

Protagonismo na Aprendizagem de Línguas pelo Uso de Aplicativos

Protagonism in Languages Learning through the Use of Applications

Marilene Santana dos Santos Garcia*¹, Dinamara P. Machado²

Resumo

O presente artigo representa parte de pesquisa realizada em nível de pós-doutorado entre 2014 e 2016, cujo objetivo principal foi, a partir de diferentes perspectivas de análise, levantar e discutir os diferenciais de aprendizagem de línguas por meio do uso de aplicativos. Uma dessas perspectivas é tratada neste artigo, por meio dela apontam-se especificamente alguns resultados da análise qualitativa realizada em quatro aplicativos, visando avaliar as soluções de design, das atividades propostas, das interfaces, das formas de usabilidade, de estímulo à aprendizagem e ferramentas, entre outros aspectos, sinalizando para competências e habilidades necessárias aos aprendizes para o protagonismo na aprendizagem.

Palavras-chave: Aplicativos, Aprendizagem autônoma, *Mobile-learning*, Aprendizagem híbrida, Objetos de aprendizagem *mobile*.

¹ Professora e pesquisadora do Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, Uninter. Rua do Rosário, 147 - CEP 80020-110 - Curitiba-PR - Brasil.

marilene.g@uninter.com

² Professora e pesquisadora do Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, Uninter. Rua do Rosário, 147 - CEP 80020-110 - Curitiba-PR - Brasil.

dinamara.m@uninter.com

Protagonism in Languages Learning through the Use of Applications

Abstract

This article is an excerpt from a postdoctoral research study, between 2014 and 2016, which the main objective was, from different perspectives of analysis, to raise and discuss the differentials of language learning through the use of apps. One of these perspectives is presented in this article, which specifically identifies some results of the qualitative analysis carried out in four applications, aiming at evaluating design solutions, proposed activities, interfaces, usability forms, learning stimulus, learning tools, among other aspects, signaling to the skills and abilities of the apprentices necessary for the protagonism in the learning.

Keywords: Applications, Autonomous learning, Mobile-learning, Hybrid learning, Digital learning objects.

1. Introdução

Este artigo é parte de uma pesquisa mais ampla, cujo objetivo principal foi analisar o *design* educacional e a experiência de uso de aplicativos visando à aprendizagem de línguas. Para efeitos deste artigo, destacamos a parte que trata do protagonismo e da autonomia na aprendizagem de línguas estrangeiras em quatro aplicativos ¹, por meio da análise do design da interface, bem como seus requisitos e funções de aprendizagem.

O protagonismo na aprendizagem tem sido discutido há alguns anos na educação de modo geral ² e, com mais insistência, sob o foco do trabalho autônomo (Fainholc, 1999; Da Costa, 2005), com uso de recursos de ensino e aprendizagem individuais próprios, cuja compreensão tem sua base em estudos que incluem, entre outros aspectos, o desenvolvimento ontogênico e da inteligência humana, bem como o conhecimento e aplicação prática de resultados de pesquisas que destacam as áreas de cognição/cérebro e inteligência (Grein, 2014).

Assim, constata-se que há diferentes e importantes vertentes teóricas que acentuam o olhar sobre o protagonismo na aprendizagem. Elas vêm principalmente das contribuições dos estudos comportamentais, os classificados como behavioristas, bem como se mesclam com abordagens construtivistas com base na obra de Piaget, como também absorvem referências sobre os estilos de aprendizagem ³, que impõem considerações mais individualizadas, como objetos de aprendizagem sob medida, que englobam inclinações, ritmos e formas de processar o conhecimento, assim como sobre a aprendizagem significativa,

1 A saber: Busuu, Babbel, Voxy e Duolingo.

2 Um exemplo, no âmbito educacional, segundo Moreira (2016), pode ser o caso da Escola da Ponte, em Portugal, em que as crianças que já dominam algo são estimuladas a ensinar outras crianças que não têm esse domínio. Assim, o protagonismo, segundo Rubens Alves, que presenciou e descreveu tais ações, está relacionado a um empreendimento comunitário, a uma expressão de solidariedade e de aprofundamento de valores humanos e sociais.

