

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS**  
**Centro de Educação e Comunicação**  
**Programa de Pós-Graduação em Letras**



**Dissertação**

**Busuu como potencial espaço de ensino de inglês como língua estrangeira  
através de aplicativos**

**Tainara Lemos Pacheco**

**Pelotas, 2018**

**Tainara Lemos Pacheco**

**Busuu como potencial espaço de ensino de inglês como língua estrangeira  
através de aplicativos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Centro de Educação e Comunicação, da Universidade Federal de Pelotas como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Linguística Aplicada.

Orientador: Prof. Dr. Vilson José Leffa

Pelotas, 2018

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas  
Catalogação na Publicação

P111b Pacheco, Tainara Lemos

Busuu como potencial espaço de ensino de inglês como língua estrangeira através de aplicativos / Tainara Lemos Pacheco ; Vilson José Leffa, orientador. — Pelotas, 2018.

74 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, 2018.

1. Busuu. 2. Ensino. 3. Aprendizagem. 4. Língua inglesa.  
I. Leffa, Vilson José, orient. II. Título.

CDD : 418

Elaborada por Maria Inez Figueiredo Figs Machado CRB: 10/1612

Tainara Lemos Pacheco

**Busuu como potencial espaço de ensino de inglês como língua estrangeira  
através de aplicativos**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Linguística Aplicada, Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Educação e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa: 21/12/2018

Banca examinadora:

Prof. Dr. Vilson José Leffa (Orientador)  
Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade do Texas

Prof. Dr. Rafael Vetromille-Castro  
Doutor em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vanessa Ribas Fialho  
Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Católica de Pelotas

## Agradecimentos

Ser grato(a) significa reconhecer que nossa vida não é uma caminhada solitária. Sei que meu esforço e dedicação foram a força que fizeram com que eu fosse em busca da realização de mais uma etapa em minha vida, mas o apoio que recebi ao longo do tempo, o qual não foi pouco, foi fundamental para meu sucesso. Dessa forma, gostaria fazer alguns agradecimentos.

Primeiramente, agradeço a Deus por me fazer entender que a vida não se resume a nascer, viver e morrer. Além disso, sou grata por todas as oportunidades que me foram e são dadas; pela coragem para enfrentar as mudanças e os desafios que me são colocados e; por me fazer crer que sou capaz de realizar meus sonhos.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de estudos de Mestrado, sem a qual eu não teria condições de ter cursado minha pós-graduação.

Meu eterno e mais verdadeiro 'obrigada' a minha mãe que foi muito presente, atenta e rigorosa com meu desempenho escolar, sempre me estimulando a estudar e aprender mais. Graças a sua preocupação eu aprendi que o conhecimento é muito valioso. Agradeço também por nunca ter deixado faltar nada, garantindo meu bem-estar. Ao sair da minha cidade para cursar a pós-graduação foi minha maior incentivadora, além de ter me ajudado de todas as formas possíveis, muitas vezes me dizendo para continuar quando eu estava fragilizada física e emocionalmente. Jamais conseguirei expressar meu sentimento de gratidão da forma como merece.

À minha família por ter acreditado em meu potencial e compreendido todos os momentos que não pude estar presente. Aprendi o que era saudade ao partir para um lugar distante e tive que aprender a conviver com esse sentimento. No entanto, tenho consciência que fiz uma escolha e que apesar da distância eu sempre teria para onde voltar.

Agradeço imensamente ao meu orientador, professor Vilson Leffa, por ter aceitado orientar meu trabalho e dividir comigo seu conhecimento. O admiro muito por ser uma pessoa de muito conhecimento, que contribuiu e contribui muito na nossa área de conhecimento. Aprendi muito com ele e me sinto muito privilegiada por ter sido orientanda deste grande mestre.

Não poderia deixar de mencionar o professor Adail Sobral. Aprendi muito em suas aulas, me encantei por sua área de pesquisa e tive a honra de desenvolver trabalhos com ele. Além disso, passei a admirá-lo por ser uma pessoa crítica, politicamente engajada e de muito conhecimento.

Obrigada à minha colega, que se tornou amiga, Miriam Pedone. Seu bom humor e apoio foram muito importantes para mim.

Ao Pablo, companheiro que sempre me ofereceu apoio e compartilhou seu chimarrão comigo enquanto eu escrevia, tornando o momento de escrita mais leve.

Aos meus amigos e amigas que estiveram comigo, mesmo distantes geograficamente. Quando eu me senti cansada e duvidosa suas palavras de estímulo e apoio me deram energia para continuar. Muito obrigada!

Por fim, a todos e todas que acreditaram em meu potencial e torceram por mim. Todo apoio que recebi foi muito significativo para cumprir este ciclo em minha vida.

## Resumo

PACHECO, Tainara Lemos. **Busuu como potencial espaço de ensino de inglês como língua estrangeira através de aplicativos**. 2018. 75f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Centro de Educação e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

Aplicativos podem ser boas alternativas para quem deseja aprender línguas estrangeiras, como por exemplo, Busuu, um aplicativo que oferece doze línguas com atividades gratuitas e pagas. Por conter um número expressivo de usuários e disponibilizar atividades gratuitas, Busuu compõe o universo de análise desse estudo enquanto que o *corpus* é composto pelas atividades gratuitas e pagas disponíveis no curso de língua inglesa. Com esse estudo foi possível explorar um aplicativo pouco estudado no que se refere a pesquisas na área de ensino e aprendizagem de língua inglesa e pôde-se desenvolver uma visão mais abrangente e crítica do que é língua, como ocorre o ensino e a aprendizagem de inglês nesse ambiente virtual e de que maneira a interação é estabelecida entre usuários. A pesquisa foi conduzida levando em consideração a retomada dos principais métodos de ensino de línguas ao longo da história, desde o método ao pós-método, com o objetivo de compreender como que o ensino de línguas aconteceu com o decorrer do tempo. Após, mobilizamos a Teoria da Atividade, a qual embasa nosso trabalho. Por fim, discorreremos sobre a Aprendizagem de Línguas Mediada por computador (CALL), área que investiga o impacto do computador no ensino e aprendizagem de línguas. Como objetivo principal, pretendeu-se identificar, descrever e analisar de que forma Busuu se propõe a ensinar língua inglesa a seus usuários, levando em consideração os conteúdos propostos e a metodologia adotada para ensinar a língua aos usuários. Para isso foi realizada uma descrição detalhada do aplicativo bem como do *corpus*. Posteriormente, para fins de análise foram estabelecidas três categorias. Os resultados apontam que Busuu adota uma visão funcional de língua, não priorizando apenas sua forma. Além disso, utiliza a abordagem lexical predominantemente durante o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa e algumas características da abordagem comunicativa. No que tange a interação entre usuários, esta se limita a correção de exercícios, ou seja, não há uma relação mais estreita entre os membros do aplicativo. Por fim, constatou-se que a habilidade oral tem potencial para ser desenvolvida no Busuu, no entanto, não o é. Como sugestão de aperfeiçoamento, propomos atividades de interação como no projeto Teletandem (TELLES, 2006).

**Palavras-chave:** Busuu; ensino; aprendizagem; língua inglesa

## Abstract

PACHECO, Tainara Lemos. **Busuu as a potential space for teaching English as a foreign language through applications**. 2018. 75p. Dissertation (Master degree in Applied Linguistics) – Centro de Educação e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

Applications can be good alternatives for those who want to learn foreign languages. Busuu, is an application that offers twelve languages with free and paid activities. Because it contains an expressive number of users and offers free activities, Busuu is the universe of analysis of this study while the *corpus* is composed of free and paid activities available in the English language course. With this study it was possible to explore the application regarding research in the area of teaching and learning English language as well as to develop a more comprehensive and critical view of language, such as teaching and learning English in this virtual space and in what way the interaction is established between users. The research was conducted taking into account the resumption of the main methods of teaching languages throughout history, from method to post method, with the aim of understanding how language teaching happened over time. Afterwards, we mobilized the Theory of Activity, which underlies our work. Finally, we talk about computer-mediated language learning (CALL), an area that investigates the impact of computers on language teaching and learning. The main purpose of the study was to identify, describe and analyze how Busuu proposes to teach English to its users, taking into account its contents and the methodology adopted to teach the language to the users. For this, a detailed description of the application as well as the *corpus* was performed. Subsequently, for the purposes of analysis, three categories were established. The results indicate that Busuu adopts a functional view of language, not prioritizing only its form. In addition, it uses the lexical approach predominantly during the teaching and learning process of English language and some characteristics of the communicative approach. Regarding the interaction between users, this is limited to correction of exercises, that is, there is no closer relationship between the members of the application. Finally, it was found that oral ability has potential to be developed in Busuu, however, it is not. As a suggestion for improvement, we propose interaction activities as in the Teletandem project (TELLES, 2006).

**Keywords:** Busuu; teaching; learning; English

## Lista de Figuras

<b>Figura 1</b>	<b>A estrutura do comportamento mediado.....</b>	<b>32</b>
<b>Figura 2</b>	<b>Sistema de Atividade Humana.....</b>	<b>34</b>
<b>Figura 3</b>	<b>Modelo de rede de sistemas de atividades.....</b>	<b>35</b>
<b>Figura 4</b>	<b>Quadro demonstrativo dos cursos do Busuu.....</b>	<b>43</b>
<b>Figura 5</b>	<b>Quadro de componentes das atividades em Busuu.....</b>	<b>44</b>
<b>Figura 6</b>	<b>Exemplos de cumprimento em inglês no nível A1.....</b>	<b>45</b>
<b>Figura 7</b>	<b>Exemplo de apresentação em inglês no nível A1.....</b>	<b>47</b>
<b>Figura 8</b>	<b>Dica sobre as expressões ‘I’m’ e ‘My name is’ no nível A1.....</b>	<b>47</b>
<b>Figura 9</b>	<b>Exemplo de expressão para cumprimentar em inglês no nível A1.....</b>	<b>48</b>
<b>Figura 10</b>	<b>Exemplo de expressão para estabelecer contato em inglês no nível A1.....</b>	<b>49</b>
<b>Figura 11</b>	<b>Exemplo de resposta em inglês no nível A1.....</b>	<b>50</b>
<b>Figura 12</b>	<b>Dica de palavras e frases usadas para fazer planos em inglês no nível A2.....</b>	<b>51</b>
<b>Figura 13</b>	<b>Primeira atividade contextualizada no nível A2.....</b>	<b>52</b>
<b>Figura 14</b>	<b>Dica de expressões informais para sugerir um plano em inglês.....</b>	<b>52</b>

<b>Figura 15</b>	<b>Dica de maneiras mais comuns para responder a convites em inglês.....</b>	<b>53</b>
<b>Figura 16</b>	<b>Exemplo de feedback ‘verdadeiro’ ou ‘falso’.....</b>	<b>55</b>
<b>Figura 17</b>	<b>Exemplo de feedback de desempenho.....</b>	<b>55</b>
<b>Figura 18</b>	<b>Dica sobre o primeiro verbo do nível – ‘to be’.....</b>	<b>57</b>
<b>Figura 19</b>	<b>Exemplo de exercício de reconhecimento do verbo ‘to be’ em inglês.....</b>	<b>57</b>
<b>Figura 20</b>	<b>Dica sobre as diferentes formas de conjugação do verbo to be em inglês.....</b>	<b>58</b>
<b>Figura 21</b>	<b>Dica sobre os pronomes pessoais em língua inglesa.....</b>	<b>59</b>
<b>Figura 22</b>	<b>Exemplo de exercício sintático em língua inglesa.....</b>	<b>59</b>
<b>Figura 23</b>	<b>Exemplo do uso do pronome ‘It’ em língua inglesa.....</b>	<b>60</b>
<b>Figura 24</b>	<b>Exemplo de atividade de produção escrita do componente ‘Conversação’.....</b>	<b>62</b>
<b>Figura 25</b>	<b>Exemplo de exercício para correção.....</b>	<b>63</b>
<b>Figura 26</b>	<b>Exemplo de exercício de produção escrita.....</b>	<b>64</b>

## Sumário

<b>Introdução.....</b>	<b>11</b>
<b>1 Fundamentação teórica .....</b>	<b>19</b>
<b>1.1 As formas de ensinar a língua inglesa ao longo do tempo .....</b>	<b>19</b>
<b>1.1.1 Método behaviorista.....</b>	<b>20</b>
<b>1.1.2 Método de gramática e tradução .....</b>	<b>21</b>
<b>1.1.3 Método direto.....</b>	<b>23</b>
<b>1.1.4 Método audiolingual.....</b>	<b>24</b>
<b>1.1.5 Abordagem comunicativa.....</b>	<b>25</b>
<b>1.1.6 Abordagem Lexical .....</b>	<b>27</b>
<b>1.1.7 Pós-método.....</b>	<b>28</b>
<b>1.2 Teoria da atividade .....</b>	<b>29</b>
<b>1.2.1 A origem da Teoria da Atividade.....</b>	<b>30</b>
<b>1.2.2 Primeira Geração.....</b>	<b>30</b>
<b>1.2.3 Segunda Geração .....</b>	<b>33</b>
<b>1.2.4 Terceira Geração .....</b>	<b>34</b>
<b>1.3 Aprendizagem de Línguas Mediada por computador (CALL) .....</b>	<b>35</b>
<b>2 Metodologia .....</b>	<b>39</b>
<b>3 Análise e discussão dos dados .....</b>	<b>42</b>
<b>3.1 Busuu .....</b>	<b>42</b>
<b>3.2 Léxico .....</b>	<b>45</b>
<b>3.3 Sintaxe.....</b>	<b>56</b>
<b>3.4 Interação .....</b>	<b>61</b>
<b>Conclusão .....</b>	<b>67</b>
<b>Referências .....</b>	<b>70</b>

## Introdução

Freire (1977) entendia a educação como uma força libertadora; assim, partindo de suas ideias, penso que o acesso do indivíduo ao conhecimento pode torná-lo livre. Nesse sentido, correlaciono a ideia de força libertadora ao processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras na medida em que esse tipo de conhecimento nos torna indivíduos mais autônomos para circular em diferentes práticas sociais, acessar artefatos culturais, modificar contextos, negociar sentidos e interagir com outros indivíduos através da língua. Além disso, o aprendiz pode tornar-se (mais) crítico e reflexivo ao buscar compreender sua realidade, os diferentes contextos de atuação e sua forma de agir e interagir no mundo. Estes aspectos apontados contribuem para a importância do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e reforçam a ideia de língua enquanto prática social.

Reconhecendo a relevância desse processo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) justificam o ensino de língua estrangeira nas escolas brasileiras a partir do ensino fundamental. No entanto, ressalta-se, nesse documento, que, devido às condições precárias do contexto educacional bem como as diversas dificuldades que professores enfrentam em seus contextos de ensino, a habilidade linguística indicada para ser priorizada nas aulas de língua estrangeira é a de leitura. Neste mesmo documento, esclarecem que a habilidade oral pode ser explorada, todavia, esta não se torna uma prioridade em sala de aula por entender que o aluno não é submetido a usos autênticos da língua pelo viés da fala.

Por serem documentos oficiais, estas indicações podem contribuir em certa medida para a falta de estudo das outras habilidades linguísticas em sala de aula na medida em que não estimulam professores a desenvolverem-nas em seus contextos de ensino, o que, conseqüentemente, pode prejudicar o aluno durante sua trajetória escolar. Enquanto professora de língua inglesa, percebo a frequência de relatos em situações menos ou mais formais feitos por pessoas que afirmam não terem aprendido ou terem assimilado muito pouco das aulas língua inglesa durante o período escolar e ao exporem suas trajetórias justificam o porquê destas lacunas apontando fatores como o pouco tempo, isto é, um ou dois períodos semanais destinados à língua; um ensino descontextualizado atrelado à língua e ao seu sistema formal, priorizando

estruturas gramaticais e não seus aspectos sintáticos e pragmáticos; a falta de professores e ainda; a falta de recursos tecnológicos, como Internet, por exemplo.

A partir destes apontamentos, passei a refletir a respeito de minha experiência enquanto aluna, assim, a seguir retomo a minha trajetória com duas línguas estrangeiras: inglês e francês.

### **O percurso da autora**

Estudei inglês desde o primeiro até o último ano na escola e no decurso desse período me recordo que poucos períodos eram destinados para à língua; em termos de material didático, o professor utilizava um livro, pois dispositivos tecnológicos como celulares e computadores não compunham esse contexto e; o foco do ensino estava atrelado a aspectos gramaticais e aquisição lexical. No último ano do Ensino Médio, me matriculei em um curso livre de línguas estrangeiras como uma tentativa de desenvolver algumas habilidades da língua alvo, como a produção oral, por exemplo. Por serem contextos de ensino diferentes, a maneira como os encontros estavam organizados era outra: a carga horária destinada às aulas era maior, sendo dois encontros semanais; as atividades eram conduzidas em um contexto pré-estabelecido de uso da língua onde tínhamos que mobilizar determinadas estruturas para realizar algo e; dificilmente as desenvolvíamos de forma individual. Em outras palavras, todos estes aspectos contribuíram para um ambiente favorável para que aprendêssemos nos expressando e interagindo com os pares, o que foi importante para a aquisição da segunda língua na medida em que sentidos eram negociados para além do livro didático.

Após traçar estes dois cenários, ficam evidentes as diferenças entre os dois contextos de ensino que me inseri. Diante de dois cenários tão distintos, faz-se necessário ressaltar que a escola representa um espaço de conhecimento com potencial para desenvolver e aprender, estritamente no que concerne o ensino de línguas estrangeiras, no entanto, as dificuldades que enfrenta muitas vezes não favorecem que o mesmo seja explorado como poderia. Em outras palavras, é preciso cautela para não correr o risco de diminuir ou duvidar da capacidade que professores e professoras de escolas regulares têm para ensinar a língua inglesa, apesar dos problemas encontrados.

Posteriormente, já na faculdade de Letras, tive a oportunidade de frequentar as aulas de francês. Nesse período percebi a proximidade de algumas estruturas

morfossintáticas e itens lexicais entre o português, o inglês e o francês e constatei que o conhecimento da língua materna e de uma segunda língua foi importante para eu adquirir uma terceira. No que tange ao uso da tecnologia, tínhamos acesso a um livro didático e, às vezes o professor preparava atividades com vídeos que geralmente representava falantes interagindo em situações autênticas de uso da língua. Além do quadro branco, contávamos com um computador, uma televisão e um data show. Em termos de interação, esta ocorria entre professor-aluno e entre colegas através de atividades de produção escrita e oral. Além disso, durante aquele semestre tivemos a oportunidade de interagir com uma professora francesa.

A experiência de estabelecer contato com a professora, em um primeiro momento, provocou tensão na turma, pois estávamos na condição de aprendizes iniciantes e havia a preocupação de nos comunicarmos de forma inteligível. Porém, após o desconforto de ter que falar em uma língua com léxico e sons predominantemente diferentes da nossa língua materna, a interação se tornou menos tensa e a sua presença tornou-se um fator estimulante para frequentar as aulas, pois permitiu que curiosidades referentes a aspectos culturais bem como determinados estereótipos sobre o seu país de origem fossem questionados e desconstruídos, o que criou a sensação de proximidade com a interlocutora, sua língua e cultura.

