

O DUOLINGO E O IMVU NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPAÑHOLA: PRÁTICAS LUDOPEDAGÓGICAS E INTERATIVAS

IVAN LUCAS DE OLIVEIRA

Escola Internacional do Amazonas, Brasil
ivan.blsmg@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0002-8709-0883>

DEIVID ALEX DOS SANTOS

Departamento de Educação, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina,
Brasil
deividsantos@uel.com | <https://orcid.org/0000-0002-2611-6947>

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar as contribuições do Duolingo e do IMVU para as práticas ludopedagógicas no ensino e aprendizagem de Língua Espanhola por meio dos relatos de estudantes e um professor do primeiro ano do Ensino Médio de uma instituição privada. Participaram da pesquisa doze alunos e um professor de língua espanhola. Como instrumento de coleta de dados foi utilizado um questionário sociodemográfico com cinco questões e um questionário estruturado com nove questões. As análises foram realizadas de acordo com o objetivo proposto com base nos relatos dos alunos e do professor. Os resultados demonstram que os alunos relatam que o uso do Duolingo e do IMVU corroboram para a potencialização dos processos de aprendizagem da escrita e da fala nas aulas de língua espanhola. Considera-se, portanto, o uso de jogos e aplicativos digitais como uma importante ferramenta para o ensino de língua espanhola no Ensino Médio.

PALAVRAS-CHAVE

jogos on-line; ensino de espanhol; duolingo; IMVU; práticas ludopedagógicas.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 11, ISSUE 02,

2023, PP 242-263

DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.27986>

CC BY-NC 4.0

DUOLINGO AND IMVU IN SPANISH LANGUAGE TEACHING AND LEARNING: LUDOPEDAGOGICAL AND INTERACTIVE PRACTICES

IVAN LUCAS DE OLIVEIRA

Escola Internacional do Amazonas, Brazil
ivan.blsmg@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0002-8709-0883>

DEIVID ALEX DOS SANTOS

Departamento de Educação, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Brazil
deividsantos@uel.com | <https://orcid.org/0000-0002-2611-69477>

ABSTRACT

The present research aimed to analyze the contributions of Duolingo and IMVU to the ludopedagogical practices in the teaching and learning of Spanish Language through the reports of students and a teacher from the first year of high school in a private institution. Twelve students and one Spanish language teacher participated in the research. For data collection, we used a sociodemographic questionnaire with five questions and a structured questionnaire with nine questions. The analyses were performed according to the proposed objective based on the reports of the students and the teacher. The results show that the students report that the use of Duolingo and IMVU contributes to the strengthening of the learning processes of writing and speaking in Spanish language classes. Therefore, the use of games and digital applications is considered an important tool for teaching Spanish language in high school.

KEY WORDS

online games; teaching spanish; duolingo; IMVU; ludopedagogical practices.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 11, ISSUE 02,

2023, PP 242-263

DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.27986>

CC BY-NC 4.0

DUOLINGO E IMVU EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESPAÑOLA: PRACTICAS LUDOPEDAGÓGICAS E INTERACTIVAS

IVAN LUCAS DE OLIVEIRA

Escola Internacional do Amazonas, Brasil
ivan.blsmg@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0002-8709-0883>

DEIVID ALEX DOS SANTOS

Departamento de Educação, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina,
Brasil
deividsantos@uel.com | <https://orcid.org/0000-0002-2611-6947>

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo analizar los aportes de Duolingo e IMVU a las prácticas ludopedagógicas en la enseñanza y el aprendizaje de la Lengua Española a través de los relatos de estudiantes y de un profesor del primer año de Enseñanza Media en una institución educativa privada. Doce estudiantes y un profesor de lengua española participaron en la investigación. Como instrumento de recolección de datos se utilizó un cuestionario sociodemográfico con cinco preguntas y un cuestionario estructurado con nueve preguntas. Los análisis se realizaron según el objetivo propuesto a partir de los informes de los alumnos y el profesor. Los resultados demuestran que los estudiantes manifiestan que el uso de Duolingo y el IMVU corrobora la potencialización de los procesos de aprendizaje de la escritura y la expresión oral en las clases de lengua español. Por lo tanto, el uso de juegos y aplicaciones digitales se considera una herramienta importante para la enseñanza de la lengua española en la Enseñanza Media.

PALABRAS CLAVE

juegos en línea; enseñanza del español; duolingo; IMVU; prácticas ludopedagógicas.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 11, ISSUE 02,

2023, PP 242-263

DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.27986>

CC BY-NC 4.0

O Duolingo e o IMVU no Ensino e Aprendizagem de Língua Espanhola: Práticas Ludopedagógicas e Interativas

Ivan Lucas de Oliveira¹, Deivid Alex dos Santos

INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte integrante de um estudo maior que analisa o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) como ferramenta de apoio educacional, especificamente no ensino da língua espanhola a partir de jogos on-line e interativos voltados para o ensino de jovens nascidos na era da facilidade de informações imediatas e cognoscíveis na grande rede informática – WEB. O recorte aqui apresentado destaca a importância da tecnologia na educação hoje visto que essas novas ferramentas auxiliam todos os envolvidos nos centros educacionais, seja facilitando o trabalho do professor e dos coordenadores com a otimização de processos, ou contribuindo para a aprendizagem do estudante com a criação e resolução de atividades reflexivas.

Cada vez mais compreende-se que os estudantes da era digital, a Geração Y, e os nativos digitais precisam ser estimulados e avaliados de diferentes formas (Wahid & Wahid, 2018). Quando as escolas implementam dispositivos tecnológicos, os jovens, por exemplo, podem utilizá-los para acessar redes sociais e o aumento dos níveis de motivação e engajamento é nitidamente percebido no ambiente escolar. Dessa forma, o uso da tecnologia é um grande avanço para as instituições que procuram se adaptar às novas realidades e metodologias de ensino (Ventouris et al., 2021).

O uso de tecnologias educacionais que possuem uma interação digital e dinâmica com os estudantes são formas de trazer a realidade tecnológica para a sala de aula, além de registrar o processo e a evolução do estudante em um período determinado (Nieto-Escamez & Roldán-Tapia, 2021). Outro ponto a destacar é a produção de relatórios de métricas com alto teor de confiabilidade de desempenho de cada estudante e juntamente com o uso dos jogos, tem colaborado para a formação de conceitos, incentivando a criatividade, auxiliando no reforço de conteúdos estudados e proporcionando aos estudantes ocasiões de colaboração através da competição em espaços para criar estratégias (Haleem et al., 2022).

Em suma, percebe-se que aprender no contexto escolar com o uso dos jogos proporciona um espaço de convivência pacífico e motivador, fazendo com que ocorra a exposição e desenvolvimento de competências transversais no contexto da aprendizagem. Desse modo, esta pesquisa se justifica pois, se antes o ensino de uma língua estava condicionado a aprendizagem restrita do idioma e suas nuances verbais e gramaticais, hoje o que propõe é um ensino completo da cultura de determinado país, o que permite ao estudante compreender a história daquele povo e fazer uma associação que ultrapassa o simples conhecimento de linguagem (Cahyani, 2016; Wichadee & Pattanapichet, 2018).

¹ Rua Praia Canoa Quebrada, Nº 80, Condomínio Jd. Paradiso Antúrio, Bloco 5A, Apto 402, bairro Tarumã. Manaus-AM - Cep: 69041-360, Brasil.



