disponível em https://epocanegocios.globo.com/Empresa/noticia/2017/09/como-o-duolingo-inovou-para-chegar-aos-200-milhoes-de-usuarios.html (acessado em 15 de dezembro de 2017).

[42] Tive a oportunidade de conversar com o professor Vilson Leffa, durante a realização do 7º Seminário Hipertexto e Tecnologias da Educação (em dezembro de 2017) e ele mesmo compartilhou a sensação de frustração pela perda de vidas, quando de sua pesquisa para escrever um artigo sobre o *Duolingo*. Ao ser informado sobre a alteração, ficou contente com a mudança de estratégia adotada pelo curso.

acostumados com o mundo dos games, conforme se pôde perceber por mensagens nos fóruns e conversas para a pré-seleção de participantes dessa pesquisa.

Durante o estudo para esta pesquisa foi possível perceber outros aprimoramentos,[43] que após as devidas análises, foram melhorados nas novas versões do curso. Ou seja, as correções, aperfeiçoamentos e ajustes estão sempre ocorrendo. Apesar de não ser um ambiente com estrutura aberta, os idealizadores estão atentos às demandas mediante o uso da opção REPORTE UM PROBLEMA (Figura 21), pela qual são informados dos "erros", *bugs* e incongruências percebidos pelos usuários. Um exemplo de ajuste que pode vir a ocorrer é sobre a perda total dos *dias de ofensiva*, que foi considerada como desmotivadora pelos usuários. Vale lembrar que o uso de lingotes só garante imunidade de um dia, mas precisa estar ativado na lojinha e não foi considerado suficiente pela maioria dos participantes do Grupo A (*ver* Seção 3.2).

Enfim, conforme descrito na Seção 1.5 e nos parágrafos anteriores desta seção – no que se refere aos recursos das tecnologias digitais, gamificação, motivação, usabilidade, *affordance*, sensação de prazer, premiações e recompensas por comprometimento e dedicação, competitividade, interface amigável e interativa, atualizações, melhorias constantes dos aplicativos dos dispositivos móveis, lojinhas, superpoderes etc. –, o *Duolingo* cumpre bem o seu papel, mas faz-se necessário aqui abordar também o ensino propriamente dito, sua estrutura, metodologia e estratégias.

A tradução entre a língua-alvo (a que se quer aprender) e a língua-base (a que se utiliza para aprender[44]) ou vice-versa, bem como a repetição e o reforço para fixação, são as características preponderantes da metodologia utilizada. Para viabilizar a aquisição lexical, inúmeras vezes, criam-se frases descontextualizadas e quase sem sentido, apenas para encaixar o vocabulário que foi aprendido nos blocos de lições que compõem as unidades.

É claro que o fazem de uma maneira pela qual o estudante acaba relevando essas idiossincrasias da metodologia, principalmente por intermédio de compensações de percepções visuais (gráficos, barras de preenchimento de desempenho, feedbacks positivos...) ou de recompensas por acertos. Pouco importando se você traduziu "I'm a woman" ou "Je suis a femme" como "Eu sou uma mulher", mesmo que você não seja. O que importa é que

[43] Premiações por desempenho; novas recompensas; desafios; a inclusão do chamado "quase certo" (tanto na escrita quanto na pronúncia); fim da ideia de traduzir a web; mais exercícios de tradução para a língua-alvo em vez do contrário; novas oportunidades de compreensão dos ensinamentos, em vez da simples repetição do mesmo exercício na mesma ordem, etc.

[44] No caso desta pesquisa, português para quatro dos participantes que se propuseram a aprender as línguas alemã, francesa (dois deles) e inglesa; e inglês para o que quis aprender a língua italiana.

você acertou e continua satisfazendo sua sensação de saber e sendo parabenizado por isso. A estrutura e o formato dos exercícios privilegiam cumprir metas e avançar como em um jogo.

A fragmentação da língua também não pode deixar de ser observada. O *Duolingo* adota exercícios e atividades que vão quebrando a língua em vários pedaços, mas que atendem às possibilidades de tradução mecânica e simples, factíveis para os aprendizes em estágio inicial, assim como para as máquinas limitadas à alimentação que recebem dos programadores. Afinal, as dificuldades de tradução são inevitáveis com frases mais longas e complexas. Começa-se por palavras (substantivos, adjetivos, pronomes, artigos...) que são seguidas pela introdução de verbos e suas respectivas conjugações (que vão ficando mais trabalhosas ao longo das unidades), e assim vão se formando frases e mais frases. Mas que não passam disso.

Não há diálogos, nem sequer pequenos textos de duas ou mais linhas, são sempre frases; no máximo, orações – reiteradamente isoladas, descontextualizadas e sem interação. Não há perguntas ou proposições cujas respostas não possam ser previstas. Elas são o tempo todo limitadas ao que a máquina espera que seja respondido. A falta de interações reais, que poderiam ser sanadas nos fóruns, acaba não acontecendo, pois estas são feitas na língua do aluno e a língua-alvo é tratada apenas como objeto e não como forma de interação, comunicação e prática.

As dificuldades em se trabalhar as outras habilidades, que em geral ficam em segundo plano neste método, foram minimizadas pelos avanços tecnológicos de reconhecimento de voz (placas de som, microfones, fones de ouvido, alto-falantes...) que agora permitem a prática da oralidade e da audição, ainda que somente para os áudios previamente programados.

A retomada de um método de ensino que foi bem-sucedido no passado, mas que já foi superado por outros que o sucederam e se mostraram mais eficazes, chega a ser paradoxal, pois une tecnologias digitais avançadas com uma metodologia que recoloca o aprendiz em uma posição de mero receptor e não como agente produtor e autor de seu próprio discurso.

Os idealizadores do *Duolingo* optaram por criar uma estrutura que pudesse ser funcional e viável, tanto do ponto de vista da gamificação quanto do ensino de línguas, além, é claro, de manter baixos os custos operacionais. Conseguiram fazer uso das tecnologias digitais disponíveis com relativo êxito, já que o número de usuários não para de crescer e pela satisfação dos usuários. Sobre a eficácia e qualidade da aprendizagem, começaremos a descobrir a seguir, por meio da análise dos dados dos testes de nivelamento realizados e do que disseram nas entrevistas os participantes desta pesquisa (Seção 3.2).

As respostas às questões norteadoras continuam sendo fornecidas na Seção 3.2.6 juntamente com a discussão dos resultados do Grupo A.

3.2 **Apresentação e discussão dos dados do Grupo A**[45]

Aqui são apresentadas as compilações das entrevistas dos participantes deste grupo;[46] os dados dos testes de nivelamento; as condensações dos formulários de acompanhamento e dos diários de bordo (cujos resumos estão no Apêndice D); bem como o Quadro 4, – que sintetiza as informações apresentadas ao longo desta seção – e as discussões e análises do Grupo A.[47]

3.2.1 Participante de Alemão (PA1)

O participante de alemão abriu a entrevista, dizendo que sim, que considera que avançou na aprendizagem de segunda língua e acrescentou que só sabia uma palavra em alemão – *danke* (obrigado) – e, agora, conhece várias; prosseguiu nos dando uma pista ao reconhecer que tem dificuldades com os tempos verbais e em formar frases, mas que sim, considera que avançou e que está bem melhor do que quando começou o curso.

Fez o primeiro teste de nivelamento em novembro de 2016. O teste final foi feito em janeiro de 2018, ou seja, cerca de 15 meses depois. Deixou de ser considerado nível A0 e atingiu o nível A1,[48] houve melhora percentual de 32% para 68% (*diferença de 112,50%*),

[45] Ao se redigir as seções de apresentação e discussão dos dados, optou-se por referir-se aos participantes sempre no gênero masculino. Sem a intenção de adotar qualquer conotação que pareça machista, isso foi feito para preservar suas identidades, já que o sigilo lhes foi garantido quando da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, submetido ao Comitê de Ética.

[46] Os participantes do Grupo A foram nomeados de PA1 a PA5, de modo a preservar suas identidades. Quando transcritas suas falas, estas foram precedidas dessa nomenclatura e apareceram entre aspas. O texto nesta seção adquiriu, intencionalmente, um caráter mais informal a fim de preservar a linguagem coloquial adotada durante as entrevistas e nos diários de bordo.

[47] Conforme esclarecido na nota de rodapé n. 36 (página 92), alguns diários de bordo não funcionaram como se esperava. Não houve anotações diárias contínuas e nem no sentido exato que a literatura descrita na subseção 2.4.1 sugeriu.

[48] Em caso de dúvidas sobre os percentuais de classificação, ver nota de rodapé n. 29 (página 86).

segundo o padrão CEFR. Tendo sido relatada a mesma característica de respostas aleatórias, sem o devido conhecimento – comuns a outros participantes –, exceção seja feita às palavras com alguma similaridade com a língua inglesa, da qual o participante é fluente. No teste final, sentia-se capaz de avaliar que a resposta dada era consciente.

PA1 disse: “Eu sou do tipo que gosta de começar e terminar as coisas, sempre de modo planejado”, por isso elogiou a estrutura do *Duolingo* de ter a árvore, as lições, os dias, a obrigatoriedade de acessar o curso diariamente e cumprir as metas. O fato de ter um início, meio e fim ajudou bastante e lhe deu vontade de concluir, “em comparação com outros aplicativos que simplesmente você entra, faz o que tem que fazer e não há uma indicação de caminhos ou metas a alcançar”, queixou-se.

Segundo sua opinião, os aspectos motivacionais carecem de melhoria, pois funcionam adequadamente até se concluir a árvore, mas depois disso, a falta de novos desafios diminui a motivação para se continuar participando do curso diariamente.

Durante um bom tempo da pesquisa, ficou em primeiro lugar entre os integrantes do Grupo A. Relatou que os avisos de ultrapassagem por outros membros do grupo mexeram com seu lado competitivo e o impeliram a melhorar sua performance de modo a recuperar a liderança e isso aconteceu durante um bom tempo. Sendo ultrapassado apenas na reta final da pesquisa por dois outros participantes, quando seu grau de motivação já havia diminuído, por conta do que foi relatado anteriormente, em virtude de haver completado a árvore.

Sobre as tecnologias de acesso, informou que utilizou notebook, tablet e celular, sendo o notebook o mais usado. Acrescentou que no celular não era um aplicativo e sim um site móvel, com isso algumas coisas não funcionaram muito bem no dispositivo móvel; porém, destacou a praticidade do celular como facilitador de acesso e rapidez em determinadas situações. As tecnologias de acesso foram importantes porque ao mesmo tempo em que permitiam estudar as lições podia se fazer os exercícios, facilitando a prática, além de incluir áudio e imagens (vídeos, principalmente). Com certeza, a parte de mídia foi um excelente ganho em comparação com o “trabalho que dava” colocar um CD ou DVD etc., coisa tão comum há pouco tempo.

No que diz repeito à gamificação do ensino, o aprendiz de alemão destacou novamente o fato de a estrutura do curso incentivar o início e o fim de uma tarefa ou etapa; o sistema de ranking, metas diárias e semanais também ajuda muito. Criticou a perda de dias de ofensivas, que são muito legais quando se ganha, mas cruéis quando se perde; acredita que deveria haver um sistema intermediário de “punição”, pois é muito difícil reagir depois de um baque desses

– estar a dezenas ou centenas de dias avançando e, de repente, por uma infelicidade, voltar ao início da contagem.[49] É muito desmotivador.

Sobre os demais recursos disponíveis na web, o participante de alemão os utilizou apenas para testar seus conhecimentos ou como lazer. Os que chegou a utilizar neste período não ensinavam ou, quando o faziam, era algo bem básico que ele já havia aprendido e, portanto, não acrescentaram novas aprendizagens, também não serviram para praticar o idioma.

A habilidade que mais desenvolveu foi a leitura, devido à metodologia de tradução adotada pelo *Duolingo*. Sobre escrever, considerou difícil a ordem das classes de palavras, gêneros e construções verbais. Falar e compreender o que era ouvido tinha um grau de dificuldade grande pela falta de familiaridade e convívio com a língua alemã.

Considerou fator primordial a disciplina e a continuidade, do contrário não se aprende. Em seu caso particular, começou e terminou o curso (concluindo a árvore) sem interrupções. Então, o fato de o curso requerer que se pratique todo dia é uma característica positiva. Utilizou como estratégia de fixação escrever em um caderninho o que aprendeu. Destacou que é preponderante a continuidade e regularidade, não aconselha fazer um pouco, parar um tempo, recomeçar, acha isso um ciclo contraproducente. PA1 disse que "o fato de fazer o curso em grupo funcionou como fator motivacional [...] os avisos de disputa, ultrapassagens, recompensas me ajudaram a prosseguir". Os fóruns também mereceram destaque em suas considerações. A interação entre os participantes do grupo, bem como com os demais usuários do *Duolingo*, ajudaram na aprendizagem.

Sobre seu desempenho em números no *Duolingo*, no momento do fechamento desta pesquisa, já havia concluído 100% das lições – fato este que ocorreu em fevereiro de 2017, ou seja, concluiu a árvore em tempo curtíssimo (cerca de 120 dias), com um número de lições diárias muito acima da média dos demais participantes. Alcançando, na ocasião, um índice de fluência no idioma, segundo a classificação do *Duolingo*, de 55%,[50] com as lições da árvore

[49] O *Duolingo* implantou, no final de 2017, um sistema de compras no qual você paga uma quantia em dinheiro e recupera sua contagem, mas como era proibido aos participantes da pesquisa pagar qualquer coisa, essa possibilidade foi descartada. O único recurso do qual dispunham era utilizar os lingotes e comprar um "superpoder" que valia apenas um dia de ausência no curso ("superpoder" este que podia ser usado outras vezes, mediante renovação prévia).

[50] Classificação própria do *Duolingo*, que leva em consideração o número de lições concluídas; o quanto já foi completado da árvore; os exercícios de reforço feitos; os gráficos das lições em tom alaranjado; a quantidade de lições diferentes feitas diariamente (sem que se fique apenas repetindo as mesmas lições inúmeras vezes); os gráficos indicativos da fluência das palavras (nas quatro habilidades) etc. Portanto, o nível de fluência pode variar independentemente do nível em que se esteja; e até mesmo um aprendiz que não concluiu a árvore, mas que consegue cumprir essas exigências, consegue ter um nível de fluência mais alto, de acordo com os critérios do *Duolingo*.

em grande parte alaranjadas (em um tom quase dourado), porém, como ficou um tempo sem entrar com regularidade, o alaranjado foi desaparecendo aos poucos. Seu nível de fluência em fevereiro de 2018 era de 47% (segundo o *Duolingo*) e o nível de desempenho – medido pelo total de XP[51] acumulados – era 16 (com 9.450 XP).

3.2.2 Participante de Francês-α[52] (PA2)

O participante de francês-α considera que "fazer o *Duolingo* ajudou muito, pois antes não sabia nada e agora já conhece um monte de palavras e consegue reconhecer quando alguém está falando francês". Elogiou o fato de ser gratuito; os aspectos de gamificação como as moedas (lingotes); a facilidade de uso; bem como o prazer de entrar, fazer as lições e "manter as ofensivas". Criticou as frases fora da realidade, sem sentido aparente.

Comparou com outros cursos, que, normalmente, começam com apresentações e perguntas básicas sobre como pedir informações em interações interpessoais. O *Duolingo* começa com pessoas, alimentos, cores, animais... Porém, frisou que, para adquirir vocabulário – em suas próprias palavras – "é legal".

Fez o primeiro teste de nivelamento em janeiro de 2017 e o teste final em janeiro de 2018, ou seja, cerca de 13 meses depois. Deixou de ser considerado nível A0 e atingiu o nível A1, houve melhora percentual de 57% para 76% (*diferença de 33,33%*), segundo o padrão CEFR. Questionado sobre o bom desempenho no primeiro teste, relatou que a sorte ajudou, pois "chutou" como se fosse uma prova de concurso, de seleção acadêmica ou profissional; utilizando como estratégia apoiar-se na similaridade lexical com o português e o inglês (deu o seguinte exemplo: *inviter*, em francês; *to invite*, em inglês e *convidar*, em português); além de reconhecer os gêneros textuais presentes no teste. Já no nivelamento final, conseguiu reconhecer de maneira direta uma maior quantidade de palavras, tempos verbais, artigos etc. – sem precisar utilizar os recursos anteriormente citados –, suas respostas foram mais conscientes e não apenas frutos da sorte, intuição ou estratégia.

Sobre as tecnologias de acesso, vem utilizando na maior parte o tempo o celular. Apesar de ter tablet e notebook, usou mesmo foi o celular. PA2 explicou que "para o francês

[51] Em caso de dúvidas sobre o que é o XP, ver nota 23 (página 67).

[52] Como dois participantes optaram por aprender francês, um será nomeado como francês-α e, o outro, como francês-β.

não existe ainda um aplicativo, mas sim uma versão *mobile*", que vem se desenvolvendo ao longo do tempo – no início era bem mais simples, foi evoluindo e agora tem muitos recursos. Sobre a estabilidade do uso do celular teve poucos problemas, mas os atribui a falhas de conexão e não do *Duolingo*.

Elogiou a praticidade de uso do dispositivo móvel e a facilidade de poder utilizá-lo em quase todos os lugares: na cama – ao lembrar que não tinha feito as lições do dia, fazia antes de dormir –; no ônibus; no trabalho; em viagens (nacionais e internacionais). Acrescentou que por meio do celular também teve contato com a língua francesa, apesar de não ser tão comum em sua área quanto a inglesa, mas que por estar com acesso à internet isso facilitava muito a saciar as curiosidades.

Em relação aos aspectos da gamificação, gostou, mas ressaltou que são ótimos quando se está ganhando, mas que a perda de ofensivas causa grande desmotivação, conforme relatos que ouviu no grupo A e nos fóruns. Como ele próprio não perdeu as ofensivas isso é um grande fator motivacional, aumenta sua vontade de continuar. Curiosamente, este participante não considera que o site *mobile* de francês tenha tantos elementos de gamificação. Fez essa observação em comparação com o aplicativo de inglês, que já teve oportunidade de ver, considerando-o mais divertido e desafiador. Comparou também com videogames, nos quais há muito o que fazer com as moedas e bônus que acumula ao vencer etapas e progredir no jogo. Acha que há pouca coisa com que gastar os lingotes. A lojinha do *Duolingo* poderia oferecer mais opções.

Quanto aos demais recursos da educação online aberta, PA2 comentou: "tive a chance de ver alguns sites com perguntas e respostas; pessoas explicando alguma coisa com estilo bem diferente do *Duolingo*". Acabou não se aprofundando tanto, pois faltava uma organização com gráficos de desempenho, indicações de caminhos a seguir, metas a cumprir. Então, apesar de considerar alguns sites e aplicativos até interessantes, não encontrou motivação para ir adiante, pois não havia uma estrutura de continuidade.

Como estratégia de aprendizagem – ao perceber que não estava conseguindo acertar as coisas por conta própria e manter as lições alaranjadas –, voltou ao início da árvore e ficou praticando, refazendo e reforçando até conseguir acertar somente com o que ficou fixado na própria memória, sem anotações que o auxiliassem. Assistia a vídeos na internet com outras vozes; várias pessoas falando de modos, entonações e velocidades diferentes; ouviu diálogos; vídeos demonstrativos ensinando, nomeando e mostrando situações práticas (como arrumar uma mala, por exemplo). Teve a oportunidade de trabalhar em um musical, no qual as canções eram em francês, e como teve acesso às letras, pôde praticar bastante.

Quanto às quatro habilidades, considerou como desempenho melhor a leitura e, pior, a fala. Em relação às pessoas que queiram aprender uma língua, PA2 aconselhou: “acho fundamental que o façam em grupo, que se conectem; o apoio e a competição saudável entre aqueles que têm o mesmo objetivo são muito motivadores”. Acha fundamental não ficar preso a um único site ou curso. Acaba-se aprendendo muito mais quando se pesquisa outras coisas. Uma excelente opção é o YouTube, que acaba indicando outros links interessantes.

Apesar de ter optado por ficar refazendo as lições, acha que deveria ter avançado mais, se colocado metas mais ousadas, crescendo mais. Encerrou a entrevista dizendo que ainda não consegue falar em francês, mas comparando com o mesmo tempo de aprendizagem de inglês em curso tradicional presencial, também não se sentia muito à vontade para falar. Discorda um pouco dos índices próprios de avaliação de evolução que o *Duolingo* adota, acha que são um pouco exagerados, mas reconhece que servem como motivação e percebe que realmente avançou na língua francesa desde que começou os estudos.

Sobre seus números no *Duolingo*, no momento do fechamento desta pesquisa, havia concluído 28,5% as lições da árvore (20 de um total de 70 blocos de lições). Com um índice de fluência no idioma, segundo a classificação do *Duolingo*, de 50%. As lições que foram concluídas estavam alaranjadas em quase sua totalidade. Seu nível de desempenho era 14 (com 6.940 XP).

3.2.3 Participante de Francês-β (PA3)

O participante de francês-β informou que considera que avançou na aprendizagem da língua francesa. Percebeu que houve um aumento na sua capacidade de compreender palavras e no reconhecimento de algumas características sintáticas da língua-alvo, além de conseguir identificar parcialmente quando alguém fala alguma coisa em francês, seja em vídeos ou áudios. O que ele mais destacou foi que conseguiu adquirir vocabulário.

PA3 disse: “Não consigo criar sozinho frases em francês, mas com auxílio de terceiros isso já é possível”. Comentou também que sofre interferência do inglês, pois ao tentar criar frases espontâneas em francês, sempre vem à sua mente construções, não na língua que está estudando no *Duolingo*, mas sim na inglesa, que aprendeu por método audiovisual em curso tradicional presencial, no qual lhe era vetada a tradução, sendo sempre incentivado a pensar em inglês, sem poder falar em português em sala de aula.

Fez o primeiro teste de nivelamento em novembro de 2016. O teste final foi feito em janeiro de 2018, ou seja, cerca de 15 meses depois. Deixou de ser considerado nível A0 e atingiu o nível A1, houve melhora percentual de 30% para 69% (*diferença de 130%*), segundo o padrão CEFR. Também relatou respostas aleatórias sem real conhecimento das questões às quais respondeu. No teste final, percebeu que as respostas foram mais conscientes, tendo diminuído sensivelmente o número de chutes.

PA3 contou que "o *Duolingo* ajudou muito nesse processo de aprendizagem do básico do francês." Primeiro pela exigência de prática diária, o que acabou gerando rotina e disciplina. E, segundo, pelas características metodológicas adotadas que geravam motivação, principalmente pela estratégia de gamificação do curso, como, por exemplo, o feedback imediato; a correção positiva; as recompensas; os fóruns que auxiliavam muito nas dúvidas; a possibilidade de fazer apostas; os gráficos indicativos de desempenho; o acúmulo de lingotes que permitiam a compra de benefícios, sendo o principal deles o direito a faltar um dia, o que evitava a perda de ofensivas."

O grupo de amigos que estudava junto também foi importante, pois a competição interna servia de incentivo para alcançar as metas; 'ultrapassar os colegas e vê-los nos ultrapassar funcionavam como fortes fatores motivacionais", acrescentou PA3.