Com o intuito de praticar francês além da sala de aula, instalei um aplicativo de línguas estrangeiras em meu celular, Duolingo, o qual, aparentemente, parecia dinâmico e interessante. Apesar de ter acesso a variados recursos tecnológicos nas aulas, conforme mencionado anteriormente, este último foi o mais moderno e estimulante, considerando meu perfil e idade. O uso de um aplicativo através de meu celular, um dispositivo móvel e de fácil acesso, despertou posteriormente meu interesse pela tecnologia no sentido de como ela pode contribuir para que possamos adquirir uma ou mais línguas. Logo, faz-se necessário uma breve retomada a fim de compreender como a tecnologia ocorreu ao longo de tempo no que concerne o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e de que forma o alterou.

Paiva (2015) faz uma retomada histórica do uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras e afirma que a tecnologia, no que se refere ao ensino de língua inglesa, esteve presente em sala de aula mesmo antes de haver celulares e computadores, com a escrita e livros didáticos, por exemplo. Com o avanço da tecnologia, os recursos ficaram mais sofisticados e foi possível criar dispositivos de áudio e vídeo possibilitando que o professor de línguas acessasse dispositivos simples ou sofisticados, como o rádio e o data show. A autora aponta, ainda, que à medida que essas máquinas ficavam mais sofisticadas, professores resistiam e as entendiam como ameaças.

Ela aponta que o fonógrafo foi o artefato tecnológico que provocou uma grande alteração no ensino de línguas, pois “com a inovação tecnológica de gravação e reprodução de som, foi possível levar para a sala de aula material gravado, reproduzindo amostras de fala de falantes nativos” (PAIVA, 2015, p.5). A partir dessa nova proposta, a habilidade oral passou a ser foco do ensino, porém, “apesar de haver foco na oralidade, entendia-se a aprendizagem da habilidade oral como imitação e repetição de amostras de falas gravadas por nativos” (PAIVA, 2015, p.5). Ainda, em 1997, os computadores permitiram que novas práticas modificassem a aprendizagem de línguas estrangeiras, pois através da Internet era possível se comunicar e interagir com nativos. Dessa forma, a concepção de aprendizagem como reprodução foi sendo deixada de lado para dar espaço a uma compreensão de língua com propósitos comunicativos.

A partir dessa retomada, percebe-se que a relação entre tecnologia e o ensino de línguas estrangeiras não é recente e que a depender de como se estabelece esse diálogo, pode ser benéfico tanto para o aprendiz quanto para o professor. A falta de recursos tecnológicos pode dificultar a prática docente, pois sem acesso a determinados recursos o professor tem menos condições de propor atividades condizentes com o perfil e contexto do seu aluno que apresenta familiaridade suficiente para lidar com artefatos tecnológicos. Por outro lado, penso que mesmo que recursos tecnológicos estejam disponíveis e acessíveis, a sala de aula pode ainda ser um espaço limitador se os recursos forem utilizados apenas como um pretexto para modernizar práticas tradicionais. A fim de exemplificar, se ao invés de o professor utilizar o quadro para ensinar o conteúdo previsto e apresentá-lo para seu grupo através de slides, a tecnologia, neste caso, não permite novas práticas em sala de aula, pois o que está sendo ensinado apenas é transposto de um meio para outro.

Com o intuito de demonstrar como a tecnologia pode contribuir para uma aprendizagem mais significativa, retomo uma aula que ministrei no meu Estágio Supervisionado, ainda na faculdade de Letras, em uma escola pública de ensino fundamental em Santa Maria/RS. Os alunos estavam habituados a trabalharem com o livro didático de língua inglesa em sala de aula e a fazerem exercícios, a partir de um método pré-estabelecido. Movida pelo desejo de fazer a diferença e promover novas práticas, preparei um plano de aula com o intuito de trabalhar com o gênero textual 'entrevista de emprego'. Eu sabia que havia uma sala com televisão na escola e que aquele espaço podia ser utilizado pelos professores e alunos. Selecionei parte de um episódio de uma série de TV norte americana que episódio mostrava um dos personagens principais participando de uma entrevista de emprego como entrevistado. Seu comportamento foi completamente inadequado para o contexto de situação que estava inserido e meu objetivo era levar meus alunos a perceberem o que havia de inadequado em sua postura. Após assistirem, todos discutiram e realizaram as atividades previamente elaboradas.

Apesar de serem pré-adolescentes e não terem experiência com entrevistas de emprego, o resultado foi positivo: à medida que discutíamos sobre quais atitudes e respostas são esperadas e aceitas nessa prática social todos conseguiram perceber o que havia de inadequado na postura daquele personagem. Provavelmente meus antigos alunos não se recordem mais dessa aula, no entanto, acredito que de alguma forma eles foram modificados. Os recursos tecnológicos que a escola dispunha me permitiram elaborar e oferecer uma aula diferente, pois, se eu não tivesse acesso àquele espaço e aos recursos tecnológicos que utilizei em minha aula, provavelmente eu não teria conseguido elaborar ou colocar em prática aquele plano de aula conforme o esperado.

Acreditar que a tecnologia é a solução para os problemas da sala de aula bem como do processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras é precipitado, porém, é inegável que ela pode transformar e atribuir novos sentidos à aula de línguas visto que ela permite novas práticas e experiências na e pela língua. Por fim, acredito que é preciso mostrar aos alunos as variadas práticas sociais que envolvem a língua, explorando a cultura digital que eles estão inseridos e contribuindo para seu conhecimento e formação enquanto aprendizes de língua estrangeira.

Minha experiência prévia como aluna levou-me a refletir sobre os contextos de ensino que me engajei e de que forma os diversos dispositivos tecnológicos utilizados

contribuíram para a aquisição de uma segunda e terceira língua. Não atribuo a estes recursos a responsabilidade da minha aprendizagem, no entanto, reconheço a sua relevância, posto que, me possibilitaram desenvolver habilidades antes pouco ou não exploradas. Hoje enquanto professora, percebo o interesse em aprender a língua inglesa de um jeito rápido e dinâmico, isto é, o aprendiz está conectado e busca o conhecimento disponível na rede utilizando a tecnologia como uma ferramenta facilitadora para alcançar o seu objetivo. A fim de atingir este objetivo existem aplicativos disponíveis para acesso, que de acordo com Behrens (1996) são “programas de computador criados para processar dados de modo automático no intuito de facilitar e reduzir o tempo do usuário ao executar uma atividade”.

Essa busca por alternativas a fim de aprender línguas demonstra a autonomia do aprendiz, um aspecto positivo nesse processo de ensino-aprendizagem. Enquanto aprendiz de francês no passado e professora de língua inglesa atualmente, percebo que a autonomia é um fator diferencial para aprender, pois mesmo que o indivíduo frequente as melhores instituições de ensino e tenha acesso a ferramentas tecnológicas modernas bem como aos melhores professores, é preciso desenvolver a capacidade de organizar seu tempo, se engajar nas atividades propostas, buscar informações em outras fontes e se expor à língua de outras formas, pois apenas o conhecimento e esforço do professor não será suficiente para o aprendiz adquirir a língua-alvo e suprir suas necessidades. Portanto, é fundamental que o aprendiz assuma uma postura de responsabilidade perante o conhecimento, seja independente e que, mediante suas escolhas, crie condições favoráveis para sua aprendizagem. Nesse sentido, Leffa (2003) aponta que “a aprendizagem para ocorrer não precisa necessariamente da presença do professor; pode dar-se através da mediação de um artefato cultural, socialmente situado”. Corroborando o pensamento de Leffa (2003), os aplicativos voltados para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras podem possibilitar o ensino de uma ou mais línguas através de um artefato cultural de fácil acesso: o computador.

Após fazer esta retomada, apresento a seguir o objetivo geral e os objetivos específicos deste estudo. Como objetivo geral, este trabalho pretende identificar, descrever e analisar de que forma o aplicativo Busuu ensina a língua inglesa aos seus usuários. Para isso, consideram-se os conteúdos propostos e a metodologia adotada para ensinar a língua. Estas questões nos interessam na medida em que se trata de um espaço virtual com um número significativo de membros e que se propõe a ensinar

línguas estrangeiras a usuários de diversas nacionalidades, tendo, portanto, um amplo alcance.

Partindo de uma visão de língua como prática social o presente estudo busca identificar como a língua é representada no aplicativo de línguas estrangeiras Busuu, visto que a representação de língua adotada pode determinar os conteúdos e como serão ensinados e aprendidos, isto é, se a língua é entendida como um sistema formal de regras, provavelmente as atividades e os exercícios disponíveis não irão além do nível da frase e/ou do léxico e serão descontextualizados, priorizando a forma e não o sentido. No entanto, se a língua é entendida como prática social, provavelmente as atividades e os exercícios serão contextualizados, levarão em consideração aspectos pragmáticos da língua e dessa forma o aprendiz compreenderá e perceberá que ao usarmos a língua mobilizamos determinadas estruturas com uma intenção, em um dado lugar, tempo e espaço com algum interlocutor.

Dessa forma, como objetivos específicos, este trabalho pretende: a) identificar a concepção de língua adotada pelo aplicativo Busuu; b) descrever e analisar se, como e em que medida a interação entre os usuários ocorre nesse espaço virtual e; c) identificar bem como analisar quais habilidades são exploradas (ou não) nesse contato entre pares. A interação é um dos aspectos que nos interessa nesse estudo, pois nos aplicativos o modelo de transmissão de conhecimento que compreende o professor como o detentor do saber é posto de lado e possibilita que o conhecimento seja colaborativamente construído entre os usuários. Assim, a partir dessa troca podemos compreender como o papel do outro é estabelecido, de que forma os sentidos são negociados entre os pares bem como de que forma o conhecimento passa a ser coletivamente construído pelas pessoas que participam desse espaço virtual. Por fim, esta pesquisa pretende contribuir para os estudos da área no que tange ao ensino de línguas estrangeiras e aplicativos de línguas estrangeiras.

Além dos objetivos previamente citados, algumas questões norteadoras subjazem este trabalho, com o intuito de orientar a pesquisa:

- Nesse espaço virtual o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa se dá sob uma perspectiva funcional ou estrutural da língua?
- Fala-se a língua ou sobre a língua?
- Os usuários desenvolvem as habilidades de leitura, escuta, fala e escrita na língua alvo?
- Em que medida e de que forma se dá a interação entre usuários?

No que tange à organização, o presente estudo divide-se em capítulos, além desta introdução e da conclusão. O primeiro capítulo refere-se à fundamentação teórica, onde inicio fazendo uma retomada dos principais métodos de ensino de língua inglesa ao longo do tempo; após, discorro sobre a Teoria da Atividade, a qual embasa este estudo e por fim, cito a Aprendizagem Mediada por Computador (CALL) por ter, nesta pesquisa, o computador como parte do processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa. O segundo capítulo é destinado à metodologia, onde descrevo os procedimentos metodológicos adotados durante a pesquisa bem como o contexto de coleta dos dados da pesquisa. Após, no terceiro capítulo, apresento a análise do *corpus* e os resultados obtidos a partir desse recorte. Por fim, concludo retomando o estudo e indico outras possibilidades de pesquisa a partir desta.

## **1 Fundamentação teórica**

Ao longo do tempo diversos estudiosos se dedicaram a pensar em métodos de ensino para o ensino de inglês como língua estrangeira. Todos os métodos foram elaborados com base em um determinado tempo, contexto e audiência, e apesar de muitos terem sido considerados eficazes, nenhum foi apontado como o melhor ou perfeito. Este capítulo tem como objetivo retomar os principais métodos de ensino de línguas ao longo do tempo, desde o método ao pós-método. O propósito ao retomá-los é compreender como que o ensino de línguas aconteceu com o decorrer do tempo bem como identificar e analisar, no capítulo de análise e discussão de dados, qual é o método adotado pelo Busuu para ensinar inglês.

Após o resgate histórico dos métodos, apresento a Teoria da Atividade, a qual sustenta nosso trabalho. A Teoria da Atividade “toma como sua unidade de análise o sistema da atividade coletiva orientada para o objeto e mediada por artefatos, fazendo a ponte entre o sujeito individual e a estrutura social” (Engestrom e Miettinen, 1999). Por fim, abordo a Aprendizagem de Línguas Mediada por computador (CALL), área que investiga o impacto do computador no ensino e aprendizagem de línguas. CALL se faz relevante no presente estudo devido à ligação que estabelece entre o artefato mediador utilizado durante a pesquisa (o computador) e a língua inglesa, a ferramenta do usuário no aplicativo investigado, Busuu.

### **1.1 As formas de ensinar a língua inglesa ao longo do tempo**

Metaforicamente, penso que aprendizagem é o caminho percorrido por um indivíduo que parte de um ponto e chega a outro. Alguns o fazem de forma rápida, enquanto que outros levam mais tempo, movimentando-se de formas diferentes até concluí-lo. A sala de aula é um espaço onde aprendizes apresentam diferentes formas de aprender. Dessa forma, penso que um dos maiores desafios do professor é identificar, em uma turma, as particularidades de seus aprendizes e de que forma cada um assimila a informação e a transforma em conhecimento. Determinadas circunstâncias em sala de aula podem influenciar nesse processo de reconhecimento. A fim de exemplificar, se um professor leciona para um pequeno grupo de alunos e dispõe de mais tempo, provavelmente é mais fácil compreender a

forma como cada um aprende, podendo facilitar o processo de aprendizagem de cada um.

A sala de aula, nesse sentido, é um espaço adequado para observar como as pessoas aprendem de diferentes formas: uns aprendem através de resumos e anotações em seus cadernos; alguns apenas prestam atenção no que o professor explica enquanto que outros precisam concentrar-se e dedicar-se com esmero para assimilar determinado conhecimento. Estes são apenas alguns exemplos que podemos mencionar dos diferentes perfis encontrados neste contexto. Esta diversidade indica que não há um único método apto a solucionar os entraves que professores e estudantes de línguas encontram em sala de aula, logo, apesar de não ser uma tarefa fácil, é importante que o professor (re)conheça os diferentes métodos, para que possa decidir qual é o mais adequado a partir de seu contexto, necessidades e objetivos.

A seguir discorro sobre os principais métodos que orientaram professores e foram utilizados em sala de aula ao longo da história de ensino de línguas: Método behaviorista (SKINNER, 1957); Gramática e tradução; Método direto; Método audiolingual; Abordagem Lexical (LEWIS, 1993); Abordagem comunicativa (WILKINS, 1994); e o Pós-método (KURAMADIVELU, 1994, 2001, 2003, 2006). Diante do supradito, essa retomada ajudará a identificar e analisar, posteriormente, na seção de Análise de Dados, sob qual método o aplicativo Busuu baseia o ensino de língua inglesa.

### **1.1.1 Método behaviorista**

O método behaviorista foi pensado por psicólogos como Watson (1924) e Skinner (1957) e, de acordo com Paiva (2017, p. 12) “é uma teoria que estuda eventos psicológicos a partir de evidências comportamentais e se apresenta como uma psicologia objetiva, em oposição ao subjetivismo”. Dito de outra forma, o behaviorismo não se preocupa com questões relacionadas ao subjetivismo, mas sim ao comportamento humano.

Nesse sentido, os autores explicaram os comportamentos a partir de estímulos e respostas e dão como exemplo a fome, isto é, se o indivíduo sente fome, ele busca o alimento. Portanto, estímulo é “qualquer objeto no ambiente geral ou quaisquer

mudanças no organismo devido a condições fisiológicas, enquanto que resposta “é qualquer coisa que o individuo faz” (p. 6 – apud PAIVA, 2017, p. 12),

No que se refere ao ensino de línguas, o método behaviorista predominou por duas décadas após a segunda guerra mundial (ELLIS, 1994) e compreende a aprendizagem como um comportamento, o qual deve ser estimulado através pelo professor através de estímulos e respostas. A fim de exemplificar, pode-se pensar em uma sala de aula onde o professor ensina uma expressão na língua alvo e pede, repetidamente, que os alunos a reproduzam. Essa atitude está atrelada a um dos princípios do método que aponta que “a aprendizagem acontece através da repetição de estímulos” (PAIVA, 2014, p. 13). Em relação aos resultados, se o professor compreende que o estímulo foi reproduzido de maneira correta pelo aprendiz, pode-se dar um pequeno prêmio/brinde ou uma resposta positiva com o intuito de apontar ao aluno seu acerto. Por exemplo, o professor pode dizer expressões como “very good”, “great”, “excellent” e “congratulations”. Caso contrário, pode-se punir o aluno, fazê-lo repetir até o professor considerar correto ou ainda dizer expressões como “try again”, “it’s wrong” e “it’s not right” com o objetivo de apontar ao aluno seu erro.

Devido a seus princípios, o behaviorismo sofreu críticas de estudiosos (CHOMSKY, 1959; ELLIS, 1997; DILLER, 1971; JOHNSON, 2004) conforme aponta Paiva (2014) e apesar de, atualmente, não ser o método predominante no que concerne o ensino de língua inglesa, ainda é utilizado por professores em muitas instituições de ensino.

### **1.1.2 Método de gramática e tradução**

Com a ascensão do Império Romano, o latim foi implementado sob um regime de cima para baixo nos povos que eram dominados como forma de poder e domínio político. Apesar do declínio do Império Romano, o latim se manteve através da escrita. Em outras palavras, através da literatura a língua conseguiu resistir e se manter viva. Naquela época, o acesso a livros era restrito a um público muito seletivo e para compreender as obras literárias era preciso conhecer a língua que as subjazia: o latim. Dessa forma, este passou a ser ensinado a fim de formar leitores aptos a compreenderem as obras literárias. Além disso, de acordo com Oliveira (2014, p.75), “acreditava-se que o seu ensino fosse importante para o desenvolvimento intelectual do estudante, o que justifica a presença do latim como língua estrangeira nos

currículos das escolas europeias ainda no século XVI”. Assim, a fim de formar leitores de textos literários, os professores utilizaram o “Método de gramática e tradução”, doravante AGT.

Esse método antigo, foi por muito tempo utilizado, sofreu críticas por estudiosos da área, teve seus princípios metodológicos questionados e atualmente não é tão aplicado em comparação ao passado, apesar de ainda ser utilizado em muitas escolas. Através dele o professor ensinava a língua alvo pela língua materna do aprendiz, não sendo seu uso, portanto, visto como um empecilho ou problema em sala de aula, pois para a AGT o foco da língua é a sua forma escrita, e não a sua forma oral. Como consequência, não havia a necessidade de o professor dominar a língua que ensinava, isto é, o professor não precisava saber falar a língua alvo. Portanto, pode-se inferir que na perspectiva dessa abordagem a língua é entendida como escrita e não tem um propósito comunicativo.

Nesse sentido, o ensino é expositivo e se dá no sentido da regra para o exemplo. A título de exemplo, imaginemos uma aula cujo propósito é ensinar um determinado tempo verbal. Ao invés de mostrar para o aluno esse conteúdo através de situações reais de uso da língua, o limita apenas às regras. Após a exposição das regras, bem como suas exceções, exemplos previamente selecionados são apresentados aos aprendizes a fim de demonstrarem como estas se encaixam de acordo com as explicações dadas. Após os exemplos, os alunos exercitam as estruturas estudadas através de atividades de tradução passando sentenças em português para o inglês e vice-versa e se o aprendiz comete algum erro é dever do professor apontá-lo e corrigí-lo.

Segundo Oliveira (2014, p. 79) “o método de gramática e tradução continuou nas salas de aula nos séculos XIX e XX, mas não satisfazia as novas necessidades de comunicação entre falantes de línguas”. Com a Revolução Industrial houve um avanço tecnológico que mudou as relações humanas e a forma de estabelecer contato. Assim, surgiu a necessidade de interagir de outras formas, a fala passou a ter um papel de destaque e essa necessidade interferiu no ensino de línguas estrangeiras. Logo, foi desenvolvido o “Método direto”.

