

DUOLINGO NO PIBID: APLICATIVO COMO COMPLEMENTO À APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA

Luana Bottcher Sbeghen *
Juliana Cristina Faggion Bergmann **
Andréa Cesco ***

Resumo: O docente atento a sua sala de aula observa o surgimento de um novo perfil de aluno, com características que giram em torno da capacidade de lidar e relacionar inúmeras informações simultaneamente, no âmbito físico e cibernético. Isso advém principalmente da popularização dos dispositivos móveis e seus aplicativos personalizados aos interesses de seus usuários, tocando inclusive a questão da autoaprendizagem. Entretanto, há o consenso de que essa característica autodidata não garante capacidade seletiva e avaliativa da utilização eficaz dos conteúdos disponíveis, e, por isso, a tecnologia não substitui a educação formal - que age como uma bússola - e, sim, a complementa. Têm-se então, como objetivo deste artigo, apresentar o projeto elaborado pelo grupo do PIBID Letras-Espanhol acerca do uso do aplicativo de ensino de língua estrangeira *Duolingo* para a promoção e incentivo à aprendizagem da língua espanhola. Buscou-se utilizar o aplicativo como suporte complementar para o desenvolvimento das competências comunicativas em dois momentos: no âmbito escolar, em uma escola de ensino médio de Florianópolis - SC, com uma turma de terceiro ano, e também na sua forma para dispositivos móveis, permeando assim a aprendizagem individual. Com essa ferramenta, se está obtendo resultados positivos que vão de encontro aos objetivos pretendidos, comprovando que é possível um caminho em que educação e tecnologia andam juntas.

Palavras-chave: Educação. Tecnologia. Aplicativo. Ensino Médio. Espanhol.

DUOLINGO EN EL PIBID: APLICACIÓN COMO COMPLEMENTO AL APRENDIZAJE DE LENGUA ESPAÑOLA

Resumen: El docente atento a su clase observa el surgimiento de un nuevo perfil de alumno, con características que giran alrededor de la capacidad de lidiar con innumerables informaciones simultáneamente, en el ámbito físico y cibernético. Esto viene principalmente de la popularización de los dispositivos móviles y sus aplicativos personalizados a los intereses de sus usuarios, incluso en lo que se refiere al autoaprendizaje. Sin embargo, existe el consenso de que esta característica autodidacta no garantiza una capacidad selectiva y evaluativa de la utilización eficaz de esos contenidos disponibles, y por eso la tecnología no sustituye la educación formal - que actúa como una brújula - y sí la complementa. Se tiene, entonces, como objetivo de este artículo, presentar el proyecto elaborado por el grupo del PIBID Letras-Español acerca del uso del software de enseñanza de lengua extranjera *Duolingo* para la promoción e incentivo al aprendizaje de la lengua española. Se buscó utilizar el software como soporte complementario para el desenvolvimiento de las competencias comunicativas en dos momentos: en el ámbito escolar, en una escuela de secundaria con una turma de tercer año, y también en su forma para dispositivos móviles, permeando así el aprendizaje individual. Con esta herramienta se está obteniendo resultados positivos que van hacia objetivos pretendidos, comprobando que es posible un camino en que la educación y la tecnología caminan juntas.

Palabras clave: Educación. Tecnología. Software. Enseñanza secundaria. Español.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é uma parceria entre o ensino básico e o superior que tem como um de seus pilares a formação de futuros professores *in loco*, conhecendo a *práxis* do ambiente escolar, repensando novas práticas pedagógicas e experimentando suas aplicações em sala de aula.

É objetivo deste artigo, portanto, apresentar uma das iniciativas realizadas pelos bolsistas do subprojeto Espanhol do PIBID da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) no segundo semestre de 2017, que, tendo em vista o perfil dos estudantes da Era digital (Pérez Gómez, 2015), percebeu o espaço para propor uma prática de ensino e aprendizagem da língua espanhola, utilizando como elemento complementar de potencialização de aprendizagem o aplicativo Duolingo em sua plataforma *desktop* e móvel.

Dessa forma, o artigo estrutura-se de maneira a apresentar uma primeira discussão sobre a importância do PIBID na formação de um professor pesquisador reflexivo e uma contextualização da influência da era digital e, em específico, da tecnologia móvel nesta formação e no contexto educacional. Em seguida, discorre-se sobre o projeto idealizado pelo grupo de pibidianos do curso de Letras - Espanhol, juntamente com uma análise da efetividade do processo de aprendizagem da língua espanhola tendo como complemento a utilização de um aplicativo como recurso didático. Buscou-se o desenvolvimento, de forma dinâmica com a tecnologia, das competências comunicativas básicas a nível de ensino médio. Relata-se, a partir disso, a preparação para as intervenções e a primeira parte da metodologia aplicada pelas bolsistas¹ na turma de terceiro ano, completando com os resultados parciais e as discussões preliminares sobre a prática, tal como as observações apontadas quanto às reações e trabalhos dos estudantes.

