O Boletim de Conjuntura (BOCA) publica ensaios, artigos de revisão, artigos teóricos e empíricos, resenhas e vídeos relacionados às temáticas de políticas públicas.

O periódico tem como escopo a publicação de trabalhos inéditos e originais, nacionais ou internacionais que versem sobre Políticas Públicas, resultantes de pesquisas científicas e reflexões teóricas e empíricas.

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratizacão mundial do conhecimento.



BOLETIM DE CONJUNTURA

BOCA

Ano V | Volume 15 | Nº 45 | Boa Vista | 2023

http://www.ioles.com.br/boca

ISSN: 2675-1488

https://doi.org/10.5281/zenodo.8371380

BOLETIM DE CONJUNTURA

www.ioles.com.br/boca

APLICATIVOS MÓVEIS PARA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA: BUSUU, DUOLINGO E MEMRISE[1]

Sabrina Lima dos Santos[2]

Girlene Miranda Baima[3]

João Batista Bottentuit Júnior[4]

Resumo

Durante a pandemia da Covid-19 houve um aumento na inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), principalmente nos contextos de ensino-aprendizagem. Esse cenário de isolamento vivenciado nesse período fez com que a educação se adaptasse a novos modelos, e com isso tivesse que utilizar massivamente as tecnologias digitais em todos os níveis de ensino. Nesse sentido, vimos várias ferramentas digitais sendo utilizadas como recurso educacional, desde o *notebook* até os *smartphones*, no processo de ensino-aprendizagem de todos os componentes curriculares. No aprendizado de Línguas Estrangeiras há uma variedade de plataformas e aplicativos móveis que conseguem possibilitar o contato dos alunos com a língua tendo como meta o aprendizado. Portanto, neste estudo, avalio três aplicativos móveis para a aprendizagem de Língua Inglesa: (1) Busuu, (2) Duolingo e (3) Memrise, considerando as seguintes características: gratuidade; desenvolvimento das quatro habilidades; o estudo de vocabulário; conceito de língua; método de ensino; *feedback*; gamificação; usabilidade e incentivo à interação. A escolha por esses aplicativos se baseou na lista dos aplicativos móveis para aprendizagem de inglês mais baixados no site do *iTunes* utilizando as palavras chave "educação" e "aplicativos gratuitos para aprender inglês" no buscador da loja e a análise feita foi das primeiras lições de cada aplicativo. O estudo conclui que todos os aplicativos conseguem oportunizar aos alunos um contato com a língua inglesa por meio do *input* autêntico, ou seja, de uma situação real de contato com a língua, mas ainda não podem ser utilizados pelos alunos sem a instrução dos professores. O estudo conclui, ainda, que o *Busuu* e o *Memrise* oferecem o melhor conteúdo para a aprendizagem, mas o Duolingo é o único que oferece todo o curso forma gratuita.

Palavras-chave: Aplicativos; Ensino e Aprendizagem de Línguas; Língua Inglesa.

Abstract

During the Covid-19 pandemic, there was an increase in the insertion of Digital Information and Communication Technologies (TDIC), mainly in teaching-learning contexts. This scenario of isolation experienced during this period made education adapt to new models, and with that it had to massively use digital technologies at all levels of education. In this sense, we saw several digital tools being used as an educational resource, from notebooks to smartphones, in the teaching-learning process of all curricular components. In the learning of foreign languages there are a variety of platforms and mobile applications that manage to make possible the contact of the students with the language having as a goal the learning. Therefore, in this article, I evaluate three mobile applications for learning the English language: (1) Busuu, (2) Duolingo and (3) Memrise, considering the following characteristics: free; development of the four skills; vocabulary study; language concept; teaching method; feedback; gamification; usability and encouraging interaction. The choice for these apps was based on the list of the most downloaded mobile apps for learning English on the iTunes website using the keywords "education" and "free apps to learn English" in the store's search engine and the analysis made was of the first lessons of each app. The study concludes that all applications manage to provide students with contact with the English language through authentic input, that is, a real situation of contact with the language, but still cannot be used by students without the instruction of teachers. The study also concludes that Busuu and Memrise offers the best content for learning, but Duolingo is the only one that offers the entire course for free.

Keywords: Apps; Language Teaching and Learning; English Language.

[1] Os autores agradecem ao apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA) para o desenvolvimento da presente pesquisa.

[2] Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: sabrina.lima@discente.ufma.br

[3] Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: girlene.mb@discente.ufma.br

[4] Professor da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Doutor em Ciência da Educação. E-mail: joaobbj@gmail.com

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, conseguimos perceber a grande influência que as tecnologias vêm exercendo em nossa sociedade em todas as áreas, como na economia (com o uso dos aplicativos de bancos que nos permitem fazer todas as transações, como transferir dinheiro, pagar boleto, fazer PIX e etc.), na área da saúde (com as consultas *on-line*), na política (com os discursos transmitidos *on-line* pelos políticos), no entretenimento (com as *lives* de *shows* transmitidas pelo Youtube) e na área da educação (com as aulas sendo ministradas *on-line* por meio de aplicativos como o WhatsApp, Google Meet, Zoom etc.).

Esse aumento da inserção das tecnologias no nosso dia a dia foi muito percebido e necessário durante a pandemia da Covid-19, quando os governantes, como medida protetiva à contaminação do vírus, impuseram à sociedade o isolamento social, ou seja, todas aquelas atividades, que antes eram feitas presenciais e nos espaços físicos, agora tinham que ser feitas usando as tecnologias, mais precisamente com o uso dos aplicativos móveis e de forma remota. E na área da educação, como já foi citado anteriormente, não foi diferente, pois o uso das tecnologias foi uma estratégia decisiva no processo de ensino-aprendizagem durante a pandemia.

A tecnologia, bem como o uso dos aplicativos com fins de entretenimento, já faz parte do dia a dia de qualquer adolescente e jovem que passam horas utilizando-os para jogos e redes sociais. E, durante a pandemia, esse tempo de uso aumentou consideravelmente, de acordo com uma pesquisa realizada nos Estados Unidos pela organização sem fins lucrativos, Common Sense Media (2021), que constatou que o uso geral de tela entre crianças e adolescentes aumentou 17% de 2019 a 2021, crescendo rapidamente mais do que nos quatro anos anteriores.

Segundo a pesquisadora Diana Graber (2011), fundadora do Cyberwise, *site* que tem por objetivo ajudar jovens a usarem tecnologia com segurança, esses dados não a surpreendem, pois durante a pandemia as crianças passaram a usar as telas com o objetivo de se entreterem e interagirem com os amigos, já que muitas não tinham acesso a atividades e interações presenciais.

Portanto, podemos perceber que os adolescentes e os jovens possuem uma relação próxima e natural com os recursos tecnológicos. Segundo Pereira Filho e Franco (2021), não pode ser negado que há uma relação harmoniosa entre os jovens e os recursos tecnológicos. E essa relação ocorre de forma natural, diferente da relação que, segundo os autores, ocorre entre a tecnologia e parte dos adultos.

As transformações digitais bem como a forma como os indivíduos vêm interagindo uns com os outros também estão influenciando no modo como as interações estão sendo feitas na educação, mais precisamente na aprendizagem. E essas mudanças fizeram surgir um novo perfil de aluno/discente, ou seja, um estudante que quer aulas dinâmicas, interativas e que seja colocado como sujeito ativo do

processo de aprendizagem, e com isso, há também a necessidade de se mudar o sistema educacional (PEREIRA FILHO; FRANCO, 2021).

Nesse contexto, o ensino da Língua Inglesa aliado às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) é de suma importância, pois permite a possibilidade da integração, interação e inserção dos alunos em um ambiente que se torna propicio para a aprendizagem com nativos e, isso, oportuniza uma aprendizagem significativa e contextualizada (PEREIRA FILHO; FRANCO, 2021).

No entanto, segundo os autores, essa possiblidade encontra barreiras no âmbito educacional, principalmente quando falamos do currículo, pois o papel da Língua Inglesa ainda é insignificante. Para Pereira Filho e Franco (2021), essa irrelevância dada à Língua Inglesa no currículo prejudica a eficácia de seu ensino e traz à tona a necessidade de se pensar novos percursos para que o processo de ensino seja efetivo.

Estudos recentes como os realizados por Andrade (2017) e Sataka (2019) afirmam que os aplicativos móveis estão contribuindo para a aprendizagem de línguas, pois a tecnologia cria oportunidades de redimensionar os papeis dos alunos e dos professores. Sobre isso Kenski (2007) afirma que o ciberespaço abre novas possibilidades e modos diferentes para as pessoas aprenderem, ou seja, não temos mais professores e alunos separados pelas dicotomias do saber autenticado pelas academias (professores) e o saber do senso comum (alunos), pelo contrário, temos sujeitos que estão desejosos de buscar o conhecimento para além da aquisição de informações e para além da aprendizagem.

Sendo assim, sabe-se que uma das características dos aplicativos móveis é a ubiquidade, ou seja, a qualidade do que está ou existe em todos ou em praticamente todos os lugares (MICHAELIS, 2023). Essa característica associada as interfaces de jogos, a interatividade, a gamificação, as recompensas que os aplicativos fornecem a cada acerto, dentre outras características dos aplicativos voltados para o ensino-aprendizagem de línguas podem se tornar um aliado do professor que pode motivar os alunos a utilizá-los com o objetivo de aprender um novo idioma.

Porém, levantamos um questionamento com relação ao uso dos aplicativos móveis que é: de que forma esses aplicativos dialogam com as metodologias de ensino-aprendizagem da língua? Diante desse questionamento, esta pesquisa, tem como principal objetivo analisar e comparar as atividades propostas para alunos de três aplicativos de ensino de línguas (Busuu, Duolingo e Memrise), com a finalidade de checar quais deles contemplam, em um mesmo nível de atividades, os seguintes aspectos: a) a gratuidade; b) desenvolvimento das quatro habilidades (produção e compreensão oral e produção e compreensão escrita); c) estudo de vocabulário d) conceito de língua; e) método de ensino; f) feedback; g) gamificação; h) usabilidade e, i) incentivo à interação.

Compreende-se que esses critérios possuem uma fundamental importância para a aprendizagem de línguas, de acordo com Leffa (2014) e Paiva (2017). Essas análises tiveram como base os estudos sobre as metodologias e as abordagens de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, como: Gramática-Tradução, Audiolingual, Abordagem Comunicativa e Pós-Método (LARSEN-FREEMAN, 2011; LEFFA, 1988). Segundo esses autores, aprender uma língua não se limita somente a aquisição das estruturas dessa língua ou de palavras descontextualizadas, mas pela oportunidade de usá-la de forma comunicativa em comunidades discursivas que promovam a interação na língua que se está estudando.