### 1.1.3 Método direto

Conforme citado anteriormente, a AGT foi alvo de muitas críticas, assim, a abordagem direta foi uma resposta ao método anterior e surgiu como uma nova proposta para o ensino de línguas. Seus princípios e a sua forma de ensino são bem diferentes do método anterior, significando, assim, uma nova forma de ensinar e aprender uma língua estrangeira.

De acordo com Richards e Rodgers (1986) apud Filho e Lima (2013), as características do método direto são:

- instruções de sala conduzida exclusivamente na segunda língua;
- somente vocabulários e sentenças no dia-a-dia eram ensinadas;
- habilidades comunicativas orais eram construídas cuidadosamente, organizadas em perguntas e respostas trocadas entre professores e alunos em turmas pequenas e intensivas;
- a gramática era ensinada indutivamente;
- os novos pontos eram ensinados através de modelos e práticas;
- o vocabulário concreto era ensinado através de demonstração, objetos e figuras, e o vocabulário abstrato, através de associação de ideias ambos o discurso e a compressão auditiva eram ensinados pronúncia e gramática correta eram enfatizadas.

Se antes o uso da língua materna do aprendiz não era visto como um empecilho ou problema em sala de aula, agora seu uso é proibido. A explicação por trás desse princípio é que da mesma forma que a língua materna é aprendida, isto é, em contato com outros pares na língua materna, o mesmo deve ocorrer em sala de aula para que a língua alvo seja adquirida. Além disso, o ensino deve abordar diálogos que representem situações reais da vida diária. Em outras palavras, há uma preocupação em relacionar a língua e o real, estabelecendo, portanto, relações de sentido para o aprendiz.

Conforme Oliveira (2014) há três implicações pedagógicas importantes: (1) a proibição do uso da língua materna tanto por parte do professor quanto por parte dos alunos em sala de aula; (2) a proibição da tradução na sala de aula e; (3) a necessidade de o professor ser fluente na língua alvo para que ele possa lecionar usando o método direto. Assim, o uso do português deve ser evitado a qualquer custo

e o professor deve ter domínio da língua-alvo, demonstrando ter, principalmente, um amplo conhecimento de vocabulário. No entanto, existem termos e expressões na língua muito difíceis de serem explicadas em função de sua natureza mais abstrata. Nesses casos, o professor “vai ter de se virar como pode como não pode, explicando as palavras usando a língua alvo e gestos ou mostrando aos estudantes objetos ou imagens” (OLIVEIRA, 2014, p. 82). Portanto, o texto imagético pode ser um recurso útil em um momento de dificuldade do professor. No entanto, as imagens precisam fazer parte do repertório desses alunos para que relações possam ser estabelecidas. Dito de outra forma, se o aprendiz nunca viu ou teve contato com um livro, por exemplo, é inútil mostrar uma imagem que represente um livro, pois este não será reconhecida pela sua falta de experiência com o objeto.

A repetição é um dos princípios metodológicos dessa abordagem, pois ela é entendida como um estímulo necessário para que o aprendiz assimile o que foi ensinado. Ainda, diferentemente da AGT, além da fala, as outras habilidades também são mobilizadas, no entanto, o foco é a oralidade.

Por fim, pode-se afirmar que são métodos com propostas distintas e que, apesar dos avanços na área de ensino e aprendizagem de línguas, ambos ainda são utilizados atualmente em alguns contextos de ensino como em escolas e cursos livres de idiomas.

#### **1.1.4 Método audiolingual**

O método audiolingual surgiu por uma necessidade econômica e política em decorrência da Segunda Guerra Mundial. O exército norte-americano não poupou esforços para formar falantes de várias línguas estrangeiras e investiu energia, tempo e dinheiro para que os militares aprendessem línguas o mais rápido possível. Assim, de acordo com Oliveira (2014, p. 95):

[...] criaram o *Army Specialized Training Program* (Programa de Treinamento Especializado do Exército), envolvendo 55 universidades estadunidenses, que receberam apoio financeiro e material para intensificarem suas pesquisas a fim de desenvolverem, no menor espaço de tempo possível, um método eficaz de ensino de línguas estrangeiras (OLIVEIRA, 2014, p. 95).

Desse investimento, surgiu o método audiolingual, o qual foi predominante nas décadas de 1950, 1960 e 1970. Da mesma forma que o método direto privilegiava a

oralidade, o método audiolingual teve como foco desenvolver a habilidade de fala dos aprendizes. Este princípio atendia aos interesses políticos dos militares da época, que precisavam se comunicar em diversas línguas.

Em conformidade com Oliveira (2014), esse método estabelece alguns princípios: (1) tornar o estudante capaz de se comunicar na língua estudada, com o nível de proficiência semelhante ao de um falante nativo; (2) o conteúdo a ser lecionado; (3) a maneira com que as estruturas sintáticas, morfológicas e fonológicas devem ser apresentadas em sala de aula; (4) os papéis que o professor e que os estudantes devem desempenhar na sala de aula para que a aprendizagem ocorra; (5) sequência das habilidades linguísticas a serem trabalhadas em sala de aula; (6) materiais didáticos que devem ser usados em sala de aula e em casa pelos estudantes.

Este método foi aplicado nas universidades e nas escolas e causou um impacto muito grande no que concerne ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Na época foi considerada uma revolução e teve impacto no ensino de línguas usando a linguística e a psicologia. Na linguística, pôs a ênfase no estruturalismo, isto é, privilegiou o ensino da frase. Na psicologia retomou o behaviorismo, o qual estava presente no método direto.

Da mesma forma que os métodos anteriores, este também sofreu críticas. Estudiosos perceberam que as necessidades linguísticas dos aprendizes não estavam sendo contempladas, isto é, faltava explorar a língua para além da sua forma. Começou-se a sentir a necessidade de explorar a competência comunicativa da língua, então, surgiu a Abordagem Comunicativa.

### **1.1.5 Abordagem comunicativa**

Oliveira (2014) aponta que Wilkins (1994) foi um teórico que refletiu e questionou os métodos de ensino de línguas estrangeiras até a década de 1970. Ele apontava que esses métodos tinham uma preocupação excessiva com estruturas e regras gramaticais e, dessa forma, o aprendiz não conseguia desenvolver sua competência comunicativa. Nesse sentido, o autor afirma que “sua crítica é procedente, pois o foco nas estruturas gramaticais e no vocabulário, sem atenção as questões contextuais de adequação sociolinguística e de produção de significados, realmente não contribui para que os estudantes desenvolvam sua competência

comunicativa e sejam capazes de realizar atos linguísticos mais complexos” (OLIVEIRA, 2014, p. 147).

Ainda em consonância com Oliveira (2014), a abordagem comunicativa tinha dois objetivos: (1) fazer da competência comunicativa a meta do ensino de línguas e; (2) desenvolver procedimentos para o ensino das quatro habilidades linguísticas, os quais reconheçam a interdependência entre a língua e a comunicação. Para isso, foram estabelecidos alguns princípios, conforme aponta Almeida Filho (2013):

- organização e planejamento de ensino levando em consideração os interesses e necessidades comunicativos dos alunos;
- priorização, nos planejamentos, dos aspectos semânticos (e discursivos) da língua alvo, e não dos aspectos gramaticais;
- ensino da gramática em nível discursivo e pragmático;
- desenvolvimento das quatro habilidades, de forma integrada, desde o início do processo de ensino e aprendizagem;
- uso de linguagem autêntica ou semi autêntica em sala de aula;
- promoção de compreensão intercultural;
- envolvimento do aluno na interação em língua-alvo por meio do desenvolvimento de atividades (ou tarefas) comunicativas em pares ou em grupos, com foco na resolução de problemas;
- tolerância com a função mediadora ou de suporte da língua materna na apresentação de uma língua estrangeira;
- atenção a variáveis afetivas e aos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos;
- avaliação da proficiência por meio de unidades discursivas reais que o aprendiz pode, de fato, realizar.

Estes princípios demonstram que a abordagem comunicativa rompe com a visão estruturalista da língua e a amplia para além do nível da frase e do texto oral ou escrito. Se antes a língua era entendida sob a perspectiva da forma e da estrutura, agora ela é pensada enquanto evento comunicativo. Em outras palavras, com essa abordagem pretendeu-se mostrar o que, enquanto falantes, fazíamos através da língua. De acordo com Oliveira (2014), pensar a língua com propósitos comunicativos

provocou três implicações pedagógicas: o entendimento funcional das estruturas gramaticais; o entendimento de língua como interação social e; a escolha de atividades por parte do professor.

No que se refere à primeira implicação, a gramática passou a ser entendida como um aspecto da língua e não como se fosse a própria língua, isto é, a gramática era vista como um recurso para ajudar o aprendiz a se desenvolver enquanto aprendiz. Ainda, ao entender língua como interação social fez com que aprendizes percebessem que não agimos de forma isolada no mundo. Em relação à segunda, sentidos são negociados com o outro em um determinado espaço e tempo e é importante levar em consideração esses aspectos do contexto (o que, quando, aonde e com quem falo) ao utilizar uma língua estrangeira. A última diz respeito ao cuidado que o professor deve ter ao selecionar as atividades para seus alunos.

#### **1.1.6 Abordagem Lexical**

Aprender uma língua estrangeira envolve reconhecer e compreender diferentes aspectos como sintaxe, pragmática, entre outros. Cada um exerce uma função importante dentro da língua e, conscientemente ou não os mobilizamos enquanto falantes. A sintaxe, por exemplo, refere-se à organização dos termos de uma sentença enquanto que a pragmática analisa a linguagem em contexto.

Ao aprender uma língua estrangeira, o interesse do aprendiz em adquirir o léxico da língua alvo antecede o interesse por compreender esses outros aspectos da língua. Este interesse imediato justifica-se, pois, para agir no mundo utilizamos a palavra. Dito de outra forma, em nossas interações e negociações de sentidos precisamos conhecer o vocabulário de outra língua, não para apenas entender o outro, mas também para nos fazermos entender. Apesar da relevância de se estudar o léxico de uma língua estrangeira, o léxico foi muito tempo tratado como um tópico periférico, conforme aponta Zimmerman (1997). Conseqüentemente, seu ensino se deu de forma superficial e descontextualizada.

Em 1993, Michael Lewis publica o livro *The Lexical Approach: The state of ELT and a way of forward*, e, em 1997, o livro *Implementing the lexical approach: putting theory into practice*, defendendo a ideia de que a base que constitui a língua é o léxico e não a estrutura. De acordo com Yamamoto (2016, p.77), “o autor ainda afirma que o conhecimento sobre a estrutura da língua é importante, mas que isso só é passível

de uso quando se conhecem as palavras necessárias para se produzir o enunciado desejado”. Dito de outra forma, Lewis (1993) compreende a importância de se conhecer o sistema linguístico, no entanto, defende que a língua serve a propósitos comunicativos. Nesse sentido, entende que dominar conceitos gramaticais é menos relevante e entende que a língua é lexical, exercendo a função de nomear conceitos.

Com base nisso, o estudioso menciona os *chunks*, isto é, frases prontas que podem ser utilizadas em determinados contextos. De acordo com Lewis (1997, p.7) apud Yamamoto (2017, p.78):

[...] o ponto de vista padrão divide a língua em gramática (estrutura) e vocabulário (léxico); a Abordagem Lexical desafia essa visão fundamental da língua. Em vez disso, a Abordagem Lexical argumenta que a língua consiste em *chunks* que, quando combinados, produzem contínuos textos coerentes. Os *chunks* são de diferentes tipos e quatro tipos básicos são identificados. Um deles consiste em palavras isoladas, enquanto todos os outros são itens de multipalavras (LEWIS, 1997 apud YAMAMOTO, 2016, p.78).

De acordo com Yamamoto (2016), Lewis (1993) menciona ainda que, em termos metodológicos, a Abordagem Lexical privilegia as habilidades receptivas, especialmente a compreensão auditiva, sob a justificativa de que quando se começa a aprender uma língua não se produz conhecimento, e sim se reproduz. Nesse sentido:

[...] a aprendizagem de vocabulário não contextualizada é considerada uma estratégia válida, tendo em vista que as abordagens de ensino centradas no significado focam a habilidade de comunicação do aprendiz e para tal o conhecimento lexical é indispensável e precisa ser desenvolvido o quanto antes. Desse modo, expandir o vocabulário do aprendiz nos níveis iniciais é primordial (LEWIS, 1993 apud YAMAMOTO, 2016, p. 81).

Após o ensino de línguas passar por diferentes momentos teóricos e metodológicos, surgem novas perspectivas em relação ao ensino e aprendizagem de línguas: o pós-método.

### **1.1.7 Pós-método**

O pós-método, pensado e proposto por Kumaravadivelu (1994, 2001, 2003, 2006a, 2006b), modificou a perspectiva em relação ao ensino de línguas. Essa

alteração origina-se a partir de três aspectos propostos pelo pós-método: a busca da autonomia do professor; a aprendizagem baseada em projetos e tarefas e; a proposta de uma pedagogia crítica. O primeiro aspecto aponta para a autonomia do professor, o qual deixa de ser entendido como um mero reproduzidor de teorias e passa a ser visto como um profissional capaz de assumir posturas e tomar decisões, através da sua experiência, contexto e necessidades. Nesse sentido, a escolha dos materiais didáticos, a maneira como os métodos serão aplicados e como se dará a avaliação dos seus alunos são aspectos que fazem parte dessa postura autônoma do professor. Pode existir um sistema pronto, que aponte como conduzir esses passos, mas cabe ao professor tomar decisões e fazer adaptações necessárias à sua realidade.

Em relação à aprendizagem baseada em projetos e tarefas, o aluno também passa a ser visto sob outra perspectiva. O modelo tradicional de ensino entende o aluno como um receptor passivo do conhecimento, enquanto que o Pós-método propõe um aluno ativo e produtor do conhecimento que se engaja em atividades e interage com os pares a fim de fazer algo com a língua.

No que tange a uma pedagogia crítica, a educação é pensada como uma possibilidade de transformação. Em outras palavras, o sujeito utiliza-se da educação como uma forma de alterar sua realidade, desenvolver seu pensamento crítico e engajar-se socialmente enquanto sujeito crítico na e pela língua (FREIRE, 2013).

Após discorrer sobre alguns dos métodos que foram pensados e aplicados ao longo do tempo no que tange o ensino de inglês, passo para a próxima seção onde apresento a teoria que sustenta esse estudo.

## **1.2 Teoria da atividade**

A base teórica do nosso trabalho está ancorada nos pressupostos da Teoria da Atividade, doravante TA. A escola desta teoria justifica-se por analisar a interação humana por meio de atividades e pelo processo de mediação levando em consideração o contexto em que a interação acontece. Além disso, “a Teoria da Atividade é útil como uma lente para analisar a atividade de uma organização que envolva o uso de computadores”, conforme aponta Kaptelinin (1996). A seguir apresento as suas três gerações bem como princípios, apontando como se deu o seu desenvolvimento.

### **1.2.1 A origem da Teoria da Atividade**

A TA surgiu na Rússia por volta dos anos vinte com um grupo de estudiosos: Vygotsky (1986,1984,1998), Leontiev (1978) e Engestrom (1987). Podem-se apontar três momentos de desenvolvimento da TA, isto é, três gerações. A primeira geração tem Vygotsky como o responsável por desenvolver o conceito de mediação e relacioná-lo ao indivíduo. O pensador desenvolveu um modelo onde une sujeito, objeto e artefato mediador. No entanto “a limitação da primeira geração foi que o foco da unidade de análise permaneceu no indivíduo” (HEEMANN; LEFFA, 2013, p. 40). Assim, na segunda geração, Leontiev foi além do conceito de mediação e contribuiu para a teoria ao pensar sobre a ideia de divisão de trabalho e “desmembrou o conceito de atividade em ações e operações” (HEEMANN; LEFFA, 2013, p. 40). A terceira geração expandiu o conceito de sistema propondo a ideia de um encontro entre dois ou mais sistemas de atividade.

### **1.2.2 Primeira Geração**

A primeira geração da Teoria da Atividade mobiliza conceitos fundamentais que estão relacionados entre si: atividade, mediação e ferramenta e é preciso compreender de que forma um conceito se associa a outro a fim de compreender a TA.

De acordo com Leontiev (1978) apud Heeman e Leffa (2013, p. 35), “atividade em geral, não somente a atividade humana é entendida como uma interação intencional do sujeito com o mundo, um processo no qual transformações mútuas entre sujeito e objeto são realizadas”. Em outras palavras, é uma interação que tem em si a intenção de realizar algo e que faz com que o sujeito modifique o objeto, sendo também modificado. Por exemplo, uma criança quando está tentando pelas primeiras vezes utilizar uma caneta a fim de escrever ou rabiscar algo sente dificuldades ao manuseá-la porque não há ainda familiaridade em como segurá-la, de que forma posicioná-la entre os dedos e em que direção deve seguir o percurso da escrita. A partir desse exemplo, percebe-se que o objeto modifica o sujeito a partir da sua experiência e, o objeto também é modificado à medida que lhe é atribuído um novo significado pelo sujeito.

Além do conceito de atividade, há o conceito de mediação. Vygotsky (1986, 1994, 1998) foi o estudioso responsável por mobilizá-lo e relacioná-lo ao indivíduo. De acordo com o pensador, “o ser humano não reage diretamente ao seu meio ambiente” (HEEMANN; LEFFA, p. 41), ou seja, a partir de suas ideias, chegou-se à conclusão que o indivíduo precisa de algum artefato cultural que permita sua interação com o meio. Este é um dos mais importantes conceitos dentro da teoria, pois de acordo com Vygotsky, para que as relações humanas aconteçam é preciso que haja ferramentas mediadoras, as quais, na perspectiva da TA, podem ser divididas em duas categorias: psicológicas e físicas.

Tudo que permite ao indivíduo realizar uma atividade e alcançar o seu objetivo pode ser considerado uma ferramenta. A título de exemplo, para se deslocar de uma cidade a outra é preciso um meio de transporte, como um carro, o qual é a ferramenta que permite que o indivíduo consiga alcançar o objetivo de chegar ao seu destino. Por ser uma ferramenta material podemos classificá-la como física. Por outro lado, se o indivíduo tem como intuito convencer alguém a fechar uma negociação, por exemplo, é preciso utilizar a língua. Ela é o meio utilizado para mobilizar todos os aspectos que essa prática envolve, podendo, portanto, classificá-la como uma ferramenta psicológica. A partir das situações previamente apresentadas, é possível perceber a relevância que as ferramentas apresentam, posto que é através delas que as relações se desenvolvem, demonstrando assim que o sujeito não se relaciona diretamente com o objeto.

A Figura 1 resume o modelo básico de comportamento mediado da primeira geração da TA, desenvolvido por Vygotsky (1986,1994,1998) e adaptado por Engestrom (1987). Esta figura representa os três elementos mencionados anteriormente: sujeito, objeto e artefato mediador. A ideia por trás dessa estrutura é demonstrar que os elementos estão interligados e que “a relação entre sujeito e objeto não é direta, mas sim mediada através do uso de uma ferramenta que vem a ser o artefato mediador” (HEEMANN; LEFFA, 2013, p. 44).