Como estudo de caso, utilizou-se o Duolingo, um website (e aplicativo) gratuito orientado ao ensino de línguas e para a aprendizagem de vocabulários em língua estrangeira e o IMVU - uma rede social baseada em experiências compartilhadas, onde os jogadores escolhem um destino para se conectarem por intermédio de bate-papo e eventos. O artigo tem como objetivo analisar as contribuições do Duolingo e do IMVU (2004) para as práticas ludopedagógicas no ensino de Língua Espanhola por meio dos relatos de estudantes do primeiro ano do Ensino Médio de uma instituição privadas, em especial o Duolingo e o IMVU. A análise decorre tanto da perspectiva tanto do professor e dos estudantes, visto que tais estudantes possuem dificuldades em expressar-se em língua espanhola. Portanto, o presente trabalho pretende direcionar as análises tendo como objeto de estudo o uso de jogos on-line como práticas ludopedagógicas e interativas, visando explorar os processos educativos e o rendimento acadêmico no ensino de Língua Espanhola com o uso da plataforma Duolingo.

AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO FERRAMENTAS DE APOIO EDUCACIONAL

Os crescentes avanços tecnológicos e presentes de forma prevaiente na sociedade atual têm contribuído para as reflexões sobre o modo de vida e atuação da sociedade frente a sua própria atuação no mundo, o que implica também em uma reconfiguração da tecnologia no ambiente escolar. Na medida em que o desenvolvimento dessas tecnologias avança, exige-se que a sociedade passe a pensar sobre o espaço e as contribuições que as novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) podem ter como instrumento mediador da aprendizagem (Roztocki et al., 2019).

Conforme Oliveira et al. (2015) a principal responsável pelo crescente uso das TICs em diversos campos foi a popularização da Internet, uma possibilidade tecnológica que veio se tornar uma alternativa da era moderna, facilitando, especificamente no campo educativo, a inserção de computadores nas escolas, o aprimoramento do uso e conhecimentos em tecnologia pelos estudantes, o acesso a informações, a realização de múltiplas tarefas, além de permitir a qualificação dos professores por meio das redes e comunidades virtuais e de oportunizar que ele apresente as informações de forma diferenciada.

Considera-se, portanto, que o uso das TICs como ferramentas de apoio educacional pode vir a ser fundamental para o desenvolvimento integral dos estudantes, isto devido a que, como apontado por Dohme (2003), o ser humano tende a aprender mais facilmente determinado corpo de conhecimentos quando ele é apresentado a partir de suas ideias mais gerais e mais inclusivas para posteriormente se desdobrar para as ideias mais específicas e menos inclusivas, e as tecnologias acabam despertando o interesse dos estudantes e desenvolvendo diversas habilidades, desde as mais gerais até as mais específicas. Especificamente, no caso dos jogos didáticos na Educação, percebe-se que diversos estudos, de autores renomados na área pedagógica, tais como Vygotsky (2007), Piaget (1976) e Dohme (2003), encorajam o uso de jogos em sala de aula, afirmando que além de serem fontes de diversão, os jogos também podem e devem ser utilizados para variados fins educativos.

Freire (1996) questionava o uso das tecnologias no processo educativo, considerando questões fundamentais em torno às relações de poder nesse processo; conforme o pensador, os avanços da ciência e da tecnologia devem ser postos à disposição de todos os indivíduos e não apenas em favor de alguns. A partir destes



apontamentos, percebe-se que a questão não está propriamente no fato de usar TICs na sala de aula, como recursos a fim de adequar o ensino a esses avanços, mas sim no uso que é feito da mesma, pois os resultados do processo educativo vão depender da abrangência que o uso dessas ferramentas permita, bem como da inovação das metodologias aplicadas em sala de aula e, ainda, as habilidades tecnológicas do docente.

Conforme Escolano et al. (2010, p. 54), um dos grandes desafios encontrados pelos professores no cotidiano é “conseguir acompanhar os avanços tecnológicos e torná-los acessíveis aos estudantes, para conseguir prender sua atenção e despertar seu interesse nas aulas, independentemente da área.” É preciso compreender ainda que, como apontado por Oliveira et al. (2015, p. 32), “a ferramenta tecnológica não deve ser o foco nem o ponto principal do processo de ensino, mas apenas um dispositivo que, se usado de forma adequada, venha permitir a mediação entre o educador, o educando e os saberes escolares.”

Dentro deste contexto, Imbernón (2010, p. 36) sugere que as TICs representam uma perspectiva transformadora para a prática de ensino, no entanto, para que seu uso signifique uma transformação educativa real, antes devem mudar muitas coisas; conforme o autor:

Muitas estão nas mãos dos próprios professores, que terão que redesenhar seu papel e sua responsabilidade na escola atual. Mas outras tantas escapam de seu controle e se inscrevem na esfera da direção da escola, da administração e da própria sociedade. (Imbernón, 2010, p. 37)

O novo desenho da escola do século 21 deve considerar as vantagens da inclusão das TICs como instrumento de apoio educacional, a partir de três grupos classificatórios apontados por Lobo e Maia (2015), a saber: as vantagens para a sociedade, as vantagens para os estudantes e as vantagens para os professores.

Ao respeito das vantagens para os estudantes, os estudos apontam para duas questões fundamentais, a saber: as vantagens ao respeito da facilitação do processo de aprendizagem e as vantagens ao respeito das habilidades orais e escritas desenvolvidas. Já a respeito do desenvolvimento de habilidades por meio do uso das TICs no processo de ensino e de aprendizagem, Moran et al. (2012, p. 25) apontam que,

(...) ao mesmo tempo em que ocorre a aprendizagem propriamente dita, desenvolve-se um processo pessoal, que envolve questões tais como o estilo, a aptidão e a motivação, pois a exploração das multimídias de forma simultânea causa no estudante (bem como no professor) oportunidades de interação e produção de saberes.

A respeito das vantagens para os professores, Lobo e Maia (2015) apontam para a relevância das TICs como ferramentas facilitadoras do ensino, pois permitem que os conteúdos sejam trabalhados de forma mais didática e inovadora, devido à facilidade de acesso a informação, o que garante a obtenção de melhores resultados no processo por meio do aproveitamento das novas possibilidades educativas e da conexão entre estudantes e professores. Considera-se, também, que a inclusão das TICs como ferramentas de apoio educacional permite pensar no estudante como componente ativo do processo de aprendizagem, e não apenas como componente receptivo das informações que passa o professor detentor do conhecimento na sala de aula; isso incentiva que os



professores reformulem as aulas participando de novas experiências tecnológicas, atuando como agentes ou mediadores do conhecimento (Oliveira et al., 2015, p. 45).

A respeito das vantagens para a sociedade, de acordo com Oliveira (2015), destacam-se as vantagens de promoção da participação e inovação dos saberes pedagógicos, tanto nos estudantes quanto nos pais, para que possam compreender adequadamente as mensagens veiculadas por meio das tecnologias pois, em se tratando de um ambiente privilegiado de interação social, a escola deve integrar-se a outros espaços de conhecimento, incorporando recursos tecnológicos e comunicativos que venham atuar como pontes para o conhecimento.