1 Pibid como espaço de formação – pesquisa e reflexão na docência

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)² oferece bolsas aos universitários participantes para que se integrem ao espaço das escolas públicas durante sua formação. Não obstante, as escolas que recebem os bolsistas são

aquelas cujo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) esteja abaixo da média nacional, de 4,4, o que demonstra que os benefícios são uma via de mão dupla: enquanto os licenciandos utilizam o espaço escolar para complementar sua formação - que em boa parte é apenas teórica -, a escola se beneficia ao ser a receptora dos projetos acadêmicos, formulados a partir das observações nas salas de aula e discussões entre os grupos, com seus coordenadores na universidade. Assim, pode-se afirmar que para um trabalho como esse é fundamental a existência de discussões sobre o que é ser um professor pesquisador reflexivo e o universo que o compõe.

Por volta de 1970, a visão de educação e conhecimento adotada era tecnicista e a formação acadêmica restringia-se a uma simples instrumentalização necessária à prática docente, fazendo com que o professor pesquisador se limitasse ao ambiente acadêmico, e seus alunos (futuros docentes) fossem, quando muito, reprodutores do modelo visto nas aulas (BORTOLINI, 2009). Entretanto, com a experiência de sala de aula e o crescimento de saberes acerca da docência oriundos das mais diversas áreas, ambos se articulando com o meio acadêmico, emerge-se a necessidade de que a formação do professor e a produção do conhecimento sejam ampliadas, problematizando dessa forma a prática docente em busca de uma maior autonomia crítica e gerando as primeiras nuances do professor pesquisador reflexivo que conhecemos hoje.

Dessa forma, a relação do professor com seu ambiente de trabalho muda ao criar a consciência de que seu principal instrumento - o conhecimento - não é e nem pode ser um ato meramente de reprodução; que, ao ver seus alunos além de receptores passivos, também acaba por traçar sua identidade profissional percebendo-se capaz de articular saberes, elaborar/reelaborar currículos, participar criticamente da produção das políticas educacionais, entre outros. Esse novo perfil do profissional que observa sua própria prática estimula a mudança das metodologias empregadas e a busca por embasamento científico para as mesmas, indo ao encontro dos estudos de Schön acerca da prática reflexiva:

Ele tem que enxergar, por si próprio e à sua maneira, as relações entre meios e métodos empregados e resultados atingidos. Ninguém mais pode ver por ele, e ele não poderá ver apenas “falando-se” a ele, mesmo que o falar correto possa guiar seu olhar e ajudá-lo a ver o que ele precisa ver. (DEWEY *apud* SCHÖN, 2000, p. 25).

Apesar dessa reflexão, não há parâmetros estabelecidos sobre o “ser” professor pesquisador reflexivo. É um assunto que continua sendo amplamente discutido academicamente conforme novas percepções sobre a sala de aula são trazidas para estudo, sendo estas questões formuladas, criticadas/refutadas, reformuladas, e assim por diante.

Entretanto, Perrenoud (2000) traçou, a partir de suas observações, alguns pontos de tronco comum que norteiam a prática reflexiva, os quais disserta em *As 10 novas competências para ensinar*, e das quais trataremos aqui somente cinco por serem mais pertinentes aos nossos estudos. São elas: (1) *Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação*: tenta dar ao professor a contextualização de que é necessário haver uma percepção quanto à heterogeneidade no âmbito de sala de aula, desde os que têm muita dificuldade até os que têm pouca dificuldade, desenvolvendo a cooperação entre os alunos através de atitudes e reflexões sobre as situações vivenciadas; (2) *Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho*: uma espécie de contrato pedagógico, que engloba um conselho formado pelos alunos em que o propósito é a negociação Aluno-Professor, onde também se espera suscitar maior autonomia do estudante quanto a sua avaliação, atividades e projetos; (3) *Utilizar novas tecnologias*: ser capaz de abordar o conteúdo em conjunto com as novas tecnologias, como objetivo de uma aprendizagem mais efetiva e sempre se atualizando; (4) *Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão*: impedir e comunicar quaisquer tipo de violência dentro e fora da escola, “bullying”, discriminações étnicas, sexuais e ou sociais. Expandir o diálogo, senso de solidariedade e responsabilidade e, por fim, (5) *administrar sua própria formação contínua*: estabelecer uma formação autocrítica, progressiva e ininterrupta.

É com base nessas competências e tendo em mente a discussão e o conceito de professor pesquisador reflexivo (Schön, 2000; Perrenoud, 2000), que considera-se o PIBID como um espaço privilegiado em que o início dessa formação pode ocorrer: os futuros professores em formação inicial conseguem traçar paralelos com o que aprendem na teoria e o que observam na prática, montam seus projetos sempre tendo em conta o projeto curricular da escola e, principalmente, o plano de ensino já formado pelo(a) professor(a) supervisor(a). Realizam observações das aulas da professora por

um determinado tempo e adaptam as intervenções conforme o perfil de sua turma e, após as aplicações, reúnem-se para compartilhar e discutir os resultados, refletindo criticamente sobre os acertos e, acima de tudo, sobre o que não saiu como previsto, pensando no que mudar para uma próxima aplicação.