Figura 1 – A estrutura do comportamento mediado  
 Fonte: Vygotsky (1998)

Os exemplos anteriores demonstraram que tanto o carro quanto a língua são ferramentas distintas, porém, ambas permitem que o indivíduo que alcance um determinado objetivo. No entanto, é preciso ressaltar que para que o sujeito seja empoderado pela ferramenta é necessário conhecê-la, caso contrário, pode ser impedido de atingir sua meta. A fim de exemplificar, pensemos em um sujeito que precisa realizar uma atividade de língua inglesa em um computador. Caso desconheça a ferramenta mediadora, o computador, e tudo que a compõe, se torna muito difícil ou até impossível realizar a atividade, o que demonstra que a ferramenta pode criar uma barreira.

Tendo como outro exemplo, um professor tem como objetivo escrever um projeto e submetê-lo para conseguir verba e criar um laboratório para desenvolver suas pesquisas. O projeto simboliza uma tentativa de convencer alguém com mais poder numa escala hierárquica a aceitá-lo e aprová-lo. Para isso, é preciso que esse projeto esteja muito bem escrito e fundamentado, caso contrário, há o risco de tê-lo reprovado. Por fim, esses exemplos demonstram que tanto o computador, ferramenta física, quanto a linguagem, ferramenta psicológica, podem facilitar, dificultar ou até impedir que uma determinada atividade seja realizada sem o seu domínio por parte do sujeito.

Por fim, pode-se concluir que a contribuição mais importante da Primeira Geração da TA foi o conceito de mediação, o qual indica que para agirmos no mundo precisamos de algum artefato mediador que permita que os objetivos sejam alcançados.

### 1.2.3 Segunda Geração

Leontiev foi o estudioso responsável por ir além do conceito de mediação apresentado na primeira geração, mobilizando a ideia de atividade coletiva. O exemplo utilizado pelo estudioso para sustentar sua ideia foi o de atividade de caça. Nesse exemplo, são apontados dois momentos: os batedores, que, espantam o animal e os caçadores que o capturam. O estudioso aponta que além de haver um objetivo há também uma organização por parte de quem executa as ações. Isto demonstra que o indivíduo passa a ser pensado dentro de um determinado contexto de interação com outros indivíduos que exercem outras atividades e assim forma-se uma comunidade. Nesse sentido, pode-se apontar que por mais que cada sujeito tenha o seu momento de agir dentro daquele contexto, realizando uma determinada ação, há um contexto de interação que constrói esse caráter coletivo da atividade.

A partir de seu exemplo, Leontiev propôs um modelo hierárquico de atividade humana e dentro desse modelo desenvolveu três níveis: atividade, ação e operação. O primeiro nível tem em si o objeto, também entendido como o motivo ou necessidade. Em outras palavras, é a razão pela qual o sujeito realiza uma atividade. Para Leontiev “as atividades são sociais: as pessoas podem trabalhar sozinhas, mas mesmo assim o seu trabalho será determinado por práticas culturais e sociais, ferramentas e valores ainda que elas não sejam realizadas coletivamente” (HEEMANN; LEFFA, 2013. p. 49).

Ação é o segundo nível na cadeia hierárquica e está diretamente relacionada à atividade. A título de exemplo, imaginemos que em uma escola se tem como meta realizar um evento a fim de homenagear as mães dos alunos. Para que este aconteça, diferentes ações deverão ser tomadas como, por exemplo, planejar o evento, contabilizar número de pessoas, determinar o horário de início e término, comprar mantimentos, reservar uma sala, comunicar as mães sobre o evento, entre outros. Todos esses passos, que são ações subordinadas a uma atividade, podem ser distribuídos entre os membros da instituição, indicando, assim, que o fazer dentro de um contexto de interação não é um ato isolado.

Por fim, o terceiro nível refere-se às operações, o qual é o mais profundo e, conseqüentemente, mais abstrato, pois não é algo externo ao sujeito, e sim interno. Para que as ações ocorram é preciso que um processo mental, interno ao sujeito, ocorra. Dito de outra forma, a operação é uma atividade mental que leva o sujeito a agir.

A Figura 2 representa o modelo da segunda geração. Conforme dito anteriormente, Vygotsky relacionou no primeiro modelo o conceito de mediação ao indivíduo, enquanto que Leontiev expandiu seu modelo e inseriu o conceito de divisão de trabalho.

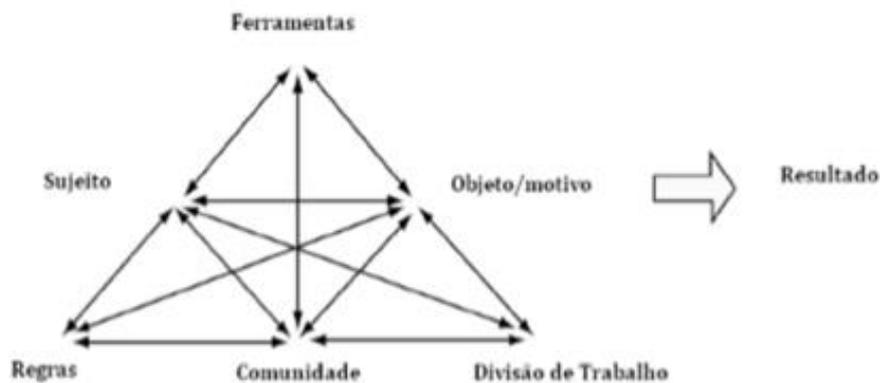


Figura 2 – Sistema de Atividade Humana  
Fonte: Engestrom (1987)

Por fim, pode-se concluir que a contribuição mais importante da Segunda Geração da TA foi “colocar o foco nas inter-relações entre o sujeito individual e sua comunidade, ampliando a unidade de análise para a atividade ou prática coletiva” (DANIELS, 2003 apud HEEHMANN; LEFFA, 2013, p. 55).

#### 1.2.4 Terceira Geração

A terceira geração expande o conceito de sistema e propõe um encontro de um sistema com outro sistema de atividade. Primeiramente, é preciso compreender o que é um sistema de atividade. Russel (1997) apud Heemann e Leffa (2013, p. 56) define um sistema de atividade como “qualquer interação humana contínua dirigida a um objeto, historicamente condicionada, dialeticamente estruturada e mediada por ferramentas”.

Em outras palavras, por trás do conceito de sistema há a ideia de coletividade. Tendo como exemplo, o primeiro sistema de atividade que o sujeito faz parte é o sistema de atividade da família. A família é um grupo social onde o sujeito cresce e se desenvolve a partir de determinados princípios, regras e acordos daquela estrutura. Em um determinado momento o indivíduo começa a frequentar a escola e,

consequentemente, passa a conviver em outro sistema, o qual tem suas próprias regras, princípios e acordos pré-estabelecidos. Por serem de naturezas diferentes, pode haver choque e estranhamento. À medida que o indivíduo se desenvolve, ele se depara com outros sistemas de atividade. A Figura 3 resume o modelo de rede de sistemas de atividades proposto por Engestrom.

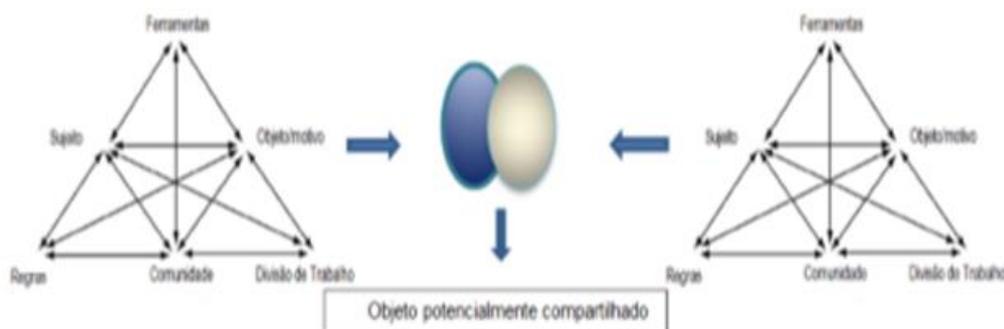


Figura 3 – Rede de sistemas.  
Fonte: Engestrom (1987)

Essa seção teve como propósito apresentar a teoria que embasa este estudo, considerando seus princípios e fases.

### 1.3 Aprendizagem de Línguas Mediada por computador (CALL)

De acordo com as informações disponibilizadas no website do aplicativo do Busuu, neste espaço virtual é possível interagir com pessoas de diversos países e culturas. Além disso, não há professores, mas sim nativos das línguas disponíveis e usuários interessados em aprendê-las. O contato entre usuários não é estabelecido de maneira direta, isto é, a interação é estritamente virtual. Nesse contexto, percebe-se que o computador assume relevante importância nesse processo de interação. Dessa forma, em nosso estudo, contamos como ferramenta mediadora o computador e tudo que está atrelado a ele (sistemas, a internet, o próprio aplicativo Busuu), o qual permite que os usuários tenham acesso e realizem as atividades disponíveis e interajam com seus pares. Levando em consideração que este estudo aborda questões relacionadas ao ensino e aprendizagem de língua inglesa e o computador é a ferramenta tecnológica mediadora, discorreremos sobre a relação entre tecnologia e o ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Para isto, serão abordados os

princípios de Aprendizagem de Línguas Mediada por computador (CALL). Apesar de CALL ser uma sigla inglesa, por consenso da área de estudo, esta será mantida.

De acordo com Leffa (2006), CALL surgiu nos anos 60 a partir de um projeto denominado Plato e tinha como base a teoria behaviorista, a qual entende a língua como formação de hábitos. No que concerne o ensino de línguas, a gramática assumia o papel de destaque e a língua era ensinada a partir de exercícios dentro de uma visão estruturalista, isto é, com foco em sua forma e não em sua função. Com o avanço da tecnologia, foi possível refinar os recursos disponíveis e assim criou-se a internet e o CD. Então, a visão estruturalista é posta de lado e outras habilidades (ouvir, falar, ler e escrever) são desenvolvidas dentro da língua e nesse processo, o computador passa a ser entendido como um facilitador da comunicação humana.

Conforme mencionado anteriormente, o computador e tudo que o compõe é o instrumento mediador que permite que determinadas atividades sejam realizadas na rede. A partir disso, percebe-se a sua importância na área de ensino de línguas. No entanto, é importante deixar claro que não se compara a ferramenta em relação ao professor, pois “o computador não é mais ou menos importante do que o aluno ou o professor; quando usado na aprendizagem, ele é apenas um instrumento, mas necessário dentro do conceito tradicional de atividade” (LEFFA, 2006, p.12).

Nesse sentido, “os computadores são vistos como ferramentas através das quais as relações de conhecimento, identidade, autoridade e poder são continuamente (re)negociadas” (LEFFA; HEEMAN, 2013, p. 32). Dessa forma, o que se propõe é que o computador seja entendido como uma ferramenta auxiliar, que proporcione outras práticas dentro e fora da sala de aula.

Warschauer (2000) aponta três momentos de desenvolvimento de CALL: CALL Estrutural, CALL Comunicativo e CALL Integrativo. O pesquisador identificou e descreveu as três fases considerando o seu período de desenvolvimento; quais os recursos tecnológicos disponíveis na época; sob qual perspectiva a língua era compreendida e ensinada; o objetivo por trás do uso dos computadores e também o principal objetivo por trás de cada fase.

A primeira fase, CALL Estrutural, perdurou entre os anos 1970 e 1980. A tecnologia na época era *mainframe*, isto é, um computador grande com capacidade de armazenar um número significativo de informações e conectar diversos computadores. Nessa época, o ensino de inglês estava baseado na abordagem audiolingual, abordada anteriormente. Dessa forma, a língua era entendida sob uma

perspectiva estrutural, priorizando sua forma. Então, o computador era uma ferramenta utilizada para a realização de drills, isto é, exercícios de repetição. Essa primeira fase de CALL demonstrou que o computador era um instrumento de prática e que por trás de seu uso havia o objetivo de precisar o quanto o indivíduo aprendia na língua por meio desses exercícios.

A segunda fase, CALL Comunicativo se desenvolveu entre 1980 e 1990 e, apresentou contrastes marcantes em relação à primeira. A tecnologia avançou e foram desenvolvidos computadores pessoais, possibilitando que os usuários tivessem acesso a rede de maneira mais rápida e prática. Em relação ao ensino e aprendizagem, a língua passa a ser entendida sob uma perspectiva comunicativa, isto é, buscou-se compreender com quais propósitos comunicativos o falante a utilizava. Assim, a língua passou a ser analisada como um sistema mental/cognitivo, transcendendo sua estrutura. Os exercícios deixaram de ser meramente estruturais e passaram a abordar situações comunicativas, tendo o objetivo de desenvolver a fluência do usuário.

Por fim, a terceira fase se desenvolveu a partir dos anos 2000. Em termos de tecnologia, o computador foi aprimorado e a internet surgiu como mais uma possibilidade de acesso à informação e de muita relevância para a área de ensino e aprendizagem de línguas. A língua é entendida sob uma perspectiva sócio-cognitiva, isto é, além da sua parte formal e comunicativa, a interação passa a ser considerado um aspecto muito relevante. Nesse sentido, busca-se ensinar e aprender com textos autênticos, que explorem aspectos da língua de uma forma real e significativa para o indivíduo. Além disso, o indivíduo passa a ser entendido como alguém que ao utilizar a língua detém um propósito e faz algo com e pela língua para atingí-lo.

Este capítulo teve como objetivo retomar os métodos de ensino e aprendizagem de língua inglesa que foram desenvolvidos e utilizados ao longo do tempo. Também se buscou introduzir os princípios teóricos da Teoria da Atividade, apresentando os principais conceitos que a compõe: origem; atividade; o processo evolutivo das três gerações e seus princípios. Por termos em nosso estudo o computador como ferramenta mediadora, abordamos os princípios de CALL e suas fases a fim de entender como se deu o processo evolutivo da relação entre computador e o ensino/aprendizagem de língua estrangeira. Tendo em vista o que foi apresentado na seção de Introdução e no presente capítulo, no capítulo seguinte

apresentamos os procedimentos metodológicos que compreendem a proposição da pesquisa.

## 2 Metodologia

O presente estudo, de caráter qualitativo, não buscou confirmar hipóteses e utilizar métodos estatísticos. Em relação ao processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, este foi descrito e analisado diretamente no Busuu a partir do *corpus* selecionado e, dessa forma, os dados foram analisados de forma indutiva. Além de ter sido conduzida em seu ambiente natural, a pesquisa apresenta um caráter descritivo, pois “a pesquisa qualitativa preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (CÓRDOVA; SILVEIRA, 2009, p. 32). Em outras palavras, não foram levados em consideração dados numéricos, gráficos e porcentagens visto que “a palavra escrita assume particular importância na abordagem qualitativa, tanto para o registro dos dados como para a disseminação dos resultados” (BODGAN; BIKLEN, 1999, p. 49).

Conforme mencionado anteriormente, este trabalho objetivou identificar a perspectiva de língua adotada pelo Busuu; as habilidades linguísticas desenvolvidas bem como de que forma e em que medida a interação entre usuários era estabelecida. A fim de cumprir os objetivos, foram adotados alguns procedimentos metodológicos, sobre os quais discorro a seguir.

### 2.1 A seleção

Atualmente, existem diversos aplicativos voltados para o ensino de línguas estrangeiras: Duolingo, Busuu, Babbel, entre outros. A criação e popularidade destes aplicativos podem ser justificadas pela praticidade que oferecem aos usuários, sendo permitido estudar a língua inglesa através de dispositivos tecnológicos de fácil acesso. Diante de tantas opções, foram estabelecidos alguns critérios: ser um aplicativo voltado para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras; ter um número expressivo de usuários e; disponibilizar, mesmo que parcialmente, atividades gratuitas. Dentre as opções, Busuu foi o aplicativo que atendia aos critérios, logo, foi escolhido para ser analisado no que se refere ao ensino e aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira. Além de se enquadrar aos critérios anteriormente citados, outro fator contribuiu para esta escolha. Após fazer uma busca por pesquisas

a respeito do Busuu, verifiquei que havia muito pouco material científico disponível a seu respeito, isto é, é um aplicativo pouco estudado por pesquisadores da área de Linguística Aplicada. Por ser um aplicativo popular, com um número expressivo de usuários, com atividades parcialmente gratuitas disponíveis e voltado para o ensino de línguas estrangeiras e com poucos estudos desenvolvidos sobre o mesmo sentime motivada a desenvolver a pesquisa. Esta motivação justifica-se a partir da curiosidade enquanto pesquisadora e da necessidade de, como professora de língua inglesa, investigar a concepção de língua adotada e de que forma ela está sendo ensinada e representada.

## 2.2 O processo de análise de dados enquanto pesquisadora e usuária do aplicativo

Após definir o aplicativo, criei um cadastro pessoal, selecionei o curso de língua inglesa, verifiquei os níveis disponíveis, o número de lições de cada nível e o tempo médio para realizá-las. Todas estas informações foram registradas através de anotações a fim de se criar um controle a respeito das informações que estavam disponíveis no Busuu. Por meio destas anotações e do contato diário com o aplicativo, foi possível perceber que o mesmo se modifica com o passar do tempo, isto é, novas atividades são acrescentadas, reformuladas ou removidas; além disso, explicações extras bem como dicas sobre um determinado assunto são adicionadas. Aparentemente, não há um padrão ou qualquer notificação ao usuário a respeito das mudanças, ou seja, o usuário apenas percebe-as ao realizar as atividades do aplicativo. Ressalto que estas alterações não prejudicaram ou alteraram significativamente os resultados do presente estudo.

A seguir, dei início ao curso de inglês. Ao longo da pesquisa, realizei todas as atividades, tanto as gratuitas quanto as pagas da versão Premium para que fosse possível, posteriormente, descrever e discutir sobre os dados. Em um primeiro momento, apenas as atividades gratuitas estavam sendo analisadas, no entanto, a versão Premium oferecia recursos que não estavam disponíveis na versão gratuita. Logo, com o objetivo de explorar todos os recursos disponibilizados pelo aplicativo, comprou-se a versão Premium nos últimos três meses de pesquisa.

Com base na realização das lições e a partir dos seus componentes integrantes, foram identificadas atividades que guardavam relação de semelhança entre si. Em outras palavras, o aplicativo disponibiliza diferentes atividades de para o

aluno exercitar, porém, o tópico estudado mantém-se o mesmo. Com base nesta observação a respeito das semelhanças encontradas nas atividades, foram estabelecidas três categorias de análise: Léxico; Sintaxe e; Interação. Estas categorias nos permitiram formar o *corpus* de análise, pois foram selecionados alguns exemplos de atividades de língua inglesa para fins de análise. A base teórica para o uso de categorias é que elas “nos ajudam a organizar, separar, unir, classificar e validar as respostas encontradas pelos nossos instrumentos de coleta de dados”, conforme menciona Bartelmebs (2012). Ainda em consonância com Bartelmebs (2012), as categorias contribuem em nossa investigação por serem “processos analíticos que agrupam as unidades de um *corpus* de análise, isto é, dos dados coletados na pesquisa”.

Após determinar as três categorias, iniciou-se o processo de descrição e análise dos dados, durante o qual buscou-se ter um olhar atento a determinados aspectos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem dentro do aplicativo, isto é, os componentes das lições, a estrutura das lições, os tipos de atividades disponíveis e seus conteúdos, a forma de avaliação adotada pelo Busuu, a interação entre os membros, a perspectiva de língua adotada e as habilidades que eram ensinadas. Em outras palavras, houve a preocupação de realizar uma descrição e análise minuciosa, pois “a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BODGAN; BIKLEN, 1999 p. 49). Nesse sentido, não só os resultados foram relevantes para a pesquisa, mas sim o processo como um todo, visto que na pesquisa qualitativa “os investigadores interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (BODGAN; BIKLEN, 1999, p. 49).