Criticou as frases sem sentido, fora de contexto, com o intuito apenas de utilizar, na mesma oração, as palavras que tinham sido ensinadas, e que causavam estranhamento, pois algumas delas chegavam a ser "ridículas".

Sobre as tecnologias de acesso à internet, apesar de ter tablet e celular, utilizou mais o computador, já que o curso de francês não possui um aplicativo muito desenvolvido e sim uma versão para dispositivo móvel. Elogiou a facilidade de acesso, pois tem internet banda larga em casa e mesmo quando precisava utilizar com a internet do celular, funcionava bem. Gostou muito da simplicidade de configuração para utilizar microfone e alto-falante, o que ajudava muito na prática da fala e da escuta. Ele contou que quando tentava utilizar os DVDs de cursos de inglês, antigamente, sempre havia dificuldade em configurar a parte de áudio (principalmente microfone).

As tecnologias digitais conseguiram reunir em um único lugar a possibilidade de aprender a ler, escrever, ouvir e falar, coisa que os livros, por si só, não conseguiam fazer. Então, essa característica multimídia é muito marcante e merece destaque, pois, ao mesmo tempo em que ensina, ajuda a praticar várias habilidades. A educação a distância ajuda muito na flexibilização dos horários, e no caso do *Duolingo*, por ser de graça, ajudou também na

parte financeira. Ele sempre quis aprender francês, mas queria fazê-lo em um conhecido e tradicional curso de francês, mas que tem valores muito altos para sua condição econômica.

Além do *Duolingo*, gostou de frequentar um curso de francês em um MOOC[53] (*Cours de français langue étrangère A2*), PA3 disse que "era bem interessante, pois juntava áudios e vídeos com diálogos reais, exercícios com preenchimento de lacunas, temas variados, estrutura de curso, com exigência de cumprimento de prazos e execução de testes". Sua única ressalva era que era nível A2, o que demandava tempo para fazer e refazer várias vezes, devido a ser um nível acima do seu. E não tinha legendas. Ele explicou que fez um outro com vídeos e áudios em língua inglesa que continha legendas, simultâneas em inglês, e isso facilitava bastante.

Tentou assistir vídeos em francês, com o auxílio de legendas em português e inglês, bem como vídeos que se propunham a ensinar francês. Alguns deles muito legais e que serviram para elucidar dúvidas do próprio *Duolingo*. Isso ajudou muito na prática, pois ouviu outras vozes diferentes das do *Duolingo* que eram sempre as mesmas e tinham um caráter mecânico. Também tentou ler e acompanhar o áudio (mp3), do livro *Le Petit Nicolas*, com o auxílio do Google tradutor.

Considerou que ler foi a habilidade que mais se sentiu à vontade e teve dificuldades em falar e escrever, pois as palavras são difíceis para quem não tem familiaridade com a língua francesa, além de sofrer interferência do inglês.

Sobre dicas para aprender, destacou a disciplina e continuidade como primordiais. PA3 disse: "Tem que se esforçar muito, não dá para ficar no 'feijão com arroz' e, simplesmente, cumprir a obrigação diária". Ele confessou que inúmeras vezes entrou, cumpriu a obrigação diária, fazendo lições fáceis, apenas para manter as ofensivas e que isso não é aconselhável fazer. Não levou a ganho algum. Fazer apenas isso de "cumprir tabela" – segundo suas próprias palavras –, efetivamente não funciona, é preciso praticar de verdade.

Aconselha a não ficar apenas no *Duolingo*, pois, com as muitas possibilidades que a internet oferece, é um desperdício não fazer uso delas.

Sobre seus números no *Duolingo*, no momento do fechamento desta pesquisa, já havia concluído 100% das lições da árvore (70 de um total de 70 blocos de lições). Com um índice de fluência no idioma, segundo a classificação do *Duolingo*, que chegou a ser de 54%, mas que após a conclusão do curso, e o subterfúgio de apenas manter a ofensiva, caiu para 43%. As lições que foram concluídas estavam alaranjadas em quase sua totalidade quando do

[53] Disponível em https://www.fun-mooc.fr/courses/AFPIF/79001S03/session03/about

término da árvore, mas foram perdendo o alaranjado com o passar do tempo. Seu nível de desempenho era 20 (com 15.500 XP).

3.2.4 Participante de Inglês (PA4)

O participante de inglês foi o que teve mais contato com a língua ao longo da pesquisa – músicas, filmes, séries, desenhos, publicidade, programas de entretenimento, entrevistas, impressos, vídeos, etc. Informou que não utilizou nenhum site, programa ou aplicativo específico para a aprendizagem ou prática da língua inglesa, mas ficou mais atento à presença do inglês à sua volta, quase que diariamente.

Fez o primeiro teste de nivelamento em dezembro de 2016 e o teste final em janeiro de 2018, ou seja, cerca de 14 meses depois. Permaneceu sendo considerado nível A0 (pré-A1), mas mesmo assim houve melhora percentual de 30% para 52% (*diferença de 73,33%*), segundo o padrão CEFR, o que pode ser considerando ainda mais significativo, visto que o valor inicial aferido se deu mais por conta da sorte do que por conhecimento propriamente dito, conforme foi relatado na entrevista.

No segundo teste, relatou que conhecia o significado das palavras e o contexto em que apareciam. PA4: “Consegui ler as frases e, apesar de não compreender tudo o que estava escrito, não me senti um completo analfabeto”. A sensação ruim que sentira durante o primeiro teste – por não saber praticamente nada, segundo sua autoavaliacão –, foi transformada em um leve prazer, por reconhecer a estrutura da língua e identificar significados que podiam ser inferidos por estratégias de compensação por meio do contexto em que apareciam, tanto no preenchimento de lacunas quanto nos minitextos e questões de múltipla escolha.

Conseguiu também reconhecer os gêneros textuais, mesmo sem o auxílio da formatação gráfica que poderia auxiliar na percepção. Por exemplo, relatou que identificou um convite, um anúncio e uma notícia jornalística apenas por ler o texto presente no teste de nivelamento e acrescentou que a aquisição de vocabulário em muito contribuiu para que isso acontecesse. O que denota o relativo progresso alcançado.

Atribuiu ao *Duolingo* – que foi sua única fonte formal de ensino durante o período – sua melhoria na competência linguística em inglês. Para ele, sem dúvida, o fato de ter feito este curso contribuiu para seu avanço nos conhecimentos na língua inglesa. Apontou como

pontos positivos a interface amigável e a facilidade de acesso em qualquer lugar por meio de dispositivo móvel (celular). Sendo essa sua principal fonte de acesso, além do notebook, que também utilizou, mas em menor escala.

Vale aqui uma observação: o aplicativo para ensino de inglês para celular é um dos mais bem desenvolvidos, com uma interatividade bem superior à das demais línguas, que ainda têm estrutura similar à do site, mas estão em fase de desenvolvimento sendo aperfeiçoadas constantemente durante o desenrolar dessa pesquisa. O único problema apontado pelo participante é que nem sempre as lições feitas são registradas e contabilizadas, por uma falha do aplicativo, o que, às vezes, o irritava e desmotivava.

O participante considerou o uso das tecnologias de acesso à internet preponderante para seus estudos. A facilidade de estudar a distância, e de graça, foi primordial. Enalteceu, por diversas vezes, a facilidade de poder utilizar o celular e trabalhar as quatro habilidades. Sobre o notebook, elogiou a estabilidade e o conforto para digitar as respostas. Conseguiu praticar a língua inglesa por meio da repetição dos exercícios e a interface gamificada de deixar as lições alaranjadas, bem como receber pequenas recompensas. Sobre o feedback imediato, PA4 disse: “Gosto de fazer as coisas e ver as repostas na hora. Por isso fico feliz em apertar o botão ‘Verificar’ e ver as respostas no mesmo instante”.

Exaltou ainda a estrutura do *Duolingo*, que exibe uma árvore (uma espécie de mapa/trajeto) e mostra claramente o caminho a ser percorrido. Considerou isso importante, pois aponta os locais de partida e de chegada, induzindo e motivando o aprendiz a completar a árvore. O fato de ser relembrado, periodicamente, e também a interface visual baseada na mudança das cores da árvore – indicando a necessidade de refazer os exercícios –, o incentivou a manter as lições de reforço em dia.

Utilizou como estratégia anotar em um papel o que aprendia. Escrever à mão foi uma tentativa de ajudar na memorização e facilitação da fixação e no aperfeiçoamento da grafia das palavras, que em sua percepção tem correspondência entre som (fonema, representação sonora) e grafia (letra, representação gráfica do fonema), bem diferentes da língua portuguesa. Utilizou as anotações para relembrar como se escrevia uma palavra, de modo a não errar quando voltasse a aparecer em lições futuras. Achou difícil falar e escrever, mas teve a sensação de entender melhor ao ler e ouvir o que era dito em inglês, fosse nas lições ou nos demais momentos de interação com a língua inglesa.

Aconselhou a quem quer aprender inglês a não ficar apenas no *Duolingo*. Em sua opinião é preciso procurar outras fontes de aprendizagem. PA4: “Tive despertada a

vontade de fazer outros cursos, até mesmo presenciais, o que não acontecia antes". Para ele o *Duolingo* teve essa característica motivacional de abertura de portas, de despertar o desejo e de ir além.

Sobre seu desempenho numérico no *Duolingo*, no momento do fechamento desta pesquisa, vale ressaltar que estava na última seção da árvore, ou seja, perto de 85% das lições concluídas (52 de um total de 61 blocos de lições), com um índice de fluência no idioma, segundo a classificação do próprio *Duolingo* de 71%, com as lições da árvore quase todas alaranjadas (o que demonstra zelo e disciplina com o processo de aprendizagem); seu nível de desempenho segundo o *Duolingo* era 17, seu número de XP era 11.088; possui vários brasões de conquistas que demonstram as recompensas conquistadas por desempenho; os gráficos de palavras aprendidas e consideradas fixadas (nas quatro habilidades) estava em excelente nível, com a maioria das palavras no estágio mais alto (conforme os gráficos de cores de desempenho); conseguiu ultrapassar os demais colegas do grupo e alcançou o segundo lugar dentre os cinco voluntários que compunham o Grupo A.

3.2.5 Participante de Italiano (PA5)

Conseguiu notar que aprendeu ao cursar o *Duolingo* e já consegue reconhecer palavras, expressões e algumas conjugações verbais e suas correlações com as pessoas em italiano. Sente-se inseguro em criar as próprias frases na língua-alvo, mas em termos de vocabulário melhorou bastante; não acha que traduzir frases seja a melhor maneira de se aprender uma língua, ainda mais que quando estudou inglês, em curso presencial, era proibido falar em português, sendo instruído a não traduzir, mas sim a pensar na própria língua que estava aprendendo. Com a metodologia adotada pelo *Duolingo* consegue identificar frases e palavras em italiano e, até mesmo, compreendê-las, mas não consegue se comunicar.

Fez o primeiro teste de nivelamento em janeiro de 2017 e o teste final em janeiro de 2018, ou seja, cerca de 13 meses depois. Os dados deste participante devem ser considerados de maneira diferenciada, pois teve dificuldades em prosseguir com os estudos, devido ao acúmulo de tarefas (duas faculdades simultaneamente e cumprimento

de estágio), além do fato de aprender italiano utilizando o inglês como língua-base (ao contrário dos demais que aprenderam as línguas-alvo utilizando o português como base).

Apesar de ter atingido 60% de acertos, considerou-se melhor sua classificação não ser considerada nível A1 e, sim, "Pré-A1". Houve pequena melhora percentual, de 55% para 60% (*diferença de 9,09%*), segundo o padrão CEFR. Perguntado sobre o bom desempenho no primeiro teste, PA5 informou: "apoiei-me na semelhança com o português; no pouco conhecimento de latim que possuo; no reconhecimento dos tipos de textos [gêneros textuais] e, o resto, foi sorte nos 'chutes'". Já no teste de nivelamento final, conseguiu reconhecer parte do vocabulário que adquiriu, sem precisar utilizar tanto os recursos anteriormente citados, com isso suas respostas foram mais conscientes e o resultado alcançado, desta vez, foi mais realista.

Considerou bem interessante e prático poder acessar pelo notebook, tablet e celular, o que facilitava cumprir as metas diárias no *Duolingo*, mesmo quando não estava em casa, podia acessar da rua. Destacou que apesar de não ser um aplicativo, o site móvel funcionava bem o que permitia o acesso de qualquer lugar. Citou como exemplo o período do Natal, pois ia visitar os avós e mesmo assim conseguia fazer as lições. Mas, apesar dessa facilidade, seu principal meio de acesso ao curso foi o notebook.

Queixou-se do fator motivacional de ofensivas, que era bom quando se estava conseguindo, mas considerou muito pesado perder tudo de uma vez, pois quando faltava, zerava tudo e isso era bastante desmotivador. PA5 completou: "Já tinha cerca de cem dias e quando perdi a contagem de ofensivas [...] aí acabei parando por desânimo e pela vida muito cheia de coisas para fazer".

Sobre o que fez além do *Duolingo,* informou que assistia regularmente na internet a um desenho animado em italiano (*Winks*), tendo acesso aos episódios antes de serem dublados para inglês ou português. E, justamente, por ser um uso mais simples da língua, conseguia praticar o que estava aprendendo. Sentiu falta do feedback nessas atividades, mas mesmo assim foram momentos pessoais produtivos, pois conseguia entender trocadilhos, coisa que seria incapaz sem o que aprendeu no *Duolingo*. Pegou a mania de ficar traduzindo palavras e vendo origens, principalmente com o auxílio do estudo de Latim, advindo da faculdade de Letras. Por ter um amigo que viveu um tempo na Itália, de vez em quando brincava escrevendo uma frase ou outra em italiano, mas sem nenhum compromisso. Ouviu um pouco de música, bem pouco mesmo.

Em relação à gamificação, destacou as recompensas; conquistas de lingotes; a contagem de ofensivas (que, conforme explicado acima, inicialmente era bem motivadora

e depois, que houve a perda, acabou tornando-se fator de desmotivação); poder comprar um dia de falta; fazer apostas para acumular mais lingotes; elogiou o feedback imediato (citou, como exemplo, "*parabéns, você acertou!*" ou, então, "*você errou essa*"); coisas que normalmente os livros não fazem; as conquistas por empenho premiadas com brasões (espécies de condecorações por conquistas).

Quanto às habilidades, considera que evoluiu, principalmente, na leitura, e também um pouquinho na audição e escrita; mas, quanto a falar, não teve muita oportunidade, então, acha que não evoluiu na parte de oralidade.

Aconselha – a quem quer aprender uma língua por meio da educação online aberta – a pensar na motivação e é preciso ter muita disciplina; faz-se necessário criar uma rotina, estipulando metas que possam ser cumpridas, reservando um horário, já que você mesmo é o responsável pelo seu estudo, caso contrário não funciona. A falta de um objetivo imediato ou futuro (exemplificou: fazer uma prova ou uma viagem) também foi prejudicial, pois como não era prioridade, as outras coisas mais urgentes tomaram quase todo o tempo disponível.

Sobre seus números no *Duolingo*, no momento do fechamento desta pesquisa havia concluído 31,8% as lições da árvore (21 de um total de 66 blocos de lições). Com um índice de fluência no idioma, segundo a classificação do *Duolingo*, de 19%. As lições que foram concluídas não mais estavam alaranjadas, os gráficos indicadores de fixação de palavras estavam baixos. Seu nível de desempenho era 10 (com 2.660 XP).

Quando o *Duolingo* finalmente lançou (no segundo semestre de 2017) a versão em português para se aprender italiano, o participante chegou a fazer o teste de nivelamento que o curso oferece, porém, ficou em nível inferior ao que tinha antes quando ainda cursava em inglês. Chegou a completar lições que lhe renderam 160 XP. Mas, acabou achando que o ganho foi pouco, o fato de poder utilizar a língua portuguesa, não trouxe tantas vantagens que justificassem recomeçar a árvore quase do início. Resumindo: não houve jeito de dar prosseguimento ao curso por falta de tempo.

O Quadro 4 apresenta um resumo dos dados mencionados na Seção 3.2. Nele aparecem informações sintetizadas que permitem uma recapitulação, sistematização e comparação dos participantes do Grupo A. (Relembrando que os resumos dos *formulários de acompanhamento* e dos *diários de bordo* dos participantes estão no Apêndice D.)

Quadro 4 – Síntese dos dados das entrevistas, formulários de acompanhamento e diários de bordo dos participantes do Grupo A.

Participante / hardwares mais usados	XPs por mês / %	Tempo de participação no Duolingo	Aspectos que geraram motivação e aprendizagem	Aspectos que geraram frustração	Outros recursos utilizados	Ganho linguístico (avaliação da aprendizagem)	Idade / Grau de instrução
PA1 (alemão) notebook e celular	No início, 2.500 (8 lições por dia) Depois, 500 (2 lições por dia) Árvore completa Total de XPs 9.450	15 meses	• Árvore (mapa do percurso) • Curso com início, meio e fim • Competição entre os participantes • Facilidade de acesso em vários dispositivos móveis (principalmente celular) • Gamificação • Sistemas de ranking • Metas diárias • Exercícios práticos • Uso de áudios e imagens	• Falta de novos desafios motivacionais após a conclusão do curso (completar a árvore) • Dispositivo móvel ainda em desenvolvimento • Perda de dias de ofensivas	• Aplicativos para celulares • Vídeos de entrevistas • Caderno de anotações (vocabulário e gramática)	• De A0 para A1 (CEFR) • Percentual de melhora de 112,5% (teste inicial 32% e teste final 68% de aproveitamento). Informou que no primeiro teste contou com a sorte nas questões com mútipla escolha. • Melhora lexical e sintática. • Pouca capacidade comunicativa	23/graduação completa
PA2 (francês-α) celular e notebook	530 (2 lições por dia) 28,5% da árvore Total de XPs 6.940	13 meses	• Curso bem estruturado e explicado • Facilidade de acesso em vários dispositivos móveis (principalmente celular) • Fóruns • Exercícios • Prática • Metas diárias • Integração com outros participantes • Competição saudável entre os participantes	• Perda de dias de ofensiva • Falta do que fazer com os lingotes acumulados	• Sites e aplicativos • Vídeos no YouTube • Teatro (musical em francês)	• De A0 para A1 (CEFR) • Percentual de melhora de 33% (teste inicial 57% e teste final 76% de aproveitamento. Informou que no primeiro teste contou com a sorte na mútipla escolha e a similaridade entre as línguas. • Melhora lexical e sintática. • Pouca capacidade comunicativa	25/graduação completa

(*continua*)

Quadro 4 – Síntese dos dados das entrevistas, formulários de acompanhamento e diários de bordo dos participantes do Grupo A. (*continuação*)

Participante / hardwares mais usados	XPs por mês / %	Tempo de participação no Duolingo	Aspectos que geraram motivação e aprendizagem	Aspectos que geraram frustração	Outros recursos utilizados	Ganho linguístico (avaliação da aprendizagem)	Idade / Grau de instrução
PA3 (francês-β) computador (desktop) e celular	1000 (cerca de 3,5 lições por dia) Árvore completa Total de XPs 15.500	15 meses	• Prática diária / criação de hábito • Feedback imediato • Correção positiva • Gamificação • Recompensas, lingotes • Gráficos indicativos de desempenho • Competição no grupo • Fóruns • Prática de fala e escuta • Facilidade de acesso • Quatro habilidades	• Frases fora de contexto, muito artificiais • Perda de dias de ofensiva • Não consegue criar sozinho frases em francês (apenas com o auxílio de terceiros)	• Google tradutor • MOOC • Videos no YouTube (com e sem legendas) • Livro infanto-juvenil (combinando áudio e texto) • Escrever em um caderno todas as frases em francês e a respectiva tradução em português	• De A0 para A1 (CEFR) • Percentual de melhora de 130% (teste inicial 30% e teste final 69% de aproveitamento) • Melhora lexical e sintática. • Pouca capacidade comunicativa	48/cursando pós-graduação
PA4 (inglês) celular e notebook	500 a 600 (2 lições por dia) 85% da árvore Total de XPs 11.088	14 meses	• Árvore (mapa do percurso) com cores indicativas • Curso com início, meio e fim • Interface amigável • Aplicativo para celular bem desenvolvido • Feedback imediato • Prática diária, acessibilidade, reforço • Descontração e diversão • Melhora da autoestima • Aprender de um jeito não convencional • Lembretes e motivações	• Falhas no aplicativo Duolingo para celular • Perda de dias de ofensiva	• Atenção maior à presença da língua inglesa à sua volta • Séries e filmes na TV (com som original e legendas) • Escrever as palavras aprendidas em um caderno	• Não houve ganho, permaneceu A0 (CEFR) • Percentual de melhora de 73,3% (teste inicial 30% e teste final 52% de aproveitamento) • Melhora lexical e sintática. • Reconhecimento de gêneros textuais	50/cursando graduação

(*continua*)

Quadro 4 – Síntese dos dados das entrevistas, formulários de acompanhamento e diários de bordo dos participantes do Grupo A. (*conclusão*)

Participante / hardwares mais usados	**XPs por mês / %**	**Tempo de participação no Duolingo**	**Aspectos que geraram motivação e aprendizagem**	**Aspectos que geraram frustração**	**Outros recursos utilizados**	**Ganho linguístico (avaliação da aprendizagem)**	**Idade / Grau de instrução**
PA5 (italiano) notebook e celular Obs.: estudou italiano com auxílio da língua inglesa.	500 a 600 (2 lições por dia) 31,8% da árvore Total de XPs 2.660	13 meses (porém, em boa parte do tempo sem conseguir se dedicar aos estudos)	• Multiplataforma, dispositivos móveis • Acessibilidade • Gamificação • Feedback imediato	• Perda de dias de ofensiva • Esquecer o que aprendeu • Dificuladae de fixação • Não consegue criar frases em italiano • Não gosta de aprender traduzindo	• Assitiu a um desenho animado em italiano • Anotação de palavras e variações • Clipes musicais	• Não houve ganho, permaneceu A0 (CEFR) • Percentual de melhora de 9,09% (teste inicial 55% e teste final 60% de aproveitamento) • Pouca melhora lexical. • Pouca capacidade comunicativa	20/cursando graduação

3.2.6 Discussão dos dados do Grupo A

QUESTÃO NORTEADORA 1: *É possível aprender uma segunda língua por meio do Duolingo e quanto se aprende?* Para respondê-la, precisamos levar em consideração os dados apresentados ao longo deste capítulo (e sintetizados no Quadro 4), que não apresentou apenas números, mas também informações esclarecedoras obtidas por meio das entrevistas com o Grupo A.

Os participantes que estudaram Alemão [PA1] e ambos de Francês [PA2 e PA3] conseguiram resultados expressivos alcançando o nível A1 com média de 71% de aproveitamento, e com crescimentos dos primeiros testes (quando foram considerados A0) para os testes finais (quando atingiram o nível A1) de 91,8%, em média. Vale frisar, ainda, que apesar de ter ficado com 52% de aproveitamento, o participante de inglês, alcançou um percentual de melhora de 73,3%, portanto, não pode ser reduzido a "não ter atingido o nível A1". Em contrapartida, apesar de ter alcançado 60% de aproveitamento, o participante de italiano só teve uma melhora percentual de 9,09%.

