



Exercícios no ensino de Línguas Estrangeiras em tempos de pandemia: opções de recursos tecnológicos

Alan Ricardo Costa

Débora Ache Borsatti

Rosângela Gabriel

Universidade de Santa Cruz do Sul

Resumo

Esta pesquisa parte do contexto de ensino remoto, em função da pandemia causada pelo novo coronavírus (Covid-19) e tem como objetivo averiguar, no cenário atual de ensino *online*, quais recursos tecnológicos podem ser usados por professores de Línguas Estrangeiras (LE) para um ensino de línguas a partir de exercícios. O estudo tem como aporte teórico a Linguística Aplicada e as neurociências, que rompem com a oposição ferrenha aos exercícios no ensino de línguas. A pesquisa é qualitativa, e conta com análises exploratórias e levantamentos bibliográficos referentes a dois recursos para o ensino de línguas: o aplicativo Duolingo e o sistema ELO em Nuvem, selecionados por recomendações de professoras de espanhol. Tais professoras participaram recentemente de um curso de capacitação para o uso de tecnologias no ensino de línguas, razão pela qual foram consideradas neste estudo. Três critérios de análise foram selecionados para a avaliação dos referidos recursos: (1) possibilidade de personalização das atividades por parte do professor; (2) fornecimento de *feedback* corretivo para o estudante; e (3) análises já realizadas e registradas na literatura acadêmica brasileira sobre tal tecnologia. Resultados indicam que os recursos analisados podem ser adaptados para contribuir com a aprendizagem de línguas a partir de exercícios.

Palavras-chave: Ensino *online*. Covid-19. Tecnologias digitais. Duolingo. ELO em Nuvem.

Submetido em: 25/02/2021

Aceito em: 06/04/2021

Publicado em: 02/05/2021



Departamento de Letras
Instituto de Ciências Humanas e Letras
Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 – Alfenas/MG –
CEP 317131-001 - Brasil

Alan Ricardo Costa



Doutor em Letras pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), com bolsa CAPES. Mestre em Letras pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel). Especialista em Língua Brasileira de Sinais (Libras), pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), e em Educação a Distância (EaD) e Tecnologias Educacionais, pelo Centro Universitário Cesumar. Graduado em Letras - Espanhol e literaturas espanholas pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Já atuou como Professor Substituto na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e como Professor-Tutor no curso de Letras - Espanhol e Literaturas EaD da Universidade Aberta do Brasil (UAB) em convênio com a UFSM.



<http://lattes.cnpq.br/6630818177789263>



<https://orcid.org/0000-0001-8132-6202>



<https://uniuni.academia.edu/RicardoCosta>



<https://www.researchgate.net/profile/Alan-Costa>



Grupo de Investigações sobre Tecnologias, Ensino e Aprendizagem (GITEA)









Departamento de Letras
Instituto de Ciências Humanas e Letras
Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 – Alfenas/MG –
CEP 317131-001 - Brasil

Débora Ache Borsatti



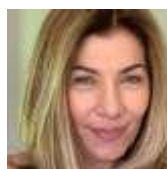
Professora de Língua Inglesa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL), Campus Santana do Livramento. Graduada em Psicologia pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Graduada em Letras Português/Inglês pelo Centro Universitário Cesumar (Unicesumar). Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional pela UNICID (2010). Mestre em Letras pela UNISC (2015), com bolsa CNPq. Doutoranda em Letras (UNISC) com ênfase em estudos linguísticos, com bolsa CAPES-PROSUP, tendo realizado Estágio Sanduíche na Universidade de Pittsburgh (USA), no Learning Research and Development Center - LRDC (2019-2020).

	http://lattes.cnpq.br/8444817755283796	
	http://orcid.org/0000-0003-1486-0047	
	https://ifsull.academia.edu/D%C3%A9boraBorsatti	
	https://www.researchgate.net/profile/Debora-Borsatti-2	
	Linguagem e Cognição	
	Discente do <u>Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC)</u>	








Departamento de Letras
Instituto de Ciências Humanas e Letras
Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 – Alfenas/MG –
CEP 317131-001 - Brasil

Rosângela Gabriel



Professora e pesquisadora do curso de graduação em Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Bolsista Produtividade em Pesquisa CNPq. Bolsista Pesquisador Gaúcho Fapergs. Graduada em Letras pela Fundação Alto Taquari de Ensino Superior. Mestre em Letras/Linguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Doutora em Letras/Linguística pela PUCRS, tendo realizado doutorado-sanduíche no Departamento de Psicologia Experimental da Universidade de Oxford/Inglaterra. Pós-Doutorado na Université Libre de Bruxelles, Bélgica (com bolsa Capes). Membro da Society for the Scientific Study of Reading (SSSR), da International Society of Applied Psycholinguistics (ISAPL) e da Associação Brasileira de Linguística (Abralín).

	http://lattes.cnpq.br/5511040461102482
	https://orcid.org/0000-0002-2535-2497
	https://www.researchgate.net/profile/Rosangela-Gabriel
	Linguagem e Cognição
	Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC)



EXERCÍCIOS NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS EM TEMPOS DE PANDEMIA: OPÇÕES DE RECURSOS TECNOLÓGICOS

Alan Ricardo Costa – Universidade de Santa Cruz do Sul¹
Débora Ache Borsatti – Universidade de Santa Cruz do Sul²
Rosângela Gabriel – Universidade de Santa Cruz do Sul³

Introdução

Vivemos um contexto de pandemia global em função do Coronavírus SARS-CoV-2 (Covid-19). Tal fenômeno reconfigurou de maneira urgente e inédita todo o sistema educacional a nível global: segundo Arruda (2020), em abril, chegamos a quase 90% de alunos ao redor do mundo impossibilitados de frequentar as aulas. No Brasil, mesmo com certa resistência à implementação do ensino remoto emergencial, sobretudo pela falta de equidade no acesso e na disponibilização de infraestrutura e de equipamentos para tal, o cenário também é de reinvenção de práticas pedagógicas e de maior adesão aos recursos *online*. No caso específico do ensino de línguas, tais reinvenções estão relacionadas às formas de presença virtual do professor, à seleção de recursos tecnológicos que contribuam com as práticas de ensino *online* e às abordagens de ensino de línguas no ciberespaço.

¹ e-mail: alan.dan.ricardo@gmail.com.

² e-mail: deborsatti@gmail.com.

³ e-mail: rgabriel@unisc.br.



No ensino remoto, uma das questões a ser revisitada é o uso de exercícios para a aprendizagem de Língua Estrangeira (LE⁴). Tão antigo quanto polêmico, o conceito de “exercício” e seu prestígio foram variando significativamente ao longo da história da aprendizagem de línguas (Dolz, 2016), seja pelas mudanças de perspectivas teóricas atreladas às transições de um método de ensino de línguas ao outro, seja pelas mudanças de paradigmas subjacentes à aprendizagem de línguas, como o estruturalismo, o cognitivismo e o construtivismo (Leffa, 2016).

Durante alguns períodos, o exercício puramente repetitivo ou descontextualizado de estruturas linguísticas foi criticado e condenado no ensino de LE, resultando em posteriores tentativas de ressignificação de sua função e suavização de algumas críticas mais contundentes. Um exemplo de recuo ao rechaço total do uso de exercícios por parte de professores de LE é a proposta de distinção entre o “exercício”, aquilo que pode ser feito para manter a forma física, preservar a saúde e outras atividades de caráter positivo, e o “*drill*”, com conotação extremamente mecanicista (Leffa, 2008), associada não só ao treinamento feito com soldados, mas até com instrumentos de tortura, incluindo, por exemplo, a broca usada pelo dentista (“*drill*” em inglês). Outra proposta, mais clássica, é a de atribuição de níveis de uso para a palavra *drill* na sala de aula: (1) *drill* automático, (2) *drill* significativo e (3) *drill* comunicativo (Paulston, 1976).