Percebe-se que as TICs ainda são utilizadas na educação como um modo de suspender o diálogo pedagógico, a sua habilidade democrática e a dimensão humana da experiência dos instrumentos. Para Feenberg (2017, p. 178), “uma compreensão adequada da substância da nossa vida comum não pode continuar a ignorar a política da tecnologia”. Ou seja,

a eliminação de qualquer juízo de valor da estrutura da racionalidade tecnológica moderna, a neutralização da razão, conduz ao colapso da exclusividade, que é uma condição para a ação, no sentido correto da palavra. (...). A racionalidade tecnológica prevalente é, pois, deficiente, não só pela sua indiferença para com a vida, mas também na sua própria estrutura, subjacente a essa indiferença [da ciência, do mundo técnico, do valor social e vital]. (Feenberg, 2017, pp. 362-363)

Portanto, cabe observar que o conceito de tecnologia na educação envolve múltiplas variáveis, a saber: fatores cognitivos, que dizem respeito aos conhecimentos inerentes a certo domínio técnico associado a competências e estilos de pensamento; aspectos motivacionais, aspirações e impulsos associados à orientação para realizar a tarefa educativa proposta; fatores de personalidade, capacidade de arriscar e desafiar a si e aos outros como sentido de realização tecnológica; fatores ambientais, que dão condições e apoiam os esforços criativos e técnicos (Adorno, 2008; Feenberg, 1991; Zuin & Zuin, 2017). Por conta disso, não basta nos colocarmos ante a essa realidade programada como espectadores fascinados (*homo digitalis*), mas a partir de uma pluralidade de discursos e classes sociais, desvelando as contradições com os imperativos sistêmicos e as diferenças, especialmente no que tange à dependência tecnológica, à hiperaceleração do trabalho e às expectativas de emancipação (Han, 2017). Refletir sobre a educação como um ato humano e político, por ser um campo da ação social, embarca transformação de si, do outro e do mundo, superando o relativismo da instrumentalização técnica. Freire (1996) reconhecia que não podemos ser submissos nem negligenciar as tecnologias, mas restaurar a dimensão autônoma enquanto crítica do nosso tempo, criando ações para outras realidades possíveis, para aprender a cultura humana e social, superando opressões consentidas por ignorância ou vulnerabilidade da condição humana.

O USO DE JOGOS NA EDUCAÇÃO

Os jogos possuem uma natureza educativa e ainda possibilitam ao educando a autognose, o respeito por si mesmo e pelo outro, a flexibilidade, a vivência integrada



entre colegas e professores, motivando-o a aprender (Freitas & Salvi, 2007). Para Cabrera e Salvi (2005), o lúdico influencia naturalmente o ser humano, o qual apresenta uma tendência à ludicidade, desde criança até a idade adulta. Este fator é influenciado pelo fato destas atividades lúdicas envolverem as esferas motoras, cognitivas e afetivas dos indivíduos e, dessa forma, o indivíduo que joga é também um ser que age, sente, pensa, aprende e se desenvolve intelectual e socialmente.

Os jogos estão cada vez mais presentes na Educação, pois eles têm se tornado ferramentas instrucionais eficientes, pois, uma vez que divertem e motivam, facilitam assim o aprendizado, aumentando a capacidade de retenção do que foi ensinado. Além disto, o jogo, como já foi dito anteriormente, ativa e desenvolve as estruturas cognitivas do cérebro, facilitando o desenvolvimento de novas habilidades como observar e identificar, comparar e classificar, conceituar, relacionar e inferir, além de desenvolver a criatividade e a sociabilidade (Jääskä & Aaltonen, 2022).

Já em relação ao uso de jogos nas aulas de língua estrangeira, temos notado que entre as maiores reclamações dos docentes em sala de aula está a utilização indevida de celulares e smartphones no horário de aula, sendo considerados instrumentos nocivos para a aprendizagem. Porém, o que se tem discutido no âmbito acadêmico é como usar essas novas tecnologias a favor da escola, do estudante e do professor, sendo que uma das alternativas para isso é a gamificação, na qual os estudantes de língua estrangeira podem desenvolver todas as habilidades comunicativas de forma motivadora (Smale et al., 2021).

Segundo Busarello et al. (2014, p. 14), a gamificação em aulas de idiomas “tem como princípio a apropriação de elementos dos jogos aplicados em contextos, produtos e serviços necessariamente não focados em jogos, mas com a intenção de promover a motivação e o comportamento do indivíduo”. Já de acordo com Vianna et al. (2013), o uso de jogos orientados em aulas de língua estrangeira enriquece, por exemplo, a imersão na língua, o engajamento e o comprometimento das pessoas, possibilitados através de desafios, objetivos, níveis, sistema de *feedback* e recompensa, práticas colaborativas e cooperativas.

Zichermann e Cunningham (2011) concordam com o conceito anterior quando indicam que a gamificação explora os níveis de engajamento do indivíduo para a resolução de problemas. Os autores estabelecem ainda quatro razões que motivam os indivíduos a jogar: obter domínio sobre determinado tema, evitar o stress, o entretenimento e propiciar a socialização. É possível afirmar, portanto, que o uso de jogos em salas de aulas assegura um ambiente mais convidativo para o processo cognitivo dos estudantes, principalmente para os de língua estrangeira.

Ressalta-se que é importante compreender que a aprendizagem de línguas deve ser algo divertido e motivador. Desta forma, o ensino de idiomas, quer seja o espanhol ou qualquer outra língua, não pode ser encarado como algo monótono e fatigante, mas sim como algo estimulante e desafiador e sempre de maneira contextualizada, próximo à realidade dos estudantes e docentes (Dewaele & MacIntyre, 2022; Seven, 2020).

A utilização de jogos como, por exemplo, o Duolingo, o qual será apresentado no capítulo a seguir, pode ser muito vantajosa desde que haja um plano didático específico para determinadas situações pedagógicas com metas e estratégias a serem cumpridas. Aplicativos como esses buscam a cooperação, a colaboração e o compartilhamento entre sujeitos para solucionar problemas, ou seja, trata-se de um reflexo do mundo em sociedade. Dessa forma, tornam-se desafiadores quando estabelecem objetivos a serem alcançados a curto, médio e longo prazo a partir de estratégias cognitivas.



O DUOLINGO E O SEU USO NA SALA DE AULA

Duolingo é uma plataforma que possui recursos como sites, aplicativos, exames de proficiência e é voltado para o ensino de línguas e conta com mais de 120 milhões de usuários cadastrados. É considerado um dos mais bem sucedidos exemplos de gamificação na educação e, em especial, para a aprendizagem do inglês, francês, espanhol e alemão. Com o Duolingo é possível fazer traduções de palavras e frases, tanto na língua nativa do usuário quanto na língua a ser aprendida; praticar exercícios de áudio comparados aos *listening* de aulas de inglês, por exemplo, no qual se escreve as orações e os textos que são escutados; ou ainda atividades de linguagem não-verbal com uso de imagens (Gerova, 2019). São mais raras as atividades de produção oral e escrita, que geralmente são feitas nos *chats* e é por esse motivo que, em nossa pesquisa, complementamos essa parte através do uso do aplicativo IMVU.

O Duolingo possui um recurso que oferta ao usuário vidas extras ao realizar exercícios sem errar mais que três vezes a mesma atividade e, caso contrário, se os erros persistirem, corre-se o risco de recomeçar toda a atividade. O aplicativo ainda conta com um sistema metodológico gamificado que consiste no uso de “acumulação de pontos”, “vidas” e “ganhando novas posições num pódio”. Dessa maneira, a ferramenta em questão estimula os estudantes a continuarem utilizando esse *software*, interagindo com os demais aprendizes e, principalmente, aprendendo a língua estrangeira (Ritonga et al., 2022).

Ao efetuar o cadastro no Duolingo, é necessário que o usuário escolha o idioma desejado e informe seus dados pessoais como idade, e-mail, nível de conhecimento acerca da língua selecionada e indique sua meta diária de tempo de estudo dentro do aplicativo (10, 15, 20 minutos ou mais), conforme tempo e objetivos traçados pelo usuário. Essas metas diárias são formas de o *software* obter informação sobre o tempo de acesso do estudante dentro da plataforma e conseguir somar pontuações, caso esse estudante faça o uso diário de acordo com o tempo elegido. Também é possível optar por um curso para quem já tem algum conhecimento sobre a língua estrangeira, em níveis elevados, quanto começar do nível mais elementar para os iniciantes.