Assim, neste artigo, objetiva-se apresentar as motivações que levaram à formulação de um projeto de intervenção com a utilização do aplicativo *Duolingo*, realizado em uma Escola Estadual de Ensino Médio da cidade de Florianópolis, em uma turma de terceiro ano, no segundo semestre de 2017. Para isso, apresentaremos uma contextualização do perfil cognitivo do aluno que utiliza as tecnologias atualmente para, em seguida, expor as reflexões sob as quais o projeto foi construído e aplicado, dando um panorama sobre os principais objetivos buscados.

Adiante, a metodologia utilizada nas intervenções é detalhada assim como a maneira como foram abordadas em sala de aula, seguindo-se pela exposição dos dados coletados por meio da plataforma e as consequentes reflexões acerca do projeto, de sua aplicação e dos resultados obtidos.

1.1 Novo perfil de aluno, novas abordagens no ensino da LE

O professor que é observador atento de sua sala de aula pode reconhecer com clareza que houve uma sensível mudança no perfil dos alunos com o advento das tecnologias. Se pensarmos em nível de cognição, a internet e, principalmente, os dispositivos móveis fizeram com que a geração que cresceu nesse meio seja capaz de se movimentar com uma prontidão cognitiva ímpar, conseguindo fluidez entre o ciberespaço e o espaço físico, o que lhes caracteriza hipermobilidade cognitiva. Acerca disso, Santaella (2013) nos explica melhor o que chama de “leitor ubíquo”:

Não há dúvida de que a mente é distribuída, capaz de processar, paralela e conjuntamente, informações de ordens diversas, dando a elas igual magnitude, tanto as informações que provêm da situação ao seu redor, quanto aquelas miniaturizadas que estão ao alcance dos dedos e que são rastreadas com acuidade visual veloz e quase infalível, como se os olhos adivinhassem antes de ver. As ações reflexas do sistema nervoso central, por sua vez, ligam eletricamente o corpo ao ambiente tanto físico quanto ciber em igualdade de condições. Com isso, dissolvem-se quaisquer fronteiras entre o físico e o virtual. O controle motor reage, em frações de segundos e sem solavancos ou descontinuidades, aos estímulos que vêm

do mundo ao redor e do mundo informacional. A atenção é irremediavelmente uma atenção parcial contínua. Quer dizer, a atenção responde ao mesmo tempo a distintos focos sem se demorar reflexivamente em nenhum deles. Ela é continuamente parcial. Esse é o perfil cognitivo do leitor ubíquo. (SANTAELLA, 2013, p. 22).

Tendo em mente esse novo conceito, é pulsante a necessidade da criação de novas metodologias que contemplem o uso da tecnologia em sala de aula (PEREZ GOMEZ, 2015; BERGMANN & CESCO, 2017; MORAN, 2017), dado o fato de que o modelo educacional ainda vigente é o do livro didático, estático; e do professor como detentor do conhecimento, expondo conteúdos no quadro sem a participação dos alunos, estes enfileirados esperando para copiar a matéria no caderno. Não é surpresa alguma, então, constatar que os mesmos alunos com aquela hipermobilidade cognitiva definidos por Santaella (2013) consideraram a escola e o ensino formal, nesse formato, como algo que não lhes acrescenta, servindo-lhes somente como etapas obrigatórias a serem cumpridas.

Essa desmotivação tampouco é culpa do professor, dado que muitas vezes a única tecnologia disponível nas escolas são os computadores de mesa nas salas de informática, os quais sofrem com a falta de manutenção: conforme os dados de 2016 disponíveis no site do Centro Regional para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC), o percentual de escolas públicas no Brasil que possuem salas de informática é de 81%; dessas, entretanto, apenas 15%, que tem em média de 16 a 20 computadores, funcionam (CETIC, 2016). Dessa forma, somado à falta de técnicos para suporte, especialistas em tecnologias educacionais e a própria infraestrutura, o professor vê-se também desmotivado a buscar materiais, cursos de formação na área e diferentes meios de dar suas aulas.

Ademais, entra também a questão das medidas legislativas acerca da tecnologia não controlável nos ambientes educacionais: em grande parte das instituições de ensino no Brasil, o uso dos dispositivos móveis é proibido³ - tendo como exemplo a lei nº 14.363 de Santa Catarina, sancionada em 25 de janeiro de 2008 que proíbe o uso de celular nas salas de aulas de escolas públicas e particulares, dando espaço para que as escolas, em seus regimentos internos, tratem o assunto da maneira que bem entenderem quanto aos infratores - não se investindo, assim, em uma conscientização acerca do uso responsável dos celulares de maneira crítica e criativa, conforme

preconizado pela mídia-educação (BELLONI, 2009; BÉVORT; BELLONI, 2009; FANTIN, 2006; PÉREZ GÓMEZ, 2015). Conseqüentemente, salvo os espaços educativos que autorizam a utilização por si só, a maioria depende exclusivamente das salas de informática das escolas, enfrentando desse modo os problemas sociais e estruturais mencionados acima.