O tempo médio de estudo foi 14 meses, excetuando-se o de italiano, que permaneceu esse tempo todo, mas não conseguiu se dedicar adequadamente a fazer o curso conforme recomendado. Ou seja, passou boa parte do tempo sem cumprir as metas diárias.

O número de lições feitas (medidas por XPs) também merece ser levado em consideração, pois está diretamente ligado ao desempenho alcançado. Os que tiveram maiores percentuais de crescimento foram os que completaram a árvore (Alemão [PA1]: crescimento de 112,5% e Francês-β [PA3]: crescimento de 130%). Isso dá indícios que demonstram que cursar o *Duolingo* regularmente leva a resultados de aprendizagem mensuráveis.

Não se pode deixar de fora também o participante de Francês-α [PA2], que teve um comportamento totalmente diferente desde o experimento-piloto (*ver* Seção 3.4) – ao não "chutar" o que não sabia – e que optou por fazer devagar e praticar continuamente as lições para melhor fixação. Mesmo tendo feito apenas 28,5% da árvore, conseguiu um aproveitamento de 76% no teste de nivelamento final. Significando que fazer com qualidade, mesmo que em menor quantidade, também gerou aprendizagem.

Esses números corroboram a metodologia adotada pelo *Duolingo*, que enfatiza a prática contínua, repetição e reforço. Mas que tipo de aprendizagem foi essa? O curso-base escolhido opta pelo ensino por meio da tradução de textos entre L2 e L1 e/ou L1 e L2 e ensino gramatical. Segundo os dados apresentados pelos participantes, todos enalteceram o ganho

lexical e sintático, mas se queixaram da baixa capacidade comunicativa. Ou seja, apesar da perceptível melhora demonstrada pelos números anteriores, os participantes não se sentiram seguros para se comunicar na língua estudada, o que, segundo a abordagem comunicativa, significa retirar da língua suas principais funções: comunicar, expressar ideias, informar... (LEFFA, 2016).

Mesmo com as características peculiares do *Duolingo* – que utiliza a L1 para aprender a L2, utiliza frases soltas (muitas delas artificiais), não se aprofunda em textos e diálogos, não valoriza a produção própria, etc. –, o ganho de vocabulário não pode ser desprezado. Houve efetivamente uma aprendizagem lexical e, também, sintática (que permitiu o reconhecimento de gêneros textuais e das estruturas gramaticais das línguas, ainda que parcialmente). Por isso a leitura foi a habilidade mais destacada pelos participantes, pois sua natureza auxilia nas estratégias de compensação, por meio da ativação dos processos de rememoração (revocação), que acabam sendo acionados ao se encontrar palavras que se conhece o significado, utilizadas em contextos que facilitam a compreensão.

Resumindo: No que se refere à primeira questão, a resposta é um "sim com ressalvas", pois os números demonstraram que houve aprendizagem, mas esta foi parcial e com ênfase nos aspectos lexicais e sintáticos, sem avanços significativos quanto à capacidade comunicativa, pelo menos neste curto período de tempo de duração da pesquisa e de acordo com a amostragem deste estudo qualitativo. Devido à escassez de tempo, não foi possível mensurar se a continuidade dos estudos por períodos maiores possibilitaria avançar além do nível A1. Deve-se salientar, também, que apesar de ter havido aprendizagem, esta difere da preconizada por Freire (1996) e Demo (2013) e com a qual este pesquisador concorda, pois a metodologia adotada não colabora para a produção ou construção própria e nem gera pensamento crítico. Há que se destacar que o *Duolingo* faz bom uso de tecnologias digitais (principalmente de dispositivos móveis com acesso a internet) e de características de gamificação. Por isso considerou-se outros pontos, também investigados, e que podem contribuir para superar as limitações encontradas. Passemos à segunda questão norteadora.

QUESTÃO NORTEADORA 2: *Como a gamificação no ensino de línguas é utilizada por esse curso?* Neste aspecto, as contribuições foram mais efetivas e várias das características de gamificação acabaram sendo utilizadas de maneira positiva (SALEN e ZIMMERMAN, 2004; KAPP, 2012; REGO, 2015). Os participantes elogiaram o *feedback imediato* (que gerava motivação, noção de importância, correção positiva); a *superação de metas* (como fios condutores, que mantinham os aprendizes dispostos a vencer desafios intermediários e que

serviam de ponte para a meta final, a obrigatoriedade de cursar o *Duolingo* diariamente, gerando disciplina e regularidade); a *mecânica de jogo* e os *níveis de progressão* (que mostravam as regras levemente, quase de maneira intuitiva, o estilo passo a passo, etapas com dificuldades gradativas, exigências que iam aumentando aos poucos, as vitórias que levavam a novos níveis, desbloqueios de seções); a *estética* (a boa utilização de cores, gráficos, imagens que auxiliavam na compreensão e resolução das lições); a *aprendizagem colaborativa* (que se não chegou a ser exercida de maneira contundente, pelo menos foi apresentada e percebida, pois os participantes tinham a quem recorrer nos fóruns e dentro do grupo); *os prêmios e recompensas* (a conquista de lingotes para comprar benefícios, fazer apostas, os brasões e títulos, a valorização da performance, o prazer de vencer desafios); a *motivação*, a *competição* e a *cooperação* (foi destacada a competição sadia e sua característica intrínseca de fator motivacional, mas em relação à cooperação esta se manifestou por meio dos fóruns com a mesma limitação percebida na aprendizagem colaborativa).

Quanto ao *pensamento de jogo* (WERBACH e HUNTER, 2012; PRENSKY, 2001) percebeu-se que faltou um maior entrosamento entre os criadores do curso e os educadores envolvidos com o ensino/aprendizagem de línguas, visto que em termos de características de gamificação os elogios foram enormes, mas quanto à metodologia adotada, esta ficou em segundo plano, não conseguindo atingir adequadamente alguns aspectos do ensino/aprendizagem de línguas como, por exemplo, a melhoria da competência comunicativa. Leffa (2014) considera o *Duolingo* bem planejado quanto à "jogabilidade", mas insuficiente quanto ao conceito de língua, por esta não ser tratada como um instrumento de comunicação.

Ao longo da coleta/geração de dados do Grupo A, os participantes destacaram a estrutura com início, meio e fim da árvore do *Duolingo*; saber aonde se vai chegar; a regularidade; cumprimento de metas diárias; facilidade de entendimento da mecânica do curso; a competitividade entre os membros do grupo; o modo como as lições foram estruturadas; a apresentação, imagens, gráficos...; os aspectos motivacionais; o feedback imediato; as recompensas; os lingotes; o fato de se estudar sem perceber; a disponibilidade de uso em várias plataformas; enfim, quase tudo que foi abordado nos parágrafos anteriores e que foi apontado pelos estudiosos do assunto como algumas das principais características da gamificação.

QUESTÃO NORTEADORA 3: *Como as tecnologias digitais contribuíram para isso?* A contribuição das tecnologias digitais foi marcante tanto para fazer o curso-base (foram utilizados computadores [desktop], notebooks, tablets e celulares) quanto para utilizar outros

recursos adicionais, principalmente em dispositivos móveis, que foram elogiados por todos os participantes, tendo em vista que facilitaram o acesso à educação online. E essa mobilidade, conjugada com o acesso a internet, ampliou as oportunidades, na medida em que possibilitou o estudo, a prática e o aperfeiçoamento dos participantes do Grupo A. Além disso, foi possível interagir com outros membros do grupo, mesmo estando em pontos distintos (SANTOS, 2010).

Porém, a educação online não pode ser avaliada simplesmente pelos equipamentos ou ambientes de aprendizagem, é preciso aferir as ações dos sujeitos que nela agem. Ainda que as interfaces possibilitem e/ou ampliem as oportunidades, é fundamental o uso que delas se faz – aqui neste estudo que investiga o ensino/aprendizagem de L2 –, no que se refere especificamente à interatividade e à comunicação. Por isso essa terceira questão está diretamente ligada à quarta questão norteadora.

QUESTÃO NORTEADORA 4: *Quais recursos adicionais foram utilizados?* Além de cursar o *Duolingo*, os participantes utilizaram aplicativos para celulares; assistiram vídeos no YouTube, séries e filmes (com e sem legendas); cursaram MOOCs; utilizaram Google tradutor; leram e ouviram livros infanto-juvenis, assistiram desenhos animados, clipes musicais, entrevistas, etc. (*ver* Apêndice D). No entanto, apesar desses vários recursos terem sido utilizados, esperava-se um uso mais sistemático por parte do Grupo de A – mesmo diante de tanta oferta, o uso efetivo ficou um pouco abaixo do estimado. Não foram, portanto, consideradas como estratégias de aprendizagem, produção e comunicação (segundo Tarone, 1981), ou conscientes ou automatizadas em busca de um aperfeiçoamento da compreensão, aprendizagem ou retenção no sentido (conforme O'Malley e Chamot; 1990 e Oxford, 1990). Foram ações, sem dúvida, válidas e que devem ter contribuído de alguma forma para o processo de aprendizagem, mas exercidas sem a devida continuidade e de acordo com os conceitos anteriormente descritos.

É claro que em uma pesquisa não se trabalha com dados ideais, estudantes ideais, falantes ideais, condições ideais... É primordial respeitar a diferença entre o previsto e o realizado, não se pode em hipótese alguma falsear os dados. Contudo, segundo a hipótese levantada inicialmente, pode-se considerar que perdeu-se uma oportunidade concreta de utilizar recursos adicionais de forma sistematizada que acrescentariam ganhos à competência linguística dos participantes do Grupo A. E como se chegou a essa conclusão, já que por meio do estudo com os participantes do Grupo A não foi possível comprová-la empiricamente? A resposta veio por meio do Grupo B, conforme se pode conferir na Seção 3.3.2.

3.3 **Apresentação e discussão dos dados do Grupo B**[54]

Nesta seção optou-se por um agrupamento dos dados dos participantes do Grupo B, diferentemente da apresentação do Grupo A, nos quais os dados foram mantidos separados, aqui eles foram reunidos (na subseção 3.3.1) de acordo com os temas das perguntas das entrevistas semiestruturadas (*ver* Apêndice C). A síntese das informações apresentadas ao longo da Seção 3.3 está no Quadro 5. Na subseção 3.3.2, são feitas as discussões e análises do dados do Grupo B.

3.3.1 Compilação das entrevistas dos participantes do Grupo B

As entrevistas do Grupo B apresentaram algumas similaridades nas respostas como: não existe solução mágica para se aprender idiomas; é preciso muita dedicação; as pessoas acham que os autodidatas têm algum dom especial, mas a verdade é que qualquer um pode ser autodidata; o negócio é descobrir em que áreas você consegue aprender por conta própria; encontrar o material que mais combine com seu estilo; além de organização, disciplina, regularidade e força de vontade.

O esforço pessoal e a organização foram marcantes para a aprendizagem dos participantes do Grupo B, sobretudo para fixação e aperfeiçoamento da fluência das respectivas línguas. Outro fator comum em suas respostas foi a utilização de livros e de recursos da internet (áudios, vídeos, aplicativos, conversas, dicionários online...).

Antes de se prosseguir, porém, é preciso fazer um esclarecimento. Nesta pesquisa (tanto no Grupo A quanto no B) não houve o fechamento em torno de uma única segunda língua – os participantes estudaram a língua de seu interesse (neste grupo aprenderam espanhol, inglês, francês e japonês[55]). E, como alguns participantes do grupo B revelaram ter

[54] Após a devida análise e cômputo das entrevistas, optou-se por agrupar os pontos em comum das respostas, intercalando-as com transcrições que exemplificassem o que foi dito durante a síntese desta seção.

OBS.: Duas entrevistas foram respondidas por escrito (por e-mail) e complementadas por telefone.

[55] Posteriormente, foi descoberto que um dos participantes do Grupo B aprendeu japonês. Apesar de não fazer parte desta metodologia aplicar testes no Grupo B, houve o cuidado de se procurar testes para a língua japonesa que obedeciam à classificação CEFR (de A1 a C2). *Ver* https://www.17-minute-languages.com ou http://www.isi-education.com – neste último aparece uma tabela de correlação entre outra classificação e a do CEFR). Acesso em 15 de dezembro de 2017.

aprendido mais de um idioma, foi dada ênfase nas experiências de aprendizagem de línguas nas quais os participantes aprenderam ou aperfeiçoaram a competência linguística por conta própria, já que entre os temas desta seção são investigados autodidatismo e autonomia.

Por exemplo, um dos participantes (nomeado como PB1[56]) aprendeu inglês em um conhecido curso de idiomas. Ele cursava um período regular presencial e "pulava" outro fazendo os testes de nivelamento, tamanha a sua capacidade de estudar por conta própria (utilizando os próprios livros adotados pelo curso, só que sem a participação do professor). Com isso, a duração total foi encurtada pela metade.

Acerca de como aprenderam suas respectivas línguas adicionais; as estratégias; a metodologia; os meios e os recursos que utilizaram, os participantes do Grupo B responderam:

PB1: "Minha estratégia de aprendizado era aliar os conhecimentos adquiridos pelas vias tradicionais de aprendizado com diversos tipos de mídias, consumindo músicas, filmes, séries, jogos, desenhos, livros e revistas nas línguas de meu interesse."

"A metodologia de estudo da língua francesa foi o material da coleção AlterEgo, e a metodologia de estudo da língua japonesa foi o material da coleção Minna no Nihongo. Além dos recursos tradicionais de aprendizado (livros, áudios e vídeos) disponibilizados pelas metodologias que serviam como minha principal fonte de conhecimento, o principal recurso utilizado por mim para a complementação dos meus estudos foi a internet, onde entrava em contato e baixava as diversas mídias que serviam de apoio para a fixação e aprofundamento do meu conhecimento linguístico."

PB2: "Como o que aprendi no colégio não foi suficiente, tive que aprender por conta própria. Minha principal estratégia é a organização. [...] Como aprender uma língua envolve algumas habilidades como: escrita, fala e compreensão oral, a ideia é estabelecer um tempo, de uma a duas horas no mínimo por dia, para se dedicar para cada uma delas. É preciso tornar o contato com a segunda língua o mais prazeroso possível, de uma forma que não fique algo mecânico e chato. O ideal pra mim sempre foi aliar meus gostos, assuntos de meu interesse e hobbies no aprendizado da segunda língua. Utilizei principalmente a internet e livros."

PB3: "Eu sempre tive mania de aprender lendo livros. [...] Sobre línguas, aprendi inglês usando vários recursos, mas, o mais importante, foram os livros de um curso de inglês

[56] Os participantes do Grupo B foram nomeados de PB1 a PB5, de modo a preservar suas identidades. Quando da transcrição de suas falas, estas foram precedidas dessa nomenclatura e apareceram entre aspas. Procurou-se preservar as falas com seu estilo coloquial.

tradicional que eu ganhei já usados, e que vinham acompanhados dos DVDs originais. Então, foi só ouvir as instruções que minha amiga me deu e fazer todas as lições. Não me limitei a isso, eu corri atrás de vídeos e áudios na internet, além de começar a ler livros bem básicos em inglês, desses que na quarta capa aparecem o número de palavras: trezentas, quinhentas, mil e por aí vai. Um que eu adorei foi *The adventures of Tom Sawyer*, de Mark Twain."

"Aos poucos fui ganhando confiança e me arriscava a ler jornais na web em inglês e a assistir filmes e vídeos com áudio e legendas em inglês. Bem depois, comecei a conversar pelas redes sociais com algumas pessoas que falavam inglês. Elas me ajudaram muito. Eram muito legais. [...] A metodologia que utilizei foi a do tal curso, que era audiovisual, como dizia a propaganda da época. [...] A internet é ótima para prática e manutenção da fluência, já que não são muitas as oportunidades que tenho de interação no dia a dia."

PB4: "Para começar a aprender espanhol, comprei o livro *Espanhol para leigos*, que vinha acompanhado de um DVD, e foi esse livro que acabou servindo como uma espécie de manual passo a passo para mim. Apesar de eu só saber 'portunhol', a semelhança com o português ajudou muito no início, principalmente para a leitura. [...] Eu tinha um dicionário em papel, mas usei muito mais o tradutor online do Google. Usei também o *Wordreference*, que além de dar o significado e alguns sinônimos, também mostra a pronúncia em vários países. No início para mim era tudo igual, mas, mais tarde, muito mais tarde mesmo, eu comecei a perceber algumas diferenças. [...] Mergulhei na internet, vendo vídeos no YouTube, onde as pessoas vão ensinando uma coisa aqui, outra ali; um link vai levando a outro e, aos poucos, fui descobrindo o que prestava e o que era apenas 'enrolação' que não levava a nada. Eu gosto muito é de ler livros e notícias em espanhol. E para isso a internet é fundamental. Sem ela eu não teria como pagar por tudo o que leio. [...] Eu também gosto de música e... eu confesso [risos], já que não vai aparecer o meu nome mesmo, assisti até o Chaves em espanhol."

PB5: "Aprendi a partir de livros de gramática, da consulta a dicionários online, do *app Duolingo*, do *app* HelloTalk e da leitura de livros de ficção. As estratégias se basearam em uma planilha de Excel, que funcionou como uma lista de vocabulário; grifos nas partes mais importantes do livro de gramática e marcações nas palavras que eu não conhecia dos livros de ficção que eu li, as quais eu buscava o significado e incluía na planilha." [...]

"Durante os primeiros três meses o estudo foi focado unicamente no *app Duolingo*. Depois veio a planilha, que consistia em uma lista de vocabulário, tendo cada palavra a definição em Espanhol, a tradução para português e exemplos ilustrativos. Ao mesmo tempo iniciei o estudo de gramática, buscando treinar durante 15 minutos, todos os dias."

"Usei dicionários espanhol-espanhol disponibilizados gratuitamente online, como o da Real Academia Española (RAE). Dicionários espanhol-português também foram muito úteis, como o *Michaelis* e *Wordreference*. Porém, dicionários espanhol-português geralmente possuem um número restrito de palavras. Por esse motivo, também foi necessário usar dicionários espanhol-inglês, que são bem superiores aos de espanhol-português. Dessa forma, buscava a palavra no dicionário espanhol-inglês e, como eu já conhecia bastante sobre inglês, era possível a partir do significado em inglês determinar o significado em português.

"Quanto à gramática, foi usado livro *Gramática de Uso del Español – Teoría y Práctica*. Para um estudo autodidata é essencial que o livro possua a resolução das questões, que é o caso desse. Por fim, foi usado o *app* HelloTalk, que permite conversas com pessoas de outros países a fim de treinar o idioma desejado."

No que se refere a frequentar cursos ou ter instrução formal nas línguas que aprenderam de maneira autodidata, responderam da seguinte forma: PB1 declarou que frequentou um curso tradicional para aprender inglês e já teve professores particulares, durante um tempo, para as línguas francesa e japonesa; PB2, PB3 e PB4 apenas as aulas dos ensinos fundamental e médio, mas que estas foram insuficientes por diversos motivos; PB5: um curso no exterior de um mês em Buenos Aires e um curso de aprofundamento no Rio (do qual não gostou).

Com relação aos ensinos fundamental e médio, as respostas seguiram quase as mesmas linhas de respostas. O que foi oferecido em suas escolas não conseguiu torná-los fluentes em suas línguas adicionais, principalmente, pela falta de continuidade do trabalho e o não cumprimento do programa seriado. Por isso optaram por caminhos próprios.

PB1 disse: "Creio, porém, que o aprendizado dos fundamentos e regras da língua portuguesa serviram como ferramentas para melhor compreender as estruturas gramaticais das outras línguas aprendidas."

PB2 respondeu sobre a contribuição dos ensinos fundamental e médio: "Sim, em relação à gramática; mas fundamental e médio não tornam um aluno fluente em uma outra língua."

PB5 acrescentou que, em seu colégio, podia escolher entre inglês e espanhol. Acabou optando por inglês e, mais tarde, decidiu aprender espanhol por conta própria. E foi sobre a aprendizagem de espanhol que respondeu a maior parte da entrevista. Revelou que as aulas de inglês foram de pouquíssima utilidade, acredita que as de espanhol devem ter seguido pelo mesmo caminho.

Quanto ao tempo médio para os primeiros resultados começarem a aparecer, houve uma certa variação, visto que um aprendeu francês e japonês; outros dois aprenderam inglês e outros dois aprenderam espanhol. Levando de 1 a 4 anos, dependendo do grau de fluência que alcançaram. E, segundo a maioria informou, o estudo é contínuo, é para sempre, tendo em vista que as interações presenciais no Brasil não são constantes. Para cada habilidade foi um tempo diferente para os resultados aparecerem efetivamente.

Para praticar, aperfeiçoar e manter a fluência, os participantes deste grupo disseram o seguinte:

PB1: "Minha segunda língua, a inglesa, é a que mais tenho proficiência dentre todas as que estudei, também sendo a única cujo aprendizado cheguei a completar. Por ser uma língua muito presente na cultura pop consumida no Brasil e no mundo, creio que a língua inglesa seja a mais fácil de ser mantida sem muito esforço. Mantenho meus conhecimentos da língua inglesa vendo séries, assistindo a vídeos na internet e consumindo conteúdo oral e escrito produzido por americanos na internet. Além disso, a faculdade que optei por fazer exigiu desde o primeiro semestre a leitura de textos em inglês como conteúdo obrigatório para avaliações. A leitura dos diversos textos acadêmicos exigidos para minha formação profissional, e a importância da língua para a realização de pesquisas acadêmicas, como minha dissertação, me fizeram ter contato constante com ela por seis anos para além dos meus anos de formação, a ponto de hoje eu não ter mais dificuldade de compreensão e não sentir mais cansaço mental quando consumo qualquer conteúdo em inglês."

O participante PB1 acrescentou que para francês e japonês fez quase a mesma coisa, a diferença é que as opções de prática espontâneas eram menores. "Meu interesse em japonês foi puramente cultural, eu queria poder assistir doramas (novelas japonesas) e programas com o Arashi sem precisar ficar dependente de legendas. Já o francês, foi mais profissional. Agora, pesquisando operações de paz, a importância do francês pra mim é ainda maior porque o francês é o idioma oficial de vários países africanos que estão com operações de paz, como a República Democrática do Congo, que foi colônia belga. Saber francês pra mim agora é uma questão de conseguir ler documentos oficiais e até de compreender melhor o ponto de vista da população de lá."

PB2: "Ler livros no idioma que se estuda ajuda a internalizar a gramática e a adquirir vocabulário. No YouTube há muito conteúdo para se ter contato com a língua, o que para mim é essencial para praticar a compreensão oral. Como eu não conheço pessoas próximas

que falam a língua inglesa, eu pratico a fala falando sozinho mesmo. Existem plataformas online em que você pode praticar conversação com falantes nativos, mas eu nunca utilizei este recurso."

