

**Análise e comparação dos aplicativos Duolingo, Babel e Memrise  
para aprendizagem de língua inglesa****Analyzing and comparing Duolingo, Babel and Memrise apps for English learning**

Stefanie Fernanda Pistoni DELLA ROSA\*

Danielle dos Santos CHAGAS\*\*

**RESUMO:** O uso da tecnologia está presente em inúmeras atividades cotidianas. Considerando o aprendizado de uma língua estrangeira, verificamos uma variedade de plataformas que possibilitam contato com a língua visando o aprendizado. Entendemos que a aprendizagem de uma língua não se restringe a dominar regras gramaticais ou à memorização de vocabulários, mas conseguir interagir e se comunicar, criando sentidos na língua-alvo. Este trabalho compara e analisa com respaldo em teorias de ensino e aprendizagem de línguas os aplicativos Duolingo, Babel e Memrise, que se autodenominam plataformas de ensino de língua inglesa, considerando 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. A escolha dos aplicativos se baseou no número de *downloads* e na avaliação de usuários e a primeira lição de cada aplicativo foi analisada. Verificamos que todos os aplicativos oportunizam contato com a língua inglesa com base em conteúdos que possibilitam a transposição do que é aprendido para situação real de uso da língua. Todavia, a análise evidencia uma compreensão de língua como código, sem considerar língua como prática social e para comunicação e interação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inglês. Apps de Ensino. Ensino e Aprendizagem de línguas.

**ABSTRACT:** The use of technology is part of a myriad of everyday activities and considering foreign language learning, we see a great number of platforms that enable being in contact with the language focusing on learning it. We understand that learning a language is not restricted to mastering grammar rules or memorizing vocabulary but being able to meaningfully interact and communicate in the target language. This paper aims at comparing and evaluating, based on languages teaching and learning theories, the apps Duolingo, Babel and Memrise, which are self-proclaimed language learning tools, taking into consideration the development of all four skills, grammar explanation, translation exercises (both in L1 and L2), significant content, and feedback. The apps were chosen based on both the number of downloads and users' evaluation, also the first unit of each app was analyzed. The results showed that the apps give opportunity for the contact with the English language providing content that makes the language use in real-word situations possible. Nevertheless, the data analysis elucidates the comprehension of language being a system of codes, without considering language as social practice and its use for communication and interaction.

**KEYWORDS:** English; Teaching Apps; Language Teaching and Learning

\*Doutora em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos, Docente do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de São Paulo - Campus Hortolândia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6937-3495>, e-mail: [stefanie@ifsp.edu](mailto:stefanie@ifsp.edu).

\*\*Estudante do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de São Paulo - Campus Hortolândia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7363-9513>, e-mail: [daniellechagas14@gmail.com](mailto:daniellechagas14@gmail.com).

## 1 Introdução

É fato que a tecnologia desempenha importante papel na sociedade como ferramenta de informação, comunicação e inserção, por exemplo, e não seria diferente seu papel no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa (LI). Ademais, é necessário reconhecer que, principalmente com o acesso à *internet*, o aprendizado, definitivamente, não mais se restringe ao espaço regular de ensino, diante da vasta quantidade de aplicativos ou *websites* lançados frequentemente que se autodeclaram ferramentas de aprendizagem, além da oportunidade dessa aprendizagem exigir como recurso um simples aparelho celular. Diante dessa oferta, professores são frequentemente indagados, principalmente por seus alunos que visam aprender uma nova língua ou ampliar seus conhecimentos em uma língua estrangeira, sobre a qualidade de tais ferramentas.

Estudos recentes como Andrade (2017) Sataka (2019) endossam a atual contribuição do uso de dispositivos móveis com vistas à aprendizagem de línguas e reconhecemos a contribuição das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) para a área de ensino e aprendizagem. Concordamos com Kenski (2003) ao afirmar que a tecnologia oportuniza o redimensionamento dos papéis dos participantes do evento educacional:

O ciberespaço abre novas possibilidades e configurações para as pessoas aprenderem. Dispostas, informais, com muita vontade de aprender o que lhes interessa, sem discriminações, sem deslocamentos físicos, reunidas virtualmente em “comunidades virtuais”, essas pessoas inauguram uma nova era para a educação. Uma nova pedagogia, novas relações com os saberes, novos papéis para os participantes, cidadãos. Não mais professores e alunos – separados pelos limites do saber autenticado pelas instituições formais –, mas seres desejosos de ir além da informação e, nesse movimento comum, ir além da aprendizagem (KENSKI, 2000, p. 86)

Segundo Rozenfeld e Evangelista (2011), os AVAs demandam dos alunos mais autonomia e dos professores mais mediação, além da importância de atuarem como mediadores do processo de ensino e aprendizagem. Para Araújo Jr. e Maquesi (2008, p.361):

Os AVAs, potencializados pelas TIC, permitem experiências de ensino e de aprendizado diferentes das experiências presenciais. Assim sendo, nesse novo contexto, as teorias de aprendizagem e as estratégias de ensino devem ser revistas (ARAÚJO JR.; MARQUESI, 2008, p.361).

A despeito do espaço regular de ensino, os aplicativos, que têm como objetivo possibilitar o contato e a (pres)suposta aprendizagem de uma língua, são ferramentas que

dependem exclusivamente do interesse e dedicação daqueles que desejam desenvolver suas competências nas línguas que almejam aprender. De acordo com Palalas (2018, *apud* SATAKA, 2019), a aprendizagem proposta por dispositivos móveis permite a personalização do aprendizado, considerando a oportunidade do aprendiz em escolher os meios, o tempo e o procedimento que contribuirá para seu conhecimento, cuja característica é reforçada nas descrições dos aplicativos que analisamos neste estudo:

Quadro 1 – Descrição sobre o ensino personalizado:

<b>Aplicativos</b>	<b>Descrição</b>
<b>Duolingo</b>	Aprendizagem personalizada: As lições do Duolingo se adaptam ao seu jeito de estudar. Os exercícios são elaborados para ajudar você a aprender e revisar vocabulário de maneira eficaz <sup>1</sup> .
<b>Babbel</b>	Lições interativas, imersão cultural, flexibilidade para aprender onde e quando você quiser e uma variedade de opções que se ajustam aos seus horários e objetivos. A Babbel foi feita para você! <sup>2</sup>
<b>Memrise</b>	Mecanismo de aprendizagem inteligente: Você provavelmente já tentou aprender outra língua, né? Não é tão fácil. Sabemos disso! Mas nosso mecanismo inteligente se adapta a cada usuário, desenvolvendo uma rotina de estudos com o nível certo de desafio e motivação. Você se diverte e evolui mais rápido do que pensava ser possível. <sup>3</sup>

Fonte: elaborado pelo autor.