No capítulo a seguir, apresento a análise e discussão dos dados.

### **3. Análise e discussão dos dados**

Conforme mencionado no capítulo anterior, Busuu foi o aplicativo voltado para o ensino e aprendizagem de línguas escolhido para ser analisado no presente estudo. A fim de compreender sua proposta de ensino, a forma como organiza o curso de língua inglesa, as lições e os conteúdos estudados, faz-se necessária uma descrição a seu respeito, a qual foi realizada com base nas informações que estavam disponibilizadas em seu website na época que a pesquisa foi conduzida. Além disso, me baseei em minha experiência como usuária durante o período de análise. Na próxima seção, faço uma descrição sobre o aplicativo.

#### **3.1 Busuu**

Busuu foi criado em 2008, contabiliza aproximadamente sessenta milhões de usuários e tem como objetivo ensinar doze línguas estrangeiras a pessoas de diversos países e culturas. As línguas disponíveis são: Inglês, Espanhol, Francês, Alemão, Italiano, Português, Chinês (Mandarim), Japonês, Polonês, Turco, Russo e Árabe. É um espaço virtual com atividades prontas, não permitindo a criação de outras atividades e/ou cursos por professores. Primeiramente, para que o usuário tenha acesso às atividades é preciso acessar o website, criar um cadastro, o qual requer informações pessoais como nome, e-mail e uma senha pessoal. Após registrar-se, o usuário seleciona a língua que deseja aprender e a partir disso, tem acesso às atividades disponíveis.

De acordo com as informações disponíveis, com Busuu é possível treinar as quatro habilidades na língua alvo, isto é, leitura, escrita, compreensão oral e fala e, além disso, é possível obter unidades avançadas de gramática e praticar com nativos. Em relação ao método de ensino adotado, Busuu foi pensado e organizado para oferecer um ambiente de autoestudo e prática das línguas estrangeiras. De acordo com o próprio site, os cursos foram desenvolvidos por especialistas em idiomas com experiência de sala de aula, trazendo os melhores princípios do ensino comunicativo de sala de aula para a estrutura do curso. É um espaço onde não há professores; o usuário aprende com os seus próprios exercícios e com os outros usuários da comunidade.

No que se refere ao curso de língua inglesa, havia seis opções disponíveis de níveis na época em que a análise foi conduzida: Iniciante A1, Básico A2, Intermediário B1, Intermediário Avançado B2, Curso de Viagem e Inglês para Negócios. Os níveis “A1”, “A2”, “B1” e “B2” referem-se ao Quadro Europeu Comum de Referência. Cada nível conta com um número determinado de lições com um tópico específico, que são atividades que os usuários acessam a fim de estudar a língua-alvo. O objetivo de cada lição é fornecer algo novo ao aprendiz, normalmente uma palavra ou expressão. As lições contêm exercícios de vocabulário, gramática, fala e escrita com o intuito de praticar o tópico da lição. Ainda, é possível escolher até cinco amigos no Busuu ou até cinco nativos da língua alvo para enviar exercícios de fala e escrita. Para a realização de cada lição há um tempo estipulado em minutos. Esse tempo é uma média, pois a duração pode variar de acordo com as características do sujeito que acessa e realiza as lições, ou seja, a depender do estilo de aprendizagem e do conhecimento do aprendiz pode-se levar mais ou menos tempo para concluir as atividades. Na Figura 4, apresento a relação de níveis ofertados, o número de lições de cada curso e o tempo médio para realizar a lição.

<b>Nível</b>	<b>Número de lições</b>	<b>Tempo médio de cada lição (min)</b>
Iniciante A1	22	6
Básico A2	21	17
Intermediário B1	18	21
Intermediário avançado B2	12	16
Curso de viagem	4	9
Inglês para negócios	10	16

Figura 4 – Quadro demonstrativo dos níveis, número de lições e tempo médio de cada lição do curso de língua inglesa  
Fonte: a autora (2018)

Conforme mencionado anteriormente, cada nível contém um determinado número de lições, isto é, atividades com conteúdos específicos na língua alvo, e cada lição conta com certos componentes, cada um com uma função: Vocabulário; Diálogo; Quiz; Descobrir; Desenvolver; Praticar; Conversação e; Memorizar. A estrutura de cada lição e a presença destes componentes varia de acordo com o conteúdo que está sendo estudado e o nível de dificuldade das atividades, isto é, nem todas as

lições contêm todos esses componentes citados. A seguir, explico a função atribuída a cada um com base nas definições fornecidas pelo Busuu (Figura 5).

Símbolo	Componente	Descrição
	Vocabulário	São fichas de vocabulário para aprender novas palavras através de atividades que abordam itens lexicais e expressões da língua alvo.
	Diálogo	São atividades que possibilitam colocar palavras dentro do contexto.
	Quiz	São testes divertidos de curta duração que buscam avaliar o que foi aprendido.
	Descobrir	Em “Descobrir” é possível aprender sobre conceitos importantes de gramática. Ou seja, esse é o primeiro contato do usuário com aspectos formais da língua.
	Desenvolver	“Desenvolver”, de certa forma, funciona como uma extensão de “Descobrir”, pois é o espaço que o aprendiz tem para aprofundar e consolidar a sua compreensão de gramática.
	Praticar	Em “Praticar” pode-se construir frases, os aspectos referentes à gramática podem ser colocados em contexto.
	Conversação	Esse componente permite que o usuário pratique o que aprendeu através de exercício de fala e seja corrigido por falantes nativos.
	Memorizar	“Memorizar” promove a repetição das palavras novas aprendidas pelo usuário. Isto é, retoma-se itens lexicais e a partir da repetição, faz com que esses elementos sejam memorizados.

Figura 5 – Quadro de componentes das atividades em Busuu.

Fonte: a autora (2018)

Com base nesses componentes foram criadas três categorias de análise – Léxico, Sintaxe e; Interação – formando o *corpus* para a análise, com exemplos de atividades para mostrar como o ensino da língua inglesa ocorre no Busuu. A seguir, abordo cada uma dessas categorias separadamente e apresento os exemplos coletados a partir do *corpus*.

### 3.2 Léxico

Esta categoria surgiu a partir da identificação de atividades e objetivos comuns dos componentes “Vocabulário” e “Diálogo”. Conforme mencionado anteriormente, “Vocabulário” visa à aquisição do léxico através de atividades que abordam itens lexicais e expressões da língua alvo, enquanto que “Diálogo” refere-se a atividades que possibilitam colocar palavras dentro do contexto. Destaco que o componente “Vocabulário” não inclui palavras isoladas, mas sim expressões formulaicas e *chunks* na linha da abordagem lexical (LEWIS, 1993).

A fim de exemplificar como o ensino do léxico ocorre, coletamos exemplos de atividades dos níveis Iniciante A1 e Básico A2. As atividades abaixo fazem parte do nível Iniciante A1, da primeira lição, que se intitula “Lição 1: Olá! Cumprimentando pessoas e nos apresentando” (Figura 6).

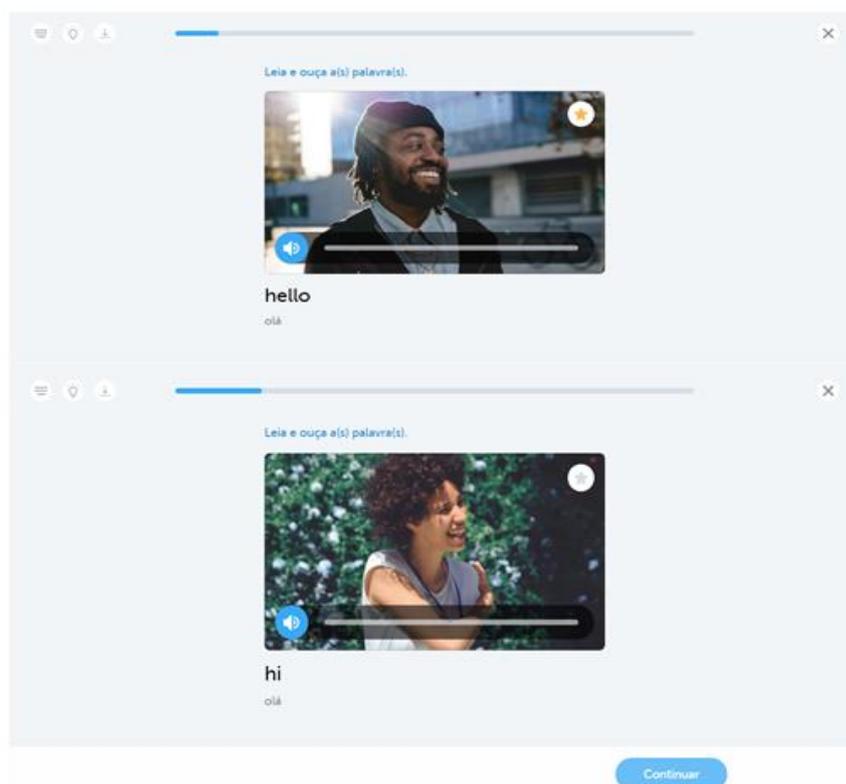


Figura 6 – Exemplos de cumprimento em inglês no nível A1.

Fonte: Busuu (2018)

Ao analisar como as expressões de cumprimentos são apresentadas, percebe-se que, para assegurar que o usuário compreenda o que está sendo ensinado, é utilizado o método da tradução, pois abaixo da palavra ou expressão há a tradução para língua materna do aprendiz. Esse recurso contribui para a compreensão da palavra na medida em que permite que pessoas com pouco ou nenhum conhecimento entendam de maneira rápida e simples o significado das expressões. A tradução poderia ser um fator estimulante para o usuário, considerando o pressuposto de que aprendizes se sentem estimulados e confiantes a continuar pela sensação de estarem aprendendo com base na compreensão do que está sendo apresentado.

A utilização da língua materna como uma alternativa de facilitar a compreensão da língua alvo aponta que o Busuu vai além do uso do contexto para garantir o entendimento do aluno. Além do texto imagético e do recurso da tradução há recursos de áudio, permitindo que a palavra ou expressão seja escutada mais de uma vez, a depender da necessidade, desejo e/ou motivação do aprendiz.

Conforme citado anteriormente, Busuu tem como objetivo ensinar o léxico da língua alvo. Se poderia pensar que a forma adotada para apresentar as expressões não promove uma aprendizagem contextualizada, no entanto, os exemplos de termos como “hi” e “hello” não podem ser consideradas palavras isoladas, mas termos que por si próprios executam uma função dentro de uma interação social relacionados ao cumprimento. Além disso, Busuu nomeia suas lições de maneira a orientar o aprendiz do que será estudado em cada lição. Isto é, existe uma pré contextualização, pelo menos no que tange aos conteúdos que serão explorados.

Após apresentar duas formas de cumprimentar, uma nova expressão é ensinada com o objetivo de mostrar como podemos nos apresentar em inglês. Seguindo o mesmo padrão das atividades anteriores, essa nova expressão dispõe de tradução na língua materna do aprendiz e recursos de áudio (Figura 7).

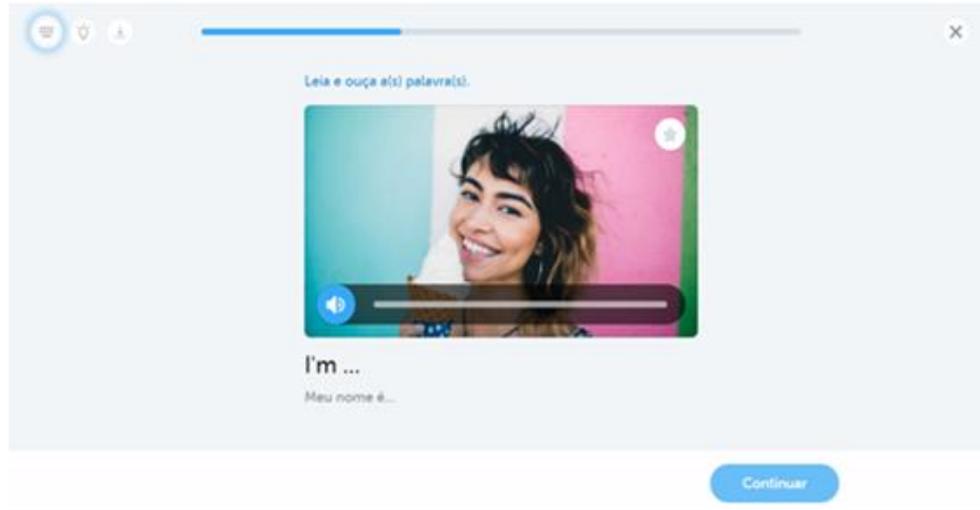


Figura 7 – Exemplo de apresentação em inglês no nível A1.  
Fonte: Busuu (2018)

A seguir, uma dica é fornecida, a qual é dada em língua materna e tem como propósito explicar ao usuário que os dizeres “I’m” e “My name is” estabelecem uma relação de equivalência e podem ser usados quando uma pessoa precisa se apresentar (Figura 8).

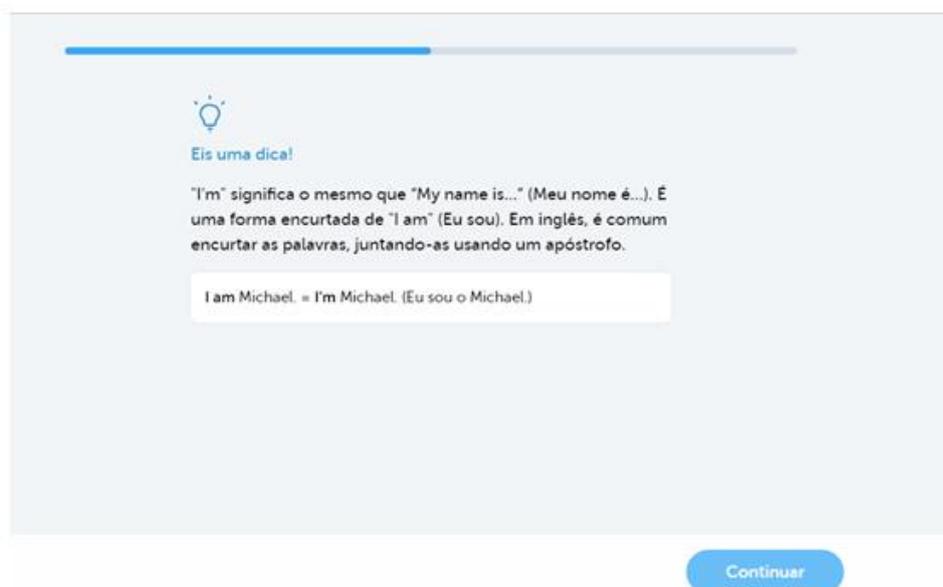


Figura 8 – Dica sobre as expressões ‘I’m’ e ‘My name is’ no nível A1.  
Fonte: Busuu (2018)

A dica expande as possibilidades lexicais de quem está aprendendo, ou seja, mostra ao aprendiz que na língua, muitas vezes, não existe apenas uma forma de dizer algo e assim, expandindo assim suas possibilidades enquanto falante. Para ficar mais interessante, poderia ser apresentada a diferença entre “I’m” (contexto de uso mais informal) e “My name is” (contexto de uso mais formal), considerando que, dessa maneira, o aprendiz conseguiria perceber que estas expressões não guardam uma relação direta de equivalência. Do ponto de vista linguístico, aspectos pragmáticos, isto é, o uso da língua em variados contextos de comunicação e interação, devem ser levados em consideração ao se ensinar uma língua, pois a depender de onde, com quem e porquê falamos, fazemos diferentes escolhas linguísticas. Dessa forma, seria importante apontar contextos de interação que envolvem menos ou mais (in)formalidade e, a partir disso, indicar expressões mais ou menos adequadas a depender dos contextos que o falante se engaja e negocia sentidos.

Seguindo uma sequência lógica, duas novas expressões são apresentadas após ensinar como cumprimentar e se apresentar: “Nice to meet you” e “How’s it going?” (Figuras 9 e 10).

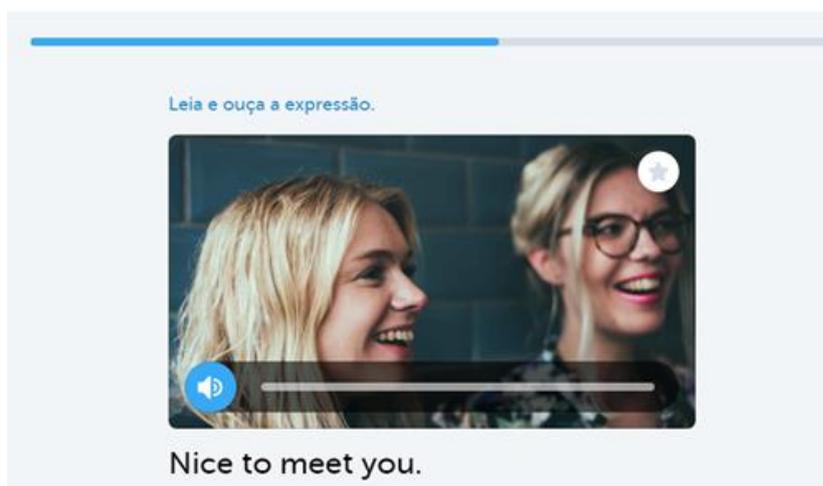


Figura 9 – Exemplo de expressão para cumprimentar em inglês no nível A1.  
Fonte: Busuu (2018)

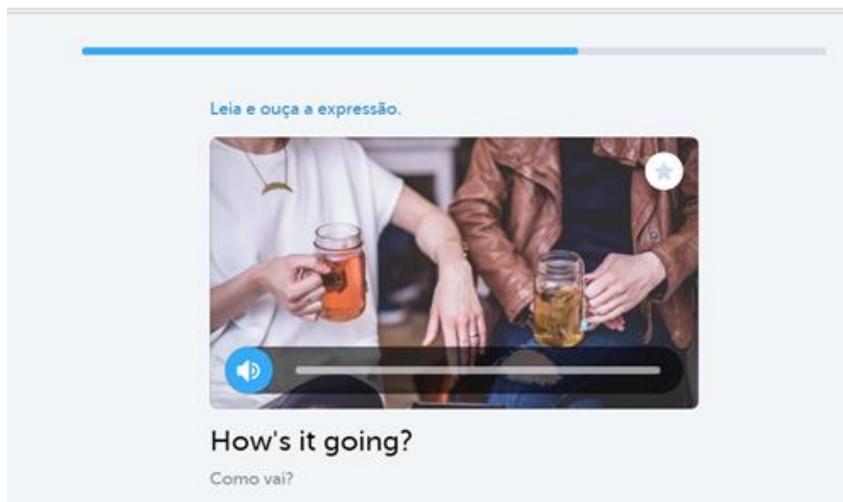


Figura 10 – Exemplo de expressão para estabelecer contato em inglês no nível A1  
Fonte: Busuu (2018)

“Nice to meet you” e “How is it going?” são expressões interessantes nesse primeiro momento, pois a primeira demonstra noções de cordialidade e a segunda permite ao usuário avançar, indo além de cumprimentar e se apresentar nesse primeiro momento de contato de interação. Nessa atividade, o texto imagético contribui, mesmo que implicitamente, para a compreensão de que este dizer ocorre em contextos de informalidade, pois a linguagem corporal, as vestimentas e a bebida que os participantes do texto seguram em suas mãos corroboram a construção de um ambiente de menos formalidade, passando, assim, a ideia de que “How’s it going?” seria aceito nessas circunstâncias.