No presente texto, respaldados por tendências contemporâneas da seara da Linguística Aplicada (LA), vamos interpretar que o ensino de LE deve ser balizado por aquilo que o Paradigma da Complexidade tem designado como “princípio hologramático”, ou de fractalidade, isto é, um princípio que concebe que não somente a parte se inscreve

⁴ Neste trabalho, optamos pelo termo LE por duas razões maiores: 1) é a expressão empregada pelas referências bibliográficas do nosso estudo, 2) tal termo alude à disciplina escolar (Língua Estrangeira Moderna), que tem relação com a nossa pesquisa, cujo escopo é a variedade de tecnologias *online* possíveis de serem empregadas por professores de tais disciplinas no ensino remoto. Todavia, nossa concepção de LE, em grande medida, abarca o que Leffa (1988; 2016) contempla com a noção de L2: língua estrangeira e segunda língua.



no todo, mas o todo se inscreve na parte (Morin, 1977). Levando esse princípio ao ensino de línguas, e interpretando que não existe o todo sem as partes, assim como não existe a parte sem o todo, Leffa (2008) advoga em favor de uma concepção de aprendizagem de língua que não se restrinja ao ato de completar frases, traduzir, usar modelos ou fazer exercícios, mas que também não negligencie tais práticas. Exercícios ou *drills*, quando empregados adequadamente, caracterizam uma parte importante do todo, e o todo – a aprendizagem – deixa de sê-lo se não houver atividades que envolvam os aprendizes (Leffa, 2008).

Corroborando esse nosso posicionamento de parcimônia e oposição ao maniqueísmo sobre os exercícios um número crescente de pesquisas atuais das neurociências, que apontam para a importância de influências ambientais na aprendizagem de LE, representadas na sala de aula por estímulos (como atividades e exercícios) dados pelo professor (Pinho, 2018; Campos, 2010). Nesse viés, o papel do exercício é importante porque, à medida que desenvolve a automatização (saber sem saber, ou seja, conhecimento não necessariamente consciente) das operações, possibilita a fluência na língua (Leffa, 2008).

Tendo em vista as considerações prévias e o cenário atual de isolamento social, que nos impele ao ensino de línguas mediado por computador (CALL⁵) ou por tecnologias digitais, propomos esta pesquisa referente aos recursos *online* empregadas por professores de LE para exercitar a língua-alvo. A questão norteadora do nosso estudo é a seguinte: quais recursos tecnológicos podem ser empregados para o ensino remoto de LE, por parte de professores, e para a prática de estruturas específicas da língua, por parte dos aprendizes, em tempos de pandemia? O objetivo principal do presente trabalho

⁵ Sigla para *Computer-Assisted Language Learning*. Na atualidade, eventualmente emprega-se também MALL, para designar *Mobile-Assisted Language Learning*. Neste artigo, optamos pela sigla CALL mais em função do seu uso já consagrado em LA, mas subsumindo que ela abarca tecnologias de modo geral.



é averiguar, no contexto atual de ensino *online* de LE, quais recursos tecnológicos podem ser empregados por professores para o ensino de estruturas de baixa frequência na língua-alvo, a partir de exercícios e *drills*.

1. O exercício no ensino de LE: breve revisão da literatura

Apesar de existir um consenso de que aprender uma LE demanda muita prática, a maneira como essa prática deve ser conduzida ainda gera controvérsia (Leffa, 2007). De um lado, existe a crença de que os estudantes devem aprender a língua usando-a, a partir de situações da vida real; exercícios para o uso de estruturas linguísticas específicas, nessa perspectiva, acabam vistos como sem sentido, atividades mecânicas a serem evitadas. Por outro lado, do ponto de vista da prática em sala de aula, as atividades e os materiais didáticos produzidos para o ensino de línguas, de modo geral, são concebidos com base na noção de que os aprendizes deveriam passar por muitos exercícios para adquirir competência na LE (Leffa, 2008).

Muito dessa polêmica consolida-se com a popularização da Abordagem Comunicativa (doravante AC) nos anos 80 e sua oposição ao método anterior, a Abordagem Audiolingual, que surgiu durante a Segunda Guerra Mundial, quando o exército americano precisou de falantes fluentes em várias línguas estrangeiras. A Abordagem Audiolingual levou às escolas tendências específicas, tais quais: (a) ênfase na oralidade (o aluno só deveria ser exposto à língua escrita quando os padrões da língua oral já estivessem bem automatizados); (b) a aceção de aprendizagem a partir de hábitos culturais (as estruturas básicas da língua deveriam ser praticadas até a automatização, em função da forte influência do behaviorismo de Skinner) e (c) a negligência das explicitações e explicações de regras, uma vez que importava ensinar a língua, e não sobre a língua (Leffa, 1988).



A considerar que, em muitos aspectos, um método ou abordagem de ensino de LE nasce pela oposição ao método anterior, a ênfase da AC na superação dos exercícios, principalmente daqueles de ordem puramente gramatical, tinha relação com o imaginário da época sobre o suposto empobrecimento da prática de aprendizagem real e significativa da língua em contexto social. Tal imaginário se fortalece com o enorme vazio deixado pelo declínio do audiolingualismo e com a ênfase no trabalho pedagógico alicerçado por outras competências comunicativas (estratégica, discursiva...), não apenas a competência gramatical.

Embora muito do que ainda hoje se pratica dentro de escolas e cursos de línguas tenha relação com a consolidação da AC, seria uma visão simplista sobre o tema atribuir ao “fim” da Abordagem Audiolingual todos os impasses atuais referentes ao uso de exercícios. Sobre esse tópico, Leffa (2008) lembra que foi com a criação da escola e a consequente formalização do ensino – décadas antes da AC firmar-se como principal viés de ensino de LE – que ocorreu a substituição do material autêntico pelo material simulado, introduzindo-se aí o manual, o livro didático e a prática do exercício. Nesse contexto, houve um “afastamento entre a atividade realizada pelo aprendiz e o produto final esperado dessa atividade”, ocorrendo, com esse afastamento, o risco de uma alienação do aprendiz (Leffa, 2008, p. 140), em pelo menos dois sentidos: (1) no sentido de o aluno preencher uma folha de atividades e entregá-la para o professor preocupado apenas com o resultado da avaliação, incapaz de estabelecer uma relação entre o que fez e a aprendizagem final pretendida; e (2) no sentido de o professor, por sua vez, avaliar o exercício que ele mesmo propôs, dentro dos limites do próprio exercício, sem a preocupação de olhar além, construindo “um mundo artificial, feito de necessidades, regras e obrigações que só existem dentro da escola e que, no máximo, podem servir para preparar o aluno para a etapa seguinte da progressão educacional” (Leffa, 2008, p. 140).



Destarte, vários autores têm condenado o uso de exercícios no ensino, associando-o às abordagens anacrônicas que colocam o professor no centro do processo de aprendizagem, como emissor do conhecimento a ser absorvido pelo aprendiz (Leffa, 2008). Provavelmente a crítica mais forte é aquela tecida por Wong e VanPatten (2003) e subsumida na máxima “*Drills are OUT*” (maiúsculas no original), ou “chega de *drills*” (tradução de Leffa, 2008). Para Wong e VanPatten (2003), o uso de *drills* não contribui para a aquisição da língua ou mesmo para melhorar o desempenho dos alunos ao longo do tempo. Em sua revisão da literatura, os autores rechaçam todos os argumentos em favor dos exercícios no ensino de línguas (Wong; Vanpatten, 2003).

