



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO – PGLE
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO – MPLE



GABRIELA FELIPE MACHADO DE CARVALHO

**O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA:
INTEGRANDO O USO DO APLICATIVO *DUOLINGO* AO CURRÍCULO DA REDE
MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA**

João Pessoa

2025

GABRIELA FELIPE MACHADO DE CARVALHO

**O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA:
INTEGRANDO O USO DO APLICATIVO *DUOLINGO* AO CURRÍCULO DA REDE
MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Linguística e Ensino. Linha de Pesquisa 3: Tecnologias Contemporâneas de Ensino.

Orientador: Prof. Dr. João Wandemberg Gonçalves Maciel

João Pessoa

2025

**Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação**

C331u Carvalho, Gabriela Felipe Machado de.

O uso das tecnologias digitais no ensino de língua inglesa : integrando o uso do aplicativo Duolingo ao currículo da rede municipal de João Pessoa / Gabriela Felipe Machado de Carvalho. - João Pessoa, 2025.

155 f. : il.

Orientação: João Wandemberg Gonçalves Maciel.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Ensino de língua inglesa. 2. Tecnologias digitais na educação. 3. Aplicativos educacionais. 4. Duolingo. 5. Curriculo escolar. I. Maciel, João Wandemberg Gonçalves. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37:811.111(043)

GABRIELA FELIPE MACHADO DE CARVALHO

**O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA:
INTEGRANDO O USO DO APLICATIVO *DUOLINGO* AO CURRÍCULO DA REDE
MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Linguística e Ensino.

Prof. Dr. João Wandemberg Gonçalves Maciel
MPLE/UFPB (Orientador)

Profª. Drª. Jagine Mayara Sousa de Farias
MPLE/UFPB (Examinadora Interna)

Prof. Dr. Matheus Lucas de Almeida
UFCG (Examinador Externo)

João Pessoa, 31 de julho de 2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO - PGLE



ATA DE EXAME DE DEFESA

GABRIELA FELIPE MACHADO DE CARVALHO

Aos trinta e um dias do mês de julho de dois mil e vinte cinco (31/07/2025), às 09:00, realizou-se o exame de defesa da mestrandra GABRIELA FELIPE MACHADO DE CARVALHO, do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (MPLE/PGLE/UFPB), que apresentou o trabalho intitulado “O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: INTEGRANDO O USO DO APLICATIVO DUOLINGO AO CURRÍCULO DA REDE MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA”. A Banca Examinadora, constituída pelo Prof. Dr. João Wandemberg Gonçalves Maciel (MPLE/PGLE/UFPB) – orientador, pela Profa. Dra. Jaille Mayara Sousa de Farias (MPLE/PGLE/UFPB) e pelo Prof. Dr. Matheus Lucas de Almeida (UFCG), apresentou o seguinte parecer:

Aprovada (x)

Reprovada ()

Observações sobre o exame:

O estudo atende aos propósitos do Programa, devendo passar por ajuste das normas da língua e das normas da ABNT.

A presente ata foi lavrada e assinada pelo presidente da Banca Examinadora, juntamente com os demais membros desta.

João Pessoa, 31 de julho de 2025.

Documento assinado digitalmente

gov.br JOAO WANDEMBERG GONCALVES MACIEL
Data: 31/07/2025 11:20:04-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

(Presidente da Banca Examinadora)

Documento assinado digitalmente
gov.br JAILINE MAYARA SOUSA DE FARIA
Data: 31/07/2025 11:37:15-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

(Examinadora)

Documento assinado digitalmente
gov.br MATHEUS LUCAS DE ALMEIDA
Data: 31/07/2025 11:26:39-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

(Examinador)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por estar comigo durante todo o processo, desde a aprovação até este momento de conclusão. Ainda que eu não acreditasse em minhas capacidades, Ele me capacitou.

Em segundo lugar, à minha família: ao meu esposo Leandro José Pereira de Carvalho, que me ajudou a criar gráficos, tabelas e a refletir sobre os dados e o posicionamento desta pesquisa; e às minhas filhas, Iohanna Felipe de Carvalho e Sophia Felipe de Carvalho, que são as molas propulsoras que me impulsionam a ir além. Ainda que pareça que me falte força, elas são minha motivação de todo dia.

À minha mãe, Márcia Felipe do Nascimento, que não está mais fisicamente aqui conosco, mas sempre acredita no meu potencial e percebeu o quanto sou apaixonada em aprender. Não há um dia que eu não agradeça por ter tido uma mulher tão forte e resiliente, mesmo nos momentos difíceis da vida.

Agradeço também aos meus sogros, Edinélia Pereira de Carvalho e Leandro Antônio Alves de Carvalho, que me acolheram desde o primeiro momento em que nos encontramos e que também sempre nos apoiam quando precisamos.

Agradeço à Lúcia de Fátima Cândido de Queiroz, minha segunda mãe, que cuida de mim de tantas maneiras ainda hoje.

Agradeço a todos os meus amigos: Adna Vilma Lemos Moura, Karla Virgínia de Sousa Diniz, Ketlen Oliveira Estevam da Silva, Simone Conceição de Lima Silva, Matheus de Almeida Barbosa, Tatiana Ramalho Barbosa, que me apoiaram de inúmeras formas na vida e no mestrado.

Agradeço a orientação e a paciência do professor Dr. João Wandemberg Gonçalves Maciel durante o percurso da tecitura do presente trabalho.

Aos professores do MPLE, pelas aulas maravilhosas que tivemos e que nos fizeram refletir mais sobre nossa prática em meio à teoria.

À banca examinadora, Profª. Drª. Jailine Mayara Sousa de Farias e Prof. Dr. Matheus Lucas de Almeida, pelas contribuições valiosas ao trabalho.

Agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Paraíba (FAPESQ-PB) pela concessão dos recursos financeiros que viabilizaram a minha jornada nesse programa de mestrado.

I do. We do. You do.

(Fisher; Frey, 2013, p. 4)

RESUMO

O uso crescente de tecnologias digitais na educação, especialmente após a pandemia da Covid-19, é evidente. Na sala de aula de língua inglesa, essas ferramentas têm sido fundamentais para envolver os alunos no processo de ensino-aprendizagem. Apesar dos benefícios potenciais, muitas vezes o uso das tecnologias digitais no Brasil se limita a aplicativos de mensagens e redes sociais. A pandemia revelou a necessidade de apreensão técnica das ferramentas de ensino remoto, mas também apreensão pedagógica. Esta pesquisa almeja analisar a percepção dos professores de língua inglesa da rede municipal de João Pessoa sobre a articulação do uso do aplicativo *Duolingo* no contexto de sala de aula à luz de referências como Moran (2014), Gabriel (2023), Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), Sailer *et al.* (2017), Maciel *et al* (2010, 2013) e Pacheco (2005), dentre outros. Adotou-se metodologia de natureza aplicada e abordagem qualitativa, mediante a um levantamento tipo *survey* com 15 docentes dos anos finais do ensino fundamental. Os resultados evidenciam que, embora todos os professores reconheçam a utilidade pedagógica do *Duolingo*, destacando benefícios como motivação discente, trabalho integrado das quatro habilidades linguísticas e personalização da aprendizagem, apenas 40% o utilizam efetivamente em suas práticas. Identificaram-se lacunas no uso das funcionalidades educacionais, como o *Duolingo para Escolas*, e na articulação intencional com o currículo. Barreiras estruturais, como falta de acesso estável à internet, dispositivos inoperantes e interpretações restritivas da Lei nº 15.100/2025, sobre uso de celulares em sala de aula, somam-se a desafios formativos, como o desconhecimento de estratégias de mediação pedagógica. Conclui-se que a integração do aplicativo ao currículo escolar é viável e contribui para a diversificação metodológica, mas demanda formação docente para mediação crítica, planejamento sistêmico e articulação entre funcionalidades da ferramenta e habilidades curriculares. Como produto, a presente pesquisa oferece um Manual Pedagógico que orienta essa articulação, viabilizando caminhos para repensar as práticas docentes na rede municipal.

Palavras-chave: Ensino de língua inglesa. Currículo escolar. Tecnologias digitais. *Duolingo*.

ABSTRACT

The growing use of digital technologies in education, especially after the COVID-19 pandemic, is evident. In the English classroom, these tools have been fundamental to engaging students in the teaching-learning process. Despite the potential benefits, the use of digital technologies in Brazil is often limited to messaging apps and social media. The pandemic has revealed the need for technical understanding of remote teaching tools, but also pedagogical understanding. This research aims to analyze the perception of English language teachers in the João Pessoa municipal school system regarding the use of the *Duolingo* app in the classroom, based on references such as Moran (2014), Gabriel (2023), Dudeney, Hockly, and Pegrum (2016), Sailer et al. (2017), Maciel *et al* (2010, 2013), and Pacheco (2005), among others. An applied methodology and qualitative approach were adopted, through a survey of 15 teachers in the final years of elementary school. The results show that, although all teachers recognize *Duolingo*'s pedagogical usefulness, highlighting benefits such as student motivation, integrated work across the four language skills, and personalized learning, only 40% effectively use it in their teaching. Gaps were identified in the use of educational features, such as *Duolingo for Schools*, and in its intentional integration with the curriculum. Structural barriers, such as lack of stable internet access, inoperable devices, and restrictive interpretations of Law No. 15.100/2025 on cell phone use in the classroom, compound training challenges, such as a lack of knowledge of pedagogical mediation strategies. The conclusion is that integrating the app into the school curriculum is feasible and contributes to methodological diversification, but requires teacher training in critical mediation, systemic planning, and coordination between the tool's features and curricular skills. As a product, this research offers a pedagogical manual that guides this articulation, providing ways to rethink teaching practices in the municipal network.

Keywords: English language teaching. Curriculum. Digital technologies. *Duolingo*.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 - <i>Layout Duolingo</i> | 35 |
| Figura 2 - Exemplos de atividades do <i>Duolingo</i> | 36 |
| Figura 3 - Idioma mais estudado no <i>Duolingo</i> em cada país em 2024..... | 38 |
| Figura 4 - Matriz curricular da rede municipal de João Pessoa..... | 47 |
| Figura 5 - Guia e trilha da unidade 2 do aplicativo <i>Duolingo</i> | 48 |

LISTA DE INFOGRÁFICOS

| | |
|--|----|
| Infográfico 1 - Panorama da qualidade da internet nas escolas públicas brasileiras | 33 |
| Infográfico 2 - Ecossistema do <i>Duolingo</i> | 37 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|----|
| Gráfico 1 - Percentual de escolas públicas ativas, municipais e estaduais que declararam, no Censo Escolar de 2023 | 29 |
| Gráfico 2 - Razões para a escolha do idioma no <i>Duolingo</i> em 2024 | 39 |
| Gráfico 3 - Familiaridade com ferramentas digitais..... | 56 |
| Gráfico 4 - Utiliza ferramentas..... | 58 |
| Gráfico 5 - Frequência do uso de ferramentas digitais..... | 61 |
| Gráfico 6 - Utilização do <i>Duolingo</i> para fins pedagógicos | 63 |
| Gráfico 7 - Funcionalidades do <i>Duolingo</i> conhecidas pelos professores..... | 72 |
| Gráfico 8 - Benefícios percebidos ao utilizar o <i>Duolingo</i> com os alunos | 73 |
| Gráfico 9 - Dificuldades encontradas pelos professores para utilizar o <i>Duolingo</i> | 74 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 - Síntese de pesquisas sobre o uso do Duolingo | 15 |
| Quadro 2 - Perfil socioprofissional dos colaboradores da pesquisa | 52 |
| Quadro 3 - Ferramentas digitais nomeadas pelos respondentes | 59 |
| Quadro 4 - Justificativa pedagógica sobre o uso do Duolingo | 64 |
| Quadro 5 - Justificativa pedagógica sobre o não uso do <i>Duolingo</i> | 66 |
| Quadro 6 – Opinião e justificativa sobre a utilidade do <i>Duolingo</i> para o ensino de Língua Inglesa..... | 68 |
| Quadro 7 - Observação adicional sobre o uso do <i>Duolingo</i> | 75 |

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC – BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

CGI.br – COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL

IA – INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

LDB – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

NIC.br – NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR

PCNS – PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

PNED – PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DIGITAL

PROINFO – PROGRAMA NACIONAL DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL

TACS – TERMOS DE AJUSTAMENTO DE CONDUTA

TDICS – TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

TICS – TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 11 |
| 2 | TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO | 18 |
| 2.1 | Conceitos de tecnologia, evolução tecnológica, letramento digital crítico e desafios educacionais em um mundo físico-virtual | 18 |
| 2.2 | TDICs na educação brasileira: potencialidades e desafios | 23 |
| 2.3 | Gamificação e Aprendizagem..... | 30 |
| 2.4 | <i>Duolingo</i> no ensino de línguas estrangeiras na era digital..... | 34 |
| 3 | ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E CURRÍCULO | 42 |
| 3.1 | Definições de Currículo: Entre Prescrição e Prática..... | 42 |
| 3.2 | A construção do currículo de língua inglesa no contexto brasileiro | 43 |
| 3.3 | A matriz curricular de língua inglesa dos anos finais do município de João Pessoa .46 | |
| 4 | PERCURSO METODOLÓGICO | 50 |
| 4.1 | Tipo de pesquisa | 50 |
| 4.2 | Local da pesquisa..... | 51 |
| 4.3 | Colaboradores | 51 |
| 4.4 | Geração de dados | 53 |
| 4.5 | Procedimento da coleta de dados..... | 53 |
| 5 | ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS | 55 |
| 5.1 | Conhecimento e uso de ferramentas digitais | 55 |
| 5.2 | Conhecimento sobre o <i>Duolingo</i> | 62 |
| 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 77 |
| | REFERÊNCIAS..... | 80 |
| | APÊNDICES | 88 |
| | APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)..... | 88 |
| | APÊNCICE B – Termo de anuênci..... | 92 |
| | APÊNDICE C – Termo de compromisso financeiro do pesquisador | 93 |
| | APÊNDICE D - Termo de compromisso e responsabilidade do pesquisador | 94 |

| | |
|---|------------|
| APÊNDICE E – Questionário para professores de língua inlesa da rede pública de João Pessoa..... | 95 |
| APÊNDICE F - Manual Pedagógico: <i>Duolingo</i> como ferramenta pedagógica. | 98 |
| ANEXO A - Circular 42.137 2024 - Nova Matriz Curricular | 134 |
| ANEXO B – Matriz Curricular – Ensino Fundamental – Língua Inglesa | 136 |

1 INTRODUÇÃO

O uso das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas vem se tornando cada vez mais comum. Depois da pandemia da Covid-19, tornou-se algo essencial, pois as aulas passaram a ser a distância e os professores tiveram que se adequar a essa modalidade de ensino, fazendo uso de tais ferramentas para motivar e envolver seus alunos nas atividades propostas.

Na sala de aula de língua inglesa, não poderia ser diferente, visto que diversas tecnologias acompanham variadas metodologias, desde o uso de equipamentos de áudio até as aulas via plataformas digitais (Reinders; Nunan; Zou, 2017). O uso dessas técnicas melhora os processos de ensino-aprendizagem, como nos aponta Gilakjani (2017), aumentando o engajamento dos estudantes e deixando-os mais motivados.

Apesar dos benefícios que as tecnologias digitais podem trazer para a aprendizagem e de no Brasil haver cerca de 242 milhões de *smartphones* em funcionamento, mais que a sua população de 214 milhões (CNN Brasil, 2022), o seu uso na maioria das vezes se restringe a aplicativos de mensagens e redes sociais (Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação – Cetic.Br, 2024). A pandemia da Covid-19 mostrou a dificuldade de estudantes e educadores no manejo de diferentes artefatos para o ensino remoto, tais como o *Google Sala de Aula* e o *Google Meet*, que foram disponibilizados gratuitamente pela empresa *Google* durante a pandemia. Por outro lado, houve um movimento coletivo de diversas organizações públicas e privadas buscando auxiliar educadores e estudantes que não tinham familiaridade com o uso desses recursos.

No estado da Paraíba, o governo criou uma plataforma de formação, em meados de setembro de 2020, com objetivo de “desenvolver habilidades para a realização das aulas remotas durante a pandemia” (Paraíba, 2020), para profissionais da educação da rede pública e privada. Essa iniciativa resultou na nota 6,0 (seis) em eficiência no gerenciamento do ensino remoto do país, a maior nota do Brasil (Paraíba, 2021).

Enquanto no município de João Pessoa, especificamente, a formação sobre ferramentas do *Google Education* que se iniciou em março de 2021, no formato de *lives* e vídeos explicativos no *Youtube*, passou a fazer parte de forma continuada da instrução dos professores da rede municipal em julho do mesmo ano. Já em dezembro de 2022, a prefeitura fez a entrega de *tablets* e *chips* com internet para todos os estudantes matriculados da rede municipal de ensino.

Nos *tablets* entregues aos estudantes pela prefeitura, continham diversos aplicativos instalados, dentre eles o *Duolingo*, que foi lançado em 2012 por Luis von Ahn primeiramente

para o sistema operacional IOS, e algum tempo depois para o sistema operacional Android, com o objetivo principal de promover instrução de línguas estrangeiras para pessoas de menor renda, a princípio com maior foco na língua inglesa. Na atualidade, além de possibilitar o ensino de 450 línguas, existe a plataforma *Duolingo para Escolas* em que professores podem acompanhar o progresso de aprendizagem para os seus estudantes no ensino de língua inglesa em formato de jogo (*game*; “*gamificado*” de agora em diante).

Diante de várias ferramentas possíveis para aprofundamento da pesquisa na seara de tecnologias digitais, ensino de língua inglesa e currículo, nosso objeto de estudo é o aplicativo *Duolingo* como ferramenta digital e as contribuições dele para o currículo de língua inglesa da rede municipal de João Pessoa. Esta ferramenta, em especial, chama a nossa atenção, pois os estudantes da rede municipal de João Pessoa, dos anos finais, receberam *tablets* e tal aplicativo está liberado para o uso em seus dispositivos e o uso dele pode aproximar os estudantes à língua inglesa de uma maneira divertida e acessível.

Com base nisso, temos como questão de pesquisa: de que maneira a integração do aplicativo *Duolingo* aos objetos de conhecimento e as habilidades da matriz curricular podem contribuir para o desenvolvimento das práticas pedagógicas dos professores de língua inglesa da rede municipal de João Pessoa?

Nossa pesquisa emerge, em primeiro lugar, da trajetória pessoal da pesquisadora por sua formação inicial em Letras com habilitação em língua inglesa e atuação como professora nas redes estadual da Paraíba e municipal de João Pessoa. Soma-se a essa vivência, a experiência prática de implementação do *Duolingo para Escolas*, desde o lançamento em 2016, a princípio, como recurso extraclasse para os estudantes. Além desses motivadores contextuais, identificamos a falta de experiência digital por parte de alguns professores que têm dificuldades em perceber as potencialidades das tecnologias digitais (Moran, 2014) e como essas podem dar suporte ao processo de ensino-aprendizagem de seus estudantes, tornando significativa a aprendizagem de uma língua estrangeira, nesse caso, a inglesa, através da mediação professor/tecnologia.

Acrescenta-se a essa base a relevância acadêmica do nosso estudo, uma vez que há escassez de pesquisas sobre aplicativos gamificados, especialmente o *Duolingo*, integrados a currículos em diferentes níveis de ensino, respaldando seu caráter singular. Por fim, a pesquisa fortalece a sustentabilidade curricular ao articular as funcionalidades do *Duolingo* com habilidades específicas da matriz local, como compreensão oral e produção escrita.

Tomamos por base as seguintes hipóteses: (i) os professores possuem uma percepção limitada sobre o uso do aplicativo *Duolingo* como ferramenta pedagógica; (ii) a articulação entre

o *Duolingo* e os objetos de conhecimento da matriz curricular municipal de língua inglesa potencializa práticas pedagógicas inovadoras; (iii) a mediação pedagógica via *Duolingo* para escolas fornece subsídios para o acompanhamento docente, auxiliando no desenvolvimento de estratégias pedagógicas, permitindo que os alunos tenham acesso às diferentes formas de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades linguísticas. Como nos aponta Mudra (2020), os benefícios incluem, dentre outros, a melhoraria das habilidades comunicativas, o contato com materiais autênticos e o desenvolvimento das habilidades colaborativas entre professores e alunos, bem como entre os próprios alunos.