Sabemos que a ubiquidade<sup>4</sup> proposta pelo uso dos dispositivos móveis, somados às interfaces interativas, a gamificação, as recompensas geradas a cada acerto, entre tantas outras características dos aplicativos de aprendizagem de línguas podem ser aspectos relevantes para motivar aprendizes a utilizá-los com vistas a aprender um novo idioma. Todavia, questionamos de que forma esses aplicativos dialogam com as abordagens de ensino e aprendizagem de línguas, as quais serão discutidas na próxima seção. Portanto, este artigo apresenta resultados de uma pesquisa de iniciação científica de nível médio que buscou realizar um levantamento de aplicativos gratuitos que se autodeclaram plataformas de ensino de línguas, como Duolingo, Babbel e Memrise, analisá-los e comparar cada um deles a fim de verificar quais contemplam, em uma mesma unidade ou nível, os seguintes aspectos: i) desenvolvimento das quatro habilidades (produção e compreensão oral e produção e compreensão escrita); ii) explicações gramaticais; iii) exercícios de tradução para língua

<sup>1</sup>Informação obtida no sítio: <https://pt.duolingo.com/>. Acesso em: 14 abr. 2021.

<sup>2</sup>Informações obtidas no sítio: <https://pt.babbel.com/>. Acesso em: 14 abr. 2021.

<sup>3</sup>Informações obtidas no sítio: <https://www.memrise.com/pt-br/>. Acesso em: 14 abr. 2021.

<sup>4</sup>Qualidade do que está ou existe em todos ou em praticamente todos os lugares (Fonte: <https://michaelis.uol.com.br/busca?id=xRvdE>. Acesso em: 09 out. 2021).

materna (L1) ou língua estrangeira (L2); iv) conteúdo significativo; v) correção orientada das produções.

Compreendemos que tais critérios são fundamentais para a aprendizagem de uma língua estrangeira e as análises fundamentam-se, principalmente, nas características das seguintes métodos e abordagens de ensino e aprendizagem de língua estrangeira: Gramática Tradução, Audiolingual, Abordagem Comunicativa e Pós-Método; pois entendemos que aprender língua não se limita à aquisição de estruturas linguísticas ou de vocabulário, mas na oportunidade de participar ativamente de comunidades discursivas por meio da interação na língua-alvo.

## 2 Pressupostos teóricos

É fato que a língua inglesa é reconhecida internacionalmente como Língua Franca, ou seja, a língua capaz de intermediar relações em diferentes contextos: negócios, turismo, política e na academia, tanto por falantes nativos quanto por falantes não-nativos que, segundo Mauraneen (2010), ultrapassam numericamente o número de falantes nativos. Sendo assim, entendemos ser mais do que justificável e compreensível o interesse e a necessidade do desenvolvimento de habilidades comunicativas em LI.

No contexto nacional, o ensino de inglês torna-se obrigatório a partir do sexto ano do ensino fundamental, de acordo com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 que alterou o parágrafo § 5º, Art.26 da Lei de Diretrizes e Base (LDB) de 1996. Além do oferecimento do ensino da LI nos ensinos fundamentais e médios, é comum verificarmos cursos voltados para o ensino de inglês para fins específicos, ou inglês instrumental, em cursos técnicos e cursos superiores ao redor do país.

Dessa forma, verificamos a oportunidade de acesso à aprendizagem da língua inglesa nos contextos regulares de ensino e entendemos ser importante que o espaço educacional acompanhe as mudanças e evoluções da sociedade e que o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação nesse contexto é um indício desse acompanhamento.

Nesse sentido, lembramos do uso dos computadores, na década de 1970, que se tornou ferramenta primordial para o aprendizado de línguas a partir do que é reconhecido como *Computer Assisted Language Learning* (CALL) ou Ensino de Língua Mediado por

Computador<sup>5</sup>. Mais atualmente, verificamos a proposta do que podemos compreender como uma evolução do CALL, sendo essa o *Mobile Assisted Language Learning* (MALL) ou Abordagem de Aprendizagem Mediada por Dispositivos Móveis.

Em ambas as propostas, o recurso tecnológico é utilizado como ferramenta base para orientar o aprendizado de línguas, podendo ser computadores, celulares, DVDs *players*, entre outros e, para seu uso adequado, concordamos com Moran (2000, p. 137) ao afirmar que:

Na sociedade da informação todos estamos reaprendendo a conhecer, a comunicar-nos, a ensinar e a aprender; a integrar o humano e o tecnológico; a integrar o individual, o grupal e o social. Uma mudança qualitativa no processo de ensino/aprendizagem acontece quando conseguimos integrar dentro de uma visão inovadora todas as tecnologias: as telemáticas, as audiovisuais, as textuais, as orais, musicais, lúdicas e corporais (MORAN, 2000, p.137).

Discussões mais recentes baseiam-se no conceito de *mobile learning* (M-learning), ou aprendizagem móvel, que nos permite associar o uso desses dispositivos à aprendizagem ubíqua. Traxler (2007) apresenta três principais características da aprendizagem móvel, sendo elas: aprendizagem personalizada, aprendizagem situada e a aprendizagem autêntica. A primeira delas se pauta na aprendizagem que reconhece os estilos de aprendizagem e o contexto do aprendiz. A aprendizagem situada, por sua vez, é compreendida como aquela em que a participação em comunidades de aprendizagem é fundamental e, por essa razão, pode ocorrer nos contextos específicos para a aprendizagem, como o hospital no caso de enfermeiras em formação, a sala de aula para professores em formação ou em uma oficina, quando pensamos em estudantes de engenharia. Por fim, a aprendizagem autêntica é aquela baseada em problemas reais e em projetos que são relevantes para o aprendiz e que demandam engajamento e trabalho colaborativo.