Em cada tarefa concluída do jogo didático é apresentado como foi o progresso e o estudante passa para as fases seguintes, incentivando-o a continuar jogando. O Duolingo também desperta a curiosidade do estudante para aprender as novidades dos próximos níveis. Desta forma, o estudante que utiliza o jogo vai aprendendo gradativamente ao passar de uma fase a outra, ampliando seus conhecimentos de vocabulário e de gramática. O aplicativo ainda solicita ao aprendiz refazer a lição que ele aprendeu para reforçar o conteúdo na língua-alvo, o que auxilia na fixação e possibilita que o estudante aprenda a língua alvo com confiança, pois os erros que foram cometidos nas lições anteriores recebem reforço e o estudante aprende com mais eficiência e qualidade (Jiang et al., 2021; Munday, 2015).

O usuário, como em qualquer “game”, ao concluir as atividades com sucesso sobe de nível e desbloqueia outras atividades mais complexas e com assuntos distintos. De acordo com Cabral (2018), fundador do Duolingo, muitas instituições que ensinam idiomas começaram a empregá-lo como um parceiro tecnológico, corroborando com uma melhor *performance* dos estudantes e, dessa forma, muitos docentes reestruturaram seus planos de aulas. Com esse cenário positivo, a plataforma disponibilizou para as instituições de ensino recursos para os professores acompanharem o desempenho dos estudantes e, desse modo, poder reconhecer as dificuldades de aprendizagem de cada um deles para elaborar técnicas de aprendizagem mais efetivas.



Soluções tecnológicas digitais direcionadas para a educação no formato como é contemplada nos diferentes recursos da plataforma Duolingo são reconhecidamente importantes ao auxiliar o professor de idiomas. Utilizar o aplicativo promove a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes, o que influencia em uma formação de qualidade para o educandos e a reflexão sobre o aperfeiçoamento da prática pedagógica dos professores. Alarcão afirma que:

A noção do professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa. (Alarcão, 2003, p. 4)

O uso de soluções e de recursos tecnológicos para o ensino de língua estrangeira é reconhecidamente positivo e conhecer aplicativos de ensino de idiomas que possam ser úteis em suas classes como o Duolingo, por exemplo, são de grande relevância. O docente tem à sua disposição grupos de WhatsApp em língua espanhola, onde os estudantes podem dar suas opiniões, ideias, perguntar, enfim, participar através, é claro, da mediação do professor (Ritonga et al., 2022).

Para Moran (1997, p. 26), “nunca tivemos tantas tecnologias fantásticas de comunicação e, ao mesmo tempo, é um desafio encontrar o ponto de equilíbrio entre o deslumbramento e a resistência tão comum entre muitos educadores”. No sentido de entender e repensar a formação do professor e o uso das tecnologias, Almeida e Prado (2005, p. 1) nos revelam que “(...) é fundamental conhecer as novas formas de conhecer e de ensinar, bem como de produzir, comunicar e representar conhecimento, possibilitadas por esses recursos, que favoreçam a democracia e a integração social”. Em síntese, recursos digitais como o Duolingo podem ser utilizados como reforço de aprendizagem, como um jogo didático, de maneira lúdica e divertida nas horas vagas do estudante sempre com a mediação de um professor atualizado e capacitado, a fim de aprender e reforçar principalmente o vocabulário básico da língua espanhola em complemento com outros aplicativos ou materiais.

METODOLOGIA

Para a realização deste trabalho de caráter aplicado, realizou-se uma pesquisa bibliográfica sistematizada sobre o conceito de TICs na Educação para construir o aporte teórico e, assim, gerar conhecimentos concretos e específicos para apoiar a técnica de estudo de caso, considerando observações e reflexões de ações práticas no uso dos jogos Duolingo e IMVU em uma sala de aula do 1º ano do Ensino Médio de uma escola privada de Pouso Alegre/MG (Vergara, 2016).

Quanto aos objetivos, esta pesquisa configura-se de caráter exploratório e descritivo, explicitando assim a relação com o problema gerador, permitindo observar, registrar, analisar o uso de jogos digitais para o processo de ensino e de aprendizagem do idioma espanhol. Para compreender as relações existentes nesse processo de aquisição da língua espanhola, a abordagem qualitativa possibilitou analisar os dados empíricos com técnicas interpretativas que permitem descrever, interpretar e



compreender a inter-relação dos elementos que compõem este estudo (Creswell, 2010). As respostas dos alunos foram categorizadas segundo a análise qualitativa proposta por Bardin (2016).

PARTICIPANTES

O desenvolvimento desta pesquisa se sucedeu no contexto acadêmico do primeiro ano do Ensino Médio em um centro educativo privado da cidade de Pouso Alegre, no sul de Minas; especificamente durante as aulas da disciplina de Língua Espanhola via Google Meet, devido à situação mundial de pandemia provocada pela COVID-19. A pesquisa convidou 28 estudantes autodeclarados classe social média/alta que cursam pela primeira vez a disciplina de língua espanhola, os quais possuem idades entre 15 e 16 anos, de ambos os sexos (feminino e masculino). No entanto, apenas 14 desejaram participar das atividades e permitir que suas respostas fossem usadas na amostragem e análise desta pesquisa.

INSTRUMENTOS

Para a realização da presente pesquisa foram utilizados dois questionários desenvolvidos pelo primeiro autor do artigo: um questionário sociodemográfico e um questionário estruturado. O questionário sociodemográfico continha cinco questões de identificação dos participantes que incluem: nome (opcional), idade, sexo e perguntas relacionadas ao uso das tecnologias, local de utilização das tecnologias (na escola, em casa, no trabalho) e para quais finalidades utilizavam.

O segundo questionário foi composto por nove questões, sendo nove fechadas com escala likert de cinco pontos e cinco abertas, com o objetivo de verificar a eficácia do uso dos aplicativos de jogos para a aprendizagem da língua espanhola nas aulas. É um exemplo de questão fechada presente no questionário “Como você avalia seu nível de leitura em língua espanhola?”. É um exemplo de questão aberta que compôs o questionário “Algo no jogos facilitou seu percurso e desenvolvimento em língua espanhola?”. O questionário foi avaliado por dois juízes (um mestre e um doutor em Educação), ambos com vasta experiência no referencial teórico adotado no presente estudo.

As perguntas feitas nos questionários foram elaboradas considerando as necessidades do uso de novas tecnologias para aprender línguas estrangeiras pertencentes ao currículo educacional nacional e orientadas para saber qual a experiência que os alunos possuem diante de jogos on-line para o ensino de espanhol, bem como o treinamento que os professores têm com o uso de TICs para a realização de aulas. Assim, foram elaborados especialmente para esta pesquisa dois questionários: um questionário sociodemográfico e um estruturado contendo perguntas sobre as aulas.

São exemplos de perguntas do questionário sociodemográfico: a) Escolha um apelido, o qual será utilizado durante toda a entrevista; b) Você acredita que a utilização dos jogos on-line e a inserção de recursos tecnológicos nas aulas beneficiaram sua aprendizagem em língua espanhola? De que forma?; c) Onde você utiliza o computador ou Internet? (Marque todas as opções que se aplicam a você); d) Com que frequência



você utiliza o computador?. Para as perguntas do questionário estruturado, seguem alguns exemplos: 1. Como foi participar dessa pesquisa?; 2. Do que você mais gostou?; 3. Algo nos jogos facilitou seu percurso e desenvolvimento em língua espanhola?; 4. Você acredita que a utilização dos jogos on-line e a inserção de recursos tecnológicos nas aulas beneficiaram sua aprendizagem em língua espanhola? De que forma?; 5. Como você fazia para cumprir os objetivos dos jogos quando não entendia alguma palavra/instrução?; 6. Quais foram as maiores dificuldades que você encontrou ao realizar as atividades dos jogos?; 7. Houve algo que você não gostou?

