

Artigos

As abordagens-metodológicas de ensino de língua estrangeira no aplicativo Duolingo¹

Foreign Language teaching methodological approaches using the Duolingo application

Mayara Mayumi Sataka²
Cibele Cecilio de Faria Rozenfeld³

RESUMO

O campo de estudos da Educação Linguística e Linguística Aplicada tem se debruçado, frequentemente, sobre a temática das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e dos processos de ensino/aprendizagem de Línguas Estrangeiras (LE). Diante desse contexto, neste trabalho tomamos como objeto de estudo o aplicativo Duolingo, uma plataforma disponibilizada gratuitamente para a aprendizagem de LE. Nosso escopo recai sobre o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE), na sua versão de aplicativo para Android. Nesse sentido, apresentamos um recorte dos resultados de uma pesquisa de mestrado (Sataka, 2019), que teve como um dos objetivos compreender a(s) abordagem-metodológica(s) de ensino de línguas que subjaz(em) no aplicativo Duolingo. O arcabouço

1. Este artigo é resultante de um trabalho de Mestrado realizado no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP/Araraquara, com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

2. Universidade Estadual Paulista (UNESP). Araraquara, São Paulo – Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-6175-4373>. E-mail: mayara.sataka@unesp.br.

3. Universidade Estadual Paulista (UNESP). Araraquara, São Paulo – Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-8915-9541>. E-mail: cibele.rozenfeld@unesp.com.



This content is licensed under a Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use and distribution, provided the original author and source are credited.

teórico que nos fundamenta teoricamente são os trabalhos sobre as TDICs na Educação e aprendizagem móvel (Boll, Ramos & Real, 2018; entre outros) e as abordagens-metodológicas de ensino de línguas (Larsen-Freeman, 2000; entre outros). A metodologia adotada consiste em uma pesquisa de natureza qualitativa e partiu das experiências de uso do aplicativo pela própria pesquisadora. As análises demonstraram que são, essencialmente, duas abordagens-metodológicas predominantes no aplicativo, a saber, gramática-tradução e método audiolingual. Ainda assim, concluímos que não se trata apenas da aplicação de antigas perspectivas teórico-metodológicas em uma nova proposta de aprendizagem, pois, no Duolingo, desvelam-se aspectos sociais, culturais e psicocognitivos contemporâneos.

Palavras-chave: *Ensino/aprendizagem de LE; Duolingo; Abordagens-metodológicas de ensino de línguas.*

ABSTRACT

The field of studies in Linguistic Education and Applied Linguistics has frequently focused on the theme of Digital Information and Communication Technologies and the processes of teaching and learning foreign languages. In this sense, in this paper, we took Duolingo application as a study object, a free platform to learning foreign language. Our scope fell on the teaching of Spanish as a Foreign Language, in its version of Android application. Therefore, we present a part of the results of a master's research (Sataka, 2019), which had as one of its objectives to understand the methodological approaches of language teaching that underlies in Duolingo application. The theoretical framework that bases us are the studies about digital technologies in Education and mobile learning (Boll, Ramos & Real, 2018; among others) and methodological approaches to language teaching (Larsen-Freeman, 2000; among others). Our methodology consists in a qualitative research and based on the experiences of using the application by the researcher herself. Our results showed that there are essentially two predominant methodological approaches in the application, namely, grammar-translation and audiolingual method. Even so, we conclude that it is not just about the transposition of old theoretical-methodological perspectives in a new learning proposal, because, in Duolingo, contemporary social, cultural and psychocognitive aspects are unveiled.

Keywords: *Foreing laguage teaching and learning; Duolingo; Methodological approaches to language teaching.*

1. Introdução

Nos últimos anos, vivenciamos grandes mudanças no que concerne às transformações das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (doravante TDICs), os quais podem ser observados nas diferentes esferas da vida social e cultural. Dentre as mudanças sucedidas, o uso de celulares e aplicativos é muito proeminente, pois ocorre para várias finalidades sequer imaginadas no passado. Assim, esse novo cenário tem sido incorporado nas discussões no campo dos Estudos Linguísticos e da Linguística Aplicada, pois permanece aberta a questão acerca das limitações e das potencialidades desses artefatos nos processos pedagógicos.

Nesse contexto, surge o conceito de *mobile learning*, conhecido como Aprendizagem Móvel no Brasil, que, de acordo com a literatura (Boll, Ramos & Real, 2018; Palalas, 2018), consiste em aprender por meio de dispositivos móveis como *tablets* e celulares. Além disso, podemos direcionar essas discussões com estudos em abordagens-metodológicas de ensino de Línguas Estrangeiras (doravante LE) (Leffa, 1988, 2012; Brown, 2000, Larsen-Freeman, 2000). Essa relação permite compreender o percurso histórico das práticas educacionais até a contemporaneidade, com o uso das TDICs.

Nesse sentido, nosso objeto de estudo é o Duolingo, aplicativo disponível para *Windows*, *iOS* e *Android*, e que oferece, gratuitamente, uma proposta para a aprendizagem de inglês, espanhol, francês, alemão, italiano e esperanto. O escopo deste trabalho recaiu na sua versão para *Android* e somente para o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (doravante E/LE). A metodologia desta pesquisa é de cunho qualitativo e analisamos o nosso objeto com base na própria vivência da investigadora com o aplicativo no seu celular. Desse modo, neste trabalho, objetivamos apresentar um recorte dos resultados de uma pesquisa de mestrado (Sataka, 2019), que teve como um dos objetivos compreender a(s) abordagem-metodológica(s) de ensino de línguas que subjaz(em) no aplicativo Duolingo.

Em continuidade ao trabalho, elucidaremos, na próxima seção, a fundamentação teórica que sustenta nossas análises. Em seguida, apresentaremos a natureza e a metodologia de pesquisa. Posteriormente,

explicitaremos as discussões a partir das análises; por fim, apresentaremos as considerações finais.

2. Fundamentação teórica

Nesta seção, apresentaremos a fundamentação teórica que embasa nossas discussões e análises, a saber: a) TDICs na Educação e Aprendizagem Móvel; b) Abordagens-metodológicas no ensino/aprendizagem de línguas.

2.1. TDICs na Educação e Aprendizagem Móvel

Como já mencionamos anteriormente, as TDICs estão em constante processo de transformação, tanto em sua natureza e forma de funcionamento quanto em relação ao uso nas sociedades, nas quais estão imersas. Desse modo, muitos pesquisadores já abordaram tais transformações e suas relações nas esferas sociais, culturais, psicocognitivas e educacionais.

Sancho, já em 2006, teorizava acerca dos efeitos causados pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (doravante TICs), que também podem se aplicar às TDICs. As mudanças sociais incluem, segundo a autora: (1) alteração das estruturas de interesse, pois há uma modificação do que pensamos e queremos; (2) mudança do caráter de símbolos, uma vez que existe uma ampliação constante do repertório de signos e, por conseguinte, das redes de signos; (3) modificação da natureza de comunidade, tendo em vista que, atualmente, o “lugar” em que desenvolvemos o pensamento é o ciberespaço, diferentemente de outrora.