3 No caso, Barro e Amaral (2007, p. 2) definem estilos de aprendizagem: "os estilos de aprendizagem referem-se a preferências e tendências altamente individualizadas de uma pessoa, que influenciam sua maneira de apreender um conteúdo". Conforme Alonso e Gallego (2002), existem quatro estilos definidos: o ativo, o reflexivo, o teórico e o pragmático. O estilo ativo valoriza dados da experiência, entusiasma-se com tarefas novas e é muito ágil; o estilo reflexivo atualiza dados, estuda, reflete e analisa; o estilo teórico: é lógico, estabelece teorias, princípios, modelos, busca a estrutura, sintetiza; o estilo pragmático aplica a ideia e faz experimentos. Essa teoria não tem por objetivo medir os estilos de cada indivíduo e rotulá-lo de forma estagnada, mas identificar o estilo de maior predominância na forma de cada um aprender e, com isso, elaborar o que é necessário desenvolver nesses indivíduos em relação aos outros estilos não predominantes. Esse processo deve ser realizado com base em um trabalho educativo que possibilite que os outros estilos também sejam contemplados na formação do aluno.

com seu expoente em Ausubel (1998), que incorpora as experiências e as conexões realizadas entre elas nos processos cognitivos como forma de acesso ao conhecimento.

Contudo, questões ligadas à autonomia na aprendizagem emergem com mais ênfase a partir da mediação de tecnologias mais interativas e ativas, as quais, em sua amplitude, promovem escolhas e tomadas de decisão dos aprendizes em termos do modo, do lugar, do tempo, do contexto, dos projetos, da plataforma na qual se quer aprender algo e do modelo educacional, entre outros aspectos que empoderam a atuação do aprendiz por meio de dispositivos móveis, portáteis, autônomos e disponíveis.

Na área da aprendizagem de línguas, pensar em autonomia e protagonismo parte de uma visão mais individualizada, que inclui personalidade autônoma, inclinações para a aprendizagem de línguas (Grein, 2014), autodidatismo e uma visão mais colaborativa (Duarte, 2008; Downes, 2007), o que implica diretamente domínio de linguagens e interação com as propostas de *design* educacional (Garcia, 2016).

Na mesma medida, a identificação de habilidades para protagonizar o ato de aprendizagem não é vista como uma tarefa somente individual, pessoal, pois também se associa a grupos, redes de interesses, comunidades de pessoas, comunicação digital e móvel, aspectos do design educacional que incluem tutores e mediações humanas (Mattar, 2014), aspectos ligados à persistência e busca de uma meta de aprendizagem.

2. Contextualização da análise dos aplicativos

As práticas de *mobile-learning* reforçam o protagonismo na aprendizagem, principalmente porque envolvem escolhas, tomadas de decisão, curiosidade e uso de recursos de ensino, entre outros aspectos. Segundo Valadares e Murta (2016, p. 2),

dois conceitos fundamentais auxiliam na definição da *mobile learning*, são eles o de mobilidade e de *affordance*⁴. Face às novas modalidades de aprendizagem conversacional, interativa, ubíqua e multimodal e de escrita multimidiática demandadas pelo mundo contemporâneo e que rompem com formas tradicionais de ensino e aprendizagem, a *m-learning* surge como uma possibilidade devido às *affordances* propiciadas a seus usuários. São elas:

- portabilidade - cabe no bolso ou na palma da mão, podendo ocorrer em locais e tempos distintos;
- interatividade social - pode possibilitar a troca de dados e a colaboração com outras pessoas via redes;
- sensibilidade ao contexto - pode reunir dados locais atualizados;
- conectividade - pode conectar dispositivos portáteis a outros computadores e a uma rede comum que cria um verdadeiro ambiente compartilhado;
- individualidade - pode fornecer andaimes únicos, caminhos personalizados de investigação para o indivíduo.

4 Segundo Valadares e Murta (2016, p. 2), "o conceito de *affordance* é proveniente de estudos da teoria ecológica da percepção (Gibson, 1986) e refere-se à relação em via dupla que se estabelece entre ambiente e indivíduo. O ambiente propicia o sujeito e, simultaneamente, é propiciado por ele. Em língua portuguesa, o termo é traduzido, por muitos autores, como 'oportunidade'. Paiva (2009), que também já compartilhou a tradução, propõe, no entanto, outra possibilidade, 'propiciamento', devido à ideia de bitransitividade que o conceito oferece".