Entendemos que o uso das tecnologias não significa incluí-las no método convencional de ensino, mas repensar práticas que tenham como objetivo integrar seu uso de modo a permitir a interação humano-máquina, visto que é fato que a tecnologia, por si só, não é capaz de revolucionar a educação (ROCHA, 2017). O desafio em utilizar as tecnologias no ensino e aprendizagem de línguas não se restringe apenas ao seu acesso no espaço escolar, embora Liz (2015, p.8) reitere que “A utilização de um aplicativo para dispositivos móveis,

---

<sup>5</sup>Segundo Guedes (2015), não há consenso entre pesquisadores que o termo *CALL* se refira exclusivamente ao uso de computadores no ensino de línguas, ou se abarca outras formas de tecnologia. Todavia, não sendo este o foco do projeto, associamos o termo *computer* ao uso, apenas, de computadores.

além de promover a interação entre alunos e professor, pode estimular o aprendizado de língua estrangeira.”, mas, sobretudo, em considerar como os dispositivos móveis podem contribuir efetivamente para a aprendizagem, principalmente se compreendermos que seu uso pode, também, auxiliar no desenvolvimento da autonomia do aprendiz.

No que tange o ensino e aprendizagem de línguas, compreendemos que para analisar um curso de língua estrangeira, sendo seu contexto o espaço escolar ou o ciberespaço, é fundamental que, anterior a qualquer análise, esteja claro nosso entendimento do que significa língua, e ensinar e aprender uma língua estrangeira. Em consonância com os documentos oficiais, principalmente os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998, não concebemos dissociar linguagem de uso e, portanto, do contexto no qual os falantes se inserem e seus discursos.

Nessa perspectiva, a língua é para interação e comunicação e se faz para e a partir da construção de sentidos. Isso significa que a competência linguística não é suficientemente capaz de orientar o aprendiz para a comunicação, visto que não contempla os sentidos e usos que itens léxico-gramaticais podem adquirir no discurso. Dessa forma, o ensino e aprendizagem de língua estrangeira precisa contemplar o desenvolvimento de habilidades comunicativas, ou seja, habilidades que permitam ao aprendiz mobilizar as funções da língua, considerando seu uso, seu(s) sentido(s) e seus interlocutores (LARSEN-FREEMAN, 2002).

É comum que discussões acerca do ensino e aprendizagem de línguas associem o conceito e definição sobre língua a um método ou abordagem de ensino. Leffa (2012) apresenta um retrospecto do ensino de línguas orientado cronologicamente pelos métodos e abordagens de ensino considerando, principalmente, quatro deles: Gramática Tradução, Método Direto, Abordagem Comunicativa (AC) e Pós-Método. Para iniciar a discussão, o autor apresenta a dicotomia entre a língua e sua concepção mais cartesiana em contraponto a compreensão de língua como prática social. Na primeira, a língua constitui-se de um “sistema independente composto de partes separadas umas das outras (LEFFA, 2012, p. 392)”, em que aprender uma língua significa a dominar tais partes, compostas, principalmente, por itens lexicais e gramaticais; enquanto a segunda não mais é compreendida como um sistema independente, pois está diretamente relacionada aos seus usuários e aos eventos comunicativos nos quais eles atuam, pressupondo, portanto a interação.

Baseamo-nos em Vieira-Abrahão (2015) para apresentar os métodos e abordagens que, segundo a autora, estão presentes no contexto educacional brasileiro, sendo eles o

método Gramática Tradução, o método Audiolingual e a Abordagem Comunicativa. Suscintamente, o primeiro se refere ao ensino focado no léxico e na sintaxe da língua-alvo, sua exposição é de forma dedutiva, os exercícios se limitavam a práticas de tradução e versão e a avaliação era realizada por provas escritas (LEFFA, 2012). O método Audiolingual, que possui base em teorias linguísticas e foi influenciado pelas teorias comportamentais desenvolvidas por Skinner em 1957, tem como foco o desenvolvimento da habilidade oral, contudo orientado pela repetição de estruturas gramaticais na língua-alvo, baseia-se no reforço positivo a fim de auxiliar na criação de hábitos e compreende a aprendizagem da língua-alvo ser semelhante à aquisição da língua materna (LARSEN-FREEMAN, 2002). Por fim, a Abordagem Comunicativa objetiva desenvolver a competência comunicativa do aprendiz, em contraposição à linguística, priorizando os aspectos semânticos e discursivos na língua-alvo, no desenvolvimento integrado das quatro habilidades e na interação entre aprendizes a partir de tarefas a serem desenvolvidas na língua (VIEIRA ABRAHÃO, 2015).

Buscamos neste artigo apresentar as análises dos aplicativos respaldados, principalmente, nas concepções de língua apresentadas anteriormente, bem como nas características dos métodos e abordagens discutidos. Na sequência apresentamos a metodologia que orientou a pesquisa.

### 3 Metodologia

A pesquisa que orienta este artigo insere-se no paradigma qualitativo visto que tem como objetivo mapear e analisar *websites* e/ou aplicativos gratuitos que se autodeclaram plataformas de ensino de línguas, como Duolingo, Babbel e Memrise. A pesquisa qualitativa visa descrever, compreender e explicar determinado objeto de estudo, dentre outros aspectos (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009).

A escolha por esse paradigma de pesquisa se justifica pelo interesse em realizar uma análise baseada em aspectos pré-determinados que não visam confirmar ou testar hipóteses ou meramente apresentar dados numéricos, apesar de reconhecer que tais dados também são importantes para o desenvolvimento de pesquisas com outros objetivos, diferentes desta pesquisa. Buscamos desenvolver análise minuciosa, teoricamente embasada, a partir das referências utilizadas para compor o referencial teórico do trabalho.

A pesquisa apresentou quatro fases de desenvolvimento, sendo elas: i) mapeamento de aplicativos e/ou websites<sup>6</sup> gratuitos autodeclarados plataformas de ensino de línguas, ii) seleção para análise a partir das avaliações dos usuários e número de downloads com relação aos aplicativos, iii) inscrição nas plataformas de ensino de LI e iv) análise dos websites e aplicativos com base nos critérios previamente indicados.