Tendo em vista esses efeitos socioculturais, Sancho (2006) indica que, com o desenvolvimento tecnológico, todos os aspectos da vida do ser social modificaram-se. Desse modo, surgem outras formas de nos relacionarmos com outras pessoas e conosco mesmos, bem como outros os espaços de interação e comunicação. Nesse sentido, a tecnologia não deve ser compreendida como instrumento ou modalidade externa à sociedade (Lévy, 1999), pois ela integra todas as suas facetas,

do campo social, cultural, psicocognitiva e educacional. Assim sendo, as TDICs são parte indissociável também da Educação, pois, como afirma Oliveira (2014), as tecnologias são construções humanas, que expressam relações sociais e culturais, das quais são formadas e formam constitutivamente.

Nesse panorama, nasce o conceito de *mobile learning* ou *m-learning*, conhecido no Brasil como aprendizagem móvel. De acordo com Boll, Ramos & Real (2018, p. 41), essa aprendizagem é definida como aquela que pode ocorrer

[...] em qualquer horário e lugar, a partir do uso de dispositivos móveis, possibilitando diversos tipos de interações sociais e com conteúdos da *web* (internet), de maneira autodirigida, não planejada, formal, informal, espontânea, referenciada ou não por um ambiente físico, podendo ou não ser uma experiência intencional de aprender.

Além disso, a aprendizagem móvel viabiliza uma personalização do aprender (Palalas, 2018), uma vez que o aprendente pode buscar os meios, o tempo e a forma, em uma postura ativa e autônoma durante o processo educacional. Entretanto, essa modalidade de aprendizagem também tem a possibilidade de ser integrada junto à educação formal.

Tais ponderações direcionam-nos a refletir acerca dos processos educacionais, tema da próxima subseção, uma vez que trataremos acerca das abordagens-metodológicas no ensino/aprendizagem de línguas.

2.2. *Abordagens-metodológicas no ensino/aprendizagem de línguas*

As abordagens-metodológicas de ensino/aprendizagem de línguas vêm sendo debatidas intensamente nos estudos do campo da Linguística Aplicada (cf. Leffa, 2012; Brown, 2000; entre outros). Ainda assim, consideramos que essa discussão é pertinente nesse momento, pois ela é permeada por novas questões sociais, culturais e psicocognitivas contemporâneas, como por exemplo, a relação com as TDICs, problemática deste trabalho.

Primeiramente, importa recuperar os significados dos termos “abordagem” e “método”. O primeiro, de acordo com Almeida Filho (2010, p. 17), é um “conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é a linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo”; em outras palavras, são as concepções de língua, ensino e de aprendizagem que subjazem o processo educacional. Por outro lado, compreende-se método como o “conjunto de procedimentos recomendáveis para bem ensinar uma L[língua] e que são explicáveis por um feixe de pressupostos” (Almeida Filho, 2009, p. 63). No entanto, neste trabalho, optamos pela utilização do termo abordagem-metodológica, que une ambos os termos, pois, assim, evitamos possível ambiguidade, já que o uso dos conceitos, separadamente, não aparece de maneira padronizada na literatura da área (Leffa, 1988).

As abordagens-metodológicas mais preponderantes na história do ensino de LE, de acordo com Brown (2000), Larsen-Freeman (2000) e Leffa (1988, 2012), são: gramática-tradução, abordagem direta, audiolingual, silencioso, sugestopédia, comunitário, resposta física total, abordagem comunicativa, situacional, natural e pós-método. Neste trabalho, debruçamo-nos apenas nas abordagens-metodológicas gramática-tradução, audiolingual, abordagem comunicativa e pós-método. Essas são as perspectivas teórico-metodológicas que se relacionam mais diretamente com o nosso objeto de estudo, como trataremos na seção dedicada às análises.

Na história do ensino de línguas, antes da sistematização das abordagens-metodológicas, a prática de Gramática-tradução (dora-vante GT) vigorou por muito tempo, no Ocidente, com o ensino de línguas latina ou grega, nos séculos XVIII e XIX⁴ (BROWN, 2000). De acordo com Leffa (1988; 2012), Brown (2000) e Larsen-Freeman (2000), as características dessa abordagem-metodológica podem ser descritas como:

4. Foi no século XIX, apenas, que se convencionou chamar esse método de gramática-tradução (Brown, 2000).

Quadro 1 – Características da GT

1. Memorização de vocabulário lexical, declinações e conjugações;
2. Exercícios de traduções de textos da língua materna (doravante LM) à língua-alvo (doravante L-alvo) e vice-versa;
3. Apresentação das similaridades entre a LM e a L-alvo;
4. Concepção de que existe equivalência entre a LM e a L-alvo;
5. Foco à forma da LE;
6. Ensino dedutivo;
7. Foco apenas às habilidades de leitura e escrita;
8. Valorização da escrita, representada pela literatura canônica como superior à língua falada;
9. Exercícios escritos, com pouca ou nenhuma atenção à capacidade de comunicar e à pronúncia;
10. Professor como autoridade, que conhece a L-alvo e deve ser respeitado.

Fonte: Autoria própria, baseado em Sataka (2019)

O método audiolingual, por sua vez, teve sua origem no período da Segunda Guerra Mundial, no contexto em que o exército militar estadunidense necessitava aprender rapidamente as línguas estrangeiras, tanto de aliados quanto de inimigos⁵ (Brown, 2000). Essa abordagem-metodológica fundamenta-se em teorias linguísticas estruturalistas e psicológicas behavioristas (Brown, 2000; Larsen-Freeman, 2000) e seus aspectos principais são (Leffa, 1988; Brown, 2000; Larsen-Freeman, 2000):

5. Nesse período, o governo dos EUA incentivou financeiramente a criação de métodos de ensino de línguas, nascendo, assim, o método audiolingual. Em pouco tempo ele foi introduzido nas instituições de ensino do país e, finalmente, em 1950, o nome desse método, como o conhecemos, foi adotado (Brown, 2000).

Quadro 2 – Características do método audiolingual

1. Aprendizagem como apreensão de hábitos e sua repetição incessante;
2. Prevenção dos erros, para que o aluno não apreenda o equívoco;
3. Superação dos hábitos da LM para aprendizagem da LE;
4. Uso de reforços positivos para a criação de hábitos na L-alvo;
5. Concepção de língua como sistema de padrões, que o estudante deve apre(e)nder;
6. Aprendizagem da língua e não sobre ela, sem explicações gramaticais, apenas induções;
7. Uso somente da L-alvo, para que a LM não interfira na aprendizagem;
8. Ensino de novos conteúdos por contextualizações em diálogos;
9. Finalidade de aprender línguas para a comunicação;
10. Compressão de estímulos como verbais e não-verbais;
11. Foco na oralidade, pouco ou nada dada à escrita;
12. Professor como o modelo linguístico a ser seguido;
13. Concepção de superaprendizagem, isto é, a automatização da L-alvo;
14. Associação entre língua e cultura, tanto as artes e literatura quanto comportamentos dos falantes da L-alvo.