Para se chegar ao objetivo proposto, utilizou-se como métodos: a realização das atividades feitas por nós da primeira unidade ou nível dos três aplicativos; a realização de anotações depois de cada atividade baseadas nos aspectos já descritos acima para que nós, posteriormente, pudéssemos descrever e avaliar os aplicativos; procuramos artigos sobre os três aplicativos no portal de periódicos da CAPES e no Google Scholar; e procuramos mais informações sobre eles nas *webpages* dos aplicativos.

As próximas seções deste texto ficaram divididos em: Fundamentação Teórica, onde tratamos do ensino da Língua Inglesa no Brasil e o uso da tecnologia. Na metodologia, onde será descrito cada passo seguido por nós para a realização das análises e comparações dos aplicativos. Nos resultados da pesquisa apresentamos as conclusões dessa análise e dessa comparação mediante a realização das atividades relacionadas a primeira unidade ou nível e nas considerações finais apresentamos a análise e a comparação dos aplicativos de acordo com os critérios adotados para a realização das mesmas e apresentamos como sugestão qual (ais) são os aplicativos que podem ser adotados de acordo com esses critérios e com os objetos de conhecimento.

O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA E O USO DA TECNOLOGIA NO BRASIL

O ensino da língua inglesa começou no Brasil em 1808 com a mudança da Família Real para o Brasil, onde D. João VI estabelece relações comerciais com vários países, dentre eles a Inglaterra (OLIVEIRA, 1999). Segundo o autor, durante esse período que corresponde desde o Império, 1ª República, 2ª República até os dias atuais a Língua Inglesa, como disciplina, teve vários *status*, ou seja, por meio de vários decretos durante esse período, foi considerada, em alguns momentos dessa história do país, ora como uma disciplina obrigatória outra ora como disciplina não obrigatória.

Entretanto, segundo Mesquita (2018), uma das mudanças mais significativas promovida pelas leis estabelecidas no Brasil durante esse período veio com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (1961) para o ensino da Língua Inglesa. Essa mudança, segundo o autor, foi a exclusão da língua como obrigatória no currículo passando "a ser recomendada a sua oferta com

eficiência e quando as instituições de ensino tivessem condições de ministra-las". Segundo Leffa (2008, p. 13), "[...] é o começo do fim dos anos dourados das línguas estrangeiras [...]". Mesmo com o prestigio da língua crescendo em nosso país devido a dependência econômica e cultural do Brasil dos Estados Unidos houve esse retrocesso no que diz respeito ao ensino da língua no país, e esse retrocesso acabou estimulando a abertura de escolas de idiomas e assim enraizando a cultura de que não se consegue aprender inglês nas escolas regulares (MESQUITA, 2018).

Em 1971 foi publicada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Lei n° 5.692, de 11 de agosto. Mesmo com 10 anos de diferença entre as duas não houve mudança no ensino da Língua Inglesa, pois ainda era previsto na lei como uma recomendação as escolas que tivessem condições de ofertar a disciplina. Portanto, devido a essa recomendação, a maioria das escolas de 1° grau (antigo ginásio) não ofertou mais o ensino de inglês e o 2° grau (antigo cientifico) diminuiu a oferta do ensino de inglês para uma hora por semana (MESQUITA, 2018).

Conforme Day (2012), havia, nesse mesmo período, uma expansão nas pesquisas em linguística aplicada ao ensino de línguas impulsionadas pelos setores da sociedade que reconheciam a importância do ensino de uma LE para todos os setores, tais como: o comércio, nas finanças, na administração e etc. Porém, em direção contrária ao que ocorria no mundo, as políticas linguísticas oriundas da LDB de 1971, "não asseguraram a permanência, com qualidade, desse ensino nas escolas brasileiras e, ainda, intensificaram o senso comum de que não se aprende línguas estrangeiras nas escolas regulares" (DAY, 2012, p. 8).

Assim durante anos o ensino de Língua Inglesa no Brasil foi perdendo seu espaço e o seu caráter formador que apresentava aos alunos um novo mundo e uma nova cultura. "Os alunos foram deixando de ser capazes de refletir sobre si e sobre os outros e isso fez com que os alunos deixassem de ser preparados para serem alunos reflexivos conscientes de sua cultura e de sua realidade" (MESQUITA, 2018, p. 20). Porém, essa nova realidade não foi aceita passivamente pelos professores e nem pelos pesquisadores que inconformados realizaram pesquisas e trabalhos que tentaram mudar essa situação do ensino de Língua Inglesa elitista no Brasil.

De acordo com Leffa (1999), é com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que o ensino de Língua Inglesa se tornou obrigatório, novamente, a partir da 5ª série do Ensino Fundamental. Já no Ensino Médio, haveria uma língua estrangeira obrigatória e a outra seria optativa, de acordo com a escolha da comunidade escolar e também de acordo com a possibilidade das escolas.

Com relação ao método de ensino que deveria ser trabalhado nas escolas, a nova LDB (1996) não determina o uso de um único método como certo, "já que o ensino será ministrado com base no princípio do pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas" (LEFFA, 1999, p. 15).

Com a promulgação da terceira LDB muitos especialistas e professores acreditavam que aconteceria a valorização pedagógica do ensino de Língua Inglesa, porém com o lançamento de outro documento norteador para os professores de língua inglesa notou-se a pouca importância do ensino dessa língua. Esse documento foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1998 com a finalidade de "direcionar o ensino da Educação Básica no Brasil tanto em relação aos tópicos a serem ensinados quanto em relação aos métodos" (MESQUITA, 2018, p. 21). Esse documento foi desenvolvido para todas as disciplinas, porém para a Língua Inglesa do Ensino Fundamental II (atualmente chamado de Anos Finais) o documento manteve a falta de importância do ensino das quatro habilidades (*Reading, Listening, Writing and Speaking*), pois de acordo com os PCNs se torna inviável o ensino dessas habilidades. O argumento para essa inviabilidade do ensino das habilidades é justificado pelo documento da seguinte forma:

> Falta de oportunidade dos alunos em utilizar a oralidade; número escasso de aulas na grade curricular; quantidade excessiva de alunos em sala de aula e falta de domínio do idioma falado de alguns professores. [...] para o aluno, seria mais eficaz a aprendizagem e o desenvolvimento da habilidade de leitura. Isso tornaria o ensino um procedimento instrumental [...] (BRASIL, 1998, p. 20).

O Presidente Michel Temer, em 16 de fevereiro de 2017, publicou a Lei n° 13.415, que altera algumas leis relacionadas à educação, dentre elas, a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, essa alteração trouxe uma significativa mudança no ensino de Língua Inglesa. Essa mudança tornou a língua obrigatória no Ensino Fundamental e Ensino Médio de acordo com o Art. 26, § 5° (artigo relacionado ao Ensino Fundamental) e no Art. 35-A, § 4° (artigo relacionado ao Ensino Médio),

> Art. 26, § 5° No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.
>
> Art.35-A, §4°Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2017).

Essas resoluções foram aprovadas em 2017 e foram implantadas tanto nas escolas públicas quanto nas escolas particulares. Com isso, esperou-se que pelo fato de a disciplina ter se tornado

obrigatória que isso trouxesse outras mudanças, como por exemplo, o aumento da carga horaria, a melhoria das estruturas escolares e a qualificação dos professores.

O documento mais atual que regulariza o ensino no Brasil, e consequentemente, o ensino de Língua Inglesa é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018. Na BNCC a língua estrangeira moderna indicada como obrigatória para o Ensino Fundamental – Anos Finais é a Língua Inglesa e esta deve garantir aos alunos o desenvolvimento de seis (06) competências. A escolha pela Língua Inglesa, de acordo com a Base, está relacionada com o seu papel na comunicação mundial, pois a língua é vista como uma língua franca e é utilizada por falantes espalhados por todo o mundo, com diferentes repertórios culturais e linguísticos.

Nesse ponto, a BNCC apresenta a proposta de que o aprendizado do inglês seja realizado da mesma forma que o português, ou seja, a língua inglesa deve ser ensinada e aprendida por meio de práticas linguísticas cotidianas, discursivas e de reflexão sobre elas. Sendo assim, os alunos conseguem desenvolver uma autonomia no uso comunicativo do idioma nativo e do estrangeiro.

De acordo com que foi exposto, é possível perceber que houve vários desajustes entre o ensino de Língua Inglesa no país e as necessidades dos discentes. Além disso, essas reformas que vem passando ao longo do tempo o sistema educacional nos mostra o ensino de Língua Inglesa ora sendo desprezado ora sendo tratado de forma indevida, chegando a ser excluída da grade curricular como disciplina obrigatória em determinado período (SANTOS, 2011).

Diante de todas essas reformas podemos nos perguntar: “mas, onde estamos atualmente?” e “para onde vamos?” com relação ao ensino da Língua Inglesa no Brasil. De acordo com Leffa (2016, p. 62),

> O momento atual é de um grande interesse na educação, de um modo geral, e de uma revitalização do ensino de línguas, de modo particular, em que pese alguns percalços, como as sugestões dos Parâmetros Nacionais.

Nesse sentido, é a primeira vez desde a “descoberta do Brasil” percebemos que há uma notória percepção de que a riqueza de um país se mede muito mais pelo seu conhecimento do que pelo que há em seu solo ou subsolo, principalmente, quando há o domínio, por parte dos cidadãos, da tecnologia para saber usar esses recursos (LEFFA, 2016).

Portanto, quando há uma valorização na aquisição desse conhecimento também irá se valorizar o local onde se adquire, ou seja, a escola. Além de valorizarmos, também, a aprendizagem de uma Língua Estrangeira, seja ela a língua portuguesa, língua inglesa, língua francesa, língua espanhola, etc. já que a

língua é o meio de comunicação para fazermos dela o veículo principal de divulgação desse conhecimento.

Diante desse cenário, a educação ganhou notoriedade e *status*, pois ela "deixou de ser tratada apenas em reuniões de professores para ser tratada também em encontros de cúpula entre países" (LEFFA, 2016, p. 63). E essas discussões sobre a educação tem levantado grandes questionamentos com relação a mais investimentos na educação, a pesquisas nas universidades, ao investimento na formação dos professores e nos seus salários.

Essa valorização da Língua, aqui entendemos esse conceito como "um conjunto organizado de elementos, desenvolvido pelos humanos para se comunicar, e comum a um grupo" (FERNANDES, 2020), ou seja, Língua é informação, é comunicação, sendo essa a principal mudança na sociedade de informação.