Nosso objetivo geral foi analisar a percepção dos professores de língua inglesa da rede municipal de João Pessoa acerca da articulação do uso aplicativo *Duolingo* no contexto de sala de aula com o currículo escolar.

Como objetivos específicos, almejou-se: mapear benefícios e desafios da integração do *Duolingo* à matriz curricular de língua inglesa; analisar o potencial do aplicativo na diversificação de estratégias ativas contextualizadas; por último, elaborar um Manual Pedagógico que articule as funcionalidades do *Duolingo* aos objetos de conhecimento da matriz curricular municipal.

Para que este estudo cumpra seus objetivos, responda à pergunta de pesquisa e valide suas hipóteses, é importante compreender o estado atual do tema, examinando suas convergências e divergências com a nossa pesquisa. Buscamos na Plataforma Sucupira dissertações de mestrado entre os anos de 2018 a 2025 com as temáticas: ensino de língua inglesa, currículo escolar, tecnologias digitais e *Duolingo*, verificamos que muitos trabalhos abordam esses temas isoladamente, mas não de forma integrada em uma única pesquisa – especialmente quanto à relação do *app Duolingo* com o currículo escolar.

Iniciando as análises, Honorato (2018) propôs identificar potencialidades e limitações do uso do *Duolingo* no ensino de vocabulário. Os resultados apontaram que o aplicativo traz diferentes potencialidades, através da organização das atividades por campos semânticos, ludicidade e repetição de exercícios para fixação dos conteúdos, mas apresenta limitações quanto à interface, ao repertório limitado e à predominância do método gramática-tradução.¹

Na mesma linha investigativa, Cabral (2018) propõe avaliar heuristicamente estratégias lúdicas do aplicativo a partir da experiência do usuário. O estudo conclui que os usuários buscam, além de aspectos educacionais, interfaces comprehensíveis e experiências satisfatórias que adicionem motivação. Ainda, os aspectos lúdicos agem como reforçadores e auxiliam na

¹ É um método tradicional de ensino de inglês centrado no professor, que se concentra na compreensão das regras gramaticais e na tradução de textos entre a língua-alvo e a língua materna do aluno. Brown (2015)

identificação do usuário. Também aponta que muitos artigos acadêmicos criticam a metodologia do *Duolingo* e que poderia haver conflitos de métodos na sua integração a conteúdos de sala de aula.

Com foco na tradução como ferramenta pedagógica, Barbosa (2019) investigou o gerenciamento de problemas durante a realização de tarefas de tradução do jogo *Duolingo*. Os dados revelaram que os colaboradores gerenciaram incertezas na compreensão, na transferência e na produção da língua. Para documentar a pesquisa, foram utilizados protocolos verbais. O estudo também apontou que o aplicativo pode ser integrado como suporte aos conteúdos curriculares e serve como elemento motivacional da aprendizagem de línguas estrangeiras.

Prosseguindo nas análises, Cappellari (2020) estudou a percepção de alunos e professores sobre o uso do aplicativo *Duolingo* na aprendizagem de língua inglesa. Os dados foram gerados a partir da interação com o aplicativo (via *Duolingo para Escolas*) e entrevistas com os alunos e a professora da turma. Os resultados evidenciaram que a gamificação é um dos pontos fortes do aplicativo, assim como se demonstrou eficaz como apoio ao ensino de língua inglesa, sendo complementar às aulas em sala.

Em estudo sobre habilidades cognitivas, Nascimento (2021) debruçou-se sobre a análise daquelas habilidades mobilizadas na resolução das atividades do *Duolingo Histórias* por meio da teoria da relevância. Foram selecionadas algumas histórias e analisadas a partir da metodologia da grade aberta. O estudo aponta que vários fatores geram efeitos cognitivos de menor esforço, tais como a gamificação, o vocabulário apresentado de forma contextualizada, a repetição espaçada e o processo inferencial.

Quanto ao desenvolvimento da compreensão leitora, Oliveira (2022) propôs investigar como a plataforma *Duolingo para escolas* atua com aprendizes iniciantes. Segundo o estudo, o *Duolingo* alinha-se ao CEFR (Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas) e à BNCC (Base Nacional Comum Curricular), oferecendo objetivos de ensino diversificados. A plataforma para escolas tem potencial para oferecer aos professores uma prática lúdica e interativa.

Explorando aplicações no ensino híbrido, Alves (2022) estudou a viabilidade do uso de três *apps*: *Cake*, *Duolingo* e *Hello Talk* como materiais didáticos. A coleta de dados incluiu dois questionários e oito aulas virtuais síncronas com professor-pesquisador e estudantes. Por fim, os três *apps* (incluindo *Duolingo*) cumpriram os requisitos mínimos para o emprego no ensino híbrido, demonstraram validade experiencial, valorização dos erros, estímulo à autonomia e respeito ao papel do professor como mediador.

Em perspectiva técnica, Reinheimer (2022) desenvolveu uma estrutura para apoiar a

avaliação de ambientes gamificados em contextos educacionais: *GAMIEFFECTS*, e validou-a por meio de um estudo de caso no ambiente gamificado do *Duolingo*. O estudo validou que a gamificação é uma estratégia eficaz para promover comportamentos específicos e aumentar a motivação e o envolvimento dos estudantes.

No contexto do Ensino Médio, Silva (2023) investigou as potencialidades do uso do *app Duolingo* no ensino de língua inglesa nas aulas de uma turma de 3º ano do Ensino Médio no curso de Agropecuária do IFMA. A pesquisa contou com uma metodologia qualitativa, descritiva e de intervenção pedagógica, utilizando, para a coleta de dados, questionário, planejamento de aulas, diário de campo e grupo de discussão. Os resultados mostraram que o uso do *Duolingo* é importante para a aprendizagem dos estudantes, principalmente no que concerne às apresentações orais, tendo o professor um papel crucial como mediador.

Por fim, Tavares (2025) buscou compreender o processo de gamificação do *app Duolingo* a partir do *feedback*. A pesquisa foi bibliográfica e documental. O estudo revelou que o aplicativo desenvolve as quatro habilidades linguísticas, que a gamificação traz significado ao processo de aprendizagem, bem como engaja seus usuários. Além disso, também pontuou que estratégias gamificadas podem não ser suficientes para manter engajamento e motivação a longo prazo.

Os estudos que encontramos buscam investigar o aplicativo *Duolingo* de diferentes formas e contextos e como uso complementar. Por um lado, também validam questões importantes do nosso estudo quando explicitam em seus resultados que a mediação tem papel fundamental na implementação desse tipo de ferramenta e que a gamificação apresenta-se como uma estratégia eficaz no processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, diferem de nossa proposta, uma vez que propomos a integração do aplicativo ao currículo e concebemos um produto que pode ser usado pelos docentes, algo que distingue nossa pesquisa dos demais trabalhos analisados.

Quadro 1 - Síntese de pesquisas sobre o uso do Duolingo

| Autor (Ano) | Objetivo | Metodologia / Instrumentos | Principais Resultados / Conclusões |
|------------------------|--|---|--|
| Honorato (2018) | Identificar potencialidades e limitações do <i>Duolingo</i> no ensino de vocabulário | Análise de atividades do <i>app</i> | Potencialidades: campos semânticos, ludicidade, repetição; Limitações: interface, repertório restrito, foco no método gramática-tradução |
| Cabral (2018) | Avaliar heuristicamente estratégias lúdicas a | Avaliação heurística e análise de artigos | Usuários buscam motivação e interfaces compreensíveis; aspectos lúdicos reforçam a |

| | | | |
|--------------------------|---|--|--|
| | partir da experiência do usuário | | aprendizagem; críticas à metodologia; conflito possível com conteúdos escolares |
| Barbosa (2019) | Investigar tarefas de tradução no <i>Duolingo</i> como ferramenta pedagógica | Protocolos verbais de tarefas de tradução | Colaboradores gerenciam incertezas; <i>app</i> pode apoiar conteúdos curriculares e motivar aprendizagem |
| Cappellari (2020) | Analizar percepções de alunos e professores sobre o <i>Duolingo</i> | Interação via <i>Duolingo</i> para Escolas e entrevistas | Gamificação é ponto forte; eficaz como apoio complementar às aulas |
| Nascimento (2021) | Analizar habilidades cognitivas mobilizadas no <i>Duolingo Histórias</i> | Teoria da relevância e grade aberta | Gamificação, vocabulário contextualizado, repetição espaçada e inferência geram efeitos cognitivos de menor esforço |
| Oliveira (2022) | Investigar uso do <i>Duolingo para Escolas</i> com aprendizes iniciantes | Alinhamento com CEFR e BNCC | Plataforma promove prática lúdica e interativa, com objetivos diversificados |
| Alves (2022) | Estudar viabilidade de apps (<i>Cake</i> , <i>Duolingo</i> , <i>Hello Talk</i>) no ensino híbrido | Questionários e 8 aulas virtuais síncronas | <i>Apps</i> cumpriram requisitos; promovem autonomia, valorizam erros, destacam papel do professor |
| Reinheimer (2022) | Desenvolver estrutura de avaliação de ambientes gamificados (<i>GAMIEFFECTS</i>) | Estudo de caso com <i>Duolingo</i> | Gamificação é eficaz para motivar e engajar estudantes |
| Silva (2023) | Analizar potencialidades do <i>Duolingo</i> no Ensino Médio (IFMA) | Questionário, planejamento de aulas, diário de campo, grupo de discussão | <i>Duolingo</i> favorece aprendizagem, sobretudo apresentações orais; papel do professor é fundamental como mediador |
| Tavares (2025) | Compreender gamificação no <i>Duolingo</i> a partir do feedback | Pesquisa bibliográfica e documental | <i>App</i> desenvolve quatro habilidades; gamificação engaja, mas pode não sustentar motivação a longo prazo |

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Honorato (2018), Cabral (2018), Barbosa (2019), Cappellari (2020), Nascimento (2021), Oliveira (2022), Alves (2022), Reinheimer (2022), Silva (2023) e Tavares (2025).

Nesse contexto, nossa pesquisa ancora-se em dois pilares teóricos: as tecnologias digitais na educação (TDICs) e o currículo e o ensino de língua inglesa. Partindo das concepções sobre tecnologia de Vieira Pinto (2008), Tajra (2019) e Feenberg (2010), que a compreendem como ferramenta social que exige apropriação crítica, não apenas técnica, apoiamo-nos também

em Gabriel (2023) e Moran (2014) quanto à necessidade de mediação para sua efetividade. No que concerne ao currículo e ao ensino de língua inglesa, discutimos as perspectivas prescritiva e prática com base em Pacheco (2005), bem como documentos oficiais — a BNCC e a Matriz curricular municipal.

Esses referenciais teóricos sustentam a estrutura desta pesquisa, a qual se organiza em seis capítulos. A introdução apresenta o tema, os objetivos gerais e específicos e o estado da arte. O Capítulo 2 aborda conceitos de tecnologia, tecnologias digitais, gamificação e o papel do *Duolingo* no cenário educacional. No Capítulo 3, tratamos de currículo, o ensino de língua inglesa no Brasil e a matriz curricular de João Pessoa. No Capítulo 4, detalhamos o percurso metodológico e o instrumento de coleta de dados. No Capítulo 5, analisamos as percepções docentes sobre integração curricular, práticas pedagógicas e desafios. Por fim, o Capítulo 6, Considerações Finais, sintetiza os achados e responde aos objetivos. Os Apêndices compreendem também o “Manual Pedagógico”, materializando a articulação do aplicativo *Duolingo* com a proposta curricular para a rede municipal.

2 TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO

As tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) trouxeram grandes transformações para a sociedade como a conhecemos e aonde chegamos até este momento. A informação, que antes demorava a chegar ou era acessada por alguns, hoje alcançou uma escala global, possibilitada pela a internet e pela a *World Wide Web* – WWW. Como um sistema de documentos em hipermídia, que possibilita a ubiquidade, ou seja, o acesso ao mesmo tempo de milhares e milhares de internautas, a rede mudou a maneira como vivemos e nos relacionamos nos dias de hoje. O avanço do uso das TDICs transformou o contexto social e educacional de todo o mundo (Prensky 2010; Moran, 2014; Gabriel, 2023) e trouxeram novidade para alguns e estranhamento a outros, porém o fato de sua inserção na sociedade mostrou que não havia como retroceder e que haveria a necessidade de nos adaptarmos a sua presença.

Nesse contexto, aplicativos como o *Duolingo* surgem não apenas como ferramentas de ensino, mas como espaços de reconfiguração das práticas pedagógicas, demandando reflexão crítica sobre seu papel no processo de ensino-aprendizagem. Entendido como um processo cíclico na perspectiva freiriana, de que “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p. 23), tanto o professor quanto os alunos são transformados durante o processo educativo.

Para compreender o uso da tecnologia no ato pedagógico, é essencial discutirmos o conceito de tecnologia, indo além da mera associação a dispositivos digitais como fazemos na próxima seção.

2.1 Conceitos de tecnologia e desafios educacionais em um mundo físico-virtual.

Afinal, o que é tecnologia? Se perguntarmos a um indivíduo da geração *Alpha* (2010-2020), provavelmente, ele associará às tecnologias digitais, entretanto, se perguntarmos aos *Baby Boomers* (1945-1960) (McCrindle, 2025), é esperado que relacionem esse conceito às máquinas e como isso mudou a produção das coisas. Ambas as respostas estão corretas, porém, em um contexto mais amplo, tecnologia vai além de algo digital ou das máquinas.

Sob o prisma etimológico, Vieira Pinto (2008, p. 219) nos apresenta o conceito mais amplo de tecnologia como a junção de *technè* e *lógos*, ou seja, seria a “teoria, a ciência, o estudo, a discussão da técnica”. Já para Tajra (2019), “técnica” tem relação com a mudança que o homem realiza no modo de produzir algo. Assim, o produtor muda a forma de operar o meio, trazendo resultados que afetarão a comunidade como um todo.

Com uma percepção levemente divergente, o filósofo contemporâneo Feenberg (2010) propõe um questionamento sobre a tecnologia, pois a vê como a fonte principal de poder nas sociedades modernas. Sendo assim, poder político e apropriação da tecnologia estão intimamente conectados. Ademais, Feenberg (2010) descreve que há, na contemporaneidade, quatro perspectivas para se compreender a tecnologia: 1) A tecnologia como ferramenta para realizar necessidades – perspectiva do utilitarismo; 2) A tecnologia é orientada por valores do mercado e, por isso, é a força motriz da história – perspectiva do determinismo; 3) A tecnologia carrega valores, portanto, a sociedade é responsável pelo desenvolvimento tecnológico – perspectiva do substantivismo; 4) A tecnologia pode ser controlada positivamente, bastando para isso democratizá-la – perspectiva crítica, defendida por Feenberg.

A visão crítica de Feenberg (2010) ressoa na educação: a democratização das TDICs exige confrontar hierarquias estabelecidas, enfrentar a resistência à mudança, ampliar o acesso às tecnologias dentro da escola e munir professores e alunos com informação, não apenas técnica, mas também na perspectiva do letramento crítico. Conforme Cervetti, Pardales e Damico (2001), essa abordagem implica em o leitor atribuir, em vez de extrair, significado ao texto, entendendo o sentido textual no contexto das relações sociais, históricas e de poder, não apenas como produto do autor. Nessa conjuntura tecnológica, espera-se uma reflexão acerca de *como, para quê e porque* utilizamos essas tecnologias, bem como *qual significado* essas ferramentas *devem* assumir nas circunstâncias de quem as utiliza, abdicando a mera recepção acrítica dos sujeitos e promovendo transformação social.

Se por um lado, a tecnologia evoca discussões sobre seus conceitos, usos e reflexões críticas, por outro lado, sua evolução histórica revela como cada revolução redefine não apenas as ferramentas, mas também as respectivas relações de poder.

Se olharmos um pouco mais para nossa história, podemos ver como a tecnologia acompanha o ser humano desde sua evolução, de nômade a sedentário. Uma das primeiras modificações que ocorreram ao homem foi a criação de ferramentas que o auxiliou a traçar uma trajetória como no Paleolítico, período que durou desde cerca de 2,5 milhões de anos até cerca de 10.000 a.C., conhecido com Idade da Pedra Lascada, quando os humanos utilizavam pedras como sílex, quartzo e quartzito para criar lâminas rudimentares. Tais ferramentas, a princípio feitas de pedra, madeira, ossos ou chifres, não apenas ajudaram o homem a sobreviver, como também moldaram nossa evolução cognitiva e biológica (Tennie *et al.* 2017).

Em seguida, o descobrimento do fogo trouxe um novo marco, pois concedeu aos humanos o controle sobre uma força natural, usando-a para diversas finalidades, tais como transformar áreas inférteis em férteis e cozinhar (Harari, 2015). Outra invenção de grande

importância foi a roda, a qual “foi descrita como a invenção mecânica mais importante de todos os tempos [1] e foi creditada como a criadora de mudanças sociais e econômicas sísmicas na trajetória da história humana [2].” (Alacoque; Bulliet; James, 2024 p.1-2; tradução nossa²), trazendo mudanças importantes nos campos da economia e intercâmbio cultural, por permitir maior mobilidade ao homem.

Hoje, o que parece um simples artefato, como um lápis ou uma folha de papel foram frutos da engenhosidade, da observação e da resolução de problemas do ser humano. A tecnologia também fez mudanças e revoluções quanto à produção das coisas, saímos da condição artesanal em direção aos produtos manufaturados. A primeira revolução industrial (1760) foi provocada por diversas transformações tecnológicas da época que alteraram a produção e alavancaram o crescimento econômico. Segundo Jiang (2024), a máquina a vapor e de tear trouxeram mudanças na manufatura e aumento na produção, e permitiram operações em larga escala. Esse processo possibilitou uma fabricação rápida e barata resultando na mudança econômica do feudalismo para o capitalismo industrial. Outra modificação relevante foi no sistema de transportes, ferrovias e navios a vapor, que promoveram a comercialização de modo global. Jiang (2024, p. 234; tradução nossa)³ destaca que

A máquina a vapor, por exemplo, revolucionou o transporte e a indústria ao proporcionar uma fonte de energia confiável e potente. Esta inovação permitiu que as fábricas se localizassem longe das fontes de água, levando o crescimento das cidades industriais.

Além das mudanças econômicas, houve profundas mudanças sociais. A população rural mudou-se para os centros urbanos e originaram-se novas classes sociais. Um novo modelo de trabalho substituiu progressivamente o trabalho artesanal e agrícola dando alicerce a estrutura econômica atual (Jiang, 2024).

Essa sequência de transformações foi contínua e gradual, houve ainda uma segunda revolução, marcada por invenções tecnológicas, tais como, a lâmpada e dispositivos de comunicação como o telégrafo e o telefone. Além da terceira revolução industrial, marcada por transformações no setor industrial e no campo científico em áreas como a robótica e a eletrônica. Acarretando a quarta revolução industrial que se caracteriza pela fusão das tecnologias, tais como inteligência artificial (IA), internet das coisas (IoT) e biotecnologia

² No original: The wheel has been described as the most important mechanical invention of all time [1] and has been credited with creating seismic social and economic shifts in the trajectory of human history [2].

³ No original: The steam engine, for instance, revolutionized transportation and manufacturing by providing a reliable and powerful source of energy. This innovation enabled factories to be located away from water sources, leading to the growth of industrial cities.

ultrapassando a mera automação. Na perspectiva de Schwab (2016), as revoluções anteriores alteraram meios e métodos. A atual redefine sistemas, desde processos industriais até o modo como interagimos, integrando domínios físicos, digitais e biológicos de maneira singular.

Desse modo, o mundo virtual reformulou padrões outrora estáveis, tais como o espaço e o tempo. Diferente da primeira revolução industrial, percebemos o quanto as tecnologias digitais têm um ritmo mais acelerado modificando a maneira como vivemos, trabalhamos e interagimos. Os primeiros computadores da década de 1950 haviam sido criados com o objetivo de fazer cálculos para ajudar as tropas na segunda guerra mundial, mas eram enormes e consumiam bastante energia. Comparando-o com os de hoje, estes dispositivos fornecem mobilidade, personalização do uso, processamento eficaz e rápido.