PB3: "Estamos expostos à língua inglesa o tempo todo, então, mesmo sem querer, temos acesso ao inglês quase todos os dias. [...] Eu leio textos, livros e jornais em inglês. Vejo vídeos de meu interesse e que me dão prazer, além de assistir a filmes e séries com áudio original e, sempre que tenho a oportunidade, ou que já vi mais de uma vez, ativo as legendas em inglês também. Não consigo praticar muito a fala, mas a escrita eu pratico escrevendo um pouquinho nas redes sociais. Gosto de saber as letras das músicas que curto, então, sempre dou uma olhada nos sites que oferecem as letras em inglês e as traduções."

PB4: "O que eu mais faço é ler, e por isso consigo praticar mais a leitura. A literatura espanhola conta com autores maravilhosos como Gabriel Garcia Marquez, Borges, Cortázar, Cervantes, Vargas Llosa, Neruda, Isabel Allende, Bolaño [...] e poder ler as obras, no idioma em que foram escritas, enriquece muito a minha cultura e o meu vocabulário. Assisto a muitos vídeos no YouTube, principalmente de assuntos do meu interesse. E isso ajuda na compreensão das falas, que muitas vezes são bem rápidas. [...] Gosto muito de cinema, mas não tenho muitas chances de ver filmes em espanhol... os do Almodovar... eu vejo, de vez em quando, com som original. Não tenho o hábito de falar em espanhol, mas acho que é mais por causa da minha timidez."

PB5: "Especificamente para a aprendizagem de espanhol, fiz revisão periódica da lista de vocabulário na planilha Excel, por mim criada, e dos resumos próprios da parte de gramática dos livros que tive acesso. Optei por conversação no *app* HelloTalk e leitura de livros em espanhol, além de ter tido a chance de fazer uma viagem à Argentina."

Os cinco participantes do Grupo B utilizaram tecnologias digitais na aprendizagem. Entre as mais citadas estavam computador, internet, celular e livros digitais (na língua que se está estudando).

Com respeito ao uso das tecnologias digitais, vale ressaltar que houve unanimidade, tanto para a aprendizagem quanto para a prática da língua que se quer aprender.

PB1: "As novas tecnologias me ajudaram a manter sempre o contato com a língua, refrescando minha memória e aprofundando meus conhecimentos principalmente de vocabulário e expressões do uso comum. Tal contato diário com a língua inglesa fez com que a compreensão oral e escrita desta língua se tornasse quase tão natural para mim quanto a da

língua portuguesa, a ponto de, por vezes, eu não lembrar se um conteúdo que consumi foi em inglês ou em português."

PB2: "Você consegue baixar livros, revistas em outros idiomas de forma gratuita, assistir vídeos com legenda e ter contato com diversos sotaques diferentes."

PB3: "Eu usei 'direto'. Tanto para ler livros, artigos e jornais em inglês, quanto para assistir vídeos com e sem legendas. Também conversei pelas redes sociais com algumas pessoas, que foram bastante atenciosas comigo e me ajudaram com paciência e, às vezes, fazendo pequenas correções direta ou indiretamente. Mas eu deixei isso bem claro e pedi ajuda. Também consegui ter acesso a versões em inglês e português, daí eu conseguia comparar uma coisa com a outra. Dava para perceber que as construções eram bem diferentes. Isso também aconteceu com sites especializados em música, onde a gente encontra as letras em inglês e as traduções. Eu gosto também de me divertir com o videogame e lá a gente acaba tendo que 'se virar' para entender as regras e os comandos. Aos poucos a gente se acostuma e até estranha quando pega um jogo em português."

PB4: "Apesar de morarmos num continente em que a maioria fala espanhol, não é fácil encontrar livros e jornais impressos nessa língua aqui no Brasil. E quando encontra, é caro. Então, a internet é um verdadeiro paraíso para quem aprender e melhorar a fluência em espanhol, principalmente, através da leitura. A gente encontra muita coisa boa em termos de livros de autores que a gente admira e, além disso, encontra também entrevistas que são publicadas apenas nos países de origem e nem chegam até nós. Eu adoro ver vídeos e ouvir músicas de bandas como a Maná, por exemplo, que eu vi no RockinRio. Gosto também de futebol, então, fico vendo as entrevistas dos jogadores, na televisão e na internet."

PB5: "A aprendizagem se baseou no tripé vocabulário, gramática e conversação. A aprendizagem de vocabulário se deu a partir de dicionários online. Quanto à conversação, foi essencial o *app* HelloTalk. Por sua vez, em relação a parte de gramática, foi muito importante o site *Wordreference* para sanar dúvidas nessa área. Por fim, o *app* foi de extrema importância, tanto em relação a vocabulário como também a parte de gramática."

Sobre dicas para os que querem aprender, mas não têm condições financeiras para arcar com os custos, os participantes disseram o seguinte:

PB1: "Minha dica de estudo nessas línguas é consumir desde cedo no seu aprendizado mídias nativas da língua que você quer falar, não deixar isso pra mais tarde. No caso de uma língua que você tá começando a aprender agora, é deixar o orgulho de lado e consumir muito material infantil com aquela língua. Livros, jogos, desenhos animados, quadrinhos, músicas...

Mídia voltada pro público infantil apresenta uma linguagem simples, básica e natural, que realmente é usada pelos habitantes locais. Conforme o conhecimento na língua vai aumentando, dá pra ir acompanhando com o consumo de mídias cada vez mais maduras. Quanto mais contato se tem com uma língua, mais você aumenta sua compreensão de como ela funciona, então acho essa imersão para além do aprendizado seco de gramática e vocabulário essencial."

PB2: "Faça da internet sua parceira de estudos. Seja organizado, dedicado, paciente e não se preocupe com a perfeição."

PB3: "Eu uso livros, manuais e sites. Quase sempre começo procurando no Google uma matéria ou vídeo na internet. Em geral, acabo indo para o YouTube. Lá tem muita coisa legal. Depois vou garimpando livros impressos e digitais, desses assim do tipo que se propõem a ensinar alguma coisa. Eu sei que eles sozinhos, não dão conta, mas sempre nos mostram caminhos. Outra boa dica é olhar as referências bibliográficas. As 'coisas sérias', sempre indicam as fontes, não ficam no 'eu acho isso', 'eu acho aquilo'. Ouvir os amigos ou conhecidos que conseguiram aprender, também é um bom começo. Praticar vendo e ouvindo na internet é demais. Aos poucos a gente vai descobrindo sites que a gente curte. E, se puder, converse com pessoas que falem a língua que você quer aprender. Não tenha vergonha, achando que não vai conseguir... As pessoas que entram em *chats* ou aplicativos de mensagens são mais generosas do que a gente pensa. Acho que era isso que eu queira falar. [...] Só mais uma coisinha, leia livros infantis e juvenis na língua que você está estudando, isso ajuda bastante. Não adianta querer começar lendo livros muito complexos e com muito vocabulário. Comece devagar. Agora sim, eu acabei."

PB4: "Livros foram e sempre serão bons parceiros de estudo, a vantagem agora é que eles estão disponíveis no mundo digital. As bibliotecas e sebos sempre me ajudaram muito. Já a internet, ela é um alívio para o bolso. Lá tem quase tudo o que se precisa e muita coisa é de graça. Basta procurar com critério e ficar atento às dicas que, muitas vezes, aparecem por ali mesmo e estão a um clique do mouse. Uma coisa vai levando à outra. Mas, não vá clicando em qualquer link para não cair em roubadas. É preciso ser cuidadoso e ficar atento às dicas sobre segurança na rede."

PB5: "Nos últimos tempos houve uma revolução no aprendizado de idiomas e, atualmente, todos os recursos necessários para se aprender uma nova língua podem ser encontrados na internet. Dicionários e livros de gramática online, *apps* para conversação com falantes nativos e softwares de aprendizado de idiomas. Porém, o elemento essencial para se aprender um novo idioma continua o mesmo de antigamente: força de vontade."

Quadro 5 – Síntese dos dados das entrevistas dos participantes do Grupo B.

Participante / hardwares mais usados	Como aprendeu? (estratégias / métodos)	Teve instrução formal? / Qual(is)?	Tempo médio / primeiros resultados	O que fez para praticar e aperfeiçoar a L2?	Quais tecnologias utilizou?	Como as tecnologias ajudaram?	Idade / Grau de instrução
PB1 (francês e japonês) notebook e celular	• Muita dedicação, organização, disciplina, regularidade • Uso de material adequado • Por meio de diversos tipos de mídias	• Sim, professor particular (no início do processo de francês e de japonês) • Curso formal de inglês, mas pulou vários níveis estudando por conta própria	2 anos (francês) 4 anos (japonês)	• Consumindo conteúdos na L2 (vídeos, músicas, séries, áudios, textos, novelas) • Leituras de textos na L2 • Estudo contínuo	• Coleção AlterEgo (francês) e Minna no Nihongo (japonês) • Internet para ter acesso a vídeos, livros, áudios, novelas	• Propiciando o acesso a todos os recursos utilizados • Promovendo interações • Facilitando o aperfeiçoamento e compreensão da língua	24/cursando pós-graduação
PB2 (inglês) computador (desktop) e celular	• Organização • Estudando as quatro habilidades • Estudo regular de uma a duas horas diárias • Tornando o contato com a L2 prazeroso (assuntos do próprio interesse e hobbies)	• Ensino fundamental e médio, porém insuficientes	2 a 3 anos	• Lendo livros (para internalizar a gramática e adquirir vocabulário) • Vídeos do YouTube (para ter contato com a língua e melhorar a compreensão oral)	• Internet (para baixar livros e revistas gratuitamente em inglês) • E-books e livros digitalizados	• Propiciando o acesso a todos os recursos utilizados • Tendo acesso a vídeos com legendas, de modo a melhorar a compreensão, e tendo contato com outros sotaques	20/cursando graduação

(*continua*)

Quadro 5 – Síntese dos dados das entrevistas dos participantes do Grupo B. (*continuação*)

Participante / hardwares mais usados	Como aprendeu? (estratégias / métodos)	Teve instrução formal? / Qual(is)?	Tempo médio / primeiros resultados	O que fez para praticar e aperfeiçoar a L2?	Quais tecnologias utilizou?	Como as tecnologias ajudaram?	Idade / Grau de instrução
PB3 (inglês) notebook, tablet e celular	• Organização • Estudando por livros de ensino de inglês (método audiovisual, acompanhado de DVDs) • Lendo livros em inglês (para iniciantes; jornais; interagindo na internet, assistindo a filmes com áudio e legendas em inglês	• Ensino médio, porém insuficiente	3 a 4 anos	• Lendo textos, jornais e livros em inglês para iniciantes (bem básicos no início) • Conversando em inglês pelas redes sociais • Assistindo a filmes e vídeos e séries (com áudio e legendas em inglês) • Letras de músicas em inglês (sites especializados)	• Livros (método audiovisual e DVDs) • Internet para acessar livros em inglês, jornais e interagir com outras pessoas • TV por assinatura para assistir a filmes com áudio e legendas em inglês	• Propiciando o acesso a todos os recursos utilizados • Promovendo interações de cooperação • Facilitando o aperfeiçoamento e compreensão da língua	45/graduação completa
PB4 (espanhol) notebook e celular	• Dedicação • Estudando por conta própria inicialmente com o livro *Espanhol para leigos* (com DVD) • Usando tradutor online e em papel • Usando o site *Wordreference*	• Ensino médio, porém insuficiente	2 a 3 anos	• Lendo autores clássicos em espanhol (vocabulário) • Assistindo a vídeos no YouTube (compreensão oral)	• Livro *Espanhol para leigos* (com DVD) • Dicionários em papel, Google tradutor, site *Wordreference* • Vídeos no YouTube • Hipertexto • Livros e jornais em espanhol na internet • Músicas • Programa de humor	• Propiciando o acesso a todos os recursos utilizados • Promovendo interações • Facilitando o aperfeiçoamento e compreensão da língua • Viabilizando a leitura de livros, jornais e tendo acesso a entrevistas e matérias em espanhol	30/graduação completa

(*continua*)

Quadro 5 – Síntese dos dados das entrevistas dos participantes do Grupo B. (*conclusão*)

Participante / hardwares mais usados	**Como aprendeu? (estratégias / métodos)**	**Teve instrução formal? / Qual(is)?**	**Tempo médio / primeiros resultados**	**O que fez para praticar e aperfeiçoar a L2?**	**Quais tecnologias utilizou?**	**Como as tecnologias ajudaram?**	**Idade / Grau de instrução**
PB5 (espanhol) notebook e celular	• Organização por meio de planilhas Excel, listas de vocabulários • Cursou o *Duolingo* (idioma Espanhol) • Aprendizagem baseada no "tripé vocabulário, gramática e conversação" • Força de vontade	• Curso no exterior para aperfeiçoamento do que aprendeu por conta própria • Ensino médio – "teve pouquíssima utilidade"	1 ano	• Revisão periódica de vocabulário (planilha no Excel) • Estudos dos resumos das gramáticas • Conversar no aplicativo para celular *HelloTalk* • Leitura de livros em espanhol	• Aplicativos para celular (*Duolingo* e *HelloTalk*) • Planilha eletrônica (Excel) • Dicionários e gramáticas online • site *Wordreference* • Aplicativos de conversa (para intergir com falantes cuja L1 era a espanhola)	• Propiciando o acesso a todos os recursos utilizados • Promovendo interações pelos aplicativos de conversação • Site *Wordreference* para sanar dúvidas • Facilitando a consulta de dicionários online • Notebook e celular para cursar o *Duolingo*	24/graduação completa

3.3.2 Discussão dos dados do Grupo B

QUESTÃO NORTEADORA AGRUPADA: *Como, quais as estratégias e quais tecnologias digitais os autodidatas utilizaram para aprender uma segunda língua?* Para respondê-la, precisamos levar em consideração os dados apresentados ao longo da subseção 3.3.1, obtidos por meio das entrevistas com o Grupo B e cujas principais informações foram sintetizadas no Quadro 5.

Os participantes do Grupo B, e que colaboraram com este levantamento investigativo, foram quase unânimes em destacar organização, dedicação, disciplina e regularidade como fatores primordiais para a aprendizagem de L2. Mas estes, assim como o prazer em estudar, não são fatores exclusivos de autodidatas, servem para quaisquer tipos de aprendizagem, seja por conta própria ou não. Conforme Demo (2013), é o próprio aprendiz quem precisa planejar o modo de estudar e essas características são ferramentas imprescindíveis para que esse planejamento funcione, associados, é claro, a um pensamento crítico, autoquestionamento e iniciativa.

Algumas estratégias e materiais de apoio (que serviram de base para a aprendizagem) foram mencionados, entre eles, a multiplicidade de mídias; a leitura de livros, jornais e textos na L2; uso de tradutores, dicionários e gramáticas online, aplicativos de conversas e interações; assistir a vídeos e ouvir áudios na internet; filmes e séries com e sem legendas; livros com metodologias de autoaprendizagem e até mesmo o *Duolingo* foi lembrado pelo participante PB5.

A intensificação do estudo por meio de processos de escolhas autônomas, sem aquela velha postura de esperar que o professor ensine, é primordial para aprender e aperfeiçoar a aprendizagem. E as oportunidades e os recursos disponíveis hoje em dia, em função das tecnologias digitais, facilita e potencializa que se adote essas estratégias de assumir a direção e cooperar com o ensino/aprendizagem de segunda língua. Os participantes do Grupo B conseguiram driblar o lugar-comum que Pozo (2002) aponta como a ilusão de que cabe ao professor ensinar e ao aluno aprender. Eles perceberam – por meio de processos graduais de conscientização, mudança de atitudes e transferências de papéis (conforme Scharle e Szabó, 2000; Cardoso *et al.*, 2015) – que precisavam ser responsáveis por suas atitudes a ponto de tomarem às rédeas e monitorarem seus próprios itinerários, aproveitando cada oportunidade de aprender.

Não se conformaram com o que a escola tradicional regular não lhes ofereceu e nem se intimidaram com a escassez de verba, conseguiram encontrar entre as metodologias disponíveis e acessíveis, livros (coleções), sites, aplicativos, DVDs, estudo regular, enfim como disse PB1: utilizando material adequado. E que "adequado" é esse? Existe um que se adeque à maioria? Pelos estudos atuais, segundo Brown (2001) e Venturella (2004) percebe-se que não se procura um único modelo ou o melhor modelo. A flexibilização e a integração de modos de aprendizagem, que respeitem os contextos e as condições em que estão inseridos, nos levam à construção de novos processos de autonomia e a busca de estratégias de aprendizagem que atendam aos interesses dos aprendizes. E para isso é fundamental deixar de lado a postura de aguardar que lhe digam *o quê* e *como* fazer. Mais do que nunca, é indispensável ser sujeito do ensino/aprendizagem.

O tempo médio de estudos, cerca de 2,5 anos, foi bem maior que o de duração do estudo longitudinal com o Grupo A e cujos participantes não ratificaram tal discernimento para manter as escolhas dos recursos adicionais de aprendizagem, assim como de processos autônomos e regularidade fora do âmbito do *Duolingo*. Curioso é que esta característica de uso contínuo e regularidade foi percebida e destacada pelos participantes como uma característica positiva do curso-base, só que eles não conseguiram agir por conta própria aplicando em outras frentes de estudo a estratégia que reconheceram como importante. Coisa que no Grupo B ficou evidente, visto que demonstraram maior responsabilidade e maturidade no monitoramento de seus estudos.

As estratégias de prática e aperfeiçoamento foram ações contínuas às de aprendizagem e métodos. Não foram ações isoladas e/ou intermitentes. O fato de incluírem leitura, vídeos, áudios, interações interpessoais, revisões, estudo gramatical, fixação de vocabulário, uso de aplicativos, de dicionários online, etc. como modos regulares de estudo, denotam o uso diversificado e combinado a fim de fomentar a competência linguística.

E quanto às tecnologias digitais, os participantes do Grupo B informaram que estas foram de extrema importância, pois possibilitaram o acesso aos recursos utilizados, promovendo interações de cooperação, facilitando o aperfeiçoamento e os processos de compreensão da língua, permitindo o uso de aplicativos em dispositivos móveis, bem como as demais tecnologias já citadas nesta seção e no Quadro 5. O que eles fizeram foi escolher de maneira criteriosa as TICs de modo a potencializar as condutas interativas e de comunicação entre sujeitos distantes fisicamente, e que, se não chegaram a ser práticas de *e-learning 2.0* ou *3.0*, propiciaram a melhora da aprendizagem (MIRANDA, 2007).

O participante PB5 demonstrou certa afinidade com a metodologia do *Duolingo*, pois relatou preocupação com vocabulário, gramática, traduções, lista de significados e prática contínua. Contudo, conseguiu acrescentar outros recursos disponíveis em tecnologias digitais, aplicativos de conversação (como o *HelloTalk*) para interagir com indivíduos cuja L1 era a espanhola (sua língua-alvo), de modo a melhorar a competência comunicativa, que foi uma das principais inseguranças demonstradas pelos participantes do Grupo A.

Os participantes do Grupo B e, especialmente, este autodidata (PB5) ajudaram a dar uma pista do que poderia ter acontecido no outro grupo, ao fazer uso regular e sistemático de estratégias que valorizavam a abordagem comunicativa, aprendendo a usar a língua, construindo conhecimentos gramaticais, discursivos, assim como aplicando o uso de estratégias de compensação em interações sociais mais próximas da realidade (OLIVEIRA, 2014).

Reconhecemos que a amostragem é pequena, mas com os dados levantados no Grupo B, encontraram-se indícios de que a premissa levantada – de melhoria da competência linguística – poderia gerar efetivamente boas condições para compensar a limitação da capacidade de comunicação, identificada a partir dos dados coletados no Grupo A.

3.4 **Experimento-piloto**[57]

Desenvolvimento

INTRODUÇÃO – Após alguns meses do início da pesquisa com os participantes do Grupo A, foi realizado um experimento, que acabou funcionando como um piloto para esta pesquisa, pelo qual se pôde vislumbrar alguns resultados parciais sobre os aspectos lexicais e sintáticos na aquisição de segunda língua. Os participantes foram três (PA1, PA2 e PA4), dentre os cinco selecionados que fizeram os testes de nivelamento no início desta pesquisa e não atingiram sequer o nível A1 do *Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas*.

[57] NOTA DE ESCLARECIMENTO: Para maiores informações sobre a inclusão deste "experimento-piloto" aqui na Seção 3.4, favor ver a subseção 2.4.3. Lá, são explicados detalhes da redação do experimento, o enxugamento do texto original e a adaptação da nomenclatura adotada para a descrição da coleta de dados dos participantes do Grupo A (PA1, PA2 e PA4). Vale ressaltar que, neste experimento, o termo "língua-alvo" foi utilizado como sinônimo da língua que se almeja aprender.

OBJETIVO – Neste experimento, o objetivo foi mensurar se houve aprendizagem lexical e sintática da língua-alvo, levando-se em conta, é claro, o curto intervalo de tempo disponível para este estudo. A partir dessa aferição avaliou-se, por exemplo, o tempo de reação em relação ao reconhecimento do léxico e se os participantes conseguiram perceber as diferenças sintáticas entre a primeira língua e a língua-alvo (segunda língua).

A tabulação dos dados parciais permitiu avaliar os tipos de "acertos" e "erros", indicando um caminho na aprendizagem, além de uma breve aferição de outras características, que estão sendo mensuradas, como: o que foi feito além do *Duolingo*; exposição à língua-alvo; dispositivos utilizados; a pressão do tempo limite; léxico; sintaxe; estratégias de aprendizagem; autonomia etc.

METODOLOGIA – A experiência consistiu apresentar por escrito – mediante o uso de um software de avaliação linguística de alto grau de precisão (*Paradigm*[58]) – palavras e frases aos participantes da pesquisa (todos adultos), que estão aprendendo uma segunda língua por intermédio da educação online aberta no âmbito deste presente estudo.

Trata-se de um mesmo experimento, porém, subdividido em duas etapas, executadas em sequência, sem intervalo. Na primeira, responderam "sim" ou "não" à seguinte pergunta: *Essas palavras existem em inglês?* (o mesmo ocorrendo com *francês* e *alemão*). Na segunda, responderam a *Essas frases estão corretas?*[59] (também em relação às línguas-alvo).

O experimento continha 40 palavras, sendo 20 na língua-alvo (10 de uso mais frequente e 10 de uso menos frequente), 20 distratoras[60] (10 de outras línguas e 10 inventadas), além de 10 frases (5 corretas e 5 incorretas, algumas delas com características gramaticais permitidas na primeira língua, mas que não são aceitas na língua-alvo).

PROCEDIMENTOS – Os três experimentos em inglês, francês e alemão foram preparados com as características anteriormente descritas, ou seja, cada um deles era independente e foi aplicado apenas aos que aprendem a respectiva língua-alvo, sendo 40 palavras e 10 frases para cada língua. Vale ressaltar que as palavras (da língua-alvo e as distratoras), na medida do possível, tinham equivalência em tamanho (número de sílabas semelhantes, ou seja, se uma palavra correta tinha três sílabas, havia uma outra distratora com a mesma quantidade). As palavras e frases levaram em consideração que os participantes estão em um nível iniciante. As características gramaticais das frases continham elementos perceptíveis para o nível de

[58] Disponível em <http://www.paradigmexperiments.com/>.