Essa Sociedade de Informação, segundo Silva (2010, p. 2), está sendo "construída com base nas tecnologias de comunicação e informação, fluindo através de velocidades e quantidades inimagináveis e representando uma profunda mudança na organização da sociedade e da economia". E essa mudança também está atingindo a educação, pois na

> [...] nova economia não basta dispor de uma infraestrutura moderna de comunicação; é preciso competência para transformar informação em conhecimento. É a educação (grifo meu) o elemento chave para a construção de uma Sociedade da Informação e condição essencial para que pessoas e organizações estejam aptas a lidar com o novo, a criar e, assim, a garantir seu espaço de liberdade e autonomia [...] (TAKAHASHI, 2000, p. 6).

Essa Sociedade da Informação está usando as tecnologias de informação e comunicação para que, assim, possa ter capacidade de produzir informações em quantidade e diversidade. Segundo Silva (2010, p. 5), "esta realidade reflete diretamente na educação, uma vez que, o material utilizado no processo de ensino-aprendizagem passa a ser complementado pela tecnologia". Portanto, os materiais didáticos utilizados até então, como o livro, giz, quadro e aulas somente explicativas, se tornam insuficientes para a preparação do cidadão mediante a Sociedade de Informação, pois essa nova dinâmica exige competência e capacidade para utilizar os novos recursos informacionais disponíveis, como por exemplo, o computador, *notebook*, *tablet*, *smartphone*, livros digitais (*E-book*), aplicativos móveis, ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), dentre outros.

Portanto, o que se pretende com essa revisão histórica é indicar aos professores que não há um início e nem um fim específico entre esses métodos de ensino, e, que por conta disso, eles podem começar as suas experiências a partir das experiências dos outros, podem mesclar os tipos de metodologia e podem começar a integrar as tecnologias digitais com as metodologias de ensino com o

intuito de promover uma prática educacional contextualizada e significativa sem precisar ser repetitiva e mecânica. De acordo com Leffa (1988, p. 1), "sem uma visão histórica a evolução se torna impossível.

Mas, como fazer essa integração? Segundo Paiva (2015, p. 1), "[...] o sistema educacional sempre se viu pressionado pela tecnologia, do livro ao computador, e faz parte de sua história um movimento recorrente de rejeição, inserção e normalização". Para a autora, quando uma nova tecnologia surge, a primeira atitude da sociedade é desconfiar da possibilidade do seu uso nos mais variados âmbitos e, consequentemente, passa a rejeitá-la. Com o passar do tempo, com a tecnologia começando a fazer parte e a ser inserida no dia a dia dessa sociedade, ela também passa a ser incorporada no âmbito educacional e nas práticas pedagógicas dos professores. Logo em seguida, vem o momento da normatização, que é definido por Chambers e Bax (2006, p. 465) "[...] como o estado em que a tecnologia se integra de tal forma às práticas pedagógicas que deixa de ser vista como 'cura milagrosa' ou como algo a ser temido".

Ao analisarmos a trajetória do ensino de línguas modernas no mundo, podemos perceber que há três momentos importantes aliados à criação das tecnologias. Observa Paiva (2018), que o primeiro momento foi marcado pela invenção da prensa por Gutenberg, em 1442, e pelo surgimento dos livros didáticos. A primeira vez que se ouviu falar do uso do livro didático pelos alunos foi em 1578, com a publicação de uma gramática do hebraico pelo Cardeal Bellarmine, que possibilitava ao aluno estudar sem a ajuda do professor (PAIVA, 2015).

O segundo momento está atrelado ao surgimento da tecnologia de áudio e vídeo, como exemplo, citamos os discos, os gravadores e as fitas cassetes. O surgimento desses equipamentos permitiu a criação dos laboratórios de língua que, juntamente com os gravadores portáteis, permitiram aos professores levarem para as salas de aula material gravado que reproduzia diálogos dos falantes nativos, e, assim, os alunos poderiam ouvir e tentar imitar a pronúncia dos nativos sem a interferência do sotaque do professor.

Já o terceiro momento pode ser determinado pela criação do computador e do surgimento da Internet e, também, pela evolução dos equipamentos dos telefones celulares, os *smartphones*. O ensino de línguas mediado pelo computador e a nova fase da Internet no século XXI, a chamada *web* 2.0, na qual o usuário passa de mero consumidor de conteúdo a produtor, permitiram aos alunos, efetivamente, usar a língua em experiências diversificadas de comunicação. Segundo Paiva (2015, p. 10), "[...] pela primeira vez, o aprendiz passa a ser também autor e pode publicar seus textos e interagir com recurso textual, acrescido de áudio e vídeo".

Nesse sentido, Warschauer (1996) dividiu a história do ensino de Línguas mediado por computador em três frases, a saber: behaviorista, comunicativa e integrativa. A primeira fase aconteceu

entre os anos de 1960 e 1970 e foi caracterizada pela oferta de atividades individuais, a exemplo, podemos citar os exercícios repetitivos conhecidos como *Drills*, por meio de programas desenvolvidos para computadores chamados de *mainframe*.

A fase comunicativa aconteceu entre os anos de 1970 e 1980. A principal característica dessa fase é a exclusão das frases prontas para focar no uso da língua de forma natural e sem se preocupar com os erros. De acordo com Paiva (2018, p. 6), "[...] surgiram os programas de reconstrução de texto, os processadores de texto, programas para publicação, corretores de vocabulário e gramática e outros que estimulavam a interação entre alunos".

A fase integrativa aconteceu nos anos de 1990 com o surgimento da *World Wide Web*/Rede Mundial de Computadores (WWW) e com ela surgem as redes sociais de relacionamento como o Orkut, Facebook, Instagram e WhatsApp, os repositórios de vídeos como o Youtube, os canais de *Streaming*, como a Netflix, o envio de mensagens de forma síncrona (*chat*) e assíncrona (*e-mail*).

Como podemos perceber, de acordo com os exemplos citados nos parágrafos anteriores, a nossa atualidade é marcada pelos equipamentos móveis (*notebook*, *tablets* e *smartphones*), todos conectados à Internet sem fio. Para Lipponen (2010, p. 52):

> Os computadores, os *tablets* e os celulares são as novas ferramentas para o letramento. Com e por meio delas, é possível acessar informações a qualquer hora e em qualquer lugar; essas ferramentas abrem o mundo da informação. Elas possibilitam novas formas de ser letrado que exigem seu uso.

Nos últimos anos, o interesse pelas tecnologias digitais cresceu bastante, principalmente em seu uso no âmbito escolar. Prova disso são as inúmeras pesquisas realizadas nas universidades de norte a sul do país e as diversas publicações em periódicos e em livros, tanto físicos quanto em formato de *E-book*. Podemos citar alguns exemplos dessas publicações, a revista *Trabalhos em Linguística Aplicada* (Paiva, 2019), que reuniu 12 artigos sobre linguagem, educação e tecnologias; a *Veredas*, que reuniu em um número temático sobre as tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de línguas com dez artigos (PAIVA, 2019).

Em 2016, foram publicados quatro livros, entre os quais Coscarelli (2016) e seus dez colaboradores enfatizaram aspectos da leitura no ambiente virtual e dos jogos; e Araújo e Leffa (2016) conseguiram reunir 16 pesquisadores para discutir as redes sociais e o ensino de línguas.

Em uma pesquisa realizada pela CETIC (2015), verificou-se que o maior percentual de acesso (80%) era por busca de informações para trabalhos escolares; em seguida, com 79%, vem o acesso às redes sociais e o envio de mensagens instantâneas, a exemplo do WhatsApp; e em terceiro lugar, aparece baixar aplicativos móveis (75%). Outro percentual relevante dessa pesquisa é o jogo *on-line*

(46%) não conectado com outro jogador e o jogo *on-line* (38%) conectado com outro jogador. Esses dados, de acordo com Paiva (2019, p. 16), "[...] revela que estamos em uma época efervescente de experimentações diversas. A cada dia surgem aplicativos para a aprendizagem de línguas, no entanto, o conteúdo ainda precisa melhorar".

Portanto, iremos elencar alguns trabalhos de pesquisa sobre o uso das tecnologias no ensino da Língua Inglesa na tentativa de identificar, no mundo e no Brasil, o "estado da arte" sobre esse tema, ou seja,

> [...] sobre o mais alto e mais expressivo grau de desenvolvimento atingido por esse tema no cenário internacional e nacional até agora. [...] Por meio da identificação de boas práticas, de modelos que deram ou não resultados, de métodos, materiais e aplicações que circulam na área [...] (LITO E FORMIGA, 2008, p. 16).

Pesquisas como as de Harres, Rubin e Brawerman-Albini (2021), Della Rosa e Chagas (2021), Moraes e Almeida (2022) e Biaggi *et al* (2023) afirmam que há outras maneiras de fornecer possibilidades tecnológicas além do quadro e do livro didático para o ensino da Língua Inglesa, principalmente no que diz respeito a instrumentos para melhorar o processo de ensino-aprendizagem da língua.

Della Rosa e Chagas (2021), analisaram e compararam três aplicativos (Duolingo, Babbel e Memrise) que se autodenominam plataformas de ensino de língua inglesa. Essa análise e comparação foram feitas baseadas em teorias de ensino e aprendizagem de línguas. Como recurso metodológico, elas avaliaram a primeira lição de cada aplicativo levando em consideração os seguintes aspectos: desenvolvimento das quatro habilidades, explicações gramaticais, exercícios de tradução para língua materna ou língua estrangeira, conteúdo significativo e correção orientada das produções.

As autoras chegaram à conclusão que esses aplicativos de ensino de línguas utilizam como base a aprendizagem focada na disciplina, motivação, interesse e autonomia dos alunos, e, portanto, elas reconhecem que "tais aplicativos podem ser também utilizados como recursos por professores e, portanto, tendo seu uso orientado por propostas pedagógicas" (DELLA ROSA; CHAVES, 2021, p. 20).

A pesquisa de Harres, Rubin e Brawerman-Albini (2021), buscou analisar dois aplicativos de línguas (Duolingo e Memrise) para depois propor o uso deles como possíveis recursos nas práticas pedagógicas dos professores. A metodologia utilizada por elas foi a análise e a comparação das atividades da unidade 1 dos respectivos aplicativos. Além disso, elas realizaram um contraste com a literatura existente sobre os aplicativos e o processo de ensino da língua.

O resultado alcançado por elas nessa pesquisa apontou que "os aplicativos sofreram grandes mudanças positivas –acessibilidade, funcionalidade e adaptabilidade-, mas ainda não podem ser

utilizados independentemente de um instrutor" (HARRES; RUBIN; BRAWERMAN-ALBINI, 2021, p. 1).

Moraes e Almeida (2022) realizaram a sua pesquisa em meio a pandemia de Covid-19, e, por isso, resolveram realizar algumas reflexões acerca das tecnologias no ensino de Língua Inglesa para alunos surdos. A abordagem metodológica utilizada por eles, foi apresentar algumas plataformas digitais que podem ser usados pelos professores para facilitar o ensino de Língua Inglesa para alunos surdos. As plataformas foram escolhidas por apresentarem atividades na modalidade escrita do inglês, pois segundo aos autores é a modalidade "que respeita as necessidades e especificidades dos alunos surdos" (MORAES; ALMEIDA, 2022, p. 6).