1.2 O projeto: duolingo escola

A questão norteadora do projeto de 2017/2 girou em torno de como montar uma metodologia efetiva que atenda as demandas dessas novas gerações quando se constata uma barreira estrutural e cultural do sistema educacional acerca da tecnologia. Dessa forma, o grupo de bolsistas do PIBID Letras-Espanhol da UFSC estudou a literatura acerca do novo perfil de aluno e sua relação com as tecnologias, discutiu sobre o posicionamento da escola quanto aos celulares (cujo uso é proibido, conforme explicitado anteriormente), assim como observou a frequência da utilização da sala de informática pela professora regente do grupo analisado.

Com essas informações em mãos, montou-se o projeto considerando o uso de aplicativos digitais de ensino de língua estrangeira disponíveis em diferentes plataformas - *desktop*, *notebooks*, *tablets* e *smartphones* - para que pudessem ser utilizados pelos alunos em qualquer que fosse a sua realidade de acesso, dentro e fora da escola. Assim, a necessidade de tal abrangência foi decisiva na opção pelo aplicativo *Duolingo*, *app* que conta com uma versão para Escolas, de forma que possa ser utilizada nos computadores de mesa (e conseqüentemente nos laboratórios de informática) com a mesma conta que posteriormente pode ser usada pelo aluno no *smartphone*, fora da escola.

Além de sua plataforma para computadores, outra característica positiva do *Duolingo* envolve a sua capacidade de compreender as habilidades comunicativas nos seus exercícios – escrita, audição e oralidade, indo ao encontro da maior parte das competências linguísticas que o *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas - aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCERL) coloca como fundamental para a aprendizagem de uma LE; ou seja, o aplicativo traz exercícios que desenvolvem as competências lexical, gramatical, fonológica e ortográfica. Entretanto, há uma tendência estruturalista ao deixar de lado as competências interculturais e de mediação, dado que

as atividades não foram pensadas de uma maneira semântica e ortoépica, habilidades que o MCERL traz também como pertencentes ao guarda-chuva da competência linguística, igualmente importantes quando se leva em conta o ensino-aprendizagem de culturas e sociedades diferentes.

Apesar disso, as qualidades mostram-se maiores: seu design é organizado e interativo; enquanto os exercícios são realizados, dicas contribuem para a criação da competência estratégica, influenciando em muito a autonomia do aluno ao poder resolver as questões sem ajuda de alguém exterior para lhe traduzir ou mostrar onde clicar, explicar como fazer as atividades ou acessar as gratificações. Contém elementos de gamificação (ALVES, 2015; MCGONIGAL, 2012; FARDO, 2013; LORENZONI, 2016), isto é, um sistema de incentivos e recompensas por meio de pontos para cada tarefa/unidade realizada, assiduidade na aprendizagem e um sistema de feedback que inclui dizer se o exercício está certo ou errado (mostrando a maneira correta) e, ao término de cada unidade, um retorno da porcentagem de fluência do aprendiz na língua estudada.

Um fator de destaque também é a gratuidade do *Duolingo*, tanto como *app* quanto como plataforma para desktop: torna-se algo essencial quando se reflete que a educação não deveria ser um produto a ser consumido e sim conhecimento compartilhado. Com a cultura digital essa possibilidade se faz globalizada a partir do momento em que todos podem produzir, contribuir e aprender mais, especialmente quando questões socioeconômicas não são um elemento decisivo para o acesso a esse conhecimento.

Desse modo, percebe-se que a questão do uso das tecnologias e, em especial, dos aplicativos vai muito além da dinâmica da sala de aula: ela envolve questões sociais, culturais e de cidadania, além de criar no aluno uma independência a partir da possibilidade de personalização e manejo do seu conhecimento, comprovando a premissa de que o aluno não é um receptor passivo e sim alguém que já tem sua bagagem sociocultural e que interage criticamente com o que lhe é oferecido.

Ressalta-se, ainda, que as tecnologias não substituem o ensino formal, mas o complementam, tendo em conta que a gama de informações disponíveis é imensa e que os estudantes ainda não são completamente autodidatas para direcionar sua

aprendizagem de maneira autônoma. A escola, nesse sentido, funcionaria como uma bússola norteadora dos possíveis caminhos a serem aprendidos.