Para a primeira fase utilizamos mecanismos de buscas nas lojas de aplicativos, *Google Play*<sup>7</sup>, neste caso, utilizando palavras-chave como: “cursos de inglês on-line gratuitos”, “aplicativos gratuitos para aprender inglês<sup>8</sup>”, por exemplo. Para a segunda fase, utilizamos dados relacionados ao número de downloads dos aplicativos e avaliação dos usuários com relação aos cursos *online* para basear a seleção das plataformas que utilizaremos. A partir desses critérios, objetivamos o seguinte resultado:

Tabela 1 – Aplicativos selecionados para análise.

Nome do aplicativo	Avaliação	Número de avaliadores	Número de Downloads
Duolingo	4,7 / 5	8 803 120	+ 100 000 000
Memrise	4,6 / 5	1 292 021	+10 000 000
Babbel	4,6 / 5	473 145	+10 000 000

Fonte: elaborado pelo autor.

Para efetivar a análise dos aplicativos, foi necessária a inscrição nessas plataformas, o que correspondeu à terceira fase da pesquisa. Com relação à última fase da pesquisa, a análise das plataformas, selecionamos a primeira lição ou unidade em cada uma das plataformas e, baseando-nos no seguinte *checklist*, organizamos a análise dos dados obtidos.

Quadro 2 – Critérios de análise das plataformas.

Critérios de análise/Plataformas	Duolingo	Babbel	Memrise
Atividade de produção oral			
Atividade de produção escrita			
Atividade de compreensão oral			

<sup>6</sup>Verificamos que a maioria dos aplicativos também apresentam uma versão web.

<sup>7</sup>Google Play é um serviço de distribuição digital de aplicativos, jogos, filmes, programas de televisão, músicas e livros, desenvolvido e operado pela *Google*. Ela é a loja oficial de aplicativos para o sistema operacional *Android*, além de fornecer conteúdo digital (Fonte: Wikipédia).

<sup>8</sup>Embora a seleção dos aplicativos baseou-se na condição deles serem gratuitos, identificamos apenas após a realização das primeiras lições dos aplicativos Babbel e Memrise que apenas lições iniciais são oferecidas gratuitamente. Ao encerrar a primeira lição somos redirecionados à página de assinatura do plano.

<b>Atividade de compreensão escrita</b>			
<b>Explicação Gramatical</b>			
<b>Correção orientada das produções</b>			
<b>Conteúdo significativo</b>			
<b>Exercícios de tradução para língua materna (L1) ou língua estrangeira (L2)</b>			

Fonte: elaborado pelo autor.

O quadro anterior, além de apresentar os critérios que orientaram a análise dos aplicativos, também será um quadro-resumo, apresentando visualmente quais deles foram observados nos aplicativos. A partir dele desenvolvemos um segundo quadro (Quadro 3) que orientou uma análise mais detalhada, considerando aspectos já respaldados em suporte teórico apoiado nas teorias de ensino e aprendizagem de línguas. Dessa forma, a análise das plataformas se organizou a partir desses critérios que chamaremos na seção de Resultados de categorias de análise.

Quadro 3 – Critérios para coleta de dados.

<b>Critérios</b>	<b>Duolingo</b>	<b>Babbel</b>	<b>Memrise</b>
<b>Habilidade de compreensão oral (listening)</b>			
<b>Habilidade de compreensão escrita (Reading)</b>			
<b>Habilidade de produção oral (speaking)</b>			
<b>Habilidade de produção escrita (writing)</b>			
<b>Gramática: dedução (<i>ensino explícito</i>)</b>			
<b>Gramática: indução (<i>ensino implícito</i>)</b>			
<b>Tradução para L1</b>			
<b>Tradução/Versão para LE</b>			
<b>Conteúdo significativo (<i>situações reais</i>)</b>			
<b>Correção orientada (<i>como é feita a correção?</i>)</b>			

Fonte: elaborado pelo autor.

Na próxima seção discutiremos os dados analisados organizando-a de acordo com as categorias de análise pré-estabelecidas.

## 4 Resultados

Sendo o objetivo deste estudo analisar qualitativamente aplicativos que se autodeclararam plataformas de ensino de línguas, pudemos observar já na inscrição dos aplicativos Duolingo e Babel, o interesse em identificar a motivação para a aprendizagem da língua inglesa. Compreendemos o interesse como fundamental tanto para traçar as características do curso, quanto para o próprio aprendiz identificar o propósito de sua aprendizagem, sendo essa identificação uma das características de um aprendiz autônomo (LITTLE, 1991).

Para este estudo, selecionamos como interesse para a aprendizagem a categoria “estudos”, em ambas plataformas, dentre outras como “Cultura”, “Família e amigos”, “Viagens”, “Carreira”. Além disso, analisamos todas as propostas de ensino de seu nível mais básico.

Os aplicativos Duolingo e Babel oferecem a opção para o usuário fazer um teste antes de começar as aulas para identificar o nível daqueles que já possuem algum conhecimento ou para aqueles que são iniciantes começar o curso desde o início. Optamos por selecionar a opção do nível mais básico em todos os aplicativos.

Figura 1 – Escolha de nível



Fonte: Duolingo.

Figura 2 – Motivação para o aprendizado de Inglês

Por que você está aprendendo inglês?



Fonte: Babel.

Antes de iniciar a análise e discussão dos dados, explicamos que optamos por excluir a categoria iii) exercícios de tradução para língua materna (L1) ou língua estrangeira (L2),

visto que os três aplicativos se apoiam em atividades de tradução para apresentar o conteúdo das lições. Dessa forma, essa discussão ocorrerá na discussão das demais categorias. Portanto, a fim de evitar repetições de discussões, organizamos esta seção e discussão a partir de seguintes categorias de análise:

- i) desenvolvimento das quatro habilidades (produção e compreensão oral e produção e compreensão escrita);
- ii) explicações gramaticais;
- iii) conteúdo significativo;
- iv) correção orientada das produções.

#### 4.1 Desenvolvimento das quatro habilidades (produção e compreensão oral e produção e compreensão escrita)

Para a primeira categoria verificamos que nenhum dos três aplicativos desenvolvem inteiramente as quatro habilidades, visto que as oportunidades de atividade se baseiam, principalmente, na leitura de vocabulário ou frases simples e na compreensão auditiva desses mesmos itens. Identificamos oportunidades para a organização de frases, como colocar as palavras de uma frase na ordem correta, seleção de vocabulário para a tradução de uma frase da L1 para a língua-alvo, ou vice-versa e escrita livre (Figuras 3, 4 e 5).