Os autores chegaram à conclusão que as TDICs podem estimular o desenvolvimento da "autonomia e a comunicação crítica na sala de aula" (MORAES; ALMEIDA, 2022, p. 11). Além disso, os autores fazem a reflexão de que em um mundo globalizado, ensinar inglês a alunos, surdos ou ouvintes, utilizando as tecnologias proporcionam a eles um acesso a diferentes tipos de conhecimento e informação que irá capacitá-los para a autoemancipação.

Biaggi *et al* (2023) realizaram um estudo para tentar compreender e identificar o conhecimento, o interesse e o uso das tecnologias digitais na educação infantil, mais precisamente o uso do aplicativo *stop motion*; e para conseguir avaliar como o processo de formação dos professores contribuem para a legitimação de metodologias criativas no processo de ensino-aprendizagem. Para isso, as autoras realizaram uma pesquisa bibliográfica e a elaboração de sequências didáticas para a formação dos professores. O resultado da pesquisa mostrou que a formação continuada dos professores na área de tecnologia digitais é importante para ajudar a "dirimir as lacunas existentes na formação do professor em tecnologias" (BIAGGI *et al*, 2023, p. 2). Ainda segundo os autores, o aplicativo *stop motion*, pode proporcionar "uma experiência educativa diferenciada, promovendo o desenvolvimento integral das crianças e ampliando as possibilidades de ensino e aprendizagem na sala de aula".

METODOLOGIA

Segundo a natureza dos dados da pesquisa que norteou este estudo ela é uma pesquisa qualitativa, pois tem como objetivo mapear, analisar e comparar os aplicativos móveis gratuitos ou parcialmente gratuitos que se autodefinem como app de ensino de línguas. Sendo assim, os aplicativos analisados nessa pesquisa foram: Busuu, Duolingo e Memrise. A escolha pela pesquisa qualitativa se justifica pelo fato dela buscar "descrever, compreender e explicar determinado objeto de estudo" (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 7).

A pesquisa foi desenvolvida em quatro momentos, a saber: o primeiro momento foi a revisão bibliográfica sobre o tema da pesquisa, ou seja, o uso dos aplicativos móveis no ensino da Língua Inglesa; o segundo momento foi a seleção dos aplicativos, e para esse momento tivemos cinco fases, a saber: 1) mapeamento dos aplicativos gratuitos que se autodenominam como app de ensino de línguas; 2) seleção para a análise de acordo com a avaliação dos usuários e o número de *downloads* dos aplicativos; 3) *download* e inscrição nos aplicativos de ensino de Língua Inglesa; 4) realização das atividades da unidade 1 dos aplicativos selecionados e a realização de anotações sobre essas atividades; 5) análise dos aplicativos com base nos critérios previamente selecionados.

Para a primeira fase, recorremos a loja de aplicativos do *Iphone*, ou seja, a *Apple Store* e ao utilizar a palavra chave "educação" o site apresentou 240 apps, dentre eles, encontramos aplicativos que oferecem músicas para serem usadas na educação, material para estudar para o ENEM e para concursos, cursos de idiomas e outros. Porém, como o foco da pesquisa é no ensino de línguas refinei a palavra chave para "aplicativos gratuitos para aprender inglês" e assim a loja de aplicativos apresentou, dentre os primeiros, 20 aplicativos móveis específicos para o ensino de língua inglesa. O *Duolingo* aparece em 1° lugar dentre todos esses aplicativos; em 59° lugar, o *Busuu*; em 64° lugar o *Memrise*. Vale a pena ressaltar que todos eles apresentam suas versões para *Android* e *Windowsphone*. Além disso, eles podem ser utilizados na versão *web*.

Para a segunda fase, utilizamos dados contidos na *Apple Store* sobre o número de *downloads*, a quantidade de avaliações que o app recebeu e a nota recebida pelos apps dos usuários. Esses dados resultaram na tabela 1, a seguir.

Tabela 1 - Aplicativos selecionados

Aplicativos	Avaliação	Número de Avaliadores	Número De *Downloads*
Duolingo	4,9/5	16 mil	+ 100 mil
Memrise	4,8/5	1 mil	+ 10 mil
Busuu	4,8/5	565 mil	+ 10 mil

Fonte: Elaboração própria.

A terceira fase consistiu em baixar os aplicativos no celular, e, logo em seguida, fazer a inscrição cadastrando os nossos *e-mails*. Já na quarta fase, fizemos todas as atividades da Unidade 1 de cada aplicativo e fomos anotando todas as impressões sobre as atividades contidas em cada aplicativo baseado nos seguintes critérios: gratuidade; desenvolvimento das quatro habilidades; estudo da gramática; conceito de língua; método de ensino; feedback; gamificação; usabilidade e incentivo à interação. Na última fase, fizemos a organização, a análise e a comparação dos aplicativos baseados na realização das atividades da unidade 1 e nos critérios citados na fase 4.

Já o terceiro momento consistiu na busca de um estado da arte relacionado ao tema da pesquisa. E essa busca aconteceu nos periódicos da CAPES e no *Google Scholar* onde utilizamos as palavras chave: "aplicativos móveis e o ensino da língua inglesa"; "Duolingo e o ensino da Língua Inglesa", "Memrise e o ensino da língua inglesa" e "Busuu e o ensino da língua inglesa". A utilização dessas palavras chave foram baseadas no resultado do momento dois da pesquisa, onde esses aplicativos foram os mais bem colocados na lista da *Apple Store*. Além disso, delimitamos o ano desses artigos entre 2020 e 2023. Esses artigos nos ajudaram a completar as descrições dos aplicativos bem como também na aquisição de conhecimento sobre as possibilidades de uso deles para o ensino da língua inglesa por meio das experiências dos autores.

O quarto momento, e que também ajudou na coleta de dados sobre os aplicativos, foi a pesquisa feita à *webpage* dos aplicativos para procurar mais informações e atualizações deles.

Na próxima seção, os dados desta pesquisa serão discutidos e analisados de acordo com os critérios de análise pré-estabelecidos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Análise do Aplicativo Busuu

O aplicativo móvel pode ser usado na versão *web* e na versão para *smartphone.* Você pode baixar o aplicativo móvel que está disponível para todos os *smartphones* seja para os que usam o sistema *Android* ou os que usam o sistema *IOS*.

O *Busuu* apresenta duas versões para *download*, a versão paga e a versão gratuita. Na versão gratuita o usuário só pode escolher um curso de idioma para fazer. Nessa versão, o usuário tem acesso somente aos 4 primeiros níveis, a saber: Iniciante, nível A1 que contêm 15 módulos; Básico, nível A2 que contêm 10 módulos; Intermediário, nível B1 que contem 12 módulos; e Intermediário Avançado, nível B2 com 16 módulos. Esses níveis são baseados no "Quadro Europeu Comum de Referência" (CEFR) que é um padrão de reconhecimento mundial que serve como base para a criação de aulas de idiomas.

Na versão paga, o usuário consegue desbloquear todas as funções, ou seja, ele consegue realizar todas as atividades dos cursos. No total são 14 cursos que abrangem as quatro principais habilidades linguísticas – leitura, escrita, compreensão oral e fala. A versão paga é chamada de *Busuu Premium* e você pode escolher três tipos de pacotes. O primeiro pacote custa, R$14,99 por mês com duração de 12

meses; o segundo custa R$26,99 por mês com duração de 6 meses, e por fim, a plataforma apresenta o terceiro pacote que custa R$39,99 com cobrança mensalmente.

Nosso estudo e análise sobre o aplicativo Busuu foi delimitado à versão gratuita e as atividades do nível A1 (Iniciantes) para o celular *iPhone*. Esse nível possui 15 módulos com uma média de 4 a 6 lições cada, e, no final de cada módulo, somos convidados a realizar um teste cujo o objetivo é testar os nossos conhecimentos e passar para o próximo módulo. Esse teste é chamado pelo app de "Ponto de Verificação".

Para a realização da pesquisa sobre o app foram feitas as atividades de todos os módulos do nível A1, porém para efeito de descrição das atividades do app *Busuu*, nesse estudo, apresentaremos a análise, baseada nos critérios já mencionados aqui, dos módulos 1 e 2 desse mesmo nível. Os módulos, geralmente, seguem um padrão de atividades divididos em seções, a saber: atividades sobre o tema (*input* e exercícios); atividades envolvendo a gramática (pronomes pessoais, por exemplos) e/ou atividades envolvendo o léxico (Ser/Estar: *to be*, por exemplo) e "Desenvolvendo sua fluência" ou "Revisão".

O módulo 1, do nível A1, contém 4 lições e apresenta aos usuários atividades com os seguintes temas: Cumprimentos, "Dizendo como você está?" e "Apresentar-se". Todas essas atividades utilizam fotos e áudios, ambos com uma qualidade excelente. Ainda nesse módulo encontramos atividades de "arrastar e soltar", de "certo ou errado" e de ouvir as frases para ordená-las de forma correta.

De acordo com Paiva (2017), as atividades que utilizam as imagens são muito interessantes, pois elas usam a inferência de sentidos, como pessoas apertando a mão, para que o aluno entenda e já faça a sua inferência com relação a frase que deve clicar dentre as opções que são, por exemplo: "Nice to meet you" (resposta correta) ou "Good Evening" ou "Goodbye".

O aplicativo apresenta uma usabilidade muito boa, pois há uma facilidade de ir passando para as próximas atividades apenas deslizando a tela para a esquerda. Em cada atividade realizada há uma dica sobre ela, e logo em seguida, no fim da página podemos clicar em "Ok, entendi" e já somos direcionados a outra atividade.

No módulo 2, temos as atividades semelhantes do módulo 1, porém agora os alunos são convidados a ouvir frases de falantes nativos para marcar a resposta correta. Além disso, são realizadas perguntas para os alunos sobre: o uso da gramática e a sua funcionalidade, naquela frase, está sendo usada de forma correta? Para isso, o app apresenta ao usuário uma atividade de "verdadeiro ou falso".

Nesse mesmo módulo também são apresentadas atividades com um nativo se apresentando e utilizando todo o conteúdo aprendido até agora, por exemplo: falando seu nome, onde nasceu, onde

mora e utilizando a gramática (verbo *To Be* e no *Simple Present*). Nesse módulo o aluno é convidado a ouvir as frases em inglês e depois escrever a palavra que ouviu.

Sobre o desenvolvimento da escrita nas atividades do app *Busuu* observamos o uso da abordagem comunicativa, pois elas são formuladas baseadas em práticas sociais e na inserção dos aprendizes em redes colaborativas (PAIVA, 2017).