DESCRIÇÃO DAS SESSÕES

Para a realização da atividade com a plataforma Duolingo, os estudantes, nos primeiros dias dos meses de junho, foram organizados em pequenos grupos que intercalavam as tarefas a serem realizadas. Enquanto um grupo estava no jogo, os demais estavam conectados às salas de aulas regulares de outras disciplinas. Os grupos formados também não eram fixos, pois o objetivo era que os participantes tivessem a oportunidade de interagir com todos. Dessa forma, em cada sessão do jogo existiram grupos de estudantes diferentes, e, quando possível, com toda a turma conectada ao mesmo tempo.

Portanto, já na primeira semana do mês foi planejada uma aula para criar as contas do jogo dos estudantes, pois alguns não tinham conta de e-mail, necessidade primeira para, em seguida, poder criar a conta de acesso ao jogo. Na mesma aula, em caráter remoto, foi perceptível que alguns estudantes tinham mais facilidade que outros para utilizarem o computador e os celulares, e esses estudantes, espontaneamente, ajudavam os colegas que estavam com dificuldades – destaca-se aqui, os princípios de “times multifuncionais” conforme apontado por Gee (2005, p 70), já que os participantes aproveitaram o conhecimento que possuíam e se dispuseram a colaborar com os colegas, e, conseqüentemente, com a equipe como um todo, mesmo não estando presencialmente juntos.

A primeira sessão para jogar Duolingo aconteceu, então, na segunda semana do mês de junho. O primeiro grupo estava composto por três estudantes. Eles acessaram o jogo e iniciaram os desafios gramaticais. Apesar de conseguirem acessar e começarem a jogar, durante a partida tiveram problemas com a conexão de Internet e com a comunicação, visto que estavam se comunicando via ferramentas Google Meet e, por vezes, por Zoom para as aulas e orientações. Essa oscilação da conexão causou um travamento no jogo e os participantes não conseguiram terminar os desafios. Na semana seguinte foram retomadas as sessões de jogos e os estudantes mostravam-se empolgados e comprometidos com as atividades referentes à pesquisa.

Como destacado anteriormente, alguns estudantes tiveram certa dificuldade para conseguir jogar e completar os desafios. Nesses momentos, os outros estudantes que já possuíam certa experiência no jogo, e também da língua espanhola, colaboraram dando instruções e sugestões através do chat do Google Meet e/ou através de áudios por WhatsApp e Headsets. Importante ressaltar que essa atitude partiu dos próprios estudantes, pois quiseram compartilhar seu conhecimento sobre o jogo e sobre a língua, auxiliando os colegas – visualizando-se aqui o princípio do conhecimento distribuído, proposto por Gee (2005, p. 101), em que os jogadores compartilham seus conhecimentos com seus pares, e reforçado por Mattar (2010, p. 69) que trata do estilo de aprendizagem dos estudantes desse novo milênio, que preferem a aprendizagem baseada em sínteses



coletivas. Por esse motivo, foi estabelecido que, pelo menos, um dos estudantes experientes estivesse conectado durante as sessões de jogos supervisionados para auxiliar os colegas e só quando necessário o professor faria intervenções, visto que os próprios estudantes se ajudavam uns aos outros a cada etapa gramatical do jogo (nível).

Dessa forma, percebeu-se o envolvimento e a interação entre os estudantes e as atividades propostas pelo Duolingo e, com isso, depois de duas semanas de atividades, foi inserido o jogo IMVU às atividades para que os estudantes pudessem praticar a conversação e usar o aprendido nas aulas tradicionais e lúdicas. As práticas de conversação através do aplicativo IMVU ocorreu por duas semanas e novamente os estudantes mostraram-se animados e orientaram-se uns aos outros, principalmente porque o IMVU era desconhecido por todos os estudantes, diferente do que havia ocorrido com o Duolingo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após a realização das atividades com o Duolingo e com o IMVU, solicitou-se que os estudantes respondessem a um questionário on-line informando suas impressões sobre a nova experiência em aulas de língua estrangeira. A partir dos relatos dos estudantes foi possível identificar que uma prática de ensino que esteja alinhada com as crenças dos aprendizes pode ter resultados mais significativos, pois estimulam os mesmos a se engajarem e participarem efetivamente das atividades (Alvarez, 2007; Barcelos, 2006).

RELATOS DOS ALUNOS SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DO DUOLINGO PARA A APRENDIZAGEM

A exemplo, destaca-se o seguinte relato de um estudante que participou das atividades e da entrevista:

Excerto #01

Eu acho que os jogos podem ajudar a aprender sim uma língua estrangeira porque quando a gente joga a gente se diverte e aprende ao mesmo tempo como me ocorreu com o Duolingo, onde eu aprendi melhor a gramática da língua espanhola e com o IMVU, que parece muito com a nossa vida real, então foi como se estivéssemos falando na vida real e isso não acontece nas aulas tradicionais.

Nesse trecho, o estudante participante destaca o potencial dos jogos para estimular sua aprendizagem. Ele afirma que o caráter lúdico, a diversão, motiva-os a se engajarem nas atividades propostas, confirmando que a aprendizagem divertida faz parte das preferências dos aprendizes digitais, conforme aponta Jukes et al. (2010). Além disso, é possível observar que isso acaba aproximando o estudante de sua realidade, suas vivências e experiências prévias (Freitas et al., 2017). Quando o excerto 01 enfatiza “que parece muito com a nossa vida real, então foi como se estivéssemos



falando na vida real e isso não acontece nas aulas tradicionais”, acaba confirmando a constatação de Wahid e Wahid (2018) que sugerem que, hoje em dia, a maioria dos alunos são passivos em sala de aula, não têm paixão pelos estudos e não se interessam pela forma tradicional de aprender.

Já em relação ao que era possível aprender sobre o conteúdo linguístico com o jogo, a maioria dos estudantes afirmou que muitas palavras presentes no jogo não estão presentes em cursos, tampouco nas aulas de espanhol do ensino regular que não faz uso dessas soluções tecnológicas. Disseram, também, que a maioria dos cursos só ensinam vocábulos sérios ou arcaicos, entretanto, através dos jogos, é possível aprender mais, pois conhecem gírias e diálogos do “dia-a-dia das pessoas”. Essa afirmação revela a visão dos estudantes de que as línguas estrangeiras ensinadas nas escolas é mais formal e, de certa forma, distante da que é falada nas interações rotineiras. Outro relato que também confirma essa visão apresenta-se a seguir.

Excerto #02

Hoje aprendemos palavras em espanhol como curro, chula, mola, ligar, pillar, pringado aretes, sapatillas, empachada, soroche, parilla, sartén entre outras no IMVU. Dá para aprender muito com os jogos, mas não são palavras formais e sim informais que se usa no dia a dia de muitas pessoas, o jogo vai te ensinar a falar mais igual ao cotidiano e não ao jeito formal, tendo um contado mais direto com o idioma e assim conseguimos reconhecer o que aprendemos no Duolingo e nas aulas de gramática, porque, de certa forma, somos forçados a isso.