Figura 3 – Exercício de escrita em inglês.



Fonte: Duolingo.

Figura 4 – Exercício de escrita em português.



Fonte: Duolingo.

Figura 5 – Exercício de escrita (tradução).



Fonte: Duolingo.

Todavia, não compreendemos que tal prática configura um exercício de produção escrita, visto que o aprendiz não mobiliza os diversos componentes cognitivos, seu conhecimento de mundo, sua leitura do mundo, seu conhecimento sobre a língua e convenções sociais. Compreensão semelhante sobre o que entendemos por produção oral nos permite afirmar que não há oportunidades de produção em língua inglesa, uma vez que, embora o aplicativo Duolingo oportunize exercícios em que o aprendiz pode gravar sua voz ao ler uma frase/ palavra (Figura 6), que já foi lida, ouvida e escrita em outras oportunidades. Ou seja, observamos uma atividade de repetição, ou *drill*, como tais atividades são chamadas no Método Audioingual (LARSEN-FREEMAN, 2002), que, segundo a autora, é um método baseado na produção oral (*oral-based approach*) orientado pela repetição de frases. Por essa razão, não entendemos tais exercícios possibilitarem produção oral, pois compreendemos, partindo da concepção de Leffa (2012), de que a língua é uma prática social e só pode ser percebida se estiver sendo usada em na interação e na negociação de sentidos com seu(s) interlocutor(es).

Figura 6 – Exercício de habilidade oral.



Fonte: Duolingo.

Os três aplicativos apresentam oportunidades para compreensão auditiva, ou seja, o vocabulário e as frases que aparecem na tela para as atividades, seja ela de apresentação de vocabulário, ou exercícios de escrita, possibilitam que esses itens possam ser ouvidos. O aplicativo Babbel utiliza um recurso em algumas de suas atividades que consideramos interessante, visto que apresenta diálogos, ou seja, as frases e vocabulários são inseridos em um contexto de uso, que entendemos ser fundamental para a aprendizagem de línguas, conforme discutido anteriormente. Além do contexto, a continuação da atividade está condicionada à resposta apresentada, ou seja, o diálogo só pode ser lido/ouvido integralmente quando a atividade está completa (Figura 7).

Figura 7 – Exercício de compreensão auditiva.



Fonte: Babbel.

É importante ressaltar que entendemos que a habilidade de compreensão auditiva (escuta) não se limita ao reconhecimento da palavra/frase apenas, conforme foi possível identificar nas lições analisadas. Todavia, reiteramos que este trabalho se pautou na análise da primeira lição apenas de um curso para iniciantes na língua e, diante disso, compreendemos que a lição oportuniza atividades de compreensão auditiva.

Com relação à habilidade de compreensão escrita (leitura), entendemos que, assim como na habilidade de compreensão auditiva, a leitura se baseia na identificação de vocabulário e, mesmo na oportunidade de leitura de pequenos textos contextualizados, como

verificamos na figura 7, há respaldo na tradução, algo que impede a criação de sentidos na língua-alvo e facilita na realização das atividades propostas.

Considerando a questão da tradução, que permeia todas as lições, trazemos uma atividade em particular de compreensão auditiva que nos chamou atenção (figura 8), visto que, para apresentar uma expressão comumente utilizada em contextos mais informais de interação; além de traduzi-la para a L1, apresenta uma tradução literal que não é utilizada por falantes da L1. Questionamos a necessidade dessa informação, pois é comum aprendizes iniciantes se apoiarem na língua materna para compreender a língua-alvo. Associamos a tradução para a L1 uma das principais características do método Gramática Tradução que entendia o aprendizado bem sucedido como sendo a tradução da L-alvo para a língua materna (LARSEN-FREEMAN, 2002).

Figura 8 – Tradução literal.



Fonte: Memrise.

Reiteramos, portanto, nossa compreensão de que para a aprendizagem de uma língua se efetivar, é fundamental que o ensino seja pautado no desenvolvimento das quatro habilidades integradas, sem predileção entre elas. As habilidades de compreensão, ler e ouvir, são fundamentais para dar insumo na língua-alvo. As habilidades de produção, falar e escrever, evidenciam as condições de interagir na língua-alvo. A compreensão da integração das habilidades está em consonância com o Pós-Método, defendido por Kumaravadivelu (1994) que discute a importância de que se privilegie o ambiente de aprendizagem em detrimento às postulações de abordagens e métodos de ensino.

Seguimos para a segunda categoria de análise: Explicações Gramaticais.

## 4.2 Explicações Gramaticais

Ao analisarmos os três aplicativos, verificamos que apenas o Duolingo e o Babel disponibilizam conteúdos relacionados à gramática. Com relação ao Memrise, não sabemos se, por ser um aplicativo que oferece poucos conteúdos gratuitos, o conteúdo gramatical só é acessado por quem realiza a assinatura ou, visto que a primeira lição apresenta apenas vocabulário relacionado a saudações, não haveria conteúdo que pudesse ser explorado.

O Duolingo, por sua vez, disponibiliza a explicação gramatical em conteúdo apresentado separadamente da lição, em forma de texto intitulado “Dicas” e pode ser acessado tanto anteriormente quanto posteriormente à realização da lição. O conteúdo gramatical apresentado na lição analisada é o uso do verbo “to be” na forma afirmativa, negativa e interrogativa (Figura 9). Com relação ao Babel, a explicação gramatical da lição é apresentada entre os exercícios e, na lição analisada é apresentado a forma verbal no *presente simples*, na primeira e na terceira pessoa (Figura 10).

Figura 9 – Explicação gramatical Duolingo.



