

Duolingo e o aprendizado de vocabulário em língua espanhola: análise de uma amostra de atividades

Duolingo and Spanish vocabulary learning: analysis of a sample of activities

Mariana Bragança Firmino  

mariana.b.firmino@unesp.br

Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho" – UNESP

Resumo

O presente artigo, originado de uma dissertação de mestrado, analisa criticamente as atividades de vocabulário em língua espanhola presentes no aplicativo Duolingo. Apesar da grande popularidade e alcance da ferramenta, ainda há insuficiência de estudos que examinem sua efetividade no ensino de vocabulário. Diante disso, a pesquisa baseia-se na análise de uma amostra de atividades de vocabulário disponíveis no aplicativo para o aprendizado de língua espanhola, considerando o papel das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na educação, a partir de autores como Leffa (2000; 2006; 2016; 2017), Kenski (2003; 2012; 2018), Paiva (2005, 2017) entre outros, e no ensino e na aprendizagem de vocabulário em línguas estrangeiras, com base teórica em Abadía (2000), Conceição (2014), Serrano (2017), Biderman (1996; 1998; 2001), Pérez (2006) etc. Como resultado, observou-se que as propostas de ensino de vocabulário oferecidas no aplicativo servem, no geral, como um complemento à aprendizagem, sendo necessário o uso de outros recursos para o desenvolvimento das diferentes habilidades na língua espanhola. Diante de tal observação, destaca-se a importância do professor acompanhando os processos de ensino e de aprendizagem de línguas, proporcionando o esclarecimento de dúvidas quando essas surgem, bem como o desenvolvimento das diferentes competências de maneira equivalente.

Palavras-chave

Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Abordagens de Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras. Língua Espanhola. Vocabulário.

Abstract


This article, based on a master's dissertation, critically analyzes the Spanish vocabulary activities present in the Duolingo app. Despite the tool's popularity and reach, there is still a lack of studies examining its effectiveness in vocabulary teaching. In this context, the research analyzes a sample of vocabulary activities present in the app for learning Spanish. This analysis considers the role of Digital Information and Communication Technologies in education, grounded in the works of authors such as Leffa (2000; 2006; 2016; 2017), Kenski (2003, 2012, 2018), Paiva (2005, 2017) and others. Additionally, the research draws on theoretical foundations in the teaching and learning of vocabulary in foreign languages, with a basis in the works of Abadía (2000), Conceição (2014), Serrano (2017), Biderman (1996, 2001, 2014), Pérez (2006) and

FLUXO DA SUBMISSÃO

Submissão do trabalho: 04/04/2024

Aprovação do trabalho: 13/06/2024

Publicação do trabalho: 09/10/2024

 10.46230/lef.v16i2.12813

COMO CITAR

FIRMINO, Mariana Bragança. Duolingo e o aprendizado de vocabulário em língua espanhola: análise de uma amostra de atividades. **Revista Linguagem em Foco**, v.16, n.2, 2024. p. 156-173. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/12813>.

Distribuído sob



Verificado com

Plagius
Detector de Plágio

others. As a result, the vocabulary teaching proposals offered in the app serve, in general, as a complement to learning, and the use of other resources is necessary for the development of different Spanish language skills. The study emphasizes the importance of the teacher's role in the teaching and learning processes of languages, providing clarification of doubts and promoting the development of different skills in an equivalent way..

Keywords

Digital Information and Communication Technologies. Foreign Language Teaching Methods. Spanish Language. Vocabulary.

Introdução

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação oferecem infinidades de recursos para sua utilização no âmbito educacional, incluindo no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras. As transformações causadas por essas tecnologias alteraram a percepção do aprendiz diante dos conteúdos escolares e a prática de letramento, fazendo com que educadores necessitem não somente compreender as funcionalidades dispostas em um objeto tecnológico, mas uma nova cultura de ensino e de aprendizagem que engloba as diferentes linguagens em um único espaço.

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

Acreditamos que a escola [...] precisa estar inserida num projeto de reflexão e ação, utilizando-as [as tecnologias¹] de forma significativa, tendo uma visão aberta do mundo contemporâneo, bem como realizando um trabalho de incentivo às mais diversas experiências, pois as diversidades de situações pedagógicas permitem a reelaboração e a reconstrução do processo ensino-aprendizagem (Sancho, 2006, p. 279).

Embora a autora tenha feito essa afirmação nos primeiros anos do século XXI e a tecnologia tenha evoluído de forma vertiginosa desde então, é possível constatar que tais apontamentos podem ser considerados bastante atuais em determinados contextos da educação brasileira. A integração da tecnologia na educação é um desafio para muitos professores, em relação à infraestrutura ou a falta de conhecimento adequado para suas inserções no currículo escolar. Re-

2 Adendo da autora.

ferente à infraestrutura, especificamente, muitas escolas públicas brasileiras não têm recursos suficientes para o investimento em tecnologias digitais, o que pode colaborar, também, para a disparidade na qualidade educacional.

Para além do ambiente escolar formal, percebe-se, na sociedade atual, um contexto digital permeado por materiais educacionais que podem auxiliar nos processos de ensino e de aprendizagem, principalmente em línguas estrangeiras. O ciberespaço possibilitou com mais facilidade o contato com diferentes línguas, sem a necessidade, por exemplo, de locomoção para diferentes países (Leffa, 2006). Uma das consequências disso foi a criação de aplicativos, os quais são caracterizados por propostas multimodais, com interação entre texto, imagens e sons em um ambiente digital complexo. O estudo de uma língua estrangeira, por meio dessas ferramentas, propõe-se a ocorrer por intermédio de uma interface interativa, que transita entre as diversas abordagens e metodologias de ensino em prol do desenvolvimento de uma imersão linguística², realizada, agora, no ambiente virtual.

Levando em consideração tais informações, evidencia-se a importância de atividades autênticas nestes contextos de aprendizagem, proporcionando ao estudante conhecimentos que estimulem a reflexão. Tendo em vista que cada língua traz consigo uma carga ideológica³, em que identidades são construídas e reconstruídas pelos sujeitos que a utilizam, o léxico, conseqüentemente, torna-se um elemento fundamental no ensino de línguas, o qual “pode ser identificado como o patrimônio vocabular de uma dada comunidade linguística ao longo de sua história” (Biderman, 2001, p. 14).

Um amplo conhecimento vocabular torna a expressão de ideias mais rica e variada, auxiliando na transmissão de informações e na interação de maneira mais clara e precisa. Apesar de sua notável importância, o estudo de vocabulário, durante muito tempo, privilegiou o ensino e a aprendizagem de palavras isoladas (Serrano, 2017), com atividades de categorização e definição. Neste sentido, somente atividades voltadas à memorização de vocabulário, sem as devidas explicações sobre as relações que se pode estabelecer entre as diferentes unidades lexicais, tornam o desenvolvimento da competência léxica insatisfatória, seja pela dificuldade na compreensão das intenções comunicativas ou no uso de unidades inadequadas aos contextos de comunicação.

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

3 Conceito discutido por Bakhtin no livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1929).

Desse modo, é necessário, considerando o avanço tecnológico desde então, refletir sobre o impacto dos recursos digitais na educação, bem como a autenticidade e a legitimidade das propostas de ensino oferecidas por tais ferramentas. Portanto, o objetivo deste artigo é analisar o ensino de língua espanhola oferecido pelo aplicativo *Duolingo*, enfocando na forma com que o vocabulário é apresentado nos exercícios didáticos. Serão observados os recursos utilizados para favorecer a internalização das palavras, bem como a abordagem adotada em relação à variação linguística. Para tal, o campo lexical de vestimentas foi escolhido para o estudo, uma vez que apresenta grande quantidade de unidades e é rico em variações linguísticas no mundo hispânico. A partir das reflexões realizadas neste artigo, espera-se contribuir para os estudos sobre o ensino de língua espanhola mediante o uso de aplicativos, uma vez que, apesar de haver trabalhos na área, os enfoques ocorrem, em sua maioria, em análises voltadas para língua inglesa (Honorato, 2018; Júnior, 2019; Cunha, 2019, entre outros), ainda que o Brasil esteja cercado por países de língua espanhola como idioma oficial e que receba, ano após ano, grandes fluxos emigratórios de hispanofalantes.

1 Tecnologia e educação: a aprendizagem de línguas estrangeiras por telas

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

Dentre as diversas transformações acarretadas pelas tecnologias, constatam-se mudanças na utilidade inicial de alguns eletrônicos, tal como no aparelho de celular, em que a chamada telefônica, função principal, é apenas mais um recurso presente no dispositivo, e talvez a menos utilizada. O telefone, nesse sentido, transforma-se em *smartphone*, a partir da inserção de funções que, anteriormente, eram exclusivas de computadores. Para isso, são mobilizados os aplicativos, *softwares* específicos para os dispositivos móveis, que dentre tantas opções disponíveis para *download*, há os que visam propiciar o estudo de línguas

estrangeiras, com a oferta de um ensino multimodal, interativo e lúdico.

As propostas de tais aplicativos não se relacionam diretamente com uma educação informal, nem tampouco substituem a educação formal oferecida pela escola. Esse contexto de aprendizagem coincide com a concepção de uma educação que pode ocorrer a qualquer hora e lugar, denominada, por Santaella (2014, p. 21), de aprendizagem ubíqua.

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

Com o fácil acesso oferecido pelos dispositivos móveis, o estudante pode ter contato com conteúdos diversos, desde materiais que podem auxiliar no seu desenvolvimento, bem como informações inverídicas, o que exige discernimento crítico, pois nem tudo que se encontra na internet pode ser transformado em conteúdo de aprendizagem. Ademais, conforme Paiva (2017, p. 17) destaca, “[...] a otimização do tempo é uma característica desse tipo de aprendizagem. Não existe mais ociosidade se seu celular está em sua mão o tempo todo”. Isto posto, para a aprendizagem de idiomas, os aplicativos possibilitam um estudo centrado no aprendiz, visando promover a autonomia a partir da incorporação de diferentes linguagens, abordagens e recursos em um só espaço, estimulando, inclusive, a motivação, mediante o uso de elementos gamificados.

Quando utilizados para atingir determinados objetivos educativos, tais programas podem auxiliar no processo de aprendizagem, principalmente no conhecimento de novos vocabulários. Outrossim, esses recursos podem complementar o trabalho realizado pelo professor, a partir da prática da língua alvo fora da sala de aula. Diante dessas transformações, novas perspectivas se abrem para as tarefas de ensino e de aprendizagem, as quais devem alterar toda a estrutura educacional. Portanto, a escola deve “abrir-se para novas educações – resultantes de mudanças estruturais nas formas de ensinar e aprender possibilitadas pela atualidade [...]” (Kenski, 2012, p. 41), levando os aprendizes ao desenvolvimento dos multiletramentos, a partir do uso seguro e ético das tecnologias, de modo a refletirem e serem capazes de argumentar na busca de “uma verdadeira rede dinâmica de aprendizagem coletiva” (Valente, 2008, p. 39). Isso significa que os es-

tudantes devem ser mais do que meros consumidores de informação, se conectando com diferentes saberes, culturas e perspectivas, ou seja, rompendo com o modelo tradicional de ensino.

2 Ensino e aprendizagem lexical: conceitos e desdobramentos

Observa-se, em alguns casos, a ideia de que o aprendizado de línguas ocorre pelo domínio de aspectos gramaticais, mediante a memorização das estruturas mais utilizadas na língua alvo. Para isso, são utilizadas, por professores com concepções mais tradicionais de ensino, diferentes abordagens e metodologias, caracterizadas, sobretudo, por uma visão estruturalista da língua. Dado seus históricos de efetividades, ainda há, na atualidade, a utilização de particularidades desses modelos em muitos materiais usados para o estudo de idiomas, principalmente da Gramática e Tradução, da abordagem Direta e da Audiolingual (ou Áudio-Oral).

Na Gramática e Tradução, por exemplo, o foco principal reside nos aspectos gramaticais da língua alvo, com exercícios de tradução e versão, tendo como suporte o uso de livros didáticos. Por conseguinte, na abordagem Direta, o ensino é feito por associação, cabendo ao estudante pensar na língua estrangeira e em seus vocabulários de forma a desenvolver a comunicação, por meio da interação. Logo, exclui-se o uso da língua materna, sendo a língua alvo estudada a partir da prática. Em relação à abordagem Audiolingual, o objetivo principal é dar aos aprendizes habilidades voltadas à oralidade e ao desenvolvimento conversacional. Desse modo, as atividades em sala de aula dividem-se em repetições de estruturas e práticas individuais.

As abordagens descritas, com suas distintas atividades, demonstram que estas estão presentes em diferentes contextos. Ressalta-se, ainda, que, mesmo que as aulas de língua estrangeiras não se baseiem em uma única abordagem, o estudo do vocabulário é um componente transversal presente em todas elas (Rodrigues-Pereira; Zacarias; Nadin, 2019). Considerando que não existe língua sem o léxico, pois “ao reunir os objetos em grupos, identificando semelhanças e, inversamente, discriminando os traços distintivos que individualizam esses objetos em entidades diferentes, o homem foi estruturando o mundo que o cerca [...]” (Biderman, 1998, p. 81). O léxico expressa todo o conhecimento do homem, a partir de sua experiência em sociedade, sendo, conseqüentemente, inesgotável e de grande importância. De fato, por ter características tão amplas, o léxico possui identidade própria, como destaca Antunes (2012, p. 29):

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

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

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

Leffa (2016) destaca que a retenção de vocabulário é bem sucedida quando o estudante é exposto mais vezes a uma unidade, dentro de exercícios que utilizam as diferentes elaborações mentais, havendo, assim, maior probabilidade de ser internalizada e usada:

O processamento é tão mais profundo quanto maior for o número de experiências vividas pelo sujeito envolvendo a palavra em questão, incluindo diferentes tipos de elaboração mental: repetição, escrita e reescrita, tradução, uso do contexto, paráfrase etc. Uma palavra que é lida ou ouvida apenas uma vez, sem grande envolvimento por parte do leitor, pode ser facilmente esquecida, mas uma palavra que retorna e é afetiva e cognitivamente remexida, processada e manipulada terá uma probabilidade maior de se integrar numa rede lexical mais ampla e permanecer na memória de longa duração (Schmitt (1995); Craik; Lockhart, (1972); Craik; Tulving, (1975); Lawson; Hogben, (1996) apud Leffa, 2016, p. 280).

Portanto, a internalização ocorre quando há envolvimento, profundidade e frequência em sua manipulação. O interesse pela palavra, a semelhança com

outras e o contexto de uso, podem colaborar de maneira efetiva para que o aprendiz retenha, em sua memória, as unidades ensinadas, uma vez que haverá maior atenção à sua forma e aos seus sentidos. Ademais, o ensino e a aprendizagem de vocabulário contribuem para que o estudante se torne consciente e responsável pelo seu próprio desenvolvimento na língua estrangeira, dando autonomia para sua comunicação em diferentes contextos.

3 Metodologia

Com base nos pressupostos teóricos sobre os quais se refletiu, nesta seção apresenta-se a metodologia de pesquisa. Para a seleção do aplicativo, estabeleceu-se como critérios: gratuidade para *download*, popularidade em serviços de distribuição digital, reincidência em estudos e análises científicas, disponibilidade, em maior parte, de conteúdos gratuitos e disponibilização da língua espanhola para estudo. A partir de tais parâmetros, selecionou-se o *Duolingo* como fonte para a seleção das atividades. Na sequência, definiu-se para análise a temática vestimentas, uma vez que essa apresenta, no aplicativo, um conjunto específico de atividades e o tema possui, no mundo hispânico, grande número de variações lexicais. Após tais etapas, refletiu-se sobre os recursos mobilizados para tornar a retenção de vocabulário mais efetiva. É importante salientar que as análises foram realizadas em fevereiro de 2023. O aplicativo em questão passou por alterações em seu *design* desde então, mas as atividades e suas organizações permanecem as mesmas.

4 Resultados e discussões

Para o ensino do vocabulário de vestimentas, são disponibilizados, no aplicativo *Duolingo*, 15 (quinze) exercícios didáticos, sem a presença de conteúdos teóricos antes da prática. Tal procedimento, de não introduzir o conteúdo de ensino, pode ser justificado por meio da programação do aplicativo, que mantém a mesma estrutura nas atividades e altera apenas as unidades léxicas ensinadas, fazendo com que o aprendiz tenha contato com novas palavras a cada resolução do mesmo conjunto de atividades. Ainda que não sejam estabelecidas palavras

6 Como muito bem fez Bezerra (2024), ao se perguntar como uma intervenção no ensino de inglês, a partir do uso didático da série *Everybody Hates Chris*, contribui para o desenvolvimento do letramento racial, ampliando os multiletramentos dos estudantes.

fixas para o estudo do tema, verificaram-se, nas tarefas presentes no conjunto, as unidades léxicas: *Sombrero, camisa, gafas, abrigos, traje, cinturón, zapato, suéter, pantalón, corbata, falda e vestido*.

As palavras estão presentes, sobretudo, em atividades que visam à tradução direta e inversa, demonstrando a influência da abordagem Gramática e Tradução. Para a tradução inversa, caracterizada pela versão da língua materna do aprendiz para a língua alvo, são mobilizadas tarefas de múltiplas escolhas e combinação de pares. Sobre as atividades de múltipla escolha, especificamente, Popham (2007, p. 161) destaca que há pontos positivos e negativos sobre seus usos na aprendizagem:

Uma vantagem dos itens de múltipla escolha é que eles podem conter várias respostas que diferem em sua exatidão relativa. Assim, o aluno deve fazer distinções sutis entre as opções de resposta, algumas das quais podem estar, em partes, corretas. Um ponto negativo dos itens de múltipla escolha, como é o caso de todos os itens de múltiplas escolhas, é que os alunos precisam apenas reconhecer uma resposta correta. Os alunos não precisam discorrer sobre a resposta correta. Embora muitas críticas tenham sido feitas sobre itens de múltipla escolha, particularmente nos últimos anos, itens de múltipla escolha, adequadamente construídos, podem explorar uma rica variedade de habilidades e conhecimentos do aluno e, portanto, podem ser ferramentas úteis para avaliação em sala de aula (Tradução nossa⁴).

Mesmo com o incentivo à reflexão diante das diferentes alternativas de resposta, os aprendizes não precisam se dedicar tanto para explicar a escolha que fizeram. Para resolver tal apontamento, e tornar as atividades mais complexas, seria interessante acrescentar um espaço para que o aprendiz justificasse a resposta selecionada, indicando a tradução das outras unidades presentes nas alternativas.

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

Figura 1- Atividades de tradução sobre o tema vestimentas no aplicativo.

Fonte: Duolingo (2023).

Além da múltipla escolha, há atividades dissertativas, classificadas como “mais difíceis”. Como afirma Leffa (2016), o aumento gradual da dificuldade nos exercícios didáticos é essencial para que o estudante construa sua aprendizagem de forma sólida e duradoura, mesmo que os resultados demorem a ser evidentes: “inicia-se pelo que é mais fácil e simples para o aluno, progredindo gradativamente para o que é mais difícil e complexo. O retorno pelo investimento feito na aprendizagem pode às vezes demorar um pouco, até produzir algo útil” (Leffa, 2016, p. 118). Ainda que seja um processo demorado, o estudante vai construindo sua aprendizagem gradualmente, estabelecendo conexões entre os conteúdos novos e os já conhecidos.

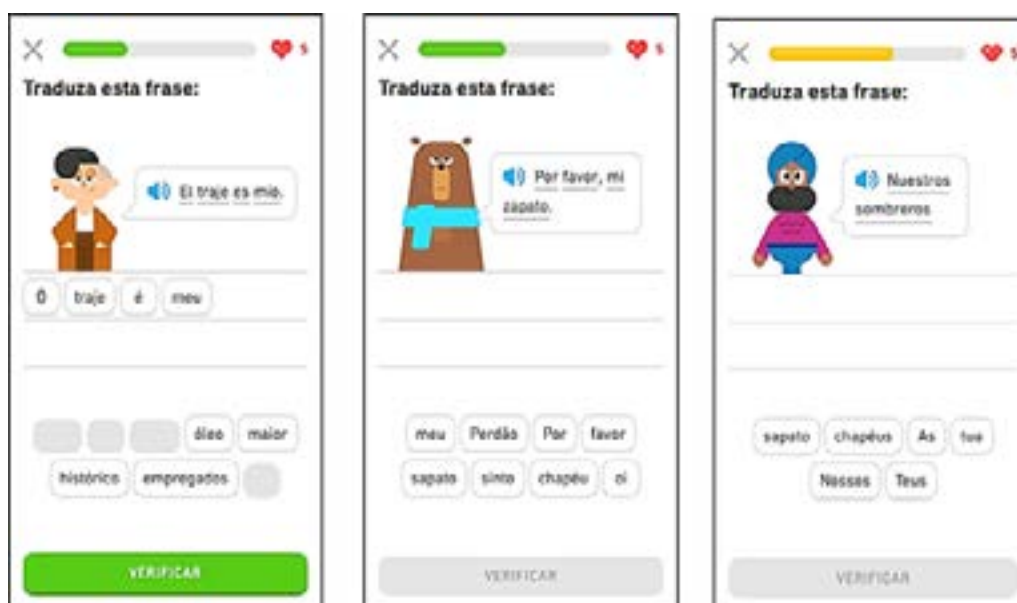
Figura 2- Atividades de tradução no aplicativo Duolingo.

Fonte: Duolingo (2023).

Contudo, ainda que sejam indicadas como tarefas “difíceis”, percebe-se, nas atividades, o uso descontextualizado das palavras, sendo essas apresentadas de maneira isolada. Segundo Hulstjin (1997 apud Conceição, 2014, p. 41), “o vocabulário não deve ser apresentado de maneira isolada, mas sim dentro do contexto em que está inserido, utilizando-se, preferencialmente, material autêntico e significativo para o aprendiz”. A partir do apontamento do autor e considerando o indicado na figura 2, o Duolingo não oferece frases que promovam a reflexão sobre a funcionalidade das palavras, o que pode causar, no aprendiz, frustração diante do ensino, pois esse não saberá “integrar o conhecimento gramatical passivo no uso prático da língua que se está aprendendo” (Abadía, 2000, p. 40. Tradução nossa⁵). Tal contexto está presente também nas atividades que visam à tradução direta, caracterizadas pelas traduções de textos em língua estrangeira para a língua materna do aprendiz, como expresso na figura 3:

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

Figura 3 - Seleção de palavras para tradução sobre o tema vestimentas no aplicativo Duolingo.



Fonte: Duolingo (2023).

Além da falta de contextualização, nota-se a ausência de outros elementos que poderiam contribuir para o processo de inferência acerca das unidades ensinadas. A presença de imagens na aprendizagem não tem somente o papel ilustrativo, mas o de auxílio na construção de significados. Desse modo, imagens são fundamentais para o ensino de língua estrangeira, auxiliando, de acordo com Busto e Bedoya (2009, p. 2), na identificação de situações de uso:

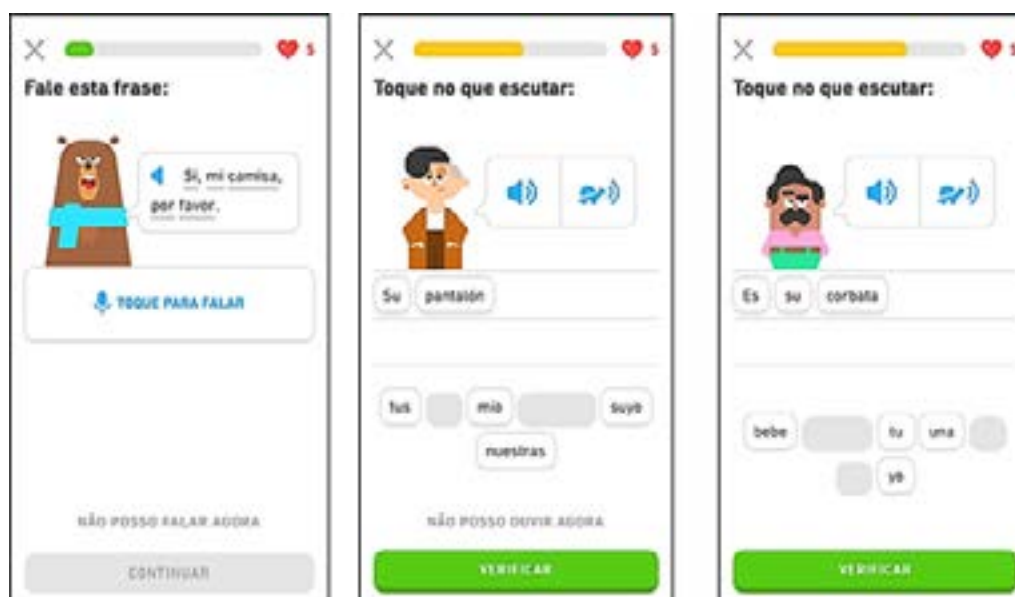
A importância da imagem no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) está relacionada à capacidade humana de criar imagens mentais por meio de visualizações que atraem nossa atenção, que nos estimulem ou que nos emocionem. Para o aluno de LE isso significa maior envolvimento e melhor assimilação da língua-alvo (Tradução nossa⁶).

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

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

estejam integradas, efetivamente, ao processo de ensino, o que pode dificultar a apreensão da unidade ensinada. Além das atividades escritas, percebe-se, também, o uso de áudios em alguns exercícios, sendo esses orientados para a gravação e para a seleção, a partir de uma lista, das palavras escutadas. Bygate (2006, p. 170. Tradução nossa⁷) argumenta que ao utilizar atividades de áudio espera-se, do aprendiz, que “sua atenção se desloque do conteúdo para a forma, com o resultado de que os detalhes gramaticais sejam gradualmente integrados ao todo”. Entretanto, somente a repetição de estruturas pré-determinadas não faz com que o estudante pratique a criatividade como em produções de autoria própria, ou seja, o aprendizado efetivo ocorre quando há tarefas em que o estudante tem a liberdade para a expressão oral.

Figura 4- Atividades com influência da abordagem Audiolingual.



Fonte: Duolingo (2023).

Embora o *Duolingo* disponibilize uma quantidade considerável de unidades léxicas, a plataforma apresenta algumas limitações. Destaca-se a falta de variação linguística, tanto na pronúncia quanto no vocabulário, limitando-se à variante peninsular da língua espanhola. Além disso, a metodologia de ensino não oferece contextualização prévia sobre os temas abordados nas atividades, dificultando a resolução das mesmas pelos estudantes. A utilização de materiais

⁷ “their attention would be expected to shift from the content, to the form, with the result that grammatical details are gradually integrated into the whole.”

autênticos seria fundamental para auxiliar nesse processo, principalmente quando não há um professor para acompanhar o aprendizado. A ausência de contextualização teórica, ou de informações extras, faz com que o ensino seja dedutivo, o que pode gerar uma aprendizagem deficitária, posto que “o que aluno já sabe deve servir de andaime para que ele alcance o que ainda não sabe. Ninguém aprende algo que é totalmente conhecido e nem algo que seja totalmente novo” (Leffa, 2016, p. 106).

Apesar disso, Paiva (2017, p. 20) observa que “iniciativas como a do Duolingo, certamente, contribuem para criar mais oportunidades de práticas para os aprendizes”, no entanto, ainda de acordo com a autora, “é uma pena que, pelo menos o material inicial, seja tão artificial”, limitando o potencial como ferramenta de aprendizado. Portanto, é fundamental que os alunos utilizem o *Duolingo* como um complemento para outros métodos de aprendizado, como aulas presenciais, cursos online e imersão na língua.

Considerações finais

Com o avanço das tecnologias e, principalmente, a expansão da internet, descobriram-se novas formas de entrar em contato com outras línguas, inclusive com falantes nativos, superando barreiras de tempo e espaço que, tradicionalmente, dificultam o aprendizado de idiomas. Com isso, aplicativos para a aprendizagem de línguas obtiveram espaço como uma nova modalidade de ensino. Tais ferramentas objetivam fornecer uma experiência mais personalizada, adaptando o conteúdo e o ritmo de aprendizado às habilidades individuais dos alunos, bem como a definição de hora e espaço para o estudo da língua estrangeira, oferecendo a possibilidade de acesso a comunidades de colaboração (Nascimento, 2017). No entanto, a partir da análise realizada, identificou-se o predomínio de abordagens tradicionais de ensino na plataforma, com pouco avanço em relação ao que já é praticado fora dela. Há certa reprodução de velhas práticas em um novo ambiente, o digital.

Como evidenciado, no aplicativo *Duolingo* não há conteúdos ou informações de cunho mais teórico que poderiam auxiliar no estudo da língua. Nesse sentido, o vocabulário é retratado de forma mecanizada, visando apenas à mudança de nível, sem a preocupação em como esse está sendo compreendido pelos aprendizes. Em relação aos modelos de ensino e de aprendizagem utilizados, constata-se o predomínio da Abordagem Gramática e Tradução, ainda que seja possível verificar a influência da abordagem Audiolingual em algumas ativid-

des. A ênfase na tradução, da forma como está estruturada no aplicativo, torna o ensino de língua limitado, fazendo com que o aprendiz se volte à memorização de regras e de estruturas gramaticais. Levando em consideração que não é somente o uso de uma abordagem que determinará a aprendizagem e a internalização de vocabulário, o aprendiz deve buscar desenvolver um estudo que vá além do que é proposto no aplicativo.

Frente a isso, para a aprendizagem de vocabulário, é necessária a utilização de outras estratégias para tornar o estudo mais produtivo, recorrendo a materiais externos, como, por exemplo, dicionários, livros literários, vídeos, músicas, áudios e, aproveitando o ciberespaço, o contato virtual com falantes da língua alvo. Assim, o aplicativo pode auxiliar apenas como um complemento à aprendizagem, com muitos recursos a serem melhorados ou incorporados. Logo, a proposta de aprendizagem no tema analisado se limita a uma abordagem superficial, revelando-se insuficiente para uma interação social eficaz.

Portanto, para o ensino de vocabulário, identificou-se a ausência de recursos que poderiam tornar a aprendizagem mais eficiente, considerando as diferentes competências linguísticas, como, por exemplo, atividades orais, de leitura e de escrita mais produtivas. Constata-se, assim, que a efetividade do ensino, e conseqüentemente da retenção de vocabulário, se acontecer, é feita por intermédio da repetição, sendo proposta apenas mudanças no *design* de cada exercício. Diante de tais características, o aprendiz não necessita de tanto esforço para compreender os conteúdos ali apresentados, pois a mecanização torna as atividades didáticas limitadas e improdutivas.

Em suma, o aplicativo deve ser usado como ferramenta complementar, ao invés de uma solução única. Embora se reconheça o potencial dessas ferramentas para ampliar as oportunidades de aprendizado, é importante salientar que elas não substituem, até o momento, o ensino formal e o papel crucial do docente. Enfatiza-se, assim, a importância de uma contextualização adequada, da presença de aspectos referentes à variação linguística e de questões culturais, mediante um ensino que busque o desenvolvimento das diferentes habilidades, orais e escritas.

Referências

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

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

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, [1929] 2006.

BIDERMAN, M. T. C. A estruturação do léxico e a organização do conhecimento. **Letras de Hoje**, [S. l.], v. 22, n. 4, p. 81-96, 1998. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/17049>. Acesso em: 20 jun. 2023.

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

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

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

BYGATE, M. Areas of research that influence L2 speaking instruction. In: USÓ -JUAN, E.; MARTÍNEZ-FLOR, A. **Current trends in the development and teaching of the four language skills**. Berlim: Mouton de Gruyter, 2006. p.159-186.

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

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

CUNHA, N. F. da. **Um estudo crítico do processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa na perspectiva dos aplicativos Duolingo e Babbel**. 2019. 123f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação Tecnológica) – Instituto Federal De Educação, Ciência e Tecnologia Do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2019. Disponível em: <https://iftm.edu.br/cursos/uberaba/mestrado-doutorado/educacao-tecnologica/?arq=0af9d779694d6d7a610b6917054f1e96>. Acesso em: 8 set. 2023.

HONORATO, A. A. **Duolingo no ensino-aprendizagem de inglês com foco no vocabulário: potencialidades e limitações**. 2018. 152f. Dissertação de mestrado (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista – UNESP, São José do Rio Preto, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/728cc388-0601-4622-b046-e1e96a92cf84/content> Acesso em: 31 Jul. 2023.

JÚNIOR, O. M. da S. **O uso da ferramenta duolingo no aprendizado de vocabulário de língua inglesa**: percepções de alunos, desafios e reflexões. 2019. 147f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Piauí, Piauí, 2019. Disponível em: https://sigaa.ufpi.br/sigaa/public/programa/noticias_desc.jsf?lc=en_US&i-d=348-icia=279271550. Acesso em: 8 set. 2023.

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

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

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

- KRIEGER, M. G. Tipologias de dicionários: registros de léxico, princípios e tecnologias. **Calidoscópio**. v. 4, n. 3. p.141-147, 2006. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/149046>. Acesso em: 7 jul. 2023.
- LEFFA, V. J. Produção de Materiais para o Ensino de Línguas na Perspectiva do Design Crítico. In: TAKAKI, N. H.; MONTE-MOR, W. (Org.). **Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens**. Campinas: Pontes, 2017. p. 243-265.
- LEFFA, V. J. **Língua estrangeira**: ensino e aprendizagem. Pelotas: EDUCAT, 2016.
- LEFFA, V. J. A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: LEFFA, V. J. (Org.). **Pesquisa em linguística Aplicada**: temas e métodos. Pelotas: Educat, 2006. p. 11-36.
- LEFFA, V. J. **As palavras a sua companhia**: o léxico na aprendizagem das línguas. Pelotas: EDUCAT, 2000.
- NASCIMENTO, K. C. **O uso de aplicativos móveis como ferramenta pedagógica no ensino-aprendizagem de língua inglesa**. 2017. 75f. Dissertação de mestrado (Mestrado em Linguística e Ensino) - Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/12046/1/Arquivototal.pdf>. Acesso em: 28 set. 2023.
- PAIVA, V. L. M. de O. Aplicativos móveis para aprendizagem de língua Inglesa. **Polifonia**. v. 24, n. 35, v. 1, p. 10–31, 2017. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/6025>. Acesso em: 9 jul. 2023.
- PAIVA, V. L. M. O. Como se aprende uma língua estrangeira? In: ANASTÁCIO, E. B. A.; MALHEIROS, M. R. T. L.; FIGLIOLINI, M. C. R. (Orgs). **Tendências contemporâneas em Letras**. Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2005. p.127-140.
- PÉREZ, M. I. S. **La enseñanza del léxico en español como lengua extranjera**. Alicante: Universidad de Alicante, 2006.
- POPHAM, W. J. **Classroom assessment**: what teachers need to know. Boston: Pearson, 2007. Disponível em: http://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/7-%20Classroom%20Assessment_%20What%20Teachers%20Need%20to%20Know.pdf. Acesso em: 07 jul. 2023.
- RODRIGUES-PEREIRA, R.; ZACARIAS, R. A. S.; NADIN, O. L. Léxico, ensino e suas interfaces. **Revista GTLex**, v. 5, n. 1, p. 6-22, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/GTLex/article/view/58199>. Acesso em: 9 out. 2021.
- SALÍES, T. G.; SHEPHERD, T. G. Letramentos digitais: diálogo com práticas sociais em tempos de acessibilidade. In: MARQUES-SCHAFFER, G.; ROZENFELD, C. C. F. (Orgs.). **Ensino de Línguas e Tecnologias Móveis**: políticas públicas, conceitos, pesquisas e práticas em foco. São Paulo: Edições Hipótese, 2018. p. 27-51.
- SANCHO, J. M.; HERNANDEZ, F. (Orgs). **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2006.
- SANTAELLA, L. A aprendizagem ubíqua na educação aberta. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 7, n.14, p.15-22, 2014. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/3446>. Acesso em: 08 out. 2022.
- SERRANO, M. P. **La enseñanza-aprendizaje del vocabulario en ELE desde los enfoques léxicos**. Madrid: Arco/Libros, 2017.
- SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**

de. Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cB-vLkSZfcZnXfZGLzsXb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008100008>

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

VALENTE, J. A. A escola como geradora e gestora do conhecimento. In: GUEVARA, A. J. H.; ROSINI, A. M. (org.). **Tecnologias emergentes**: organizações e educação. São Paulo: Cengage Learning, 2008. p. 21-40.

Sobre a autora

Mariana Bragança Firmino - Doutoranda em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, mestre em Linguística e graduada em Letras (Português e Espanhol) pela mesma instituição supracitada. Araraquara – SP. Email: mariana.b.firmino@unesp.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7457843620227937>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2539-4512>.