A próxima expressão demonstra como, em uma situação de interação, se poderia responder à pergunta anterior (Figura 11).

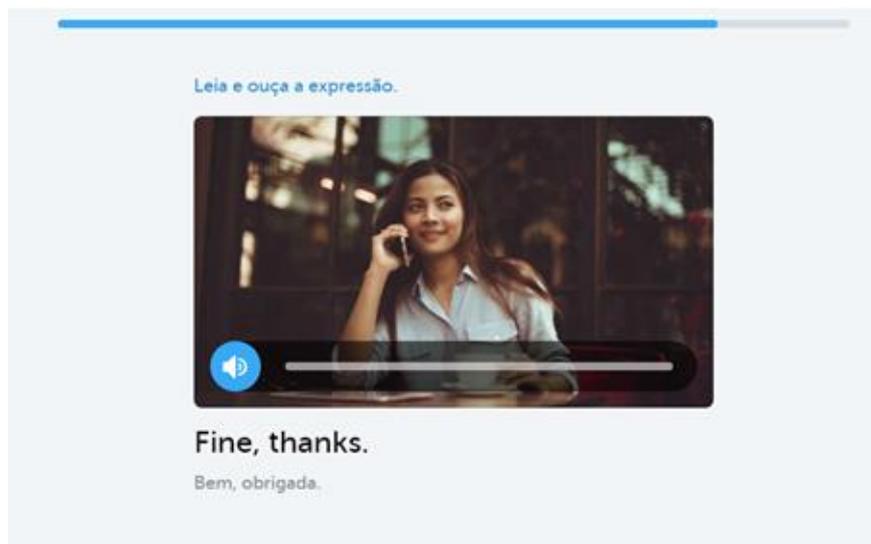


Figura 11 – Exemplo de resposta em inglês no nível A1.  
Fonte: Busuu (2018)

Nesse primeiro contato com a língua, Busuu apresenta apenas uma possibilidade de resposta à pergunta anterior. Porém foi possível observar, enquanto usuária, que à medida que as lições são realizadas novos itens lexicais e expressões são incluídas de maneira gradual, o que permite ao aprendiz ir reconhecendo-as aos poucos e se familiarizando com a língua alvo. Além disso, considerando as atividades apresentadas até o momento, foi possível notar que Busuu apresenta as palavras e/ou expressões em uma sequência lógica, isto é, a língua se organiza a partir de determinados movimentos: primeiro cumprimenta-se, depois apresenta-se, a seguir pergunta-se como o outro está e por fim, responde-se à pergunta. Essa sequência indica que, apesar de não haver um exemplo nas atividades que demonstre o uso autêntico da língua que leve em consideração aspectos como relações de poder, de onde, com quem, para quem e porquê falo, Busuu corrobora a aprendizagem da língua alvo na medida que apresenta ao usuário expressões formulaicas, isto é, “expressões essencialmente pragmáticas, ou seja, que são observadas em determinados contextos de comunicação (aniversário, atendimento telefônico, dentre outros) (DAMADA, 2014, p. 43) que poderiam ser mobilizadas na língua em uma situação de primeiro contato com outro falante em língua inglesa. Nesse sentido, conclui-se, portanto, que a língua é entendida como um conjunto de expressões.

As atividades a seguir fazem parte do curso Básico A2, da primeira lição, que se intitula “Lição 1: Vamos sair! Marcando de encontrar os amigos – Verbos frasais (phrasal verbs) básicos”. Antes de iniciar as atividades do segundo curso, uma dica é

fornecida, com o intuito de apresentar algumas palavras e frases para fazer planos que serão aprendidas durante a lição. A dica segue o mesmo padrão do curso anterior: apresentação das expressões na língua alvo com a tradução para a língua materna do aprendiz. Para exemplificar o que será aprendido durante o curso, duas frases são mobilizadas (Figura 12).

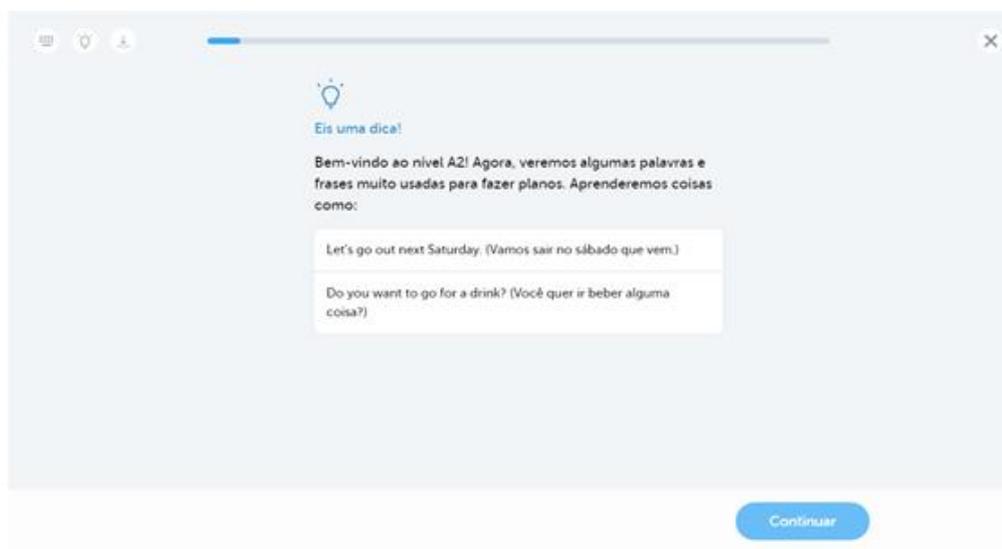


Figura 12 – Dica de palavras e frases usadas para fazer planos em inglês no nível A2.  
Fonte: Busuu (2018)

A seguir, a primeira atividade apresenta o dizer “Let’s meet up” com a tradução “Vamos nos encontrar”. Diferentemente das atividades do primeiro nível, agora há um exemplo, que pode ser ouvido na língua alvo e que mobiliza a expressão de uma maneira mais contextualizada. Além disso, o texto imagético contribui, mesmo que implicitamente, para a sua compreensão, pois os elementos do texto apontam para um grupo de amigos reunidos em um parque, bebendo e conversando entre si. Nesse sentido, a expressão exemplificada indica que poderia ser utilizada na língua para convidar amigos para se encontrar (Figura 13).

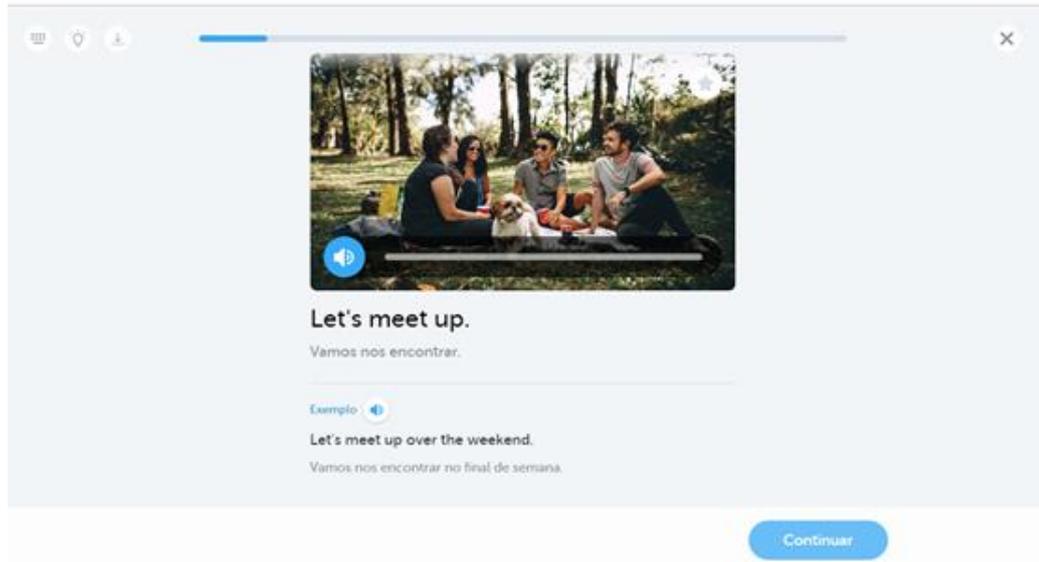


Figura 13 – Exemplo de atividade contextualizada no nível A2.  
Fonte: Busuu (2018)

Diferentemente do nível anterior, em Básico A2 há uma preocupação maior com aspectos pragmáticos da língua. A título de exemplo, uma dica é dada ao aluno com o objetivo de apontar alternativas mais informais de sugerir um plano em inglês (Figura 14).

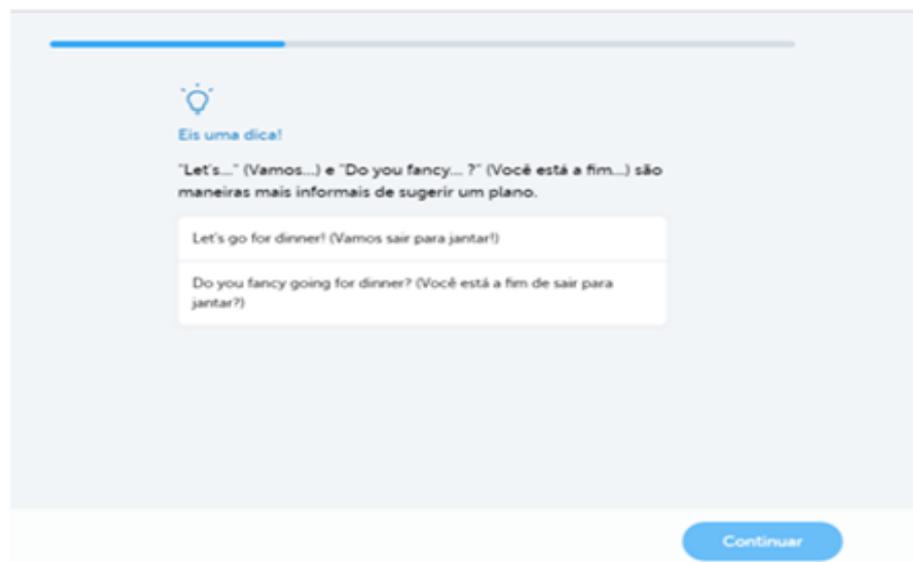


Figura 14 – Dica de expressões informais para sugerir um plano em inglês.  
Fonte: Busuu (2018)

Na segunda dica são apresentadas possibilidades de respostas através de frases que expressam concordância e recusa, o que é importante na medida em que permite ao aprendiz reconhecer diferentes formas de aceitar ou recusar educadamente um convite. Ainda, deixa claro que estas são algumas das possibilidades de respostas, o que indica que outras poderiam ser dadas (Figura 15).

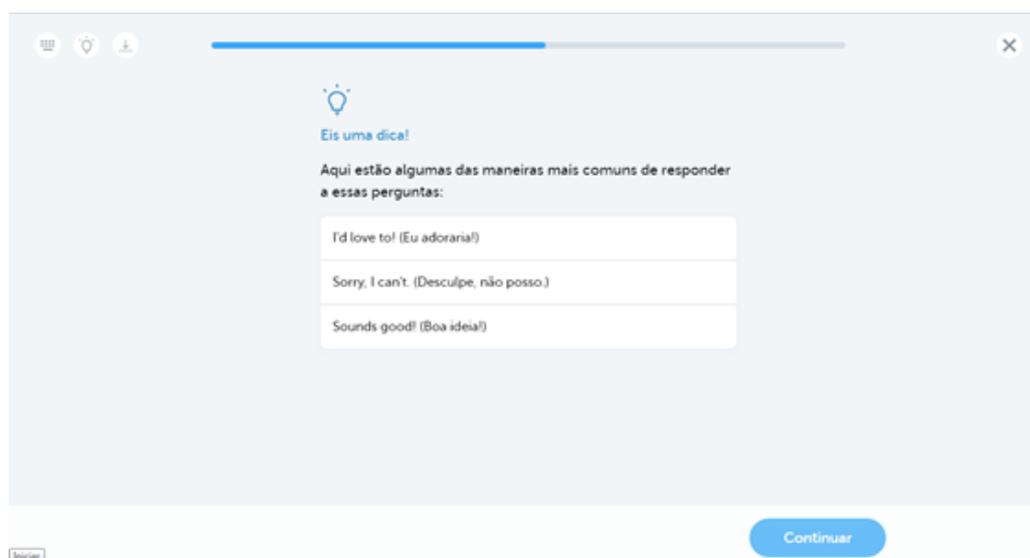


Figura 15 – Dica de maneiras mais comuns para responder a convites em inglês.  
Fonte: Busuu (2018)

As atividades coletadas indicam um padrão que é mantido em todos os níveis, isto é, Busuu utiliza textos imagéticos, recursos de áudio, tradução para a língua materna do aprendiz, expressões formulaicas que podem ser mobilizadas em situações pragmáticas da língua e ensino gradual da língua alvo para compor as atividades. Enquanto usuária pode perceber que estes recursos contribuem para que a aprendizagem de inglês ocorra, pois apesar de a língua não ser ensinada a partir de contextos autênticos de uso da língua, é possível aprender, pois não são apresentados itens lexicais de forma aleatória e caótica, como, por exemplo, “boy” (menino), “girl” (menina). Itens lexicais organizados dessa maneira não promovem a aprendizagem de uma língua estrangeira, e não é isso que ocorre no Busuu, pois se pode dizer que existe uma contextualização a partir de situações pontuais de uso da língua (no restaurante, no ambiente de trabalho, entre outros) em lições que se organizam por determinados conteúdos. Essa forma de organizar o conhecimento está em um nível linguístico mais sofisticado, posto que transcende o nível da palavra apenas, demonstrando para o aprendiz como e aonde utilizar a língua.

Ainda, penso que Busuu é adequado para ser utilizado como um recurso tecnológico a mais para um aprendiz que deseja praticar o inglês fora de contextos tradicionais de ensino dispõe de pouco tempo para se dedicar a língua e/ou tem pouco conhecimento e deseja aprender de forma gradual através de atividades curtas e fáceis. Ainda, pode ser uma opção para quem conhece a língua, porém necessita de uma ferramenta para manter-se em contato com o inglês.

Outro aspecto que esteve presente durante a análise diz respeito ao retorno que o aprendiz recebia em relação ao seu desempenho. Após concluir uma lição, um feedback era fornecido, fazendo referência ao desempenho e evolução do aprendiz. Analisar esse aspecto nos interessa na medida em que nos possibilita apontar de que forma o aprendiz tem seus resultados avaliados e como isso pode contribuir para a aquisição do conhecimento da língua alvo no ambiente virtual.

Paiva (2006, p. 220), após fazer uma retomada das definições atribuídas por outros autores ao termo 'feedback', o define, no contexto da interação online, como "reação à presença ou ausência de alguma ação com o objetivo de avaliar ou pedir avaliação sobre o desempenho no processo de ensino-aprendizagem e de refletir sobre a interação de forma a estimulá-la, controlá-la, ou avaliá-la". A autora aponta dois tipos básicos de feedback: avaliativo e interacional. O primeiro "informa sobre o desempenho acadêmico do aluno ou do professor" (PAIVA, 2006, p. 222) e o segundo "registra reações ao comportamento interacional do aluno ou do professor" (PAIVA, 2006, p. 222).

Leffa (2003, p. 38) indica diferentes tipos de feedbacks: o genérico, o situado e o estratégico:

[...] enquanto o feedback genérico fica na avaliação da resposta, certa ou errada, e o situado mostra a origem do problema, o feedback estratégico tenta sugerir estratégias de aprendizagem que possam levar o aluno a resposta certa. Não se dá a resposta ao aluno, mas tenta-se mostrar-lhe como chegar a ela (LEFFA, 2003, p. 38).

A partir da análise, constatou-se a predominância de feedback genérico nas atividades do Busuu, ou seja, não há nenhum retorno por parte do aplicativo que mostre ao usuário estratégias de aprendizagem ou que indique a resposta correta. Da mesma forma, não há uma indicação de qual pode ter sido o erro do aluno. O que ocorre é uma segunda chance caso o aprendiz erre alguma resposta, ou seja, se o usuário errar recebe uma mensagem com o dizer "Incorreto" e continua realizando as

demais atividades. Depois, a atividade reaparece sendo possível refazê-la. A fim de exemplificar, foram coletados dois exemplos de feedbacks (Figuras 16 e 17).

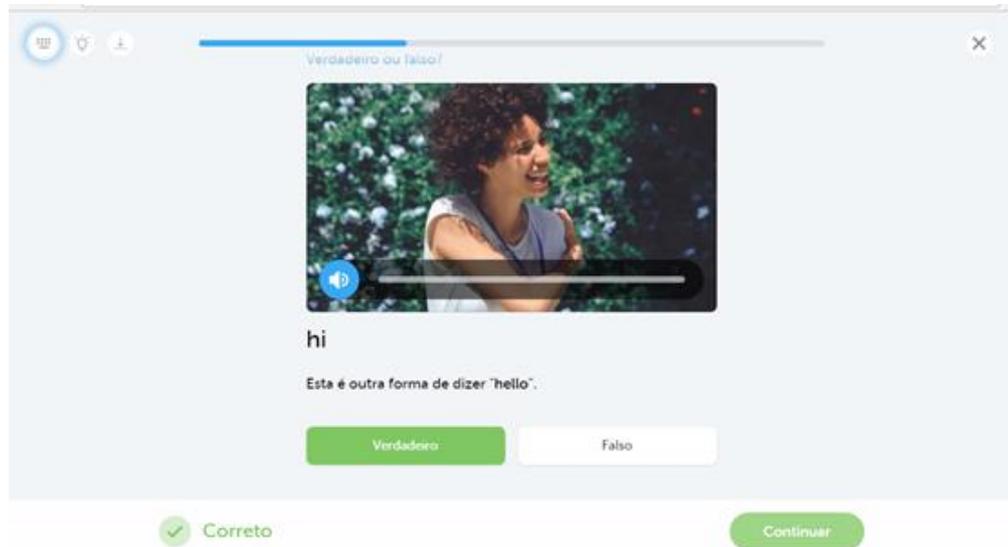


Figura 16 – Exemplo de feedback ‘verdadeiro’ ou ‘falso’.  
Fonte: Busuu (2018)



Figura 17 – Exemplo de feedback de desempenho.  
Fonte: Busuu (2018)

Esse retorno em relação ao desempenho do aluno é dado após concluir a lição. Aspectos como fluência, palavras aprendidas, dias ativos e sequência de dias são aspectos sempre presentes ao dar o retorno para quem realiza as atividades. Não há

nenhum indicativo de como Busuu mede ou estabelece a fluência, apenas aponta de forma quantitativa a fluência do aprendiz bem como o número de palavras aprendidas.

Da mesma forma que Busuu ensina inglês de maneira gradual, isto é, inserindo aos poucos as expressões e conteúdos, poderiam ser dadas dicas graduais ao aluno caso não acertasse a resposta do exercício. Esse recurso ativaria a memória ou atenção do aprendiz e contribuiria para uma aprendizagem mais significativa, na medida em que orientaria o aluno para a resposta correta. Nesse sentido, os resultados seriam de natureza mais qualitativa, ao invés de serem dados puramente quantitativos, pois levariam em conta a compreensão do aluno.