**Ser ou não ser?**

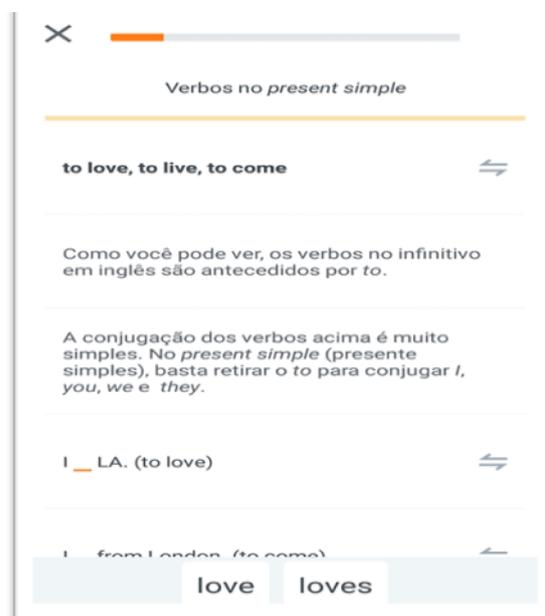
Em português, nós dizemos **eu falo**,  **você fala**,  **nós falamos**, etc., mas, em inglês, as terminações dos verbos não mudam tanto.

Uma exceção é o verbo **to be**, que significa tanto **ser** como **estar**.

sujeito	verbo (to be)
<b>I</b> eu	<b>am</b> sou / estou
<b>you</b> tu você	<b>are</b> és / estás é / está
<b>he</b> ele	<b>is</b> é / está
<b>she</b> ela	<b>is</b> é / está

Fonte: Duolingo.

Figura 10 – Explicação gramatical Babel



Verbos no *present simple*

**to love, to live, to come**

Como você pode ver, os verbos no infinitivo em inglês são antecedidos por **to**.

A conjugação dos verbos acima é muito simples. No *present simple* (presente simples), basta retirar o **to** para conjugar **I**, **you**, **we** e **they**.

I \_ LA. (to love)

I \_ from London. (to come)

love loves

Fonte: Babel.

Com base na maneira como a gramática é abordada em ambas as plataformas, a associamos ao ensino dedutivo, aquele que parte da regra para o exemplo (LEFFA, 1988) e não dá oportunidades para o aprendiz chegar às próprias conclusões sobre o uso de determinadas estruturas, visto que a lição é orientada pela tradução, principalmente nos

exercícios de prática escrita (Figuras 3,4 e 5). Compreendemos que essa forma de apresentar a gramática se assemelha ao Método da Gramática Tradução, pois o ensino das regras gramaticais e o emprego do léxico são demonstrados com enfoque na memorização e tradução da L1 para L2, ou vice-versa (LEFFA, 2012).

Para Kumaravadelu (1994), o ensino de gramática é considerado em sua discussão sobre o Pós-Método. Todavia, o autor problematiza a importância de o aprendiz ter sua consciência linguística desenvolvida, não a partir de regras tradicionais da gramática, mas com base na importância desses aspectos formais na língua em uso.

Na sequência discutiremos a categoria Conteúdo Significativo.

### 4.3 Conteúdo significativo

Entendemos ser importante definir o que entendemos por conteúdo significativo. Apoiando-nos principalmente nas características da Abordagem Comunicativa, compreendemos conteúdo significativo como aquele relevante para o aprendiz, no sentido de ser possível transpor o que se aprende para o contexto real de uso, ou seja, alunos precisam desenvolver a competência comunicativa: saber quando e como falar algo para alguém (WILKINS, 1976, apud LARSEN-FREEMAN, 2002).

Dessa forma, consideramos relevante incluir essa categoria em nossa análise, visto que um dos principais objetivos dos aprendizes que desejam desenvolver habilidades em uma língua estrangeira é se comunicar e, para tanto, aprender o que é relevante, ou significativo, pode motivar esse aprendiz e, estando motivado para a aprendizagem, eles podem alcançar seus objetivos de aprendizagem independentemente de suas aptidões linguísticas ou características cognitivas (DÖRNYEI, 2001).

Identificamos nos três aplicativos conteúdos que compreendemos ser significativos. No aplicativo Duolingo, algumas das lições (na introdução) apresentam características de um conteúdo significativo, principalmente nos exercícios de apresentação pessoal, por focarem em informações como nacionalidade, a dizer o nome e identificar o gênero. O vocabulário apresentado durante toda a lição inclui substantivos e adjetivos, como Brasil, menina/o, brasileira/o, e frases inteiras de apresentação, como “*I am from Brazil*” (Figura 11). Com relação ao conteúdo acessado no Memrise, além de compreendermos os conteúdos como sendo possíveis de serem utilizados em situação real de uso, o vocabulário vem sempre acompanhado de imagem animada, que permite observar as expressões faciais das

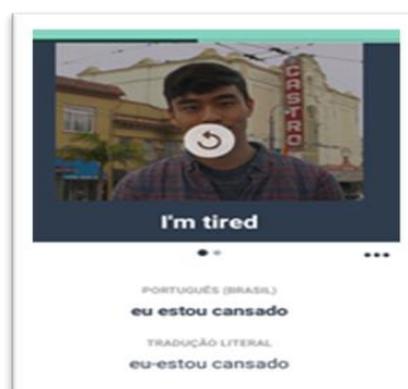
personagens, algo que pode favorecer a compreensão (Figura 12). Todavia, ainda assim, há suporte na língua materna.

Figura 11 – Exemplo de conteúdo significativo.



Fonte: Duolingo.

Figura 12 – Conteúdo significativo Memrise.



Fonte: Memrise.

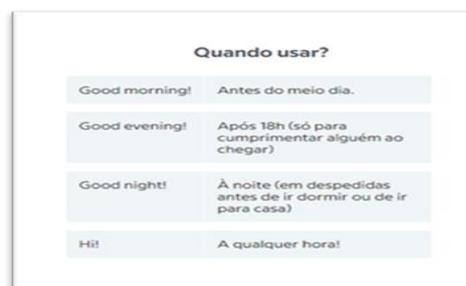
O conteúdo significativo apresentado no Babbel foi compreendido como o mais contextualizado, visto que é apresentado em forma de dicas culturais que são importantes para o aprendizado do aluno por inseri-lo na prática social daquela língua, além de ajudá-lo a entender o que um falante nativo da língua-alvo está tentando dizer. Observamos nas figuras 13 e 14, por exemplo, um brasileiro que poderia entender a palavra América como referência ao continente americano e não aos Estados Unidos como é explicado e os usos das saudações *Good morning*, *Good afternoon*, *Good evening* e *Good night*.