No excerto acima, o estudante participante afirma que, através do jogo, é possível ter contato direto com o idioma coloquial e formal e, por esse motivo, é estimulado de forma mais eficiente a reconhecer e aprender, atestando, portanto, que essa experiência de imersão é mais proveitosa que as aulas expositivas, fato que corrobora a teoria trazida por Mattar (2010) a respeito das preferências de aprendizagem desses novos estudantes.

Conforme apontado por Bax (2011), não se deve modelar os estudantes ignorando o conteúdo que precisa ser ensinado, e isso, muitas vezes, inclui o ensino de regras verbais e gramaticais que, a princípio, pode parecer não ter utilidade. O papel do professor é evidenciar que essas regras possuem sua importância e seu papel, e que seu aprendizado levará a um maior conhecimento da língua e segurança ao utilizá-la, desafiando-os para que atinjam níveis mais críticos de pensamento, como de fato ocorreu ao colocarem em prática o aprendido no jogo Duolingo nas conversações dos *chats* do IMVU. A gamificação, portanto, pode atuar como uma forma de aumentar o interesse dos estudantes em aprender (Wahid & Wahid, 2018).

A crítica feita pelos estudantes participantes da pesquisa acerca do idioma estrangeiro ensinado nas escolas, considerando que as propostas se distanciam do cotidiano falado, deve propiciar reflexões relevantes sobre as propostas de ensino, os objetivos propostos, o planejamento e uso de recursos didáticos, tecnológicos ou não, ampliando a discussão para o contexto das políticas de ensino que padronizam o currículo a ser ensinado pelas escolas, por vezes sem considerar as realidades locais dessas instituições de ensino.



RELATOS DOS ALUNOS SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DO IMVU PARA A APRENDIZAGEM, ATENÇÃO, COMUNICAÇÃO, INTERAÇÃO E RACIOCÍNIO

Apesar disso, o aspecto lúdico aliado à imersão na língua proporcionada pelos jogos, resulta em oportunidades de aprendizagem que são reconhecidas pelos estudantes (Munday, 2015). Em vários relatos, os estudantes apontaram palavras que aprenderam e que perceberam ser possível adquirir competências transversais com os jogos. O trecho a seguir ilustra o que um dos participantes disse ser possível aprender:

Excerto #03

As conversas nos chats do IMVU nos ajuda muito, porque podemos aprender várias coisas do espanhol com os outros jogadores do mundo todo. Nós conseguimos comprar mais itens no IMVU através da comunicação ao mesmo tempo que melhora nossa atenção, nosso raciocínio e nosso trabalho em equipe para construir salas e comprar coisas para nossas casas no jogo, além disso vários jogos são em outras línguas e então podemos aprendê-las com mais facilidade, como por exemplo o espanhol e o inglês que na maioria das vezes está em todos os jogos que jogamos, raramente encontramos jogos em português.

O citado excerto comprova que os jogos são fontes de aprendizagens diversas, pois os estudantes também apontaram que, além dos jogos auxiliarem a melhorar a atenção e raciocínio, eles também proporcionam desenvolver o trabalho em equipe e reforçam a importância da comunicação. Relatam, ainda, que aprenderam a valorizar as diferenças, já que “cada um tem um jeito de falar”, e também ressaltaram a importância da comunicação e do trabalho em equipe. Wahid e Wahid (2018) demonstram que a gamificação no Ensino atinge resultados notáveis que envolvem uma participação mais ativa dos estudantes e um maior envolvimento com os conteúdos, sendo um importante instrumento mediador da aprendizagem que pode contribuir para o seu maior desempenho escolar.

Excerto #04

A gente usa isso o tempo todo e gostamos. Facilita nosso aprendizado porque eu consigo associar as falas com as imagens que aparecem dos quadros de objetos e tarefas do IMVU e assim fica muito mais fácil entender o significado das palavras e das frases, porque estou vendo tudo. Acho que com os recursos tecnológicos e com os jogos on-line seriam muito mais interessantes, se os professores deixassem a gente usar a tecnologia.

Um dos objetivos desta pesquisa foi analisar o que seria possível aprender sobre a língua espanhola através de jogos on-line ludopedagógicos. A partir dos relatos dos participantes percebe-se que é possível praticar principalmente as habilidades de leitura e escrita em língua espanhola e, também, praticar a oralidade. Essas as habilidades foram as que mais ficam em evidência, devido ao fato de que há muitos textos e livros para ler no IMVU e frases para praticar no Duolingo.



Como toda a ambientação do jogo e as interações entre os participantes (sejam eles reais ou virtuais, no caso de se jogar contra o computador ou aplicativo, como no caso do Duolingo) ao utilizar a língua espanhola, os jogadores acabam sendo expostos a insumos linguísticos diversos, tanto específicos do contexto do jogo, bem como relativos aos contextos particulares dos indivíduos, já que eles deveriam, no IMVU, conversar através dos *chats* (Jiang et al., 2021; Munday, 2015).

Excerto #05

Porque para entender os jogos e cumprir os objetivos em qualquer jogo on-line, exige que saibamos comunicar em outra língua, principalmente para interagir e nos comunicar com os outros players. Então, acho que os jogos on-line e as tecnologias devem ter mais uso em aulas de idiomas porque exige concentração e raciocínio e nos permite usar o espanhol fora do jogo, porque comigo foi assim.

Os estudantes jogadores perceberam que a habilidade de leitura pode ser praticada através da interação com os demais participantes através dos *chats* e salas de bate-papo; praticando, também, a habilidade da escrita mesmo que, a princípio, através de diálogos curtos e objetivos. Entretanto, mesmo sendo diálogos simples, evidenciou-se que a atividade foi produtiva no sentido de que os estudantes conseguiram se comunicar com os outros jogadores, compreendendo o que os outros estavam perguntando e sobre os assuntos que estavam discorrendo (Jiang et al., 2021; Ritonga et al., 2022). O excerto #05, corrobora com os achados de Nieto-Escamez e Roldán-Tapia (2021 no que tange à influência da gamificação para a interação e comunicação entre os alunos, fornecendo um suporte social eficaz.

Tais observações encontram ressonância nas reflexões de Bax (2011, pp. 7-8) que ponderou, a partir de um viés neo-vygotskiano a respeito da aprendizagem através da tecnologia, reconhecendo que a mesma é: “um processo social; desenvolvida através da comunicação; entendida através de cenários culturalmente formados; e desenvolvida através de assistência ou instrução”. Ademais, evidencia-se, também, a preferência que esses aprendizes possuem pelo trabalho em equipe, pelo compartilhamento do conhecimento através da interação e da cooperação, conforme proposto por Mattar (2010), Jukes et al. (2010) e Chou (2016).

É evidente nesses excertos as dificuldades encontradas no decorrer das atividades e que os estudantes tiveram que superar obstáculos com relação à língua espanhola no jogo, sendo necessário, por vezes, recorrerem a outros recursos, como tradutores e dicionários. Os desafios propostos não tinham a intencionalidade de impedir a conclusão do jogo, mas sim de desafiá-los na aquisição de novos conhecimentos, sendo perceptível uma melhora em seu nível de conhecimento linguístico.

Outro ponto a destacar é o reconhecimento dos estudantes quanto ao uso do jogo e o quanto este os estimulou a buscarem conhecer mais o idioma em questão. Portanto, talvez devido ao princípio “agradavelmente frustrante” de Gee (2005), que afirma que os estudantes, apesar das adversidades, perceberam que era possível aprender uma língua estrangeira através de jogos on-line, sentindo-se, a todo momento, motivados por estarem usando algo presente constantemente em suas vidas.