[59] Foi explicado previamente aos participantes que respondessem se as frases estavam "corretas" segundo a norma culta da língua-alvo.

[60] Distratoras, referem-se a palavras misturadas que servem para avaliar a aprendizagem lexical.

conhecimento dos participantes e não para servirem de “pegadinhas”, que confundiriam até mesmo aprendizes de nível médio ou avançado.

EXPERIMENTO ONLINE[61] – O experimento começou com o participante sendo elucidado sobre seu funcionamento, que consistia basicamente em responder “SIM” ou “NÃO” à seguinte pergunta: *Essas palavras existem em inglês?* (o mesmo ocorrendo com *alemão* e *francês*, ou seja, apenas a sua língua-alvo); respeitando-se o limite de tempo fixado[62] em no máximo 3 segundos; depois disso, se o participante não respondesse, a tela mudava para outra palavra independentemente de sua vontade. (Obs.: A palavra não respondida era contada como “erro”.) Ao final das 40 palavras começava a segunda etapa na qual o participante respondia a *Essas frases estão corretas?* (10 frases, também em relação apenas a sua língua-alvo), nesta etapa o tempo de exposição era de 8 segundos.

Optou-se por fazer um experimento online, ou seja, com controle de tempo, por se adequar melhor aos objetivos da pesquisa. Por isso foi necessária a utilização de hardware e software apropriados para a devida aferição.

Exemplo com palavra:

Esta palavra existe em inglês?

afraid

SIM NÃO

Exemplo com frase:

Esta frase está correta?

Have a cat.

SIM NÃO

[61] Os experimentos *on-line* fazem controle de tempo e os *off-line* não o fazem (são chamados de quase experimentos)

[62] Os tempos foram definidos segundo orientação da dra. Marina Augusto (UERJ) e obedecem às normas-padrão desse tipo de experimento.

Resultados

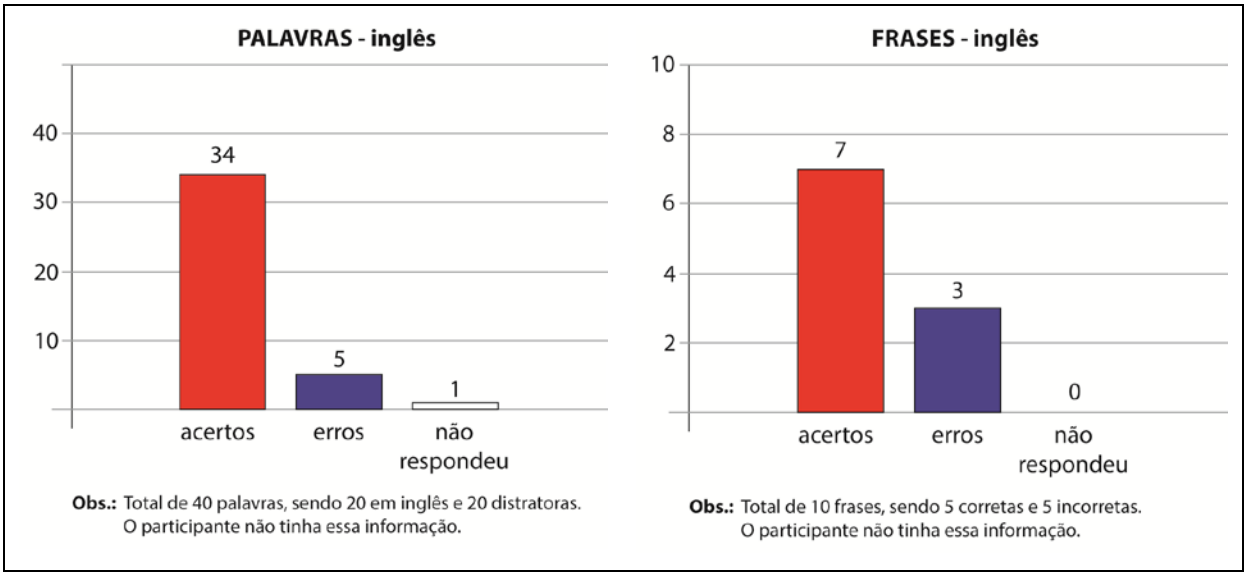
A Figura 36 apresenta os gráficos com os resultados do participante de inglês (PA4). Com um índice de acertos de 85% nas PALAVRAS e 70% nas FRASES, o participante de INGLÊS teve um aproveitamento considerado muito bom, principalmente se levarmos em conta o pouco tempo de estudo (cerca de 190 dias).

Seu tempo de reação médio nas PALAVRAS foi de 1,50 segundos (sendo 1,48 para os acertos e 1,58 para os erros) e de 3,27 nas FRASES (sendo 3,09 para os acertos e 3,69 para os erros). Não respondeu a apenas 1 palavra.

Entre as 6 palavras erradas, 3 eram distratoras (sendo 2 "inventadas" e 1 de "outra língua"); 2 eram de uso "menos frequente" e 1 "não respondeu".

Quanto às frases, os erros foram da seguinte ordem: *falta de sujeito* (o que é comum no português brasileiro, mas não é permitido em inglês); *concordância errada entre sujeito e verbo* (núcleo do sujeito no plural e verbo no singular, mas o equívoco pode ter ocorrido por haver um substantivo no singular próximo à posição do verbo); *dupla negativa* (cujo uso não é correto no inglês, mas comum no cotidiano em português brasileiro).

Figura 36 – Palavras e frases em inglês (PA4).



Fonte: Autor, 2017.

A Figura 37 apresenta os gráficos com os resultados do participante de alemão (PA1). Com um índice de acertos também de 82,5% nas PALAVRAS e 70% nas FRASES, o participante

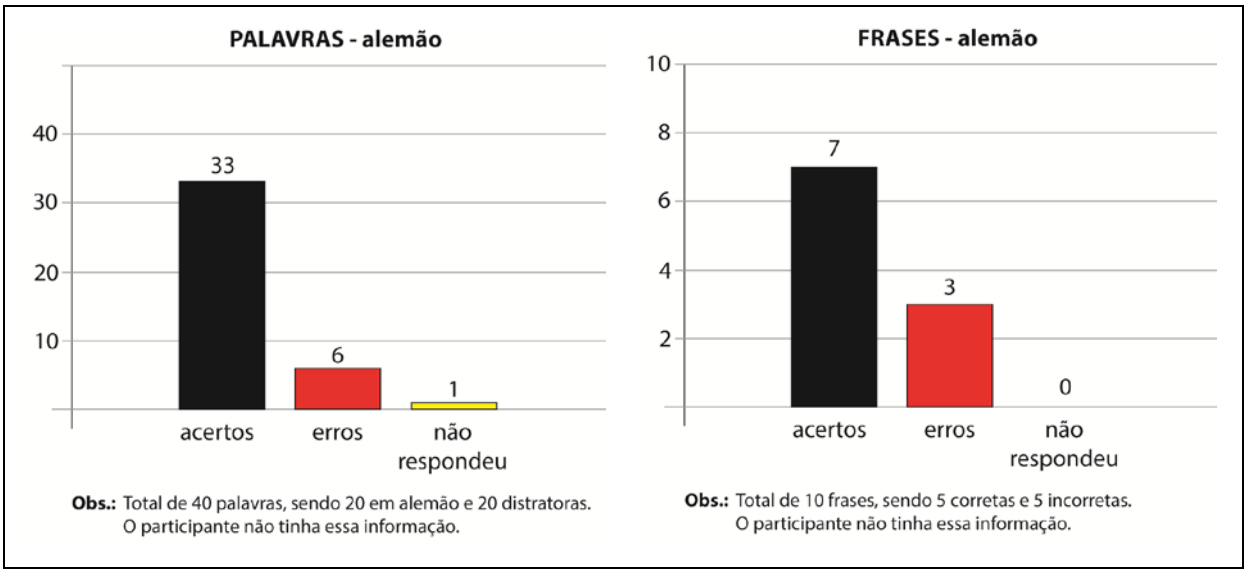
de ALEMÃO teve um aproveitamento considerado muito bom, principalmente se levarmos em conta o tempo de estudo para uma língua reconhecidamente difícil (cerca de 240 dias) e com a qual não se tem muito contato.

Seu tempo de reação médio nas PALAVRAS foi de 1,57 segundos (sendo 1,47 para os acertos e 2,09 para os erros) e 2,55 nas FRASES (sendo 2,50 para os acertos e 2,57 para os erros). Não respondeu a apenas 1 palavra.

Entre as 6 palavras erradas, 2 eram distratoras (sendo 1 "inventada" e 1 de "outra língua"); 3 eram de uso "menos frequente" e 1 "não respondeu".

Quanto às frases, os erros foram da seguinte ordem: *dois erros de concordância entre sujeito e verbo* (em ambos os casos os sujeitos eram pronominais); *a frase estava certa* (considerou que a ordem da construção estava errada, pois raciocinou como se faz em português).

Figura 37 – Palavras e frases em alemão (PA1).



O participante de francês tomou uma decisão inusitada e que vale ser relatada aqui. Optou por não responder e deixar o tempo se esgotar, de modo a evitar acertar, acidentalmente, palavras e frases que efetivamente admitiu não saber. Informou que fez isso para evitar que a sorte interferisse no resultado do experimento. Por isso os gráficos contém essa informação.

A Figura 38 apresenta os gráficos com os resultados do participante de francês (PA2). Com um índice de acertos de 65% nas PALAVRAS e 50% nas FRASES, o participante de

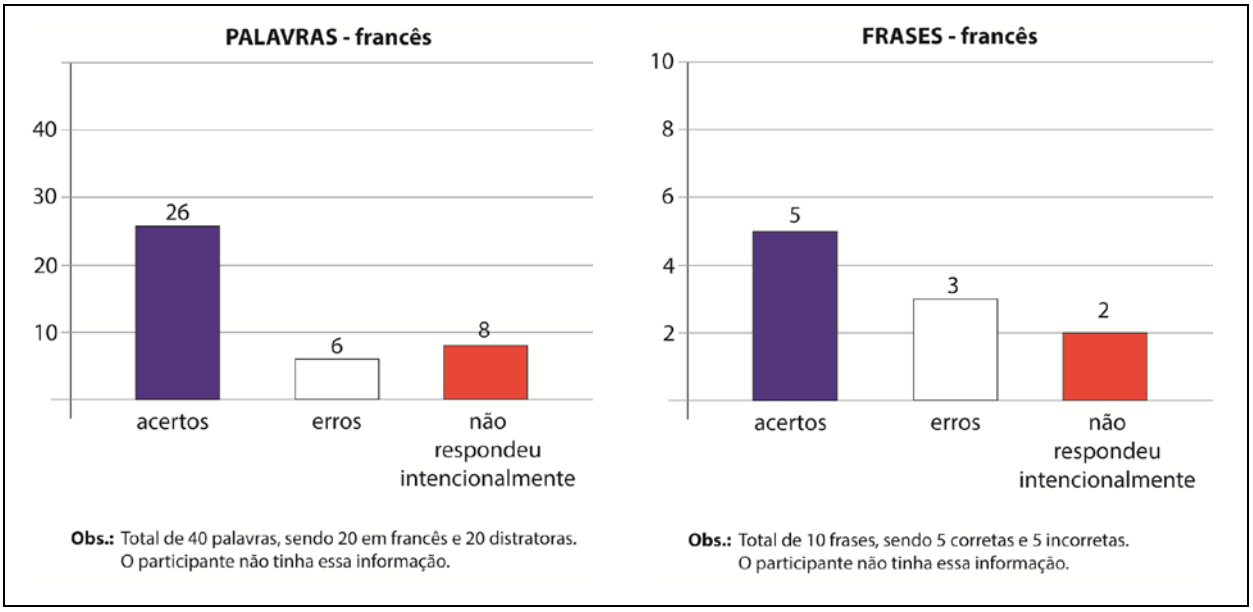
FRANCÊS teve um aproveitamento igualmente considerado muito bom, principalmente se levarmos em conta o pouquíssimo tempo de estudo (apenas 150 dias) e uma língua com a qual não tem muito contato. (*OBS.: Este participante só tem cerca de 20% das lições concluídas, então, o número de palavras que conhece é menor que os participantes de inglês e alemão, que estão estudando há mais tempo e concluíram mais lições*.)

Seu tempo de reação médio nas PALAVRAS foi de 1,87 segundos (sendo 1,57 para os acertos e 2,43 para os erros) e de 4,26 nas FRASES (sendo 4,41 para os acertos e 4,12 para os erros). Não respondeu intencionalmente a 8 palavras.

Entre as 14 palavras erradas, 8 eram distratoras (sendo 7 "inventadas" e 1 de "outra língua"); 4 eram de uso "menos frequente" e 2 de uso "mais frequente". [*OBS.: Para este participante a contagem foi diferenciada. Sendo as 8 palavras às quais "não respondeu", especificadas entre as 14 acima*.]

Quanto às frases, os erros foram da seguinte ordem: *duas concordâncias de gênero* (as frases continham erros de concordância de gêneros masculino e feminino); *concordância de número* (sujeito no singular e verbo no plural); *verbo auxiliar* (uso de verbo auxiliar inadequado); *considerou uma frase correta como incorreta*.

Figura 38 – Palavras e frases em francês (PA2).



Considerações finais sobre o experimento

A interface amistosa do experimento, feito com software Paradigm, foi um grande facilitador na execução da experimentação, pois não demandou muito tempo dos participantes e não gerou dificuldade extra, visto que resumia-se a ler e clicar com o cursor do mouse em um dos botões SIM ou NÃO. Nenhum dos participantes se queixou da experimentação, a única observação que fizeram foi sobre a ausência de feedback imediato. Nem a limitação de tempo gerou reclamações.

Sobre o participante que está aprendendo inglês, vale dizer que o seu aplicativo para celular é o mais bem desenvolvido, o que propicia uma experiência bem agradável e divertida de aprendizagem. A interação é fácil, o que pode ser comprovado pelo fato de o participante não ter muita habilidade tecnológica e, mesmo assim, conseguir fazer tudo o que é proposto na tela do celular. Agregue-se a isso a facilidade de contar com um dispositivo efetivamente móvel, fácil de carregar, o que assegura o acesso a qualquer instante sem precisar ligar o computador.

O nível de exposição à língua inglesa, ainda que involuntário, é bem elevado em comparação às demais que fazem parte deste estudo. O participante não conseguiu utilizar outros recursos adicionais formais de aprendizagem da educação online aberta, mas tem ficado atento ao som original das séries que assiste na televisão e das quais gosta muito. Consegue reconhecer várias palavras, expressões e frases – o que é facilitado pelas legendas em português.

Explicou que se sentiu bem mais à vontade com a realização deste experimento do que quando fez o teste de nivelamento no início de sua participação na pesquisa. Tinha ficado chateado por não saber quase nada e agora ficou feliz por reconhecer muitas palavras e frases da língua inglesa.

O participante de alemão informou uma coisa interessante – apesar de o experimento não solicitar – ele sabia o significado das palavras apresentadas e não apenas se elas existiam ou não e, para ele, isso foi bastante animador. Não eram simplesmente palavras que tinham aparência de alemão, ele conhecia o sentido de quase todas elas.

Além disso, ele confessou que se sente inseguro e "se enrola" (*em suas próprias palavras*) com o uso dos pronomes. (*O que foi comprovado após a tabulação dos dados do experimento.*)

Como recurso adicional utiliza de vez em quando (sem muita regularidade) alguns aplicativos para celular como *Der Die Das* (jogo que testa os gêneros das palavras por meio do uso de artigos, por exemplo) e *Erste Schritte in Deutschland* (testa a capacidade ler e interpretar pequenos textos e trabalha com grupos lexicais, por exemplo: alimentos, objetos de uma casa etc.).

O participante de francês informou que o experimento serviu de motivação para se empenhar ainda mais nos estudos. Faz uso do aplicativo do *Duolingo* regularmente pelo celular e isso facilita muito seus estudos. Mesmo quando viajou conseguiu fazer as lições diárias por contar com esta facilidade. Elogiou o estilo de *gamificação* adotado pelo curso.

Ele ainda não conseguiu utilizar de maneira significativa outros recursos adicionais de aprendizagem da educação online aberta, mas confessou que está mais atento quando exposto à língua francesa, seja nas músicas, filmes, entrevistas, materiais impressos etc. e que fica feliz quando reconhece, ainda que parcialmente, algumas palavras e frases. O que é curioso para alguém que tempos atrás não conseguia sequer identificar que alguém estava se comunicando em francês.

Seria recomentado que se fizesse uma nova experimentação, posteriormente, para que os resultados e análises pudessem ser comparados com mais efetividade. Mas, com base nos resultados apresentados – por meio dos gráficos e das análises específicas dos tipos de acertos e erros, do tempo de reação, bem como das informações fornecidas pelos participantes da pesquisa e do experimento – é possível considerar que o experimento obteve êxito. Conseguiu avaliar aprendizagem lexical, fixação de vocabulário e compreensão sintática, no processo de aquisição de segunda língua por meio da educação online aberta, tendo como apoio o uso das tecnologias digitais.

O experimento funcionou como um *preview* da pergunta que se buscou responder ao nesta pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado em Linguística, do Instituto de Letras da UERJ. Serviu também como um piloto, pois conseguiu mensurar, ainda que parcialmente, os aspectos de competência linguística dos participantes tanto na aquisição de vocabulário, quanto na construção de frases na língua-alvo à qual cada um se propôs a aprender.

Levando em conta que a metodologia de ensino adotada pelo *Duolingo* é baseada em uma abordagem lexical, apoiada em uma estratégia de gamificação do ensino, o experimento alcançou seus objetivos, integrando recursos tecnológicos (computador e software interativo), com aferição de tempo e estrutura de games e características motivacionais.

Como os participantes da pesquisa assumem uma certa autonomia e são responsáveis pelas estratégias de aprendizagem, esse tipo de experimentação acaba dando um feedback interessante na mensuração do crescimento da competência linguística de cada um deles, sem colocar uma pressão extra, na medida em que isso foi feito de uma maneira divertida e amistosa, na mesma linha da gamificação.

CONCLUSÃO (GAME OVER)

Após a apresentação e discussão dos dados coletados/gerados (Capítulo 3), é chegado o momento de tecer as considerações finais e mensurar os tipos de progressos obtidos a partir da investigação desenvolvida. Sendo essa uma pesquisa de abordagem qualitativa, com reduzida amostragem, optou-se por avaliar os caminhos percorridos, principalmente por instrumentos típicos desse tipo de estudo, mas contou-se também com mecanismos quantitativos (como a aplicação de testes-padrão de aferição que apresentavam números e percentuais de desempenho, dados estatísticos indicativos de evolução e performance, divulgação de números e dados do próprio *Duolingo,* etc.).

Segundo Moscoloni (2005), as características singulares, e ao mesmo tempo complexas, precisam ser levadas em consideração, por isso tenta-se evitar as carências procedimentais empregando-se métodos mistos que combinem critérios, com o intuito de dar conta das dificuldades da averiguação. Não se trata apenas de saber se foi possível ir do Ponto A ao Ponto B, mas, principalmente, como isso foi feito.

Conforme foi possível ver ao longo desta pesquisa, a ampliação do acesso às tecnologias digitais não garante por si só os resultados. Após as leituras, que serviram de embasamento para essa investigação, percebeu-se que ainda não existe uma pedagogia específica consagrada ou que sirva de modelo a ser seguido, justamente pelo fato de a educação online aberta ocupar um espaço recém-descoberto – por isso ainda se aplicam, no novo ambiente de ensino, práticas que obtiveram sucesso, mas que são pertencentes a outras épocas e meios. São pedagogias em construção, que vão emergindo em meio às novas descobertas, adaptadas às condições tecnológicas e recursos disponíveis em um mundo globalizado e com realidades bem distintas.

As tecnologias digitais – em especial as de acesso à internet – a cada dia facilitam mais e mais a vida de quem quer obter novos conhecimentos (no contexto dessa pesquisa os que se referem à aprendizagem de segunda língua). No Brasil, por exemplo, o uso do telefone celular se consolidou como o principal meio para acessar a internet, conforme a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) 2015, divulgada em 2016 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).[63] Muitos que não têm um computador, conseguem acessar a web por meio desse dispositivo, que evoluiu muito e – para algumas

[63] Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf. (Acessado em 22/12/2016.)

finalidades – se equipara às capacidades de processamento e de recursos dos microcomputadores.

Diante desse quadro, são inúmeros os estudos que buscam identificar e aprimorar novas pedagogias, mais bem adequadas a essa realidade digital, e uma das que obtiveram relativo sucesso nesses novos tempos, foi a gamificação do ensino (uma prática existente há milhares de anos, mas que ganhou uma nova roupagem com as atuais tecnologias digitais). E isso se deve, especialmente, pelo fato de os videogames serem contemporâneos a essa evolução tecnológica – fazendo parte da vida dos nativos digitais, conforme Prensky (2001). É preciso que utilizamos de modo mais eficaz as características dos jogos digitais no ensino.

> Os criadores de jogos sabem melhor do que ninguém como despertar esforços extremos e recompensar o trabalho árduo. Eles sabem como promover a cooperação e a colaboração em escalas anteriormente inimagináveis. E estão continuamente inventando novas formas de motivar jogadores a se comprometer com desafios, por mais tempo e em grupos cada vez maiores. Essas habilidades cruciais no século XXI poderão ajudar todos nós a encontrar novas formas de causar um impacto profundo e duradouro no mundo à nossa volta.
>
> (MCGONIGAL, 2012, p. 23)

Características dos jogos – como motivação, engajamento, feedback imediato, desafios, comprometimento, trabalho em equipe, recompensas pelo trabalho árduo... – vêm sendo utilizadas com frequência nesse início de século XXI, em vários âmbitos, inclusive na educação, por se adequar ao tipo de pensamento das novas gerações que já nascem em um mundo cada vez mais digital, conectado, multimídia, hipertextual. Não se pode esquecer, é claro, da aprendizagem colaborativa, que foi potencializada pelas tecnologias digitais e oportunidades de socialização no ciberespaço (SANTOS, 2010).

E qual o papel do *Duolingo* nessa história? O que dizer de um curso/aplicativo de ensino de línguas, que é um fenômeno e desde a sua criação tem sido premiado e elogiado não apenas pelos usuários, mas também pela mídia, especialistas e pesquisadores?

Ao mesmo tempo em que há quase um consenso sobre sua qualidade e usabilidade como site, rede social, curso, aplicativo, jogo, entretenimento, engajamento, motivação... por outro, há vozes discordantes.