Na agenda do dia dos estudos linguísticos brasileiros, o impasse sobre os exercícios no ensino de línguas se mantém. A literatura da área aborda o papel dos exercícios nas mais variadas perspectivas, sendo uma destas a de Leffa (2008), que trata as visões antagônicas sobre o exercício como representativas da disputa entre teoria e prática na sala de aula de LE. O autor problematiza que exercícios e *drills* são pensados, na dimensão teórica, de uma forma (idealizada, holística), mas realizados, na dimensão prática, de outra (com fragmentações e reduções, às vezes até o nível do fonema):

O aluno que estuda inglês, por exemplo, deve saber que as palavras “bed” e “bad” distinguem-se uma da outra pela vogal, normalmente indistinguível para falantes da língua portuguesa. Para corrigir esse problema o aluno deve aprender não só a ouvir a diferença entre os fonemas, mas também o produzir um e outro. Isso é feito através de exercícios, geralmente pela escuta e repetição de pares mínimos (“bed-bad”, “said-sad”, etc.). O uso do exercício para desenvolvimento dos automatismos, que acontece no nível fonológico, acontece também no nível lexical, sintático e pragmático. Depois de selecionados e isolados para a prática dos alunos, os itens são ordenados de alguma forma, geralmente pelos critérios de facilidade de aprendizagem e de utilidade, usando-se os dois quando possível. No caso da língua inglesa, desde tempos imemoriais, o primeiro item tem sido o verbo “to be”; raros são, por exemplo, os livros didáticos que não comecem por aí. Finalmente para a prática do aluno, privilegia-se a repetição de segmentos linguísticos e sua manipulação: conjugação (I’m Brazilian; he’s American), negação (He’s not American; he’s English), interrogação (Are you French?), etc. Os processos de fragmentação, ordenação, repetição e manipulação são elementos importantes do pensamento prático, mas criticados pela teoria. (Leffa, 2008, 9. 143)



Na batalha entre teoria e prática não há vencedores, há indicativos de que exercícios são variados, múltiplos, heterogêneos (Dolz, 2016; Fernandes, 2012; Leffa, 2008), bem como os contextos em que eles podem (ou não) ser empregados.

Outra perspectiva digna de nota na literatura da área é a de Pinho (2018), que corrobora o argumento de Leffa (2008, p. 155) quanto à ideia de que “há exercícios e exercícios”. Em sua análise de algumas atividades de um material didático elaborado para o ensino de espanhol como língua adicional, a partir da Neurociência Cognitiva, a autora (Pinho, 2018) verificou que tais atividades exercitam as funções cognitivas em conjunto, mas algumas de forma mais evidente, enquanto outras não.

Mesmo com toda a produção acadêmica sobre o tema, até então, não tínhamos como nos preparar, enquanto professores de LE, para o cenário específico de ensino remoto emergencial que vivemos no ano de 2020 em função da Covid-19. O ineditismo da situação é tal que o ideal sobre os exercícios pode estar distante da realidade educacional brasileira.

No cenário atual, o professor de LE faz o que é possível, dentro de suas possibilidades e dos recursos tecnológicos à disposição, levando em conta adversidades e precariedades de ordem econômica, estrutural, política e pedagógica. Inúmeros aspectos precisam ser (re)considerados no presente: o professor pode propor exercícios de forma síncrona ou assíncrona? Consegue interagir com todos os seus estudantes ou apenas uma parcela deles? Os planos de ensino de línguas e os conteúdos previstos se mantêm? Qual deve ser o tipo de exercício no ensino de LE? Quais tipos de *drills* estão inseridos no conteúdo trabalhado com os estudantes (ou, dependendo do contexto, apenas enviado a eles)? Das incertezas, uma certeza: o momento demanda uma visão complexa e não maniqueísta sobre os exercícios no ensino de línguas.



2. Superando o olhar maniqueísta sobre o exercício no ensino de LE

O risco de incorrer na visão maniqueísta sobre o papel dos exercícios e dos *drills* no ensino de LE é constante, na medida em que continuamente podemos alternar entre duas classificações: os exercícios são “bons” ou “ruins” para a aprendizagem. O nosso pensamento, todavia, não precisa ser dicotômico e dualista. Para muito além do certo/errado e do sim/não, temos a necessidade de relegar aos exercícios e aos *drills* nem mais nem menos daquilo que lhes cabe: uma parte – mas nem por isso negligenciável ou menos significativa – de um todo, que é a própria aprendizagem da língua em questão. Essa necessidade, cabe frisar, não se restringe ao atual ensino remoto, mas expande-se ao dito novo-normal, que virá no ensino de línguas pós-pandemia.

Os avanços atuais dos estudos de neurociência sobre a aprendizagem de LE corroboram a superação dos maniqueísmos sobre os exercícios, fornecendo subsídios para a visão de que não há como aprender certas estruturas linguísticas sem eventuais ações práticas e repetições. O cérebro, inclusive por sua alta plasticidade (Campos, 2010; Costa; Silva; Jacóbsen, 2019), não aprende (no sentido de apreender) estruturas linguísticas incomuns, por exemplo, sem passar por elas e exercitá-las um número significativo de vezes. A ideia de que se aprende a fazer fazendo – tão antiga quanto a própria história da Humanidade, iniciada possivelmente com a repetição do movimento necessário para fazer fogo com a pedra lascada (Leffa, 2008) – é revivida e aprofundada nas neurociências atuais: praticar ainda é importante.

Reiteramos, aqui, a oposição ao olhar maniqueísta, o que não significa cancelar o excesso de exercícios, principalmente seu uso descuidado e/ou descontextualizado no ensino de línguas. De igual forma, também não cabe validar o oposto, um excesso de holismo sobre a aprendizagem voltada apenas para a comunicação de forma ampla, evitando os exercícios a todo o custo. A resposta está no equilíbrio, e a chave pode ser o



princípio da fractalidade, a constante recursividade entre a parte e o todo (Morin, 1977). Em outras palavras, no ensino de LE, então, não se pode dar ao aluno um conjunto de frases isoladas e achar que está dando a língua, assim como não se pode pressupor que a aquisição da L2 pelo aluno dá-se sem conhecimento das partes, como se a língua fosse um bloco monolítico, indivisível (Leffa, 2008).

O equilíbrio almejado demanda atuação metódica e parcimoniosa do docente, seja no ensino convencional que tínhamos antes (em suas várias modalidades, como o ensino presencial e a distância), seja no atual ensino remoto emergencial. O papel do professor de línguas segue de extrema importância durante a pandemia, pela necessidade desse olhar profissional para sopesar o nível de adiantamento na língua do aprendiz, suas necessidades específicas, suas dificuldades reais e as melhores formas de incorporar exercícios efetivos e significativos no contexto de aprendizagem. Nesse viés, o professor de LE tem como sua tarefa nobre e seu limite docente justamente a reflexão constante sobre quando e como o exercício pode ser empregado no processo de aprendizagem da língua-alvo.