2 Metodologia e intervenção

Iniciou-se o processo realizando uma revisão da literatura acerca do uso de aplicativos no ensino-aprendizagem e do processo de gamificação. Ao longo de alguns meses, houve a seleção de textos, debates e prática colaborativa entre os bolsistas e as professoras coordenadoras do projeto, de forma que houvesse a apropriação das perspectivas do uso da gamificação na aprendizagem de língua estrangeira, do protagonismo do aluno como o gestor de sua aprendizagem e da reflexão acerca das novas tecnologias como possibilidade de práticas de ensino da LE, trazendo como resultado a seleção do aplicativo *Duolingo* como instrumento de intervenção.

Em seguida, os bolsistas passaram por um momento de interação com o aplicativo. É importante afirmar que, como futuros professores, estes foram incentivados a se apropriarem do *Duolingo* para conhecer como o aplicativo apresentava a língua-alvo e também para verificar seu impacto no aprendizado dos alunos. No tocante a essas ferramentas, é fundamental que professores e estudantes de licenciatura se permitam experimentar os recursos tecnológicos com ousadia e responsabilidade, entendendo como elas podem construir novas formas de saber. Acerca dessa perspectiva, explica Papert: “Os educadores progressistas não vêem a si mesmos como oferecendo uma via alternativa para que os estudantes aprendam a mesma lista de conhecimento. Eles valorizam um tipo diferente do conhecimento” (PAPERT, 1994, p. 61).

Além de conhecer a versão usuário, colocaram-se também a par da versão escola, plataforma *online*, onde é possível a criação de turmas de alunos em que são estabelecidas atividades e monitoramento de desempenho e frequência. Para maior controle dos resultados, optou-se pela criação de turmas na versão escola. A partir de oficinas de formação para compreender as potencialidades e limitações desta versão, foi constatado que o aplicativo permite pouca capacidade de selecionar os temas ou conteúdos a serem utilizados pelos alunos. Acerca disso, Leffa explana: “em termos metodológicos, deixa a desejar, principalmente por ser um sistema fechado, não permitindo que as atividades propostas sejam adaptadas pelo professor para atender

às necessidades específicas de seus alunos” (LEFFA, 2014, p. 1). Assim, elegeram-se atividades mais genéricas, selecionando apenas as etapas iniciais disponíveis no aplicativo.

Antes de colocar o projeto em prática, os bolsistas do PIBID subprojeto espanhol interagiram com turmas do primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Médio observando suas aulas de espanhol e, dessa forma, percebendo que entre as turmas havia muitos estudantes que não tinham o espanhol como língua estrangeira no ensino fundamental. Portanto, foram elaboradas atividades personalizadas para cada turma, sendo a única característica padrão entre as três turmas a de que todas passariam por duas intervenções: a primeira, que pretendia apresentar o aplicativo, realizar em sala o primeiro contato e lançar um desafio não obrigatório para que os alunos executassem fora da sala de aula (através de celular, computador pessoal ou ainda o computador disponível na escola); e a segunda, para analisar se os resultados diferenciavam do primeiro contato.

Para este artigo, em função do espaço limitado, apresenta-se apenas a aplicação realizada na turma de terceiro ano. A opção de nivelamento estava disponível, entretanto, tendo em mente que eram alunos às vésperas do vestibular, foi decidido não usá-la para que pudessem revisar os conteúdos mais básicos. Dessa forma, em questão de conteúdo, esperava-se que conseguissem retomar assuntos vistos nos anos anteriores e que, numa segunda intervenção, já estivessem entre os módulos intermediários e avançados.

A primeira intervenção contou com quinze alunos. Cabe aqui informar que os pibidianos encarregaram-se de conhecer a estrutura de computadores da escola, a política do uso de celulares e cuidaram da logística para garantir que o laboratório comportasse os alunos da maneira mais adequada. Entretanto, isso não impediu que imprevistos de natureza estrutural acontecessem: alguns computadores não estavam funcionando e, por conta disso, três alunos tiveram que aguardar os companheiros concluírem a atividade para que pudessem também trabalhar.

Outra dificuldade encontrada foi que, durante a intervenção, constatou-se que apesar de ter sido assegurado que cada aluno tivesse o próprio fone de ouvido para que os recursos de áudio pudessem ser utilizados, isso não foi garantido. Houve algum problema, ainda não identificado, que impediu que os alunos pudessem ouvir as

mensagens: os computadores, que operam em sistema *Linux*, tinham a estrutura para áudio, entretanto nenhum som da plataforma do *Duolingo* online foi emitido. Isso gerou algum transtorno, já que o aplicativo continuava a sugerir atividades de áudio e, ao errarem, os alunos tinham o *score* diminuído, impedindo-os inclusive de completarem suas tarefas. Depois de algumas reclamações corrigiu-se o problema editando as configurações, aluno por aluno, tirando a possibilidade do aplicativo gerar atividades auditivas.

3 Resultados e discussões preliminares

Ao completarem as primeiras lições, alguns alunos manifestaram entusiasmo com o status de fluência que o aplicativo emitiu. Seis alunos diziam em voz alta aos seus colegas, orgulhosos de si mesmos, os resultados: “eu sou 7% fluente”, “eu sou 6% fluente em espanhol”.