Fonte: Autoria própria, baseado em Sataka (2019)

Tal como as abordagens-metodológicas que precederam o audiolingualismo, essa modalidade entrou em um período de questionamento e gradativo desuso, por volta da década de 1960. Na década seguinte, em 1970, surgiu a abordagem comunicativa (doravante AC), com a contribuição de estudos da Linguística Nocional-Funcional e da Pragmática (Brown, 2000; Larsen-Freeman, 2000). De modo geral, as premissas dessa abordagem são (Vieira Abrahão, 2015; Almeida Filho, 2010; Brown, 2000; Larsen-Freeman, 2000):

Quadro 3 – Características da AC

1. Ensino da língua em um contexto de uso real;
2. Interpretação de texto, das intenções do falante ou escritor;
3. L-alvo como veículo da comunicação, não apenas objeto de estudo;
4. Aprendizagem de formas linguísticas variadas;
5. Ensino da língua de maneira discursiva e pragmática, considerando-se a coesão e a coerência;
6. Relevância dos jogos no processo de aprendizagem, para o uso da língua em situações espontâneas de comunicação;
7. Oferta de espaços em que os estudantes possam expressar suas ideias e opiniões;
8. Aceitação dos erros, produzidos pelos aprendizes, compreendido como parte do processo de aprendizagem;
9. Professor como propiciador e facilitador de situações comunicativas;
10. Nas atividades, com situações comunicativas, o aluno pode escolher o que e como dizer;
11. Ensino de gramática e de vocabulário da L-alvo baseado nas funções, na situação e nos interlocutores;
12. Alunos necessitam de oportunidades de escutar a língua em comunicações autênticas;
13. A motivação e o interesse do aluno assumem importante papel no processo de aprendizagem.

Fonte: A autoria própria, baseado em Sataka (2019)

Embora a AC tenha trazido muitas contribuições para o ensino e a aprendizagem de línguas, o contexto histórico dos anos 90 provocou o questionamento do conceito de método (Prabhu, 1990; Allwright, 1991). Nesse cenário, Kumaravadivelu (2003; 2006; 2012) concebeu a Pedagogia Pós-Método (doravante PPM), que levaria à emancipação dos professores de línguas, já que eles não ficariam mais presos à mera repetição/aplicação de métodos⁶. A PPM⁷, de acordo com o autor, constitui-se por dez macro e micro estratégias, os quais não devem ser

6. Kumaravadivelu (2003; 2006; 2012) defende que a PPM se apoia em três parâmetros fundamentais, a saber: (I) particularidade, a compreensão do professor em cada cenário de trabalho; (II) praticidade, na relação intrínseca entre teoria e prática; (III) possibilidade, baseada nas identidades presentes na sala de aula.

7. A PPM pode ser comparada, em alguns aspectos, com a AC, conforme Vieira Abrahão (2015), uma vez que os princípios podem se parecer entre si. A autora defende que as proposições da PPM são apenas uma releitura da AC. Consideramos, no entanto, que essas duas abordagens-metodológicas não são simétricas, pois foram propostas em momentos históricos diferentes e, desse modo, apresentam trajetórias diversas entre si; cf. Sataka (2019) para uma compreensão mais aprofundada de nosso posicionamento.

compreendidas como prescrições de como o ensino deve ser realizado, mas como pilares de reflexões. Essas macroestratégias são:

Quadro 4 – Macroestratégias de ensino de LE

1. Maximizar oportunidades de aprendizagem, para que professores encontrem o equilíbrio entre o papel como gestores dos atos educacionais e com mediadores da aprendizagem;
2. Minimizar os desencontros das ações e respectivas interpretações entre o professor e o aluno;
3. Facilitar as interações negociadas entre aluno-aluno e aluno-professor, para o empoderamento dos alunos;
4. Promover a autonomia dos alunos, contribuindo para o processo ativo de buscar o conhecimento;
5. Proporcionar consciência linguística na aprendizagem da L-alvo, no que tange as propriedades formais e funcionais da LE;
6. Ativar as heurísticas intuitivas dos aprendizes, para que os alunos compreendam as regras gramaticais da L-alvo e usos comunicativos, autonomamente;
7. Contextualizar o *input* linguístico, demonstrando os aspectos linguísticos, extralinguísticos, situacionais e extrassituacionais da língua;
8. Integrar as habilidades linguísticas, para que os aprendizes percebam a integração entre elas, tradicionalmente separadas por auditiva, oral, leitura e escrita;
9. Assegurar relevância social, sendo, o docente, sensível para as questões sociais, políticas, econômicas e educacionais que constituem também o ensino/aprendizagem de LE;
10. Aumentar a consciência cultural, engajando os alunos para a potencialidade e relevância da construção do conhecimento.

Fonte: autoria própria, baseado em Sataka (2019)

Tendo apontado as discussões teóricas que fundamentam este trabalho, na próxima seção discutimos a maneira como realizamos a análises, isto é, a metodologia de pesquisa.

3. Metodologia

Este trabalho caracteriza-se como de natureza qualitativa. De acordo com Larsen-Freeman & Long (1991), o paradigma qualitativo possui três atributos gerais: (a) é naturalista, já que se baseia na fala espontânea (no caso de estudos linguísticos da fala); (b) é um processo orientado,

uma vez que toma tempo para se realizar; (c) não é generalizante, no que tange a amplitude dos temas estudados (escopo).

Para o desenvolvimento do estudo, foram utilizadas narrativas como forma de obtenção de dados. De acordo com Barcelos (2020), o início do uso de tais narrativas por linguistas aplicados se deu a partir da percepção de que os estudantes não são meras “abstrações unidimensionais” e possuem sentimentos, agência, gênero, raça e classe. Diferentemente da pesquisa narrativa, em que narrar experiências faz parte da composição de sentidos, a partir da entrada pelo pesquisador no espaço tridimensional metafórico (Clandinin & Connelly, 2011). Nesse sentido, compreendemos, assim como Barcelos (2020) e Barkhuizen *et. al.* (2014), que usar as narrativas como dados difere-se da pesquisa narrativa, segundo a qual contar histórias (*storytelling*) já é também analisar os dados e encontrar resultados (Barkhuizen *et. al.*, 2014). No caso deste trabalho, o uso de narrativas possibilitou a obtenção de dados da pesquisa, tendo em vista que a análise do aplicativo Duolingo baseou-se na experiência de uso pela própria investigadora.

Sendo assim, os instrumentos utilizados foram um relato autobiográfico (Instrumento 1 ou I1), escrito antes do uso do aplicativo, e que dizia respeito às impressões, concepções e visões de mundo da pesquisadora acerca das TICS e TDICs e ensino/aprendizagem de línguas. O outro instrumento refere-se a um diário de campo (Instrumento 2 ou I2), que se caracteriza como um relato elaborado ao longo do uso do Duolingo. Esse Instrumento 2 foi construído ao longo dos quatro meses (35 dias no total) em 2018. Todas as modificações do *software* após esse período não integram o escopo deste trabalho.