Para auxiliar nessa tarefa, temos hoje a emergência do pós-método e a maleabilidade das tecnologias *online*. O pós-método, proposto e popularizado por Kumaravadivelu (2001), caracteriza-se principalmente pela busca da autonomia do professor, isto é, pela ideia de que ele deve guiar sua ação não por aquilo que os teóricos dizem que ele deve fazer (com base em algum método ou abordagem de ensino de LE vigente), mas pelo que emerge da prática docente no contexto em que atua (Leffa, 2016). A maleabilidade das tecnologias *online*, por sua vez, está relacionada à adaptabilidade do recurso digital (Leffa, 2012), em termos de personalização, modificação, ampliação ou fragmentação de seu conteúdo para fins educacionais por parte do professor. O pós-método respalda a atuação teórica do professor, em sua tomada de decisões, enquanto a maleabilidade das tecnologias digitais possibilita a efetivação, na prática, de tais



decisões, de modo a assegurar que os exercícios mediados por recursos digitais sejam significativos a ponto de contribuir com a aprendizagem de LE dos estudantes.

3. Metodologia

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de perspectiva qualitativa. Em termos metodológicos, o estudo foi realizado da seguinte forma: primeiramente, mapeamos em um grupo na rede social Facebook as opiniões de alguns professores de LE, que comentaram sobre opções de tecnologias para o exercício e a prática de estruturas específicas da língua-alvo no ensino remoto, considerando os desafios educacionais da pandemia de Covid-19. A partir das sugestões e indicações desse grupo de professores, foi realizada uma investigação bibliográfica: por meio do *Google Scholar*⁶ e de buscas norteadas por palavras-chave (os nomes dos recursos tecnológicos seguidos do sintagma “ensino de língua”), efetuamos em julho e agosto de 2020 um levantamento de estudos brasileiros sobre os recursos mais mencionados pelos docentes. A opção pela bibliografia brasileira tem relação com o contexto: os usos tecnológicos de variados recursos para o ensino de LE, bem como a própria implementação do ensino remoto, é muito característico de cada país e, dentro dele, de cada contexto regional/local, perpassando por questões sociais e de políticas públicas.

Contribuíram com a pesquisa 12 professoras de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), formadas ou em formação (acadêmicas de graduação dos semestres finais), do curso de licenciatura em Letras Espanhol e Literatura EaD da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) em convênio com a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Dois motivos principais foram considerados para a escolha do referido grupo: (1) tais

⁶ Google Acadêmico. Disponível em: <<https://scholar.google.com.br/>>



professoras tiveram sua formação docente fortemente atrelada ao uso de tecnologias digitais, muito presentes na EaD contemporânea; e (2) elas participaram recentemente de um curso *online* de capacitação para o uso de tecnologias para o ensino de línguas, via Facebook, ofertado a partir de um projeto de extensão da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC⁷). A contribuição dessas professoras deu-se apenas na forma de sugestões de tecnologias a serem usadas, a considerar que o escopo deste trabalho recai sobre os recursos tecnológicos e suas potencialidades, e não sobre a forma como tais docentes os empregam atualmente.

Considerando que há uma infinidade de concepções de exercícios (*e.g.* Paulston, 1976; Wong; Vanpatten, 2003; Fernandes, 2012), bem como “exercícios de todos os tipos, incluindo preenchimento de lacunas, pergunta-resposta, manipulação de sentenças, múltipla escolha, falso-verdadeiro, etc.” (Leffa, 2008, p. 147), não foi questionado às professoras sobre a natureza ou as características dos exercícios e dos *drills*. Cada sujeito de pesquisa poderia interpretar “exercício” de forma pessoal, com base em sua própria experiência de ensino de LE.

Optamos por desconsiderar nesta pesquisa os recursos institucionais – na forma de Plataformas Educacionais – implementados pelo governo. Em primeiro lugar, porque não são específicos para o ensino de línguas, isto é, em muitos casos são plataformas que servem de ambiente virtual ou portal educacional para o ensino de forma geral, sem recursos específicos para a prática de determinadas estruturas linguísticas em LE. Em segundo lugar, porque nosso escopo de pesquisa recai sobre os recursos disponíveis na Web na forma de aplicativos ou *softwares* para a complementação do ensino de LE.

⁷ Tal curso, com duração de 20 horas, foi o contexto da pesquisa da tese de Doutorado em Letras do primeiro autor deste artigo. A tese é intitulada “Contribuições para uma cartografia complexa da ontoepistemogênese: autonarrativas e formação docente na Educação a Distância”, e o projeto de pesquisa referente a ela foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). CAAE: 24205119.6.0000.5343.



Os principais recursos tecnológicos apontados pelos sujeitos de pesquisa foram avaliados em três quesitos, quais sejam: (1) possibilidade de modificação e personalização das atividades por parte do professor de LE, aspecto fundamental para adaptação do processo de aprendizagem de LE ao contexto de ensino remoto atual; (2) fornecimento de *feedback* corretivo para a aprendizagem do aluno, fundamental para a correção de erros ou adequação de determinadas estruturas linguísticas em LE, por exemplo; e (3) demais aspectos analisados em publicações da área (levantamento bibliográfico).

4. Resultados e discussões

Neste capítulo, apresentamos os dois recursos mais indicados pelos sujeitos de pesquisa: (1) o aplicativo Duolingo (<https://pt.duolingo.com/>) e (2) o sistema de autoria intitulado ELO em Nuvem (<https://elo.pro.br/cloud/>).

4.1. Duolingo

Lançada em 2012 e acessível via Web, iOS, Android e Windows Phone, como website ou por meio de download em aplicativo no celular (ALVES, 2016), a plataforma Duolingo, em um ano, já contava com mais de 10 milhões de usuários, segundo dados oficiais de seu *blog* (Leffa, 2014). Dados mais recentes, de 2019, estimam 300 milhões de usuários, caracterizando um fenômeno de sucesso no ensino de línguas em termos de popularidade.

No tocante aos métodos, por enfatizar principalmente a tradução, a escrita e a pronúncia de palavras e frases fora de um contexto maior, o Duolingo tende a ser criticado por uns, embora elogiado por outros. As críticas, em geral, salientam as tarefas do Duolingo, que parecem remeter ao Método Gramática-Tradução ou à Abordagem



Audiolingual. Outras críticas assemelhadas apontam para o uso de estereótipos, a atmosfera de “aprendizagem *fast food*” e a negligência de prática de competências importantes à aprendizagem de línguas, como as competências comunicativa e simbólica (Vetromille-Castro, 2017). Os elogios, por sua vez, com base em Leffa (2014), partem dos usuários do sistema, que se sentem engajados e motivados com as tarefas, ou da imprensa, que enfatiza o sucesso de popularidade do Duolingo. Ao que parece, o Duolingo é eficaz para aquilo ao que se propõe, mas se propõe a algo supostamente na contramão da LA contemporânea em termos de métodos e abordagens de ensino. Talvez a melhor síntese sobre esse impasse seja o apontamento de Alves (2016):

Por mais que o aplicativo tenha se mostrado estar embasado em métodos tradicionais, e não propiciar a reflexão crítica de conteúdos, ele pode ser utilizado pelo professor como forma de apropriação de vocabulário, treino de pronúncia. (Alves, 2016, p. 54)

No que diz respeito à adaptação e à personalização dos materiais, o Duolingo enquanto *app* usado diretamente pelo aprendiz, não é tão efetivo. Se, em termos de *design*, o Duolingo é um exemplo de sucesso de gamificação na área de ensino de línguas, em termos metodológicos ele deixa a desejar, “principalmente por ser um sistema fechado, não permitindo que as atividades propostas sejam adaptadas pelo professor para atender às necessidades específicas de seus alunos” (Leffa, 2014, p. 1). Portanto, para o professor que deseja orientar de forma mais personalizada a aprendizagem dos estudantes, recomenda-se o *Duolingo Scholar*⁸ que permite uma maior adequação da prática pedagógica, possibilitando ao professor montar turmas, organizar os estudantes e selecionar para eles tarefas e exercícios. Na Figura 1, apresentamos um exemplo de seleção de tarefas por conteúdos:

⁸ Disponível em: <<https://schools.duolingo.com/>>.