Outro aspecto positivo foi a facilidade com que todos acessaram as tarefas e rapidamente iniciaram as atividades, não apresentando nenhuma dificuldade em fazer *login* e tampouco em fazer a transição de um módulo a outro. A interação com a interface foi positiva também: percebeu-se que boa parte dos alunos conseguiram identificar que era através do próprio aplicativo que poderiam obter as traduções, desenvolvendo as competências estratégicas necessárias para a compreensão. Em algumas situações, quando se observou que os alunos passaram a consultar seus colegas para tirar dúvidas, indicou-se como poderiam obter as informações que precisavam dentro do *Duolingo*. Essas sugestões foram muito bem aceitas e os alunos seguiram em frente com bastante autonomia.

Apesar de serem, em média, alunos que se concentram nas atividades propostas, conforme percebido nas observações em sala, esta atividade despertou mais interesse e atenção do que o comum. Os alunos pareciam bastante absortos com o desafio e se esforçaram honestamente para conseguirem bons resultados, como atingir a meta estipulada.

Sobre a meta proposta, que era de completar os sete primeiros módulos durante a aula, apenas dois alunos a atingiram. Avaliou-se, como autocrítica, que o tempo disponível foi menor do que o necessário para este desafio. Entre as causas estão: desconsiderou-se o tempo do deslocamento, o imprevisto com o áudio e a repetição de

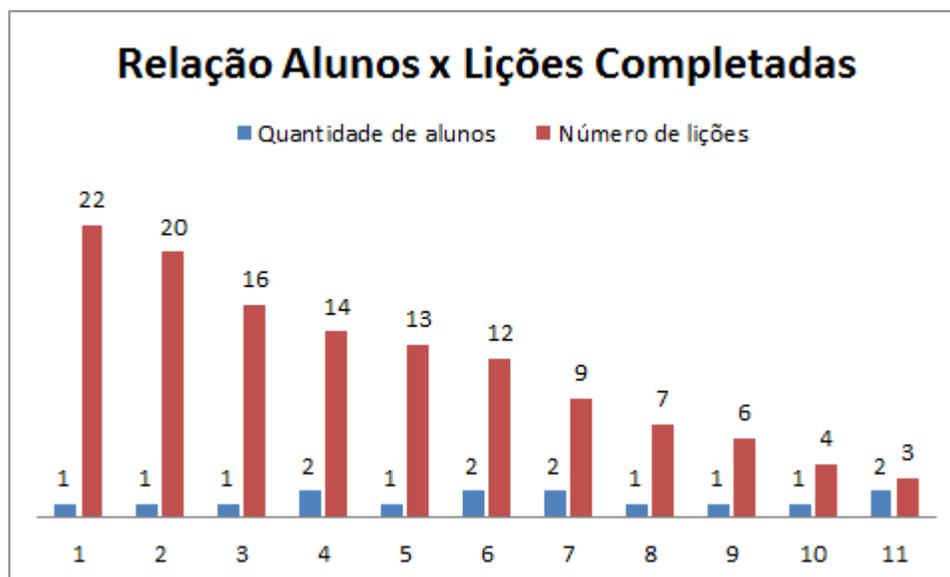
diversas tarefas, por conta do prejuízo no desempenho. Outro fator é que, no que se refere à plataforma móvel, quando o aplicativo é utilizado no celular, de maneira individual e fora do contexto escolar, a pressão por acertar é menor e, por consequência, o usuário tende a pensar menos e arriscar mais. Já em sala de aula, os alunos queriam acertar e atingir a meta proposta, e por isso tenderam a refletir mais sobre as escolhas.

Dos alunos que já conheciam o aplicativo anteriormente (seis alunos), uma estudante relatou que o utilizava em sua antiga escola para o aprendizado de inglês. Os outros o conheciam por conta própria e também usavam para aprender inglês. Todos relataram que gostavam do *Duolingo*, mas que não o utilizavam com frequência.

Apesar de ter sido disponibilizado o tempo de uma hora/aula completa para a aplicação, entre o tempo de deslocamento, login nas máquinas, explicações sobre como seria a intervenção e outras questões logísticas, o tempo total da atividade foi de cerca de vinte minutos. A meta criada foi de completar 7 unidades, o que consistia na resolução de 22 lições.

Neste íterim, apesar dos transtornos com o áudio, obteve-se os seguintes resultados:

Figura 1: Quantidade de alunos e tarefas completadas por cada um.



Fonte: Dados da pesquisa.

Como avaliou-se que a meta criada estava além do que seria viável realizar em sala, foi considerado positivo o desempenho dos alunos. Mais da metade, oito estudantes, realizaram em sala mais de 10 lições, o que demonstra alto poder de concentração que a atividade gerou, demonstrando que estavam focados, interessados e motivados.