Essas transformações históricas nos mostram que, a cada revolução industrial, para além das evoluções técnicas, houve modificações na noção de humanidade. Da primeira à quarta Revolução Industrial, as transformações não ocorreram apenas em como agimos, mas também na natureza de quem somos, na medida em que o mundo físico e o virtual vêm se fundindo continuamente.

Alterações que antes levavam muito tempo, por exemplo, séculos – como a transição do manual para o industrial – agora ocorrem em décadas ou anos. Essa aceleração não é oriunda apenas do progresso, mas também de uma ruptura ontológica, ou seja, uma nova visão sobre o ser social que navega entre estes espaços: o real e o virtual. As fronteiras encontram-se diminuídas por conta da rede de computadores interconectados. E é nesse cenário que as ideias de Pierre Lévy (2011) fomentam o debate, propondo um ciberespaço não como fuga da realidade, mas como extensão da própria condição humana.

Lévy (2011, p. 32) pontua que as “tecnologias digitais surgiram, então, como a infraestrutura do ciberespaço, novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação, mas também novo mercado da informação e do conhecimento”. Ou seja, esse novo espaço é amplo, diverso, dinâmico e traz consigo um volume gigantesco de informações a todo instante. Não é mais necessário sentar-se à frente da TV e aguardar pelo telejornal para saber das notícias mais importantes do dia, basta pegar um aparelho celular, computador ou *tablet* e acessar as notícias em diferentes *sites*, plataformas ou rede sociais a qualquer momento do dia. Tais informações são trocadas rapidamente, mas nem sempre de maneira eficiente, visto que nem todos os usuários filtram as informações que recebem e as compartilham sem checar se as informações são verídicas ou não. Uma vez que todos nós podemos criar, divulgar ou publicizar informações, o que é publicado na rede torna-se “permanente”, nas palavras de Gabriel (2023, p. 128), seja algo positivo ou negativo, em uma escala global.

O que nos traz outra questão relevante: o letramento digital, conceito que denota mais que um conjunto de habilidades, configura-se como uma prática sociocultural complexa, que consiste nas “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (Dudeney, Hockly, Pegrum, 2016, p. 17). Ao passo que os estudantes aprendem por meio das tecnologias digitais, eles também aprendem acerca delas. Assim, o letramento digital é uma competência dinâmica essencial para que os alunos possam se adaptar e participar ativamente da sociedade digital, uma vez que

[...] abre novas oportunidades, métodos adequados de divulgação e gestão da informação digital, desenvolvimento de competências necessárias com base na alfabetização digital, garantindo acesso equitativo para todos os que desejam obter conhecimentos necessários e habilidades de tomada de decisão, garantindo a demanda por graduados no mercado de trabalho mundial em situação de economia digital (Makarova, E.; Makarova, E., 2018, p. 57; tradução nossa).⁴

Apesar de ser um tema amplamente discutido desde a origem da internet na década de 1960 até os dias atuais, o letramento digital permanece, na prática social contemporânea, como um processo em contínuo desenvolvimento. Embora a internet seja popular nos dias de hoje, a proficiência em acessar informações, analisá-las, compartilhá-las e/ou produzir conteúdo de maneira crítica permanece um desafio. Assim como “ler não é um ato natural; não somos mais evoluídos para ler livros do que o somos para usar computadores” (Shirky, 2010b *apud* Dudeney; Hockly; Pegrum, 2016, p.18). Ou seja, além de uma instrução técnica acerca dos artefatos tecnológicos, é mandatória uma alfabetização midiática contínua capaz de atender às demandas éticas e comunicacionais do século XXI, evidenciada através de fenômenos como os da viralização de *fake news*, um dos efeitos da falta de letramento crítico que nos aponta a necessidade de políticas educacionais que combatam a desinformação.

Como alertam Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), sem letramento digital, a inteligência coletiva proposta por Lévy (2011) pode gerar confusão informacional, minando o potencial de colaboração estruturada, por meio da qual os conhecimentos se somam, geram soluções e acesso facilitado a informações. Lévy (2011, p. 157) nos aponta que “essas novas tecnologias” promovem o acesso às informações por meio de mecanismos de pesquisa, bem como redefinem as maneiras como aprendemos, ampliando o que o autor nomeia como “potencial de inteligência

⁴ No original: [...] opens up new opportunities, adequate methods for dissemination and management of digital information, development of necessary competencies on the basis of digital literacy, ensuring equitable access for all who wish to obtain necessary knowledge and decision-making skills, ensuring demand for school graduates in the world labor market in situation of digital economy.

coletiva”.

É importante reforçarmos que nunca foi tão simples acessar informações e aprender de qualquer lugar e da maneira que se deseja. Isso foi possível através da expansão do ciberespaço e das evoluções tecnológicas que acompanharam o desenvolvimento desse ambiente virtual.

Retomando a quarta revolução industrial e seus desdobramentos, o ciberespaço vem sendo ampliado a ponto de hoje termos a expansão do uso da Inteligência Artificial (IA). A princípio, a IA focava em métodos para perceber, representar, aprender e raciocinar sobre o conhecimento de maneira menos explícita em *softwares* busca. Hoje, amplia-se esse legado com a IA generativa, ao utilizar grandes modelos neurais para a criação de conteúdo, tornando-se acessível de maneira personalizada por qualquer indivíduo que crie uma conta (Stryker, C.; Kavlakoglu, E., 2025). Além da IA, temos o metaverso, um ambiente imersivo em 3D no qual é possível realizar atividades que, até o momento, não são possíveis no mundo físico (Gabriel, 2021).

Isso posto, é importante reiterar a necessidade do letramento digital crítico, que deve proporcionar oportunidades de escolha consciente aos indivíduos colaboradores da sociedade da informação. Essa competência, para ser colocada em prática, exige a presença de agentes mediadores capacitados, corroborando as informações apresentadas em Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 - Educação de qualidade (Organização das Nações Unidas, 2015). A meta “4.C”, desse documento, versa sobre aumentar a quantidade de profissionais qualificados, que precisam estar informados e formados para fazerem um bom emprego das ferramentas digitais disponíveis, focando em seus possíveis usos e ajudando outros a chegarem à tal consciência. Estamos de alguma forma na era dos Jetsons⁵, mas ainda nos faltam alguns dos seus apetrechos para além dos tecnológicos, pois ainda não superamos desafios básicos como a exclusão digital e a manipulação de informações, portanto essa era acontecerá de fato quando a tecnologia for democratizada – não apenas seu acesso – permitindo que todos participem de sua construção.

2.2 TDICs na educação brasileira: potencialidades e desafios

Nos anos 1990, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) ganharam notoriedade e compreendiam:

⁵ *The Jetsons* (1962): Desenho animado que projetava um futuro utópico marcado por tecnologias avançadas, automação integral e conveniências cotidianas extremas, como carros voadores, robôs domésticos e interfaces holográficas.

as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) são um conjunto de tecnologias desenvolvidas que estão disponíveis para as pessoas, com a intenção de melhorar a qualidade de vida e que nos permitem realizar diferentes tarefas com as informações que manuseamos ou às quais temos acesso, de modo que, além de gerenciá-las (receber-emitir-processar), podemos armazená-las, recuperá-las e manipulá-las, ou seja, adicionar conteúdo etc., em termos de ações (López, 2013).

Soares *et al.* (2015) acreditam que seria melhor renomear TICs por Tecnologias de Aprendizagem e Conhecimento (TACs), considerando os conflitos culturais e geracionais estabelecidos pelas tecnologias e seus usos.

Mais tarde, as TICs passaram a ser Tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) e conforme definido por Ribeiro ([2014]), configura-se como um sistema sociotécnico baseado na codificação binária (0 e 1), que transcreve linguagens e dados em algoritmos processáveis por dispositivos computacionais, tais como *tablets*, computadores pessoais e celulares. Além disso, percebeu-se que tais tecnologias mostravam-se multifacetadas neste cenário. Houve convergência entre *hardwares*, *softwares* e interface fazendo com que a tecnologia funcionasse como condutora entre os espaços físicos e virtuais estabelecendo interações complexas.

No Brasil, a princípio, as TDICs eram acessadas por pessoas da classe média alta, ficando muito longe das populações menos favorecidas, assim como da escola pública. Entretanto, com o passar do tempo, iniciativas de formação continuadas foram acontecendo, como o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO), fomentado pelo Ministério da Educação na década de 1990, com o objetivo de “promover o uso da tecnologia como ferramenta de enriquecimento pedagógico no ensino público fundamental e médio” (Brasil, [2012]). Tais formações tentaram diminuir as dificuldades e a distância da formação inicial dos professores que atuavam na educação básica e não tiveram acesso a este conhecimento anteriormente. Porém, tal formação esbarrou em dificuldades estruturais, como a falta de internet na escola e, principalmente, ausência de computadores com os quais pudessem ser aplicadas as práticas dos cursos junto aos estudantes.

Em 2012, o Governo Federal lançou o ProInfo Integrado, sendo o *tablet* educacional a ferramenta da vez que, além de ser entregue aos professores, nesse momento, também foi entregue aos estudantes. Contudo, as escolas escolhidas deveriam “ser escola urbana de ensino médio, ter internet banda larga, laboratório do ProInfo e rede sem fio (*wi-fi*)” (Brasil, [2018]). Essa mudança no programa revelou que a visão sobre as TDICs no contexto educacional brasileiro estava mudando, trazendo-as como aliadas no processo de ensino-aprendizagem e

materializando reflexões de teóricos como Prensky (2001, p.1), que definiu estudantes como “nativos digitais” de uma linguagem digital, ou seja, nasceram em um contexto de imersão tecnológica cotidiana. Contudo, ser nativo digital não garante o uso pedagógico dos dispositivos, estabelecendo articulação e mediação nesse processo. Prensky (2010) complementa que esses aprendentes recusam a passividade na aprendizagem, querem mais do que ficar ouvindo uma explicação ou usar apenas papel e caneta para demonstrar o que aprenderam, querem também usar as ferramentas digitais disponíveis.

Se por um lado, o governo oferecia subsídios para as escolas públicas implementarem as ferramentas, por outro lado, o uso das TDICs acompanha o ensino de línguas estrangeiras ao longo do tempo, desde o uso de projetores, *CD players, interactive boards*, e, hoje, conta também com plataformas e aplicativos *online*. Esses equipamentos despontaram como aliados no ensino de línguas estrangeiras no campo da inovação e do fortalecimento da aprendizagem. Entretanto, o desafio da implementação continua, como afirma Garrett (1991, p. 74; tradução nossa) “a tecnologia que pode ser considerada garantida hoje em dia já está anos-luz à frente da capacidade da profissão de integrar um uso de princípios na sala de aula e no currículo.”⁶

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC; Brasil, 2018), as TDICs são apresentadas em duas instâncias: de forma transdisciplinar, pois devem estar presentes em todas as áreas de conhecimento, como também como uma prática social apontada na competência geral 5, que tem como objetivo:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018).

Nessa seara, além das TDICs serem um meio pelo qual se aprende, também é um fim em si mesma. Para desenvolver a competência 5 é preciso ser letrado digitalmente, aprender a usar tais ferramentas de forma crítica e intencional.

Para além da BNCC, também foi criado o Currículo de Referência em Tecnologia e Computação (Raabe *et al.*, 2018) que trata as TDICs do ensino infantil aos anos finais do ensino fundamental de modo a trabalhar três eixos: cultura digital, pensamento computacional e tecnologia digital. No eixo cultura digital, há uma relação entre a computação e outras áreas do conhecimento com o objetivo de promover a fluência dos saberes computacionais a fim de

⁶ No original: technology that can be taken for granted today is already light-years ahead of the profession's ability to integrate a principled use of it into the classroom and the curriculum.

buscar soluções de problemas, como também viabilizar as manifestações culturais de maneira consciente e dentro de um contexto. O eixo pensamento computacional trata das habilidades de organizar, conceber, avaliar e formular estratégias para solucionar problemas. O eixo tecnologia digital trabalha a partir de objetos tangíveis e intangíveis, tais como, *hardware* e *software*, respectivamente, que viabilizam o processamento digital de dados, sua organização lógica e recuperação ágil conforme a demanda.

Esse Currículo de Tecnologia dispõe de conceitos e habilidades fundamentadas nos três eixos acima citados, mas também tem como diferencial sugerir práticas pedagógicas, avaliações e materiais de referência. Ademais, o documento associa as habilidades ao “nível de adoção da tecnologia da escola e [...] do docente” (Raabe *et al.*, 2018, p. 6) trabalhando as habilidades de maneira progressiva: das competências mais básicas a serem adquiridas até as mais complexas.

O Currículo de Referência entende tecnologia “[...] como produção humana, com o intuito de atender suas necessidades sociais, culturais, econômicas, entre diversas outras, em um dado momento histórico” (Raabe *et al.*, 2018, p. 17). Esta visão de tecnologia que deve atender necessidades sociais dialoga com a BNCC que prevê o letramento digital crítico como um modo de exercer “protagonismo e autoria” (Brasil, 2018, p. 9). Isto nos diz que ferramentas digitais, como o *Duolingo*, apenas são capazes de cumprir seu potencial socioeducativo se mediadas por agentes educacionais que ajudem os estudantes a entenderem que pertencem a um mundo globalizado e que tais ferramentas podem ajudá-los a atingir objetivos que perpassam os motivos escolares. Além deste panorama, o que tange o currículo como “produção humana” também sintetiza e engloba os conceitos de Vieira Pinto (2005), Tajra (2017) e Feenberg (2010), anteriormente pontuados.

Ainda, o documento versa sobre tecnologia educacional que “[...] remete a recursos tecnológicos para apoiar e aprimorar o ensino e a aprendizagem, promovendo desenvolvimento socioeducativo dos alunos e acesso à informação” (Raabe *et al.*, 2018, p.17). Contudo, para que isto aconteça e os estudantes tenham acesso à informação, os professores precisam também desenvolver competências e habilidades digitais. Diante de tal contexto, Tourón *et al.* (2018, p. 28; tradução nossa⁷) caracterizam “competência digital docente” como:

[...] o conjunto de capacidades e habilidades que nos levam a incorporar — e utilizar adequadamente — as tecnologías da información e comunicación (TIC) como recurso metodológico, integradas ao proceso de ensino-aprendizagem, tornando-se, assim,

⁷ No original: De este modo, podemos definirla como el conjunto de capacidades y habilidades que nos lleven a incorporar — y utilizar adecuadamente — la tecnología de la información y la comunicación (TIC) como recurso metodológico, integrado en el proceso de enseñanza- aprendizaje, convirtiéndose así en Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) con una clara aplicación didáctica.

Tecnologias para a Aprendizagem e o Conhecimento (TAC) com clara aplicação didática.

Alinhada a essa visão de Tourón *et al.* (2018), que enfatiza a aplicabilidade da tecnologia de maneira crítica, a Lei nº 14.533/2023 emerge como um marco regulatório ao instituir a Política Nacional de Educação Digital (PNED), delineada em quatro eixos estruturantes — (i) inclusão digital, (ii) educação digital escolar, (iii) capacitação e especialização digital e (iv) pesquisa e desenvolvimento (P&D) em tecnologias da informação e comunicação (TICs). A PNED visa não apenas democratizar o acesso às ferramentas digitais, mas também integrar o letramento digital ao currículo escolar. Os artigos 3º e 4º propõem que a educação digital seja incorporada nos diferentes níveis de ensino de modo equitativo dentro das instituições, além do desenvolvimento de competências digitais tanto discentes quanto docentes, alinhando-se à visão de que as TICs devem ser reconfiguradas como TACs. A promulgação da PNED reflete a importância e a urgência institucional da implementação das tecnologias digitais ao ecossistema educacional.

Ainda sob esta ótica, Gabriel (2023, p.20) ratifica que “para um educador (professores ou pais) exercer com maestria o seu papel, é necessário que ele primeiro se transforme para, depois, conseguir realmente ajudar seus alunos”. Portanto, não se trata apenas de instruir como acessar as informações, todavia, deve-se ensinar a partir de uma visão crítica e pedagógica como utilizar as ferramentas digitais com o objetivo de que sejam um veículo de igualdade, alinhando-se às demandas curriculares e às necessidades dos estudantes no mundo digital.

Gabriel (2023, p. 73) reafirma a importância do papel do professor na integração das tecnologias no ambiente escolar, enfatizando que:

[...] o fator “tecnologia” em si não é definitivo para a educação na Era Digital – ele só é diferencial positivo se contar com a participação efetiva do professor e dos planos pedagógicos. O professor deve deixar de ser um informador para ser um formador; caso contrário, o uso da tecnologia será apenas superficial e não transformador.

Ou seja, o uso das tecnologias digitais será efetivo se houver a participação ativa do professor e um planejamento pedagógico adequado. O professor, neste cenário, precisa ser um agente de transformação dentro do contexto de aprendizagem. Como Moran (2017) explicita, as tecnologias digitais precisam trazer, nas diversas formas de ensinar e aprender, várias possibilidades, dentre as quais: a *flexibilidade* no desenvolvimento dos conceitos e ritmos de aprendizagem dos estudantes; o *compartilhamento* de ideias e informações provenientes do espaço virtual na sala de aula presencial entre estudantes e professores; a facilitação na comunicação entre professor e estudantes; propostas para o desenvolvimento de projetos em

grupo e individualmente; alternativas para a visualização do desempenho de cada estudante; assim como a criação de itinerários mais personalizados.

Complementando, Moran (2014, p. 90) ainda traz considerações sobre as etapas da aprendizagem tecnológica adequadas para o projeto de cada instituição, mas “não basta ter acesso à tecnologia para ter o domínio pedagógico. Há um tempo grande entre conhecer, utilizar e modificar processos”. Para tanto, o autor afirma ser imprescindível a capacitação de docentes, funcionários e alunos na apreensão técnica e pedagógica, isso tudo porque “podemos aprender de vários lugares, ao mesmo tempo, *on* e *off-line* juntos e separados” (Moran, 2014, p. 93).

Portanto, a formação docente para o uso crítico das tecnologias digitais constitui um imperativo contemporâneo, conforme destacado por Maciel *et al.* (2013, p. 334):

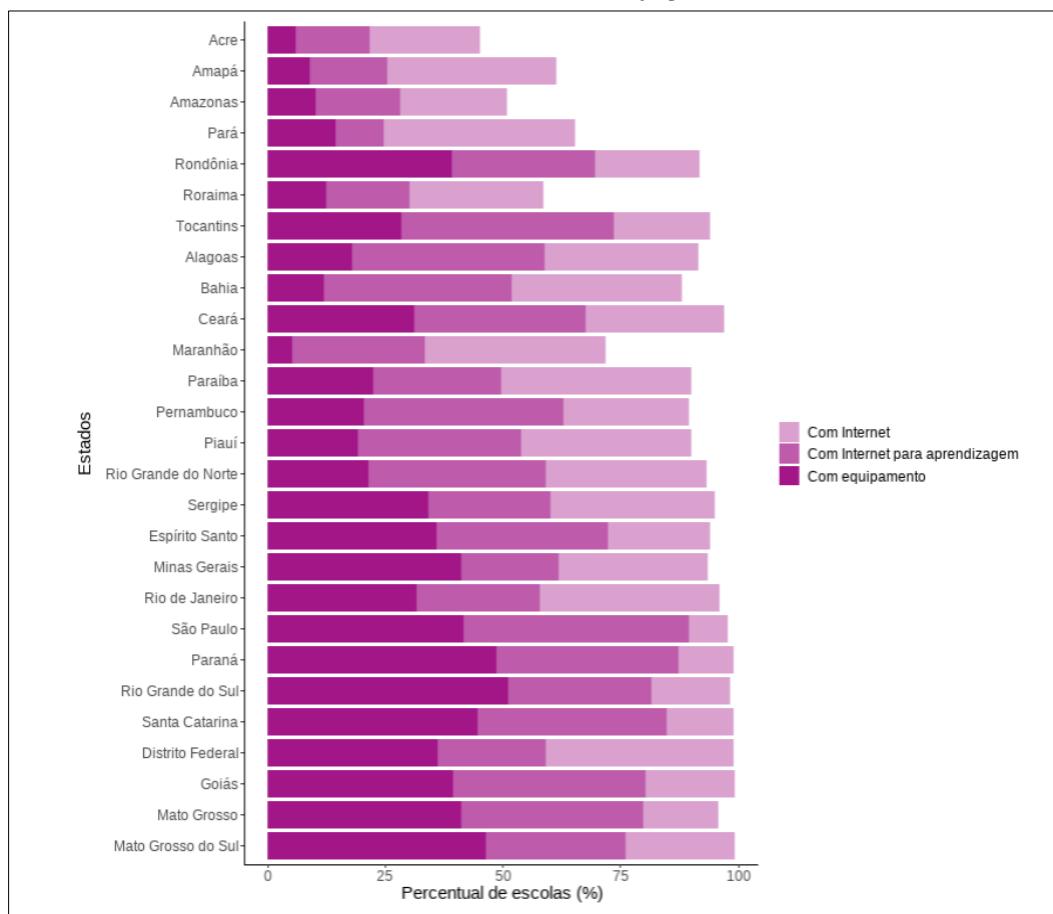
a inegável presença das tecnologias contemporâneas na sociedade constitui a primeira base para a utilização do letramento digital na formação dos professores. O letramento digital é, para o tempo presente, um conceito imprescindível à educação. Não é mais possível conceber uma realidade de formação de docentes sem a perspectiva da formação digital, tecnológica, visto que para o campo da “pedagogia moderna”, esta contribuição contribui para a atribuição de significado e amplitude no processo de preparação do professor no que se refere ao mundo da tecnologia.