No que se refere ao nosso objeto de estudo, o Duolingo é uma plataforma educacional gratuita, disponível para *Android*, *iOS* e *Windows*. Esse *software* oferece o ensino de diversas línguas estrangeiras, a depender da língua de origem. Para a língua portuguesa, até o momento de elaboração deste trabalho, as opções disponíveis são: inglês, espanhol, francês, alemão, italiano e esperanto. Neste trabalho, nosso escopo recai no processo de ensino da língua espanhola para falantes de português, na versão para *Android*⁸.

8. Para uma compreensão mais aprofundada do funcionamento do Duolingo, cf. Sataka (2019).

Para a elaboração das análises, foi feita a articulação entre os instrumentos 1 e 2, relato autobiográfico e diário de campo, com os estudos teóricos que deram sustentação à pesquisa. Verificamos a recorrência e padrões temáticos nos instrumentos de pesquisa, no que concerne às abordagens-metodológicas de ensino de línguas. Desse modo, na próxima seção discutimos as análises realizadas nesta pesquisa.

4. Abordagens-metodológicas de ensino de E/LE no Duolingo

Nesta seção, explicitaremos as discussões analíticas, a fim de compreender a(s) abordagem-metodológica(s) de ensino de línguas que subjaz(em) no aplicativo Duolingo. Para tanto, buscaremos estabelecer uma articulação entre os instrumentos de pesquisa, a saber, o relato autobiográfico (I1) e o diário de campo (I2), com a fundamentação teórica que sustenta este trabalho.

No relato autobiográfico (I1), no que se refere ao que se esperava encontrar no Duolingo, está presente a ideia de que se iria encontrar exercícios de repetições frasais incessantes no aplicativo, como se pode verificar no excerto (EX.) 1:

EX. 1^o – I1: Tanto como aluna quanto professora de línguas e, especificamente, de espanhol, acredito que vou encontrar uma abordagem-metodológica de repetição constante, que incentive a criação de frases de várias maneiras diferentes bem como a pronúncia.

Essa convicção, apresentada no excerto 1, alude à perspectiva teórico-metodológica do audiolingualismo (Leffa, 1988; Brown, 2000; Larsen-Freeman, 2000), ainda que a narradora não tenha mencionado o nome dessa abordagem-metodológica.

No que tange ao diário de campo (I2), há algumas descrições que apontam para a existência de exercícios de relações entre a LM e a LE no Duolingo. No I2, a narradora associa essa característica à

9. Preservamos os excertos em sua forma original, a fim de se manter a autenticidade dos instrumentos de pesquisa.

abordagem-metodológica de gramática-tradução, como se pode observar no excerto 2:

EX. 2 – I2: Nenhum conteúdo novo é apresentado [no básico 1] e apresenta atividades com as mesmas palavras até a exaustão. De fato, o *app* remete ao método de tradução aqui, porque ensina o aprendiz pelo cansaço da repetição (Dia 5, 14 de abril de 2018).

De acordo com Brown (2000) e Larsen-Freeman (2000), a gramática-tradução possui como uma de suas características a valorização da tradução e da relação entre a LM e a L-alvo (cf. Quadro 1). Esse é um procedimento que pode ser observado em diferentes atividades propostas no aplicativo, pois todos os enunciados das atividades e explicações da correção são em LM e a tradução aparece como objetivo central de muitos exercícios, como demonstra a Figura 1.

Figura 1 – Exercício do Duolingo



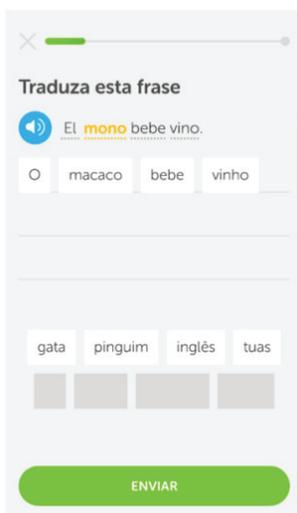
Fonte: *Print* da tela do *Smartphone* da pesquisadora

Além disso, Brown (2000) e Larsen-Freeman (2000) sustentam que a tradução na GT tem foco apenas na forma, não havendo preocupação com o sentido. Esses tipos de atividade também são preponderantes no

Duolingo, já que no diário de campo descreve-se a falta de coerência e contexto das frases, que até provocaram riso na pesquisadora (EX. 3):

EX. 3 – I2: Voltando a questão de falta de contextualização, ri bastante ao me deparar com esses três exercícios [Figura 2]. São frases ou completamente inverossímeis e desconexas ou óbvias demais, e por isso mesmo, sem sentido! (Dia 5, 14 de abril de 2018).

Figura 2 – Exercício do Duolingo incoerente e descontextualizada



Fonte: *Print* da tela do *Smartphone* da pesquisadora

A Figura 2 apresenta um exemplo das reflexões realizadas anteriormente, nas quais debatemos a falta de coerência e de contexto nos exercícios propostos pelo aplicativo. Essas construções sintáticas refletem um reducionismo e um empobrecimento linguístico, tendo em vista que produzem traduções sintaticamente corretas, mas sem considerar a aproximação entre as línguas portuguesa e espanhola. Essa situação pode conduzir a um possível desinteresse do aluno e desconsideração da língua-alvo em relação à materna. É possível notar, ainda, que tal funcionamento distancia-se dos pressupostos da AC, pois não oportuniza a contextualização em situações autênticas social e linguisticamente (Leffa, 1988; Brown, 2000; Larsen-Freeman, 2000).

No entanto, ainda que tenhamos apresentado aspectos da GT presentes no Duolingo, podemos observar que há duas questões que não estão presentes. Primeiramente, o aplicativo não oferece exercícios de memorização de vocabulário lexical, declinações e conjugações por meio de listas. Além disso, não são privilegiadas somente atividades de escrita e leitura, como debateremos mais adiante.

Outra abordagem-metodológica que se relaciona à caracterização do objeto de estudo descrita no diário de campo é o método audio-lingual. Como apresentamos no Quadro 2, um dos princípios dessa perspectiva teórico-metodológica é a repetição, a qual contribui para a formação de hábitos linguísticos e a compreensão de padrões. No excerto 4 e 5, pode-se verificar essa proposição.

EX. 4 – I2: Tive que falar “*Ella es una mujer*”, frase que já apareceu em outra atividade de tradução. É evidente que o *app* funciona com muita repetição e fixação do conteúdo! (Dia 2, 11 de abril de 2018).

EX. 5 – I2: As atividades no Duolingo são sempre em um mesmo formato, muda-se o conteúdo, mas a maneira de proceder é sempre a mesma. Desse modo, notei que já não leio mais o enunciado e sempre faço o exercício direto, apenas olhando a palavra, frase ou imagem a ser traduzida. No caso de atividades de habilidade auditiva, também apenas vou transcrevendo o que escuto, sem a necessidade de ler o enunciado. Torna-se muito automático o uso do Duolingo (Dia 43, 25 de junho 2018).