> Entendo como *gamificação* monolítica aquela que considera apenas o aspecto digital dos *game*s, com ênfase na mecânica do jogo, sem levar em conta o conhecimento que o aluno deseja adquirir. No caso do ensino de uma língua estrangeira, por exemplo, o aluno que desejasse apenas jogar estaria muito bem servido, mas o mesmo não aconteceria com aquele que desejasse aprender a língua.
>
> (LEFFA, 2014, p.11)

É lugar-comum que precisamos tratar a língua não como um objetivo, mas como um meio de se alcançar um objetivo. O problema do ensino de segunda língua, muitas vezes ocorre por conta de se deixar de lado o objetivo de interagir com o outro, reduzindo o horizonte da linguagem, para se fixar no léxico e na sintaxe (KUMARAVADIVELU, 2006 *apud* LEFFA, 2016, p. 139).

Como o *Duolingo* adotou a gamificação como estratégia para o ensino de línguas, a análise recaiu sobre essa característica, associando-a, é claro, à metodologia adotada pelo curso – na qual opta-se pelo ensino de gramática e tradução de textos da língua-alvo para a materna e vice-versa, destaque para o vocabulário, além de frases soltas (muitas delas artificiais e descontextualizadas), com ênfase na repetição, exercícios, prática e reforço –, transportada dos séculos XIX e XX para o XXI. Parece paradoxal isso ter boa aceitação? E, é. Mas deve haver uma justificativa para o curso ter feito essa opção metodológica em que associa suportes e conceitos contemporâneos a metodologias antigas.

Com a finalidade de corroborar estas considerações, recorre-se à observação de Silva (2008, p. 69), que diz: "muito já se questionou a prática pedagógica baseada na transmissão para memorização e repetição, mas pouco se fez para modificá-la efetivamente". Já Petit e Santos (2015, p. 16) questionam "por quê voltamos a metodologias do século XIX na aprendizagem não formal de LE com o *smartphone*?"

Esses posicionamentos servem de aval para a mesma inquietação que surgiu ao longo deste trabalho. E a principal resposta, no caso do *Duolingo*, é que se trata de uma questão econômica e de logística, pois não se pode deixar de considerar que é um curso gratuito e o uso de mediadores humanos (tutores e/ou professores) aumentaria sobremaneira o custo, levando-se em conta que são milhões de usuários espalhados pelo mundo.[64] É claro que isso é importante e tem que se levado em consideração – independentemente de seus erros, acertos e limitações, o curso vem permitindo a inclusão de milhões de pessoas que habitam as periferias e sempre foram esquecidas. Mas não se pode ficar restrito a isso, é preciso olhar com cuidado e respeito a fim de apontar caminhos que promovam a melhoria do ensino/aprendizagem de línguas adicionais.

Tem-se a falsa impressão de que é possível interagir e dialogar com máquinas. Mas esse é um grande engano, pois a interação, para ser de verdade, pressupõe a existência de um

[64] Em entrevista ao jornal *O Estado de S. Paulo*, edição de 19/02/2017, um dos criadores do *Duolingo*, o guatemalteco Luis von Ahn – também responsável pelo Captcha e o ReCaptcha, aqueles sistemas de verificação populares na web que usam letras e imagens para as pessoas provarem que não são robôs –, informou que a empresa não faz caridade, que nos anos iniciais deu prejuízo, que foram diminuindo ao longo do tempo e que em 2018 deve dar lucro, mesmo porque passou a ter fontes de renda com publicidade e oferta de assinaturas.

interlocutor real e não de uma máquina programada para responder somente aquilo para a qual foi programada. Ainda que tenha sido abastecida por uma quantidade enorme de opções, ela é limitada. Aí poderiam perguntar, mas os humanos também não fazem isso, responder apenas aquilo para o qual foram "programados", com respostas prontas e padronizadas (vide os *call centers*, atendimentos ao cliente, telemarketing...)? Sim, é verdade, mas os humanos têm a faculdade da abstração, podem até não saber ou, o que é pior, não poder utilizá-la, mas esta é uma das principais características que distingue o homem da máquina.

Sem a intenção de reduzir a questão à velha discussão da relação homem *versus* máquina, autonomia ou interdependência de cada um dos envolvidos, quem alimenta as máquinas são os homens. E as máquinas, em última instância, só são capazes de fazer aquilo para o que foram programadas, ainda que a inteligência artificial venha se desenvolvendo muito nas últimas décadas. Sabedores disso, podemos ao menos entender as limitações do curso *Duolingo* e de tantos outros que existem na internet.

> A principal crítica aos sistemas artificiais de conhecimento, em comparação com a mente humana, foi – e continua sendo – que carecem de processos mentais autorreferentes (Mateos, 1995; Pozo, 1998; Searle, 1984 todos *apud* Pozo, 2002, p. 159). Ao contrário do nosso, um sistema cognitivo artificial é um objeto sem mente (Rivière, 1991 *apud* Pozo, 2002, p. 159). E não é casual que a mente humana, o único sistema capaz de se autoprogramar, de refletir sobre si mesmo, seja a máquina de aprender mais potente que se conhece, não só pelo ótimo uso que faz de seus recursos limitados, como também porque pode aprender de uma forma mais controlada e reflexiva que o resto dos sistemas que conhecemos.
>
> (POZO, 2002, p. 159)

O objetivo aqui é ser o mais realista possível, reconhecendo os limites e os porquês das escolhas por este ou aquele caminho, mas sempre apontando direções a serem tomadas, pois, no fundo no fundo, as decisões ainda estão nas mãos dos homens, já que são eles quem têm o poder de dizer o que as máquinas vão fazer (se vão poder exercer esse poder, já é outra questão) – é preciso perceber que as TICs deveriam ser vistas *como meios* pelos quais pode-se exercer o ensino/aprendizagem. Elas são apenas instrumentos e continua cabendo aos educadores decidir como bem utilizá-las. Para isso, contudo, é necessário que haja um diálogo franco e aberto entre os que sabem como criar e desenvolver material adequado para as TICs e os que possuem a competência sobre o conhecimento, mas ainda estão engatinhando na produção destinada a esse universo digital tecnológico (PRENSKY, 2001; SANCHO, 2010).

O ensino/aprendizagem, a contextualização, a coerência, o pensamento crítico, as funções da língua, a aprendizagem colaborativa, a autonomia, a autoria, as interações de

comunicações autênticas, etc. acabam ficando em segundo plano. E isso pode ser atribuído por esta falta de diálogo entre “os que dominam as técnicas de fazer materiais que atendam às demandas dos sujeitos que utilizam as tecnologias digitais” e os que “dominam esse tipo de conhecimento descrito nas primeiras linhas deste parágrafo”. Pelo que foi escrito nas páginas desta dissertação e pelos trabalhos de outros pesquisadores que se preocupam com essa temática, pode-se perceber essa clara separação. E é justamente a carência desse diálogo que atinge sujeitos e objetos desta pesquisa.

Saber a quem se destina esse tipo de ensino, pautado na gramática e na tradução, estudo do vocabulário, na fragmentação e na discussão sobre a língua passa pela sua origem e pela relação entre dominadores e dominados, ou seja, pela sujeição cultural explícita ou implícita de um povo sobre outro e na consequente inserção da língua hegemônica. Esse método tinha como objetivo formar leitores que consumiriam obras em latim e grego, além de mostrar o poderio dos impérios (OLIVEIRA, 2014). Será que isso mudou? Ou mudaram apenas os impérios? Continuamos agindo como sujeitos ou objetos? Como “centros” ou “periferias sem voz”?

A tradução atua como facilitadora da falta de tempo e espaço na sala de aula (com dezenas de alunos, nas escolas públicas principalmente) assim como no curso ora estudado. Nem mesmo a alegação de que ocorre a valorização da primeira língua, como reforçadora da própria identidade, é suficiente para justificar que habilidades como a compreensão oral fiquem de lado, pois a primeira língua é usada como ferramenta para esclarecer qualquer coisa e funciona como intermediária entre as línguas.

É preciso que o educando aprenda a língua de modo que ele deixe de ser apenas um receptor, que passe a interagir, enfim, se comunicar, provocando um movimento inverso de fazer a periferia chegar ao centro, de transformar objetos em sujeitos. Concordando com a opinião de Leffa (2016), não dá mais para continuar tratando o ensino de língua destituindo-a de suas funções essenciais que são comunicar, falar de nós, falar do mundo, agir sobre si e sobre o outro, expressar nossas ideias e pensamentos, informar, mostrar nossa perspectiva, ou seja, dar vazão à nossa voz.

Os números apresentados na Seção 3.2 corroboraram a sensação dos participantes do Grupo A de que houve avanços em suas competências linguísticas nas línguas que estudaram durante esta pesquisa. Todos conseguiram melhorar proporcionalmente seu desempenho, uns mais outros menos. Porém, apesar de mensurados por meio dos testes no padrão CEFR, não se pode ficar circunscrito apenas a dados estatísticos. Vale destacar a observação feita por parte desse grupo de que os percentuais de acertos podem ter sido distorcidos pelo fator

"sorte" e "estratégias de compensação". Por isso, tão importante quanto os resultados das avaliações, foram as informações oriundas das entrevistas e dos demais instrumentos de coleta de dados. Os percentuais de avanço, ainda que ninguém tenha conseguido ir além do nível A1, demonstraram que houve sensível melhora nesse curto período de tempo em que estudaram, ainda mais se for levado em conta que tinham restrições de utilização apenas de recursos abertos (gratuitos).

Quase todos elogiaram o ganho lexical que tiveram, porém, constataram que ainda enfrentavam dificuldades para se comunicar de modo espontâneo. Por este pequeno conjunto de participantes e pelos fóruns e estrutura do próprio *Duolingo* – apesar de não se permitir uma generalização –, percebeu-se que adquirir vocabulário (com ênfase na tradução) despontou como uma forte característica da metodologia do curso e que ficou manifesta quando da realização do experimento-piloto (Seção 3.4), criado a partir das primeiras análises do andamento da pesquisa, ao se perceber essa tendência.

O aumento da familiaridade com os idiomas, proporcionada pelo estudo regular e prática das quatro habilidades, permitiu também o reconhecimento de algumas características sintáticas das línguas, muito em virtude da confrontação direta entre o idioma pelo qual se estudou e o idioma estudado. Mas isso, por si só, não foi suficiente para gerar uma capacidade de interação comunicativa.

Os participantes do Grupo A se comunicavam em português dentro do próprio grupo desta pesquisa pelo motivo de estudarem línguas distintas,[65] então, utilizar a língua comum aos membros era mais fácil. Nos fóruns, nos quais podiam interagir com outros estudantes que estavam aprendendo o mesmo idioma que eles – e, portanto, podiam se comunicar na língua-alvo –, também optaram por se comunicar em português, por se sentirem mais seguros, recorrendo aos pares mais competentes (inclusive a figura dos monitores do *Duolingo*), que sabiam mais que eles, porém, utilizando a primeira língua para conversar sobre outra.

A dificuldade de comunicação na língua-alvo, até o encerramento desta pesquisa, ainda não lhes dava confiança para enveredarem pelo caminho de praticar e interagir na língua-alvo. Contudo, vale destacar, que este comportamento – de se comunicar na própria língua, em vez de na língua que se está aprendendo –, ocorria também com a maioria dos fóruns aos quais este pesquisador teve acesso e de pesquisas anteriores sobre esse aspecto. "A

[65] O próprio grupo – onde talvez se sentissem mais à vontade por terem algo em comum – não lhes proporcionava isso. Em caso de replicagem desta pesquisa, seria aconselhado formar grupos (tantos quantos fossem possíveis) nos quais se estudasse a mesma língua. Acreditamos que isso proporcionaria uma boa oportunidade de interação comunicativa. Lembrando que os participantes enalteceram os fatores motivacionais dentro do Grupo A.

interação não é feita na língua-alvo, mas na língua do aluno sobre a língua-alvo, como acontece e tem sido criticado na sala de aula (BERNABÉ, 2008 *apud* LEFFA, 2016, p. 149).

Um fator comum às entrevistas foi a exigência de prática diária no curso, o que gerou comprometimento e disciplina. Por um motivo ou por outro eles acessavam o *Duolingo*, fosse pelo site ou pelo aplicativo para fazer as lições, mesmo com as responsabilidades e tarefas do dia a dia. Essas características – de se comprometer e ter disciplina – também apareceram nas entrevistas do Grupo B (formado por autodidatas).

As estratégias de gamificação recompensam a dedicação e o comprometimento. Novas formas de motivar os estudantes a se envolver com desafios por mais tempo surgem a cada instante. É claro que algumas características motivacionais ou de compromisso não atingem a todos da mesma maneira. Isso foi percebido, por exemplo, pela contagem de dias de ofensiva – quando aumentava, era extremamente motivadora, mas quando era interrompida e se reiniciava, funcionava da maneira oposta, conforme informado por alguns dos entrevistados. Em compensação, essas mesmas estratégias são capazes de gerar responsabilidade, engajamento, solidariedade, cooperação e aprendizagem colaborativa.

Já no uso do *Duolingo* algumas estratégias de aprendizagem puderam ser observadas como: escrever à mão em papel para ajudar na memorização e facilitar a digitação de palavras que apareceram em vários momentos dentro da mesma lição ou em lições futuras (uma espécie de listagem manual); fazer as lições, escrevendo em um caderno a frase na língua-alvo e logo abaixo a tradução em português, diariamente, e relê-las sempre que necessário; ficar refazendo as lições várias vezes até conseguir completá-las sem erro algum[66] e sem ajuda de anotações, tendo como único recurso a própria memória; refazer as lições da árvore, periodicamente, para deixá-las sempre alaranjadas; fazer o número de lições acima do configurado, sendo parte delas pela primeira vez e outras como reforço; comprar com os lingotes e fazer exercícios de prática com cronômetro; fazer desafios de dias consecutivos apostando lingotes (quando se vence ou se perde a aposta, ganha-se ou perde-se o dobro da quantidade apostada), isso funciona como fator motivador para cumprir as metas e acumular novos lingotes; se autodesafiar com metas altas para conseguir completar a árvore mais rapidamente; mesmo após completar a árvore, inventar novas motivações para continuar estudando.

[66] Curioso que o *Duolingo* adotou essa mesma estratégia (no final de 2017), passando a premiar com condecorações (brasões) esse tipo de ação – ou seja, para quem completar *5, 10, 20*... lições sem cometer erros.

O *Duolingo* serviu como porta de entrada para a aprendizagem das respectivas línguas estudadas. Três dos quatro participantes – que conseguiram fazer de maneira adequada o curso –, alcançaram o nível A1 (excetuando-se o de italiano pelos motivos explicados na Seção 3.2). Lembrando que todos foram considerados A0 quando começaram. E mesmo o participante de inglês, que permaneceu sendo considerado A0, evoluiu a ponto de poder ser considerado um "quase A1". Alcançar A1 é um resultado relevante (com média de cerca de 70% segundo os testes de classificação que adotam o modelo do CEFR), isso após pouco mais de 1 ano de estudo (cada um com sua própria história).

Levando-se em conta as opiniões e o nível de satisfação dos participantes do Grupo A, e também os números dos testes de nivelamento, o experimento e as entrevistas, pode-se considerar que é possível aprender uma segunda língua. Com as devidas ressalvas, é claro, e sem esquecer de ponderar as competências linguísticas desenvolvidas pelo *Duolingo*, conforme ficou demonstrado neste estudo. Ainda é preciso caminhar muito no que diz respeito à competência comunicativa gerada pelo *Duolingo*, mas o estudo também mostrou que isso pode ser compensado com outros recursos presentes na educação online aberta e o uso de tecnologias digitais.

Ou seja, o curso-base adotado pelo Grupo A foi considerado insuficiente neste aspecto relevante do que se almeja da aprendizagem uma segunda língua. Contudo, fazer o curso – associado a outras estratégias de aprendizagem regulares e conscientes – pode levar os participantes a agilizar a conquista e o desempenho dessa e de outras competências, como foi corroborado pelo participante PB1, que revelou ter utilizado o *Duolingo* como ponto de partida, mas aliado aos demais recursos e estratégias.

A pesquisa mensurou, conforme Demo (2009a; 2013) e Kenski (2013), que as competências podem ser aperfeiçoadas se acompanhadas de estratégias de aprendizagem combinadas e adequadas ao educando, além de organização, disciplina, iniciativa, autoquestionamento, aprendizagem colaborativa, pensamento autocrítico, enfim, escolhas qualitativas que acontecem quando há liberdade para exercitar os processos de autonomia.

A gamificação adotada pelo curso teve o mérito de manter os estudantes comprometidos e engajados em boa parte do tempo. E estudar é o melhor caminho para aprender. Para se ter uma ideia, mesmo após o fim da pesquisa, o participante PA4 (inglês), que tinha 85% da árvore concluída, permaneceu cursando o *Duolingo*, integralizou a árvore, deixou-a toda alaranjada e prosseguiu com os estudos, conforme relatou.

Recomendamos que os futuros aprendizes de segunda língua agreguem outros recursos disponíveis e que não se limitem apenas ao *Duolingo* ou qualquer outro curso-base. Conforme

já foi dito na subseção 3.2.6, é preciso que se faça um uso sistemático de estratégias de aprendizagem, produção e comunicação, conforme Tarone (1981); e conscientes e automatizadas, conforme O'Malley e Chamot (1990) e Oxford (1990).

Apesar de todas as questões aqui discutidas, o *Duolingo* apresenta-se como uma boa chance para os que, em geral, não têm oportunidade alguma. O curso consegue manter as pessoas estudando (de maneira divertida) e isso, por si só, já é um fato relevante. Há os que passam anos na escola e não aprendem, mas ter a possibilidade de estudar é uma coisa boa. Construir uma escola que motive, que proporcione aprendizagem e que eduque para a construção de um saber colaborativo e crítico é a meta. O que não se pode fazer é ficar esperando que as coisas caiam no nosso colo. E a educação online aberta, associada às tecnologias digitais, é uma grande parceira nesse sentido de dar oportunidade, não uma qualquer (por isso essa pesquisa foi feita), mas uma oportunidade que leve educandos e educadores a se tornarem sujeitos e não apenas objetos. É preciso deixar de lado a postura de apenas receber. Deve-se exercer o direito de construir os processos de ensino/aprendizagem.

E foi isso que os participantes do Grupo B demonstraram: que não há uma maneira única de aprender. O que ficou evidenciado é que eles conseguiram ter autonomia para escolher as próprias estratégias de aprendizagem e não se restringiram a uma metodologia apenas. Ao não se acomodarem e exercerem seu direito de escolher uma educação personalizada – adequada às suas próprias características e ritmos de aprendizagem –, alcançaram manifesta competência linguística, reconhecida por seus professores e também por aprovações em vestibulares e concursos públicos em instituições bem conceituadas e tradicionais do Brasil, tudo isso em virtude do desempenho que cada um demonstrou nas respectivas línguas.

Os autodidatas entrevistados utilizaram tecnologias digitais como uma das principais ferramentas para o aprimoramento da fluência em seus idiomas. E por meio dos recursos oferecidos pela internet, conseguiram driblar uma das principais dificuldades encontradas por muitos, a de não terem situações de comunicações autênticas no dia a dia. Mesmo sem tê-las, deram um jeito de encontrar mecanismos de compensação, fazendo uso de "ferramentas" digitais que ocuparam esse lugar vago.

Segundo Rubin e Thompson (1994) os tipos de atividades de compreensão oral podem ser interativas (acontecem durante uma conversa; falante e ouvinte se revezam; ocorrem em contextos formais ou informais; são passíveis de se fazer perguntas) e não interativas (situações que exigem preparo; não há conversa ou possibilidade de interrupção, por exemplo, palestras que se assiste, rádio, TV, filmes, vídeos...)

Algumas competências, como as de compreensão oral, é verdade, continuam sendo prejudicadas, mas pelo que foi visto ao longo dessa dissertação, isto não é exclusividade dos autodidatas. Passar por apertos em uma ou mais habilidades faz parte do processo e não nasceu com a internet, mas pode-se perceber que, por essa pequena amostra de entrevistas, ela está ajudando a diminuir consideravelmente o abismo existente "entre aprendizagem e prática de uma segunda língua" e "uma parcela de excluídos".

Se uma das características da educação a distância é a viabilização de contato entre pessoas espacialmente dispersas, pôde-se identificar em alguns dos participantes do Grupo B essa aproximação por meio de conversas online, mediadas por aplicativos muito comuns em dispositivos móveis e que, aos poucos, se tornam mais acessíveis financeiramente. As tecnologias digitais igualmente permitiram acesso a conteúdos antes inalcançáveis, mas que agora são compartilhados na grande rede ao vivo ou quase concomitantemente ao seu acontecimento.

Os livros continuam ocupando lugar de destaque na aprendizagem autodidática, quase sempre acompanhados de alguma mídia digital, só que agora por estarem acessíveis pela internet ganharam uma característica de difusão de informação, digamos assim, um pouco "mais democrática", ainda que estejamos engatinhando nas questões sobre direitos autorais. Não obstante, mesmo os livros tradicionais impressos também são compartilhados, como se observou na entrevista do participante PB3.

Estratégias de aprendizagem – como a utilização de dicionários, gramáticas, destacadores de texto, planilhas de vocabulário, ouvir áudios em outras línguas, assistir a vídeos, filmes e séries... – atingiram outro patamar de disponibilidade com as tecnologias digitais, com grande ênfase nas de acesso à internet. Se antes utilizavam-se fitas cassete e VHS, essas aos poucos foram evoluindo para as tecnologias digitais, inicialmente gravadas em mídias físicas (como disquetes, CDs e DVDs) e depois apenas em arquivos, que podem ficar em HDs (internos ou externos), pen drives, cartões de memória, armazenadas em sites ou nuvens, tudo isso a apenas um clique ou touch.

Pelas informações coletadas, pôde-se perceber que os autodidatas conseguiram aliar as estratégias de aprendizagem diretas e indiretas, utilizando-as em seu próprio benefício. O mesmo ocorreu em relação aos métodos aos quais tiveram acesso, extraíram deles o melhor que tinham a oferecer, sem se preocupar se eram modernos, antiquados ou insuficientes. Foi quase um "pós-método estilo self-service", bem a gosto do cliente. Os recursos que já existiam, e que continuam válidos, agora estão mais acessíveis na internet e por meio das tecnologias digitais. O que o Grupo B fez foi usar todo esse arsenal disponível como ações

planejadas a fim de melhorar seu processo de aprendizagem e aperfeiçoamento da segunda língua (SANCHO, 2010; CARDOSO, 2016).

Talvez seja necessário, similarmente à discussão sobre o pós-método, encontrar novas propostas e é provável que nem todas estejam contidas nas macroestratégias ou nos parâmetros defendidos por Kumaravadivelu (2003, 2009). Não importa o rótulo que se dê ao que está sendo construído e o que venha a acontecer. O que valeria mesmo, seria o diálogo, a famosa aprendizagem colaborativa, sem vaidades, egos, autoridades ou egoísmos. A partir daí, as consequentes construções pedagógicas e metodológicas – antigas repensadas/adaptadas ou até mesmo inéditas – possibilitariam o surgimento de soluções coletivas, fosse de um jeito ou de outro. Nunca se esquecendo do caráter de inclusão e acessibilidade, que deveria ser proporcionado àqueles que não têm vez e voz nessa civilização.