Destarte, como vimos, primeiro o professor necessita de apreensão técnica das ferramentas, depois de apreensão pedagógica para, então, ser capaz de usar os artefatos digitais como instrumentos de aprendizagem e de modificação do meio a partir de um ensino crítico, levando os estudantes a ir além da ferramenta em si, mas o que é possível alcançar através do uso desta. Apesar destas discussões, ainda temos agentes de transformação não preparados para esta ação, bem como falta de estrutura.

De acordo com o Panorama da qualidade da internet nas escolas públicas brasileiras do Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br) (Millan *et al.*, 2024, p. 29) “As regiões Norte e Nordeste têm a menor cobertura de internet e menor qualidade de conexão quando comparadas às outras regiões”. O relatório ainda cita que “tem 25.728 (52%) escolas que declararam não ter Internet” (INEP, 2024). Contudo, no estado da Paraíba houve a distribuição de chips com internet a professores e estudantes, tanto pela rede estadual quanto pela rede municipal de João Pessoa.

No gráfico 1, extraído do relatório do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br), podemos ver o percentual de escolas públicas do estado da Paraíba no ano de 2023, a saber, escolas municipais e estaduais que declararam ter acesso a internet é de cerca de 100%, com internet para aprendizagem mais de 50% e com equipamento cerca de 25%.

Gráfico 1 - Percentual de escolas públicas ativas, municipais e estaduais que declararam, no Censo Escolar de 2023



Fonte: Millan *et al.*, 2024

Conforme o Gráfico 1, a Paraíba apresenta-se em uma posição intermediária no ranking nacional, com percentual maior que estados do Norte do país e alguns do Nordeste, embora ainda exista uma lacuna entre a disponibilidade da internet e o acesso a dispositivos adequados (*tablets* e computadores) limitando o aproveitamento pedagógico da conectividade. É evidenciado um dos desafios da implementação de políticas públicas, que é a falta de infraestrutura básica, visto que maior parte das escolas não possui equipamentos. De forma mais local, desde a pandemia da Covid-19, a prefeitura municipal de João Pessoa tem implementado salas de aula *Google* e entregue *tablets* aos estudantes⁸ (João Pessoa, 2025).

Desse modo, o uso de tecnologias digitais na educação vai além do simples acesso às ferramentas, exigindo planejamento pedagógico eficaz e a atuação do professor como mediador. Entre a disponibilidade dessas tecnologias e a efetividade do uso existe um abismo a ser sanado, necessitando de um trabalho conjunto. O professor é um dos agentes mais

⁸ Disponível em: <https://www.joaopessoa.pb.gov.br/noticias/prefeito-entrega-a-44a-unidade-de-ensino-reconstruida-pela-gestao-e-60-oculos-para-alunos-de-joao-pessoa>. Acesso em: 04 mar. 2025.

importantes do processo, mas sem infraestrutura e formação dos discentes, também não é possível ir longe.

Em vista disso, o letramento digital tornará o recurso digital em prática social, ampliando o papel dos apetrechos tecnológicos e do espaço escolar, como discorre Maciel *et al.* (2013, p. 324):

o letramento digital será de fato uma ferramenta eficaz no processo ensino/aprendizagem, quando a escola, instituição, responsável pela formação social, possibilitar a todos o acesso ao conhecimento mediado pelo ciberespaço, pois através desse instrumento, poderemos ler, escrever e interagir dentro e fora do contexto escolar. A escola deve assumir seu papel, não apenas de transmissora de saber, mas de espaço de construção e de reconstrução do conhecimento.

Para alcançar resultados significativos, é necessário capacitar professores e alunos, a fim de garantir práticas pedagógicas que integrem tecnologia de forma intencional, promovendo uma aprendizagem significativa. A inserção de aplicativos e plataformas gamificados podem ajudar os estudantes, personalizando, flexibilizando a aprendizagem e aumentando o engajamento neste processo.

2.3 Gamificação e Aprendizagem

A gamificação emerge como uma estratégia inovadora na educação, alavancando elementos típicos dos jogos para enriquecer a experiência de aprendizagem. O termo foi cunhado no ano de 2002 por Nick Pelling quando criou uma interface análoga a um jogo, com o intuito de aumentar transações comerciais em máquinas como por exemplo, caixas eletrônicos, máquinas de vender alimentos, dentre outros. Usando suas próprias palavras, criou “[...] a palavra deliberadamente feia “gamificação”, com a qual me referi à aplicação de um design de *interface* de usuário acelerado, semelhante a um jogo, para tornar as transações eletrônicas agradáveis e rápidas” (Pelling, 2011)⁹. Nesses termos, Pelling (2011) estava mais interessado em aplicar a ideia da gamificação, porém o termo só se tornou popular e amplamente estudado a partir do ano de 2010.

Desde então, este conceito vem crescendo em popularidade, apoiado por fundamentos teóricos e práticos que valorizam a motivação, principalmente a intrínseca, como situada por Sailer *et al.* (2017). A ideia central da gamificação é transformar o ambiente educacional, em

⁹ Extraído do *blog* pessoal de Nick Pelling. No original: I coined the deliberately ugly word “gamification”, by which I meant applying game-like accelerated user interface design to make electronic transactions both enjoyable and fast.

um espaço mais engajador através de elementos lúdicos que pertencem a jogos, tais como pontos, níveis e recompensas. Essa abordagem desafia as metodologias tradicionais, propondo uma nova narrativa onde o aprendizado e o engajamento convergem através de experiências significativas e personalizadas.

A gamificação, como conceito, vem ganhando destaque nas últimas décadas, especialmente em contextos educacionais e corporativos. Deterding *et al.* (2011, p. 10) pontuam que a “gamificação é o uso de elementos de design de jogos em contextos que não são de jogos”¹⁰. Tais elementos presentes na gamificação são: “(1) pontos, (2) distintivos, (3) tabelas de classificação, (4) gráficos de desempenho, (5) histórias significativas, (6) avatares e (7) colegas de equipe” (Sailer *et al.*, 2017, p. 373).

Cada um destes elementos serve a um propósito específico na construção de experiências que estimulam o engajamento, fortalecem a motivação intrínseca e oferecem *feedback* contínuo, essenciais para o processo de ensino-aprendizagem. Os pontos servem como uma recompensa, além de oferecer retorno imediato sobre a aprendizagem e o desenvolvimento do indivíduo dentro do jogo, funcionam como um reforço positivo (Skinner, 1953). Já os distintivos oferecem visualização sobre os objetivos atingidos, alimentando a percepção de competência, e funcionam como medalhas conquistadas em olimpíadas e competições regulares. A tabela de classificação oferece a visão competitiva dos jogos. O jogador/competidor é capaz de comparar seus resultados com os demais. Os gráficos de desempenho auxiliam o jogador/competidor a acompanhar sua performance. As histórias por trás dos jogos, criam contexto, simbolismo e significado a personagens e motivam os jogadores/competidores. Os avatares são outra maneira de inserir o jogador no jogo, geralmente os pontos atribuídos podem ser trocados para que sejam usados para personalizar o avatar. E participar de um time pode motivar ainda mais o jogador a alcançar os objetivos colocados pelos jogos. É importante pontuar que nem sempre todos estes elementos estarão presentes ao mesmo tempo.

Tais ideias convergem com a visão de Moran (2014) sobre o jogo. O autor conceitua a diferença entre jogar e brincar, afirmando que o jogo é uma ferramenta que tem regras definidas, necessita de solução para os desafios e lida com limites. Este formato permite aos jogadores/aprendizes a aprender/explorar quesitos que ultrapassam o jogo em si, como trabalhar em equipe, autorresponsabilidade e criatividade, habilidades necessárias a este século.

Costa *et al.* (2019) expandiram a discussão sobre a gamificação, apresentando-a como

¹⁰ No original: “Gamification” is the use of game design elements in non-game contexts.

uma estratégia que pode ser aplicada em diversas áreas, incluindo marketing e educação. Discutiram como esses componentes (regras, voluntariedade, objetivos e *feedbacks*) podem ser utilizados para promover além de competitividade, também a colaboração entre os estudantes.

Pereira e Villela (2019), ainda no mesmo ano, apontaram que a aplicação de elementos de jogos na educação pode resultar em melhorias significativas no aprendizado. Na revisão sistemática realizada por Almeida e Lencastre (2019), também foi destacado a gamificação como uma alternativa envolvente para os processos de ensino e aprendizagem, ressaltando a motivação como um aspecto central nesse contexto.

Por fim, Jack *et al.* (2024) investigaram os efeitos da gamificação em salas de aula invertidas¹¹, revelando que essa integração de estratégias gamificadas pode melhorar o engajamento e os resultados de aprendizagem dos alunos. Os achados sugerem que a gamificação pode ser uma ferramenta poderosa para promover a participação ativa e a motivação dos estudantes em ambientes educacionais.

Especificamente, no contexto de língua inglesa, a gamificação traz benefícios no aumento do engajamento, autonomia, motivação, *feedback* instantâneo e personalização (Tavares, 2025; Marinho, 2024; Reis, 2022). Além disso, fortalece a oralidade, como demonstrou o estudo de Marinho (2024) ao criar e analisar uma trilha de aprendizagem gamificada para alunos da 1^a série do ensino médio. O autor justifica que materiais voltados para o ensino médio focam nas habilidades de leitura e escrita, excluindo a produção oral. Sua estratégia gamificada estimulou a participação ativa, incentivou a expressão oral, permitiu adaptações do conteúdo e ritmo conforme a necessidade dos estudantes.

Complementarmente, Reis (2022) traçou um panorama do ensino de língua inglesa na educação tecnológica a partir do uso das TDICs e da gamificação. O estudo identificou uma lacuna na produção teórica entre TDICs, gamificação e ensino de língua inglesa. Bem como, que a gamificação tem sido aplicada de maneira superficial no contexto pesquisado, que os docentes não têm tempo para planejar esse tipo de atividades, e, ainda, que enfrentam dificuldades estruturais.

Se por um lado, percebemos o potencial da implementação destas ferramentas no processo de ensino-aprendizagem, por outro a estrutura educacional brasileira nos impõe diversos desafios e limitações.

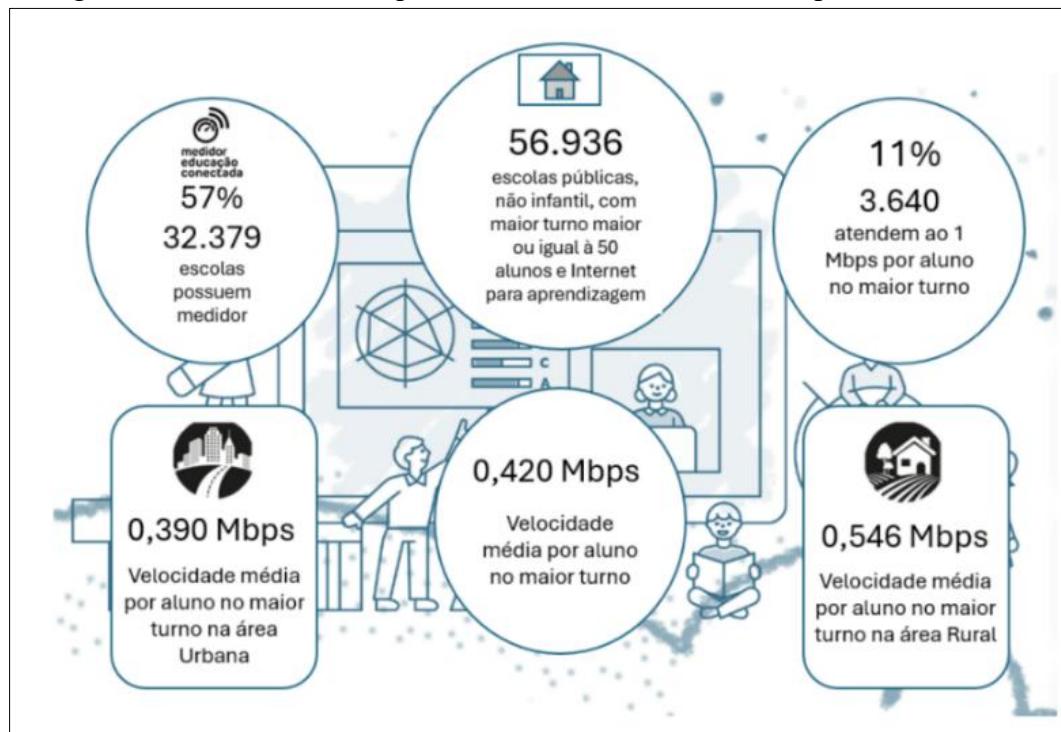
Ainda que na Paraíba tenham sido distribuídos chips com internet aos estudantes da rede

¹¹ “Na Sala de Aula Invertida tem-se uma mudança na forma tradicional de ensinar. O conteúdo passa a ser estudado em casa e as atividades, realizadas em sala de aula. Com isso, o estudante deixa para trás aquela postura passiva de ouvinte e assume o papel de protagonista do seu aprendizado” (da Silveira Junior, 2020, p. 4).

estadual, e que o estado tenha obtido um bom desempenho escolar em tempos de pandemia da Covid-19, a realidade nacional ainda mostra um cenário crítico de exclusão digital educacional na qual a PNED não conseguiria ser implementada.

O Infográfico 1 apresenta um retrato da realidade da infraestrutura digital de conexão das escolas públicas brasileiras (ensino fundamental e médio), expondo uma profunda desigualdade no acesso à internet.

Infográfico 1 - Panorama da qualidade da internet nas escolas públicas brasileiras



Fonte: Millan *et al.*, 2024.

É possível observar no Infográfico 1 que a velocidade de conexão é insuficiente para atividades como videoaulas, plataformas interativas e até mesmo o *download* de documentos, limitando o uso de estratégias pedagógicas contemporâneas, como a gamificação.

Para além da ludicidade e dinamicidade que a gamificação pode trazer para a sala de aula, ela mostra-se um caminho promissor na reinvenção das práticas pedagógicas. Como demonstrado nos trabalhos de Jack *et al.* (2024) e Pereira e Villela (2019), os elementos da gamificação, tais como pontos, avatares e histórias, podem transformar a sala de aula em espaços de engajamento ativo e colaborativo, entretanto, esse potencial esbarra na falta de estrutura no contexto educacional brasileiro. O acesso e a equidade neste cenário ainda se configuram como realidades distantes.

A distância entre o real e o ideal nos mostram que a gamificação como toda tecnologia

não é neutra. Podemos usá-la para ampliar nosso repertório, uma vez que estimulamos nossa criatividade e autorresponsabilidade, como defende Moran (2014), como também podemos produzir exclusão, se for implementada de forma acrítica. Para conseguirmos avançar é necessário que continuem a existir – e ampliem-se as existentes - políticas públicas a fim de garantir infraestrutura tecnológica equitativa nos espaços escolares, isto é, que as escolas não sejam diferentemente equipadas entre si. Além disso, é necessário que a formação do docente ocorra de forma continuada, e que nos ajude a migrar do mero uso passivo para um emprego mais crítico, que envolva questionar os motivos e o público que precisa ter acesso a tais ferramentas.

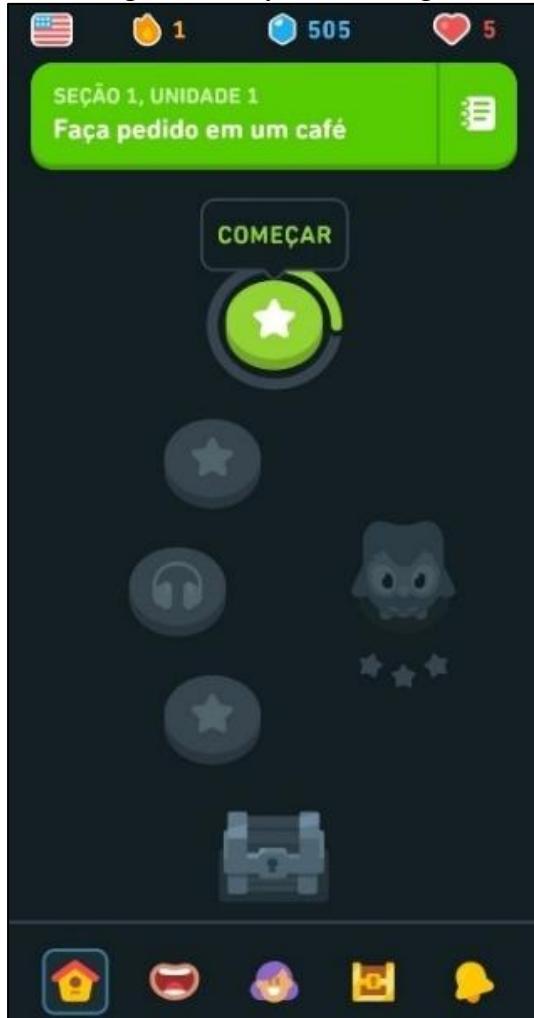
Afinal, a essência da gamificação está em dar sentido ao esforço humano, quando integrado a projetos pedagógicos que valorizem a resolução de problemas reais e a construção coletiva de conhecimento a fim de dialogar com as competências do século XXI.

2.4 *Duolingo* no ensino de línguas estrangeiras na era digital

O *Duolingo* foi lançado em 2012 por Luis von Ahn com “um único objetivo: usar o poder da tecnologia para levar educação de qualidade para todo o mundo” (von Ahn, 2022, s.p.). O aplicativo é oferecido de maneira gratuita, porém hoje também existe a versão *premium* conhecida como Super *Duolingo*, apesar de alguns recursos serem diferentes da versão gratuita, os desenvolvedores projetaram as atividades de forma que os usuários “tenham acesso ao mesmo curso, às mesmas dicas, à mesma instrução de excelência para ajudar cada um a bater suas metas de aprendizado” (von Ahn, 2022, s.p.).

O aplicativo tem um *layout* semelhante a um jogo e o curso é dividido em micro lições com o intuito de ser acessível, possibilitar o uso em qualquer lugar e a qualquer hora, visto que as lições menores podem ser realizadas em cerca de cinco minutos. Outra característica importante é que o *Duolingo* já foi desenhado para ser executado a partir de um *smartphone* como pode ser constatado na Figura 1.

Figura 1 - Layout Duolingo



Fonte: tela do aplicativo *Duolingo* no Android. [Imagen gerada pela autora]

A Figura 1 ilustra exemplos de atividades do aplicativo. Há diferentes tipos de tarefas, tais como *listening*, *matching* (associação de figuras e/ou palavras), tradução, *writing*, preenchimento de lacunas, aventuras, histórias e exercícios de som na versão gratuita.

Figura 2 - Exemplos de atividades do Duolingo



Fonte: tela do aplicativo *Duolingo* no Android. [Imagen gerada pela autora]

Essas atividades contemplam as quatro habilidades linguísticas (falar, escutar, ler e escrever) com o objetivo de que o usuário aprenda o idioma escolhido, alinhando-se a uma abordagem funcional que, para Halliday (1975), comprehende a língua como um sistema de recursos semióticos capaz de realizar funções sociais em contextos específicos. Além disso, o aplicativo estimula a autonomia do aprendiz, ao oferecer adaptação de recursos e *feedback* imediato sobre seu progresso. O usuário assume papel ativo em sua trilha de aprendizagem, definindo rotas, metas e personalizando recursos, como a criação do próprio avatar.