A assimilação tanto das construções sintáticas na L-alvo quanto do formato dos exercícios, como ocorre no Duolingo e está descrito nos excertos 4 e 5, é previsto pelo audiolingualismo a fim de que ocorra a superaprendizagem no aluno (Leffa, 1988; Larsen-Freeman, 2000). Além disso, outra característica dessa abordagem-metodológica presente no aplicativo é existência de reforços positivos, por meio do personagem Duo. Tal personagem é uma coruja verde, símbolo do Duolingo, que aparece entre as atividades com frases de estímulo, como por exemplo, “Parabéns! Bom trabalho!” e “Seu trabalho duro está dando resultado”. No entanto, o Duo não é o único aspecto que funciona como reforço positivo, como elucidado no diário de campo (EX. 6 e 7):

EX. 6 – I2: Gosto demais do barulhinho feito pelo app quando acerto um exercício (Dia 7, 17 de abril de 2018)

EX. 7 – I2: O que estava refletindo agora é que o duolingo proporciona sentimentos de finalizações e objetividade de maneira muito evidente, apresentando unidades que possuem um número específico de atividades para aprender a matéria, estímulos positivos durante as lições como ‘seu esforço está valendo a pena’ e o dizer ‘lição concluída’, com ganhos de XP, até que se obtenha a meta diária. Além disso, são muitos os elementos de estímulo, como lingotes, XP, *ranking* entre amigos e coroas (Dia 13, 23 de abril de 2018).

Assim, outros elementos, como o som emitido ao fim de cada exercício, lingots¹⁰, XP¹¹, sistema de *ranking* entre pessoas nos clubes¹² do aplicativo e, ainda, coroas, como descritos nos excertos 6 e 7¹³, funcionam como o sistema de estímulo-resposta-reforço, do mesmo modo como preconizado pelo audiolingualismo. Por outro lado, a ausência de explicações gramaticais do aplicativo, com a técnica indutiva, é um atributo também do método audiolingual (Leffa, 1988; Brown, 2000; Larsen-Freeman, 2000).

Além das proposições realizadas anteriormente, nessa abordagem-metodológica, os aprendizes devem responder a estímulos verbais e não-verbais (Larsen-Freeman, 2000). No Duolingo, há muitas imagens nos exercícios, que produzem a relação entre uma palavra, um significado e uma representação visual (Figura 3).

10. Moeda fictícia do universo do Duolingo.

11. Significa “pontos de experiência” e está muito presente nos *games*.

12. Os “Clubes” estão em uma das abas do Duolingo, em que diferentes usuários-aprendizes estão inscritos e fazem as mesmas atividades. Nessa aba, os participantes são *rankeados*, de acordo com o número de XP adquiridos nas mesmas atividades.

13. Não nos debruçaremos aprofundadamente no funcionamento do universo do Duolingo, que remetem aos *games*, uma vez que foge do escopo deste trabalho. Para uma leitura desses componentes, cf. Sataka (2019).

Figura 3 – Exercício com estímulo não-verbal

Fonte: *Print* da tela do *Smartphone* da pesquisadora

Outra questão relevante nas práticas educacionais de LE é o trato do erro na aprendizagem. No audiolingualismo, os acertos são reforçados para que os erros sejam minimizados (Leffa, 1988; Brown, 2000; Larsen-Freeman, 2000). Desse modo, no diário de campo, a narradora expressa que no aplicativo, o erro não prejudica na pontuação do aprendente, mas apenas adia seu avanço para as atividades seguintes, como é perceptível nos excertos 8 e 9:

EX. 8 – I2: Como já explicitado, o duolingo não explica nenhum conteúdo gramatical, então se o aluno erra muitas vezes, a única coisa que acontece é a demora para avançar em outros níveis, já que o duolingo continua apresentando as mesmas questões equivocadas, até que o aluno acerte e possa ser apresentado a outros aspectos da língua. (Dia 2, 11 de abril de 2018).

EX. 9 – I2: Eu sei que é muito difícil falar do meu ponto de vista, já que sei o espanhol e sou professora, mas alguns exercícios são muito fáceis de fazer, permitindo realmente que o aluno acerte. No exercício de tradução que estou fazendo nesse momento, por exemplo, preciso escolher a palavra “sapato” em espanhol, as opções são: “zapato”, “bebes” e “pato”. Além das correspondências serem muito parecidas um com o outro, ainda as outras palavras destoam bastante na forma e no campo semântico (Dia 7, 17 de abril de 2018).

Desse modo, inferimos, a partir dos excertos 8 e 9, que tanto os erros quanto os acertos são controlados pelas possibilidades apresentadas nos exercícios do próprio *software*. Esse mecanismo aproxima-se do audiolingualismo, já que essa perspectiva teórico-metodológica visa o aprimoramento dos hábitos linguísticos e o alcance da superaprendizagem nos alunos (Larsen-Freeman, 2000; Leffa, 1988).

No que se refere às habilidades linguísticas, no método audiolingual valoriza-se preponderantemente as habilidades oral e auditivo. O desenvolvimento de ambas é também almejado no Duolingo, porém, assim como no audiolingualismo, de maneira descontextualizada. Tais atividades são ilustradas nas figuras 4 e 5.

Figura 4 – Exercício oral do Duolingo

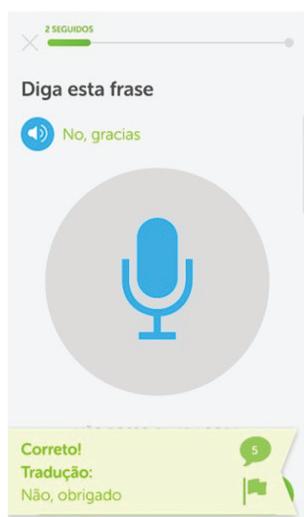


Figura 5 – Exercício auditivo do Duolingo



Fonte: *Print* da tela do *Smartphone* da pesquisadora

Notamos que desenvolvimento da habilidade auditiva, além de descontextualizada, ocorre sem nenhuma interlocução, o que provoca um distanciamento de premissas da AC, já que não proporciona uma aprendizagem em situações autênticas da língua, como já explicitamos anteriormente sobre as demais atividades. Embora tangenciada, a habilidade oral não é explorada pelo aplicativo, dado que aparece somente

ao final das unidades e não apresenta correções incisivas, como descrito no excerto 10:

EX. 10 – I2: pela primeira vez apareceu um exercício oral, e achei muito interessante. Não houve nenhuma correção da minha pronúncia, no entanto, acho muito positivo fazer com o aprendiz fale na língua-alvo (Dia 2, 11 de abril de 2018).

O excerto 10 revela a surpresa da narradora com a existência de exercícios orais, já que ela não esperava encontrá-los no Duolingo. No entanto, a mera inserção de exercícios como esses não é suficiente para o desenvolvimento dessa habilidade, sobretudo porque o aplicativo não proporciona situações autênticas de comunicação e interlocução.

Desse modo, muitos aspectos presentes no Duolingo condizem com o método audiolingual, entretanto, há duas questões que não correspondem a ela. Primeiramente, nessa abordagem-metodológica preconiza-se que não se use a LM e, no aplicativo, a LM é bastante presente, aproximando-o à GT, como já debatemos. Além disso, no audiolingualismo, é necessário que ocorra a apresentação dos conteúdos em diálogos contextualizados e, como vimos, os exercícios não apresentam nenhuma contextualização.