A partir dessas condições, para a execução de análise qualitativa do *design* apresentado, como instância de promoção de relações de interatividade entre interfaces e aprendizes, foram analisados os seguintes aplicativos, em suas versões para o sistema Android: Busuu, Voxy, Babbel e Duolingo.



Figura 1: Logomarcas dos aplicativos analisados.

Fonte: Website das logomarcas dos aplicativos analisados: Busuu, Duolingo, Babbel e Voxy.

3. Metodologia de coleta de dados

Procurou-se utilizar métodos que privilegiassem a análise qualitativa de base epistemológica, os quais pudessem incluir as visões dos contextos sociológico e tecnológico.

A intenção foi não só medir ou comparar os elementos presentes nas interfaces dos aplicativos como também levantar seus potenciais de experiências de aprendizagem mais autônomas. Dessa maneira, foram realizadas as seguintes atividades relativas à pesquisa exploratória e empírica:

- a. Levantamento e identificação dos aplicativos mais utilizados para aprendizagem de línguas, gratuitos, disponíveis para o sistema Android nas lojas *Google Play* (pesquisa exploratória) ⁵;
- b. Análise de quatro aplicativos mais citados pelos respondentes, a partir dos seguintes fatores: *design* de interface/uso de recursos multimidiáticos/atividades específicas para a aprendizagem de língua.

4. Critérios de Construção do Quadro Analítico e Resultados

A tecnologia tem a possibilidade de oferecer funcionalidades cada vez mais customizadas ⁶ e que levem ao diálogo de modo mais eficaz com seus usuários, ao mesmo tempo que não os deixem “solitários”, provendo, por exemplo, aberturas para interações com pessoas e comunidades nas redes sociais.

Com base nesses pressupostos, foram analisados certos pontos conforme descreve o Quadro 1:

- a. Fase de diagnóstico para nivelar o aluno antes de iniciar o curso;
- b. Formas de interatividade;
- c. Características funcionais gerais da interface;
- d. Formas de tratar o conteúdo;
- e. Distribuição de conteúdos;
- f. Explicações gramaticais sobre o funcionamento da língua-alvo;
- g. Estrutura dos exercícios;

⁵ Os referidos aplicativos foram selecionados a partir de um levantamento entre pessoas entre 15 e 25 anos que declararam utilizar aplicativos para aprendizagem de línguas.

⁶ Embora ainda seja necessário trabalhar questões mais específicas de cada língua e não um modelo universalizado, que serviria para a maioria delas, como Busuu, Duolingo e Babbel, por exemplo, se propõem.

- h. Existência de interação com tutores ou voluntários nas redes sociais;
- i. Oferta de ferramenta para promover e exercitar a escrita;
- j. Oferta de ferramenta para promover e exercitar de gravação;
- k. Oferta de ferramenta para promover e exercitar de áudio;
- l. Oferta de ferramenta para promover e exercitar de revisão textual;
- m. *Design* de páginas;
- n. Formas de premiação (tratamento gamificado);
- o. Pressupostos teóricos;
- p. Dificuldades técnicas.

Quadro 1: Análise qualitativo-comparativa de diferenciais para a aprendizagem

Foco	Duolingo	Busuu	Babbel	Voxy
Nivelamento da condição inicial do aluno ao começar o curso pelo aplicativo	Não há, o aluno escolhe o nível e começa o curso.	Não há, o aluno escolhe o nível e começa o curso.	Não há, o aluno escolhe o nível e começa o curso.	Questionário prévio com a finalidade de personalizar temas de aulas, vocabulário de acordo com o perfil aluno.
Interatividade	Autogerida.	Autogerida e colaborativa – podem participar tutores/ colaboradores <i>ad-hoc</i> .	Autogerida.	Autogerida – e também colaborativa, podem participar tutores.
Ênfase de conteúdo	Fortemente baseado na aquisição de vocabulário pouco usual, não está relacionado a uma unidade semântica – palavras soltas – descontextualizadas em seu uso.	Baseado na aquisição de estruturas de comunicação e diálogo – vocabulário e palavras contextualizadas a partir de microsituações– uso de <i>flashcards</i> .	Trabalha o conteúdo com a perspectiva de progressão, primeiro o vocábulo, depois as frases e expressões.	Ênfase nos processos comunicativos e conteúdos mais autênticos, mesclados aos conteúdos selecionados e didatizados para o aplicativo.
Distribuição de conteúdo	Uso de unidades de conteúdo, porém não tão claras. Navegação a partir de um menu principal, guiado pela progressão do aluno.	Uso de microunidades de conteúdo. Navegação a partir de uma estrutura intuitiva clara, deve atenção a diferentes públicos.	Parte de uma unidade – por exemplo – ele está apaixonado – da qual se originam as expressões e vocábulos a serem estudados a partir desse campo semântico.	Uso de microunidades, com pouquíssima quantidade de conteúdo por lição.
Pertinência do conteúdo	Expressões descontextualizadas do uso cotidiano.	Expressões mais contextualizadas para o uso cotidiano.	Expressões de uso coloquial, mas com alguns problemas de aplicação.	Boa seleção de expressões para sua aplicação.
Explicações gramaticais	Não há uma apresentação clara da gramática.	A gramática é trabalhada de forma intuitiva. O aluno de tempos em tempos deve refletir e procurar montar a sistemática da gramática.	Dicas rápidas sobre o conteúdo semântico e gramatical na forma de <i>just in time</i> : só aparecem no momento em que o problema gramatical ou exceção aparecem.	Explicações gramaticais indiretas e bem focadas. Gramática trabalhada mais na forma de descoberta.