O *Duolingo* também contou com uma incubadora que permitiu o desenvolvimento dos diversos cursos oferecidos pela ferramenta, desde línguas populares até línguas incomuns, ou mesmo línguas artificiais, como o Esperanto.

Em 2016, o *Duolingo Test* foi lançado, com teste de proficiência *online* que pode ser realizado em casa e tem duração de cerca de uma hora e os resultados saem em dois dias. O teste utiliza inteligência artificial para garantir a precisão e a segurança dos resultados, como também ajustar-se à dificuldade apresentada pelo candidato.

Os desenvolvedores do *Duolingo* criaram a solução conhecida por eles como *Birdbrain*, que “ajuda a escolher e ordenar os exercícios para cada pessoa e gera lições dinâmicas com base no progresso e necessidades dela” (von Ahn, 2022, s.p.). Dessa forma, a lição cria um caminho personalizado para atender à necessidade específica daquele aprendiz a partir dos dados gerados de suas respostas no aplicativo.

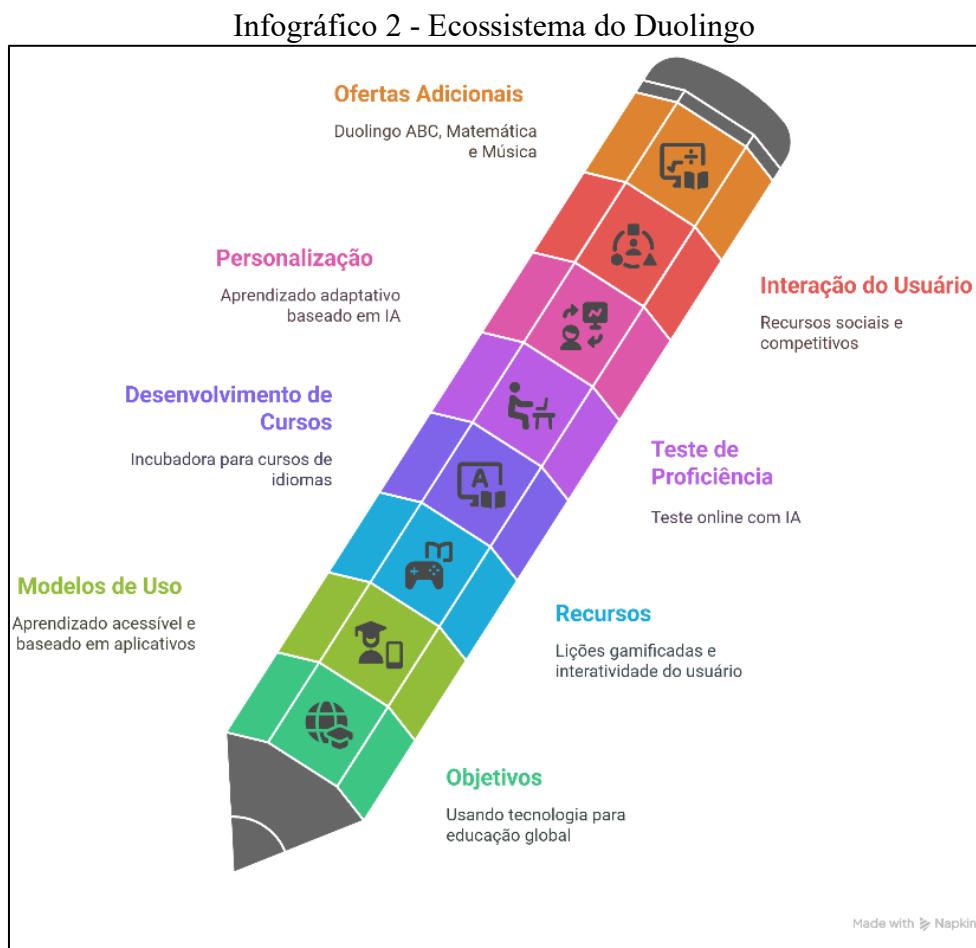
Os usuários também podem interagir entre si por intermédio do recurso *Kudos*, pelo qual os usuários podem parabenizar uns aos outros sobre suas conquistas, como também às ligas que

competem entre si.

O *Duolingo* também conta, no nível intermediário, com um *podcast* e com um narrador, que faz a mediação para dar mais clareza ao entendimento das histórias por parte dos ouvintes e das pessoas reais conversando.

Hoje, além do curso de idiomas para adolescentes e adultos, o aplicativo estudado também oferece o *Duolingo ABC*, que favorece o processo de alfabetização de crianças, *Duolingo Matemática* e *Duolingo Música*.

O Infográfico 2 sintetiza visualmente o ecossistema de soluções presentes no *Duolingo* demonstrando os objetivos e recursos que tornam possível para estudantes/usuários aprenderem uma língua estrangeira.



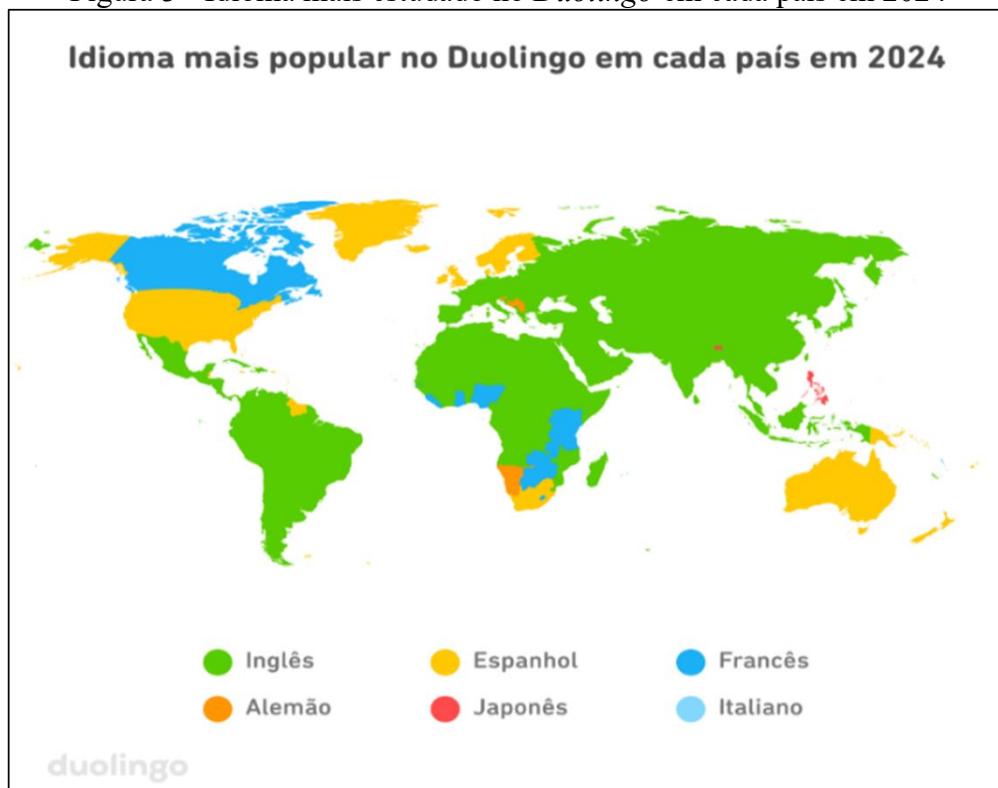
Fonte: elaborado pela autora com a ferramenta *Napkin AI*.

O ecossistema do Infográfico 2 ilustra o caminho de inovação trilhado pelo aplicativo, transformando o aprendizado de línguas estrangeiras por meio da tecnologia de maneira personalizada e acessível.

Em seu último relatório, o *Duolingo* mostra que a língua inglesa ainda é a mais escolhida

pelos usuários no Brasil.

Figura 3 - Idioma mais estudado no *Duolingo* em cada país em 2024



Fonte: Blog Duolingo, 2024.

Como demonstrado pela Figura 3, a predominância da língua inglesa nos faz refletir sobre o que leva os usuários a escolherem o inglês em detrimento de outras línguas. Primeiramente, devido a “perspectivas hegemônicas e imperialismos”, ligando-o a culturas específicas e variações específicas, como a estadunidense ou a inglesa no Brasil. Esse fato corrobora a perspectiva da língua estrangeira como “uma língua externa ao estudante, de uma ‘língua do outro’, de ‘outro território’, perpetuando de falantes nativos idealizados” (Santana; Kupske, 2020, p. 157).

Hoje, em meio às novas diretrizes educacionais, tal escolha se daria por perceber o inglês como “língua franca”, como explicitado pela BNCC (Brasil, 2018, p. 241), que traz que traz a ideia da 'língua desterritorializada', de abrangência global (Santana; Kupske, 2020, p. 160), uma língua capaz de ajudar os usuários do *Duolingo* a alcançarem desenvolvimento acadêmico e profissional.

Alguns dados referentes à motivação apoiam algumas das hipóteses levantadas anteriormente, de acordo com o Gráfico 2:

Gráfico 2 - Razões para a escolha do idioma no Duolingo em 2024



Fonte: Blog Duolingo, 2024

Os dados do Gráfico 2 revelam que, para aprendizes de língua inglesa, a principal razão para aprender a língua é avançar na educação, interagir com pessoas, usar bem o tempo, progredir na carreira, viajar, outras e, por fim, se divertir. Em contraste, o espanhol destaca-se como língua voltada a interação com as pessoas e entretenimento, enquanto o francês apresenta baixa adesão. Essa predominância do inglês em contextos educacionais e profissionais reflete seu status de língua franca caracterizada por “ser a língua de intercurso para os falantes de línguas diferentes” (Enciclopédia das línguas do Brasil, [s.d.]), como descrito na BNCC (2018). Nessa seara, a língua inglesa, tornou-se a principal ferramenta de interação em contextos profissionais, acadêmicos e do turismo ao redor do mundo entre indivíduos não nativos, ampliando horizontes de aprendizagem e de progresso na carreira.

A cronologia do *Duolingo* demonstra não apenas sua capacidade de inovar no ensino de línguas, mas também apresenta o aplicativo como um marco histórico, pois redefiniu os parâmetros de como se ensinar uma língua estrangeira em escala global. Combinando gamificação, *micro learning*¹² e personalização, a partir da tecnologia *Birdbrain*, a ferramenta oferece um modelo flexível aos aprendizes visto que traz diversidade em suas trilhas de

¹² “O microaprendizado é uma abordagem educacional que divide o conteúdo de aprendizagem em unidades pequenas e gerenciáveis, geralmente ministradas por meio de plataformas digitais, como computadores, tablets ou dispositivos móveis” (tradução nossa). Disponível em: <https://www.ebsco.com/research-starters/education/microlearning>. Acesso em: 20 jul. 2025

aprendizagem, tendo em vista que o usuário pode fazer uma prova de nivelamento e flexibilizar por onde começar a estudar, adaptando-se às demandas do aprendiz.

Embora criticado por ofertar o ensino de línguas por um viés estruturalista¹³, já que conta com atividades de tradução, preenchimento de lacunas, relacionar termos e posicionar as frases na ordem correta, aspectos que focam mais na estrutura do que na produção linguística, recursos como o *Duolingo* tornaram acessível a aprendizagem de uma língua estrangeira a pessoas do mundo todo. Do ponto de vista pedagógico, é necessário que olhemos para ele de maneira transcendente e não-linear. Precisamos vê-lo como um recurso que, quando utilizado de maneira conjunta com outras estratégias e intencionalidade pedagógica, pode gerar novos resultados de aprendizagem em sala de aula (e possivelmente, fora dela). Para estudantes que não têm nível linguístico elevado, a maneira como o aplicativo é conduzido serve como primeiro degrau no processo de aprendizagem da língua. Para estudantes mais proficientes, serve como ferramenta de revisão e fixação. Quando utilizada a versão para escolas, é possível acompanhar o progresso deles, e esse monitoramento pode ajudar na criação de estratégias de implementação no currículo escolar regular.

Estudos acadêmicos no contexto de sala de aula de língua inglesa em pesquisas brasileiras corroboram com esse potencial pedagógico do aplicativo, como as de Honorato (2018), Oliveira (2022), Alves (2022) e Silva (2023). No primeiro, Honorato (2018) focou no aprendizado de vocabulário; no segundo, Oliveira (2022) analisou a compreensão leitora em inglês; Alves (2022) propôs seu uso como material didático; e, por fim, Silva (2023) investigou sua aplicação no ensino médio. Esses estudos revelam um vínculo entre o aplicativo e seu potencial pedagógico, confirmando-o como ferramenta especializada no ensino de línguas. Assim, alinha-se à nossa pesquisa, porém ampliamos seu potencial por meio da elaboração do Manual Pedagógico para professores.

O sucesso do *Duolingo* reside em equilibrar o lúdico com objetivos educacionais claros, o que favorece tanto estudantes autodidatas quanto pode auxiliar contextos formais de aprendizagem. Destarte, o *Duolingo* reflete as transformações da educação na era digital,

¹³O estruturalismo, corrente linguística inaugurada a partir dos estudos de Ferdinand de Saussure no início do século XX, compreendia a língua como um sistema estrutural autônomo, homogêneo e que poderia ser analisado independentemente dos fatores externos. Mesmo reconhecendo a relação entre língua e sociedade, Saussure excluiu dos estudos linguísticos toda consideração de natureza social, histórica e cultural, estabelecendo uma dicotomia entre língua (estrutura interna) e fala (manifestação social). Por meio dessa divisão, elegeu a primeira como objeto de estudo e ignorou a segunda, por considerá-la supostamente aleatória, caótica e desordenada. Em virtude disso, a corrente estruturalista, embora considerasse o fato de que as línguas mudam, não conseguiu explicar por que e como essas mudanças ocorriam, uma vez que, exceto em alguns poucos casos, os processos de variação e mudança linguística estavam relacionados à fala enquanto manifestação social da língua. (Moura et al., 2021)

outrossim fornece outros caminhos alternativos para a aprendizagem no mundo globalizado do século XXI.

3 ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E CURRÍCULO

Neste capítulo, partimos de uma pequena análise histórica das reformas educacionais que o ensino de língua inglesa percorreu e seus desdobramentos normativos anteriores e atuais, até chegar à matriz curricular municipal, demonstrando como o currículo oscila entre prescrições técnicas e ações pedagógicas emancipatórias (Pacheco, 2005).

3.1 Definições de Currículo: Entre Prescrição e Prática

Antes de adentrarmos nos desdobramentos do currículo no Brasil, é indispensável definirmos o que é currículo e qual a sua função dentro das organizações, neste trabalho, especificamente, e dentro da instância municipal da cidade de João Pessoa.

Uma das possíveis origens da palavra currículo seria da Antiguidade Clássica, com o filósofo Cícero, a partir do verbete *curriculum* que significava pista de corrida, dando forma à ideia de caminho ou a trajetória percorrida (Pacheco, 2005).

Pacheco (2005) nos apresenta duas vertentes para designar o currículo, a partir de aspectos técnicos e práticos. Do ponto de vista técnico, o currículo é concebido no contexto formal de aprendizagem como um planejamento com objetivos claros e precisos. Ou seja, o currículo é diminuído “a uma intenção prescritiva” (p. 31), tendo em vista que tais objetivos possam culminar em métodos de ensino que tornem possíveis bons resultados de aprendizagem dos estudantes.

Já do ponto de vista prático, o currículo carrega uma visão contínua que vai além dos documentos oficiais e que ganha vida na ação docente, isto é, ele é um ato político e pedagógico que visa emancipar os sujeitos. Esta visão dialoga com a perspectiva de Paulo Freire (1967) na educação como prática de liberdade. Ademais, Stenhouse (1984, p. 29) reforça tal pensamento ao reiterar que “um currículo é uma tentativa de comunicar os princípios e aspectos essenciais de um propósito educativo, de modo que permaneça aberto a uma discussão crítica e que possa ser efetivamente realizado”. Ou seja, ele não é um roteiro rígido, mas um projeto em construção, mediado por escolhas pedagógicas e sociais.

Nessa perspectiva, a compreensão de currículo extrapola conteúdos e metodologias. Ao ser examinado sob os pontos de vista técnico e prático, ele se caracteriza como um espaço de diálogo entre a formalidade documental e as práticas de sala de aula – diálogo que já tem acontecido no processo de construção curricular no sistema educacional brasileiro, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1997) até a Base Nacional Comum

Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) recentemente. Os PCNs (Brasil, 1997) receberam propostas curriculares estaduais e municipais, além da contribuição de especialistas internacionais, docentes universitários, técnicos das secretarias de educação e educadores da rede básica (Zanlorense; Lima, 2009). Já a BNCC (Brasil, 2018) ampliou a participação de forma extraordinária, convidando mais de 100 redatores das diversas áreas do conhecimento e mobilizou 12 milhões de contribuições na consulta pública de 2015. Seminários estaduais organizados em 2016 reuniram 9 mil professores e gestores, enquanto audiências públicas no CNE em 2017 incorporaram mais de 300 documentos de sugestões (Movimento pela Base, 2020).

A matriz curricular de João Pessoa também contou com a colaboração de seus docentes e tornou-se ponto de partida para os professores da rede na elaboração de aulas e projetos. Tais questões curriculares são importantes para nosso trabalho, visto que este currículo é o elemento base para a articulação com o aplicativo *Duolingo* como ferramenta pedagógica, de modo que o currículo local é o fio condutor para sua implementação em sala de aula.

Esses marcos demonstram que, apesar das críticas ao caráter centralizador e à influência de organismos internacionais para uma adequação de mercado, o currículo brasileiro passou a ser construído a partir do diálogo, embora ainda encontremos imperfeições nas etapas. Se os PCNs (Brasil, 1997) representaram um primeiro passo para incluir professores na discussão, a BNCC (Brasil, 2018) avançou ao institucionalizar consultas públicas e parcerias com entidades representativas. Na prática, porém, os desafios da implementação, aceleração de aprovação de trechos sem o devido debate e reflexão revelam tensões entre participação e pressão política.

3.2 A construção do currículo de língua inglesa no contexto brasileiro

A história do ensino de línguas no Brasil está marcada por reformas educacionais significativas, especialmente durante o período entre as décadas de 1930 e 1960. A Reforma Francisco de Campos, de 1931, implementou a centralização do ensino como estratégia de modernização do país após a Revolução de 1930. O Decreto nº 20.833, de 21 de dezembro de 1931, artigo 1º afirma que

O ensino das línguas vivas estrangeiras (francês, inglês e alemão), no Colégio Pedro II e estabelecimentos de ensino secundário a que este serve de padrão terá caráter eminentemente prático e será ministrado na própria língua que se deseja ensinar, adotando-se o método direto desde a primeira aula. Assim compreendido, tem por fim dotar os jovens brasileiros de três instrumentos práticos e eficientes, destinados não somente a estender o campo da sua cultura literária e de seus conhecimentos

científicos, como também a colocá-los em situação de usar para fins utilitários, da expressão falada e escrita dessas línguas (Brasil, 1931).

Com a criação do Ministério da Educação através do Decreto nº 19.402 de 14 de novembro de 1930, o ensino das línguas estrangeiras (francês, inglês e alemão) passou a ser oferecido de forma prática, por meio do Método Direto¹⁴, com o objetivo de desenvolver habilidades linguísticas no idioma alvo. No entanto, a implementação dessa reforma enfrentou desafios, como a falta de professores qualificados e a carga horária insuficiente, o que limitou seu impacto.

A Reforma Capanema, de 1942, representou uma nova fase, com a reorganização do ensino secundário em dois ciclos, o ginásial e o colegial. Nesse contexto, as línguas estrangeiras ganharam maior valorização, sendo incluídas com uma carga horária de 35 horas semanais. O ensino de idiomas foi estruturado com objetivos instrumentais, educativos e culturais, refletindo a importância crescente das línguas no processo de modernização.

Neste período, intelectuais renomados assumiram papéis estratégicos no governo. Conforme Machado, Campos e Saunders (2007), foi

marcante a presença de intelectuais famosos junto ao ministro, como consultores, formuladores de projetos, defensores de propostas educativas ou autores de programas de governo. Dentre eles, citamos o chefe de gabinete do Ministro Capanema, o poeta Carlos Drummond de Andrade, e recebeu também a colaboração de Mário de Andrade entre outros representantes da cultura, literatura e da música nacionais.