Por fim, evidencia-se que todo esse empenho e uso de recursos digitais como os jogos, propicia o estímulo e aumenta o interesse no aprendizado de uma segunda língua. O esforço para que pudessem jogar potencializou habilidades, competências e a criatividade na busca do aprendizado como solução para jogar e, conseqüentemente, aprender.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os educadores da atualidade estão enfrentando desafios não vivenciados pelos professores no passado. Estão lidando com estudantes que fazem parte de uma geração conectada fortemente à tecnologia, os quais desejam e esperam experiências de aprendizado mais envolventes e interativas em sua vida estudantil. A aplicação de um jogo se trata de uma tarefa complexa, pois exige-se conhecimentos e habilidades que atendam às necessidades dos estudantes e do currículo escolar. Muitos professores adotam uma abordagem cautelosa quando se trata de incorporar jogos educativos em suas salas de aula. É compreensível que os educadores tenham receios de serem sobrecarregados com tarefas e dificuldades adicionais ao incluir esse tipo de recurso didático.

No estudo de caso apresentado foi possível observar que a escolha intencional de um jogo contribuiu para alcançar os objetivos de aprendizagem previamente definidos, proporcionando atividades de maior interesse para os jovens estudantes. Os professores tiveram a oportunidade de identificar o potencial do jogo de forma a complementar e expandir as oportunidades de aprendizagem tradicionais, sendo, também, uma oportunidade de reflexão e de mudança de paradigma educacional, com ênfase na aprendizagem interativa social, em vez de aprendizagem e autoaprendizagem assistida por professores.

Como resultado deste estudo, constata-se que os jogos digitais podem ser usados como valiosos recursos didáticos a fim de afetar positivamente a motivação dos estudantes do ensino médio em direção ao domínio de um segundo idioma. Durante as atividades desenvolvidas para a presente pesquisa, observou-se que todos os participantes estavam ativamente envolvidos no processo de aprendizagem, validando, assim, a gamificação como fator positivo para o aumento do interesse dos estudantes pelo curso, facilitando o gerenciamento da sala de aula, apoiando o trabalho colaborativo e desenvolvendo a criatividade.

Ampliando essa discussão para além do uso do Duolingo e do IMVU para melhorar a aprendizagem da língua espanhola, acredita-se que os jogos on-line interativos, de maneira geral, possibilitam trabalhar as habilidades linguísticas (compreensão oral, escrita, leitura e oralidade), possibilitando ao professor escolher aquele mais adequado às necessidades do momento e adaptá-los para que sirvam os propósitos de aprendizagem.

Outro ponto que se evidencia com a pesquisa é o quanto o uso do jogo potencializou a eficácia na aprendizagem do vocabulário, inicialmente trazendo relaxamento e diversão para os estudantes e, em consequência, ajudando-os a aprender e reter novas palavras com mais facilidade, com uma competição amigável que manteve todos atentos e interessados. Isso criou uma motivação extra para os estudantes de espanhol, envolvendo-os ativamente nas atividades, com contextos do mundo real que colaboraram para o aprimoramento do uso do espanhol de maneira mais flexível e comunicativa.

Portanto, o papel positivo dos jogos no ensino e aprendizagem de vocabulário não pode ser negado. No entanto, para se obter o máximo dos jogos, independentemente do tipo de atividade e de objetivos, é essencial que estes sejam escolhidos intencionalmente e que sejam adequados para o que se propõe abordar nas aulas. Fatores como número de estudantes, o nível de proficiência, o contexto cultural, o tempo, o tópico de aprendizado e as configurações da sala de aula devem ser levados em consideração.

Cabe ao professor investigar e se atualizar acerca de estudos referentes ao encaminhamento metodológico, relacionando a prática docente e uso das TICs em sala de aula, construindo uma prática educativa cotidiana vinculada à criatividade, dinamismo e com informações rápidas, objetivas e atuais.



Conclui-se a pesquisa evidenciando sua contribuição aos interessados no estudo do campo de linguística aplicada, pois propicia a oportunidade de ressaltar a importância que as TICs na Educação e dos jogos on-line possuem na vida de docentes e estudantes e a capacidade que têm de influenciar a aprendizagem de língua estrangeira. Acredita-se, também, que esta pesquisa oferta subsídios para que a reflexão sobre como as escolas e os docentes têm trabalhado em contraposição à realidade digital de seus estudantes e a forte necessidade de se repensar o atual modelo de ensino e aprendizagem; atualizando metodologias e abordagens de forma a atender às reais necessidades e anseios desses estudantes da era digital.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORES

Ivan Lucas de Oliveira e Deivid Alex dos Santos contribuíram igualmente para a todos os pontos da construção do artigo.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos estudantes e seus familiares que gentilmente aceitaram e autorizaram a participação na pesquisa.

REFERÊNCIAS

- Adorno, T. W. (2008). *Teoria estética*. (Trad. Arthur Morão). Edições 70.
- Alarcão, I. (2003). Professores reflexivos em uma escola reflexiva. Cortez.
- Almeida, M. E. B. De, & Prado, M. E. B. B. (2005). *Integração tecnológica, linguagem e representação*. Tv Brasil. http://penta3.ufrgs.br/MEC-CicloAvan/integracao_midiass/modulos/1_introdutorio/pdf/integracao_tecnologica.pdf
- Alvarez, M. L. O. (2007). Crenças, motivações e expectativas de estudantes de um curso de formação Letras/Espanhol. In M. L. O. Alvarez & K. A. Silva (Orgs.), *Linguística Aplicada: Múltiplos olhares* (v. 1., pp. 191-231). Pontes.
- Barcelos, A. M. F. (2006). Cognição de professores e estudantes: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In A. M. F. Barcelos & M. H. Vieira Abrahão (Orgs.), *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no estudante e na formação de professores* (pp. 15-42). Pontes.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bax, S. (2011). Normalisation Revisited: The effective use of technology in language education. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 1(2), 1-15. <https://doi.org/10.4018/ijcallt.2011040101>



- Busarello, R. I., Ulbricht, V. R., & Fadel, L. M. (2014). A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. In L. M. Fadel, V. R. Ulbricht, C. R. Batista & T. Vanzin (Orgs.), *Gamificação na educação* (pp. 11-37). Pimenta Cultural.
- Cabral, A. C. S. F. (2018). *Experiências lúdicas inseridas na experiência do usuário: Duolingo e sua forma de aproximação*. (Dissertação de Mestrado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital). Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Cabrera, W. B., & Salvi, R. F. (2005). A ludicidade no Ensino Médio: Aspirações de Pesquisa numa perspectiva construtivista. Atas do V Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Bauru, Brasil. <https://periodicos.ifsertao-pe.edu.br/ojs2/index.php/semiaridodevisu/article/view/477/426>
- Cahyani, A. (2016). Gamification approach to enhance students engagement in studying language course. *MATEC Web of Conferences*, 58 (03006), 1-6. <https://doi.org/10.1051/mateconf/20165803006>
- Chou, Y.-K. (2016). Actionable Gamification: Beyond points, badges and Leaderboards. *Revista Internacional de Organizaciones*, 1(18), 137-144. <https://doi.org/10.17345/rio18.137-144>
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. (Tradução de Magda Lopes). (3ª Ed.). Artmed.
- Dewaele, J. M., & Macintyre, P. (2022). Do Flow, Enjoyment and Anxiety emerge equally in English Foreign Language Classrooms as in other Foreign Language Classrooms?. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 22(1), 156-180. <https://doi.org/10.1590/1984-6398202218487>
- Dohme, V. (2003). *Atividade lúdicas na educação: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado*. Vozes.
- Escolano, A. C. M., Marques, E. M., & Brito, R. (2010). Utilização de recursos didáticos facilitadores do processo ensino aprendizagem em Ciências e Biologia nas escolas públicas da cidade de Ilha Solteira/SP. In *Anais do II Congresso Internacional de Educação*. ISAPG. <https://xdocz.com.br/doc/recursos-didaticos-ciencias-e-biologia-nas-escolas-publicas-96nwe5yv22n1>
- Feenberg, V. (1991). *A Critical theory of technology*. Nova York: Oxford University Press.
- Feenberg, V. (2017). *Entre a razão e a experiência: ensaios sobre tecnologia e modernidade*. (Tradução de Eduardo Beira, Cristiano Cruz e Ricardo Neder). MIT Press.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (6ª Ed.). Paz e Terra.
- Freitas, E. S., & Salvi, R. F. (2007). *A ludicidade e a aprendizagem significativa voltada para o ensino de geografia*. Portal Educacional do Estado do Paraná. Curitiba, Brasil. <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/89-4.pdf?PHPSESSID=2009060908175561>