Analisou-se que a maioria dos alunos percebeu intuitivamente os mecanismos de tradução disponíveis no aplicativo e fizeram uso deste recurso. Isso demonstrou que os estudantes desenvolveram a competência estratégica na sua performance como aprendizes através do aplicativo, ou seja, desenvolveram a capacidade de encontrar soluções para as dificuldades que encontraram no exercício da língua alvo, atingindo um de nossos objetivos. Os bolsistas explicaram essa ferramenta a dois alunos, que não tinham percebido sozinhos, e estes passaram a fazer uso do mecanismo imediatamente.

Buscou-se conversar com os estudantes durante a atividade, sobre como estavam avaliando o aplicativo, e obteve-se o seguinte retorno: “É bem legal” (aluno X), “Eu tô gostando” (aluno Y), “Achei bem interessante” (aluno Z). Não houve nenhum retorno negativo. Quando questionados sobre as dificuldades no uso do *Duolingo* (clique nas tarefas, selecionar as suas opções e realizar as lições propostas), os mesmos não relataram nenhuma objeção; verificou-se que os mesmos navegaram pela plataforma de modo bastante intuitivo.

Ao constatar-se que os alunos não iriam concluir a meta estipulada no período da aula, foram incentivados a realizarem-na fora da sala de aula. Três opções foram sugeridas: que baixassem o aplicativo no celular pessoal, que o usassem online no computador pessoal ou que o utilizassem em um dos computadores do laboratório de informática que, conforme pesquisado previamente, estes ficam à disposição dos alunos na hora do intervalo escolar. Orientou-se que, caso o fizessem, deveriam usar o login e a senha que receberam, pois, desse modo, seria possível monitorar seus resultados pela versão escola do *Duolingo*.

Apenas dois alunos voltaram a usar o aplicativo após a intervenção. Um aluno entrou e realizou três lições e outra aluna entrou por mais três dias seguidos, realizando sete lições. Entretanto, é importante lembrar que ao baixar o aplicativo pelo celular, a maneira mais óbvia de logar se dá através da interação com a rede social *Facebook*,

caso este esteja instalado também no aparelho; desse modo, a entrada parece bem mais atraente e simples, o que pode ter ocorrido, mascarando os resultados e impossibilitando o monitoramento através da sala de aula do *Duolingo*.

Apesar da baixa adesão dos alunos fora da sala de aula no uso continuado do aplicativo, ao menos de maneira monitorável, as conclusões acerca desse projeto foram positivas. Ressalta-se que as limitações impostas quanto às lições de áudio (com exercícios de ouvir e falar) não impediram que os alunos ficassem bastante imersos em suas atividades. O desempenho de mais da metade dos alunos em concluir mais de 10 lições demonstrou o forte poder que os aplicativos exercem sobre os adolescentes, quando a questão é despertar seu interesse.

Considerações finais

Esses alunos fazem parte de uma nova geração de aprendizes que têm à sua disposição, de maneira atraente e simples, uma gama imensa de plataformas, dispositivos e aplicativos de aprendizagem. Reconhecer as oportunidades que se abrem a partir disso é um dos passos para explorar as potencialidades da tecnologia, que já é, inexoravelmente, parte integrante do contexto desses jovens.

Esse tipo de análise só pode ser feita a partir de uma prática reflexiva, a qual também proporcionou mudanças consideráveis na dinâmica da próxima intervenção e reflexões sobre os benefícios, não só para o aluno como também para o professor, da utilização do aplicativo. Ou seja, o tempo em sala de aula poderia ser otimizado ao considerar-se que a maior parte dos exercícios de estrutura e gramática são feitos pelo livro didático e dependem exclusivamente do feedback dado pelo professor. Com o aplicativo, as aulas poderiam se centrar em outros objetivos e esse tipo de atividade poderia ser realizada em casa, sem a necessidade de correção presencial posterior, além de que o aluno poderia avançar nas atividades de maneira independente, caso quisesse, e o professor teria o monitoramento do progresso de sua turma analisado automaticamente pelo próprio aplicativo.

Para além disso, a não-adesão ao exercício das atividades propostas em casa nos faz pensar que não é um simples desinteresse, dado que, segundo observações realizadas anteriormente à intervenção, a turma não tem problemas em realizar o que se é pedido. Considerando que o trabalho com a tecnologia vai muito além do

dispositivo, do software e de seu design, e toca também nas questões identitárias - ou seja, cria-se uma relação íntima de ter controle sobre o próprio conhecimento e de ter a oportunidade de explorar para além do que foi proposto -, uma das considerações a que se chegou é que se fosse permitido o uso dos dispositivos móveis (celulares) para a aplicação da intervenção, provavelmente os resultados seriam contrastantes em relação ao que se obteve agora. Essa visão Papert (1994) embasa:

Sei o que é ter tido minha vida intelectual transformada, e mais de uma vez, através do uso dos computadores. Além de mudanças intelectualmente mais profundas, meus hábitos de escrita mudaram porque levo um computador em aviões, no carro, para a grama ou para o banheiro, e meus hábitos de comunicação mudaram em consequência de tantos colegas e amigos manterem-se em contato através da correspondência eletrônica (...). (PAPERT, 1994, p. 40).