Estruturas de exercícios	Exercícios que usam conhecimento intuitivo da gramática.	Exercícios que usam conhecimento intuitivo da gramática.	Formas de associação/ relação áudio/ texto/ foto/ Autocontrole da aprendizagem – unidade aprendida é imediatamente avaliada. Situação de diálogo contextualizada, possibilitando a interação do aluno – preencher partes do diálogo, por exemplo. Relação escrita e áudio.	Exercício de reconhecimento palavra x imagem/ ortografia por reconhecimento da pronúncia (áudio). Exercício de identificação de vocábulos por imagem ainda é problemático, quando um elemento fica muito próximo ao outro. Formato muito repetitivo
Interação com redes sociais	Redes sociais utilizadas somente para anunciar que está frequentando o curso. Uma forma de marketing do curso, com explicações sobre como funciona, as novidades implantadas etc.	Redes sociais usadas para trocar informações entre amigos e como troca colaborativa com nativos voluntários que assumem a função de tutores.	Não oferece a possibilidade de uso de redes sociais.	Usa a rede, mas com propósito individualizado.
Ferramenta para promover a escrita	Utilizada para enfatizar a ortografia das palavras. Usada sem contextualizar a aplicação das palavras em textos.	Não oferece no nível pesquisado.	Articulada com a ferramenta de áudio – reprodução da escrita pelo que é falado.	Sim, mas somente por letras – palavra sem estar em alguma sentença.
Ferramenta para fazer gravação de voz e treinar pronúncia	Ferramenta bastante utilizada para fazer traduções ou verter fases.	Não oferece no nível pesquisado.	Não oferece no nível pesquisado.	Não oferece no nível pesquisado.
Ferramenta para a compreensão em áudio	Muito utilizada, desde as estruturas mais básicas.	Bastante utilizada – privilégio da compreensão auditiva das palavras em contextos já vistos.	Bastante utilizada para apresentação de vocabulário novo – pronúncia – que depois será revisto com o mesmo recurso de pronúncia e relação de sentido.	Muito utilizada -dá a opção de habilitá-la ou não.
Design das páginas	Design com linguagem mais infantilizada, embora o curso seja para adultos, talvez pelo fato de usar ilustrações e formas de premiação com coraçãozinho.	Design bem equilibrado, com boa navegabilidade, usa fotos para ilustrar as situações.	Estrutura clara, uso de fotos associadas aos exercícios. Novas expressões sempre acompanhadas de tradução. Interface limpa – foco no item a ser estudado/ não é dispersiva.	Linguagem que mostra utilizar o <i>mobile first</i> em termos de usabilidade e apelo visual.
Premiação e recompensas	Recebimento de bônus – coraçãozinho - como premiação ao avançar as fases.	Trabalha com incentivos para a aprendizagem, preocupa-se em fazer o aluno não desistir.	Incentivo: “Parabéns, você está no caminho certo!”, mas sem premiação.	Não trabalha com premiações, mas tem uma base de incentivo pela proposta.
Pressupostos de embasamento teórico	Abordagem mais comportamental/ behaviorista.	Mescla abordagem behaviorista com construtivismo – tem uma base mais cognitivista.	Mescla a abordagem do behaviorismo com a do construtivismo.	Construtivista – trabalha o ritmo do aluno – pode acelerar ou pode desacelerar/ princípios behavioristas também.