Figura 1 – Conteúdo significativo Babbel



Fonte: Babbel.

Figura 14 – Conteúdo significativo Babbel.



Fonte: Babbel.

Bakhtin (1997, *apud* TEIXEIRA et al., 2013), ressalta a importância da aprendizagem contextualizada em situações reais de uso, nas quais o aluno percebe a importância da mesma

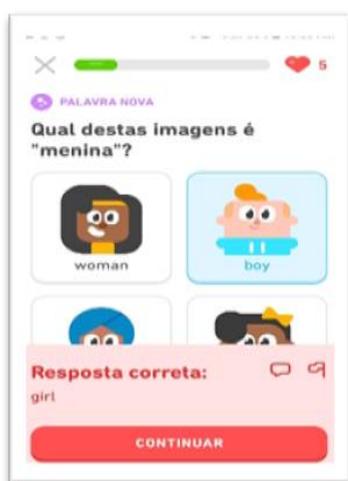
para sua formação enquanto cidadão e, ao mesmo tempo, relevante para sua realidade cotidiana. Dessa forma, compreendemos que o foco em atividades de conteúdo significativo pode contribuir para o aprendizado que possibilite a atuação do aprendiz em situações para além da sala de aula.

Seguimos para a discussão da última categoria Correção Orientada das Produções.

#### 4.4 Correção Orientada das Produções

Com base na análise dos aplicativos, verificamos que não há correção orientada das produções, pois, primeiramente, não há produção, conforme discutido anteriormente. Além disso, as correções das atividades se baseiam em apresentar a resposta certa ou errada. Quando o aprendiz erra em um exercício, o aplicativo não dá a oportunidade de entender o que errou antes de mostrar a resposta correta, exemplificado nas Figura 15, 16 e 17, a seguir:

Figura 15: Correção Duolingo.



Fonte: Duolingo.

Figura 16: Correção Babel.



Fonte: Babel.

Figura 17: Correção Memrise.



Fonte: Memrise.

Quando recorremos à teoria para entender sobre o papel da correção orientada (ou feedback) no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, verificamos a importância do professor nesse processo. Entendemos ser necessária a correção orientada, pois de acordo com Vetromille-Castro citado por Leffa (2012), o professor deve propor desafios e causar instabilidade para instigar o aluno levando ao aprendizado autônomo, algo que não ocorre com o simples fornecimento de respostas. Para Matusov (2011) citado por Leffa (2012) existem ações do professor que auxiliam na aprendizagem do aluno como provocar lançando problemas, apresentando paradoxos e discordando do aluno. A correção orientada das produções teria esse papel.

Dessa forma, entendemos que o simples fornecimento da resposta certa pode não levar o aprendiz a refletir sobre o erro, sobre a estrutura ou vocabulário em questão. Dentre os três aplicativos, o único que poderia se aproximar de uma correção que não oferece a resposta certa é o Babel, visto que ele indica que a resposta não está correta, mas não apresenta a resposta certa. Ressaltamos que quando o aprendiz erra qualquer uma das atividades realizadas nos três aplicativos, ou imediatamente após (Memrise e Babel) ou antes de finalizar a lição (Duolingo), o aprendiz tem oportunidade de refazer a atividade.

Apresentamos na sequência o quadro resumo que orientou tanto a coleta de dados quanto sua análise:

Quadro 4 – Quadro resumo (categorias de análise).

<b>Critérios de análise/Plataformas</b>	<b>Duolingo</b>	<b>Babel</b>	<b>Memrise</b>
<b>Atividade de produção oral</b>	NÃO	NÃO	NÃO
<b>Atividade de produção escrita</b>	NÃO	NÃO	NÃO
<b>Atividade de compreensão oral</b>	SIM	SIM	SIM
<b>Atividade de compreensão escrita</b>	SIM	SIM	SIM
<b>Explicação Gramatical</b>	SIM	SIM	NÃO
<b>Correção orientada das produções</b>	NÃO	NÃO	NÃO
<b>Conteúdo significativo</b>	SIM	SIM	SIM

Fonte: Elaborado pelo autor.

Assim, concluímos a seção de resultados e seguimos para a conclusão do trabalho.

## 5 Considerações finais

As discussões tecidas neste trabalho consideraram teorias de ensino-aprendizagem de línguas, baseando-nos, principalmente em Leffa (2012), Larsen-Freeman (2002) e Kumaravadivelu (1994). Leffa (2012) discute o ensino de línguas retomando abordagens e métodos que orientaram e orientam as práticas de ensino ao redor do mundo e há anos. Sabemos que muitas das discussões consideram professor e aluno como os principais sujeitos do espaço de ensino e aprendizagem e, mesmo na proposição de Kumaravadivelu (1994) sobre o Pós-Método, que reforça a importância do desenvolvimento da autonomia do aprendiz e discussões mais atuais que redimensionam o papel do professor como mediador/facilitar nesse processo, o professor ainda está presente.

Quando consideramos o uso dos aplicativos (autodeclarados) de ensino de línguas, a aprendizagem baseia-se, principalmente na disciplina, motivação, interesse e autonomia do aprendiz. Reconhecemos que tais aplicativos podem ser também utilizados como recursos por professores e, portanto, tendo seu uso orientado por propostas pedagógicas. Todavia, este não é o objetivo desta pesquisa. Buscamos analisar tais aplicativos pautando-nos nas discussões sobre o que é língua e o que é aprender e ensinar línguas a partir das abordagens de ensino de línguas.

Inegavelmente, o *m-learning* apresenta uma variedade de possibilidades para a aprendizagem e compreendemos ser importante para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz, visto que possibilita a aprendizagem autêntica relacionadas aos objetivos de aprendizagem, as habilidades, interesses e preferências do aprendiz. Dessa forma, entendemos que para o desenvolvimento das habilidades em LI, foco desta pesquisa, a partir do uso de plataformas de ensino, é fundamental que o aprendiz reconheça os objetivos de sua aprendizagem, bem como saiba identificar suas motivações para o aprendizado.