Contudo, o período também foi marcado pela repressão do Estado Novo, com o fechamento de mais de 2 mil escolas de colônias estrangeiras. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1961), a decisão sobre o ensino de línguas estrangeiras fica “a cargo dos Conselhos Estaduais” (Machado; Campos; Saunders, 2007, s.p.), em oposição ao movimento de valorização da língua inglesa, principalmente devido ao impacto cultural e econômico dos Estados Unidos após a Segunda Guerra Mundial.

Em 1996, a LDB é reorganizada (Lei nº 9.394/1996). Ela definiu a obrigatoriedade de uma base nacional comum de conteúdos, preservando, ao mesmo tempo, a parte diversificada dos currículos, ajustada às peculiaridades locais. E no que tange ao ensino de línguas estrangeiras, no Artigo 26, parágrafo 5º, a LDB afirma que “Na parte diversificada do currículo, será incluída a obrigatoriedade do ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição” (Brasil,

¹⁴ Método onde a instrução de sala de aula era conduzida na língua estrangeira, a gramática ensinada indutivamente com foco nas habilidades orais (Richards; Rodgers, 2014).

1996, s.p.).

Após a reorganização da LDB (Brasil, 1996), os PCNs surgiram como diretrizes complementares. Eles ofereciam uma orientação pedagógica detalhada para as disciplinas, incluindo Língua Inglesa, propondo objetivos de aprendizagem e competências a serem desenvolvidas pelos estudantes. Apesar de serem uma importante referência para professores e gestores, os PCNs não tinham caráter normativo, mas sim indicativo, o que gerava interpretações e práticas diversificadas em todo o país.

No ensino de Língua Inglesa, os PCNs têm como conceito norteador “a língua como prática social, na perspectiva de que o aluno possa desenvolver sua proficiência lingüística, produzindo e interpretando discursos orais e escritos” (Brasil, 1997, p. 55). Desse modo, a língua era vista como uma ferramenta para acessar conhecimentos em outras áreas.

Por fim, o último documento norteador e atual é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída em 2017, a qual é uma evolução da proposta prevista pela LDB, assumindo caráter normativo. Diferentemente dos PCNs (Brasil, 1997), a BNCC (Brasil, 2018) determina de forma obrigatória os direitos de aprendizagem e desenvolvimento para todas as etapas da educação básica. O objetivo original era reduzir desigualdades educacionais, promovendo um currículo único na tentativa de torná-lo mais equitativo e alinhado às demandas contemporâneas. O que, infelizmente, não ocorreu na finalização do documento, porque não contou com a participação colaborativa dos docentes em vista do cenário político em que se encontrava o país. Mudanças, como a modificação no conceito de “competências”, ficaram atreladas ao mercado de trabalho e à definição da língua inglesa como a única língua estrangeira ensinada, além disso, desfavoreceram a flexibilização, que antes existia nos PCNs (Brasil, 1997) (Santana; Kupske, 2020).

Criando também uma nova problemática sobre a definição da língua como franca e que privilegia “o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu status de língua franca” (Brasil, 2018, p. 241). O documento integra habilidades como compreensão oral, produção escrita e comunicação intercultural, conectando-as às competências gerais previstas para a formação integral dos alunos.

A BNCC (Brasil, 2018) como documento norteador abriu a discussão para estados e municípios implementarem os objetivos de aprendizagem condizentes com cada realidade local. No estado da Paraíba, foi elaborada a Proposta Curricular do Estado da Paraíba (2018) com auxílio de técnicos da secretaria de educação e tecnologia do estado e redatores, em sua maioria, professores da rede estadual. Por conseguinte, houve movimento semelhante nas redes municipais de ensino, assim também com a rede municipal de João Pessoa que desenvolveu sua

versão curricular a partir da BNCC.

3.3 A matriz curricular de língua inglesa dos anos finais do município de João Pessoa

A matriz curricular de língua inglesa do município de João Pessoa foi elaborada entre anos de 2022-2023 e publicada no ano de 2024, após os professores da rede municipal discutirem sobre quais objetos de conhecimento, habilidades baseadas na BNCC, mas que “ancorados na prática pedagógica constituída nos fez caminhar para além da BNCC” (cf. anexo).

Sendo assim, as contribuições e as discussões dos professores da rede fizeram nascer novos desdobramentos para as habilidades contidas na BNCC (Brasil, 2018). Tais habilidades apresentam a sigla JP ao final para sinalizar a modificação/ampliação da habilidade.

A matriz curricular de língua inglesa dos anos finais traz propostas para o 6º, 7º, 8º e 9º anos, apresentando quatro categorias: unidades temáticas, objetos de conhecimento, habilidades e interface entre os componentes curriculares. As unidades temáticas abordam como o objeto de conhecimento pode ser desenvolvido, a saber: através de interação discursiva, compreensão oral, gramática, produção oral, produção escrita, a língua inglesa no mundo, estratégias de leitura, práticas de leitura e a língua inglesa no cotidiano da sociedade brasileira/comunidade.

Os objetos de conhecimento são os conteúdos específicos a serem trabalhados, tais como cumprimentos, objetos escolares, adjetivos possessivos dentre outros. Algumas habilidades foram extraídas da BNCC (Brasil, 2018). A interface entre os componentes curriculares trata de uma conexão interdisciplinar com as demais disciplinas. Como exemplificado na Figura 4.

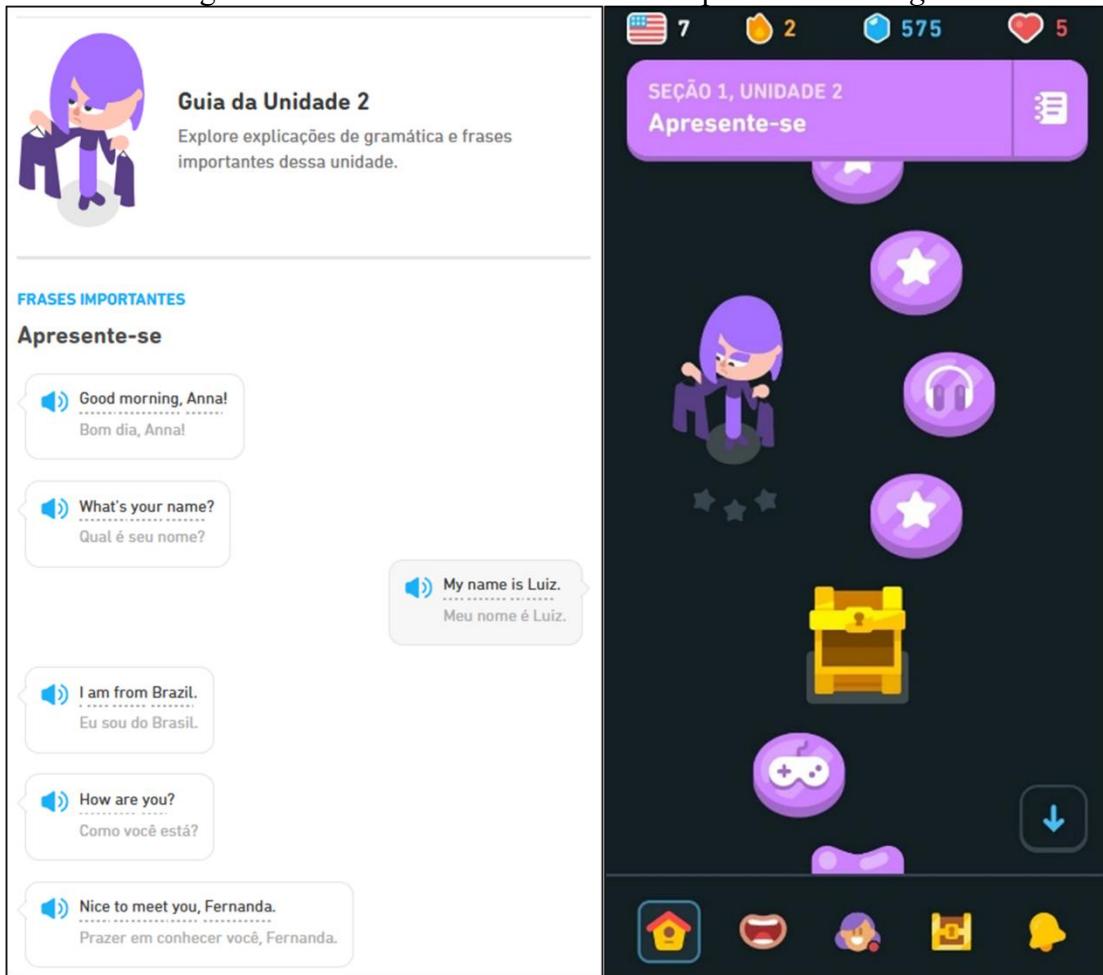
Figura 4 - Matriz curricular da rede municipal de João Pessoa

| LÍNGUA INGLESA MATRIZ CURRICULAR – ANOS FINAIS – 6º ANO | | | |
|--|---|--|--|
| UNIDADES TEMÁTICAS | OBJETOS DE CONHECIMENTO | HABILIDADES | INTERFACE ENTRE OS COMPONENTES CURRICULARES (SUGESTÃO) |
| Interação discursiva | Greetings - Saying hello/goodbye. | (EF06LI01) Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa. (EF06LI16) Construir repertório relativo às expressões usadas para o convívio social e o uso da língua inglesa em sala de aula. | (EF69LP02JP) – Língua Portuguesa |
| Compreensão oral Interação discursiva | Classroom language - Communicating in the classroom. | (EF06LI03) Solicitar esclarecimentos em língua inglesa sobre o que não entendeu e o significado de palavras ou expressões desconhecidas. (EF06LI04) Reconhecer, com o apoio de palavras cognatas e pistas do contexto discursivo, o assunto e as informações principais em textos orais sobre temas familiares. (EF06LI04aJP) Reconhecer, com o apoio de palavras cognatas e pistas tipográficas, as informações presentes em textos orais e/ou escritos sobre temas que fazem parte do cotidiano dos alunos. (EF06LI16) Construir repertório relativo às expressões usadas para o convívio social e o uso da língua inglesa em sala de aula. | |
| Compreensão oral Gramática | How to use the dictionary. Imperative (link with classroom language) - creating classroom rules. | (EF06LI10) Conhecer a organização de um dicionário bilíngue (Impresso e/ou on-line) para construir repertório lexical. (EF06LI21) Reconhecer o uso do imperativo em enunciados de atividades, comandos e instruções. | |
| Gramática Produção oral | School objects Articles - Contextualizing school objects. Demonstratives (this/that/these/those) + Plural nouns | (EF06LI16) Construir repertório relativo às expressões usadas para o convívio social e o uso da língua inglesa em sala de aula. (EF06LI17) Construir repertório lexical relativo a temas familiares (escola, família, rotina diária, atividades de lazer, esportes, entre outros). | |

Fonte: Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa, 2023.

Exemplificando a conexão entre a matriz curricular e o aplicativo *Duolingo* pode ser observado na Figura 4 um objeto de conhecimento, o qual é “*Introduce yourself (What's your name? I'm... My name's.... Nice to meet you.)*”, e espera-se que sejam trabalhadas as habilidades: “(EF06LI01) Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa; (EF06LI02JP) Identificar as variações culturais existentes na maneira de cumprimentar as pessoas em diferentes países”. A Seção 1, Unidade 2 – intitulada “Apresente-se”, conforme mostram o guia da unidade e a trilha deste aplicativo na Figura 5, contém frases importantes similares às do objeto de conhecimento da matriz. Com as adaptações necessárias e planejamento pedagógico, é possível traçar um plano de aula para sua utilização de forma pedagógica.

Figura 5 - Guia e trilha da unidade 2 do aplicativo *Duolingo*



Fonte: tela do aplicativo *Duolingo* no Android. [Imagem gerada pela autora]

Integrar tecnologias ao currículo tem se mostrado desafiador no âmbito educacional, pois não se trata do simples fato de usá-las em sala de aula desconectadas dos objetivos pedagógicos postos. Santos *et al.* (2024, p. 8) asseveraram que

A introdução de novas tecnologias não deve ser percebida apenas como um acréscimo ao currículo existente, mas como uma oportunidade para revisar e remodelar as abordagens pedagógicas. Isso envolve compreender como as tecnologias podem enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, além do simples uso de novas ferramentas para transmitir informações.

Esse movimento de repensar, reconfigurar e implementar exige tempo, planejamento, posicionamento e pensamento crítico em meio ao contexto situado. Pois, “é um processo de hibridização que exige flexibilidade, adaptabilidade e uma constante reflexão sobre as práticas pedagógicas” (Moran, 2018, p. 75). Portanto, não há um modo único de se fazer.

A trajetória do currículo de língua inglesa mostra uma oscilação entre centralização e flexibilidade, entre determinações técnicas e pretensões emancipatórias. Desde as reformas dos

anos 1930-1940 com objetivos nacionalistas à LDB (Brasil, 1996) e sua amplificação através dos PCNs (Brasil, 1997) e BNCC (Brasil, 2018), vislumbra-se a busca por equilíbrio entre padrões nacionais com abertura a adaptações locais. Se, por um lado, as reformas Francisco de Campos e Capanema priorizaram o ensino instrumental de línguas como ferramenta de modernização, por outro lado, a LDB (Brasil, 1996) e os PCNs (Brasil, 1997) introduziram uma visão mais pluralista, reconhecendo a língua como prática social e abrindo espaço para a diversidade curricular.

Entretanto, foi com a BNCC (Brasil, 2018) que o ensino de língua inglesa assumiu o caráter de língua franca, transpondo o ensino de gramática para o ensino de competências interculturais e digitais. Esse avanço está longe de ser um ponto final, visto que ainda enfrentamos a desigualdade de recursos, falta de qualificação continuada e a tensão no processo de implementação dos currículos e autonomia do professor. Assim, a história do currículo de língua inglesa no Brasil não é apenas uma cronologia de reformas, mas um diálogo em progresso entre passado e presente.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

A fim de que nossa pesquisa demonstre rigor científico e analise os dados de maneira lógica, o percurso metodológico é de suma importância neste processo, pois, através deste, organizamos o pensamento científico de maneira clara, reflexiva e crítica.

4.1 Tipo de pesquisa

A nossa pesquisa tem natureza teórico-prática, uma vez que visa a aplicação dos conhecimentos adquiridos durante o estudo. Além disso, o trabalho compreende orientar como o aplicativo *Duolingo* pode ser usado e integrado ao currículo de língua inglesa nas escolas municipais de João Pessoa, apresentando, para isso, a proposta de um Manual Pedagógico. (Gil, 2010, p. 28).

Em se tratando dos procedimentos técnicos, identificamo-nos com o levantamento do tipo *survey*. Conforme Prodanov e Freitas (2013), esse método deu-se através da coleta de dados por meio de um questionário estruturado aplicado a uma amostra representativa de professores convidados a participar de nosso estudo. Em seguida, analisamos quantitativamente as respostas do questionário para identificar padrões, percepções e desafios relacionados ao uso do *Duolingo*. A escolha desse método justifica-se pela necessidade de obter dados diretamente dos colaboradores, de forma sistemática e passível de generalização, conforme características descritas nas pesquisas descritivas (Gil, 2008).

Complementando a análise, a pesquisa também apresenta cunho qualitativo-interpretativista, pois nos propomos a “respeitar mais o real” (Laville e Dionne, 1999, p. 43), reunindo o conteúdo das respostas abertas do questionário, permitindo captar o contexto que nos forem apresentados, respeitando a subjetividade dos colaboradores a fim de devolver um retrato da realidade estudada e fornecer reflexões aplicáveis aos docentes da rede municipal de João Pessoa.

Embora a pesquisa não se configure formalmente como pesquisa-ação em sua execução prática, dialogamos com os princípios dessa abordagem caracterizada por Thiollent (1986) e Mcniff (1988, *apud* Moita Lopes, 1996) como sendo

[...] um tipo de investigação realizado por pessoas em ação em uma determinada prática social sobre esta mesma prática, em que os resultados são continuamente incorporados ao processo da pesquisa, constituindo novo tópico de investigação, de modo que os professores-pesquisadores, no caso em questão, estejam sempre atuando na produção do conhecimento sobre a sua prática. (1988, *apud* Moita Lopes, 1996, p.

185).

Desse modo, a proposta de intervenção está situada na etapa de planejamento, visto que, nesse momento, a partir das respostas coletadas pelos colaboradores da pesquisa, elaboramos um Manual Pedagógico que será compartilhado com os professores da rede municipal, impulsionando reflexões sobre o próprio fazer pedagógico, dando-lhes a possibilidade de adaptar o uso do *Duolingo* mediante a realidade local. Essa ponte entre teoria e prática reforça a natureza aplicada e colaborativa, embora nessa etapa a coleta priorize o levantamento de dados dessa amostra de colaboradores. Mesmo sem a implementação direta pela pesquisadora, espera-se que a circulação do manual na comunidade de professores de língua inglesa da rede municipal possa envolver a participação ativa dos docentes no desenvolvimento de práticas pedagógicas sugeridas, adaptáveis aos diferentes contextos.

4.2 Local da pesquisa

O universo da nossa pesquisa é composto pela rede de ensino do município de João Pessoa, capital da Paraíba, que atende aproximadamente 76 mil estudantes desde a educação infantil até os anos finais do ensino fundamental e possui 105 escolas, sendo 30 em tempo integral. A rede conta com cerca de 3.900 professores (João Pessoa, [s. d.]), sendo estimados 190 docentes¹⁵ de língua inglesa atuando nos anos iniciais e finais do ensino fundamental.

Desde 2022, a Prefeitura de João Pessoa implementa sua política de inclusão digital, iniciando pela compra de dispositivos para professores (*Chromebooks*) e estudantes (*tablets*), além da implementação de salas de aula *Google* nas escolas.

A rede municipal de João Pessoa oferta formações mensais específicas para cada modalidade de ensino; para língua inglesa, essas formações ocorrem duas vezes ao mês. Nesses encontros, discutem-se temas alinhados à prática docente, incluindo a discussão sobre a matriz curricular realizada entre 2022 e 2023 com a colaboração dos docentes.

4.3 Colaboradores

A pesquisa convidou os professores de língua inglesa dos anos finais da rede municipal de João Pessoa a participarem da pesquisa. Inicialmente, esperava-se que 30 docentes

¹⁵ Essa estimativa foi baseada na quantidade de escolas que possuem as modalidades do ensino fundamental nos anos iniciais e finais, visto que não foi possível acessar esses dados no portal da transparência da cidade de João Pessoa.

respondessem ao questionário, entretanto, obtivemos a resposta de 20 deles. Destes, um não consentiu a participação e quatro atuavam nos anos iniciais, razão pela qual suas respostas foram excluídas da análise. A amostra final contou, portanto, com a participação de 15 professores de língua inglesa que atuam nos anos finais do ensino fundamental.

Quadro 2 - Perfil socioprofissional dos colaboradores da pesquisa

| Categoría | Dados | Quantidade |
|---------------------------|---------------------------------|------------|
| Gênero | Feminino | 8 |
| | Masculino | 7 |
| Tempo de atuação | Menos de 1 ano | 2 |
| | 1-5 anos | 2 |
| | 6-10 anos | 5 |
| | 11-15 anos | 5 |
| | Mais de 15 anos | 1 |
| Formação acadêmica | Letras-Inglês | 9 |
| | Letras-Português/Inglês | 5 |
| | Letras-Port./Inglês e Pedagogia | 1 |
| Titulação | Graduado | 3 |
| | Especialista (lato sensu) | 6 |
| | Mestre (stricto sensu) | 6 |
| | Doutor | 0 |

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa.

No perfil dos colaboradores, 8 (oito) são do sexo feminino e 7 (sete) do masculino. Quanto ao tempo de atuação na rede, a distribuição é a seguinte: 2 (dois) atuam há menos de 1 ano, 2 (dois) entre 1-5 anos, 5 (cinco) entre 6-10 anos, 5 (cinco) entre 11-15 anos, e 1 (um) há mais de 15 anos. Na formação acadêmica, 9 (nove) possuem habilitação em Letras-Inglês, 5 (cinco) em Letras-Português/Inglês, e 1 (um) em Letras-Português/Inglês e Pedagogia. Quanto à titulação, 3 (três) são graduados, 6 (seis) especialistas (lato sensu), 6 (seis) mestres (stricto sensu), e nenhum doutor, conforme detalhado no Quadro 1.