A habilidade de escuta é desenvolvida por meio de atividades que envolvem escutar as frases e escrever a resposta correta, ou escolher a resposta correta dentre as várias opções e/ou marcar "verdadeiro" ou "falso" nas frases que escuta. Já a habilidade de falar (produção oral) o aluno é convidado a ouvir as frases e depois gravá-las ou escrevê-las (produção escrita). Se a opção do usuário for gravar as frases que o app lhe dá como sugestão, isso será feito e depois disso o app convida o usuário a enviar o que gravou para a comunidade.

Essa comunidade consiste nos vários alunos espalhados no mundo inteiro que também estão aprendendo alguma língua no app, ou seja, se o usuário brasileiro está aprendendo inglês as suas produções serão enviadas para o usuário americano (por exemplo), que está aprendendo outra língua para ele avaliar a pronúncia e/ou a escrita do usuário. Essa situação também acontecerá com algum outro usuário de fora do Brasil que esteja aprendendo a Língua Portuguesa. Para que essa troca de experiência e de comunicação possa acontecer o app convida o usuário a fazer amizade com falantes da língua inglesa (foi o nosso caso).

A compreensão da escrita ou a interpretação de textos em inglês acontece com a utilização de pequenos diálogos ou frases onde o aluno é convidado a ler e a responder à pergunta que o app faz. Essa pergunta tem como propósito saber se o usuário consegue perceber se o uso da gramática ou do vocabulário está sendo empregado de maneira correta clicando no "verdadeiro" ou "falso".

Valência (2015) realizou uma pesquisa etnográfica sobre o uso do aplicativo *Busuu*. O autor participou durante 10 semanas de um curso em francês e analisou o app em dois momentos, ou seja, na versão gratuita e na versão paga (*premium*). A análise do autor seguiu os seguintes passos: ele completou 54 unidades; participou da comunidade com troca de correção de exercícios e conversas; fez um diário onde ele registrou todas as "reações, sentimentos e reflexões depois de cada sessão de estudo (VALÊNCIA, 2015, p. 3). O autor concluiu que o app consegue integrar várias visões de linguagem (estrutural, interacional e ecológica) e que elas funcionam em sinergia.

Segundo o autor, os elementos de gamificação são encontrados quando o usuário ganha maçãs (por participarem em atividades interativas), framboesas (quando o usuário completa as atividades) e distintivos de reconhecimento ao completar a meta diária. Porém, a versão gratuita para celular não mostra esses elementos, pois em nenhum momento em que estávamos fazendo as atividades recebemos

qualquer notificação ou mensagem de incentivo por ter ganho maçãs, framboesas ou distintivos. Como o app também possui a versão *web*, e elas são sincronizadas, conseguimos ver na página inicial que já possuíamos framboesas.

Como ponto negativo do aplicativo cito a falta de explicação sobre o que podemos fazer com esses elementos. Porém, conseguimos fazer a inferência de que eles podem servir como estimulo à competição com os amigos, pois na versão *web* a cada atividade finalizada recebemos uma mensagem de estímulo, a saber: "Convide alguns amigos para competir com você!". Vale ressaltar, que isso é apenas uma hipótese já que não há mais informações sobre como usar esses elementos.

Paiva (2017) aponta como um ponto negativo do app o envio automático de resposta, ou seja, o app não permite refazer a digitação quando se erra umas das letras a serem clicadas ou digitadas nas atividades. Nas nossas pesquisas realizadas em 2023, percebemos que esse ponto negativo citado pela autora foi corrigido, pois agora conseguimos refazer a digitação antes de mandar as respostas, sendo assim, o usuário consegue reconhecer o erro e corrigi-lo imediatamente sem precisar refazer toda aquela série de atividades.

Outro ponto negativo apontado pela autora e que nas nossas pesquisas pudemos perceber também é que o app ainda apresenta aos usuários, constantemente, um aviso insistente que convida o usuário a migrar para a versão paga (*premium*) dizendo: "- Fique mais fluente mais rápido com acesso ilimitado e exercícios de gramática", além disso, a cada atividade finalizada nos módulos somos obrigados a assistir um vídeo com propagandas do próprio app que duram 15 segundos e que no fim convida o usuário mais uma vez a ser tornar um membro *premium*.

Como ponto positivo cito as atividades que desenvolvem a habilidade da escrita (produção) que começam a aparecer no módulo 2. Essas atividades consistem em convidar os usuários (falantes de Língua Portuguesa, no nosso caso) a escrever frases e/ou se apresentar a outros usuários e/ou responder perguntas (em Língua Inglesa, no nosso caso). Essas respostas são enviadas a outros usuários que tem como língua materna a Língua Inglesa, por exemplo, e ele é convidado a corrigir as nossas produções e nós também seremos convidados a corrigir as produções de usuários que estejam aprendendo a Língua Portuguesa. Paiva (2017, p. 22), afirma que essa interação "é um ponto bastante relevante e motivador para a aprendizagem".

Ainda segundo a autora, o *Busuu* é um aplicativo que apresenta mais pontos positivos do que negativos e que ele "representa uma excelente contribuição ao ensino de línguas" (PAIVA, 2017, p. 23).

Análise do Aplicativo *Duolingo*

De acordo com o site do *Duolingo* (2023), o aplicativo foi fundado em 2011 por Luis Von Ahn e Severin Hacker, porém o lançamento oficial aconteceu somente em 2012 e desde então se tornou a maneira mais popular de aprender um idioma. Segundo esse mesmo site, ele foi eleito o aplicativo do ano, para os celulares que usam IOS – *iPhone*, em 2013, e foi eleito o melhor aplicativo educacional pelo *Google*, também no ano de 2013.

O *Duolingo* é um aplicativo de aprendizagem de línguas totalmente gratuito, ou seja, o usuário tem acesso a todas as unidades (no total de 221) contendo mais ou menos entre 10 a 12 lições cada. O app também oferece aos usuários um certificado, porém para ter acesso a ele é necessário pagar um valor de US$ 49 que equivale a mais ou menos, em real, R$239,00.

O aplicativo também tem a sua versão para *web* onde os usuários podem ter acesso as mesmas atividades que na versão *mobile*. Há duas formas de acessar o app, a saber: criando uma conta ao cadastrar o seu *e-mail* ou entrar com a conta do *Facebook* ou do *Google*.

A análise realizada do app *Duolingo* baseou-se nas duas primeiras unidades. A Unidade 1 (“Faça pedido em um café, apresente-se”) contém 4 lições com atividades que utilizam o vocabulário referente ao tema e a gramática sobre o uso do verbo *To Be* (na forma afirmativa, negativa e interrogativa). E a Unidade 2 (“Converse sobre viagem.”) que contém 9 lições com atividades que praticam frases sobre viagem e trabalha a pronúncia do “r” e do “t” nas palavras em inglês.

A popularidade do aplicativo no meio acadêmico e nas escolas aumentou muito nos últimos tempos. De acordo com Paiva (2017, p. 15), “o *Duolingo* é o aplicativo mais citado pelos alunos, professores nas redes sociais e por pesquisadores”. Podemos citar como exemplos os trabalhos de pesquisa de Gunter *et al* (2016), Vesselinov e Grego (2012), Garcia (2013), Leffa (2014; 2016), Duarte (2014) entre outros.

Leffa (2016) realiza uma pesquisa sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras pelo app *Duolingo*. Nessa pesquisa o autor discute como o *feedback* corretivo é apresentado no app, buscando, assim, relacioná-lo com as características de *games*. Essa relação também promoveu uma discussão entre a aprendizagem de línguas e a gamificação. O autor chegou à conclusão de que as atividades de língua inglesa que utilizam as tecnologias digitais podem não ser suficiente se o professor simplesmente transpor as atividades impressas para o digital. Sendo assim, segundo Leffa (2016), elas só serão significativas para os alunos se forem atraentes e estimulantes. E é nesse ponto que o autor afirma que a gamificação acaba se tornando importante nesse processo de aprendizagem, pois consegue motivar os alunos. Portanto, o app *Duolingo* “é um exemplo de plataforma gamificada que conquistou inúmeros

jogadores e demonstrou ser eficiente na aprendizagem de línguas de acordo com estudos realizados" (LEFFA, 2016, p. 126).

De fato, percebemos esses recursos de gamificação ao realizar as atividades das Unidades 1 e 2, pois a cada atividade realizada eram desbloqueadas novas atividades e ganhávamos "vidas" com formato de coração. Além disso, ao mantermos o ritmo de realizações diárias das atividades estabelecidos no início do cadastro ganhamos, também, "moedas" que na versão *web* são chamadas de *Lingots* e na versão *mobile* (app) são chamadas de Cristais.

Sobre esses recursos de gamificação, Gunter *et al*., (2016), afirmam que eles não trazem problemas para os alunos de cunho emocional ao provocar uma competição entre eles para ver quem consegue adquirir mais os Cristais/*Lingots*, pois "embora funcione com ícones de coração que podem ser perdidos durante cada aula, não há envolvimento emocional claro, pois não fica claro como a perda dos corações interfere no jogo como um todo" (GUNTER *et al.*, 2016, p. 7).

A cada exercício que terminado recebíamos um *feedback* automático e corretivo. É chamado de automático porque recebemos na hora em que estamos realizando as atividades uma mensagem do app informando se o que respondemos está correto ou não. Essa mensagem contém a seguinte informação: "Correto!" (na cor verde) acompanhado de um som, quando acertamos as respostas. Esse tipo de *feedback* também é chamado de positivo, pois "é dirigido ao aprendiz que fez a tarefa corretamente" (LEFFA, 2016, p. 119).

E quando erramos a mensagem que recebemos é: "Solução correta:" (na cor vermelha) e em seguida o app fornece a resposta correta. Esse tipo de *feedback* é considerado corretivo, pois tem o "papel de apontar as inadequações linguísticas e os caminhos para formação das expressões, estruturas ou palavras mais adequadas" (LEFFA, 2016, p. 118). O *feedback* corretivo também acontece durante as atividades quando se comete erros de forma explícita, ou seja, um erro linguístico de ortografia ou gramatical.

As atividades do *Duolingo* são baseadas no método Gramática-Tradução, ou seja, nelas contém tradução de palavras, de sintagmas nominais e de frases entre a língua do usuário e a língua alvo. De acordo com Paiva (2017, p. 18), "a tradução é feita por digitação ou por escolha de palavras ofertadas na tela. Se o aprendiz erra na digitação não tem a oportunidade de refazê-la".