### **3.3 Sintaxe**

Esta categoria surgiu a partir da identificação de atividades e objetivos comuns dos componentes “Descobrir”, “Desenvolver” e “Praticar. Conforme mencionado anteriormente, o primeiro componente tem como objetivo ensinar conceitos importantes de gramática; o segundo visa aprofundar e consolidar a compreensão de gramática do aprendiz e o último permite que o usuário construa frases e coloque a gramática em contexto. São três componentes que tem como objetivo desenvolver aspectos formais da língua, os quais são mobilizados a partir da segunda lição de cada nível. Primeiramente, Busuu ensina expressões aos usuários e depois ensina aspectos gramaticais da língua, indicando que o ensino de língua nesse ambiente virtual parte do texto para a gramática e não o oposto.

O primeiro aspecto abordado é o verbo ser/estar (to be). Primeiramente, a definição do verbo é apresentada, seguida de uma explicação sobre a função do ‘to be’ e por fim são dados alguns exemplos (Figura 18).

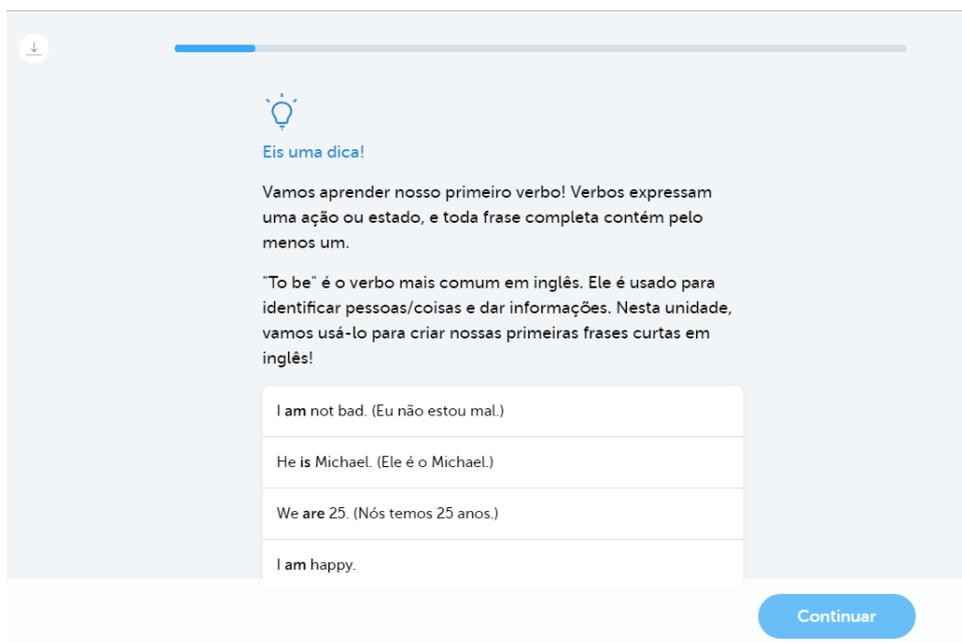


Figura 18 – Dica sobre o primeiro verbo do nível – ‘to be’  
 Fonte: Busuu (2018)

Os três passos apresentados pelo Busuu - definição, função e exemplificação – merecem, a meu ver, um comentário especial. Definir o que é um verbo é importante, pois situa e orienta o aprendiz sobre um aspecto formal de grande recorrência na língua. Explicar a sua função faz com que se compreenda com qual objetivo o utilizamos. Saber conceituar e reconhecer com qual propósito utiliza-se um determinado item da língua é fundamental para que o aprendiz tenha mais domínio sobre ela e, conseqüentemente, possa fazer escolhas linguísticas mais claras e conscientes. Por fim, apesar de os exemplos não serem textos autênticos de uso da língua, Busuu contribui para uma aprendizagem mais significativa na medida em que o usuário consegue visualizar sua aplicação através de contextos de situação onde seria necessário ou possível utilizar esse conhecimento.

Após essa contextualização referente ao verbo, três frases são apresentadas, respectivamente: “I am happy” (eu estou feliz); “We are tired” (Nós estamos cansados) e “He is a bit stressed” (Ele está um pouco estressado). As expressões continuam o verbo ser/estar, mostrando ao aluno as possibilidades de uso do verbo. Além disso, todas continuam, além do texto verbal, o texto imagético que contribuiu para a compreensão do significado das frases. Depois, um exercício de reconhecimento é proposto ao usuário (Figura 19).

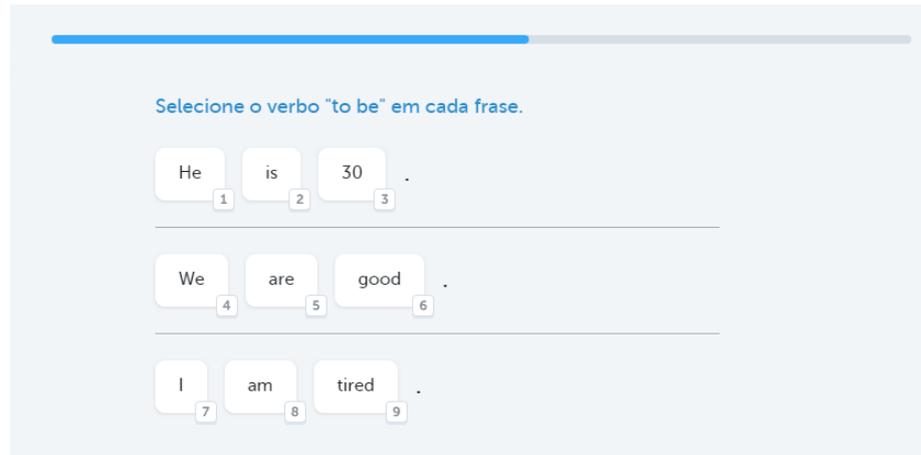


Figura 19 – Exemplo de exercício de reconhecimento do verbo ‘to be’ em inglês  
Fonte: Busuu (2018)

Nessa atividade, o usuário precisa selecionar o verbo ‘to be’ em cada frase. Para isso, três exemplos são fornecidos. Os exemplos contextualizam a atividade e permitem que o usuário faça associações com os primeiros exemplos que foram mostrados e demonstram de forma clara as diferenças em termos de conjugação do verbo. Esse aspecto do verbo é explorado com uma dica a seguir, a qual apresenta as três formas que o verbo ser/estar pode ser conjugado no tempo presente com a tradução entre parênteses, mantendo o padrão já mostrado nos exercícios anteriores (Figura 20).

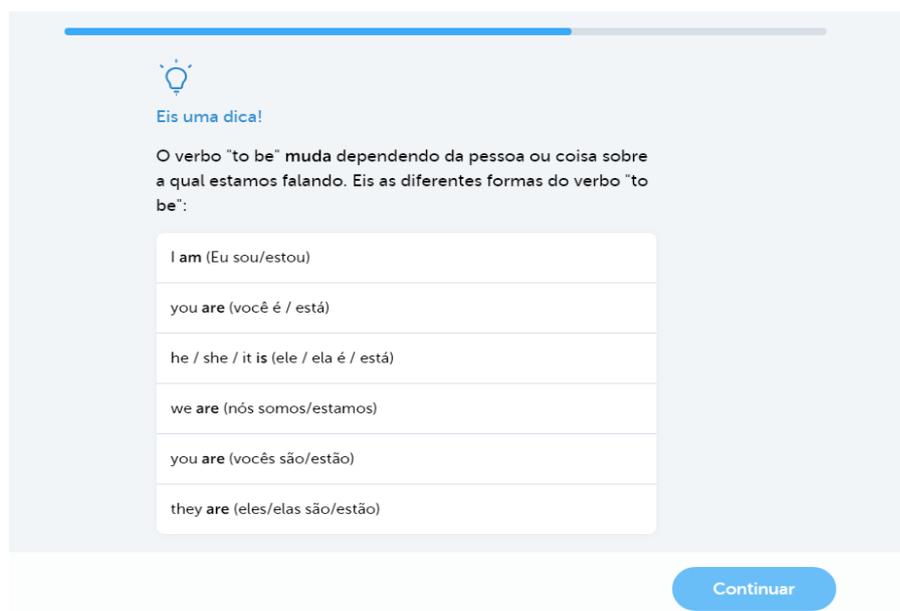


Figura 20 – Dica sobre as diferentes formas de conjugação do verbo to be em inglês.  
Fonte: Busuu (2018)

À medida que se conclui as lições novas dicas são dadas, complementando as anteriores (Figura 21).

**Eis uma dica!**

Dê uma olhada rápida nas palavras em negrito nos exemplos abaixo. Vocês já viu a maior parte delas em lições anteriores. Elas mostram **sobre quem ou o que estamos falando** e são chamadas de **pronomes pessoais**.

<b>I</b> am Bella. (Eu sou a Bella.)
<b>You</b> are Benjamin. (Você é o Benjamin.)
<b>He</b> is happy. (Ele está feliz.)
<b>She</b> is 30. (Ela tem 30 anos.)
<b>It</b> is a book. (É um livro.)
<b>We</b> are not bad, thanks. (Não estamos mal, obrigado.)
<b>They</b> are from France. (Eles são da França.)

Continuar

Figura 21 – Dica sobre os pronomes pessoais em língua inglesa.  
Fonte: Busuu (2018)

Comparando com a dica anterior, nesta há a preocupação em contextualizar de maneira mais autêntica o uso do verbo 'to be', ou seja, são dados exemplos a partir de expressões possíveis de serem mobilizadas em contextos de interação na língua alvo, com a tradução em língua materna.

Na sequência, um exercício pede que os alunos ordenem a frase na ordem correta (Figura 22).

**Selecione as palavras na ordem correta.**

happy. is He

1 2 3

Figura 22 – Exemplo de exercício sintático em língua inglesa.  
Fonte: Busuu (2018)

Esta atividade é simples, porém exige do aprendiz, mesmo que implicitamente, noções a cerca de estrutura sintática, isto é, como os elementos se organizam dentro de uma frase. Se o usuário desconhece ou não reconhece a estrutura SVO (sujeito, verbo, objeto), a qual é semelhante à língua portuguesa, poderia não compreender o que está sendo solicitado e selecionar os itens de maneira aleatória. Também são mostradas diferenças sintáticas dos pronomes pessoais, ou seja, quando utilizar um determinado pronome para se referir a uma pessoa ou a um objeto. Após a explicação, Busuu exemplifica esse aspecto da língua através de expressões (texto verbal) e texto imagético. Nesse exemplo percebe-se que o objetivo é evidenciar a diferença entre os pronomes 'It' e 'He' e para isso o texto imagético cumpre um papel importante, pois foca no objeto (o livro vermelho) e não na pessoa que o segura (Figura 23).

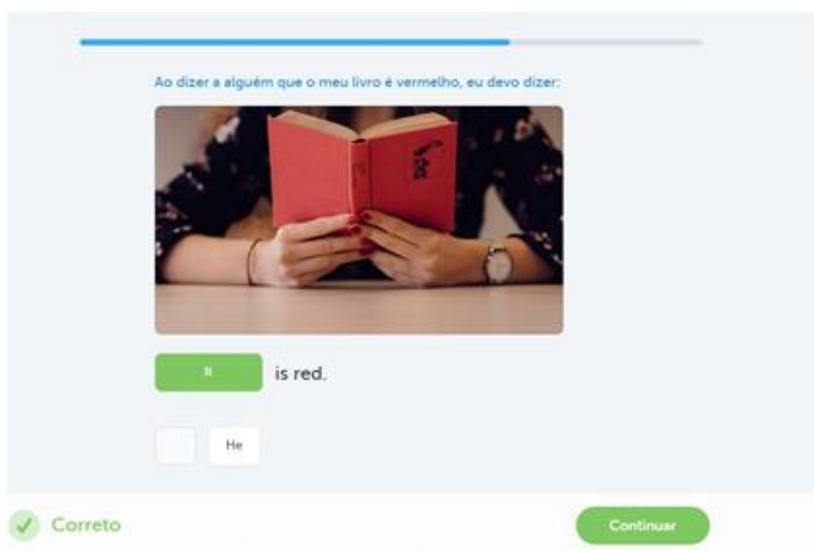


Figura 23 – Exemplo do uso do pronome 'It' em língua inglesa.  
Fonte: Busuu (2018)

Dessa forma, conclui-se que no Busuu, o ensino da gramática não é totalmente descontextualizado, pois fornece dicas ao começar um novo tópico gramatical, com o intuito de indicar para o usuário o que será estudado, depois oferece exemplos de uso através de expressões e faz considerações pontuais sobre um determinado aspecto, apontando ao usuário, por exemplo, diferenças entre pronomes, quando utilizar um verbo modal ou outro, entre outros. Ainda, a gramática parte das expressões que estudadas, o que aponta para a ideia de partir do texto para a gramática e não o oposto, contribuindo para uma melhor compreensão do que está sendo estudado. Essa forma indutiva de ensinar a gramática aponta para um nível mais sofisticado de

ensino e aprendizagem, pois vai além do ensino de estrutura com preenchimento de lacunas e mobiliza aspectos pragmáticos. Saber diferenciar 'it', 'he' e 'she' não é apenas um aspecto formal da língua, pois em relações de interação é preciso utilizá-los de maneira consciente a depender do falante com quem me relaciono. Saber diferenciá-los pode evitar problemas de comunicação e que o falante seja prejudicado.

Ao ensinar expressões possíveis de serem utilizadas na língua alvo em interação com outro falante, Busuu demonstra que a língua tem propósitos comunicativos. Compreender o léxico, saber construir e reconhecer frases é importante na medida em que sem essa parte da língua a comunicação pode não ocorrer. No entanto, apenas esse conhecimento não é suficiente para suprir nossas necessidades enquanto falantes, pois é preciso também (re)conhecer aspectos formais da língua. Busuu oferece as duas possibilidades para os membros da comunidade virtual, o que permite ao membro compreender a parte estrutural da língua e, conseqüentemente, o porquê de fazer uma escolha linguística e não outra. Logo, a união entre esses dois aspectos faz com que o ensino e aprendizagem de língua inglesa seja mais significativo nesse espaço virtual.

### **3.4 Interação**

Uma das maiores dificuldades enfrentadas por aprendizes de língua estrangeira é a falta de um interlocutor com quem seja possível praticar a língua alvo, porém, através de ferramentas tecnológicas a distância geográfica pode ser amenizada, na medida em que permite que a interação com pessoas de diversos lugares e culturas ocorra. Essa troca entre usuários faz com que o processo de aprendizagem da língua se torne significativo, pois além da oportunidade de mobilizá-la em situações autênticas de interação e uso, vínculos são estabelecidos e podem transcender as atividades compartilhadas na rede. A interação e as práticas realizadas nesse aplicativo nos permitem perceber que a busca pelo conhecimento de uma ou mais línguas ultrapassa o espaço da sala de aula. A partir disso, um dos objetivos traçados era descrever e analisar se, como e em que medida a interação entre os usuários ocorre nesse espaço virtual.

De acordo com Busuu, o usuário aprende com os seus próprios exercícios e com os outros usuários da comunidade. Por exemplo, enquanto brasileiro, é possível adicionar membros que estejam aprendendo português e se solicitado, corrigir seus

exercícios. Da mesma forma, enquanto aprendiz de inglês é possível adicionar falantes nativos de língua inglesa e pedir que corrijam meus exercícios. A correção ocorre por meio do componente “Conversação”, que, conforme mencionado anteriormente, permite que o usuário pratique o que aprendeu e que falantes nativos façam correções.

Ao clicar nesse componente, surge uma mensagem orientando o usuário a completar um exercício a partir de uma pergunta previamente selecionada pelo aplicativo. São fornecidas duas opções para completá-lo: através da produção escrita ou produção oral. O aprendiz deve selecionar a opção que deseja e realizar a atividade. Se a opção selecionada for “Escrever”, surge uma caixa de texto orientando o aprendiz a escrever sua resposta em inglês. Além disso, a resposta deve conter um número mínimo de palavras e se o usuário tiver dúvidas de como escrever sua resposta, é possível recorrer a uma dica (Figura 24).

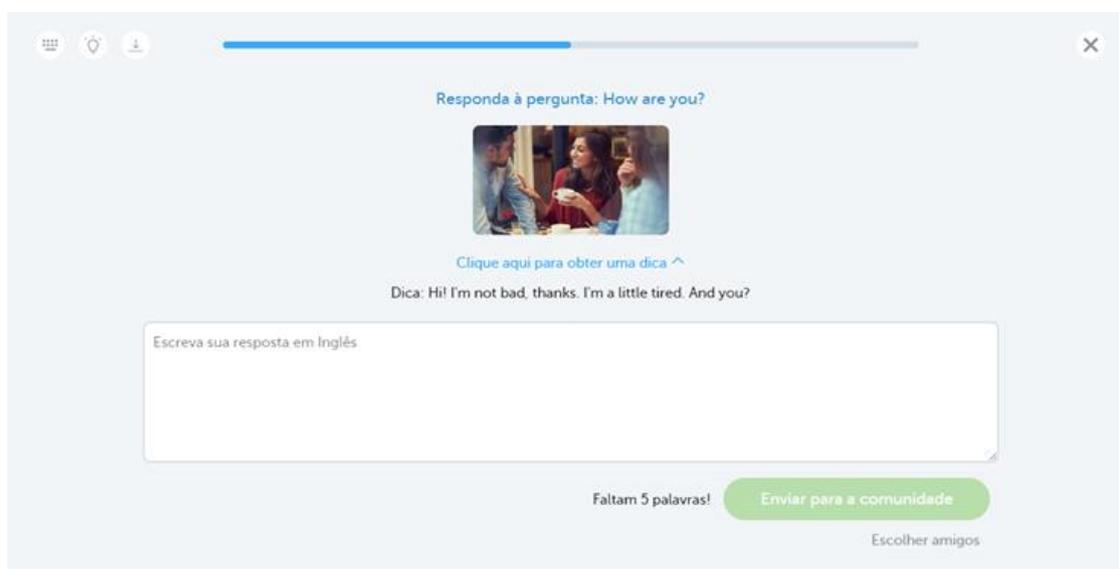
The image shows a screenshot of a mobile application interface for a language learning activity. At the top, there are three icons: a grid, a heart, and a person. Below them is a progress bar. The main heading is "Responda à pergunta: How are you?". Underneath is a small image of three people talking. Below the image is a link that says "Clique aqui para obter uma dica ^". Underneath that is a tip: "Dica: Hi! I'm not bad, thanks. I'm a little tired. And you?". Below the tip is a large text input field with the placeholder text "Escreva sua resposta em Inglês". At the bottom right of the input field, it says "Faltam 5 palavras!". To the right of the input field is a green button that says "Enviar para a comunidade". Below the button is a link that says "Escolher amigos".

Figura 24 – Exemplo de atividade de produção escrita do componente ‘Conversação’.  
Fonte: Busuu (2018)

Busuu é rigoroso com o critério de número de palavras, isto é, enquanto a resposta não conter pelo menos o número mínimo exigido de palavras, não é possível enviá-la para outros usuários corrigirem. Após escrever a resposta e enviar para a comunidade, um feedback é recebido informando que o exercício foi enviado para correção e comentários. Ainda, é dada a opção ao usuário de retornar o favor corrigindo o exercício de outro usuário que esteja aprendendo português. Assim, pode-se clicar em “Retorne o favor” ou “Não, obrigado(a)”. Se optar pela primeira

opção, o membro é automaticamente direcionado a um exercício para realizar a correção, conforme ilustra a atividade abaixo (Figura 25).