- Freitas, S., Lacerda, A., Calado, P., Lima, T., & Canedo, E. (2017). Gamification in education: A methodology to identify student's profile. *2017 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)*, Indianapolis, IN, USA, 2017, pp. 1-8. <https://doi.org/10.1109/FIE.2017.8190499>
- Gee, J. P. (2005). Good video games and good learning. *Phi Kappa Phi Forum*, 85(2), 33-37. https://www.phikappaphi.org/docs/default-source/phi-kappa-phi-forum-documents/2005_summer.pdf?sfvrsn=878336e0_4
- Gerova, G. (2019). *Online Language-Learning Platform DUOLINGO from Different Perspectives*. Department of German studies, Konstantin Preslavski University of Shumen, Bulgaria. https://www.researchgate.net/publication/339254041_Online_Language-Learning_Platform_DUOLINGO_from_Different_Perspectives_Gergana_Gerova_Lecturer_PhD_at_the_Department_of_German_studies
- Haleem, A., Javaid, M., Qadri, M. A., & Suman, R. (2022). Understanding the role of digital technologies in education: A review. *Sustainable Operations and Computers*, 3(1), 275-285. <https://doi.org/10.1016/j.susoc.2022.05.004>
- Han, B.-C. (2017). *Sociedade do cansaço*. (Trad. Ênio Paulo Giachini). (2ª Ed.). Vozes.
- Imbernón, F. (2010). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. (7ª Ed.). Cortez.
- IMVU (2004). (Versão 5.6.1.50601003). [Software]. Redwood City, California, U.S.: Social Network. <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.imvu.mobilecordova>
- Jääskä, E., & Aaltonen, K. (2022). Teachers' experiences of using game-based learning methods in project management higher education. *Project Leadership and Society*, 3(1), 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.plas.2022.100041>
- Jiang, X., Rollinson, J., Chen, H., Reuveni, B., Gustafson, E., Plonsky, L., & Pajak, B. (2021). How well does Duolingo teach speaking skills?. *Duolingo Research Report DRR-21-02 June 1* 1-12. <https://duolingo-papers.s3.amazonaws.com/reports/duolingo-speaking-whitepaper.pdf>
- Jukes, I., McCain, T., & Crockett, L. (2010). *Understanding the Digital Generation: teaching and learning in the new digital landscape*. 21st Century Fluency Project/Corwin.
- Lobo, A. S. M., & MAIA, L. C. G. (2015). O uso das TICs como ferramenta de ensino-aprendizagem no Ensino Superior. *Caderno de Geografia, Belo Horizonte*, 25(44), 16-26. <https://doi.org/10.5752/P.2318-2962.2015v25n44p16>
- Mattar, J. (2010). *Games em educação: como os nativos digitais aprendem*. Pearson Prentice Hall.
- Moran, J. M. (1997). Como utilizar uma Internet na educação. *Ciência da Informação*, 26(2), 1-8. <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-19651997000200006>
- Moran, J. M., Massetto, M. T., & Behrens, (2012). *Novas tecnologias e mediações pedagógicas*. Papyrus.



- Munday, P. (2015). The case for using DUOLINGO as part of the language classroom experience. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(1), 83-101. <https://doi.org/10.5944/ried.19.1.14581>
- Nieto-Escamez, F., & Roldán-Tapia, M. (2021). Gamification as Online Teaching Strategy During COVID-19: A Mini-Review. *Frontiers in Psychology*, 12(1), 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.648552>
- Oliveira, C., Moura, S. P., & Souza, E. R. (2015). TIC's na educação: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do estudante. *Pedagogia em ação*, 7(1), 75-95. <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/11019/8864>
- Oliveira, R. S. (2015). Linha do tempo da didática das línguas estrangeiras no Brasil. *Non Plus*, 4(7), 27-38. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-3976.v4i7p27-38>
- Piaget, J. (1976). *Psicologia e Pedagogia*. (Trad. Por Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva). Forense Universitária.
- Ritonga, M., Febriani, S. R., Kustati, M., Khaef, E., Ritonga, A. W., & Yasmar, R. (2022). Duolingo: An Arabic Speaking Skills' Learning Platform for Andragogy Education. *Education Research International*, 1(1), 1-12. <https://doi.org/10.1155/2022/7090752>
- Roztock, N., Soja, P., & Weistroffer, H. R. (2019) The role of information and communication technologies in socioeconomic development: towards a multi-dimensional framework. *Information Technology for Development*, 25(2), 171-183. <https://doi.org/10.1080/02681102.2019.1596654>
- Seven, M. A. (2020). Motivation in language learning and teaching. *African Educational Research Journal*, special issue 8(2), S62-S71. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1274645.pdf>
- Smale, W. T., Hutcheson, R., & Russo, C. J. (2021). Cell Phones, Student Rights, and School Safety: Finding the Right Balance. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 195, 49-64. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cieap/article/view/70205>
- Ventouris, A., Panourgia, C., & Hodge, S. (2021). Teachers' perceptions of the impact of technology on children and young people's emotions and behaviours. *International Journal of Educational Research*, 2, 100081. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100081>
- Vergara, S. C. (2017). *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. (16ª Ed.). Atlas.
- Vianna, Y., Vianna, M., Medina, B., & Tanaka, S.(2013). *Gamification, Inc.. Como reinventar empresas a partir de jogos*. MJV Press.
- Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente*. Fontes.
- Wahid, S. Z., & Wahid, B. (2018). The Effectiveness of Gamification in Improving Student Perform. *Kolokium Pembentangan Kertas Penyelidikan Dan Inovasi TVET Peringkat Politeknik dan Kolej Komuniti Zon Utara*. <https://www.researchgate.net/publication/332698117> The Effectiveness of Gamification in Improving Student Performance for Programming Lesson

- Wichadee, S., & Pattanapichet, F. (2018). Enhancement of performance and motivation through application of digital games in an english language class. *The Journal of Teaching English with Technology - TEwT*, 18(1), 77-92. <https://tewtjournal.org/download/6-enhancement-of-performance-and-motivation%2%ac-through-application-of-digital-games-in-an-english-language-class-by-saovapa-wichadee-and-fasawang-pattanapichet/>
- Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. O'Reilly Media, Inc.
- Zuin, A. A. S., & Zuin, V. G. (2017). Lembrar para elaborar: reflexões sobre a alfabetização crítica da mídia digital. *Pro-Posições, Campinas*, 28(1), 213-234. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0055>

*

Received: September 1, 2022

Revisions Required: February 23, 2023

Accepted: March 30, 2023

Published online: June 30, 2023