Dificuldades técnicas	No tablete, uso de tradutor dificulta a realização de tarefas que precisam de tradução.	No celular não foram constatadas no momento da análise.	No celular não foram constatadas no momento da análise.	No celular, não foram constatadas no momento da análise.
------------------------------	---	---	---	--

Fonte: Quadro desenvolvido pelas próprias autoras a partir da análise qualitativa dos aplicativos.

4.1 Constatações a partir do quadro analítico.

Assim, pôde-se constatar sobre os aplicativos analisados:

Busuu: Traz linguagem simples, com proposta de acesso aos mais diversificados públicos e níveis de conhecimentos linguísticos. Trabalha com a progressão gramatical e foco no vocabulário de uso cotidiano. Apresenta uma linha de comunicação com os aprendizes baseada em tradução, distribuição de conteúdo com base em pequenos diálogos e ênfase em aspectos da comunicação coloquial. Também tem boa oferta de textos em áudios e utiliza estratégias de avaliação do desenvolvimento do aluno ao longo do processo. Esse aplicativo coloca à disposição uma comunidade de “tutores” *on-line* cujo objetivo é trabalhar o conceito colaborativo. Assim, oferece o diferencial da autenticidade de fala do instrutor nativo quanto aos aspectos da interação linguística, pronúncia, interação e compreensão oral. Um dos seus diferenciais que se destaca também é o componente de rede social, em que se desenvolve um trabalho colaborativo, em que os próprios estudantes corrigem os exercícios e textos uns dos outros, em suas línguas nativas.

Duolingo: Está centrado no domínio de vocabulário, presente em estruturas geralmente descontextualizadas de diálogos ou aplicações, em domínio de unidades previamente organizadas. Na medida em que o aluno vence etapas, recebe uma premiação na forma de minicorações. Também pode-se anunciar em mídias sociais, no caso, no Facebook, o desempenho no curso e conquistar seguidores sobre o desempenho. Os participantes recebem e-mails para lembrá-los de seu compromisso de “frequentar” o curso. A entrada do Duolingo é via Facebook e o aluno tem liberdade de escolher a partir de que nível quer começar. A evolução do aluno é guiada por sistema avaliativo. Também lança mão das traduções para que o aluno possa comparar com sua língua materna. Mostra *design* de usabilidade que não apresenta uma rota para que o aluno possa se situar e voltar a algum ponto já passado.

Babbel: Tem o diferencial de tratamento das unidades de conteúdo com foco no ritmo do aluno, sua compreensão auditiva e sua produtividade. Utiliza abordagem adaptativa, pois conduz o aprendiz a situações de aprendizagem que incluem vocabulário, formas de comunicação que tentam se aproximar do perfil do usuário às formas de aprendizagem proposta. A aquisição de vocabulário também é bastante reforçada, contextualizando a sua aplicação em situações. Percebe-se uma proposta diferenciada de massificação, que busca “vender” o produto para o maior número possível de usuários, principalmente devido à grande oferta de aprendizagem de línguas pela mesma plataforma. Contudo, nesse caso, há preocupação em definir toda a comunicação didática a partir da língua do usuário. O aluno também pode escolher o nível pelo qual quer iniciar. Faz uso das imagens para propor as atividades, tornando-se um dos principais meios de comunicação na interface de acesso do curso. O aluno, nesse caso, é levado a ter interações a partir das escolhas que tem de realizar, por exemplo, ao relacionar a imagem às expressões da língua-alvo. Trabalha bem a orientação por áudio conjugado ao visual das imagens. Porém, embora partisse do nível básico-iniciante, pressupõe um conhecimento prévio, mesmo que inicial do idioma estudado. O Babbel preocupa-se em trabalhar repetições, seja de estruturas, de pronúncia, de expressões idiomáticas. Faz boa comunicação didática com o aprendiz, enfatizando que se pode aprender de uma forma divertida.