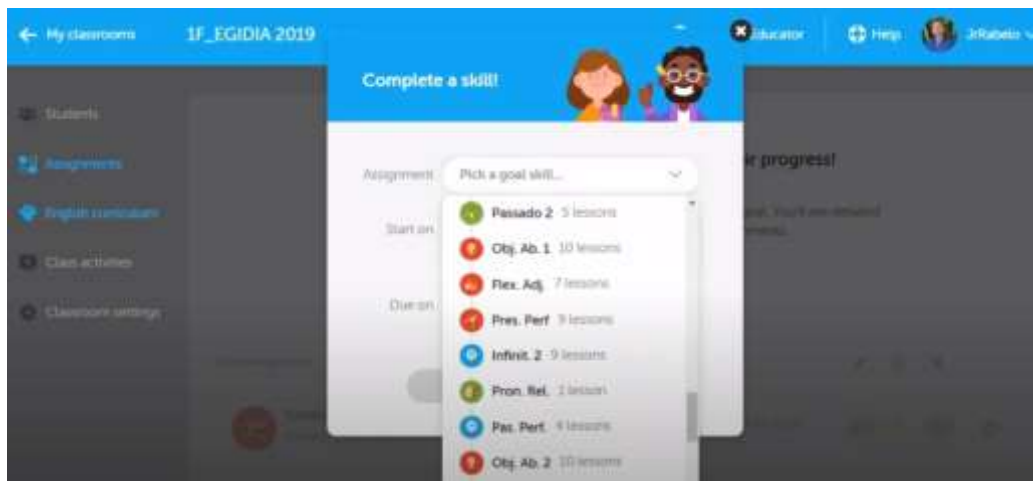


Figura 1 – Seleção de materiais no *Duolingo Scholar*.
Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=opdbqsowAFE>>.

O Duolingo Escolar ainda é marcado por um alto grau de rigidez quanto aos exercícios em si, mas há uma participação mais efetiva do professor, diferente do que ocorre no Duolingo convencional, no qual o papel docente é desconsiderado.

No que tange ao *feedback* corretivo, vale aludir ao trabalho de Duarte, Alda e Leffa (2016), que analisaram o Duolingo quanto ao fornecimento de *feedback* nas atividades na língua-alvo, para que os usuários possam progredir nas habilidades à medida que têm êxito nas lições. Tais autores, com sua pesquisa, concluíram:

O feedback corretivo, gerado pelo Duolingo, aparece no momento em que um erro linguístico (ortográfico ou gramatical) é cometido, de forma explícita. Além disso, antes de iniciar cada unidade do nível básico e algumas de outros níveis, há uma explicação linguística ou gramatical acerca do tópico que será abordado. Os jogadores podem, assim, consultá-las quando sentirem necessidade. (Duarte; Alda; Leffa, 2016, p. 123)

No que concerne à bibliografia da área, para além dos trabalhos já referenciados, e considerando o escopo deste estudo (isto é, os exercícios e a prática de estruturas



específicas em LE), cabe ainda mencionar mais duas publicações brasileiras recentes em que o Duolingo foi objeto de estudo: os trabalhos de Mattiello (2018) e Capellari (2020).

Mattiello (2018), com o objetivo de avaliar a abordagem do “presente perfeito” que o Duolingo proporciona aos aprendizes, e verificando se há ou não incoerências com relação à teoria e ao próprio aplicativo, concluiu que: (1) o Duolingo apresenta diversos pontos de incoerência entre o que oferece de atividade de “aprendizagem” aos usuários; e (2) a referida tecnologia, para ensino de LE, pode ser considerada limitada, no sentido de aproximar-se do ensino por tradução, bastante antiquado (Mattiello, 2018). Assim, o autor soma-se ao grupo dos críticos do Duolingo.

Numa perspectiva menos ferrenha, Capellari (2020), em sua pesquisa qualitativa, acompanhou por semanas alguns alunos universitários que complementavam sua aprendizagem de inglês com o Duolingo, e entrevistou posteriormente a professora do grupo (a fim de verificar percepções sobre a aprendizagem dos alunos participantes). Os resultados de Capellari (2020) sugerem que o Duolingo mostra-se como um aliado ao processo de aprendizagem de uma segunda língua, porém não pode ser o único recurso; o Duolingo deve ser visto como um aplicativo considerado parte do processo de aprendizagem, não podendo substituir a abordagem de ensino como um todo.

4.2. ELO em Nuvem

O ELO, sigla para “Ensino de Línguas Online”, é uma Ferramenta de Autoria para o Professor (FAP). Segundo Leffa (2006), uma FAP é um programa de computador para produzir arquivos digitais (incluindo texto escrito, imagem, som e vídeo) e, assim, auxiliar o professor na produção de materiais e recursos educacionais, no sentido de poupá-lo do trabalho mais técnico de manipulação de linguagens de informática (Leffa, 2006). Por



meio da FAP, o docente pode produzir atividades, jogos e exercícios para o ensino de línguas das mais variadas formas.

Com base em Fontana e Fialho (2013), há várias opções de FAP atualmente, como o *Ardora* (<https://ardora.br.uptodown.com/windows>) e o *Hot Potatoes* (<https://hotpot.uvic.ca/>). O ELO, recurso brasileiro totalmente gratuito, idealizado e mantido pelo prof. Vilson Leffa, assemelhava-se inicialmente a tais ferramentas. Em 2011, contudo, o ELO deixou de ser um recurso de instalação *off-line* no computador para estar “em Nuvem”, ou seja, totalmente *online*, em rede, com atualização em tempo real dos materiais e atividades. Por estar “em Nuvem”, o ELO potencializou a abertura *online* e a adaptabilidade facilitada dos materiais, por meio de licenciamento legal dos recursos (Costa, 2016). Beviláqua *et al.* (2017) explicam que o ELO em Nuvem opera com as licenças do tipo *Creative Commons*⁹.

O usuário pode acessar o ELO em Nuvem na condição de “visitante”, “estudante” ou “professor”, sendo que, neste último, pode produzir recursos e atividades como *Quiz*, *Cloze*, *Hipertexto*, *Sequência*, *Eclipse*, *Jogo da Memória*, entre outros. Por sua essência colaborativa, o ELO em Nuvem permite que docentes (re)produzam, copiem, adaptem e multipliquem atividades variadas. Cada atividade pode ser multiplicada em diferentes versões, desenvolvidas por diferentes colegas e atender a diferentes contextos, sempre mantendo no repositório *online* as versões anteriores, caracterizando, assim, algo mais amplo que um recurso Wiki, que tipicamente permite a modificação do mesmo material: no ELO, as atividades se ramificam e multiplicam, mas mantendo sempre as versões originais (Beviláqua *et al.*, 2017).