O desenvolvimento da compreensão oral (escuta) é realizado por meio de atividades em que o usuário somente escreve o que ouve na língua alvo, mais precisamente, na língua inglesa. Essa atividade acontece como uma espécie de ditado de palavras e frases onde os usuários reproduzem o que escutam. Segundo Leffa (2014, p. 2), esse tipo de atividade "em nenhum momento parece com algo que possa ser

comparado a uma atividade de compreensão oral, envolvendo um diálogo, uma apresentação ou uma entrevista".

De acordo com Harmer (2010, p. 134) há dois tipos de compreensão oral, a saber: a intensiva e a extensiva. Esta última está relacionada "à escuta que os alunos muitas vezes fazem fora da sala de aula, por prazer ou algum outro motivo". Esses materiais são: músicas nos *streamings* (Spotify), vídeos no *Youtube*, *podcasts*, dentre outros. Eles são compostos por textos que eles gostam de ouvir porque os compreendem sem a intervenção de um professor ou de materiais de cursos para ajudá-los.

A compreensão intensiva, de acordo com Harmer (2010, p. 134), é diferente da compreensão extensiva "porque os alunos ouvem especificamente para trabalhar as habilidades auditivas e para estudar a maneira como o inglês é falado". E é justamente esse tipo de atividade que encontramos no aplicativo *Duolingo*.

Nas atividades de produção oral (fala) o usuário é convidado a falar frases e palavras já prontas onde o sistema avalia essa fala. De acordo com Leffa (2014, p. 2), essas correções não têm a "garantia de uma avaliação confiável". De acordo com Harmer (2010, p. 123), esse tipo de atividade é uma prática controlada de linguagem, pois os usuários "dizem muitas frases usando uma determinada parte da gramática ou uma função específica". Para o autor, para que realmente ocorra a produção oral (fala) é necessário que os usuários consigam usar toda e qualquer linguagem sob seu comando para que consigam alcançar algum tipo de propósito que não seja puramente linguístico.

No *Duolingo* não conseguimos perceber a compreensão escrita (leitura), pois não há leitura de textos e sim leitura de vocabulário. Além disso, essa leitura é baseada na tradução desses textos, o que segundo Della Rosa e Chagas (2021, p. 1247), é "algo que impede a criação de sentidos na língua-alvo e facilita na realização das atividades propostas". De acordo com Leffa (2014, p. 3), nem nos estágios mais avançados do app não se encontra leitura de textos, mesmo com a existência de "textos autênticos da atualidade, pois o aluno traduz frase após frase ou revisa frases traduzidas pelos colegas".

Na pesquisa de Paiva (2017, p. 18), sobre o uso do aplicativo *Duolingo* a autora cita o surgimento de *pop-ups* com dicas "de gramática que aparecem ao longo das atividades e ao final de cada série de atividades". Na pesquisa que realizamos em agosto 2023, essas dicas já não aparecem assim em forma de *pop-ups* e sim com o nome de "Guia" no início de cada Unidade.

O aplicativo não oferece aos seus usuários uma interação como acontece no *Busuu*, por exemplo, onde os usuários participam de uma comunidade e nela conseguem conversar com falantes da língua inglesa de todo o mundo, além de fazer correções de textos dos usuários que estão estudando a sua língua materna. Gunter *et al* (2016, p. 223), afirma que "não há investimento na interação e nem em funções comunicativas, e a maioria das tarefas requer memorização mecânica".

De acordo com Paiva (2017, p. 20), "iniciativas como a do *Duolingo*, certamente, contribuem para criar mais oportunidades de práticas para os aprendizes, mas é uma pena que, pelo menos o material inicial, seja tão artificial".

Análise do Aplicativo *Memrise*

De acordo com o site da *Memrise (2023)*, ele é um aplicativo exclusivo para o ensino de línguas cujo o objetivo é ir na contra mão dos livros didáticos, ou seja, é "oferecer uma experiência eficaz, e, ao mesmo tempo, divertida" (MEMRISE, 2023).

O aplicativo foi fundado em 2010 por Bem Whately, Ed Cooke e Greg Detre, e, desde então, vem crescendo rapidamente e já conta com mais de 50 milhões de usuários em 189 países que estão aprendendo novos idiomas para seu autodesenvolvimento e melhor conexão com o mundo em que vivemos (MEMRISE, 2023).

O aplicativo *Memrise* possui a versão gratuita onde o usuário terá direito a aulas de vocabulário limitadas, vídeos com falantes nativos limitados, prática de conversação limitada e propagandas entre as atividades. Já a versão paga (*Memrise Pro*) oferece aos seus usuários a oportunidade de desbloquear todas as lições de vocabulário, 30 mil vídeos com falantes nativos, prática de conversação ilimitada e não apresenta propagandas entre as atividades. A versão Pro, custa R$ 229,99 (ano) ou o valor de R$ 37,99 por mês.

O *Memrise* além de possuir a versão *mobile* (app) também possui a versão *web*. Para começar a utilizá-lo basta fazer o download na sua loja de aplicativos, o app pode ser encontrado tanto na versão *Android* quanto na versão *IOS*. Logo em seguida, o usuário é convidado a fazer o seu cadastro utilizando um *e-mail* ou pode utilizar a sua conta do *Facebook* ou um *e-mail Google*.

Na primeira página do aplicativo somos convidados a preencher a seguinte frase: "Eu falo _____ (aqui o usuário escolhe a sua língua materna. No nosso caso, escolhemos a Língua Portuguesa) e quero aprender ... (o app apresenta 12 idiomas diferentes, dentre eles as variações do Inglês Britânico e Americano; as variações do Espanhol da Espanha e do México; e a variação do Japonês do Japão e o com o alfabeto latino), no nosso caso escolhemos o Inglês Americano. Essa variedade linguística apresentada pelo aplicativo *Memrise* é visto por especialistas como ponto positivo, dentre eles, podemos citar Harmer (2010, p. 109), que diz que "uma das principais razões para fazer com que os alunos ouçam o inglês falado é deixá-los ouvir diferentes variedades e sotaques, em vez de apenas a voz do professor com as suas próprias idiossincrasias". Segundo o autor, vivemos em um mundo globalizado, e, por conta

disso, os alunos precisam ser expostos não apenas a uma variedade de inglês (inglês britânico, por exemplo), mas também a variedades como o inglês americano, australiano entre outros.

Encontramos, também, essa temática sobre a variação linguística na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, onde ela afirma que precisamos priorizar o foco da língua como função social, e, portanto, atribui a Língua Inglesa o *status* de língua franca. Nessa perspectiva, a BNCC acolhe a ideia de que a língua inglesa deve ser acolhida e legitimada assim como os que fazem uso dela como os "falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês 'correto' – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos" (BRASIL, 2018, p. 241).

Na página seguinte o app nos pergunta qual é o meu nível atual de inglês (Americano) e como opção oferece 4 alternativas, a saber: Começar do zero (não tenho conhecimento nenhum); Iniciante (já sei um pouco, mas não falo praticamente nada); Elementar (consigo manter uma conversa básica sobre poucos temas) e Intermediário (tenho uma boa compreensão, mas quero melhorar). Para efeito de análise desse aplicativo, para esse estudo, escolhemos a primeira opção, a saber: Começar do zero.

O app *Memrise* é dividido em quatro grande seções que ficam na parte final da tela do celular (na versão *mobile*), a saber : Início, que é onde fica todo o progresso de aprendizagem já conquistado pelo usuário; Aprender que é uma espécie de "trilha de aprendizagem" onde o usuário pode escolher o "Caminho Recomendado" pelo aplicativo ou optar pelos 15 temas de lições (apresentações, atividades, básico, comida, compras, diversos, esportes, formação, opiniões, relacionamentos, saúde, sociedade, trabalho, viagens e vida social). Vale ressaltar que nem todas as atividades desses 15 temas de lições estão disponíveis na versão gratuita; Imersão, que é a possibilidade de o usuário pesquisar por vídeos sobre assuntos do seu interesse (#música) ou situações para as quais deseja se preparar (#viagens). E, a última seção é "Comunique-se", que é onde o usuário pode conversar com o *MemBot* para praticar as habilidades linguísticas com duas conversas gratuitas por dia (na versão gratuita do app) ou com conversas ilimitadas (para os usuários do *Memrise Pro*).

Para efeito de análise para a elaboração desse estudo realizamos as atividades personalizadas pelo aplicativo chamada "Caminho Recomendado". Essas atividades contêm temas dos mais variados possíveis, como: comida, compras, esportes e etc.

Seguindo o cronograma dos critérios de avaliação elencados na metodologia iremos analisar se o app *Memrise* consegue auxiliar os alunos no desenvolvimento das quatro habilidades. O resultado da análise, apresenta que assim como o *Busuu* e o *Duolingo*, o *Memrise* também não desenvolve inteiramente as quatro habilidades, pois as atividades são baseadas (a maioria) em leitura (compreensão

escrita) de palavras soltas (vocabulário) e/ou frases simples. A compreensão auditiva (escutar) é baseada em escutar essas mesmas palavras.

As atividades que envolve a produção escrita são do tipo: organização de frases (as palavras aparecem fora da ordem e o usuário precisa organizá-las), escolha de uma palavra (vocabulário) correta para a tradução da frase da língua materna (no nosso caso, a Língua Portuguesa) para a língua alvo (no nosso caso, a Língua Inglesa) ou vice-versa e escrever a palavra que escuta. Porém, não entendemos essas práticas como um exercício de produção escrita, pois o usuário "não mobiliza os diversos componentes cognitivos, seu conhecimento de mundo, sua leitura do mundo, seu conhecimento sobre a língua e convenções sociais" (DELLA ROSA; CHAGAS, 2021, p. 1246).

Ainda segundo as autoras, podemos inferir esse mesmo entendimento descrito acima para a produção oral, ou seja, o aplicativo não oferece aos alunos "oportunidades de produção oral em Língua Inglesa" (DELLA ROSA; CHAGAS, 2021, p. 1247). O app *Memrise* não oferece nem mesmo atividades do tipo *drill*, ou seja, aquelas que permitem ao usuário gravar sua voz ao ler uma frase/palavra, que já foi lida, ouvida ou escrita nas atividades anteriores como acontece no *Duolingo*. Sabemos que esse tipo de atividade não é considerado propriamente uma produção oral, pois proporciona aos usuários realizarem a produção oral orientados pela repetição de frases muito utilizado no Método Audiolingual (LARSEN-FREEMAN, 2011). Porém, podemos considerar esse tipo de atividade como um dos passos que se deve tomar para a concretização do processo de produção da fala.

Para que uma atividade seja considerada realmente de produção da fala o app teria que ter atividades que vissem a língua como uma prática social e que "só pode ser percebida se estiver sendo usada na interação e na negociação de sentidos com seu(s) interlocutor(es)" (LEFFA, 2012, p. 12).