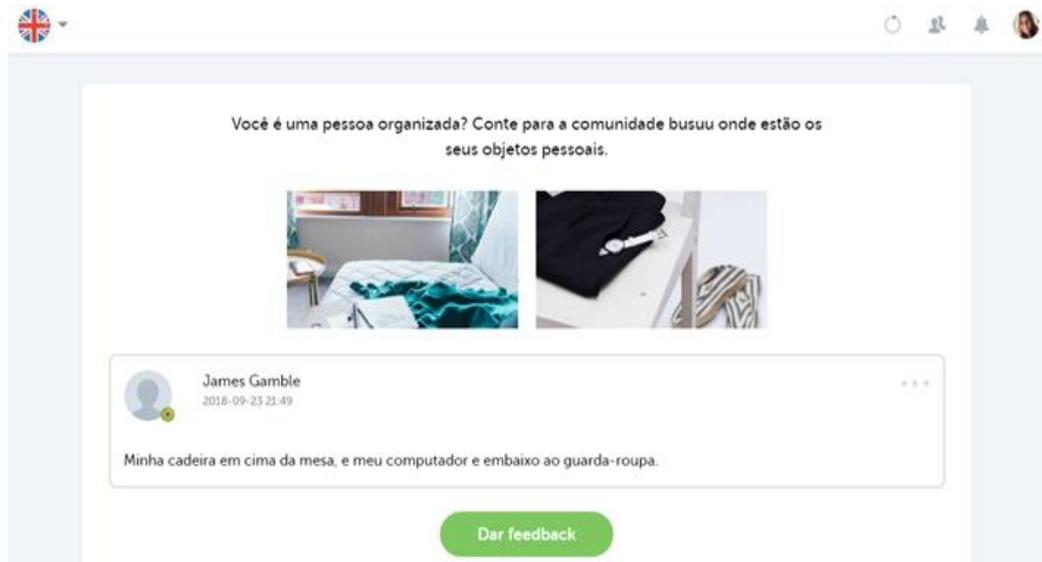


Figura 25 – Exemplo de exercício para correção.  
Fonte: Busuu (2018)

Os dois primeiros exemplos oferecem uma dica a quem realizará a atividade, como uma alternativa de orientar a escrita de um aluno iniciante. Esse recurso permite que o usuário se situe e perceba quais as condições e possibilidades de escrita existem. Em outras palavras, Busuu fornece suporte para o aluno com pouco conhecimento ou experiência em termos de escrita na língua alvo, fazendo com que as suas escolhas linguísticas sejam realizadas a partir de um contexto. No entanto, à medida que as atividades se tornam mais difíceis, a dica não é mais oferecida e o número mínimo de palavras exigido aumenta consideravelmente em comparação aos exercícios anteriores (Figura 26).

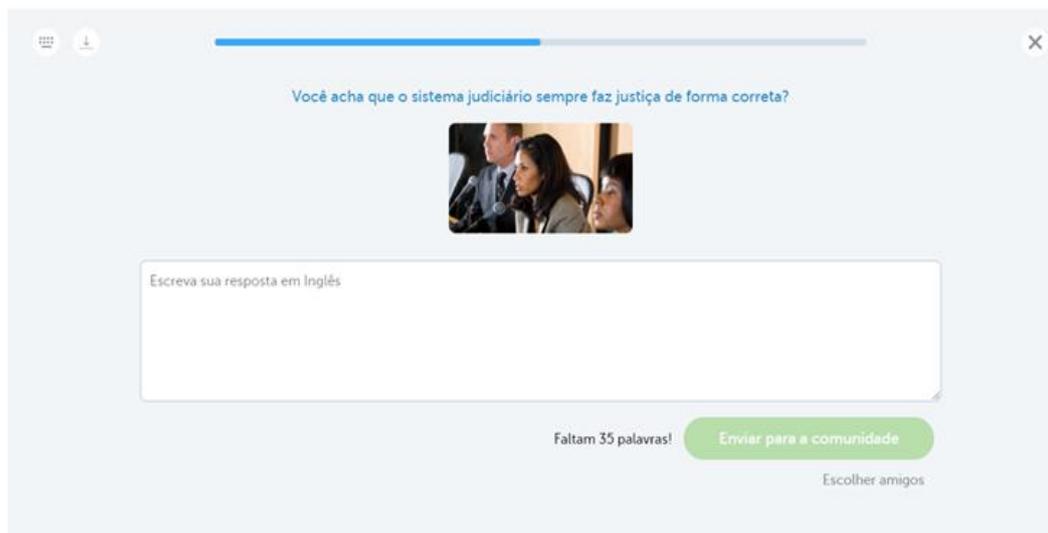


Figura 26 – Exemplo de exercício de produção escrita.  
Fonte: Busuu (2018)

Além da escrita, essas atividades podem ser realizadas através da opção “Falar”; dessa maneira, o participante grava sua resposta e pode enviá-la para correção. Percebe-se, no entanto, que a habilidade oral apresenta algumas limitações incluindo aí: interação apenas assíncrona e sem o recurso de vídeo, que viabilizasse seções de *chat* estabelecendo contato com outros usuários. Nesse sentido, a interação fica prejudicada por se limitar apenas à correção de exercícios. Atividades tradicionais no ensino de línguas como aquelas apresentadas no projeto Teletandem (TELLES, 2006) com atividades síncronas que os alunos interagem ao vivo para troca de informações não são exploradas no Busuu.

Por Busuu ser um espaço compartilhado por milhares de pessoas de diversos lugares e culturas, seria interessante e possível que trocas fossem estabelecidas a partir de práticas propostas como em Teletandem, isto é, “as interações ocorrem de forma síncrona por meio do uso de ferramentas de comunicação online, como Skype e MSN, que permitem aos aprendizes interagir por meio da escrita, da fala e de suas próprias imagens por meio de webcams” (TELLES, 2015, p. 268). De acordo com o autor, o projeto refere-se a um “contexto virtual, autônomo e colaborativo, com webcam (imagem, voz e texto), no qual dois estudantes ajudam um ao outro na aprendizagem de suas respectivas línguas nativas (ou de proficiência), por meio da colaboração intercultural e linguística online.

O aplicativo é um instrumento mediador utilizado pelo usuário em uma comunidade de prática para alcançar o objetivo de aprender a língua inglesa. Temos

a formação de uma comunidade virtual em que a aprendizagem pode ser explorada colaborativamente por meio de grupos de trabalho para a troca de conhecimento entre os próprios membros, sem uma estrutura hierárquica, ou seja, com a ausência de professores. Essa troca de saberes iria ao encontro das ideias sociointeracionistas de Vygotsky (ano). Corrigir exercícios é interessante na medida em que empodera o outro e o torna capaz de contribuir, porém, o aplicativo não explora em sua totalidade o potencial desse usuário em contribuir mais com o que ele sabe para a aprendizagem do outro e em troca também para a sua aprendizagem recebendo do outro aquilo que desconhece. Em um país onde é difícil praticar a língua alvo por falta de interlocutores, práticas interacionistas como em Teletandem poderiam ser desenvolvidas em Busuu, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais significativo e atrativo.

A atividade abaixo foi retirada do componente 'Diálogo', o que transmite a ideia de que os aprendizes praticarão a língua alvo. Ela simula duas pessoas interagindo por meio de um diálogo curto, o qual retoma as expressões aprendidas durante a lição. Essas estruturas se organizam de maneira que o usuário deve ouvir e selecionar as respostas de acordo com o que compreende do áudio. Essa representação de interação é uma tentativa de demonstrar que ao utilizarmos a língua, não a usamos de forma isolada, mas negociamos sentidos de forma colaborativa com interlocutores. Além disso, objetiva mostrar de forma visual e ordenado; pedir um prato em um restaurante; entre outros. Em outras palavras, a concepção funcional de língua permite que o usuário compreenda que língua vai além do nível da forma e esse entendimento permite que o falante não fique limitado a regras gramaticais, utilizando-a para expressar-se em diversos contextos de interação e negociação de sentidos. Porém, após realizar e analisar as atividades, não é possível afirmar que Busuu adota predominantemente a abordagem comunicativa para ensinar inglês aos usuários, pois os princípios que compõem essa abordagem não são devidamente contemplados. De acordo com Almeida Filho (2013, p. 56):

O ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua. Esse ensino não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra língua embora não descarte a possibilidade de criar na sala momentos de explicitação de regras e de prática rotinizante dos subsistemas gramaticais (como pronomes, terminações de verbos, etc.) (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 56).

Assim, identificou-se que Busuu tem foco no sentido e não na forma de maneira isolada. Porém, a interação entre usuários, que é um dos princípios da abordagem comunicativa, não é contemplada. Conforme mencionado anteriormente, não basta compreender as expressões e a parte formal da língua; é também importante que este conhecimento seja aplicado. A troca de conhecimento entre os usuários supriria, pelo menos em parte, a falta de um interlocutor com quem fosse possível interagir e praticar o conhecimento adquirido ao longo do curso.

## Conclusão

Aplicativos de línguas estrangeiras são, de maneira geral, recursos fáceis de manipular e o número expressivo de adeptos a este recurso justifica-se em função de determinadas vantagens apresentadas por alguns: atividades gratuitas; recursos de áudio (permitindo ouvir na língua alvo); livre acesso às atividades, ou seja, o aluno pode realizá-las em qualquer lugar desde que esteja conectado e; possibilidade de manter-se em contato com a língua alvo, entre outras. Conforme mencionado anteriormente, há muitos aplicativos disponíveis com o objetivo de ensinar línguas estrangeiras. Dentre as opções que foram encontradas, o aplicativo escolhido para fins de análise neste estudo foi o Busuu, o qual se apresenta como mais uma possibilidade de ensinar e aprender língua inglesa, desde iniciantes até alunos com mais conhecimento sobre a língua, a depender do objetivo e perfil de cada indivíduo.

O objetivo geral dessa dissertação foi identificar, descrever e analisar de que forma o aplicativo Busuu se propõe a ensinar a língua inglesa aos seus usuários. Para isso, foram considerados os conteúdos propostos e a metodologia adotada para ensinar a língua. Como objetivos específicos, este trabalho pretendeu descrever e analisar as atividades gratuitas e pagas do curso de inglês; descrever e analisar se, como e em que medida a interação entre os usuários/aprendizes ocorre nesse espaço virtual e; identificar bem como analisar quais habilidades são exploradas ou não nesse contato entre pares. Para isso foram estabelecidas três categorias, as quais compuseram o corpus de análise.

A partir da minha experiência enquanto usuária e dos dados coletados e analisados ficou evidente a atenção atribuída pelo Busuu ao léxico e expressões prontas, as quais são pensadas a partir de um determinado contexto de uso. Talvez esse seja o aspecto mais importante para quem está iniciando os estudos de uma segunda língua, pois quando nos expressamos em outra língua o objetivo principal é ser compreendido e compreender nosso interlocutor, o que sem o léxico não é possível. Dessa forma, Busuu procura ensinar expressões que podem ser utilizadas em determinados contextos de uso, o que indica que a língua não é apenas conhecimento de vocabulário, mas sim a junção de conhecimento e aplicação. Busuu também ensina a parte formal da língua, isto é, a gramática. Ensinar os componentes formais da língua, como verbos ou phrasal verbs, por exemplo, é relevante para o usuário na medida em que desenvolve sua capacidade de fazer escolhas linguísticas

a depender do contexto. Leffa (2016, p. 142) corrobora esta ideia ao dizer que “saber uma língua é estabelecer as relações adequadas entre o sistema e as funções, sabendo que essas relações variam de acordo com o contexto”. Desta forma, Busuu não se limita a itens lexicais descontextualizados, mostrando ao seu aprendiz que a língua não é apenas palavras soltas como também não é um sistema formal de regras gramaticais, mas sim a união entre os dois.

A análise apontou também que Busuu prevê determinados contextos de interação que o aprendiz possa se engajar pela língua e oferece algumas possibilidades de expressões que poderiam ser mobilizadas. É evidente que as possibilidades que o aplicativo mostra ao usuário não são as únicas, pois a língua se molda a partir das necessidades de quem a utiliza. No entanto, são expressões coerentes dentro do contexto pré-determinado.

No que tange à interação, há lacunas que poderiam ser preenchidas com o objetivo de tornar a aprendizagem mais significativa. Leffa (2016, p.143) aponta que “uma vez estabelecido o que ensinar, o passo seguinte é saber como ensinar, um problema de solução relativamente fácil: a melhor maneira de ensinar uma língua é dar ao aluno um interlocutor”. Conforme mencionado anteriormente, a interação em Busuu limita-se a correção de exercícios. Desenvolver esse potencial de interação expandiria o contato entre usuários e tornaria o processo mais significativo, pois permitiria que aplicassem o que aprenderam. Como sugestão, poderiam ser formados grupos pequenos com base em nível de conhecimento, isto é, alunos iniciantes interagiriam com alunos também iniciantes, e a partir de uma determinada ferramenta de contato, como um chat, por exemplo, a interação seria estabelecida. Esta poderia ser a solução para enriquecer a interação e ainda desenvolver a habilidade de fala, considerando que esta recebe menos atenção dentro do aplicativo.

Ressaltamos que o aplicativo não é entendido como um possível substituto de professores, pelo contrário, é um recurso que pode ser utilizado como mais uma possibilidade de contato com a língua alvo. Evidentemente, nenhum aplicativo é perfeito e, provavelmente, sempre haverá alguma necessidade a ser suprida. Em Busuu, por exemplo, além de uma interação maior entre usuários, poderiam ser desenvolvidas atividades com textos autênticos para exercitar a leitura, com base no nível que o aprendiz se encontra. Talvez as habilidades que compõem a língua fiquem a margem dentro deste espaço por ser um curso de curta duração. Assim, uma alternativa seria aumentar o tempo de contato do usuário com a língua,

desenvolvendo atividades para desenvolver as habilidades linguísticas menos exploradas dentro do aplicativo. Posto isto, conclui-se que apesar das lacunas apontadas em relação ao aplicativo, pode-se dizer que Busuu cumpre com seu objetivo de ensinar língua inglesa. Dessa forma, entendemos o aplicativo como uma ferramenta complementar para quem estuda línguas estrangeiras.

Os resultados deste estudo apontam para a importância de conhecer melhor os aplicativos que são criados e disponibilizados na rede para as pessoas e indicam que aliar a tecnologia ao processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira pode ser uma alternativa eficaz se os conteúdos apresentados e a metodologia adotada forem coerentes com perfil do usuário e suas necessidades. Esse olhar crítico diante dos aplicativos permite que façamos escolhas mais conscientes, pois nem todos correspondem às expectativas e cumprem com seu objetivo, logo, é preciso ter discernimento enquanto usuário(a) para utilizar e/ou como professor(a) para indicar um aplicativo que cumpra com suas finalidades.

## Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 2013.

BARTELMEBS, R.C. Analisando os dados na pesquisa qualitativa. In Metodologias de Estudos e Pesquisas em Educação II. 2012

BEHRENS, M. A. **Formação continuada e prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p.

CHOMSKY, N. A. Review of B.F Skinner's Verbal Behaviour. **Language**, v. 35, n.1, p. 26-58, 1959.

CORDOVA, F.P; SILVEIRA, D.T Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

DANIELS, H. *Vygotsky e a pedagogia*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

DILLER, K.C. **Generative Grammar, Structural Linguistics and Language Teaching**. Rowley: Newbury House, 1971.

ELLIS, R. The Study of Second Language Acquisition. **Oxford: Oxford University Press, 1994**.

ENGESTRÖM, Y. **Learning by Expanding: An Activity- Theoretical Approach to Development Research**. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy, Finland, 1987.

ENGESTRÖM, Y.: MIETTINEN, R. Introduction. In: ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R.; PUNAMAKI, R. L. *Perspectives on Activity Theory*. UK: Cambridge University Press, 1999. P, 01-16.

FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. **7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977**.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 33.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

HEEMAN, Christiane; Leffa, Vilson J. *Educação a Distância: a formação de comunidades virtuais de aprendizagem*. Pelotas: EDUCAT, 2013.

JOHNSON, M.A. **A Philosophy of Second Language Acquisition**. Londres: Yale University Press, 2004.

KUMARAVADIVELU, B. The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. **TESOL Quarterly**, v.2 8, n. 1, p. 27-48, 1994.

KUMARAVADIVELU, B. The postmethod condition: Toward a postmethod pedagogy. **TESOL Quarterly**, v. 35, n. 4, p. 537-560, 2001.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond methods**: macrostrategies for language teaching. New Haven: Yale University Press, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding language teaching**: from method to postmethod. Londres: Lawrence Erlbaum Associates, 2006a

KUMARAVADIVELU, B. TESOL methods: changing tracks, challenging trends. **TESOL Quarterly**, v. 40, n. 1, p. 59-81, 2006b.

LEFFA, V. J. . A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: Vilson J. Leffa. (Org.). *Pesquisa em linguística Aplicada: temas e métodos*. Pelotas: Educat, 2006, p. 11-36.

LEFFA, V. J. Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas. In: Christine Nicolaidés; Isabella Mozzillo; Lia Pachalski; Maristela Machado; Vera Fernandes. (Org.). **O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras**. Pelotas: UFPEL, 2003.

LEFFA, V. J. **Pesquisa em linguística aplicada**: temas e métodos. Pelotas: Educat, 2006.

LEONTIEV, A. N. **Activity, Consciousness and Personality**. Englewoods Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1978. Disponível em <http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1978/index.htm>. Acesso em 08 de maio de 2018.

LEWIS, M. **The lexical approach**: the state of ELT and the way forward. England: Language Teaching Publications, 1993.

LEWIS, M. **Implementing the Lexical Approach**: putting theory into practice. England: Language Teaching Publications, 1997.

LIMA, N. S.; SILVA FILHO, M. N. dos R. A abordagem comunicativa no processo de aquisição da língua inglesa. **Web-Revista Sociodialeto**, v. 3, n. 9, p. 1-27, 2013.

MENEZES, V. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola, 2014.

MENEZES, V. **Ensino de língua estrangeira no Ensino Médio: teoria e prática**. São Paulo: Editora SM, 2013.

MENEZES, V. O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica. In: JESUS, D. M. de; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente**. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 44. Campinas: Pontes Editores, 2015.

OLIVEIRA, L. A. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

RUSSEL, D. Rethinking Genre in School and Society: an activity theory analysis. **Written Communication**, v. 14, n. 4, p. 504-554, 1997.

TELLES, J.A. Revista de Estudos da Linguagem, Belo Horizonte, v.23, n.1, p. 261-287, 2015

VYGOTSKY, L. S. **Thought and Language**. Cambridge, MA: The M.I.T. Press, 1986.

\_\_\_\_\_. The problem of the environment. In: VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. (Eds.). **The Vygotsky reader**. Cambridge: MA: Blackwell, 1994. p. 338-354.

\_\_\_\_\_. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZIMMERMAN, C. B. **Historical trends in second language vocabulary instruction**. Cambridge University Press, 1997.

YAMAMOTO, M.J.A.F. **A abordagem Lexical no ensino sistematizado e explícito do léxico para aprendizes de língua japonesa em contexto de ensino regular e como disciplina obrigatória**. 2016. 217f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

WARSCHAUER, M. 2000. Computer-assisted language learning: an introduction. In: Fotos, S. (Ed), Multimedia Language Teaching. Logos, Tokyo, p. 3-20.

WILKINS, H. G. The Teaching of English as Communication. In: BRUMFIT, C.; JOHNSON, K. (orgs). **The Communicative Approach to Language Teaching**. Hong Kong: Oxford University Press, 1994