A Figura 2 ilustra o potencial adaptativo do ELO. Na parte superior, há um *print screen* de uma atividade de *Jogo da Memória* para o ensino dos numerais em língua

⁹ Disponível em: <<https://br.creativecommons.org/>>.



espanhola. O professor-elaborador da atividade, porém, não usou pares de cartas idênticas, conforme a versão mais popular do jogo: em lugar disso, explorou relações variadas, como texto verbal/não-verbal e pergunta/resposta. Na parte inferior da imagem, uma segunda versão da mesma atividade, desenvolvida por um segundo professor-elaborador, que adaptou a primeira de acordo com seus interesses e objetivos pedagógicos.

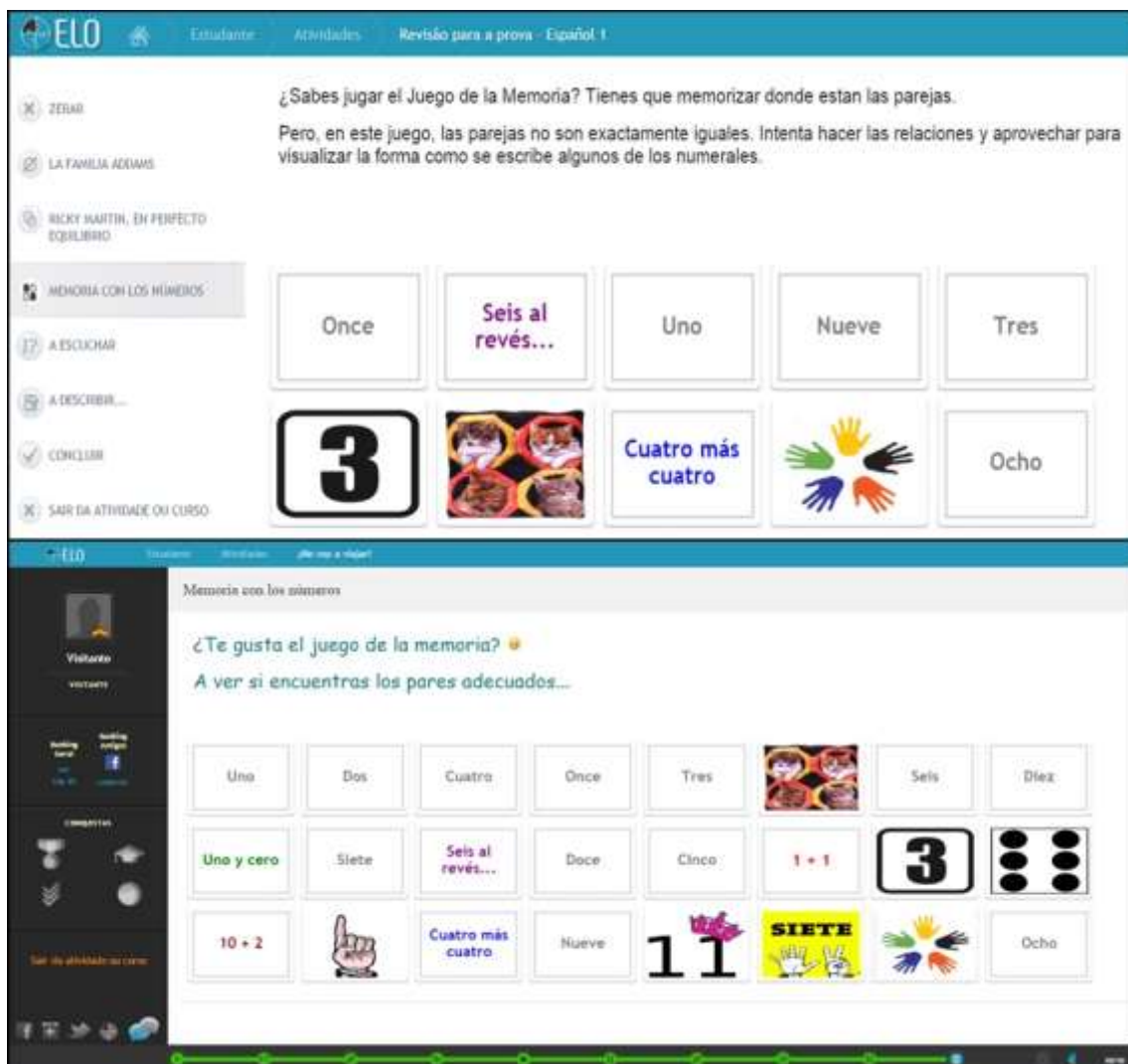


Figura 2 – Adaptações em uma atividade do ELO em Nuvem.

Fonte: Beviláqua *et al.* (2017, p. 196).



A imagem permite notar os dois principais tipos de modificações que o ELO em Nuvem proporciona: (1) Modificação do conteúdo e da estrutura, ou seja, modificação dos textos (fontes, cores), do tamanho da atividade (aumento do número de pares de cartas), das instruções ao estudante etc.; e (2) Gamificação, isto é, atribuição de características de jogos às atividades de ensino e aprendizagem, o que vem sendo nomeado no meio acadêmico como *gamification* (ver Leffa, 2014; Costa, 2016). Na segunda versão da atividade, o estudante ganha pontos por seu desempenho e, logo, passa a integrar um ranking, como em um típico jogo *online*.

Por facilitar a adaptabilidade do conteúdo em rede, o ELO em Nuvem tem sido designado recentemente não mais como FAP, mas como Sistema de Autoria Aberto (SAA). Para Beviláqua *et al.* (2017), um SAA é qualquer sistema que facilite o reuso, a revisão, a remixagem e a redistribuição gratuita, aberta e legal de conteúdos para fins educacionais por parte de professores.

No que concerne ao *feedback*, a adaptabilidade do ELO é alta. Recursos como *Quiz*, que permite ao professor usar questões abertas ou de múltipla escolha, podem contar com três tipos de *feedback*, com base na taxonomia de Leffa (2003): *feedback* genérico (informando apenas se a resposta do aluno está correta ou não), *feedback* estratégico (sugerindo pistas para o aprendiz) e *feedback* situado (identificando necessidades específicas do aluno).

O *feedback* genérico, o mais simples, é aquele que sinaliza de forma direta ao aprendiz se sua resposta está “certa” ou “errada”. O *feedback* situado se dá na forma de um comentário específico a partir da resposta do estudante, simulando uma situação possível de interação, sendo que tal comentário pode ser “corretivo” (sinalizando que a resposta está errada e induzindo o aprendiz a buscar a resposta certa) ou “positivo” (a partir de palavras de apoio e incentivo). Já o *feedback* estratégico centra-se na busca por



estratégias de aprendizagem, em que não se dá a resposta diretamente, mas tenta-se mostrar o caminho para que o usuário chegue até ela (Nunes *et al.*, 2017). A Figura 3 ilustra dois exemplos de *feedback* fornecidos ao aprendiz em uma atividade do recurso *Me voy de viaje*, para o ensino de espanhol. Na parte superior da imagem, um exemplo de *feedback* estratégico, fornecendo pistas para que o aluno localize a resposta certa no texto. Na parte inferior, um *feedback* positivo, assegurando que a resposta do aprendiz à pergunta está correta.