Apesar das atividades do app *Memrise* serem baseadas na tradução, na repetição e na memorização elas não se tornam chatas e nem repetitivas justamente pelo uso dos elementos de gamificação. Assim, para analisar esses elementos nos baseamos nos princípios da aprendizagem em bons *games* de Gee (2005), ou seja, identificamos, por meio da realização das atividades, quais desses princípios estão presentes no app e como esses princípios e elementos de gamificação estão inseridos na dinâmica do app.

Gee (2005), indica 16 princípios para a aprendizagem de bons *games*, porém, só iremos descrever os Princípios encontrados no app *Memrise* no momento da análise (agosto de 2023) e aqueles que apareciam em versões anteriores e que, na versão atual, não aparecem mais, mas eram considerados por alguns pesquisadores da área como um dos pontos principais de gamificação do app.

Araújo e Bartolo (2017), em suas pesquisas, identificaram no app *Memrise* o Princípio da Identidade que é quando o app apresenta um personagem que cresce e se desenvolve conforme as tarefas

estão sendo feitas e que ajuda na mudança de nível (GEE, 2005). Esta identidade era marcada pela presença do personagem Ziggy, um extraterrestre, que apresentava aos usuários uma missão espacial que inspirava todas as atividades do app. Porém, em nossas pesquisas atuais (agosto de 2023) esse personagem não existe mais e nem tampouco encontramos essa narrativa nas atividades. De acordo com Araújo e Bartolo (2017, p. 702), "o envolvimento em uma aventura intergaláctica e a conexão com um personagem simpático pode reforçar o comprometimento do usuário com a sua aprendizagem".

O Princípio da Interação, é encontrado, principalmente, durante o *feedback*. De acordo com Gee (2005), esse momento ocorre como uma forma de reação responsiva a uma ação do usuário. E essa ação responsiva é feita por meio do *feedback*, que segundo o autor, é uma forma do jogo reagir ao usuário/jogador, havendo uma ação interativa entre o jogo/mundo e o jogador. Diferente do app *Duolingo*, onde o tipo de *feedback* é corretivo, pois o usuário consegue entender e saber o que errou utilizando a opção "Discutir a frase", o tipo de *feedback* que encontramos no *Memrise* é o *feedback* imediato e direto, isto é, o usuário sabe que errou, mas o app não oferece uma explicação desse erro.

Araújo e Bartolo (2017, p. 702), encontraram em sua pesquisa dois exemplos do Princípio da Produção, a saber: "a possibilidade de criar cursos e grupos". No primeiro tipo, os usuários podem criar vários cursos para além do que escolheu estudar no cadastro inicial do app. No nosso caso escolhemos estudar inglês, entretanto, o app nos possibilitou a escolha de mais um curso, como por exemplo, o de espanhol. Porém, em nossas pesquisas, não encontramos o segundo exemplo citado pelas autoras que é a possibilidade da criação de grupos para estudar com amigos e colegas.

Araújo e Bartolo (2017) descrevem atividades no app que envolvem o Princípio dos Riscos. Segundo as autoras, essas atividades podem ser encontradas na grande seção chamada "Início" nas atividades de revisão de palavras. Em nossas pesquisas não encontramos esse princípio da mesma forma que foi descrito por elas, pois segundo as autoras, quando o usuário fosse realizar as atividades de revisão ele tinha um tempo limitado para isso e também "vidas" que ao serem perdidas encerravam a sessão e o usuário tinha que começar tudo novamente. Portanto, percebemos mais um elemento da gamificação sendo retirado do app após a atualização.

O Princípio do desafio e consolidação é encontrado no app nas atividades de aquisição de vocabulário onde o usuário é convidado a aprender e memorizar para poder conseguir passar de nível. Sendo assim, "um desafio que foi consolidado em certo nível, por exemplo, a aquisição de uma nova palavra, poderá ajudar o usuário em um próximo desafio, uma vez que essa palavra retorne à sessão de aprendizagem acompanhada de expressões linguísticas mais complexas" (ARAÚJO; BARTOLO, 2017, p. 704).

Não encontramos no app *Memrise* o Princípio de "Na hora certa" (*Just in time*), ou seja, "exatamente quando o jogador/usuário precisa e pode usá-lo" (GEE, 2005, p. 36) e nem o Princípio "Sob demanda" (*On demand*), isto é, "quando o jogador/usuário sente necessidade disso, quer isso, e está pronto para isso e pode fazer um bom uso disso" (GEE, 2005, p. 36) pois durante a realização das aulas o app não fornece informações que ajudem o usuário no processo de aprendizagem. Porém, conseguimos encontrar esse princípio no app *Duolingo*, pois a qualquer momento da atividade o usuário tem acesso ao "guia" com dicas de gramática e de vocabulário.

Araújo e Bartolo (2017), encontraram, em sua pesquisa sobre o uso do app *Memrise*, o Princípio dos sentidos situados, que, segundo as autoras, eram encontrados nos *mems.* De acordo com Harres, Rubin e Brawerman-Albani (2021, p. 6), os *mems*

> [...] são um recurso que consiste em pequenas dicas ou macetes fornecidos pelos próprios usuários do aplicativo e possuem a finalidade de ajudar outros usuários a memorizarem as novas palavras. Os *mems* podem ser compostos de texto, imagem ou uma combinação dos dois.

Esse recurso ajuda o usuário a entender o conteúdo por meio de um significado que quando associado a uma ideia poderá ser relevante para ele, ou seja, o entendimento acontece para além da tradução das palavras ou de explicações delas a partir do dicionário.

O aplicativo *Memrise* se destaca entre os demais apps analisados (*Duolingo* e *Busuu*) por utilizar em suas atividades uma quantidade maior de recursos audiovisuais, como vídeos e áudios de falantes nativos (material autêntico). E pode ser utilizado pelos professores como um recurso de motivação para ser utilizado "dentro e fora de sala de aula, pois oferece aos alunos uma oportunidade não somente de aprender a Língua Inglesa, mas também de refletir sobre diversas questões intralinguísticas e interlinguísticas e culturais" (HARRES; RUBIN; BRAWERMAN-ALBANI, 2021, p. 10).

Apresentamos o quadro 1 com a Síntese das avaliações dos três aplicativos. Esse quadro nos orientou tanto na coleta de dados quanto na análise dos aplicativos.

Quadro 1 - Síntese Avaliativa

Aplicativos	**Busuu**	**Duolingo**	**Memrise**
Gratuito	Parcialmente	Sim	Parcialmente
Usabilidade	Fácil	Fácil	Fácil
Feedback	Sim	Sim	Sim
Conceito de língua	Visão complexa	Estrutural	
Método	Eclético	Gramática e Tradução	Gramática e Tradução
Gamificação	Média	Alta	Média
Compreensão oral (*listening*)	Insuficiente	Insuficiente	Insuficiente
Produção oral (*speaking*)	Não (Repetição)	Não (Repetição)	Não
Compreensão escrita (*reading*)	Não	Não	Não
Produção escrita (*writing*)	Sim	Não (Tradução)	Parcialmente
Vocabulário	Sim	Sim	Sim
Incentivo à interação	Sim	Não	Não

Fonte: Elaboração própria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O único aplicativo que oferece a oportunidade de os usuários completarem as atividades, e, consequentemente, fazer o curso completo do idioma escolhido é o *Duolingo*. Os demais permitem que os usuários realizem apenas algumas atividades e, logo em seguida, já oferecem aos usuários a possibilidade de comprarem o plano *premium* com direito a realização de todas as atividades.

Ao realizarmos as atividades das primeiras unidades dos aplicativos percebemos que todos possuem uma boa usabilidade, pois conseguimos ir avançando nas atividades apenas com toques leves na tela e com um rápido deslizamento dela.

Os três aplicativos oferecem aos usuários um *feedback* imediato. Nessa categoria, destacamos o *Duolingo* por oferecer para além desse, o *feedback* "*Just in time*", "*On demand*" e o de sentidos situados (por meio de imagens e/ou figuras). Esses tipos de *feedbacks* se tornam importantes por auxiliar os usuários durante a realização das atividades e quando eles tiverem dúvidas ao longo da realização dessas atividades (LEFFA, 2014).

O conceito de língua que mais encontramos nos três aplicativos é o conjunto de estruturas, ou seja, não há uma preocupação em proporcionar aos usuários a apresentação e o contato com amostras autênticas do idioma em situações reais. Porém, podemos destacar o app *Busuu*, que em algumas atividades, proporcionam aos usuários o conceito de língua baseado em uma visão sociocultural, pois os incentivam a interação com os outros usuários do mundo inteiro em uma troca de experiências por meio das correções de produção oral e escrita um dos outros.

O método mais utilizado pelos três aplicativos é o de Gramática e Tradução com atividades de tradução de palavras, frases e textos (como é o caso do *Duolingo*). Todos se preocupam em ensinar vocabulários, porém o *input* oferecido aos usuários é bastante artificial, ou seja, não há uma contextualização desse aprendizado em situações reais do dia a dia.

Encontramos a gamificação nos três aplicativos, mas, entre eles, destacamos o *Duolingo* e o *Memrise*. O primeiro apresenta aos usuários claramente todos os elementos de jogo, pois há na realização das atividades uma dinâmica de "perde e ganha" observados a cada atividade realizada seja de forma positiva (com acertos), isto é, se ganha Lingots ao vencerem etapas ou de forma negativa (com erros) perdendo corações ao cometerem erros.

Já o app *Memrise* apresenta uma gamificação considerada média assim como no *Busuu*, pois a nova versão do app retirou alguns dos elementos mais importantes da gamificação como já foi explicado anteriormente. O que ainda encontramos nos dois apps são os desafios de acertar as atividades para poderem passar de nível.

Com relação ao desenvolvimento das 4 habilidades concluímos que nenhum dos três app investem em atividades realmente de compreensão oral, pois os alunos escutam palavras e frases descontextualizadas para em seguida traduzir ou escrever o que ouve como uma espécie de ditado. A produção oral (*speaking*) se restringe somente a repetição de palavras ou frases sem haver verdadeiramente atividades que envolvam a comunicação com outros usuários. Mesmo que o app *Duolingo* proporcione aos usuários atividades onde eles podem gravar a sua voz ao ler uma frase/palavra não podemos dizer que há realmente uma produção oral, pois, essa fala é feita por meio de repetição e não acontece nesse momento uma prática social e nem uma interação entre os interlocutores.

Já a compreensão escrita (*Reading*) fica limitada somente a reprodução de palavras e frases. Quanto a produção escrita, destacamos o *Busuu* e o *Memrise*. O primeiro, permite aos usuários realizar atividades de escrita onde há um contexto que pode ser associado a realidade deles. Já o *Memrise*, oferece aos usuários a oportunidade de conversar (respondendo perguntas) com o *MemBot* que é o *chatbot* de IA. Nessas conversas o *MemBot* oferece aos usuários correções gramaticais e sugestões de respostas se houver alguma dúvida. Além disso, no site do app eles garantem que essas conversas ajudarão o usuário a praticar a comunicação em situação real da vida. Como ponto negativo, aponto que essa função na versão gratuita permite o usuário realizar apenas duas atividades por dia ou o usuário pode assistir propagandas para ter acesso a mais uma atividade.