Essa população foi selecionada, especificamente, pelo fato de a pesquisadora estar inserida neste contexto, bem como a rede municipal de João Pessoa ter adquirido *Chromebooks*, fornecer internet móvel, formação continuada com o intuito de facilitar e promover uma aprendizagem significativa para os educandos e para os docentes.

4.4 Geração de dados

Pensando em alcançar os objetivos específicos de nossa pesquisa, ao investigar o impacto e os benefícios da conexão do aplicativo *Duolingo* ao currículo e suas contribuições para as práticas pedagógicas no ensino de língua inglesa, aplicamos um questionário (cf. apêndice E) com os professores de língua inglesa da rede municipal de João Pessoa para saber qual o nível de familiaridade com esse aplicativo e se fazem uso ou não dele.

Além disso, analisamos os questionários com o intuito de verificar o impacto dessa ferramenta na diversificação de metodologias de ensino, na adaptação de materiais didáticos e no desenvolvimento de estratégias de ensino mais ativas e contextualizadas.

Por fim, a partir dessa análise, elaboramos um manual de práticas para a utilização do *Duolingo* como recurso pedagógico no ensino de língua inglesa nas escolas da rede municipal de João Pessoa.

4.5 Procedimento da coleta de dados

Os professores foram convidados a participar da pesquisa por meio do Formulário *Google*, onde os dados foram coletados entre janeiro e março de 2025. O questionário foi compartilhado com os professores da rede através de um grupo de *Whatsapp* que é gerido pela coordenação de formação de língua inglesa do município de João Pessoa.

Esse formulário foi dividido em três partes e validamos a participação de 15 professores de língua inglesa da rede dentro dos critérios de aceitar participar da pesquisa e estar lecionando em turmas dos anos finais do ensino fundamental. Nosso objetivo foi investigar seus conhecimentos e usos de ferramentas digitais no contexto educacional e, de modo particular, analisar a percepção e a aplicação do *Duolingo* como recurso pedagógico.

A primeira parte do questionário focou nos aspectos socioculturais dos colaboradores: gênero, tempo de atuação, formação acadêmica em dois eixos (curso e nível), participação nas formações pedagógicas e nível de atuação, visando identificar tendências e possíveis lacunas relacionadas à experiência e à formação básica e continuada.

A segunda parte foca no diagnóstico do letramento digital dos professores buscando compreender a familiaridade com algumas ferramentas digitais (cf. questionário), frequência de uso, quais ferramentas são mais utilizadas, como o intuito de revelar o grau de apropriação tecnológica e as dificuldades estruturais para a implementação.

Na última parte, focamos no conhecimento sobre o *Duolingo* (conhecimentos técnicos), utilização pedagógica, percepção da utilidade, dificuldades e demandas estruturais. Nosso intuito nesta parte foi mensurar o aprofundamento do aplicativo na prática docente, seu impacto na motivação e na aprendizagem e os obstáculos para sua adesão.

Além disso, existe um espaço adicional no formulário no qual os colaboradores puderam tecer considerações sobre o uso da ferramenta, ou dividir sua opinião sobre o aplicativo, amplificando e valorizando a voz dos professores-colaboradores.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nossa análise está dividida em dois aspectos: (i) conhecimento e uso de ferramentas digitais e (ii) conhecimento sobre o *Duolingo*. Para tanto, partimos da compreensão das respostas dos docentes que colaboraram com a pesquisa à luz da abordagem qualitativa-interpretativista que “não está interessada em descobrir leis universais por meio de generalizações estatísticas, mas sim em estudar com muitos detalhes uma situação específica para compará-la a outras situações” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 42). Desse modo, debruçamo-nos nas respostas dos colaboradores da pesquisa de forma a analisar a percepção sobre a articulação do uso aplicativo *Duolingo* no contexto de sala de aula.

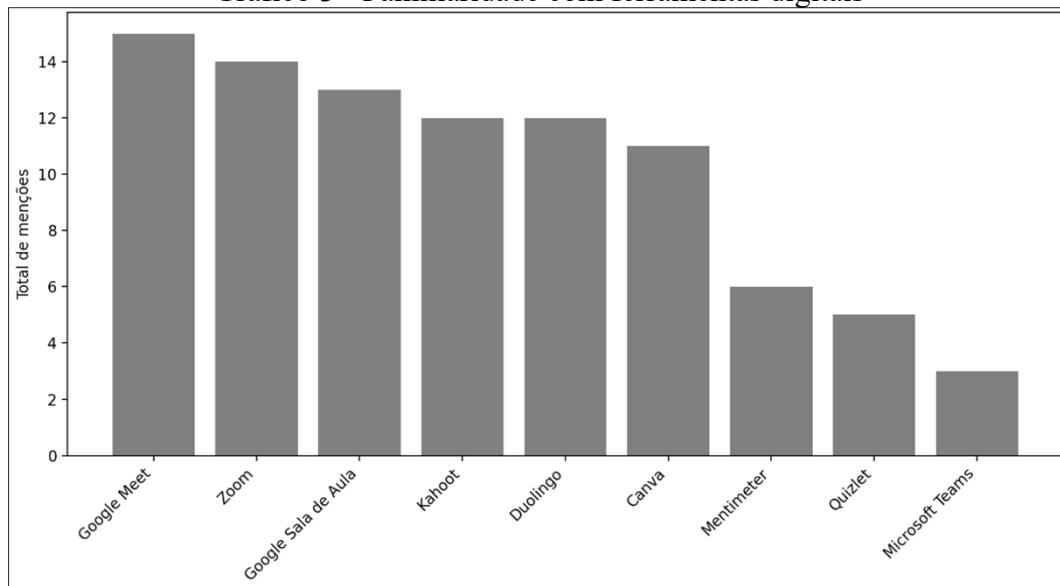
Nossos pilares teóricos articulam o letramento digital (Dudeney; Hockly; Pegrum, 2016), o papel das tecnologias e a mediação pedagógica (Moran, 2014; Gabriel, 2023; Alves, 2022; Cappellari, 2020), a integração curricular (Tourón *et al.*, 2018; PNED - Lei 14.533/2023) e a gamificação como estratégia (Marinho, 2024; Reis, 2022).

5.1 Conhecimento e uso de ferramentas digitais

Nesta seção, analisamos quais ferramentas digitais os colaboradores têm familiaridade, se costumam usá-las nas aulas e, em caso afirmativo, quais usam e com que frequência as utilizam.

O intuito desse componente do questionário foi entender o grau de conhecimento e de letramento dos colaboradores sobre ferramentas digitais, tomando como base as que conhecem e utilizam. Afinal, antes que as tecnologias digitais sejam inseridas no contexto escolar, o professor necessita ser letrado digitalmente (Dudeney; Hockly; Pegrum, 2016): a apreensão técnica é o primeiro passo antes da apreensão pedagógica. Por outro lado, suas escolhas e frequência de uso implicam em seus objetivos pedagógicos e os desafios enfrentados, sejam eles estruturais ou profissionais.

Gráfico 3 - Familiaridade com ferramentas digitais



Fonte: elaborado a partir das respostas do questionário com a ferramenta Julius AI

Na segunda parte do questionário, a primeira questão foi semiaberta e os colaboradores responderam à questão: “Você tem familiaridade com as seguintes ferramentas digitais? (Selecione as que conhece)”, por meio da qual puderam selecionar uma ou mais opções da lista: *Google Sala de Aula, Google Meet, Zoom, Microsoft Teams, Canva, Kahoot, Quizlet, Mentimeter, Socrative e Duolingo*. Além disso, também puderam inserir, clicando em “Outras”, alguma ferramenta que não estivesse listada.

Dentre as ferramentas da lista, a mais escolhida foi o *Google Meet* (15 respostas), seguida pelo *Zoom* (14 respostas) – ambas utilizadas para videoaulas – especialmente em tempo de pandemia da Covid-19, o que ocasionou sua popularidade. Em terceiro lugar, destaca-se o *Google Sala de Aula* (13 respostas), outro recurso eficaz, também amplamente utilizado no mesmo período, para organizar materiais, atividades de fixação do conteúdo e atividades avaliativas.

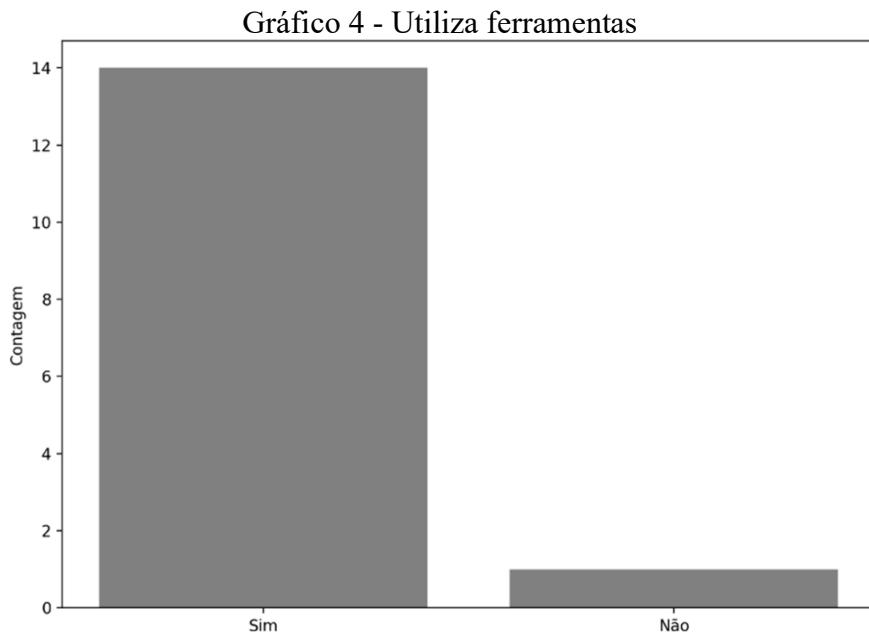
Na sequência, aparecem com o mesmo número de respostas (12) o *Kahoot* e o *Duolingo*. O *Kahoot* é uma plataforma interativa baseada em jogos estilo *quizzes* de múltipla escolha com estrutura gamificada, podendo ser utilizada em tempo real ou de modo assíncrono. Os *quizzes* geram relatórios de desempenho dos participantes, podendo ser usados como uma forma de avaliar os estudantes. Para os professores, a plataforma dispõe de *quizzes* prontos (na versão gratuita) sobre diversos conteúdos, podendo ser editados, demonstrando flexibilidade de personalização. Já o *Duolingo* tem finalidade mais específica que o *Kahoot*, no quesito aprendizado de línguas estrangeiras. Os estudantes podem ser estimulados a usarem o aplicativo sem necessariamente estarem ligados à sala de aula virtual criada por seu professor, estimulando

autonomia na aprendizagem, contudo, o fato do professor poder acompanhar o desenvolvimento dos estudantes e enviar desafios a eles pode motivá-los na aprendizagem da disciplina de língua inglesa.

Em seguida, no ranking das ferramentas mais familiares aos respondentes, surge o *Canva* (11 respostas), uma plataforma de *design* gráfico *online* que permite a criação de diferentes recursos para redes sociais, apresentações, cartazes, infográficos dentre outros. Um dos recursos disponíveis para o *Canva Education* são materiais pedagógicos que otimizam o tempo dos professores na elaboração de atividades e apresentação de conteúdo.

Entre as ferramentas menos familiares, figuram o *Mentimeter* (6), *Quizlet* (5) e *Microsoft Teams* (3). O *Mentimeter* é uma plataforma interativa de apresentações e pesquisas em tempo real. Nela é possível criar *slides*, nuvem de palavras, escalas de avaliação e *quizzes*, como também gráficos a partir das respostas enviadas. Usando a interação em tempo real, é possível a participação através de dispositivos móveis acessados a partir de um código. As respostas são anônimas, o que encoraja a participação e o debate em sala de aula. Já o *Quizlet*, tem o foco em ajudar os usuários a memorizarem conteúdos mediante *flashcards* em modos variados. Sendo particularmente útil na aprendizagem de um segundo idioma, na memorização de vocabulário e expressões. Por fim, o *Microsoft Teams*, apesar de também oferecer uma versão gratuita, não alcançou a mesma notoriedade.

Chama nossa atenção o fato de que os colaboradores não apresentaram uma nova ferramenta nessa pergunta, o que poderia significar que a lista demonstra o ápice de familiaridade, porém, na seção “quais ferramentas utiliza como mais frequência”, outras plataformas emergiram nas respostas, indicando possíveis discrepâncias entre o conhecimento e a prática efetiva.



Fonte: elaborado a partir das respostas do questionário com a ferramenta Julius AI

Em seguida, foi questionado aos colaboradores se eles costumam utilizar ferramentas digitais em aula. Como demonstrado no Gráfico 4, 14 colaboradores responderam “sim” e apenas um respondeu “não”.

Nesse contexto, podemos inferir que, tendo em vista um número maior de utilização do que o de não utilização das ferramentas digitais, possivelmente, existe um contexto favorável para o uso e implementação das plataformas tecnológicas. Além da prefeitura de João Pessoa estar investindo em formação continuada, também os espaços escolares vêm sofrendo algumas transformações. Algumas escolas contam com salas (físicas) *Google*, refletindo os esforços de implementação de uma política pública alinhada ao PNED (Brasil, 2023). Por outro lado, a falta de estrutura equitativa e de uma formação mais extensiva que possibilite a reflexão-ação dos educadores, podem ser alguns dos fatores para aqueles que ainda não a utilizam durante as aulas.

O colaborador que respondeu não “ter costume de usar ferramentas digitais em aula” está na rede a menos de um ano, portanto, não participou da formação continuada de maneira extensiva, bem como o seu grau máximo de escolaridade é a graduação. Isso faz-nos refletir sobre a formação inicial, e se o currículo da graduação tem se adaptado às demandas dos professores do século XXI. Os alunos da graduação têm sido desafiados a entender, refletir e agir diante do contexto apresentado? Entendemos que o nosso universo amostral é pequeno, porém, acreditamos que tais questionamentos sejam válidos, uma vez que na atualidade a velocidade das mudanças que têm acontecido fora de sala de aula (física) tem impactado em como os nossos alunos decidem aprender, o que consideram importante e o que os motiva.

Como colocado por Moran (2014), bons professores são essenciais para as mudanças educacionais, porém a formação inicial parece ainda não ser o suficiente do ponto de vista educacional, carecendo fomentar estratégias de como engajar, motivar e avaliar estudantes deste século.

Em seguida, foi solicitado, de modo complementar, no caso de “sim” – usarem ferramentas digitais em sala de aula – que mencionassem quais delas utilizam com mais frequência. As respostas foram variadas, visto que a pergunta era aberta. Nesse momento, surgiram algumas ferramentas diferentes daquelas listadas na pergunta fechada acerca da familiaridade com certas ferramentas, quando não houve respostas em “outras”.

Quadro 3 - Ferramentas digitais nomeadas pelos respondentes

| Ferramentas Digitais Nomeadas pelos Respondentes | Quantidade |
|---|-------------------|
| <i>Kahoot</i> | 8 |
| <i>Duolingo</i> | 5 |
| <i>Wordwall</i> | 5 |
| <i>Quizlet</i> | 2 |
| <i>Google Forms</i> | 2 |
| <i>Canva</i> | 1 |
| <i>ClassDojo</i> | 1 |
| <i>C(h)romebooks</i> | 1 |
| <i>Escola Games</i> | 1 |
| <i>Lyrics Training</i> | 1 |
| <i>Liveworksheet(s)</i> | 1 |
| <i>Padlet</i> | 1 |
| <i>Prezi</i> | 1 |
| <i>Sala Google</i> | 1 |
| <i>Televisão com Internet</i> | 1 |
| <i>WhatsApp</i> | 1 |
| <i>YouTube</i> | 1 |

Fonte: elaborado pela autora a partir das respostas do questionário.

Conforme exposto no Quadro 2, que compila as ferramentas citadas pelos colaboradores, observa-se um repertório maior do que o listado no início da pesquisa. Entre as ferramentas referidas destacam-se: *ClassDojo*, *Padlet*, *Prezi*, *Escola Games*, *Liveworksheets*, *Chromebooks*, *TV com internet*, *YouTube*, *WhatsApp* e *Lyrics Training*. As respostas evidenciaram que há recorrência na relação entre conhecer e usar as ferramentas, como também a análise quantitativa mostrou que essas são as mais utilizadas: *Canva*, *Duolingo*, *Kahoot* e *Quizlet*. Vale ressaltar ainda que 5 colaboradores (equivalente a $\frac{1}{3}$ do total) afirmam utilizar o *Duolingo* em suas aulas com frequência, indicando sua relevância pedagógica no contexto

investigado.

Os dados evidenciaram que o *Kahoot* se destaca como a ferramenta mais utilizada, sendo mencionada por 8 dos 15 colaboradores (53,3% da amostra). Em seguida, o *Wordwall* foi citado por 5 dos professores (33,3%). Essa plataforma permite a criação de recursos educacionais interativos, tais como jogos, *quizzes*, atividades de correspondência, sorteio através de cartas e roletas, porém, na versão gratuita, há um limite de cinco atividades autorais que podem ser criadas, mas é possível a utilização de modelos preexistentes compartilhados por outros usuários.

Além de ferramentas digitais (*softwares*), alguns dos recursos digitais mencionados por um dos colaboradores são os equipamentos tecnológicos (*hardwares*)¹⁶ que servem como suporte para a operacionalização de ferramentas digitais, tais como, *Chromebooks* e TV com internet. Um caso particular foi a menção da Sala *Google*, ambiente físico equipado com dispositivos integrados à plataforma *Google* (*tablets*, *Chromebooks* e lousa digital). Essa resposta evidencia que parte do grupo dos professores analisado possui conhecimento sobre como utilizar infraestruturas especializadas. Porém, essa não tem sido a realidade de todas as unidades de ensino da rede municipal, apesar de não podermos quantificar tal informação. Buscamos por dados específicos sobre a quantidade de escolas da rede que contam com a sala *Google* e não encontramos. Geralmente, as notícias reportam que há a existência da sala, mas não fazem menção aos números (ClickPB Educação, 2024).

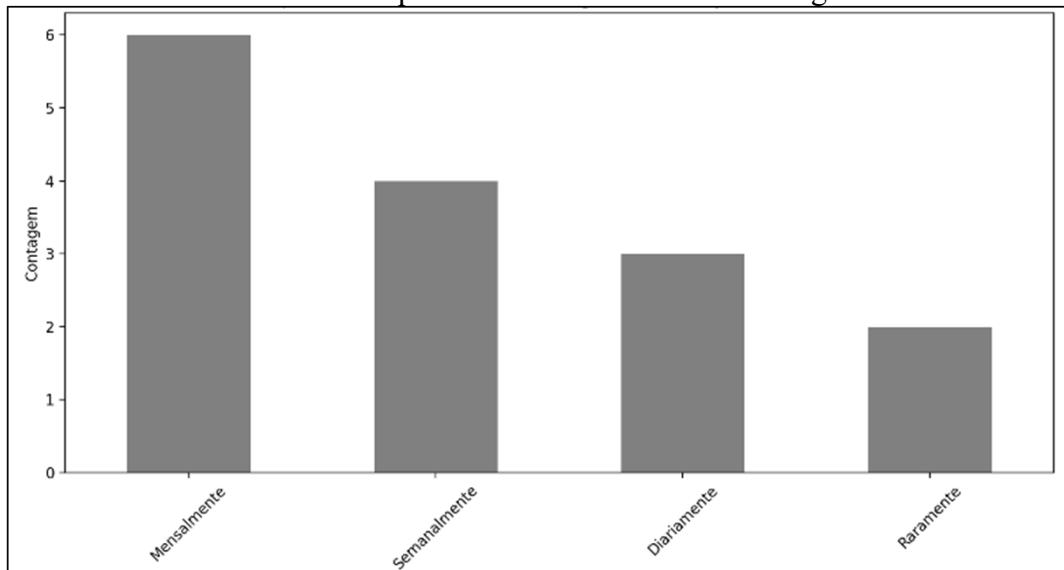
Esses achados, além de evidenciarem a diversidade de recursos tecnológicos adotados, igualmente assinalam a necessidade de discussão formativa sobre a apropriação crítica dessas tecnologias no contexto educacional. A utilização de ferramentas como o *Canva* (criação de slides ou atividades) e *Kahoot* (*quizzes* interativos), ainda que pertinente, requer reflexão sobre o uso de forma intencional e pedagógica, ou seja, os professores têm utilizado tais recursos de forma a beneficiar o processo de ensino-aprendizagem ou estão apenas usando a ferramenta como mero instrumento técnico?