Assim, duas abordagens-metodológicas subjazem o funcionamento do Duolingo no ensino de E/LE: a gramática-tradução e o método audiolingual. Consideramos que ambas não se anulam entre si e constituem a prática educacional no aplicativo, como demonstramos nesta seção.

Em nossa ponderação sobre a temática que colocamos, vale destacar o estudo de Leffa (2016). O autor analisa a prática educacional do Duolingo e advoga que o aplicativo possui muitos avanços do ponto de vista tecnológico, entretanto, apresenta abordagens de ensino do século passado, como por exemplo, a GT. Ele afirma que não existe uma preocupação no que se refere à significação e aos aspectos funcionais, culturais e sociais das línguas no Duolingo. Concordamos com o autor em relação à inexistência de preocupação com a significação, todavia, consideramos que a aprendizagem no aplicativo não representa um retorno ao passado.

Indicamos que existe outra análise possível. Embora no aplicativo Duolingo esteja subjacente a GT e o audiolingualismo, como demonstramos por meio das análises nesta seção, o contexto em que a proposta de ensino/aprendizagem ocorre já não é o mesmo do passado. Tal contexto educacional, atualmente, é constituído por diferentes práticas sociais, culturais e psicocognitivas, os quais integram o uso do Duolingo. São elas: a possibilidade de aprendizagem móvel; o crescente interesse pelos *games*; o grande uso de aplicativos e celular; uma maior curiosidade em conhecer línguas; amplas oportunidades de se aprender, por meio de materiais no ciberespaço. A maneira como a aprendizagem ocorre, no Duolingo, é central para nossa compreensão e a diferencia do que afirmou Leffa (2016). Nossas análises apontam para o fomento da autonomia na aprendizagem de E/LE, próprio da aprendizagem móvel (Palalas, 2018), e outros aspectos, como a gamificação (Kapp, 2017), que não são o escopo deste trabalho, mas estão em Sataka (2019). Em outras palavras, ponderamos que, para apreender quais abordagens-metodológicas de ensino de línguas subjazem no Duolingo, não é possível afirmar que se trata apenas de uma reprodução de perspectivas anteriores. Defendemos que é necessário compreendê-lo por meio de sua inserção social e cultural na sociedade contemporânea.

Essas considerações conduzem à reflexão acerca dos papéis existentes em um processo educacional no aplicativo. Como apontamos nos Quadros 1 e 2, o professor, na gramática-tradução, é a autoridade, para quem os alunos devem responder corretamente; já no audiolingualismo, é aquele que serve como modelo linguístico, que guia e controla o comportamento dos alunos. Nessas duas perspectivas, há uma centralização do papel docente e, aos alunos, lhes é dado uma posição passiva e inferior. No entanto, no Duolingo, não é possível verificar essa situação, pois não existe a figura do professor e os alunos se encontram em um processo de aprendizagem móvel (Palalas, 2018), ou seja, que pode ocorrer em qualquer lugar e tempo. Consideramos, assim, que há uma desconstrução do modelo de aprendizagem tradicional, com a descentralização da figura docente.

Ainda assim, o aplicativo é comandado por meio de um sistema de algoritmos mediante as ações de um usuário. Desse modo, os caminhos de um aprendiz-usuário são limitados aos mapeamentos

possibilitados pelo próprio *software*. Advogamos que essa relação usuário-Duolingo não se assemelha a de um aprendiz-professor, pois o último é constituído, intimamente, pelo aspecto humano que rege os vínculos interpessoais e é dotado de sentimentos, emoções, posições, decisões e histórias de vida.

Essa discussão relaciona-se com o que Leffa (2012) apontou como a futura invisibilidade do professor, decorrente das transformações recentes proporcionadas pelas TDICs. Tal invisibilidade tem respaldo na Pedagogia Pós-Método (doravante PPM) de Kumaravadivelu (2003, 2012), segundo a qual o aprendiz caminharia cada vez mais em direção à autonomia e o professor assumiria um papel de mediação e não de prescrição. O Duolingo, entretanto, não passa por esse processo, uma vez que a figura do professor inexistente. Essa situação pedagógica, desse modo, não se encaixa nos parâmetros da Educação formal e institucional e, como mencionamos, coaduna com a aprendizagem móvel, elucidada na fundamentação teórica. Nessa direção, consideramos que o funcionamento do Duolingo diverge de outras experiências de aprendizagem de LE, como o livro didático e o curso presencial.

Além disso, a autonomia integra um dos aspectos da Pedagogia Pós-Método (Kumaravadivelu, 2003, 2012). No entanto, as outras microestratégias apresentadas por Kumaravadivelu (1994, 2003) não estão presentes no Duolingo, pois não há a viabilização da consciência discursiva da L-alvo e nem reflexões sobre as esferas sociais, culturais e políticas que constituem a língua. As habilidades linguísticas, por sua vez, não são ensinadas de maneira unificada, o que distancia o aplicativo da PPM.

Na perspectiva da PPM, é importante destacar, porém, que o interesse do aluno e o contexto, no qual ele se insere, devem ter papel central no delineamento dos procedimentos metodológicos do professor. Assim, há de se considerar que o Duolingo e seus recursos de gamificação (Kapp, 2017) estão coerentes com o interesse de muitos alunos da contemporaneidade, tendo em vista sua grande familiaridade com *games* e aplicativos de diferentes espécies. Dessa forma, o aplicativo deve ser considerado como pertencente, muitas vezes, ao *Entorno Personalizado de Aprendizagem* do aluno (Almera, Díaz & Infante, 2001, p. 3), que se refere “a um conjunto de ferramentas de

aprendizagem, serviços e artefatos coletados de diversos contextos e entornos para que sejam utilizados pelos estudantes”¹⁴. Trata-se de um sistema centrado no aluno, que diz respeito à integração de elementos, tanto formais quanto informais, em sua formação. Isso significa que é importante que o professor considere tal entorno (do qual o Duolingo frequentemente faz parte) em sua atuação em sala de aula, seja considerando que o alunado traz conhecimentos prévios advindos do uso do aplicativo ou mesmo o integrando em sala de aula.

Para concluir, apresentamos no Quadro 5 (Sataka, 2019) uma síntese das discussões apresentadas nesta seção, isto é, os aspectos de cada abordagem-metodológica e sua aproximação ou distanciamento da proposta do Duolingo.