Voxy: Oferece uma proposta de personalização do curso, a partir de um rápido diagnóstico sobre os interesses dos participantes, tendendo a atender com vocabulário e estruturas dos assuntos escolhidos. Os

participantes recebem orientações de estudos voltadas a seus interesses. Foca bastante na aprendizagem de vocabulário contextualizado e procura caprichar no visual. Dentre os quatro aplicativos analisados, este é o que trabalha melhor a qualidade nas abordagens didáticas. Mostra ao aprendiz uma proposta de metas de aprendizagem a partir do tempo disponível e da consistência em acessar o aplicativo. Enfatiza a criação de um hábito consistente para a aprendizagem. Assim, enfatiza o planejamento de acessos e dedicação aos estudos.

5. O Design de Expectativas sobre o Perfil dos Aprendizes

A análise também evidenciou, nos aplicativos analisados, um quadro de expectativas sobre o perfil de seus aprendizes-usuários com foco na abordagem desse estudo, definindo-se da seguinte forma:

Fluência digital *mobile*: Interesse geral e domínio de linguagens de tecnologias móveis e de seus aplicativos de modo geral, não só para aprendizagem de línguas. É necessária alguma familiaridade com o meio *mobile*;

Gerenciamento de desejos de aprendizagem: Utiliza a tecnologia para realizar desejos autônomos de aprendizagem, busca atingir esses objetivos a partir de tempos disponíveis e oferta e disponibilidade de objetos de aprendizagem;

Iniciativa de busca de aplicativo: Busca de suas preferências, com uso de poder decisório, passando pela degustação e podendo chegar à aquisição e compra;

Poder de adaptação: Uso de diferentes objetos digitais de aprendizagem, que trazem diferentes linguagens, adaptando-se a essa forma de estudos;

Microunidades: Hábitos de atenção e construção de sentido por interpretar microunidades de conteúdo;

Senso de responsabilidade: O que leva e reforça um sentido para o engajamento e autonomia para as escolhas;

Conexões entre pessoas: Conhecimento do valor das conexões de pessoas em rede, considerando-os parceiros de aprendizagem;

Atitude para formar redes de contatos: Busca de falantes nativos voluntários e com disposição em auxiliar na aprendizagem a partir do aplicativo;

Passagem entre ambientes físicos e digitais: Uso natural de ambientes físicos aparentemente não propícios para a aprendizagem – públicos, barulhentos, propensos a distrações e que, mesmo assim, podem permitir alguma forma de aprendizagem;

Otimização do tempo: Senso prático para otimizar tempo e lugar de aprendizagem;

Categorização de funções e conteúdos: Uso de uma categorização própria e senso de organização daquilo que aprende.

Desse modo, pôde-se constatar algumas importantes características de trato cognitivo dos aprendizes, entre elas:

- Convivência com limitações do *design* e interações a partir do *display* de dispositivos móveis;
- Habilidade em usar plataformas e repositórios de registros virtuais e digitais – não necessitando de suportes analógicos, como cadernos, livros didáticos, impressos, papel etc.;

- Descoberta de diferentes possibilidades de objetos de aprendizagem em aspectos multi-midiáticos;
- Aceitação de novas e antigas metodologias, pois pratica escolhas do que se quer e do que não se quer estudar;
- Condição de fazer pontes entre a oferta de conteúdos/exercícios e a sua aplicação;
- Disposição em manter-se na atividade de aprendizagem proposta no aplicativo;
- Motivação para o treino de habilidades para o domínio da conversação/leitura/escrita e articulação dos fonemas da língua estrangeira;
- Identificação com o apelo da gamificação em atividades de aprendizagem.

6. Considerações Finais

Evidenciou-se neste estudo que o protagonismo na aprendizagem ainda é um processo em desenvolvimento e que, cada vez mais, tende a extrair dos objetos digitais e móveis de aprendizagem, na forma de aplicativos, possibilidades mais responsivas para quem aprende tanto em ambientes combinados, os chamados híbridos, combinados com mediações presenciais e digitais, como em ambientes da auto-aprendizagem e informalidade, em que se acessam objetos de aprendizagem para acesso a diferentes formas de conhecimento.

Contudo, embora munidos de design e de componentes midiáticos, constatam-se elementos de acesso à língua-alvo desconectados, sem contextos claros, trabalhando mais no propósito de reproduzir do que produzir em língua estrangeira. Esse é um aspecto que deve ser aprofundado, incluindo tarefas que demandem atividades de reflexão, produção e construção em língua estrangeira.