Como argumenta Tourón (2018), é necessário que a apreensão técnica das TICs seja ultrapassada e transformada em um recurso de aprendizagem, ou seja, TICs em TAC (Tecnologias da Aprendizagem e do Conhecimento), promovendo a construção de saberes, criatividade e autonomia. Destarte, a frequência do uso de ferramentas como *Kahoot* e *Canva*, ainda que significativa, não implica em avanço educacional. Para que uma transformação como

¹⁶ O termo *hardware* é usado para referir-se a detalhes específicos de um dado equipamento eletrônico, incluindo-se seu projeto lógico pormenorizado, bem como a tecnologia de seus componentes. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Hardware> Acesso em: 6 jun. 2025.

essa aconteça, é de suma importância a tecnologia escolhida, objetivos pedagógicos bem delineados e a avaliação contínua do impacto na aprendizagem dos estudantes.

Gráfico 5 - Frequência do uso de ferramentas digitais



Fonte: Elaborado a partir das respostas do questionário com a ferramenta Julius AI

Por fim, perguntamos “Com que frequência você contempla o uso de ferramentas digitais em seus planejamentos de aula?”. Segundo o Gráfico 5, 6 (seis) responderam “mensalmente”; 4 (quatro), “semanalmente”; 3 (três), “diariamente”; e 2 (dois), “raramente”.

O uso mensal mostra-se superior aos demais, principalmente quando comparado com o uso diário, o que pode implicar em dificuldades estruturais como a baixa conectividade, falta de dispositivos e infraestrutura na escola. Como também, a dificuldade pode estar associada ao nível de letramento do professor e à ferramenta escolhida para ser utilizada, pois, como dito anteriormente, é necessário intencionalidade pedagógica para a escolha, e isso demanda tempo de planejamento que possibilite a efetiva integração da ferramenta à aprendizagem. No que tange aos colaboradores que responderam que as utilizam raramente (13,3%), além das dificuldades de estrutura e letramento, também podemos considerar certa resistência à mudança pedagógica. A inclinação por estratégias consolidadas nas escolhas cotidianas do professor pode instituir uma barreira ao uso da tecnologia, visto que demanda tempo de preparação e, nem sempre (ou sem objetivos de uso e aprendizagem claros), são tangíveis de mensurar o grau do aprendizado. Esses dados corroboram o fato de que para “[S]uperar os desafios da inserção das tecnologias no currículo exige uma abordagem sistêmica e colaborativa. Não se trata apenas de capacitar professores ou de adquirir equipamentos, mas de transformar a cultura escolar, articulando currículo, gestão, formação e comunidade” (Lima Filho, 2025, p. 13).

Nessa seção, foi constatado que a familiaridade das ferramentas digitais concentra-se naquelas que foram amplamente apresentadas (o que é) e ensinadas (como usar) durante a pandemia (ferramentas *Google* em sua maioria), refletindo o impacto do ensino remoto emergencial. Os dados também revelam que existe desconexão entre o conhecimento das ferramentas listadas no questionário e a prática pedagógica, corroborada pelas ferramentas que emergiram nas respostas subsequentes, tais como *Wordwall*, *ClassDojo* dentre outras. Tal fato sugere que os docentes exploram recursos além do repertório inicialmente conhecido, provavelmente impulsionados por necessidades pedagógicas específicas ou por influência de formação continuada.

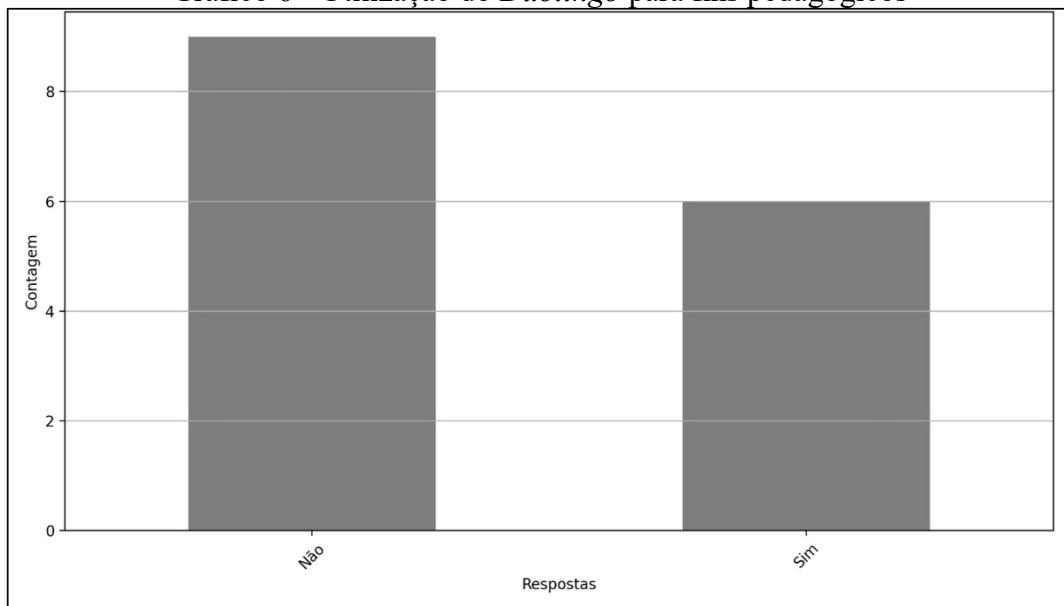
O uso de ferramentas como *Kahoot*, *Duolingo* e *Wordwall* indicam uma tendência à gamificação e à interatividade como estratégia de engajamento discente, porém a predominância do uso de *quizzes* (*Kahoot*, *Wordwall*) levanta o questionamento se tais atividades estão sendo vinculadas a objetivos educacionais claros ou se estão sendo usadas sem intenção pedagógica. Isso sugere um contexto problemático, uma vez que 86,7% dos docentes usam, com certa frequência, alguma ferramenta. A qualidade e a intencionalidade do uso permanecem questionáveis.

Com relação à frequência, observamos que limitações relacionadas à infraestrutura mínima, formação docente e resistência à mudança ainda são desafios a serem superados. O fato de o professor ter familiaridade com as ferramentas digitais não resulta, consequentemente, em inovação pedagógica. Fazendo com que o processo de implementação de políticas como PNED (2023) enfrente desafios estruturais e humanos.

5.2 Conhecimento sobre o *Duolingo*

Nesta seção, analisaremos os dados da terceira parte do questionário, que aborda o conhecimento que os colaboradores têm sobre o *Duolingo* e sua aplicação pedagógica.

A primeira pergunta, “Você conhece o aplicativo *Duolingo*?", foi respondida por todos os 15 colaboradores de maneira afirmativa, demonstrando a notoriedade da ferramenta pesquisada no contexto educacional investigado. Em seguida, questionou-se: “Se você conhece o *Duolingo*, já o utilizou para fins pedagógicos?”

Gráfico 6 - Utilização do *Duolingo* para fins pedagógicos

Fonte: elaborado a partir das respostas do questionário com a ferramenta Julius AI

Conforme ilustrado no Gráfico 6, observamos que 9 colaboradores (60%) não utilizam a ferramenta para fins pedagógicos, enquanto 6 (40%) afirmaram utilizá-la em suas práticas. Demonstrando mais uma vez a necessidade de explorar as motivações e os desafios entre o conhecimento da ferramenta e sua aplicabilidade em sala de aula e para além dela.

A fim de compreendermos as estratégias de uso, aos colaboradores que responderam positivamente, foi questionado “como você usou o *Duolingo* com seus alunos?”, possibilitando os respondentes justificarem suas abordagens, conforme detalhado no Quadro 3.

Quadro 4 - Justificativa pedagógica sobre o uso do Duolingo

| Colaborador | Justificativa |
|-------------|--|
| Nº 3 | Orientando-os a realizar atividades propostas pela ferramenta digital. |
| Nº 5 | O <i>Duolingo</i> é parte da fundamental nas minhas aulas. |
| Nº 6 | Criando salas de aulas no <i>Duolingo for schools</i> . |
| Nº 8 | Eu costumo pedir aos alunos que tem acesso utilizem o <i>Duolingo</i> como forma de estudo extra para ajudar nas aulas. E então ofereço pontos para quem completa as atividades. |
| Nº 10 | Como ferramenta adicional e opcional para aquisição da língua Inglesa. |
| Nº 13 | O professor pode atribuir uma unidade e os alunos devem concluir todas as lições contidas naquela unidade antes de avançar para a próxima. |

Fonte: elaborado pela autora a partir das respostas do questionário.

A análise das respostas revela nuances e lacunas nas práticas descritas no uso da ferramenta. O colaborador 3 afirma orientar seus estudantes a realizarem atividades propostas pela ferramenta, corroborando com o uso, entretanto não esclarece de forma detalhada como isso acontece. No aspecto da determinação das atividades propostas, questionamos se o colaborador orienta o uso autônomo da ferramenta ou utiliza o recurso *Duolingo* para escolas.

Já o colaborador 5, respondeu que a ferramenta “é parte da fundamental nas minhas aulas”, contudo, mais uma vez, sem evidenciar de que forma isso se dá em sua prática pedagógica. Em se tratando de algo que é fundamental em suas aulas, quais aspectos da ferramenta ajudam-no a atingir os objetivos educacionais? Quais recursos dentro da ferramenta motivam a aprendizagem dos seus estudantes? Infelizmente, não podemos avançar com maior profundidade nessa resposta, limitando a avaliação da eficácia dessa integração.

O colaborador 6 destaca-se ao mencionar o uso do *Duolingo* para escolas quando afirma que cria salas de aula no aplicativo. Embora não afirme de maneira direta, esse colaborador acompanha o progresso de seus estudantes no aplicativo, o que pode ajudá-lo a delinear novas estratégias de ensino, compreender as dificuldades que o estudante possa ter com a língua inglesa e incentivar o estudante em seu processo de aprendizagem.

O colaborador 8 relata que usa a ferramenta como um reforçador da aprendizagem e motiva os estudantes a usarem-na pontuando as atividades que executam. Mais uma vez, não fica claro se o colaborador utiliza o recurso para escolas ou simplesmente comprova o uso

quando o estudante mostra seus pontos e “dias de ofensiva”¹⁷ no aplicativo. Além disso, a menção a “alunos que têm acesso” levanta questões sobre equidade e inclusão digital entre os estudantes, revelando possível dificuldade em implementar ações pedagógicas desse tipo.

A justificativa dada pelo colaborador 10 “ferramenta adicional e opcional” reflete uma postura menos integrativa, possivelmente limitando o impacto pedagógico da ferramenta. Apesar de parecer flexível o uso da ferramenta nesses termos, isso pode implicar em possíveis problemas, tais como, trazer dúvidas para os estudantes, falta de clareza, quais são os objetivos de aprendizagem, o que pode gerar desmotivação e demonstrar falta de intencionalidade pedagógica em seu uso.

Por fim, o colaborador 13, descreve uma prática específica: a atribuição de unidades obrigatórias, sendo necessário cumprir a trilha prescrita pelo professor para que seja possível avançar nas lições posteriores. Porém, essa funcionalidade de habilitar uma unidade específica para a sua turma, no recurso para escolas, foi descontinuado. Atualmente, o professor pode habilitar *XP assignments*¹⁸ que consiste em ganhar pontos de experiência de acordo com a quantidade de tempo no aplicativo, sugerindo que o colaborador pode estar se referindo a versão anterior do aplicativo ou desconheça as mudanças, sendo imprescindível traçar uma nova estratégia a partir do formato atual.

Os dados corroboram que há diferenças nas abordagens pedagógicas dos colaboradores que utilizam o *Duolingo*. Enquanto alguns adotam funcionalidades como criar turmas, atribuir tarefas no aplicativo, outros limitam-se a indicações genéricas, sem articulação clara com os objetivos de aprendizagem curricular. A falta de detalhamento mais aprofundado sobre o uso da ferramenta aponta que não há um conhecimento mais especializado sobre o *Duolingo* fazendo com que ele seja mais uma ferramenta dentre outras, deixando de evidenciar seu objetivo especializado: ensinar uma língua estrangeira em suas quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever).

Outro aspecto importante a ressaltarmos é que a descontinuidade de funcionalidades revela um desafio constante posto pelas tecnologias digitais de modo geral: a exigência de um acompanhamento dinâmico das atualizações das ferramentas tecnológicas utilizadas pelos docentes de modo a evitar o desalinhamento entre planejamento pedagógico e recursos disponíveis.

Após identificar os colaboradores que não utilizam o *Duolingo* para fins pedagógicos (segunda pergunta), investigamos as razões por meio da pergunta complementar: “Se não, por

¹⁷ Dias consecutivos em que praticou a língua.

¹⁸ Tarefas por pontos de experiência. (Tradução nossa)

que não utiliza para este fim?”. Suas justificativas estão sintetizadas no Quadro 4.

Quadro 5 - Justificativa pedagógica sobre o não uso do *Duolingo*

| Colaborador | Justificativa |
|-------------|--|
| Nº 1 | Não tenho um motivo específico. |
| Nº 2 | Não informou. |
| Nº 4 | Porque nem todos os alunos possuem aparelhos celulares. |
| Nº 7 | Porque tenho atuado na alfabetização dos alunos ultimamente. |
| Nº 9 | Pelo pouco que conheci, tive a impressão que as questões eram muito estruturais. E que os alunos não precisam de um conhecimento mais amplo para passar de fase. |
| Nº 11 | Preciso me familiarizar melhor. |
| Nº 12 | Por acreditar de se tratar de uma ferramenta de self-study. No entanto, incentivo que os alunos o baixem e pratiquem nos seus celulares. |
| Nº 14 | A escola em que trabalho não permite o uso de celulares pelos estudantes. |
| Nº 15 | Geralmente eu aconselho o uso para praticar Inglês em casa, mas nunca utilizei o <i>Duolingo</i> em sala de aula, não estou familiarizada com ele, por exemplo, até responder a este questionário eu não sabia que existia um “ <i>Duolingo for Schools</i> ”. |

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas do questionário.

O colaborador 1 não apresentou motivo específico, o que pode revelar desconhecimento da ferramenta e falta de aprofundamento, associado ao relato anterior onde respondeu usar ferramentas digitais semanalmente, a única ferramenta citada foi o *Kahoot* revelando um repertório digital limitado.

A omissão do colaborador 2, somada a resposta genérica sobre o uso mensal de ferramentas digitais e o fato de não ter citado nenhuma em específico, faz-nos questionar novamente se o uso das ferramentas tem sido feito de forma direcionada e pedagógica.

Já o colaborador 4 apontou que não utiliza, pois nem todos os estudantes possuem celulares. Entretanto, a razão colocada contrapõe a política pública da prefeitura de inclusão tecnológica dos estudantes, uma vez que a instituição continua distribuindo *tablets* a seus alunos (Termômetro da Política, 2025). Essa resposta pode indicar problemas operacionais (como a inoperância dos equipamentos), desconhecimento do programa, ou falta de equidade na

distribuição dos aparelhos.

Na resposta do colaborador 7, o foco na alfabetização revela uma prioridade curricular específica. Quando retomamos as devolutivas anteriores, o colaborador afirma conhecer ferramentas digitais, tais como, *Google* sala de aula, *Google Meet*, *Zoom* e inclusive o *Duolingo*. Também afirma usar ferramentas diariamente e menciona o *Wordwall* e Escola *Games*. Embora fora do escopo de nossa pesquisa, sugere-se a exploração do uso do *Duolingo ABC*, visto que foi projetado para estudantes menores e ter um nível mais elementar da língua inglesa, traz o ensino fonético dos sons da língua que pode também ser usado no ensino da língua materna, no caso a língua portuguesa, resguardada a adequação etária.

O colaborador 9 critica a abordagem estruturalista, bem como na sua opinião não é necessário um conhecimento aprofundado para passar para a atividade seguinte desconsiderando o *design* pedagógico da plataforma. Apesar do currículo do *Duolingo* seguir o *Common European Framework of Reference for Languages*¹⁹(CEFR) e sua proposta também se concentrar em comunicação na vida cotidiana usando uma abordagem funcional²⁰, de fato, muitas atividades se mostram focadas na estrutura da língua, tais como as de tradução e ordenamento de sentenças. Mas além disso, o aplicativo fornece atividade de *listening* e *speaking* (focada na pronúncia) e o *Duolingo Histórias* trabalha o significado através da inferência. Portanto, essa dissonância entre o modo como a língua é ofertada no aplicativo e o modo como a concebemos (particularmente) pode ser ressignificado quando o aplicativo for incluído na abordagem pedagógica de maneira intencional. A percepção do colaborador pode decorrer da falta de ciência de todo esse ecossistema do aplicativo, e como usá-lo para fins educacionais.

A necessidade explícita por formação advinda da resposta do colaborador 11 evidencia uma lacuna na apropriação tecnológica. Quando questionado sobre as ferramentas que utiliza, mencionou anteriormente, recursos como TV com internet, *Chromebooks* e as ferramentas digitais *Wordwall*, *YouTube* e *Whatsapp* semanalmente. Demonstrando um repertório restrito, reforçando a carência de diversificação das ferramentas e possíveis limitações didáticas.

O colaborador 12 trouxe em sua resposta a concepção de que a ferramenta *Duolingo* seria exclusivamente para *self-study* (autoestudo), ignorando o potencial de acompanhamento e integração pedagógica via *Duolingo* para escola. Também relatou que incentivar o uso extraclasse é um primeiro passo, mas poderia ser ampliado com acompanhamento sistemático

¹⁹ É o padrão internacional para descrever o nível linguístico de aprendizagem dos estudantes.

²⁰ O modelo explica que a linguagem é um sistema que usamos para construir significados para uma ampla gama de finalidades diferentes. (Halliday, 1975).

do professor.

A justificativa trazida pelo colaborador 14 baseia-se no fato dos alunos não poderem usar o celular na escola consoante a lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025 que regulamenta a utilização de aparelhos eletrônicos portáteis por parte dos estudantes. Entretanto, no Artigo 2, Parágrafo § 1º afirma que “Em sala de aula, o uso de aparelhos eletrônicos é permitido para fins estritamente **pedagógicos** ou **didáticos**, conforme orientação dos profissionais de educação” (grifo nosso). O docente desconsiderou a permissão legal para uso pedagógico. A solução envolveria planejamento articulado com a gestão escolar, tornando possível utilizar os aparelhos pessoais em ambiente escolar. Também é válido salientar que os estudantes da rede contam com os *tablets* sendo possível utilizá-los em suas atividades pedagógicas.

O Quadro 5 sintetiza as respostas à pergunta: “Em sua opinião, o *Duolingo* é uma ferramenta útil para o ensino de língua Inglesa? Por quê?”. Os colaboradores contribuíram de maneira mais ampla, expondo suas opiniões com mais clareza e colaborando para o alcance dos objetivos deste estudo. A maioria deles afirma que o *Duolingo* é uma ferramenta útil para o ensino de língua inglesa, corroborando a relevância do aplicativo como ferramenta pedagógica.

Quadro 6 – Opinião e justificativa sobre a utilidade do *Duolingo* para o ensino de Língua Inglesa

| Colaborador | Opinião e justificativa |
|-------------|---|
| Nº 1 | Sim. Os alunos já utilizam por conta própria e, certamente, nós, professores, os incentivando a usar mais, eles terão mais familiaridade com a Língua Inglesa. |
| Nº 2 | Sim |
| Nº 3 | Sim. A ferramenta digital oferece diversas possibilidades de aprendizagem. |
| Nº 4 | Ele desperta e incentiva os alunos a imersão da Língua Inglesa. |
| Nº 5 | Sim, o aplicativo trabalha as 4 habilidades (fala, escrita, audição e leitura)...acho sensacional!...pratico junto com meus alunos. |
| Nº 6 | Os alunos gostam de aulas com gameficação. |
| Nº 7 | Sim. