

O AVANÇO TECNOLÓGICO E O RETROCESSO METODOLÓGICO NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA ONLINE¹

GRAZIELA PIGATTO BOHN*

ROSEANE SILVA DA CRUZ**

* Doutora e docente do curso de Letras da Universidade Católica de Santos.

** Graduada em Letras pela Universidade Católica de Santos.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar a abordagem e métodos de ensino adotados pelo aplicativo Duolingo, plataforma digital para aprendizagem de LE. Para esse fim, realizou-se um levantamento histórico de métodos e abordagens mais relevantes para o ensino de línguas, confrontando suas características às lições propostas pelo aplicativo. Com respaldo teórico das teorias de desenvolvimento e aprendizagem sociointeracionista de Vygotsky (1984) e Wallon (1995), behaviorista de Skinner (1957; 1974) e cognitivista de Ausubel (AUSUBEL et al,1980), somados à definição e principais características dos métodos e abordagem de ensino de LE, podemos dizer que na plataforma do Duolingo são evidentes a adoção do Método da Tradução e Gramática e o Método Audiolingual.

PALAVRAS-CHAVE

ensino de línguas; Duolingo; teoria de desenvolvimento; métodos de ensino; abordagem de aprendizagem.

ABSTRACT

This article aims to analyze the approach and teaching methods adopted by the Duolingo application, a digital platform for foreign language learning. To this end, we present a historical survey of the most relevant methods and approaches to language teaching, comparing their characteristics to the lessons proposed by the application. With theoretical support from Vygotsky's (1984) and Wallon's (1995) social interactionist development and learning theories, Skinner's behaviorist (1957; 1974) and Ausubel's cognitivist (AUSUBEL et al, 1980) theories, added to the definition and main characteristics of the teaching methods and approach of foreign languages, we can say that on the Duolingo platform the adoption of the Translation and Grammar Method and the Audiolingual Method is evident.

¹ As autoras gostariam de prestar seus sinceros agradecimentos ao parecerista anônimo cujos apontamentos contribuíram para a versão final do artigo.

KEYWORDS

language teaching; Duolingo; development theory; teaching methods; learning approach.

INTRODUÇÃO

Muito se tem falado da necessidade de que as práticas pedagógicas acompanhem as mudanças socioculturais que ocorrem, devendo, portanto, serem revistas e atualizadas a fim de se tornarem eficazes e significativas para o aprendiz, uma vez que os aspectos socioculturais podem moldar a bagagem de conhecimentos prévios que o aluno carrega consigo. Nesse contexto de mudanças, o uso das tecnologias digitais tem conquistado destaque no processo de ensino/aprendizagem de línguas: cada vez mais novos aplicativos para telefones móveis e plataformas de ensino online surgem com a finalidade e propósito de um aprendizado efetivo, personalizável e prazeroso.

Esse novo modelo de aprendizagem leva-nos a refletir acerca das relações entre o ensino de língua estrangeira, doravante LE, e as metodologias adotadas por meio das tecnologias digitais. Assim, escolhemos o aplicativo Duolingo como nosso objeto de estudo, pois, por oferecer uma versão gratuita completa, tem tido grande adesão por aqueles que desejam aprender um novo idioma.

O artigo estrutura-se da seguinte forma: na primeira seção apresentamos as teorias, métodos e abordagem de aprendizagem. Em seguida, na segunda seção, apresentamos as teorias de desenvolvimento e aprendizagem e os métodos e abordagens de ensino de língua estrangeira. Na terceira seção, destacamos a importância das interações sociais para o desenvolvimento humano, de acordo com Wallon (1995). Na seção seguinte, descrevemos o aplicativo Duolingo e finalizamos com a análise e discussão seguidas das considerações finais.

TEORIAS, MÉTODOS E ABORDAGEM DE APRENDIZAGEM

De acordo com Leffa (1988), podemos entender que todo método e abordagem devem ter suporte teórico como alicerce para direcionar um determinado aprendizado. A diferença entre eles é que a abordagem fornece os conceitos que auxiliam na seleção do tipo de conteúdo e os procedimentos adequados ao ensino, enquanto o método, que pode estar inserido em uma abordagem, dita o caminho que deverá ser seguido para que o aluno construa um determinado conhecimento.

Quanto aos termos aquisição e aprendizado, no âmbito do ensino de LE, entendemos, assim como Leffa (1988), que o aprendizado seja resultante de um processo consciente por meio de exposição a regras e estudo; por outro lado, entendemos que a aquisição ocorra de forma inconsciente e espontânea, a partir da exposição e uso natural da língua.

E, por fim, assumimos neste artigo que o conceito de segunda língua, doravante L2, refere-se à segunda língua não nativa do falante, adquirida de forma espontânea e ainda no período crítico de aquisição da linguagem (conforme LENNEBERG, 1967), diferentemente da LE, a qual é aprendida após esse período e cujo aprendizado depende de instrução explícita. Isso significa que a L2 é adquirida pelo processo de aquisição, enquanto a LE é desenvolvida pelo processo de aprendizagem.

A história do ensino de LE inicia-se com o ensino das línguas clássicas, latim e grego. Consideradas línguas de prestígio, acreditava-se que o aprendizado de uma LE clássica era indispensável para um ensino superior de qualidade, pois representava intelectualidade. A aprendizagem das línguas clássicas contava com o chamado Método Clássico de ensino, método que focava, sobretudo, no aprendizado de regras gramaticais, na memorização de vocabulário e nas traduções de textos literários (BROWN, 2001).

Mesmo sem nenhum respaldo de teorias de aprendizagem ou da psicologia, o método passou a ser adotado por instituições de ensino para o aprendizado também das línguas estrangeiras modernas: “afinal, as línguas não eram ensinadas primariamente para o aprendizado da comunicação oral /auditiva, mas por serem ‘acadêmicas’ (BROWN, 2001, p. 18 – tradução nossa)²

A partir do século XIX, de acordo com Brown (2001), o Método Clássico passou a ser chamado de Método de Tradução e Gramática. Ainda sem nenhum suporte teórico, o Método de Tradução e Gramática conservava as mesmas características do Método Clássico, entre elas: aulas ministradas na língua nativa e pouco uso oral da L2; vocabulário aprendido isoladamente em forma de lista de palavras; explicações gramaticais longas e elaboradas; leitura de textos clássicos e complexos; compreensão contextual dos textos tratada como exercício de análise gramatical; exercícios de tradução de frases soltas e, pouca ou nenhuma atenção dada à prática oral e pronúncia.

Independentemente de sua nomenclatura, tal método exige pouca competência linguística da parte do professor, já que as atividades resumem-se a testes de regras gramaticais e exercícios de tradução, facilmente elaborados e padronizados, por conta de sua objetividade. Brown afirma que:

Muitos testes padronizados de LE ainda não tentam explorar as habilidades comunicativas; portanto, os alunos têm pouca motivação para irem além das analogias gramaticais, traduções e exercícios rotineiros (BROWN, 2001, p. 19 – tradução nossa).³

Entretanto, segundo ele, conforme o ensino das línguas modernas foi se popularizando, o método utilizado passou a sofrer críticas quanto à falta de práticas sociais de linguagem e, conseqüentemente, sua falha comunicativa. Assim, o Método de Tradução e Gramática foi aos poucos sendo deixado de lado, pois começaram a surgir teorias de aprendizagem e, com elas, abordagens e novos métodos de ensino de LE.

Com a finalidade de apresentar algumas dessas teorias, métodos e abordagem, trataremos na seção que segue das três principais teorias de desenvolvimento e aprendizagem: o *behaviorismo* de Skinner (1957; 1974), o *cognitívismo* de Ausubel (AUSUBEL et al, 1980) e o *sociointeracionismo* de Vygotsky (1984). Em seguida, abordaremos os principais métodos de ensino de LE: Método Direto, Método Audiolingual e Método da Leitura, finalizando a seção com a abordagem Comunicativa, que tem sido considerada, atualmente, a mais eficiente no ensino de LE.

² “After all, languages were not being taught primarily to learn oral/aural communication, but to learn for the sake of being ‘scholarly’” (BROWN, 2001, p. 18).

³ “Many standardized tests of foreign language still do not attempt to tap into communicative abilities, so students have little motivation to go beyond grammar analogies, translations and rote exercises” (BROWN, 2001, p. 19).

TEORIAS DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM E OS MÉTODOS E ABORDAGENS DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Inicialmente proposta pelo psicólogo John B. Watson, o *behaviorismo* é uma teoria que procura investigar de forma objetiva o comportamento humano. O autor defende que os estudos da psicologia deveriam ser empíricos, pois estudar a mente e a consciência era irrelevante, já que essas não eram observáveis e mensuráveis (WATSON, 1913 [1994]).

Segundo Watson, o indivíduo chega ao mundo como uma “tábula rasa” e tudo é aprendido, inclusive os aspectos instintivos, como o medo, por exemplo. A partir do conceito de condicionamento reflexo, Watson postula que o comportamento humano é resultado de uma resposta involuntária do organismo, eliciada por um determinado estímulo e, a partir desse estímulo, é possível criar comportamentos. Para o autor, as reações do ser humano são previsíveis e manipuláveis se modeladas desde o nascimento e resultantes da relação de estímulo-resposta entre o sujeito e o ambiente.

Entretanto, vale lembrar que, embora Watson seja considerado o criador da teoria *behaviorista*, foram os estudos de Skinner que tiveram grande influência desta teoria na educação. O psicólogo propôs algumas mudanças na teoria *behaviorista* de Watson, desenvolvendo o conceito de comportamento operante, um comportamento baseado na interação voluntária do indivíduo com o meio, sob a qual ocorre a aprendizagem.

De acordo com Santos (2006), para Skinner, o ambiente produz certos estímulos que atuam como reforçadores – positivos e negativos – de um determinado comportamento, e são os responsáveis pelas nossas ações. Ou seja, a frequência com que um comportamento ocorre não é pré-determinada, mas sim “agimos e operamos sobre o mundo em função das respostas (consequências) que nossas ações criam” (SANTOS, 2006, p. 99).

No que se aplica ao contexto escolar, de acordo com Skinner, o professor possui o papel principal, pois cabe a ele lançar mão de estratégias e reforços para um processo de aprendizagem eficaz: “ensinar é o ato de facilitar a aprendizagem; quem é ensinado aprende mais rapidamente do que quem não é” (SKINNER, 1974, p. 4). De acordo com Bizerra e Ursi, (2014), Skinner defende que, na escola, o reforço positivo é mais eficaz do que o reforço negativo, e, por essa razão, os erros devem ser ignorados e os acertos imediatamente recompensados.

Ao contrário da teoria *behaviorista*, que foca no estudo do comportamento humano, o cognitivismo propõe a análise da mente e do modo como se dá o conhecimento do indivíduo acerca do mundo (AUSUBEL et al, 1980). David Ausubel, a partir da teoria cognitivista, define o conceito de aprendizagem significativa, segundo a qual, quanto mais sabemos, mais aprendemos:

O fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie nisso os seus ensinamentos (AUSUBEL et al., 1980, p. 137).

Para Ausubel et al, é possível identificarmos três tipos de aprendizagem:

- I. Aprendizagem *psicomotora*: a habilidade adquirida mediante treino e prática que exige respostas musculares, como tocar piano, por exemplo.
- II. Aprendizagem *afetiva*: está relacionada às manifestações emocionais do indivíduo, como prazer e dor, por exemplo.
- III. Aprendizagem *cognitiva*: o armazenamento de forma organizada das informações numa estrutura cognitiva no cérebro do indivíduo.

Embora Ausubel et al priorizem a aprendizagem cognitiva, o autor reconhece a importância das outras duas, pois há fatores cognitivos que levam pessoas ansiosas a interpretar situações de determinadas formas que aumentarão sua ansiedade, ou seja, o afetivo e o cognitivo coexistem. Da mesma forma, para desenvolver uma habilidade psicomotora, como a habilidade de tocar piano, há a necessidade de conhecimentos prévios musicais, como, por exemplo, ler partitura e o armazenamento de conceitos prévios que possibilitam novas aprendizagens dá-se por meio da aprendizagem cognitiva. Portanto, a estrutura cognitiva é uma região na mente do indivíduo em que ocorre o armazenamento organizado de informações, onde encontra-se o conteúdo de todas as ideias daquela área particular de conhecimento e todo novo conteúdo recebido é subordinado a um outro já existente, “são ‘subsumidos’ sob ideias mais abstratas gerais e inclusivas (os ‘subsunçores’)” (MOREIRA, 2012, p. 27).

Assim, podemos dizer que, para Ausubel et al, na medida em que o indivíduo aprende, a estrutura cognitiva amplia-se, uma vez que novas informações são adicionadas a essa estrutura, sendo esse o exemplo de aprendizagem significativa, pois toda nova informação recebida e relacionada a outras fará sentido de forma que o aluno conseguirá explicá-la com suas próprias palavras. “Fica, então, claro que na perspectiva ausubeliana, o conhecimento prévio (a estrutura cognitiva do aprendiz) é a variável crucial para a aprendizagem significativa” (MOREIRA, 2012, p. 26).

Entretanto, para que haja formação de novos subsunçores, Ausubel et al ressaltam adiferença entre o *aprendizado mecânico* e o *significativo*, não como formas opostas de aprendizado, mas como formas de processamento e armazenamento das novas ideias aprendidas.

No *aprendizado significativo*, de acordo com Moreira (2012, p. 16), o processo de ensino-aprendizagem precisa fazer sentido de forma que novos conceitos aprendidos se unam a conceitos já pré-existentes no cérebro do indivíduo, ampliando, assim, sua estrutura cognitiva e facilitando que outros novos conceitos sejam aprendidos. No *aprendizado mecânico*, o conteúdo é aprendido de forma arbitrária, ou seja, não faz relação alguma com outro preexistente, não há um subsunçor que sirva como alicerce para que esse conteúdo seja relacionado e fixado, não proporcionando uma aprendizagem significativa e comprometendo, dessa forma, o uso e a durabilidade da informação no cérebro do indivíduo. Fazem parte do aprendizado mecânico, tendo as informações e conteúdos decorados (MOREIRA, 1995).

Porém, segundo o autor, o processo de memorização da nova informação não deve ser ignorado já que o aluno pode transformar essa nova informação mecanicamente recebida em significativa, pois, mesmo que por pouco tempo e com pouca flexibilidade de uso, a nova informação será alocada no cérebro do indivíduo e agirá como um subsunçor, que são mutáveis e podem desenvolver-se, facilitando o aprendizado de conteúdos daquele mesmo contexto. Em outras palavras, o conteúdo mecanicamente aprendido, aquele que não interage com informações armazenadas na estrutura cognitiva do indivíduo, é potencial subsunçor que, quando modificado e assimilado, transforma o aprendizado mecânico em significativo (MOREIRA, 1995, p. 154).

Na teoria sociointeracionista, por sua vez, Vygotsky (1984) diz que a aprendizagem ocorre a partir da colaboração conjunta entre contexto histórico-social e desenvolvimento cognitivo, ou seja, a aprendizagem é construída socialmente. Para Vygotsky, segundo Lucci (2006, p. 6 – tradução nossa)⁴, o desenvolvimento dá-se numa relação dialética entre o indivíduo e a sociedade: “O homem é um ser histórico-social ou, mais especificamente, um ser histórico-cultural; o homem é moldado pela cultura que ele cria”. Para ele, essa relação dialética ocorre

⁴ “El hombre es un ser histórico-social o, más concretamente, un ser históricocultural; el hombre es moldeado por la cultura que él mismo crea” (LUCCI, 2006, p. 6).

indiretamente, pois é mediada por sistemas simbólicos nos quais a linguagem ocupa o papel principal. Assim, o processo de construção do conhecimento ocorre por meio da mediação dos signos (objeto) e dos símbolos sociais (nome atribuído ao objeto) e suas funções.

No que diz respeito ao aprendizado, Vygotsky desenvolveu o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é a distância entre o que o aluno já sabe (desenvolvimento real) e aquilo que ele tem a capacidade de aprender (desenvolvimento potencial). Na ZDP, o aprendiz necessita da intervenção de alguém mais experiente e que tenha aquele determinado conhecimento já adquirido, ou seja, o caminho entre o potencial e o real perpassa por outra pessoa (NEVES; DAMIANI, 2006). Nesse sentido, o papel do professor é o de mediador, que age como elo entre o aluno e o conhecimento.

Segundo Neves e Damiani (2006), para Vygotsky, a escola e o professor são de suma importância no processo de ensino-aprendizagem, dado que todo conhecimento potencial, dependendo da interação e da intervenção, pode se tornar real. “O professor pode interferir no processo de aprendizagem do aluno e contribuir para a transmissão do conhecimento acumulado historicamente pela Humanidade” (NEVES; DAMIANI, 2006, p. 9).

No que diz respeito ao ensino-aprendizagem de LE, diversos métodos de ensino de LE surgem a partir das teorias de desenvolvimento e aprendizagem apresentadas até aqui. Destacaremos, agora, alguns desses métodos e abordagens.

Diferentemente do Método da Gramática e Tradução, apresentado no início desse artigo, no Método Direto acredita-se que o aprendizado de uma LE deve ocorrer da mesma forma como o indivíduo adquire sua língua materna: por meio da interação e uso espontâneo da língua. Ou seja, o Método Direto procura simular o modo natural como a criança adquire uma primeira língua, proporcionando um ambiente monolíngue na LE em questão.

Segundo Brown (2001), algumas das principais características do Método Direto incluem aulas conduzidas exclusivamente na LE, exposição a apenas vocabulário e frases do cotidiano, comunicação oral desenvolvida progressivamente em situações de perguntas e respostas, gramática ensinada de forma indutiva e pronúncia e gramática corretamente enfatizadas.

Embora amplamente disseminado no início do século XX, o Método Direto sofreu críticas quanto a sua inacessibilidade para as escolas públicas, dado que sua real eficiência depende, principalmente, de salas de aula com número reduzido de alunos e uma carga de estudos ampliada. Portanto, apenas alunos de classes sociais privilegiadas tinham acesso a ele:

Mas quase qualquer método pode ter sucesso quando os clientes estão dispostos a pagar preços altos por turmas pequenas, atenção individual e estudos intensivos. O Método Direto não foi bem-sucedido na educação pública, onde as restrições de orçamento, tamanho da sala de aula, tempo e formação dos professores tornavam esse método difícil de usar (BROWN, 2001, p. 22 – tradução nossa)⁵.

Segundo Brown (2001), o método também sofreu críticas quanto à sua fraca fundamentação teórica e à sua eficiência, que era mais devida à habilidade do professor do que ao método em si. Por essas razões, em meados do século XX, lugares como os EUA e a Europa diminuíram o uso do Método Direto, retomando o uso do Método da Tradução e Gramática.

Em 1892, a *Committee of Ten*, uma comissão composta por autoridades educacionais americanas, concluiu que o objetivo principal do ensino de LE, nas escolas de ensino funda-

⁵ “But almost any method can succeed when clients are willing to pay high prices for small classes, individual attention, and intensive study. The Direct Method did not take well in public education, where the constraints of budget, classroom size, time, and teacher background, made such a method difficult to use” (BROWN, 2001, p. 22).

mental, não era o desenvolvimento oral da língua. O ensino de línguas deveria ter em vista o gosto pela cultura e pela literatura do povo estudado. Portanto, uma versão atualizada do Método da Gramática e Tradução alcançaria esse objetivo (LEFFA, 1988).

Na verdade, o que faltava era um estudo comparativo entre a AD e a AGT⁶. As vantagens e desvantagens de cada abordagem precisavam ser avaliadas não só em termos absolutos, mas também relativos a uma determinada realidade e aos objetivos para o qual se estuda uma determinada língua. Este estudo foi feito através de uma das maiores pesquisas já realizadas sobre o ensino de línguas, o *Modern Foreign Language Studies* (MFLS) (LEFFA, 1988, p. 8).

Assim surgiu o Método da Leitura, resultado dos estudos de uma combinação entre o Método da Tradução e Gramática e o Método Direto.

Algumas das principais características do Método da Leitura incluem a compreensão dos sons da língua com pouco estudo da pronúncia; exercícios escritos e questionários baseados em textos; estudos morfológicos e sintáticos necessários para compreensão da leitura e exercícios de tradução. Porém, a ideia de desenvolver apenas uma das habilidades linguísticas foi fortemente questionada:

Não se concebe que um professor de matemática decida evitar a multiplicação e a divisão devido a sua dificuldade, e dedique sua atenção ao desenvolvimento da adição e da subtração entre seus alunos; no entanto um procedimento muito semelhante é adotado pelo professor de línguas que, exasperado pela incapacidade de seus alunos em aprender, ou de si mesmo em ensinar, abandona o ouvir, o falar, o escrever e se concentra somente na leitura (GATENBY, 1972, p. 43 - tradução de LEFFA, 1988, p. 10).

Assim, de acordo com Leffa (1988), críticas logo surgiram, entre elas a de que a língua é viva e que os elementos do ensino de línguas são correlativos, ou seja, não é possível ensinar a ouvir, falar, ler e escrever isoladamente e desenvolver apenas a habilidade de leitura não ensina nem mesmo a ler uma LE.

Mais recentemente, no século XX, surge o Método Audiolingual, que se baseia, principalmente, na teoria *behaviorista* de Skinner (1974) e seu conceito de comportamento operante. Esse método procura favorecer o desenvolvimento oral da língua por meio de hábitos linguísticos condicionados a partir de exercícios de imitação e práticas padronizadas, sendo o professor o centro que conduz, orienta e controla enquanto os alunos imitam-no; quanto mais repetições, melhor o aprendizado.

De acordo com Brown (2001), as principais características do Método Audiolingual incluem o material apresentado em forma de diálogo; dependência de imitação e memorização de frases definidas; estrutura da língua ensinada por meio de exercícios repetitivos; pouca ou nenhuma explicação gramatical; a gramática ensinada por indução; grande importância à pronúncia; uso limitado da língua materna; repostas bem sucedidas imediatamente reforçadas; e grande esforço para que os alunos produzam sentenças sem erros.

Entretanto, embora ainda bem presente nos modelos de ensino atuais, o Método Audiolingual perdeu sua popularidade, por volta de 1964, quando sofreu críticas quanto a sua falha em relação à proficiência comunicativa a longo prazo:

Descobrimos que a linguagem não era realmente adquirida através de um processo de formação de hábitos e aprendizagem em excesso, que os erros

⁶ AD - Abordagem direta - e AGT - Abordagem da Gramática e Tradução. O autor adotou o termo "abordagem" a "método", pois para ele "método" é um termo mais tradicional (LEFFA, 1988).

não deveriam ser necessariamente evitados a todo custo, e que a linguística estrutural não nos dizia tudo sobre a linguagem que precisávamos conhecer (BROWN, 2001, p. 23 – tradução nossa)⁷.

Por fim, baseada nas teorias cognitiva e sociointeracionista e a partir do pressuposto de que a aprendizagem de uma LE tem fins comunicativos e interacionais, surge, no final do século XX, a Abordagem Comunicativa de ensino de línguas. De acordo com Leffa (1988), na abordagem comunicativa, o professor deixa de ser a autoridade em sala de aula e o aluno assume o papel ativo no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Hymes (1970, apud JALIL; PROCAILO, 2009, p. 77), “ser competente comunicativamente falando vai além do conhecimento linguístico que o indivíduo pode ter”, ou seja, o aluno não deve decorar e internalizar conteúdos gramaticais ou linguísticos, mas integrar para que a competência comunicativa seja desenvolvida.

Entretanto, a competência linguística é desenvolvida simultaneamente a outras quatro: (i) *competência cultural*, entendimento do contexto sociocultural em que a língua estudada é falada (diferentes países, tradições, costumes, entre outros); (ii) *competência sociolinguística*, conhecimento dos diferentes usos da L2 em diferentes situações (formal ou informal, adequado ou inadequado); (iii) *competência discursiva*, capacidade de interpretação de diferentes gêneros textuais e (iv) *competência estratégica*, capacidade de suprir as deficiências linguísticas apropriadas a fim de favorecer a comunicação (uso de sinônimos, pedir para repetir ou falar mais devagar, entre outros) (JALIL; PROCAILO, 2009).

De acordo com Brown (2001), na Abordagem Comunicativa, o professor age como mediador, atuando como um conselheiro que encoraja a comunicação por meio de jogos e dramatizações. A afetividade, assunto tratado na próxima seção, é também um ponto importante no processo, pois o professor deve estar atento aos interesses dos alunos e estar aberto a sugestões para encorajar a participação.

No Quadro 1 que segue, resumimos as principais características dos métodos e abordagens trazidos aqui e as respectivas críticas que têm recebido.

⁷ We discovered that language was not really acquired through a process of habit formation and overlearning, that errors were not necessarily to be avoided at all costs, and that structural linguistics did not tell us everything about language that we needed to know (BROWN, 2001, p. 23).

Quadro 1: Comparação entre os métodos e abordagem de aprendizagem.

PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS	CRÍTICAS
MÉTODO DE TRADUÇÃO E GRAMÁTICA	
<ul style="list-style-type: none"> - Tradução de textos ou frases do idioma estudado para o idioma nativo. - Exposição às regras gramaticais por meio de traduções. - Memorização de lista de vocabulários. - Memorização das conjunções verbais. - Comunicação oral não desenvolvida. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sem apoio das teorias de aprendizado ou da psicologia. - Tradução mecânica. - Sem acesso a práticas sociais de linguagem.
MÉTODO DIRETO	
<ul style="list-style-type: none"> - Aulas exclusivamente na LE. - Atenção voltada à fala e à pronúncia. - Comunicação oral desenvolvida progressivamente em situações de perguntas e respostas. - Gramática ensinada de forma indutiva. - Alunos aprendem pela observação e experimentação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fraca fundamentação teórica. - Eficiência era devida à habilidade do professor e não ao método. - O método não é capaz de proporcionar a interação em situações reais de comunicação.
MÉTODO AUDIOLINGUAL	
<ul style="list-style-type: none"> - Estrutura da língua ensinada por meio de exercícios repetitivos. - Gramática ensinada por indução. - Grande importância atribuída à pronúncia. - Uso limitado da língua materna. - Respostas certas imediatamente reforçadas e as erradas devem ser banidas. - Ler e escrever pouco, ou quase nunca, ensinados até que o aluno aprenda a falar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Falha em relação à competência e à habilidade comunicativa a longo prazo.
MÉTODO DA LEITURA	
<ul style="list-style-type: none"> - Ênfase nas regras gramaticais. - Exercícios escritos e questionários baseados em textos. - Estudos morfológicos e sintáticos necessários para compreensão da leitura. - Exercícios de tradução. 	<ul style="list-style-type: none"> - Versão atualizada do Método da Tradução e Gramática. - A língua é viva e os elementos do ensino de línguas são correlativos, ou seja, não é possível ensinar a ouvir, falar, ler e escrever isoladamente.
ABORDAGEM COMUNICATIVA	
<ul style="list-style-type: none"> - Significado e função das palavras são importantes. - A pronúncia deve ser compreensível e não perfeita. - Aceita-se o uso da língua materna, quando necessário. - É por meio de erros e tentativas que o indivíduo cria a língua. - Ouvir, falar, ler e escrever são habilidades trabalhadas em conjunto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ainda não há.

Fonte: As autoras.

PARA ALÉM DO MÉTODO NO ENSINO DE LE

De acordo com Orlando (2019), por muito tempo as práticas pedagógicas eram focadas no desenvolvimento cognitivo do indivíduo, e seus impactos afetivos não eram estudados, pois predominava uma visão dualista de homem, a qual considera a separação entre corpo e mente, afeto e cognição, e razão e emoção.

Entretanto, ao longo do século XX, com o avanço dos estudos de como ocorre a aprendizagem, a percepção de que afeto e cognição são inseparáveis na natureza do homem passou a ser promovida, ampliando-se os caminhos para estudos da visão de homem monista: “Assumir uma visão dualista significa afirmar que o ser humano ora pensa, ora sente, entendendo-se que não há vínculos entre estas duas dimensões” (ORLANDO, 2019, p. 16).

A partir disso, Wallon e Vygotsky desenvolveram estudos a respeito da importância da afetividade e da interação no processo de formação do indivíduo. Com base nisso, essa seção visa definir esses conceitos e discutir seus impactos no processo de ensino-aprendizagem de LE.

Iniciamos com a teoria de Henri Wallon (1995), a qual destaca a importância das interações sociais para o desenvolvimento humano. Ao estudar o desenvolvimento infantil, o autor defende que o ser humano integra três campos que coexistem e atuam de forma integrada: o motor, o cognitivo e o afetivo.

De acordo com Orlando (2019), para Wallon, o campo motor é o responsável pelos movimentos do corpo e é o primeiro modo de inserção social, pois permite que o homem desloque-se no espaço e possibilita a estrutura para que emoções e sentimentos sejam fisicamente expressados. O campo cognitivo, por sua vez, disponibiliza recursos mentais para que as experiências cotidianas sejam organizadas; ou seja, o cognitivo é o responsável pela aquisição, transformação e manutenção do conhecimento.

Já o campo afetivo manifesta-se de três maneiras: pela emoção, pelo sentimento e pela paixão. A *emoção* é orgânica, ou seja, não há motivo racional para que seja ativada, manifestando-se, por exemplo, no momento em que a criança joga o brinquedo quando se frustra, mesmo sabendo que esta não é a forma correta de agir. O *sentimento* possui aspecto cognitivo, pois manifesta-se nos momentos em que a pessoa é capaz de falar sobre o que lhe afeta. E a *paixão* está relacionada ao autocontrole, como, por exemplo, quando o ser humano contém o medo para sair de uma situação de perigo.

Wallon defende, também, a importância das relações sociais para o desenvolvimento do indivíduo, pois: “é a partir do contato com o “outro” que o indivíduo consegue se definir como ‘eu’ (apud ORLANDO, 2019, p. 31)”. Ou seja, é por meio das trocas que as relações são estabelecidas e é por meio delas que o indivíduo define-se como sujeito único.

Segundo Leite (2012), as relações interpessoais são repletas de conteúdos afetivos, e são essas relações as determinantes na construção do *eu* em contexto social, pois as relações permitem a apropriação da cultura e da linguagem na construção do seu conhecimento: “as conquistas no plano afetivo são usadas no plano cognitivo, e vice-versa” (2012, p. 05). Assim, por meio da teoria de Wallon, é possível compreendermos a afetividade como um conjunto funcional, que surge do orgânico e assume forma social por meio da relação com o outro.

Com o respaldo da teoria de Wallon sobre afetividade, consideramos que a escola é um espaço socializador onde ocorre a relação entre o cognitivo e o emocional, sendo as emoções fator importante no processo de ensino-aprendizagem, pois elas podem afetar positivamente ou negativamente as funções cognitivas dos estudantes; isto é, quanto maior for o interesse e a motivação, maior será a facilidade de absorção do conhecimento.

Por essa razão, é importante que o ambiente escolar ofereça espaço para não só o corpo das crianças, mas também para suas emoções, sentimentos e frustrações. As práticas pedagógicas devem consolidar não só o amadurecimento das competências cognitivas, como também o amadurecimento das competências socioemocionais (LEITE, 2012).

Consoante à teoria de Wallon, no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de línguas, Krashen (1982) introduz a hipótese do filtro afetivo, que considera o quanto as questões psicológicas afetam o aprendizado de uma LE. Em outras palavras, segundo Krashen, quanto mais elevado o filtro afetivo do estudante, menos ele conseguirá aprender, ou seja, o nervosismo, a ansiedade e a pressa para aprender um novo idioma são fatores que atrapalham e delongam o aprendizado. Por outro lado, estudantes com baixo filtro afetivo estão mais motivados e confiantes e tendem a ser bem sucedidos no processo.

Para que o processo de ensino-aprendizagem seja prazeroso e faça sentido para os estudantes, de acordo com Leite (2012), é necessário que o professor conheça seus alunos e seus interesses e proponha atividades que despertem o sentimento de prazer e relaxamento. Exem-

plos pertinentes são atividades com músicas e trechos de filmes, ou seja, o aprendizado pode se tornar mais motivante e desafiador quando o professor capitaliza os interesses dos alunos, visando ao desenvolvimento da competência comunicativa.

Dessa forma, a educação afetiva é efetiva quando as ideias e opiniões dos estudantes são considerados, pois, participando, os alunos sentem-se motivados, gerando um sentimento de satisfação. Nesse cenário, o papel do professor de LE é de significativa relevância, pois cabe a ele proporcionar um espaço de convívio prazeroso em que há a empatia, a cooperação, a colaboração, a alegria, entre outros sentimentos contagiantes, os quais favorecem o contato dos estudantes com a língua.

Importante retomarmos aqui os estudos de Vygotsky sobre aprendizado que baseiam-se na compreensão do indivíduo como um ser formado a partir da sua relação dialética com o meio, ou seja, “o homem modifica o ambiente e o ambiente modifica o homem” (VYGOTSKY, 1984, p. 84).

Para Vygotsky, o ser humano nasce com dois tipos de funções psicológicas: as funções psicológicas elementares, que são de aspecto biológico e determinadas por reações reflexas do organismo a estímulos do ambiente, e as funções psicológicas superiores, que são mais abstratas, como, por exemplo, a memória, a percepção, a fala, o pensamento, a vontade e a formação de conceitos e emoção (SOUZA; ANDRADA, 2013).

O desenvolvimento da função psicológica superior ocorre por meio da mediação, de acordo com Vygotsky. Para ele, os elementos mediadores podem ser concretos – as ferramentas de interação entre o homem e a natureza – ou simbólicos – as linguagens que possibilitam a interação do homem com o outro. Assim, as atividades realizadas em conjunto permitem que as crianças internalizem o pensamento e as estruturas comportamentais da sociedade ao seu redor, apropriando-se delas.

Vygotsky defende, portanto, que toda aprendizagem é mediada pela atividade humana. Observa-se que este também é o princípio base da abordagem comunicativa, exposta anteriormente, a qual prega que a comunicação no processo de ensino-aprendizagem contribui para o aperfeiçoamento e organização do conhecimento dos estudantes sobre os sistemas gramatical e discursivo do idioma estudado.

Tendo em vista tais princípios, acredita-se que o aluno, juntamente com seus colegas de sala e o professor são, juntos, responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem:

O conhecimento é construído no engajamento do aluno em atividades que pressuponham o uso efetivo da linguagem; a aprendizagem é parte de uma atividade humana contextualizada, portanto, depende da interação entre aluno e meio social (CONTIERO *et al.*, 2018, p. 8)

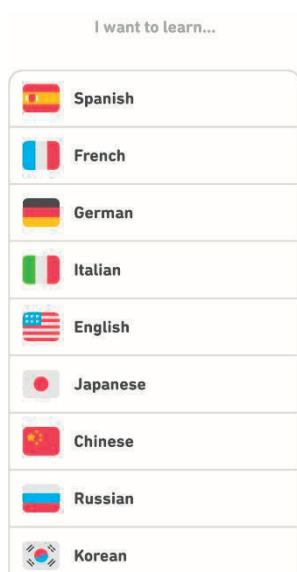
Por essa razão, no contexto do ensino de LE, percebe-se a relevância da interatividade no preparo e desenvolvimento das aulas, pois é necessário que a prática pedagógica apresente propostas que incentivem a participação, a interação, a pesquisa, o debate e o diálogo entre os alunos, características desenvolvidas idealmente em espaços físicos de aprendizagem (SIMON e ROLLWAGEN, 2017).

DUOLINGO

Disponível para Web, Android, IOS, Windows e Linus, Duolingo trata-se de uma plataforma de ensino online de LE que promete promover um sistema educacional gratuito eficaz e personalizado.

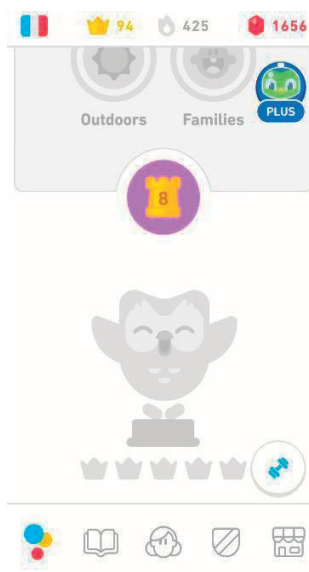
O Duolingo oferece suas aulas por meio da tecnologia em formato de um jogo. Ao se cadastrar, o usuário tem a opção de escolher quais pares de língua gostaria de estudar (Figura 1), porém o recomendado é que a L1 seja sua língua nativa, pois a segunda língua (L2) será estudada a partir da L1 escolhida. O objetivo do jogo é completar as unidades até conquistar o troféu Duo (Figura 2).

Figura 1: Escolha do idioma.



Fonte: Print da tela do Smartphone.

Figura 2: Troféu Duo.



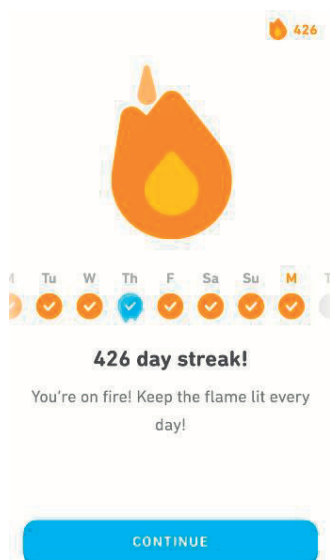
Fonte: Print da tela do Smartphone.

De acordo com o Guia para Líderes em Educação, disponibilizado no site do curso,

Os alunos podem aprender línguas de forma gratuita enquanto ganham pontos por responder corretamente, apostar corrida contra o relógio, e avançar de nível. As nossas aulas são curtinhas e personalizadas, e ajudam alunos a reter o conteúdo aprendido (DUOLINGO, 2018).

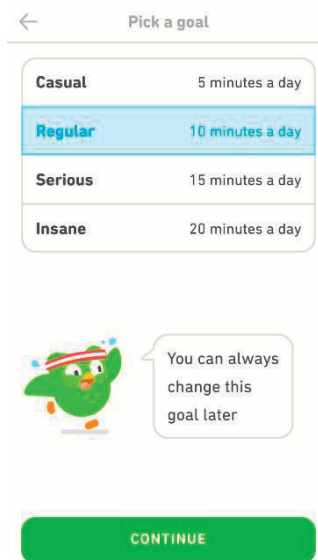
Após fazer o download do aplicativo ou ao entrar na plataforma do Duolingo, o novo usuário personaliza seu plano de ensino e completa a primeira lição antes mesmo de se cadastrar. Para que o usuário controle seu progresso de tempo de estudo, um dos incentivos do jogo é o *login* diário. Ao iniciar, o usuário tem o número de 0 dias consecutivos jogados, esses dias são chamados de ofensiva (Figura 3), esse número pode aumentar a cada dia ou voltar ao 0, caso o usuário fique inativo por 1 dia. Para que a ofensiva seja computada é necessário que o usuário atinja um determinado número de pontos, chamados de Pontos de Experiência (XP), cuja meta diária de pontos a serem atingidos é escolhida pelo próprio usuário (Figura 4): casual = 10XP, regular = 20XP, sério = 30XP ou insano = 50 XP.

Figura 3: Ofensiva.



Fonte: Print da tela do Smartphone.

Figura 4: XP



Fonte: Print da tela do Smartphone.

Quanto maior o número de XP diário, maior é o tempo de jogo necessário e maior o número de lições a serem completadas para que o contador não volte a ofensiva 0. Como uma forma de lembrar o usuário de sua ofensiva, o aplicativo envia notificações diárias e e-mails.

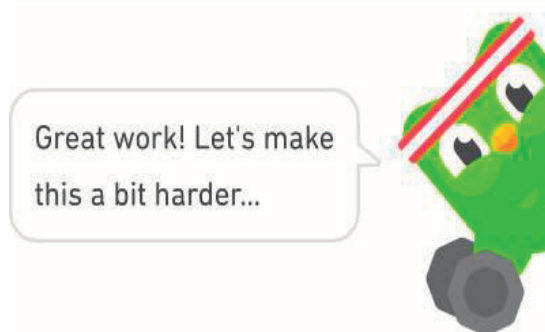
Figura 5: Notificações.



Fonte: Print da tela do Smartphone.

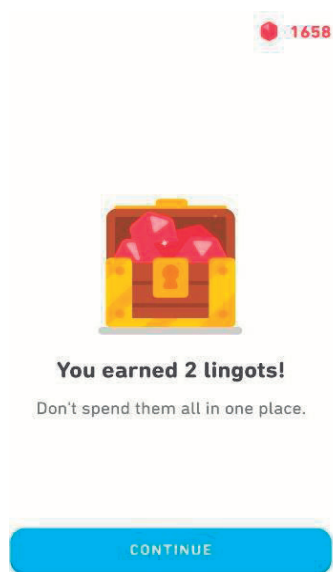
O personagem Duo é o principal elemento de interação com os usuários, além de *personalizável*, ele aparece nas notificações e durante o jogo com falas de incentivos e dicas.

Figura 6: Duo.



Fonte: Print da tela do Smartphone.

Um outro aspecto do jogo são as recompensas. Uma delas são os *Lingots* (Figura 7), as joias virtuais que são as moedas do jogo. Com os *Lingots* é possível realizar compras na loja do Duo (Figura 8), como, por exemplo, roupas para o Duo e reforços para as lições.

Figura 7: *Lingots*.

Fonte: Print da tela do Smartphone.

Figura 8: Loja.



Fonte: Print da tela do Smartphone.

As *coroas* são obtidas ao concluir uma unidade. O usuário pode ganhar até 5 coroas por nível. Cada unidade concluída tem um “nível de coroa”. Ao subir de nível na unidade, o usuário ganha uma coroa e a dificuldade das lições aumentam. O usuário pode escolher entre aprofundar-se na mesma unidade e aumentar o nível de coroa ou passar para outra unidade e aprender conteúdo novo.

Figura 9: Coroas.



Fonte: Site oficial

Os *Distintivos* são recompensas das conquistas das 12 missões que o usuário deve cumprir, como ganhar um número X de coroas, por exemplo.

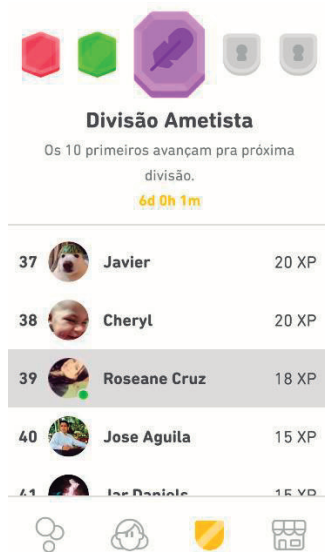
Figura 10: Distintivos.



Fonte: Print da tela do Smartphone.

As *Ligas* são divisões de competições entre os usuários. Ao obter XP, o usuário sobe no *ranking* da sua divisão. Os 10 primeiros colocados são promovidos para a próxima divisão na semana seguinte e os 10 piores são rebaixados para a divisão anterior.

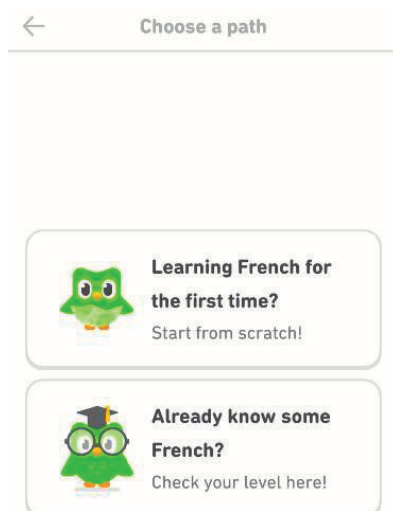
Figura 11: Ligas.



Fonte: Print da tela do Smartphone.

Caso o usuário já tenha algum conhecimento no idioma, é possível, também que ele seja colocado em um nível de competência por meio de um teste de nivelamento.

Figura 12: Teste de nivelamento.



Fonte: Print da tela do Smartphone.

Após esse processo, o usuário dá início à lição 1, as quais serão tratadas com mais detalhes a seguir, na nossa análise, e ao final é redirecionado à página de cadastro para então começar sua jornada diária de aprendizado.

O Duolingo lançou sua primeira versão privada em formato teste em 2011 e foi aberto ao público em 2012. Em setembro de 2020, de acordo com seu site oficial, o Duolingo contava com mais de 300 milhões de usuários.

Embora o aplicativo apresente a versão paga, o “Duolingo Plus”, a sua promessa é de ensino gratuito; portanto, a versão gratuita é completa e com recursos suficientes para análise. É importante ressaltar que o aplicativo não apresenta ferramentas de como utilizá-lo, pois foi criado de forma que possa ser usado indutivamente.

DISCUSSÃO

Esta seção tem como objetivo analisar a metodologia adotada pelo Duolingo para que o seu objetivo principal, o ensino de línguas, seja atingido. Para tal, será analisada a seção 2, unidades “Pessoas 2, nível 3” e “Relatos 3, lição 3” e, também, a seção “Histórias, série 2”, diálogo “O Aluno Novo” do aplicativo para Android.

Os critérios de escolha das unidades tiveram como base as quatro habilidades linguísticas, que nos permitem fazer o uso social da língua: escutar, falar, ler e escrever. As unidades “Pessoas 2” e “Relatos 3” englobam, principalmente, a leitura e escrita, pois introduzem indutivamente a gramática e o vocabulário do idioma estudado; por outro lado, a seção histórias tem como atividade principal a compreensão de mini diálogos com a intenção de compreender as questões de oralidade da língua.

Outro critério utilizado foi o de escolha de lições de nível básico-intermediário, as quais apresentam conteúdos um pouco mais complexos, pois o usuário já está familiarizado com o aplicativo e mais submerso no aprendizado, além de a metodologia adotada já estar mais evidente.

No que diz respeito às lições, de modo geral, o Duolingo apresenta uma árvore de unidades que organizam o curso em torno do mesmo campo semântico, no qual o usuário avança ao concluir cada uma delas.

Figura 13: Unidades da seção 1.



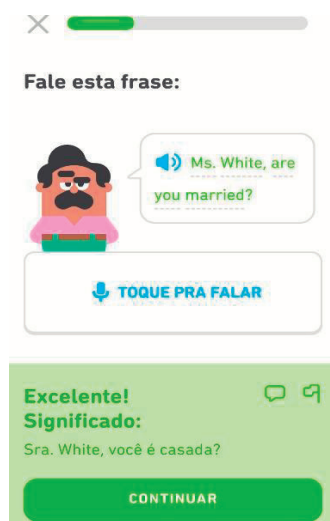
Fonte: Print da tela do Smartphone.

Ao fazermos um levantamento dos tipos de exercícios encontrados em cada lição, temos os seguintes resultados:

Na unidade “Pessoas 2, nível 3”, em um total de 16 atividades, ocorrem:

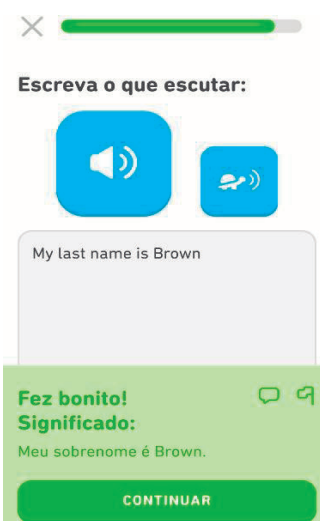
- 2 atividades de repetição oral de frases (Figura 14).
- 3 atividades compreensão oral com exercício de escrita (Figura 15).
- 11 atividades diversificadas de tradução (Figuras 16, 17 e 18).

Figura 14: Repetição oral.



Fonte: Print da tela do Smartphone.

Figura 15: Compreensão oral.



Fonte: Print da tela do Smartphone.

Figura 16: Tradução por seleção.



Fonte: Print da tela do Smartphone.

Figura 17: Tradução de frase.



Fonte: Print da tela do Smartphone.

Na unidade “Relatos 3, nível 3”, os tipos de atividades aplicadas e a quantidade são as mesmas da unidade “Pessoas 2, nível 3”. O foco, porém, é no campo semântico de vocabulário, possivelmente usado para informar um acontecimento (Figura 20). Entre as 16 atividades aplicadas ocorrem:

- 2 atividades de repetição oral de frases.
- 2 atividades de compreensão oral com escrita.
- 12 atividades diversificadas de tradução.

Figura 20: Unidade Relatos 3.



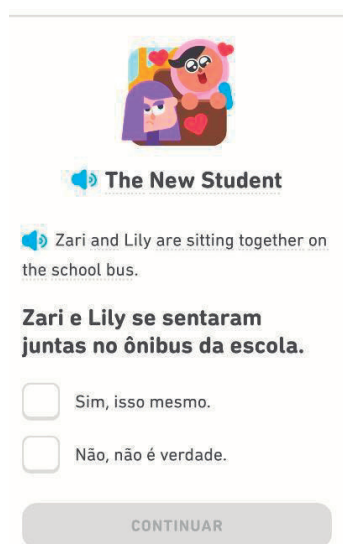
Fonte: Print da tela do Smartphone.

O que difere a seção “História” das demais é que ela é composta por séries que apresentam 10 mini diálogos. A medida em que os usuários leem e escutam os diálogos, há pausas para que seja completada uma atividade relacionada ao texto. Embora o diálogo seja na L2, os enunciados das atividades são na L1. As atividades encontradas no diálogo “O Aluno Novo”, da série 2, foram:

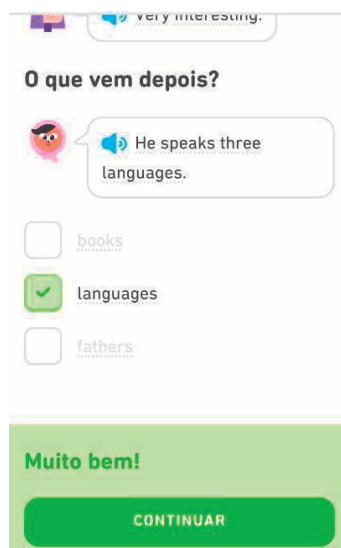
- 2 atividades de compreensão do texto por meio de tradução (Figura 21).
- 1 atividade para completar a frase por indução gramatical (Figura 22).
- 2 atividades de tradução direta de palavras isoladas (Figura 23);
- 1 atividade de compreensão oral para selecionar o que foi dito (Figura 24).

Figura 21: Compreensão por tradução.

Figura 22: Indução gramatical.



Fonte: Print da tela do Smartphone.



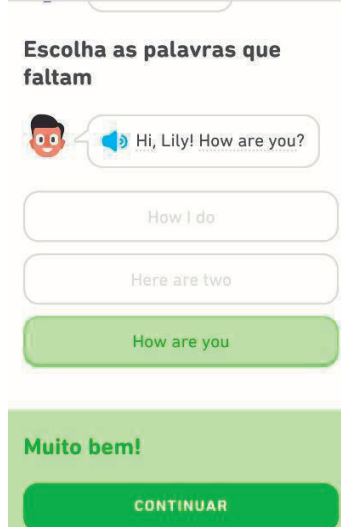
Fonte: Print da tela do Smartphone.

Figura 23: Tradução de palavras.

Figura 24: Compreensão com repetição.



Fonte: Print da tela do Smartphone.



Fonte: Print da tela do Smartphone.

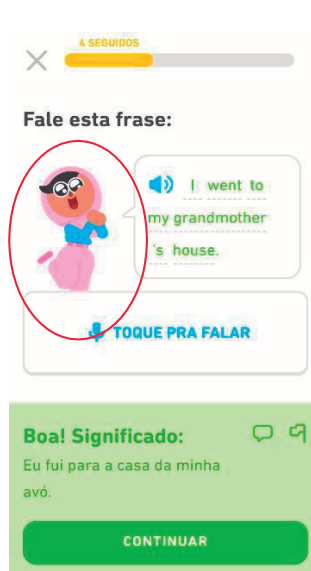
Na análise que conduzimos, observamos que o personagem Duo aparece com frases de elogio sempre que o usuário obtém um certo número de respostas corretas consecutivas (Figura 25), assim como os ícones de cada exercício têm efeito animado toda vez que exercício é completado corretamente (Figura 26).

Figura 25: Elogio Duo.



Fonte: Print da tela do Smartphone.

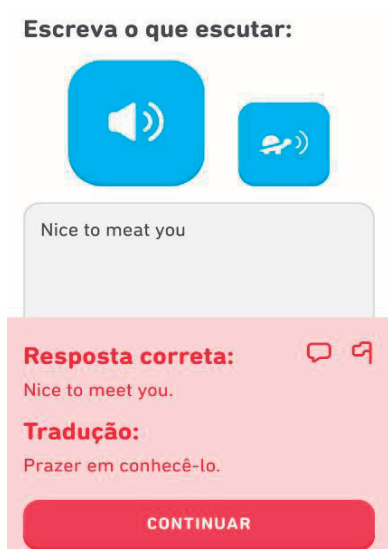
Figura 26: Ícone animado.



Fonte: Print da tela do Smartphone.

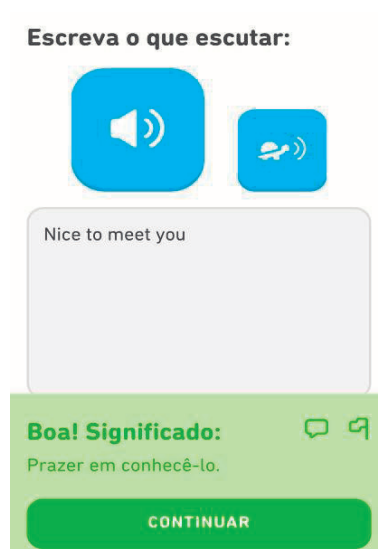
Por outro lado, quando a resposta está incorreta não há nenhum comentário do aplicativo, logo é dada a resposta correta e o usuário tem a oportunidade de refazer o mesmo exercício (Figuras 27 e 28).

Figura 27: Erro com correção.



Fonte: Print da tela do Smartphone.

Figura 28: Segunda chance.



Fonte: Print da tela do Smartphone.

Tais características, somadas ao sistema de recompensas que a plataforma dispõe (Figuras 2, 7, 9, 10 e 11), são ferramentas que proporcionam satisfação ao aprendiz, incentivando-o a continuar a utilizar o aplicativo, formando, assim, uma prática habitual diária de estudo.

No que diz respeito aos métodos e abordagens de ensino aplicados, entre os 38 exercícios totais analisados, foram identificados 26 exercícios que apresentam como base o Método da Tradução e Gramática, como, por exemplo, as Figuras 16, 17, 18, 20 e 22, que têm por principal aspecto o ensino do idioma por meio de tradução de textos ou frases da língua alvo para a língua materna, assim como a exposição às regras gramaticais por meio da tradução.

Nos 12 exercícios restantes, identificamos as características do Método Audiolingual, como, por exemplo, os exercícios de repetição (Figuras 14, 15 e 23) e exercícios em a gramática é ensinada de forma indutiva (Figura 21). Nesse método, procuram-se desenvolver hábitos linguísticos e para tal os acertos devem ser recompensados e motivados e os erros devem ser imediatamente corrigidos, características também encontradas na análise, como é o exemplo das Figuras 24, 25, 26 e 27.

Quanto ao Método Direto, Método da Leitura e, principalmente, a Abordagem Comunicativa, que tem sido considerada a mais efetiva para o ensino de línguas atualmente, não foram encontradas atividades que pudessem ser relacionadas a eles. Ao sintetizarmos todas as atividades analisadas anteriormente e compararmos com os métodos e abordagem de aprendizagem trazidos neste artigo, temos os seguintes resultados:

Quadro 2: Atividades do Duolingo.

MÉTODO DA TRADUÇÃO E GRAMÁTICA		FIGURAS
Tradução de textos ou frases do idioma estudado para o idioma nativo	✓	16, 17, 20, 22
Exposição às regras gramaticais por meio de traduções	✓	18
Memorização de lista de vocabulários	X	-
Memorização das conjunções verbais	X	-
MÉTODO DIRETO		
Competência oral desenvolvida por meio de perguntas e respostas	X	-
Aulas exclusivamente na LE	X	-
Atenção voltada à fala e à pronúncia	X	-
Alunos aprendem pela observação e experimentação	X	-
MÉTODO AUDIOLINGUAL		
Exercícios de repetição	✓	14, 15, 23
Gramática é ensinada por indução	✓	21
Uso limitado da língua materna	X	-
Grande importância atribuída à pronúncia	X	-
Ler e escrever são pouco, ou quase nunca, ensinados	✓	15
MÉTODO DA LEITURA		
Estudos morfológicos e sintáticos	X	-
Exercícios escritos e questionários baseados em textos	X	-
Exercícios de tradução de textos	X	-
Ênfase nas regras gramaticais	X	-
ABORDAGEM COMUNICATIVA		
Atividades que promovam a interação	X	-
Significado e função das palavras são importantes	X	-
Ouvir, falar, ler e escrever são habilidades trabalhadas em conjunto	X	-

Fonte: As Autoras.

Com base na análise e no Quadro 2 apresentados anteriormente, podemos perceber que em cada unidade há uma série de exercícios sobre a L2 sem quaisquer explicações sobre o idioma estudado. As lições baseiam-se, principalmente, na tradução de uma frase ou palavra da L2 para a L1 ou vice-versa e na repetição de frases, sendo, portanto, evidentes os métodos da Tradução e Gramática e Audiolingual.

Vimos com Wallon (1995) e Vygotsky (1984) que, no processo de desenvolvimento e aprendizagem, as questões de afetividade e a interação são tão relevantes quanto os aspectos cognitivos. Vygotsky diz que a aprendizagem é mediada tanto pelas interações de comunicação humanas como pelas interações entre o indivíduo e o meio. Wallon contribui dizendo que a qualidade das interações pode afetar o processo de aprendizagem de maneira positiva ou negativa. Podemos, portanto, dizer que o aplicativo é falho quanto a questões interativas, pois não há espaço para a troca comunicativa na língua alvo entre os usuários, o que torna o processo de aprendizagem mecânico, ignorando os aspectos sociais e culturais da língua.

No que se refere ao ensino de LE no ambiente de sala de aula, as relações afetivas entre o aluno e a língua estudada são proporcionadas pelo professor, que deve buscar recursos que instiguem o interesse dos alunos e os motive para que o aprendizado de fato ocorra. Ao nosso ver, no aplicativo Duolingo, as questões afetivas ficam por conta da característica de jogo que o aplicativo apresenta, uma vez que os jogos têm o objetivo de proporcionar lazer e diversão. No entanto, a sensação de satisfação e alegria proporcionada por um jogo como o Duolingo, que apresenta grande quantidade de atividades repetitivas, a longo prazo tendem a produzir efeito oposto, levando os jogadores ao tédio e à desistência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse artigo foi o de investigar o aplicativo Duolingo a fim de identificar em qual abordagem ou método a plataforma baseia-se para o ensino de línguas. Para tal, a pesquisa foi norteada pelas seguintes questões: 1) Quais são os principais métodos e abordagens aplicados no ensino de línguas? 2) Quais são as principais características desses métodos? 3) Qual é o princípio teórico-metodológico adotado pelo aplicativo Duolingo?

Vimos que são cinco os principais métodos/abordagens de ensino de LE, cada qual com suas características mais destacáveis: o Método da Tradução e Gramática, sendo majoritariamente guiado pela tradução de textos ou frases do idioma estudado para o idioma nativo; o Método Direto, guiado pela comunicação oral desenvolvida progressivamente em situações de perguntas e respostas; o Método Audiolingual, que possui como principal característica a repetição; o Método da Leitura, que foca nos estudos morfológicos e sintáticos da língua estudada; e, a Abordagem Comunicativa que busca trabalhar a oralidade, a escrita e a leitura de forma conjunta.

Partimos dessas descrições para responder à questão que guia a análise aqui proposta. Ao analisarmos as atividades propostas pelo aplicativo Duolingo para aprendizagem autônoma e independente da língua inglesa por brasileiros, observamos a predominância de atividades pautadas na tradução entre a L1 e a L2 por meio de exercícios repetitivos, em que os acertos são elogiados e recompensados.

Com base nos apontamentos apresentados por Leffa (1988) e Brown (2001) sobre o método de Tradução e Gramática, podemos observar que muitas das suas características estão presentes nos exercícios do Duolingo. De acordo com os autores, nessa perspectiva metodológica é dada grande importância para o papel da tradução e da relação entre a LE e a língua

materna, para a memorização de listas de vocabulários lexicais, para a memorização de conjunções verbais e nenhuma importância é dada para a comunicação oral. No entanto, o aplicativo não apresentou exercícios de memorização de vocabulário lexical nem memorização de conjugações de lista verbais. Por outro lado, encontramos exercícios de leitura, compreensão auditiva e produção oral, além da presença de reforços positivos e gratificações, características essas também do método Audiolingual.

Além dessas características, um dos princípios do método Audiolingual, de acordo com Leffa (1988), Brown (2001) e Larsen-Freeman (2000), é a erradicação da língua materna para que não haja interferência no processo de aprendizagem. Entretanto, uma vez que no aplicativo ocorre uso significativo da língua materna, principalmente nos enunciados, essa característica não se enquadra na metodologia proposta pelo Duolingo.

Portanto, concluímos que o Método de Tradução e Gramática e o Método Audiolingual são os dois pressupostos metodológicos subjacentes encontrados no Duolingo para o ensino de línguas e seu funcionamento corresponde à perspectiva alternada de ambos.

Vale lembrar que, conforme apresentado na primeira seção deste artigo, na história do ensino de LE, o primeiro método adotado por instituições de ensino foi o Método de Tradução e Gramática, método que não contava com nenhum respaldo teórico-metodológico e não pretendia o aprendizado de línguas com fins de interação social. Ao longo dos anos, a necessidade de aprender uma LE com fins comunicativo-interativos foi aumentando e, à medida que estudiosos da psicologia apresentavam seus estudos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem, novos métodos e abordagens educacionais surgiram.

Atualmente, de acordo com Brown (2001), Leffa (1988) e Hymes (1970), a abordagem comunicativa é a que tem apresentado mais eficácia para o ensino de LE, pois não há a necessidade de que o aluno decore os conteúdos gramaticais e linguísticos, mas sim que interaja para internalizá-los. A abordagem comunicativa também torna a aprendizagem significativa ao desenvolver as competências não só linguísticas, como também, simultaneamente, as competências culturais, sociolinguística, discursiva e estratégica.

Embora seja incoerente dizer que apenas as novas abordagens e metodologias promovam a aprendizagem, a educação precisa ser sempre reinventada para atender às necessidades atuais dos aprendizes. É interessante observar que aplicativos e plataformas digitais oferecem uma forma de ensinar que seduzem os estudantes pela ludicidade e diversão, mas trazem consigo uma metodologia que se apoia em um método arcaico, é o antigo com uma roupagem nova.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, David P., NOVAK, Joseph D., HANESIAN, Helen. **Psicologia Educacional**. Tradução Eva Nick. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BIZERRA, Alessandra. URSI, Suzana. Teorias da Aprendizagem: influências da Psicologia Experimental. **Introdução aos Estudos da Educação I**. In: Licenciatura em Ciências USP/Univesp. São Paulo - SP, Módulo 3, 2014, p.108- 130.
- BROWN, H. Douglas. **Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy**. White Plains, NY: Longman, v. 8, 2001.
- CONTIERO, Lucinéia *et al.*. **Tecnologias e Interatividade no Ensino de Línguas**. *Realize*, v. 11, Rio Grande do Norte, 2018, p. 1-12.
- DUOLINGO. Guia para líderes em educação. Disponível em: https://duolingodata.s3.amazonaws.com/s3/schools/active/pt/Duolingo_for_Schools_Guide.pdf Acesso em: 7 jun. 2020.

- JALIL, Samira Abdel; PROCAILO, Leonilda. **Metodologias de Ensino de Línguas Estrangeiras: Perspectivas e Reflexões sobre os Métodos, Abordagens e o Pós-Método.** IX In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR,Paraná, 2009, p.774 – 784.
- HYMES, Dell. On communicative competence. In: GUMPERZ, J.J.; HYMES, D. (Orgs.) **Directions in Sociolinguistics.** Nova Iorque: Holt, Rinehart and Winston, 1970.
- KRASHEN, Stephen D. **Principles and Practice In Second Language Acquisition.** Oxford:Pergamon Institute of English, 1982.
- LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and Principles in Language Teaching.** 2.ed. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- LENNEBERG, E. H. **Biological foundations of language.** New York: Wiley. 1967.
- LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras.** Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988, p. 211-236.
- LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **Afetividade nas Práticas Pedagógicas.** Temas em Psicologia, Campinas – SP, v. 20, n. 2, 2012, p. 355-368.
- LUCCI, Marcos Antonio. **La Propuesta de Vygotsky: La Psicología Socio Histórica.** Revista de Currículum y Formación del Profesorado, V.10, n.2, 2006.
- MOREIRA, M. A. **Ensino e aprendizagem: enfoques teóricos,** São Paulo, Ed. Moraes, 1995, p. 61-73.
- MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa: um conceito subjacente.** Brasília, Ed. da UnB, 2012, p. 25-46.
- NEVES, Rita de Araujo. DAMIANI, Magda Floriana. Vygotsky e as Teorias da Aprendizagem. **UNIREVISTA,** v. 1, n.2, 2006.
- ORLANDO, Isabela Ramalho. **Afetividade e Ensino de Língua Inglesa: Um olhar para as práticas pedagógicas.** Campinas –SP, s.n., 2019.
- SANTOS, José Alex Soares. Teorias da Aprendizagem: comportamentalista, cognitivista e humanista. **Revista Científica Sigma,** v. 2, n. 2, p. 97-111, 2006.
- SIMON, Paulo Henrique; ROLLWAGEN, André Fernando. **Percepções de Interatividade no Ensino de LE.** 2017, p. 1-17.
- SKINNER, Frederic Burrhus. **Verbal behavior.** New York: Appleton-Century- Crofts. 1957
- SKINNER, Frederic Burrhus. **Sobre o behaviorismo.** São Paulo: Ed. Cultrix, 1974
- SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. ANDRADA, Paula Costa de. Contribuições de Vigotski para a Compreensão do Psiquismo. **Estudos de Psicologia,** Campinas – SP, v. 30, n. 3, 2013, p. 355-365.
- VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo, Martins Fontes, 1984.
- WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** 2.ed. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1995.
- WATSON, John B. Psychology as the Behaviorist Views It. **Psychological Review,** v. 101, n.2, 1994, p. 248-253.