Quadro 5 – Abordagens-metodológicas de ensino de línguas no Duolingo (continua)

APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DAS ABORDAGENS E METODOLOGIAS DE ENSINO DE LÍNGUAS NO DUOLINGO				
	Gramática-Tradução	Método Audiolingual	Abordagem comunicativa	Pedagogia Pós-método
Trato da gramática	Aproximações: - Ausência de explicações gramaticais; - Técnica pedagógica da dedução.	Aproximações: - Ausência de explicações gramaticais, assim como ocorre a aquisição da LM; - Técnica pedagógica da dedução.	Distanciamento: - Língua como objeto de estudo e não como meio de comunicação e criação de significados.	Distanciamento: - Ausência de fomento de consciência (meta) linguística de questões formais e funcionais da L-alvo, autonomamente.
Desenvolvimento das habilidades: oral, auditiva, escrita e leitora	Aproximações: - Desenvolvimento da habilidade escrita e leitora. Distanciamento: - A escrita não é superior a fala; - Pouca atenção à pronúncia.	Distanciamento: - Pouca possibilidade de desenvolvimento da habilidade oral, sobretudo da pronúncia.	Distanciamento: - Nenhuma preocupação com o desenvolvimento das habilidades em interações em situações autênticas.	Distanciamento: - Nenhuma integração das habilidades em conjunto.
Trato do erro	Aproximações: - Exposição da resposta correta ao aprendiz.	Aproximações: - Intento de minimização dos erros do aprendiz; - Ensino do erro pela repetição; - O erro deve ser superado.	Distanciamento: - O erro não é aceito, pois deve desaparecer.	Distanciamento: - Ausência de oferecimento de <i>input</i> linguístico para a percepção do erro, por meio da consciência (meta) linguística.

14. No original: “*Los Entornos Personal para el aprendizaje se refieren a un conjunto de herramientas de aprendizaje, servicios y artefactos recogidos de diversos contextos y entornos para que sean utilizados por los estudiantes*”.

As abordagens metodológicas de ensino de língua estrangeira no aplicativo *Duolingo*

Papel da língua materna	Aproximações: - LM nos enunciados, avisos e correções; - LM como base para exercícios de tradução.	Distanciamento: - Uso da LM como parte importante da aprendizagem da LE.	Aproximação: - Uso da LM nos enunciados, avisos e correções, sem que comprometa a aprendizagem.	Aproximação: - Uso da LM para garantir que os alunos estão aprendendo. Distanciamento: - Ausência do uso da LM para promover relevância social.
Uso de tradução	Aproximações: - Ensino das similaridades entre LE e LM; - Ensino de equivalência entre a L-alvo e a LM.	Distanciamento: - Exercícios de traduções; - As habilidades em LM não são suprimidas.	Distanciamento: - Ausência da priorização da LE, proporcionando a reflexão de que a L-alvo é o meio de comunicação.	Aproximação: - Uso da tradução para garantir de que os alunos estão aprendendo. Distanciamento: - Ausência desse uso para oferecer relevância social.
Concepção de língua	Aproximação: - Foco na forma.	Aproximações: - Foco na forma; - Língua como sistema de padrões; - Aprendizagem de LE como formação de hábitos linguísticos. Distanciamento: - Pouca preocupação para criação de contextos.	Distanciamentos: - Pouca valorização de interações na L-alvo; - Nenhuma valorização de aspectos nocionais-funcionais e discursivos; - Nenhuma busca por situações de uso autêntico da língua.	Distanciamentos: - Ausência de contextualização de <i>input</i> extralinguístico e extrassituacional.
Ensino de aspectos culturais	Distanciamento: - Nenhuma apresentação da literatura clássica canônica na L-alvo.	Distanciamento: - Nenhuma preocupação em apresentar aspectos sociais e culturais das pessoas que falam a LE.	Distanciamento: - Nenhuma busca por ensinar as formas e funções linguísticas baseadas em situações sociais e culturais diversas.	Distanciamento: - Ausência de discussões para o aumento da consciência cultural; - Nenhuma sensibilização de elementos da relevância sociocultural.
Papel do professor	Distanciamento: - Ausência da figura do professor autoritário, da educação tradicional.	Distanciamento: - Ausência da figura do professor como modelo linguístico, que deve conduzir, controlar e reger os comportamentos dos alunos.	Distanciamento: - Ausência da figura do professor que proporciona situações comunicativas, facilitador e aconselhador nas atividades comunicativas.	Distanciamento: - Ausência da figura do professor que maximiza as oportunidades de aprendizagem e minimiza a distância entre o professor e o aluno.
Papel do aluno	Aproximações: - Aluno deve responder corretamente.	Aproximações: - Aluno deve responder aos estímulos na L-alvo; - Deve fazê-lo rapidamente (superaprendizagem).	Distanciamentos: - Ausência da possibilidade dos aprendizes de expressar suas ideias e opiniões; - Ausência do aluno que tem a escolha de dizer o que e como desejar.	Aproximação: - Contribuição para a construção de autonomia; Distanciamento: - Ausência da noção de particularidade (sensibilidade para as singularidades de cada aluno).

Fonte: Sataka (2019)

Tendo em vista a continuidade do trabalho, na próxima seção apresentamos as considerações finais.

5. Considerações finais

Muitas discussões têm emergido nos últimos anos no campo dos Estudos Linguísticos e da Linguística Aplicada, considerando-se as transformações contemporâneas advindas com as TDICs nas esferas sociais, culturais, econômicas e psicocognitivas. Em especial, destacamos o uso dos celulares e aplicativos, tão presente no cotidiano das pessoas. Nesse sentido, neste trabalho, buscamos apresentar um recorte dos resultados de uma pesquisa de mestrado (Sataka, 2019), que teve como um dos objetivos compreender a(s) abordagem-metodológica(s) de ensino de línguas que subjaz(em) no aplicativo Duolingo.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa e que teve como instrumento 1 uma narrativa de descrição da expectativa acerca do que a narradora iria encontrar no Duolingo. Já em no instrumento 2, diário de campo, foi feita uma descrição das atividades experienciadas. Para a elaboração das análises, foi feita a articulação entre os instrumentos 1 e 2 com os estudos teóricos que fundamentam esta pesquisa.

Como resultado, observamos que são duas abordagens-metodológicas que subjazem o fazer pedagógico de línguas do Duolingo: a gramática-tradução e o método audiolingual. Consideramos que ambas funcionam integradamente e não se anulam, pois algumas das atividades do aplicativo correspondem a uma e outras, à outra vertente. No Quadros 6, sistematizamos os pressupostos teóricos da GT que estão presentes no Duolingo.

Quadro 6 – Pressupostos teóricos da gramática-tradução presentes no Duolingo

PRESSUPOSTO TEÓRICO DA GT	MANIFESTAÇÃO NO DUOLINGO
Relevância da tradução e da relação entre LM e L-alvo	Todos os enunciados, avisos, funções do aplicativo, correções são em LM e muitos exercícios são de tradução.
Ideia de que possibilidade de equivalência entre LM e L-alvo	Similaridades entre a LM e L-alvo instigadas nos exercícios.
Valorização da forma e não do sentido	Atividades com propostas sem contextualização e incoerentes.