Pela análise realizada a partir de critérios voltados à construção de aprendizagem, observou-se que a questão do protagonismo na aprendizagem se acentua na medida em que são oferecidas atividades adaptativas, observando-se as interfaces de interação, conteúdos de interesse, alto grau de comunicabilidade com o aprendiz, processos ativos de inserção de dados pelos usuários nessas plataformas de aprendizagem e orientação de experiências para gerar performances futuras com a língua-alvo.

Portanto, pode-se já antecipar a constatação de que à noção de protagonismo relacionam-se termos como autonomia, escolhas, tomadas de decisão, empoderamento do aprendiz, engajamento, motivação intrínseca, capacidade para propor e manter relacionamentos interpessoais em redes sociais para a finalidade de aprendizagem, mobilidade em espaços digitais, responsabilidade, gestão do tempo e da qualidade de aprendizagem, participação (Clay, 2010), colaboração (McDowell, 2008), novas relações entre aprendizes e professores/tutores e habilidades para a aprendizagem híbrida, entre outros aspectos que vão além dos territórios dos objetos digitais de aprendizagem.

No caso mais específico da aprendizagem de línguas estrangeiras, o vetor do protagonismo é evidenciado na presente pesquisa pela compreensão intuitiva e autônoma do *design* dos aplicativos analisados, que podem partir do processo mais do âmbito do ensino, com maior ou menor grau de mediação dos professores, passando para um processo focado mais na aprendizagem, envolvendo qualidades e habilidades dos próprios e de domínio dos aprendizes, que incluem organização, gestão do tempo e atitude para buscar novos meios para aprender.

Referências Bibliográficas

- Ausubel, D. P. (1998). *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Rinehart and Wiston.
- Barros, Daniele M. V.; Amaral, Sergio F. (2007). Estilos de aprendizagem no contexto educativo de uso das tecnologias. *Pátio - Revista Pedagógica On-line*, Porto Alegre, 1, p. 1-2.
- Brown & Adler (2008). Minds on fire: open education, the long tail, and learning 2.0. *Educause Review*, 43, n. 1, 16-32, jan./feb.
- Clay, Shirky (2010). *A cultura da participação: criatividade e generosidade no mundo conectado*. São Paulo: Zahar.
- Da Costa, Rogério. (2005). Comunidades Virtuais. *Informática na Educação: Teoria e Prática*. Porto Alegre, v. 8, n. 2 – jul/ dez.
- Downes, S. (2007). *Msg. 2, Re: What connectivism is*. Disponível em <http://ltc.umanitoba.ca/moodle/mod/forum/discuss.php?d=12>. Acesso em 9 ago. 2016.
- Duarte, Rosália (2008). Aprendizagem e interatividade em ambientes digitais. In *Anais Endipe*, Porto Alegre.
- Fainholc, Beatriz. (1999). *La interactividad en la educación a distancia*. Buenos Aires: Baidós.
- Garcia, M. (2016). Design de Aplicativos Mobile para a Aprendizagem de Língua. EaD Em FOCO, 6 (1). [doi:http://dx.doi.org/10.18264/eadf.v6i1.371](http://dx.doi.org/10.18264/eadf.v6i1.371)
- Grein, Marion (2014). *Fremdsprache lernen. Eine Frage des Alters*. In Goethe Institut - Deutschland. Disponível em <https://www.goethe.de/de/spr/mag/20437988.html>. Acesso em 19 jun. 2016.
- McDowell, L. et al. (2008). Evaluating assessment strategies through collaborative evidence-based practice: can one tool fit all? *Innovations in Education and Teaching International*, 45, n. 2, may, Taylor and Francis Edt.
- Mattar, João A. (2014). *Design Educacional: educação a distância na prática*. São Paulo: Artesanato Educacional.
- Moreira, Jéssica (2016). Escola da Ponte radicaliza a ideia de autonomia dos estudantes. In *Conteúdos pedagógicos, Centro de Referência em Educação integral*. Disponível em <http://educacaointegral.org.br/experiencias/escola-da-ponte-radicaliza-ideia-de-autonomia-dos-estudantes/>. Acesso em 22 nov. 2016.
- Valadares, Marcus G. P. & Murta, Claudia A. (2016). Aplicativos móveis para aprendizagem de línguas: Duolingo e Sentence Builder. In *Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online*. Cefores/UFTM, Disponível em http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/view/10656. Acesso em 04 mar. 2017.