Com relação ao incentivo à interação, apenas o *Busuu* promove verdadeiramente essa interação oferecendo aos usuários a possibilidade de conversar com outros usuários falantes da língua inglesa, por exemplo, por meio de *chats* e fóruns. O *Duolingo*, na versão *web*, oferece aos usuários uma área de discussão e uma área de imersão para os alunos mais avançados, porém essas discussões se baseiam em traduções de textos.

Finalizamos as nossas considerações finais cientes de que essa pesquisa tem limitações, pois se limitou a analisar as primeiras unidades/nível de cada aplicativo. Arriscamos a dizer que o *Busuu* e o *Memrise* oferecem um material de boa qualidade, apesar de não fornecer a possibilidade aos usuários de realizar as atividades completas gratuitamente. Entretanto, se o critério para a escolha do melhor aplicativo pelo usuário for a gratuidade e a gamificação a opção é o *Duolingo*.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, I. R. **Aprendizagem de língua assistida por dispositivos móveis (ALADIM)**: uma proposta alternativa para o ensino da língua espanhola (Tese de Doutorado). Campinas: UNICAMP, 2017.

ARAÚJO, J.; LEFFA, V. **Redes sociais e ensino de línguas**: o que temos de aprender? São Paulo: Editora Parábola, 2016.

ARAUJO, T. O.; BARTOLO, M. G. "A Gamificação em apps educacionais: investigando as potencialidades de Memrise e Upmind para a aprendizagem da língua inglesa". **Research Gate** [2017]. Disponível em: <www.researchgate.net>. Acesso em: 20/09/2023.

BIAGGI, G. Q. F.; FREITAS, V. S.; BAZHUNI, R. F.; HANSEL, T. F. "O Uso do Stop Motion como Ferramenta Pedagógica na Educação Infantil E A Formação Dos Professores". **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 15, n. 43, 2023.

BRASIL. **A Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 20/09/2023.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Brasília: Planalto, 1961. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20/09/2023.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Brasília: Planalto, 1971. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20/09/2023.

BRASIL. **Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20/09/2023.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília: Planalto, 2017. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20/09/2023.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 20/09/2023.

CETIC - Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. "Tic Educação". **CETIC** [2015]. Disponível em: <www.cetic.br>. Acesso em: 07/09/2023.

CHAMBERS, A.; BAX, S. "Making CALL work: Towards normalization". **System**, vol. 34, 2006.

COMMON SENSE MEDIA. "The Common-Sense Census: Media Use by Tweens and Teens". **Common Sense Media** [2021]. Disponível em: <www.commonsensemedia.org>. Acesso em: 09/09/2023.

COSCARELLI, C. (org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Editora Parábola, 2016.

DAY, K. "Ensino de Língua Estrangeira no Brasil: entre a escolha obrigatória e a obrigatoriedade voluntária". **Revista Escrita**, vol. 2012, n. 15, 2012.

DELLA ROSA, S.F.P.; CHAGAS, D.S. "Análise e comparação dos aplicativos Duolingo, Babbel e Memrise para aprendizagem de língua inglesa". **Olhares e Trilhas**, vol. 23, n. 3, 2021.

DUARTE, G. B. "O processo de gamificação e a aprendizagem de línguas pelo viés da Complexidade". **Congresso Ibero-Americano De Ciência, Tecnologia, Inovação E Educação**. Buenos Aires: CTEI, 2014.

DUOLINGO. “Duolingo Press Room”. **Duolingo** [2023]. Disponível em: <www.duolingo.com>. Acesso em: 12/09/2023.

FERNANDES, M. “Língua e linguagem: o que é e qual a diferença?” **Blog Toda Matéria** [2020]. Disponível em: <www.todamateria.com.br>. Acesso em: 23/08/2023.

GARCIA, I. “Learning a Language for Free While Translating the Web. Does Duolingo Work?” **International Journal of English Linguistics**, vol. 3, n. 1, 2013.

GEE, J. P. “Good Video Games and Good Learning”. **Phi Kappa Phi Forum**, vol. 35, n. 2, 2005.

GRABER, D. “About Diana Graber”. **CyberWise** [2011]. Disponível em: <www.cyberwise.org>. Acesso em: 11/09/2023.

GUNTER, G. A. *et al*. “Using the RETAIN Model to evaluate mobile educational games for language learning”. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, vol. 16, n. 2, 2016.

HARMER, J. **The Practice of English Language Teaching**. Cambridge: Pearson, 2010.

HARRES, V. M.; RUBIN, L.; BRAWERMAN-ALBINI, A. “Análise e uso de aplicativos celulares para o ensino de língua inglesa”. **Revista CBTecLE**, vol. 4, n. 1, 2021.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Editora Papirus, 2007.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and Principles in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2011.

LEFFA, V. “Ensino de línguas: passado, presente e futuro”. **Revista de Estudos da Linguagem**, vol. 20, n. 2, 2012.

LEFFA, V. J. “Gamificação adaptativa para o ensino de línguas”. **Anais do Congresso Ibero-Americano de Ciência, Tecnologia, Inovação e Educação**. Buenos Aires: CTEI, 2014.

LEFFA, V. J. “Metodologia do ensino de línguas”. *In*: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. (orgs.). **Tópicos em linguística aplicada**: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988.

LEFFA, V. J. “O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional”. **Contexturas**, n. 4, 1999.

LEFFA, V. J. **O professor de língua estrangeira**: construindo a profissão. Pelotas: EDUCAT, 2008.

LEFFA, V. J.; ALDA, L.; DUARTE, G. B. “Gamificação e o feedback corretivo: considerações sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras pelo Duolingo”. **Revista Raído**, vol. 10, n. 23, 2016b.

LEFFA, V. **Língua estrangeira**: ensino e aprendizagem. Pelotas: EDUCAT, 2016a.

LIPPONEN, L. “Information literacy as situated and distributed activity”. *In*: LLOYD, A.; TALJA, S. (eds.). **Practising information literacy**: bringing theories of learning, practice and information literacy together. Wagga Wagga: Centre for Information Studies, 2010.

LITO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. **Educação a Distância**: o estado da arte. São Paulo: Editora Pearson Education do Brasil, 2008.

MEMRISE. "A maneira mais rápida de aprender um idioma". **Memrise** [2023]. Disponível em: <www.memrise.com>. Acesso em: 20/09/2023.

MESQUITA, S. V. D. **Aprendizagem de Língua Inglesa mediada por tecnologia**: aplicativos para dispositivos móveis (Dissertação de Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias). Londrina: UNOPAR, 2018.

MORAES, A. H. C.; ALMEIDA, M. L. „Teaching in the Pandemic Era: Technologies in English language teaching to the deaf". **Alfa Revista de Linguística**, vol. 66, 2022.

OLIVEIRA, L. E. M. **A Historiografia Brasileira da Literatura Inglesa**: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951) (Dissertação de Mestrado em Teoria Literária). Campinas: UNICAMP, 1999.

PAIVA, V. L. M. O. "Aplicativos móveis para aprendizagem de língua inglesa". **Polifonia**, vol. 1, n. 35, 2017.

PAIVA, V. L. M. O. "O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica". *In*: JESUS, D. M.; MACIEL, R. F. (orgs.) **Olhares sobre tecnologias digitais**: linguagens, ensino, formação e prática docente. Campinas: Editora Pontes, 2015.

PAIVA, V. L. M. O. "Tecnologias digitais no ensino de línguas: passado, presente e futuro". **Revista da Abralin**, vol. 18, n. 1, 2018.

PAIVA, V. L. M. O. "Tecnologias digitais no ensino de línguas: passado, presente e futuro". **Revista da Abralin**, vol. 18, n. 1, 2019.

PEREIRA FILHO, S. A. P.; FRANCO, B. A. R. (2021). "Ensino de língua estrangeira e a tecnologia: Kahoot! Quizlet e Wordwall". **Brazilian Journal of Development**, vol. 7, n. 4, 2021.

SANTOS, E. S. S. "O ensino da língua inglesa no Brasil". **Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, n. 1, 2011.

SATAKA, M. M. **Análise do Aplicativo Duolingo para Aprendizagem de Língua Espanhola**: Uma Pesquisa Narrativa (Dissertação de Mestrado em Linguística). Araraquara: UNESP, 2019.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**: educação, comunicação, mídia clássica, internet, tecnologias digitais, arte, mercado, sociedade e cidadania. São Paulo: Editora Loyola, 2010.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. "A Pesquisa Científica". *In*: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, Denise. T. (orgs.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

TAKAHASHI, T. **Sociedade da Informação no Brasil**: livro verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

VALÊNCIA, J. A. "Language views on social networking sites for language learning: the case of Busuu". **Computer Assisted Language Learning**, vol. 29, 2015.

VESSELINOV, R.; GREGO, J. "Duolingo Effectiveness Study – final report". **Duolingo** [2012]. Disponível em: <www.duolingo.com>. Acesso em: 26/09/2023.

VIDOTTI, J. J. V.; DORNELAS, R. “O ensino de línguas estrangeiras no Brasil – Período 1808-1930”. **Revista Helb**, n. 1, 2007.

WARSCHAUER, M. “Computer Assisted Language Learning: an Introduction”. *In:* FOTOS, S. (ed.) **Multimedia language teaching**. Tokyo: Logos International, 1996.



BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA)

Ano V | Volume 15 | Nº 45| Boa Vista |2023

http://www.ioles.com.br/boca

Editor chefe:

Elói Martins Senhoras

Conselho Editorial

Antonio Ozai da Silva, Universidade Estadual de Maringá

Vitor Stuart Gabriel de Pieri, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Charles Pennaforte, Universidade Federal de Pelotas

Elói Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima

Julio Burdman, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Patrícia Nasser de Carvalho, Universidade Federal de Minas Gerais

Conselho Científico

Claudete de Castro Silva Vitte, Universidade Estadual de Campinas

Fabiano de Araújo Moreira, Universidade de São Paulo

Flávia Carolina de Resende Fagundes, Universidade Feevale

Hudson do Vale de Oliveira, Instituto Federal de Roraima

Laodicéia Amorim Weersma, Universidade de Fortaleza

Marcos Antônio Fávaro Martins, Universidade Paulista

Marcos Leandro Mondardo, Universidade Federal da Grande Dourados

Reinaldo Miranda de Sá Teles, Universidade de São Paulo

Rozane Pereira Ignácio, Universidade Estadual de Roraima