Fonte: Autoria própria

Ainda assim, não identificamos outros quatro atributos da GT no Duolingo, a saber: (1) listas para memorização de léxicos, declinações e conjugações; (2) foco apenas nas habilidades de leitura e escrita; (3) ensino da literatura clássica da LE; (4) técnica pedagógica da dedução. Por sua vez, os aspectos do método audiolingual que estão no aplicativo são (Quadro 7):

Quadro 7 – Pressupostos teóricos do método audiolingual presentes no Duolingo

PRESSUPOSTO TEÓRICO DO MÉTODO AUDIO-LINGUAL	MANIFESTAÇÃO NO DUOLINGO
Repetição para formação de novos hábitos da LE	Exercícios com a mesma estrutura apresentada sistematicamente.
Concepção de língua como um sistema de padrões	Ideia que fundamenta os exercícios estruturais que aparecem insistentemente.
Técnica de estímulo-resposta-reforço	Reforços positivos com o personagem Duo, sons de acerto, sistema de <i>badges</i> , premiações com <i>lingots</i> , contagem de pontos por XP.
Ensino indutivo	Ausência de explicações de conteúdos gramaticais
Estímulos verbais e não-verbais	Exercícios com o estabelecimento da relação entre palavra-significado-representação visual.
Ideia de superaprendizagem	Estímulos para respostas rápidas e automatizadas pelos alunos, com os exercícios repetidos.
Minimização dos erros	Correção por repetições para a formação de hábitos.
Desenvolvimento das habilidades oral e auditiva	Exercícios com o foco na oralidade e audição.

Fonte: Autoria própria

Muitos princípios do audiolingualismo estão presentes no Duolingo, mas há alguns que não foram observados, são eles: (I) uso somente da L-alvo, já que o aplicativo apresenta muito a LM, como já demonstramos anteriormente; (II) ensino com contextualização em diálogos, pois as atividades são descontextualizadas e incoerentes; (III) apreensão dos comportamentos (culturais) dos falantes da LE, tendo em vista que ensina apenas aspectos estruturais da língua. Assim, alguns aspectos do aplicativo que não correspondem a abordagem-metodológica do audiolingualismo aproximam-no da gramática-tradução e vice-versa.

Ambas as perspectivas teórico-metodológicas são preponderantes em décadas passadas na história do ensino de línguas, entretanto, não consideramos que no Duolingo haja uma mera transposição de métodos e abordagens tradicionais em uma TDIC. Elucidamos que essa discussão educacional é permeada pelas transformações contemporâneas da sociedade integrada às TDICs, como é o caso deste trabalho, em que estudamos o ensino de línguas com a aprendizagem móvel. Nesse sentido, os papéis educacionais também são distintos, já que no Duolingo, nosso objeto de estudo, a figura do professor inexistente, proporcionando uma desestruturação do processo educacional. Essa análise corrobora com a ideia de que não é apenas uma transportação de práticas antigas em uma tecnologia atual.

Portanto, neste trabalho, tencionamos proporcionar reflexões que contribuam para os debates sobre os processos de ensinar e aprender línguas estrangeiras na contemporaneidade. Ensejamos que esta pesquisa tenha preenchido lacunas nos campos da Educação Linguística e Linguística Aplicada e possa fomentar novas inquietações e indagações para a comunidade acadêmica.

Contribuição dos autores

Nós, Mayara Mayumi Sataka e Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld declaramos, para os devidos fins, que ambas participamos da conceptualização do estudo, metodologia, desenho do estudo, análise formal dos dados, análise estatística dos dados, aquisição de financiamento, administração do projeto, supervisão do projeto, coleta dos dados, geração dos dados, validação dos dados, edição e visualização dos dados, escrita do artigo e edição final do artigo submetido e aprovado para publicação na Revista Delta, intitulado “As abordagens-metodológicas de ensino de língua estrangeira no aplicativo *Duolingo*”. Sendo assim, aprovamos a versão final do manuscrito e somos responsáveis por todos os seus aspectos, incluindo a garantia de sua precisão e integridade.

(X) Declaramos não ter qualquer conflito de interesse, em potencial, neste estudo.

Bibliografia

Allwright, D. (1991). The Death of Method. *CRILE Working Paper*, Lancaster, n.10.

- Almeida Filho, J. C. P. (2010). *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 6. ed. Campinas: Pontes Editores.
- Almeida Filho, J. C. P. (2009). *Linguística Aplicada: ensino de línguas & comunicação*. 3. ed. Campinas: Pontes Editores.
- Almenara, J. C., Díaz, V. M. E., & Infante, A. (2011). Creación de un entorno personal para el aprendizaje: desarrollo de una experiencia. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, n.38.
- Barcelos, A. M. F. (2020). Compreendendo a pesquisa (de) narrativa. In R. C. Gomes Junior (Ed.). *Pesquisa Narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas* (1st ed., pp. 17-37). Pimenta Cultural. DOI 10.31560/pimentacultural/2020.572
- Barkhuizen, G., Benson, P., & Chik, A. (2014). *Narrative Inquiry in Language Teaching and Learning Research*. New York: Routledge.
- Boll, C. I., Ramos, W. M., & Real, L. C. (2018). Aprendizagem móvel. In Mill, D. (Org.). *Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a distância*. Campinas: Papyrus, p. 41-43.
- Brown, H. D. (2000). *Teaching by Principles: An interactive Approach to Language Pedagogy*. 2. ed., [S.l.]: Longman.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2011). *Pesquisa Narrativa: experiências e história em pesquisa qualitativa*. 2. ed. Uberlândia: EdUFU. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores (GPNEP) ILEEL/UFU.
- Kumaravadivelu, B. (2012). *Language Teacher Education for a Global Society*. New York: Routledge.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod*. Mahwah, NJ: Routledge.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. 2.ed. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D., & Long, M. H. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. London, New York: Longman.
- Leffa, V. J. (2016). Redes sociais: ensinando línguas como antigamente. In: _____; Araújo, J. (Org.). *Redes sociais e ensino de línguas: O que temos de aprender?* 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, p. 137-153
- Leffa, V. J. (2012). Ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411.
- Leffa, V. J. (1988). Metodologia do ensino de línguas. In Bohn, H. I., & Vandresen, P. *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC. p. 211-236.

- Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34.
- Oliveira, M. R. N. S. (2013). Revendo a discussão: do mito da tecnologia ao paradigma tecnológico. In Tavares, R. H., & Gomes, S. S. (Org.). *Sociedade, Educação e redes: desafios à formação crítica*. Araraquara: Junqueira&Marin, p. 155-172.
- Palalas, A. (2018). Mindfulness in Mobile and Ubiquitous Learning: Harnessing the Power of Attention. In Shengquan, Y., Mohamed, A., & Avgoustos, T. (Org.). *Mobile and Ubiquitous Learning: An Internacional Handbook*. Singapura: Springer, p. 19-44.
- Prabhu, N.S. (1990). There is no best method-why? *TESOL Quarterly*, Malden, v.24, n.2, p.161-72.
- Sancho, J. M. (2006). De tecnologias da informação e comunicação a recursos educativos. In Hernandez, F. (Org.). *Tecnologias para transformar a educação*. Porto Alegre: Editora Artmed, p. 15-41.
- Sataka, M. M. (2019). *Análise do aplicativo Duolingo para aprendizagem de língua espanhola – uma pesquisa narrativa*. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista [UNESP], Araraquara/SP, Brasil. <http://hdl.handle.net/11449/181998>.
- Telles, J. A. (1999). A Trajetória Narrativa: Histórias sobre a formação do Professor de Línguas e sua Prática Pedagógica. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, v. 34, p. 79-92.

Recebido em: 03/04/2020

Aprovado em: 16/07/2020