Pela pesquisa desenvolvida e metodologia utilizada pode-se afirmar que é possível aprender uma segunda língua por meio da educação online aberta, fazendo uso das tecnologias digitais. Isso ficou demonstrado pelos dados, resultados e discussões apresentados no Capítulo 3 e na Conclusão. O curso *Duolingo*, com suas características largamente discutidas, deu sua dose de colaboração para que essa aprendizagem acontecesse. Não se pode, contudo, deixar de lado as contribuições críticas feitas ao longo da dissertação, principalmente no que se refere à insuficiente competência comunicativa, que ficou patente nos participantes do Grupo A.

A análise das tecnologias digitais (em especial as de acesso à internet), da gamificação, das TICs, dos AVAs, da EAD, do autodidatismo, da autonomia, do pensamento crítico, das estratégias de aprendizagem, da inclusão e democratização do acesso, da cibercultura, da educação online (*e-learning*), das teorias, abordagens e métodos, demonstrou que – quando utilizados de maneira adequada – são todos igualmente importantes.

Aconselha-se, aos que forem optar por aprender ou aperfeiçoar uma segunda língua – por meio da educação online aberta –, que exerçam sua autonomia de escolha dos melhores caminhos, mas que também entendam a interdependência como uma coisa salutar. Parem a qualquer momento da trajetória para perguntar aos professores, pares mais competentes ou demais colegas. Cabe a eles – e a qualquer um que se julgue digno de ser chamado de educador – a missão de serem facilitadores ou mediadores nesse processo gradual de busca da maturidade no ensino/aprendizagem.

No decorrer desta pesquisa, percebi que podemos aprender a aprender. E isso se faz, de modo mais produtivo, quando encontramos educadores generosos (por contato direto ou indireto), que dividem conosco suas experiências, nos ensinam a pensar por conta própria,

desejosos de dar asas aos discípulos que – espera-se um dia – não apenas saibam voar sozinhos, mas que aprendam o seu próprio jeito de voar e voem mais alto do que eles próprios. E não vai aqui o conceito de mão única da arte de educar, mas sim de uma visão de mão dupla, tripla..., enfim de múltiplas vias de aprendizagem colaborativa. Seja a distância, presencial ou híbrida, a educação colaborativa é um excelente caminho para gerar novos e preciosos saberes, frutos da interação entre os sujeitos do ensino/aprendizagem.

Se soubéssemos algumas coisas de maneira antecipada ou se aprendêssemos a nos ouvir (mutuamente), muito trabalho seria poupado. Espero que essa pesquisa seja pelo menos lida e que se aprenda com o que aqui há de acertos e que também se aprenda com os erros aqui cometidos. Ao se chegar ao fim de um longo trabalho percebe-se que, felizmente, o pesquisador não chega igual aquele que partiu. Aliás, é condição *sine qua non* chegar diferente e, se possível, transformado pelo caminho.

Segundo Pozzana e Kastrup (2015, p. 31), "conhecer o caminho de constituição de dado objeto equivale a caminhar com esse objeto, constituir esse próprio caminho, constituir-se no caminho".

> Considerando que objeto, sujeito e conhecimento são efeitos coemergentes do processo de pesquisar, não se pode orientar a pesquisa pelo que se suporia saber de antemão acerca da realidade.
> [...]
> O ponto de apoio é a experiência entendida como um saber-fazer, isto é, um saber que vem, que emerge do fazer. Tal primado da experiência direciona o trabalho da pesquisa do saber-fazer ao fazer-saber, do saber na experiência à experiência do saber. Eis aí o "caminho" metodológico.
>
> (PASSOS E BARROS, 2015, p. 18)

Estou sentindo na pele e começando a entender o que é esse tal de **saber-fazer**. E o que significa isso? Significa continuar fazendo, não um "fazer qualquer", mas um "fazer" que gere "saber" e que permita que esse "saber" seja construído a partir de uma aprendizagem colaborativa. Que nasça do fazer em grupo, que seja fruto de pesquisas como essa aqui desenvolvida, que não tenha medo de chegar a lugares desconhecidos, pois se for para ter a resposta já pronta nem se precisaria começar a pesquisar. A gente sempre começa a partir de questões que julgamos merecer respostas, levantando hipóteses ou premissas, elaborando asserções e criando expectativas que nem sempre se confirmam. E é bom que seja assim.

Conforme Demo (2009a), as webs 2.0 e 3.0 vão permitir que pedagogia e tecnologia andem juntas, de modo que os educandos possam ser autores e não meros reprodutores de conteúdo. Aumentando sobremaneira as oportunidades de interação, estendendo-as a maioria

da população que é esquecida. Sabedores que somos desta triste realidade é imprescindível continuar procurando meios de melhorar o ensino/aprendizagem, não só o de segunda língua, motivo deste estudo, mas como um todo.

Escrevendo agora em primeira pessoa, saio desta empreitada confiante por ver que muita coisa já foi feita, que existe um grande potencial ainda inexplorado e que as tecnologias digitais estão se encarregando de gerar novas oportunidades para educadores e educandos, principalmente, os preocupados com a construção de conhecimentos críticos e autorais. Basta que consigamos ultrapassar os medos e vícios limitantes de pensamentos presos no tempo e/ou no espaço. Não adianta termos suportes e não termos conteúdos, pedagogias e metodologias adequadas; precisamos aprender a dar prosseguimento ao que se aprende; precisamos, sobretudo, avançar no modo como se usa o progresso tecnológico para a aprendizagem coletiva e colaborativa e isso só vai ser possível pela mudança do *status quo*, adotando-se um padrão de que possibilite processos efetivamente educativos plurais.

A efemeridade do saber não permite acomodações, é necessário que educadores e educandos aprendam a pensar criticamente, que saibam utilizar as línguas, seja L1 ou L2, para respeitar aquilo que Freire (1996) já dizia no milênio passado – é essencial criar e dar condições para fazer brotar e crescer uma vontade de saber que levará o sujeito aonde ele desejar.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. *Formação reflexiva de professores*: estratégias de superação. Lisboa: Porto Editora, 1996.

ALLWRIGHT, D. (1990). "Autonomy in language pedagogy." Palestra apresentada na Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa. RJ (apud Mitrano-Neto, 1994).

ALVES, Lynn; COUTINHO, Isa de Jesus (Org.). *Jogos digitais e aprendizagem:* fundamentos para uma prática baseada em evidências. Campinas: Papirus, 2016.

ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson (Org.). *Redes sociais e ensino de línguas*: o que temos de aprender. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

BARTON, David; LEE, Carmen. *Linguagem online*: textos e práticas digitais. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. p. 73-140. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. (Org.). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2013.

BEST, J.W. *Como investigar en educación*. 2. ed. Madrid: Morata, 1972.

BILINGUALISM across the lifespan: aspects of aquisition, maturity and loss. Edited by Kenneth Hytenstam, Loraine K. Obler. The Cambridge applied linguistics series. New York, NY. Cambridge University Press, Cambridge: 1989.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROWN, H. Douglas. *Teaching by principles:* an interactive approach to language pedagogy. 2. ed. White Plains: Longman, 2001.

CANALE, M. ; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. v. 1, n.1., p.1-47, 1980.

CARDOSO, J. S. *As estratégias de aprendizagem:* eficácia e autonomia na compreensão oral. Tese de doutorado. Niterói: UFF, 2005.

_____. Changes in teachers' profile affecting the use of technology in educational contexts. In: *Anais do II Seminário Formação de Professores e ensino de língua inglesa*. Aracaju: UFS, 2013a. v. 2 .

_____. Developing a new generation of connected teachers. *Braz-TESOL Newsletter*. São Paulo: Braz- TESOL, 2013b.

_____. Letramentos digitais e a formação de professores da geração conectada. Congresso Internacional da Abralin. In: LIMA, Larissa et al. (Org.). *Anais do IX Congresso Internacional da Abralin*. Belém: Abralin; PPG, UFPA, 2015. (v. 4. p. 2.698-2.711)

CARDOSO, J. S. Online games: homework can be fun. *Mindbite. Aplierj Newsletter*, dec. 2014 / feb. 2015. ISSN 1678-6149. Rio de Janeiro, 2014.

_____. Professores geração Y: mudança de perfil não garante uso mais eficaz de novas tecnologias no contexto educacional. *Revista (Con)Textos Linguísticos*. Vitória: UFES, v.7, n.81, p. 199-219,2013c.

_____. Tecnologia como uma ferramenta poderosa no aprendizado de idiomas. In: POSSAS, S. (Org.). *Inglês na sala de aula*: ação e reflexão. São Paulo: Moderna/ Richmond, 2010.

_____. *The influence of learning strategies on the listening comprehension process in instructional contexts*. 1997. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1997.

_____. Webquests e Web 2.0 como Projetos de Aprendizagem Colaborativa de Idiomas. In: *Anais Eletrônicos do 4º Simpósio de Hipertexto e Tecnologias na Educação*: Comunidade e aprendizagem em rede. Recife: NEHTE, 2012. Disponível em: <www.hipertexto2012.com.br>. Acesso em: 07 jul. 2013.

_____; BARBOZA, A.S.R.; COSTA, S.C.S.; LOPES,V.; SANTOS, S.D.; SANTIAGO, T.S.; SILVA, D.S.; SILVA, K.C. Estratégias de aprendizagem e tecnologias de informação e comunicação como facilitadores no processo de aprendizagem de idiomas. In: *Linguagem:* teoria, análise e aplicações (8). Organizadoras Angela Baalbaki, Janaina Cardoso, Poliana Arantes e Sandra Bernardo. Rio de Janeiro: UERJ, 2015. 615 p. (ISBN 978-85-64315-10-5).

CARDOSO, J. S.; VALENTE, M. Antigas ferramentas, novas práticas: mudanças nos espaços de aprendizagem para formação de professores. In: MATEUS E. ; TONELLI, J. R. A. (Org.). *Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas*. São Paulo: Edgard Blücher, 2017. cap. 6, p. 117-139.

CHOMSKY, N. *Syntactic structures*. The Hague: Mouton, 1957.

CIMINO, V. *O papel do educador na era da interdependência*. São Paulo: Clio, 2007.

COOK, G. *Applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

_____. *Discourse*. Hong Kong: Oxford University Press, 1989.

CORRÊA, C. R. Fronteiras literárias na América Latina: muros visíveis e invisíveis. Simpósio 39 – Literatura e crítica contemporânea nos países da América Latina. *Anais eletrônicos do XV Congresso Internacional da ABRALIC – 07 a 11 de agosto de 2017*. Rio de Janeiro: 2017. v. 2, p. 3.586-3.597. ISSN: 2317-157X.

COSCARELLI, C. V. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Org.). *Letramento digital*: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 25-40.

_____. Navegar e ler na rota do aprender. In: COSCARELLI, C. V. (Org.). *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

DAVIS, Fred D.; BAGOZZI, Richard P., WARSHOW, Paul R. User acceptance of computer technology: a comparison of two theoretical models. *Management Science*, USA, v. 35, n.8, p. 982-1003, ago. 1989.

DEMO, Pedro. *EAD – Ensino a Distância. Autodidatismo*: especialista dá dicas para estudar sem professor. Entrevista a Edgard Matsuki do UOL. Brasilia: 2013. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2013/01/14/autodidatismo-especialista-da-dicas-para-quem-quer-estudar-sem-professor.htm>. Acesso em: 12 ago. 2017.

_____. *Educação hoje*. São Paulo: Atlas, 2009a.

_____. *Metodologia para quem quer aprender*. São Paulo: Atlas, 2008a.

_____. *Pesquisa*: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física,* v. 1, n. 1, p.53-75, ago. 2009b. ISSN 2175-8093.

_____. *Saber pensar*. São Paulo: Cortez, 2008b.

DICKINSON, Leslie, *Learner Autonomy – 2*: Learner training for language learning. Dublin, Authentik Language Learning Resources, 1992.

DUOLINGO (site). Disponível em <https://www.duolingo.com>. Todas as telas foram capturadas ao longo de 2017, de acordo com o andamento das atividades desenvolvidas pelos participantes da pesquisa.

ELLIS, Rod. *Understanding second language acquisition*. Oxford, UK: Oxford University Press, 1985.

_____. *Task-based language learning and teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press, 2003.

FIGUEIREDO, F. *A aprendizagem colaborativa de línguas*. UFG Goiânia, 2006.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso:* aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970; tradução de Laura Fraga de Almeida. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HALLIDAY, M. A. K. *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold, 1973.

HARDAN, Abdalmaujod A. Language learning strategies: a general overview. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, n. 106, p. 1.712-1.726. 4th International Conference on New Horizons in Education. Elsevier: 2013.

HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J.B.; HOMES, J. (Ed.). *Sociolinguistics*. Hardmondsworth: Penguin, 1972.

INTERACTIVE approaches to second language reading. Edited by Patricia L. Carrell, Joanne Devine, David E. Eskey. The Cambridge applied linguistics series. New York, NY. Cambridge University Press, Cambridge: 1988.

KAPP, Karl, M. *The Gamification of Learning and Instruction:* game-based methods and strategies for training and education. São Francisco: Pfeiffer, 2012.

KENSKI, Vani Moreira. *Tecnologias e tempo docente*. Campinas: Papirus, 2013.

_____. *Educação e tecnologias:* o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2012.

_____. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. *Revista Brasileira de Educação*, n. 8, maio-ago. 1998 (Trabalho apresentado na XX Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1997).

KLEIN, Wolfgang. *Second language acquisition*. Cambridge textbooks in linguistics. New York, NY. Cambridge University Press, Cambridge, 1986.

KUKULSKA HULME, Agnes. Will mobile learning change language learning? *ReCALL*, UK, v. 21, n.2, p. 157–165, 2009.

_____. Language learning defined by time and place: A framework for next generation designs. In: DÍAZ-VERA, J. E. *Left to my own devices:* learner autonomy and mobile assisted language learning. innovation and leadership in english language teaching. Bingley (UK): Emerald Group Publishing, 2012. v. 6, p. 1-13.

KUMARAVADIVELU, Bala. A Post-method Perspective on English Language Teaching. *World English*, Oxford, UK, v. 22, n. 4, p. 539-550, 2003. Blackwell Publishing. Disponível em: <http://www.bkumaravadivelu.com/articles.html>. Acesso em: 15 dez. 2017.

_____. *Understanding language teaching*: from method to post-method. Nova York: Rutledge, 2009.

LAKOFF, Robin. Transformacional grammar and language teaching. In: ALLEN, Harold; CAMPBELL, Russell N. (Org.). *Teaching English as a second language*: a book of readings. Bombay, Tata McGraw-Hill, 1972. p. 60-80.

LEÃO, Luciana Braga Carneiro. *Vídeo games de RPG e a aquisição lexical multimodal de inglês como língua estrangeira*. Niterói: UFF, 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2014.

LÊDO, Amanda Cavalcante de Oliveira. *Letramentos acadêmicos*: práticas e eventos de letramento na educação a distância. 2013. 153 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE. 2013.

_____. A linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA, 6., 2001, Belo Horizonte. *Anais eletrônicos*... Belo Horizonte: UFMG, 2001b. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/la_sociedade.pdf>. Acesso em: 15 set. 2010.

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

LEFFA, V. J. Aprendizagem mediada por computador à luz da Teoria da Atividade. *Calidoscópio*, v. 3, n. 1, p. 21-30, 2005.

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

_____. Gamificação adaptativa para o ensino de línguas. In: Congresso Ibero-Americano de Ciência, Tecnologia, Inovação e Educação. Buenos Aires. *Anais*, 2014, p. 1-12.

_____. Identidade e aprendizagem de línguas. In: SILVA, K. A. et al. (Org.). *A formação de professores de línguas*: novos olhares. Campinas, SP: Pontes, 2012a. p. 51-81. 2 v.

_____. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. (Org.) *Tópicos em linguística aplicada*: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf>. Acesso em 10 nov. 2017.

_____. O ensino de línguas estrangeiras nas comunidades virtuais. In: SEMINÁRIO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 4., 2001, Goiânia. *Anais eletrônicos...* Goiânia: UFG, 2002. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/comunidades.pdf >. Acesso em: 25 set. 2010.

_____. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*: ensino crítico de língua inglesa, v. 4, n. 4, p. 13-24, 1999.

_____. O ensino do inglês no futuro: da dicotomia para a convergência. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J C. (Org.). *Caminhos e colheita*: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: Ed. da UnB, 2003. p. 225-250.

_____. (Org.). A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: _____.(Org.). *Pesquisa em linguística aplicada*: temas e métodos. Pelotas: Educat, 2006a.

_____. (Org.) *O professor de línguas*: construindo a profissão. Pelotas: EDUCAT, 2001a.

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

_____. Universidade Católica de Pelotas (UCPEL). In: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. (Org.). *Conversas com formadores de professores de línguas*: avanços e desafios. Campinas, SP: Pontes, 2013. p. 375-385.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1993.

_____. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2010.

LISPECTOR, Clarice. *Felicidade clandestina*. 6. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.

LITTLEWOOD, W. *Communicative language teaching*: an introduction. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

MACHADO, Nádie Christina F. *Estudo das trajetórias de letramento em cursos de educação a distância:* o texto, o papel e a tela do computador. 2009. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

MARZARI, Gabriela Quatrin. *Quem me ensinou o inglês que eu ensino?*: a influência das tecnologias digitais na constituição da identidade do professor de línguas do século XXI. 2014. 228 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2014.

McGONIGAL, Jane. *A realidade em jogo*. Rio de Janeiro: BestSeller, 2012.

MELO, Manoel Alves Tavares de. *Eficiência do uso do aplicativo Duolingo no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa em uma turma da educação de jovens e adultos*. 2017. 64 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, 2017.

MIGNOLO, Walter D. *La idea de América Latina*: La herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Gedisa, 2005.

MIRANDA, Guilhermina Lobato (2007). Limites e possibilidades das TIC na educação. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, n. 3, p. 41-50, maio /ago 2007.

MITRANO-NETO, N. Autonomus learning and postgraduate work. In: LEFFA, V. *Autonomy in language learning*. Porto Alegre: Editora da Universidade (URFS), 1994.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Oficina de linguística aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

MOSCOLONI, Nora. Complementación metodológica para el análisis de datos cuantitativos y cualitativos em evaluación educativa. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, Oviedo, v. 10, n. 2, p. 1-10. 2005.

MORAN, José Manuel. Mudar a forma de ensinar e de aprender: transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual. *Revista Interações*, São Paulo, v.5, p. 57-72, 2000.

_____. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In: _____; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. (Org.). Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas: Papirus, 2013. p.11-72.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. (Orgs.) Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas: Papirus, 2013.

MOURA, Adelina Maria Carreiro. 2010. *Apropriação do telemóvel como ferramenta de mediação em mobile learning*: estudos de caso em contexto educativo. RepositóriUM. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/ 13183>. Acesso em: 10 out. 2017.

NUNAN, D. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

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

O'MALLEY, J. M.; CHAMOT, A.U. *Learning strategies in second language acquisition*. New York: CUP, 1990.

OXFORD, R. *Language learning strategies*. New York: Newbury House, 1990.

PAIVA, V. L. M. O. *Aquisição de segunda língua.* São Paulo: Parábola, 2014.

_____. *Caleisdoscópio:* fractais de uma oficina de ensino aprendizagem. 261 f. Memorial – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

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

_____. O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica. In: 7º ENCONTRO DO CELSUL (Centro de Estudos Linguísticos do Sul), 2006, Pelotas. Programação e Resumos. Santa Maria: Gráfica Editora Pallotti, 2006.

PAVEAU, Marie-Anne. Ce que disent les objets. Sens, affordance, cognition. *Synergies: Pays Riverains de la Baltique*, n. 9, p. 53-65, 2012.

PASSOS, E.; BARROS, R. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). *Pistas do método da cartografia*: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PETIT, Thomas; SANTOS, Gilberto Lacerda. A aprendizagem não formal da língua estrangeira usando o *smartphone*: por quê voltamos a metodologias do século XIX?. Anais eletrônicos do 5º Simpósio Hipertexto e Tecnologias da Informação – Aprendizagem móvel dentro e fora da escola. UFPE, 2013. p. 1-21. ISSN 1984-1175.

PNAD. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios*: síntese de indicadores 2015 / IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. 108p.

PORLÁN, Rafael; MARTÍN, José. *El diario del profesor.* Sevilla: Díada Editora, 1997.

POZO, Juan Ignacio. *Aprendizes e mestre*s: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed Editora: 2002.

_____. A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento. *Pátio – Revista Pedagógica*, Porto Alegre, n. 31, p.8-11, ago.-out. 2004. Também disponível em: <www.udemo.org.br/A%20sociedade.pdf>

POZZANA, L. ; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). *Pistas do método da cartografia*: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. In: *On the Horizon*. MCB University Press, v. 9, n. 5, p. 1-6, out. 2001. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/ writing/ Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20%20Part1.pdf.>. Acesso em: 20 out. 2017.

PRENSKY, Marc. *Digital game-based learning*. Saint Paul: Paragon House Edition, 2007.

PUREN, Christian. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan-CLE International, 1988. 448 p.

REGO, Izabel de Moraes Sarmento. Mobile Language Learning: How Gamification Improves the Experience. Campinas, SP: Unicamp, 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/303728892_Mobile_language_learning_How_gamification_improves_the_experience>. Acesso em: dez. 2017.

REVISTA Learning Review Latinoamérica, n. 25, p. 16-17, out-dez. 2008. Disponível em: <www.learningreview.com>.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. *Propostas para o inglês no ensino fundamental I público*: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos. Unicamp, Campinas, SP: [S.n.], 2010.

ROJO, Roxane ; MOURA, Eduardo. *Multileramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

RUBIN, J.; THOMPSON, I. *How to be a more successful language learner*. 2.ed. Massachussetts: Heinle & Heinle, 1994.

SALEN, K.; ZIMMERMAN, E. *Rules of play*: games design fundamentals. Cambridge: MIT Press, 2004.

SANCHO, Juana M. Para promover o debate sobre os ambientes virtuais de ensino e aprendizagem. In: SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIN, Antonio (Org.). *Educação online*: cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010. p. 95-106.

SANTOS, Edméa. Educação *online* para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. In: SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIN, Antonio (Org.). *Educação online*: cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010. p. 29-48.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de linguística geral*. 11. ed. bras. São Paulo: Cultrix, 1916.

SCHARLE, Á.; SZABÓ A. *Learner autonomy:* a guide to developing learner responsibility. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

SILVA, Marco. *Sala de aula interativa*. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

SILVA, Marco. Sala de aula interativa: a educação presencial e à distância em sintonia com a era digital e com a cidadania. In: INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. *Anais do XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação* – A mídia impressa, o livro e o desafio das novas tecnologias, Campo Grande, MS, set. 2001. p. 1-20.

_____. Cibercultura e educação: a comunicação na sala de aula presencial e online. *Revista FAMECOS*. Porto Alegre, n. 37, p. 69-74, dez. 2008.

SINCLAIR, J. M.; COULTHARD, R. M. *Towards an analysis of discourse*. Oxford: University Press, 1975.