Julgamos relevante reiterar que todas as propostas de atividades, dos três aplicativos, Duolingo, Babbel e Memrise, incluindo as explicações gramaticais disponibilizadas pelos dois primeiros, são apresentados com apoio da tradução na língua materna. O objetivo deste trabalho não é advogar a favor ou contra o uso da tradução no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Todavia, o que desperta nossa atenção é pensar que mesmo com os avanços tecnológicos nas mais diferentes esferas e a possibilidade de aprimorar conhecimentos em língua estrangeira estar na “palma da mão”, verificamos que a exposição

dos conteúdos nesses aplicativos se assemelha à proposta do método Gramática Tradução. Ao discutir sobre o tema, Leffa (2012) problematiza:

É interessante observar que “traduzir”, na sua etimologia, significa conduzir de um lugar para outro, o que dá a ideia de que conhecer uma língua era trazer o significado para a L1, como se ele não pudesse existir na L2. A construção do sentido, tanto na produção de uma frase escrita ou falada como na sua compreensão durante a leitura ou a escuta, era feita indiretamente, sempre passando pela língua materna [...]. (LEFFA, 2012. p. 395)

Dessa forma, concluímos que a análise dos aplicativos indicados neste estudo evidencia que seu uso pode enriquecer a aprendizagem dos alunos (OKITA et. al, 2013 *apud* CLEOPHAS et al. 2015), sobretudo com relação aos aspectos lexicais e gramaticais. Todavia, compreendemos que seu uso ainda não poderia substituir a aprendizagem regular, ou pautada em outros recursos, principalmente aqueles que propiciam interação, visto que os aplicativos não a oferece, bem como verificamos ausências de oportunidades de produção (oral e escrita) na língua-alvo. Ou seja, seu foco está pautado na aquisição de estruturas linguísticas e/ou de vocabulário e compreendemos que a ausência dessas oportunidades inviabilizam a prática da língua em situações que remontam a língua em uso e seu caráter de prática social, auxiliando o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz.

### Referências Bibliográficas

ANDRADE, I. R. **Aprendizagem de língua assistida por dispositivos móveis (ALADIM):** uma proposta alternativa para o ensino da língua espanhola. 2017. 351f. Tese (Doutorado) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

ARAÚJO JR., C. F. / MARQUESI, S. C. Atividades em ambientes virtuais de aprendizagem: parâmetros de qualidade. In: LITTO, Frederic M. / FORMIGA, Marcos (Orgs.). **Educação à distância: o estado da arte.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008. p. 358-368.

BRASIL. Rede Federal. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Senado Federal. Brasília, DF. 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Rede Federal. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais :** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Secretaria de Educação Fundamental. MEC/SEF. Brasília- DF. 1998.

BRASIL. Rede Federal. Ministério da Educação. **Lei nº 13.415** de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a

Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF. 17 de fevereiro de 2017.

CLEOPHAS, M. G. et al. M-learning e suas Múltiplas Facetas no contexto educacional: Uma Revisão da Literatura. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 8, n. 4, p. 188-207, set./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/download/2752/2544>. Acesso em: 16 maio 2020.

DÖRNYEI, Z. **Motivational Strategies in the language classroom**. Nova Iorque: Cambridge University Press, 2001.

GUEDES, R. O. **Publicações nacionais sobre CALL e outras tecnologias no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: um olhar na segunda década do século XXI**. 2015. 308 f. Tese (Doutorado) - Curso de Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

KENSKI, V. M. **Tecnologia e Ensino Presencial e a Distância**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching **TESOL Quarterly**, v. 28, n. 1. p. 27-48. 1994

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and Principles in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press. 2002. 189 p.

LITTLE, D. **Autonomy: Definitions, Issues and Problems**. Dublin: Authentik Language Learning Resources Ltd, 1991. 61 p.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, p. 211-236. 1988.

LEFFA, V. J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista Estudo da Linguagem**, Belo Horizonte, v.20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012.

LIZ, N. **Tecnologia móvel no Ensino e aprendizagem de língua inglesa na escola**. 2015. 62 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2015. Disponível em: [https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/2168/1/LD\\_PPGEN\\_M\\_Liz%2C%20Nevton%20de%202015.pdf](https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/2168/1/LD_PPGEN_M_Liz%2C%20Nevton%20de%202015.pdf). Acesso em: 15 abr. 2021.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias. **Informática na Educação: Teoria & Prática**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p.137-144, set. 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/6474/3862>. Acesso em: 07 out. 2019.

ROCHA, C. H. Diálogos sobre tecnologias digitais nas aulas de língua estrangeira. In: LIMA, Diógenes Cândido de. **Ensino de língua inglesa: conversas com professores da escola pública**. Campinas: Pontes, p. 129-142. 2017.

ROZENFELD, C. C. F.; EVANGELISTA, M. C. R. **O ambiente virtual na formação inicial de professores de alemão como apoio para o ensino e a aprendizagem da língua e a reflexão sobre ações docentes**. *Pandaemonium ger.* [online]. 2011, n.18, pp.214-247. ISSN 1982-8837. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1982-88372011000200012>.

SATAKA, Mayara M. **Análise do Aplicativo Duolingo para Aprendizagem de Língua Espanhola: Uma Pesquisa Narrativa**. 2019. 181f. **Dissertação (Mestrado) – Curso de Linguística**, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2019.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F.. P. A Pesquisa Científica. In: GERHARDT, Tatiana. E.; SILVEIRA, Denise. T. (Org.) **Métodos de Pesquisa**. Rio Grande do Sul: Ed. Da UFRGS, p. 31-42. 2009.

TEIXEIRA, C. S.; RIBEIRO, M. A. A. Ensino de língua estrangeira: concepções de língua, cultura e identidade no contexto ensino/aprendizagem. **Revista Trama**, v. 9, n. 18, p. 115-127, 2o semestre de 2013.

TRAXLER, J. Defining, Discussing and Evaluating Mobile Learning: the moving finger writes and having writ... . *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, v. 8, n. 2, 2007.

VIEIRA ABRAHÃO, M. H. Algumas reflexes sobre a Abordagem Comunicativa, o Pós-Método e a Prática Docente. *Revista Entrelínguas*, Araraquara, v. 1, n. 1, p. 25-41, 2015.

Artigo recebido em: 09.08.2021    Artigo aprovado em: 30.09.2021    Artigo publicado em: 15.10.2021