Ou seja, trazendo para a atualidade, onde é mais comum os dispositivos móveis do que os computadores, a transformação intelectual é mais facilmente alcançada pelo contato constante com a tecnologia, com uma relação criada a partir das redes sociais, da personalização dos aplicativos que se tem e da oportunidade de poder acessar o conteúdo que quiser, onde quiser - o que inclui os aplicativos de aprendizagem -, do que ir à sala de informática, uma ou duas vezes por mês, mudando de ambiente, de contexto. Isso faz com que, inconscientemente, haja uma quebra da sequência didática, pois aquele ambiente não é tão significativo quanto o seria no seu próprio celular.

Assim, salienta-se como considerações preliminares que o processo está sendo de muito aprendizado, tendo em conta que é necessário passar pelo ideal e adaptá-lo para o real, observando se há mudanças que podem vir a ser significativas a longo prazo, como metodologia. O desafio é transpassar a linha justa que existe entre o aprendizado proposto pelo professor e os caminhos autônomos que a tecnologia permite. Ademais, espera-se que esses estudos primários venham a contribuir para as discussões e a ampliação do conhecimento entre os graduandos de licenciatura, não somente na área de Espanhol, como também para todos os outros licenciandos.

Notas

* Luana Bottcher Sbeghen é graduanda do curso de Letras - Espanhol pela Universidade Federal de Santa Catarina e bolsista PIBID - Subprojeto Letras - Espanhol. Contato: luanasbeghen@gmail.com

** Juliana Cristina Faggion Bergmann é Profa. Dra. do Departamento de Metodologia do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Coordenadora do PIBID - Subprojeto Letras - Espanhol. E-mail: juliana.bergmann@ufsc.br

*** Andréa Cesco é Profa. Dra. do Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras do Centro de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina. Coordenadora do PIBID - Subprojeto Letras - Espanhol. E-mail: andrea.cesco@gmail.com

¹ Amanda Joenck, Luana Bottcher Sbeghen e Rebecca Neto, graduandas do curso de Letras - Espanhol na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e bolsistas PIBID subprojeto Letras - Espanhol.

² Para maiores informações ver Fundação CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid> e <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em: 18 mai. 2018.

³ Atualmente está sendo discutida a revogação desta lei através do projeto de lei (PL) 198/2016 do deputado Antonio Aguiar.

Referências

ALVES, Flora. **Gamification**: como criar experiências de aprendizagem engajadoras. Cidade: DVS Editora, 2015.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BERGMANN, Juliana Cristina Faggion; CESCO, Andréa. TDICs e Práticas de Línguas Estrangeiras: O Desafio da Apropriação por Professores em Formação Inicial. **Revista Línguas e Letras**, v. 18, n. 39, p. 112-126, 2017.

BÉVORT, Eveline; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-Educação: Conceitos, Histórias e Perspectivas. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, 2009.

BORTOLINI, Maria Regina. **A pesquisa na formação de professores**: experiências e representações. 31 de agosto de 2009. 197 folhas. Doutorado em Educação – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Filosofia e Ciências Humanas.

EUROPA, Consejo de. **Marco común europeo de referencia para las lenguas** - aprendizaje, enseñanza, evaluación. Strasbourg: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes, 2002.

FANTIN, Monica. **Mídia-Educação**: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália. 1. ed. Florianópolis: Editora Cidade Futura, 2006.

FARDO, Marcelo Luis. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. **RENOTE**, v. 11, n. 1, 2013, p. 01-09.

FARDO, Marcelo Luis. **A gamificação como estratégia pedagógica**: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Caxias do Sul, 2013. 106 p.

LEFFA, Vilson J. **Gamificação adaptativa para o ensino de línguas**. Em: Congresso IberoAmericano de Ciência, Tecnologia, Inovação e Educação. Buenos Aires. Anais, 2014, p. 1-12.

LORENZONI, Marcela. **Gamificação**: o que é e como pode transformar a aprendizagem. Disponível em: <<http://info.geekie.com.br/gamificacao/>>. Acesso em: 25 mai. 2018.

MCGONIGAL, Jane. **A realidade em jogo**: por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo. Rio de Janeiro: Best Seller, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, **PIBID**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pibid>>. Acesso em: 20 out. 2017.

MORAN, José. Metodologias Ativas para uma Aprendizagem mais Profunda. Em: BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2017. p. 1-25.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. **Educação na Era Digital**: A escola educativa. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2015.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**: convite à viagem. Porto Alegre, Artmed, 2000.

SANTAELLA, Lucia. Desafios da ubiquidade para a educação. **Revista Ensino Superior Unicamp**, 2013, vol. 9, p. 19-28. Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/desafios-da-ubiquidade-para-a-educacao>>. Acesso em: 28 out. 2017.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Recebido em: julho de 2018.

Aprovado em: outubro de 2018.