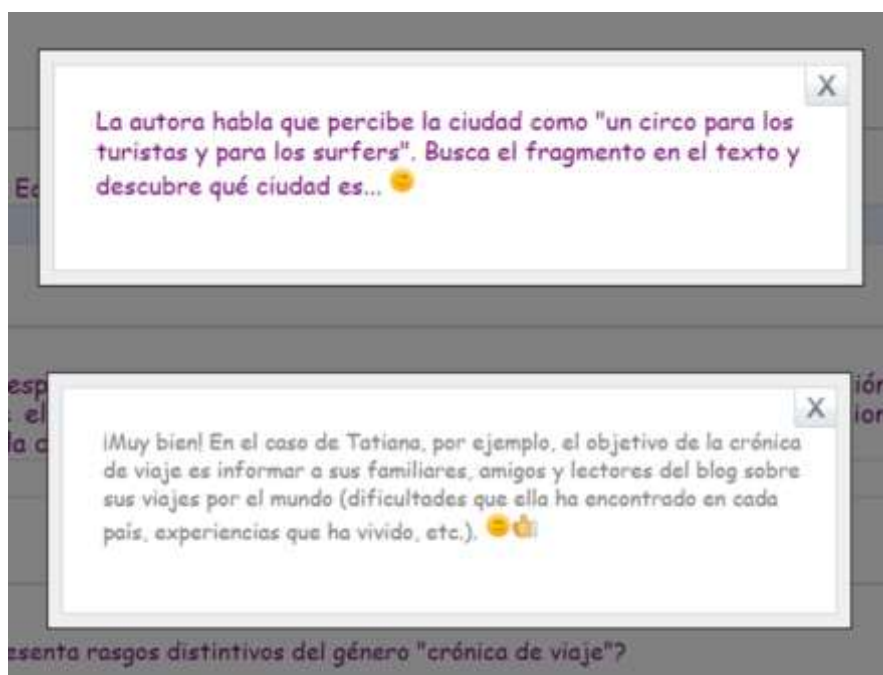


Figura 3 – Exemplos de *feedbacks* em uma atividade de espanhol no ELO em Nuvem.

Fonte: Elaboração própria.

Finalmente, com relação à bibliografia brasileira sobre o ELO em Nuvem, para além das pesquisas mencionadas, cabe citar os trabalhos de Canto (2014) e de Costa (2015), que tratam de práticas e exercícios em LE.



Canto (2014) desenvolveu e implementou uma webquest interativa e adaptativa destinada ao ensino de inglês por meio do ELO em Nuvem. Aludindo à metodologia cunhada em 1995 pelo professor da *San Diego State University*, Bernie Dodge, Canto (2014) demonstrou que o modelo de webquest interativa e adaptativa produzida a partir do ELO elevou o índice de satisfação dos alunos na execução da atividade, proporcionando condições mais favoráveis de aprendizagem a partir de atividades interativas.

Costa (2015), por sua vez, desenvolveu uma pesquisa em quatro etapas – (1) análise, (2) desenvolvimento, (3) implementação e (4) avaliação – de um objeto de aprendizagem de línguas intitulado *Mi exterior e interior*, voltado a um grupo de estudantes de nível básico de espanhol. Tal atividade, desenvolvida por meio do ELO, possibilitou exercitar as descrições físicas e psicológicas em língua espanhola, incluindo uso de adjetivos e estruturas sintáticas de caracterização de pessoas e partes do corpo humano.

Conclusão

Almejando descobrir opções de recursos tecnológicos que podem ser empregados para o ensino remoto de LE, por parte de professores, e para a prática de estruturas específicas da língua, por parte dos aprendizes, desenvolvemos o presente estudo. Nosso objetivo de averiguar, no contexto atual de ensino remoto, quais recursos tecnológicos estão sendo empregados por professores de LE para o ensino de estruturas específicas na língua-alvo, a partir de exercícios e *drills*, foi alcançado, na medida em que localizamos e analisamos dois dos recursos mais populares entre os professores consultados no estudo: o *app* Duolingo e o sistema ELO em Nuvem. Tal análise foi feita, por um lado, de forma exploratória e, por outro, bibliográfica, a partir do levantamento da literatura brasileira.



Os dois recursos contam com fornecimento de *feedback* corretivo ao uso da língua por parte do aprendiz, o que é de suma importância para a prática de estruturas específicas de forma correta na língua-alvo. Entretanto, no que tange à possibilidade de adaptação e personalização de recursos, conteúdos e exercícios de ensino de LE, o ELO em Nuvem se sobressai, garantido que o professor trabalhe para suprir as necessidades mais pontuais dos estudantes.

O tema, evidentemente, não se esgota. Hoje, a seu favor, o docente conta com variados recursos tecnológicos que possibilitam o exercício de determinadas estruturas linguísticas, e que podem ser empregados no ensino remoto. O *app* Duolingo e o SAA ELO em Nuvem foram apenas os mais mencionados, mas o site de rede social Bussu (<https://www.busuu.com/pt>) e o *app* Babel (<https://es.babbel.com/>), por exemplo, também são opções tecnológicas viáveis ao ensino remoto de LE. Assim, recomendamos que pesquisas futuras tratem dessas outras opções de recursos tecnológicos especificamente no que concerne aos exercícios para a aprendizagem de línguas.

A conclusão deste estudo diz respeito à reinvenção e atualização das práticas de ensino de LE, que são constantes. A atual pandemia em função da Covid-19 perturba e acelera mudanças que seriam mais graduais e orgânicas, mas que aconteceriam independentemente da necessidade de isolamento social e implementação de ensino remoto. Tal qual o homem que não se banha duas vezes no mesmo rio, da filosofia perene de Heráclito de Éfeso, o professor de LE constantemente se atualiza porque o mundo muda, as necessidades e objetivos dos estudantes se modificam, e as perspectivas educacionais e as tecnologias ao nosso redor se atualizam e complexificam. Tendo em vista essas transformações constantes da docência, defendemos que não cabe mais taxar os exercícios e os *drills* como mais ou menos positivos, mais ou menos necessários, e assim por diante. Ao invés disso, tanto no atual ensino remoto quanto na educação que virá pós-pandemia, o uso de exercícios deve ser pensado e analisado pelo professor de



LE de forma crítica, metódica e sem maniqueísmos. O docente é o profissional responsável por deliberar o espaço e a função dos exercícios de determinadas estruturas em LE, tendo em vista que praticar a língua-alvo – em sua totalidade e em suas partes mais específicas – sempre será importante.

Referências

- ALVES, R. S. O Duolingo como ferramenta para as aulas de língua inglesa. Revista DisSoL - Discurso, Sociedade e Linguagem, Pouso Alegre, n. 4, p.54-68, 2016.
- ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. EmRede – Revista de Educação a Distância, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.
- BEVILÁQUA, A. F.; LEFFA, V. J.; COSTA, A. R.; FIALHO, V. R. Ensino de Línguas Online: um Sistema de Autoria Aberto para a produção e adaptação de Recursos Educacionais Abertos. Calidoscópio, São Leopoldo, v. 15, n. 1, p. 190-200, 2017.
- CAMPOS, A. L. Neuroeducación: uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano. La educación - Revista digital, n. 143, p. 1-14, 2010.
- CANTO, C. G. S. O desenvolvimento e a implementação de uma webquest interativa e adaptativa destinada ao ensino de línguas. 2014, 274f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2014. Disponível em: <http://tede.ucpel.edu.br:8080/jspui/handle/tede/363>. Acesso em: 29 jun. 2020.
- CAPPELLARI, A. F. A percepção de alunos e do professor sobre o uso do aplicativo Duolingo na aprendizagem de inglês como segunda língua. 2020, 124f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.
- COSTA, A. R. Análise, desenvolvimento, implementação e avaliação de um Objeto de Aprendizagem de Línguas. Revista Entrepalavras, Fortaleza, v. 5, n. 2, p. 102-127, 2015.



COSTA, A. R. Professores de Línguas 'na' e 'em' rede? Formação continuada de educadores para Práticas Abertas de (re)produção de materiais didáticos. 2016, 146f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2016.

COSTA, A. R.; SILVA, P. L. O.; JACÓBSEN, R. T. Plasticidade cerebral: conceito(s), contribuições ao avanço científico e estudos brasileiros na área de Letras.

Entrepalavras, Fortaleza, v. 9, n. 3, 2019. Disponível em:

<<http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/1445>>. Acesso em: 11 jul. 2020.

DOLZ, J. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. DELTA, São Paulo, v. 32, n. 1, 2016.

DUARTE, G. B.; ALDA, L. S.; LEFFA, V. J. Gamificação e o *feedback* corretivo: considerações sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras pelo Duolingo. Raído, Dourado, v. 10, p. 114-128, 2016.

FERNANDES, P. C. M. P. D. Desenvolver a competência gramatical na aprendizagem do espanhol língua estrangeira. 2012. Dissertação (Mestrado em Ensino do Português no Terceiro Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e do Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário) - Universidade do Minho, 2016.

FONTANA, M. V. L.; FIALHO, V. R. 2013. Ferramentas de Autoria para Professores (FAPs): entre Batatas Quentes e outras Delícias. In: FONTANA, M. V. L.; FIALHO, V. R.; TREVISAN, A. L. (Org.) Línguas na EAD: Construção Coletiva. Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2013, p. 88-102.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. TESOL Quartely, v. 35, n. 4, p. 537-60, 2001.

LEFFA, V. J. Análise Automática da Resposta do Aluno em Ambiente Virtual. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 3, n. 2, p. 25-40, 2003.

LEFFA, V. J. Gamificação adaptativa para o ensino de línguas. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA, INOVAÇÃO E EDUCAÇÃO. 2014.

Buenos Aires. Anais... 2014, p. 1-12. Disponível em:

<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Gamificacao_Adaptativa_Leffa.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2020.



- LEFFA, V. J. Língua estrangeira. Ensino e aprendizagem. Pelotas: EDUCAT, 2016, 324p.
- LEFFA, V. J. Malhação na sala de aula: o uso do exercício no ensino de línguas. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 8, n. 1, p. 139-158, 2008.
- LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. B.; VANDRESEN, P. (Org.) Tópicos em Linguística Aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.
- LEFFA, V. J. Produção de Materiais para o Ensino de Línguas na Perspectiva do Design Crítico. In: TAKAKI, N. H.; MONTE MOR, W. (Org.). Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens. Campinas: Pontes Editores, 2017, p. 243-265.
- LEFFA, V. J. Sistemas de autoria para a produção de objetos de aprendizagem. In: BRAGA, J. (Org.) Integrando tecnologias no ensino de Inglês nos anos finais do Ensino Fundamental. São Paulo: Edições SM, 2012, p. 174-191.
- LEFFA, V. J. The role of exercises in computer-mediated language learning. In: XII CONVENCION Y EXPO INTERNACIONAL, 2007, Havana. Anais... Havana: Ministério de la Informática y las Comunicaciones de la República de Cuba, 2007. 1 CD. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/papers/Role_of_exercises.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2020.
- LEFFA, V. J. Uma ferramenta de autoria para o professor: o que é e o que faz. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 41, n. 144, p. 189-214, 2006.
- MATTIELLO, L. Uma descrição do presente perfeito no aplicativo Duolingo. 2018, 98f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2018.
- MORIN, E. O Método 1: a natureza da natureza. Tradução: Maria Gabriela de Bragança. 2ª ed. Portugal: Publicações Europa-América. 1977. Disponível em: <<https://abdet.com.br/site/wp-content/uploads/2015/04/A-Natureza-da-Natureza.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2019.
- NUNES, G. M.; LEFFA, V. J.; LOPES, J. A; OLIVEIRA, V. O. O uso do *feedback* automático no aplicativo educacional busuu e sua influência na aprendizagem de línguas. Linguagem em Foco, Fortaleza, v. 9, p. 25-37, 2017.



PAULSTON, C. B. Teaching English as a second language: Techniques and procedures. Cambridge: Winthrop Publishers, 1976. 255p.

PINHO, L. S.. Neurociência cognitiva na sala de aula: estratégias de ensino de Língua Espanhola. Letras Hoje, Porto Alegre, v. 53, n. 1, p. 80-88, 2018.

VETROMILLE-CASTRO, R. Língua como instrumento, língua para o poder: reflexões sobre papel do professor, tecnologias digitais e desenvolvimento linguístico. In: TAKAKI, N. H.; MONTE MOR, W. (Org.). Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens. Campinas: Pontes Editores, 2017, p. 195-220.

WONG, W.; VANPATTEN, B. The evidence is IN: Drills are OUT. Foreign Language Annals, v. 36, n. 3, p. 403-423, 2003.



Exercises for foreign language teaching in pandemic times: options of technological resources

Alan Ricardo Costa

Débora Ache Borsatti

Rosângela Gabriel

Universidade de Santa Cruz do Sul

Abstract

Considering the current context of remote education, due to the pandemic caused by the new coronavirus (Covid-19), this study aims to investigate which technological resources can be used for exercises in Foreign Language (FL) teaching. The study comprises theoretical assumptions in Applied Linguistics and neurosciences, which counter the opposition regarding the use of exercises in foreign language teaching. It is a qualitative study, including exploratory analyzes and literature review referring to two resources for FL teaching: Duolingo application and ELO Cloud system, recommended by Spanish language teachers who have recently participated in a training course for using technologies in FL teaching. Three analysis criteria were selected for the resource's evaluation: (1) possibility for teachers to personalize the activities; (2) providing feedback for the students; and (3) analysis and reviews already carried out and reported in the Brazilian academic literature. The results indicate that the analyzed resources can be adapted in order to contribute for foreign language learning through exercises.

Keywords: Online teaching. Covid-19. Digital technologies. Duolingo. ELO Cloud.



Ejercicios en la enseñanza de Lenguas Extranjeras en tiempos de pandemia: opciones de recursos tecnológicos

Alan Ricardo Costa

Débora Ache Borsatti

Rosângela Gabriel

Universidade de Santa Cruz do Sul

Resumen

Esta investigación parte del contexto de enseñanza remota, debido a la pandemia provocada por el nuevo coronavirus (Covid-19) y tiene como objetivo averiguar, en el escenario actual de la educación en línea, qué recursos tecnológicos pueden ser utilizados por los profesores de Lenguas Extranjeras (LE) para la enseñanza de lenguas a partir de ejercicios. El estudio tiene como soporte teórico la Lingüística Aplicada y las neurociencias, que rompen con la feroz oposición a los ejercicios en la enseñanza de idiomas. La investigación es cualitativa, e incluye análisis exploratorios y estudios bibliográficos referentes a dos recursos para la enseñanza de lenguas: la aplicación Duolingo y el sistema ELO en Nube, seleccionados por recomendaciones de profesoras de español. Dichas profesoras participaron recientemente en un curso de formación para el uso de tecnologías en la enseñanza de lenguas, razón por la cual fueron consideradas en este estudio. Fueron seleccionados tres criterios de análisis para la evaluación de estos recursos: (1) posibilidad de personalización de actividades por parte del docente; (2) ofrecimiento de *feedback* correctivo al estudiante; y (3) análisis ya realizados y registrados en la literatura académica brasileña sobre dicha tecnología. Los resultados indican que los recursos analizados pueden adaptarse para contribuir al aprendizaje de lenguas a partir de ejercicios.

Palabras clave: Enseñanza en línea. COVID-19. Tecnologías digitales. Duolingo. ELO en Nube.