SOUZA, R. A. Um olhar panorâmico sobre a aprendizagem de línguas mediada pelo computador: dos Drills ao Sociointeracionismo. *Fragmentos*, Florianópolis, n. 26, p. 73-86, jan./jun. 2004.

STEVENS, Cristina Maria Teixeira ; CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti (Org.). *Caminhos e colheita*: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

TARONE, Elaine. Some Thoughts on the Notion of Communication Strategy. *TESOL Quarterly*, v. 15, n. 3, p. 285-295Sep. 1981. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/3586754>. Acesso em: 14 dez. 2017.

TSUI, A. B. M. *Introducing classroom interaction*. London: Penguin, 1995.

UPHOFF, Dörthe. A história dos Métodos de Ensino de Inglês no Brasil. In: BOLOGNINI, Carmen Zink. *A língua inglesa na escola*: discurso e ensino. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 9-15.

VENTURELLA, Valéria Moura. *Rumo a uma abordagem transdisciplinar para o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa em sala de aula*. Porto Alegre, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

VIAN Jr, O. A Formação inicial do professor de inglês para fins específicos. In: LIMA-LOPES, R.; FISCHER, C. R.; GAZOTTI-VALLIM (Org.). *Perspectivas em línguas para fins específicos*: Festschrift para Rosinda Ramos. Campinas: Pontes, 2015. p. 187-208.

VILELA, M.; KOCH, I. V. *Gramática da língua portuguesa*. Coimbra: Almedina, 2001.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

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

WIDDOWSON, H. D. *O ensino de línguas para a comunicação*. Trad. José Carlos Paes de Almeida Filho, Campinas, SP: Pontes, 1991.

_____. *Teaching english as communication*. Londres: Oxford University Press, 1978.

WILKINS, D. A. *Notional syllabuses*. Oxford: Oxford University Press, 1976.

APÊNDICE A - Formulário de acompanhamento dos participantes do Grupo A

FORMULÁRIO DE

ACOMPANHAMENTO DOS PARTICIPANTES DO GRUPO A

IDIOMA: _____

1. Qual o número de dias que você fez o curso Duolingo este mês?

[ ] todos os dias
[ ] 25 vezes ou mais
[ ] 20 vezes ou mais
[ ] 15 vezes ou mais
[ ] 10 vezes ou mais
[ ] 5 vezes ou mais
[ ] menos de 5 vezes
[ ] nenhuma

Em caso de resposta abaixo de 15 vezes ou nenhuma, favor responder qual o motivo. (OBS.: Você pode marcar mais de um motivo.)

[ ] falta de tempo
[ ] doença
[ ] falta de motivação
[ ] cansaço
[ ] impossibilidade de acesso à internet
[ ] outro: _____

Número de XPs no mês: _____

Observações *(caso necessário)*:

2. Qual o seu principal meio de acesso este mês? (Marque no máximo dois.)

[ ] computador/notebook
[ ] tablet
[ ] smartphone
[ ] outro: _____

OBS.: *Ver* nota de esclarecimento sobre os Apêndices na última página desta dissertação.

3. Quais recursos adicionais para aprender e/ou praticar a segunda língua utilizou este mês?

[ ] sites de ensino aprendizagem - Qual(is): _____

[ ] redes sociais - Qual(is): _____

[ ] aplicativos - Qual(is): _____

[ ] jornais, livros ou revistas digitais - Qual(is): _____

[ ] jogos - Qual(is): _____

[ ] músicas - Qual(is): _____

[ ] YouTube - Qual(is): _____

[ ] filmes, séries, programas de TV, jornalismo, entretenimento, TEDs, wikispaces, podcasts - Qual(is): _____

[ ] chats, fóruns de aprendizagem... Qual(is): _____

4. Descreva, brevemente, sua estratégia de aprendizagem, hábito, dica, recursos que utiliza etc. e que vem ajudando no processo de aprendizagem e/ou aperfeiçoamento?

_____

_____

_____

_____

_____

5. Você percebeu algum progresso na habilidade de: (Marque quantos quiser)

[ ] falar
[ ] ouvir
[ ] ler
[ ] escrever

[ ] nenhuma
[ ] ainda não consegui perceber

Observações gerais (descreva aqui qualquer coisa que você ache relevante e que não tenha sido abordado pelas questões acima).

APÊNDICE B - Entrevistas com os participantes do Grupo A

ENTREVISTAS
COM OS PARTICIPANTES DO GRUPO A

1. Independentemente do resultado dos testes, você considera que avançou na aprendizagem da segunda língua? Sim ou não e por quê?

2. O que você achou do Duolingo? Ajudou? Não ajudou? Por quê? Cite os principais pontos (positivos e negativos).

3. O que você achou das tecnologias de acesso à internet (computador, tablet, smartphone, e-reader, etc.) que utilizou para aprender sua segunda língua?

4. De que maneira as novas tecnologias e a internet ajudaram na aprendizagem e/ou prática da língua? Cite os principais pontos positivos e negativos.

5. O que achou da estratégia de gamificação do ensino? Você gostou? Não gostou? Por quê?

6. Quais características você destacaria nos sites, redes sociais, jogos, aplicativos, e-books etc. aos quais teve acesso? Foram úteis? Descreva.

7. O que você fez para praticar sua segunda língua?

8. Qual(is) habilidade(s) – falar, ouvir, escrever, ler – você considera que foi melhor? E qual foi pior?

9. Após esses meses de estudo na educação aberta online, que dicas você daria para quem quer aprender uma segunda língua dessa maneira? O que você diria para os outros fazerem ou não fazerem?

10. Quer acrescentar alguma coisa que não foi perguntada nessa entrevista? Fique à vontade.

APÊNDICE C - Entrevistas com os participantes do Grupo B

ENTREVISTAS
COM OS PARTICIPANTES DO GRUPO B

1. Como você aprendeu, por conta própria, uma segunda língua?

1.a. Quais as estratégias de aprendizagem utilizadas?

1.b Qual a metodologia de estudo?

1.c Quais os meios e recursos que utilizou?

2. Você já frequentou algum curso ou teve instrução formal na segunda língua? Qual(is)?

3. Os ensinos fundamental e médio contribuíram em alguma coisa para a sua aprendizagem? Quanto?

4. Quanto tempo foi necessário para os resultados começarem a aparecer?

5. O que você faz para praticar, aperfeiçoar e manter a segunda língua?

6. Você fez uso de alguma tecnologia (computador, tablet, smartphone, internet) para aprender sua segunda língua? Qual(is)?

7. Se sim, de que maneira as novas tecnologias e a internet ajudaram na aprendizagem e/ou prática da língua?

8. Que dicas você dá para quem quer aprender uma segunda língua e não tem condições financeiras?

APÊNDICE D - Resumos dos *Formulários de Acompanhamento* e dos *Diários de Bordo* dos participantes do Grupo A

RESUMO DO *FORMULÁRIO DE ACOMPANHAMENTO* E DO *DIÁRIO DE BORDO* DO PARTICIPANTE DE ALEMÃO (PA1)
Os dados compilados do *formulário de acompanhamento* revelaram que no início do curso o participante fazia cerca de 2.500 XPs por mês (cerca de 8 lições por dia), com o término da árvore e a perda de ofensivas, houve uma queda na motivação por não encontrar desafios, por isso passou muitas semanas sem fazer o curso. Passou a fazê-lo irregularmente, por isso comentou na entrevista que o *Duolingo* deveria criar novos mecanismos motivacionais e desafiadores para que houvesse uma continuidade quando se completa a árvore. Só se sentiu motivado a recomeçar, quando foi ultrapassado por dois outros participantes do grupo, em momentos distintos. Então, retomou os estudos para recuperar a dianteira (o que conseguiu durante um tempo), mas depois acabou desistindo de competir, pois tinha que se dedicar ao trabalho. Entre os recursos adicionais que utilizou, destacou os aplicativos *Der, Die, Das, Erste Schritte in Deutschland* e *Aprenda Alemão*, além disso assistiu a entrevistas (*Fórmula 1*), comerciais e ações publicitárias (*Braun, Total Werbung, Tirendo*), programa de auditório (*Wetten, dass..?*) e *vlogs* (Nico Rosberg). Constatou que ficou muito frustrado com a perda de ofensivas e por isso praticamente interrompeu o curso durante semanas. Em seu *diário de bordo* PA1 escreveu: "Desde que eu perdi a sequência de dias consecutivos fazendo o *Duolingo*, eu passei a fazer com uma menor frequência, porém, com um nível maior de XP e unidades por dia. Meu desempenho semanal tem sido superior ao de quando eu fazia todos os dias, porém, com um intervalo de tempo e rotina mais irregular." Acrescentou: "Inicialmente eu utilizava um caderno para anotar o novo vocabulário e a gramática que estava sendo ensinada. Depois que completei a árvore, passei a revisar sequencialmente as unidades para reforçar o aprendizado". "O jogo de palavras [do próprio *Duolingo*] para verificar o desempenho, as provas do aplicativo *Erste Schritte in Deutschland* e o jogo de combinar artigos (*Der, Die, Das*), além de medir o que já tinha sido aprendido, foram motivacionais porque fizeram me dar conta do quanto eu havia evoluído até o momento."

RESUMO DO *FORMULÁRIO DE ACOMPANHAMENTO* E DO *DIÁRIO DE BORDO* DO PARTICIPANTE DE FRANCÊS-α (PA2)

Os dados compilados do *formulário de acompanhamento* revelaram que o participante manteve uma regularidade de cerca de 530 XPs por mês (aproximadamente 2 lições por dia), do início ao fim da pesquisa. Optou por fazer poucas lições, mas fazê-las muito bem feitas segundo seus próprios critérios,

Sobre os recursos adicionais, relatou:

"Sofia Piassi", vídeo "Dicas para aprender francês";

Canais "FrancêsZero", "Francês Fluente – Jérôme Guinet", "Os franceses tomam banho!" (vídeos com lições para iniciantes em francês);

"Avid France" (uma tentativa de me familiarizar com o idioma assistindo vídeos sobre técnicos de áudio, mas sem muito entendimento de conteúdo, por se tratar de um canal totalmente em francês avançado);

"Caio Braz" (vídeo "Como aprender Francês no YouTube"), e "Cyprien" (por sugestão do vídeo do Caio Braz, assisti a um dos vídeos primeiro em francês, para tentar entender o contexto da esquete montada pelo *youtuber*; depois com legendas em inglês, para entender do que se tratava o vídeo; e por último em francês mais uma vez, o que facilitou o entendimento de algumas palavras e expressões. Vídeo assistido: "Almost adults Ep2 – The dog").

Tentativas não catalogadas de assistir a canais em francês com vídeos comuns (populares entre *youtubers*), como dicas para arrumar malas de viagens, por exemplo. Nestes vídeos, é comum que a pessoa mostre visualmente o que ela coloca na mala, e diga o nome (por exemplo: *x* pares de sapatos, *x* blusas, uma carteira, etc).

Musical com canções em francês. Teve contato com a língua francesa por meio do acompanhamento das falas e músicas da peça (incluindo acesso ao roteiro escrito, com as letras das canções).

O próprio fórum do *Duolingo*, PA2 disse: "quando erro alguma resposta e não entendo o meu erro".

Em seu *diário de bordo* PA2 escreveu: "Alguns dias de ofensivas foram perdidos por distração, por deixar para fazer o *Duolingo* à noite e só perceber tarde demais que já era meia noite. Os dias de ofensiva foram mantidos pelo uso de lingotes. Depois, mudei o horário e passei a fazer o *Duolingo* pela manhã/tarde".

"No início do ano, a estratégia era dividir o número de lições do *Duolingo* pelo número de

semanas em 2017 e cumprir as lições no prazo calculado para terminar o ano com a árvore completa. Com o passar do tempo, percebi que estava fazendo as lições correndo para cumprir os prazos e que não estava fixando o conteúdo, errando quase todos os assuntos das lições passadas nas lições seguintes, e sem entender as frases. Voltei a fazer revisões com o objetivo de lembrar das palavras e significados sem ter que apertar para ver a tradução antes de responder. Utilizo vídeos do YouTube principalmente para entender melhor a pronúncia das palavras (por ouvir pessoas diferentes pronunciando) e para conhecer expressões mais utilizáveis no dia a dia do que as frases do *Duolingo*, e também assisto vídeos com dicas gerais sobre como aprender um novo idioma. Utilizo pesquisas pelo Google para entender explicações de gramática, quando aparecem questões que não entendo bem pelo *Duolingo* (como a necessidade de escrever "du pain" ao invés de apenas "pain" [pão]). Como faço o *Duolingo* apenas pelo celular, a seção de gramática e essas explicações não são tão facilmente acessíveis."

PA2 acrescentou: "Acho que o fato de eu ter parado para refazer as lições em vez de avançar com o conteúdo, tentando lembrar de todas as palavras antes de seguir para a próxima lição, fez com que eu avançasse muito devagar, e muito menos do que eu poderia ter conseguido em um ano. Ao mesmo tempo, os exercícios para esta pesquisa e o formulário de feedback acabaram agindo como um incentivo grande para querer mostrar mais resultados e avançar mais, e a motivação para estudar aumenta a cada teste ou entrevista."

RESUMO DO *FORMULÁRIO DE ACOMPANHAMENTO* E DO *DIÁRIO DE BORDO* DO PARTICIPANTE DE FRANCÊS- β (PA3)

Os dados compilados do *formulário de acompanhamento* revelaram que no início do curso o participante fazia cerca de 1.000 XPs por mês (cerca de 3,5 lições por dia), depois de cerca de 3 meses sem conseguir fazer as lições pela perda das ofensivas e por dificuldades no trabalho e nos estudos, retomou as lições fazendo de 5 a 7 por dia, então completou a árvore. A partir daí, passou a fazer uma ou duas lições de reforço diariamente, conseguindo manter parte da árvore alaranjada e com mais de 400 dias de ofensiva.

Sobre recursos adicionais fez o curso MOOC – *Cours de français langue étrangère A2* e assistiu alguns vídeos em francês com o auxílio de legendas.

Com o auxílio do Google tradutor, tentou ler os textos que compõem o livro *Le Petit Nicolas – Sempé-Goscinny*.

Acompanhando os textos por um pdf, também ouviu os áudios deste mesmo livro, em https://archive.org/details/petitnicolasCHAPITRE017/petitinicolasCHAPITRE1.mp3, com a intenção de acompanhar escrita e pronúncia, além de se familiarizar com a língua francesa.

Em seu *diário de bordo* relatou que escreveu em um caderno universitário todas as traduções, tendo o cuidado de escrever em azul os textos em francês e em preto as traduções em português. Fez isso com o intuito de memorizar a grafia e o significado das palavras, além de errar menos ao fazer as lições. Isso foi muito útil nas primeiras unidades.

RESUMO DO *FORMULÁRIO DE ACOMPANHAMENTO* E DO *DIÁRIO DE BORDO* DO PARTICIPANTE DE INGLÊS (PA4)

Os dados compilados do *formulário de acompanhamento* revelaram que no início do curso o participante fazia cerca de 500 a 600 XPs por mês (cerca de duas lições por dia), na reta final da pesquisa esse número subiu para cerca de 900 XPs (cerca de 3 lições por dia), pois queria tentar terminar a árvore antes de fazer o teste final de nivelamento. Os dias em que não conseguiu fazer foram por falta de tempo e motivação, ocasionadas por frustração em virtude de falhas no aplicativo que não registrava as lições feitas. Acrescentou que teve vontade de desistir por conta disso.

Sobre os recursos adicionais que utilizou, PA4 destacou: “As séries e filmes de TV [por assinatura] que são em inglês e favorecem uma interação e entendimento, as palavras soam mais familiares e automaticamente vem seu significado”.

Entre as estratégias, destacou: “Procurei sempre praticar as palavras novas, buscando reforçar sempre o que foi aprendido, assim não esquecemos e acabamos por aprender sem ‘perceber’ de um jeito não convencional e sem cobranças”. Completou o formulário dizendo: “Achei divertido aprender com o *Duolingo*, um aplicativo dinâmico e prático que auxilia no aprendizado do Inglês”.

Em seu *diário de bordo* escreveu que ficou muito frustrada com as falhas no aplicativo. Teve desânimo e parou de fazer o curso temporariamente quando perdeu as ofensivas diárias. Adotou escrever a mão as palavras que sentia necessidade de fixar. E que sempre teve essa mania, mesmo quando não cursava o *Duolingo*.

RESUMO DO *FORMULÁRIO DE ACOMPANHAMENTO* E DO *DIÁRIO DE BORDO* DO PARTICIPANTE DE ITALIANO (PA5)

Os dados compilados do *formulário de acompanhamento* revelaram que no início do curso o participante fazia cerca de 600 XPs por mês (cerca de duas lições por dia), mas depois acabou não conseguindo se dedicar ao curso devido a sobrecarga nos estudos e estágio. E ficou vários meses sem fazer o *Duolingo*.

PA5 comentou: "Havia uma curiosidade em entender mais sobre essa língua que eu aprecio, mas não havia nenhum incentivo a mais, como uma viagem ou novos episódios do desenho animado em italiano que eu costumava assistir. Quando foram surgindo vários compromissos e trabalhos da faculdade, precisei interromper o aprendizado devido à falta de tempo. O fato de ter perdido a 'ofensiva' no *Duolingo* e sempre ter que revisar as lições iniciais fez com que a vontade de 'voltar' diminuísse."

Sobre recursos adicionais informou que assistiu o desenho animado *Winks* em italiano, bem como os clipes musicais deste mesmo desenho.

Em seu *diário de bordo* relatou que "manter a rotina de fazer o *Duolingo* diariamente ajudava a reforçar o aprendizado, anotar palavras novas e suas variações servia para fixar o conteúdo. O costume de traduzir as palavras italianas encontradas em locais públicos como lojas e restaurantes com cardápios em italiano tem sido um bom jeito de exercitar."

APÊNDICE E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada *As novas tecnologias de acesso à internet e a aprendizagem de segunda língua – de que maneira ocorre o ensino/aprendizagem de segunda língua, por meio da educação online, tendo como viés o uso de tecnologias facilitadoras de acesso à internet*, conduzida por Cláudio Ricardo Corrêa. Este estudo tem por objetivo contribuir para o avanço e o aperfeiçoamento dos estudos sobre a aprendizagem de segunda língua no âmbito das novas tecnologias de acesso a internet. E um dos possíveis benefícios dessa pesquisa, é fomentar estudos que permitam desenvolvimento de ferramentas de inclusão e democratização do acesso à aprendizagem de segunda língua; não de um ensino qualquer, mas de um que promova a diminuição da desigualdade social, permitindo que o saber possa circular sem fronteiras linguísticas. Para aqueles que buscam o aprendizado, esse estudo visa deixar contribuições que sirvam de parâmetro para fazer escolhas que o levem a aumentar seus conhecimentos na língua-alvo, motivo de seus estudos.

Você foi selecionado(a) por reunir as características necessárias ao desenvolvimento da pesquisa (grau de instrução adequado, ser maior de idade e ter sido indicado por professores ou colegas da sua instituição de ensino, em um procedimento conhecido popularmente como "bola de neve", no qual, através de conversas, um vai indicando outro). Sua participação NÃO é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

RISCOS: A pesquisa apresenta riscos mínimos, visto que toda pesquisa tem riscos ainda que pequenos. Ao participante e/ou entrevistado, não será permitido nenhum tipo de aborrecimento ou transtorno de qualquer natureza. Não será pressionado nem cobrado. Mesmo porque, até o simples fato de não conseguir fazer o curso e precisar abandoná-lo, já serve como motivo de análise. Não se quer aqui participantes ideais, mas sim, reais; com uma vida comum, afazeres e responsabilidades corriqueiras a qualquer cidadão brasileiro. Todos estão livres para saírem da pesquisa a qualquer instante que desejarem ou sentirem necessidade, sejam quais forem as razões.

BENEFÍCIOS: A participação nesta pesquisa ajudará a fomentar estudos que permitam o desenvolvimento de ferramentas de inclusão e democratização do acesso à aprendizagem de segunda língua; não de um ensino qualquer, mas de um que promova a diminuição da desigualdade social, permitindo que o saber possa circular sem fronteiras linguísticas. Para aqueles que buscam o aprendizado, este estudo visa deixar contribuições que sirvam de parâmetro para fazer escolhas que o levem a aumentar seus conhecimentos na língua-alvo, motivo de seus estudos.

A participação não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes. Caso haja eventuais pequenas despesas de participação (passagem para deslocamento, por exemplo), estas podem ser custeadas ou ressarcidas pela pesquisa.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em participar de um curso de idiomas *online* chamado Duolingo (disponível em https://www.duolingo.com). O curso é totalmente gratuito. O participante utilizará o próprio computador, tablet ou smartphone. Para se avaliar a evolução da aprendizagem, será feito um teste de nivelamento no início dessa fase da pesquisa e outro ao final do período de 6 a 8 meses. Os testes servirão para mensurar o progresso alcançado (ou se não houve progresso). Os testes também são gratuitos.

Rubrica do participante ☐ Rubrica do pesquisador ☐

O participante também será entrevistado para saber como conseguiu cursar o Duolingo, quais as vantagens e desvantagens em relação à autonomia, independência e flexibilidade; se utilizou outras estratégias de aprendizagem; e avaliar a metodologia de ensino à distância à qual teve acesso (sempre gratuitos e abertos).

As entrevistas serão, uma no início e outra no final da pesquisa; durarão cerca de 30 minutos; serão feitas pelo próprio pesquisador; no local mais adequado para o participante (sua residência, local de estudo ou na própria Uerj, por exemplo); o conteúdo das entrevistas é o descrito do parágrafo acima; se houver consentimento, haverá gravação de áudio para possível transcrição posterior e anotações por escrito na presença do participante.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. O nome do participante, bem como sua instituição de ensino ou demais características que permitam uma identificação serão mantidas em sigilo e não serão divulgados por qualquer meio.

O pesquisador responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos [ou instituições] participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável: Cláudio Ricardo Corrêa, telefone residencial (21) 3412-3747; celular (21) 99275-7627, e-mail correadtp@gmail.com; instituição à qual pertenço - Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Uerj, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Letras, turma 2016-1, Mestrado em Linguística, Estudos de Língua, matrícula ME1610492.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do pesquisador: _____

Rubrica do participante ☐

Rubrica do pesquisador ☐

NOTA DE ESCLARECIMENTO SOBRE OS APÊNDICES

Os formulários, as entrevistas semiestruturadas e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foram mantidos nos Apêndices do mesmo modo que foram submetidos e aprovados pelo Comitê de Ética da Plataforma Brasil.

As sugestões e melhorias feitas pela Banca de Qualificação foram incorporadas quando da realização das entrevistas, que por serem semiestruturadas permitiram este procedimento, além de terem sido realizadas posteriormente às considerações que muito engrandeceram esta dissertação.

As poucas recomendações que recaíram sobre os formulários de acompanhamento foram esclarecidas e compensadas durante a realização das entrevistas.

OBS.: Esta pesquisa foi submetida à apreciação e aprovação do Comitê de Ética da Plataforma Brasil. Para averiguações, o número do parecer consubstanciado do CEP é 2.471.334.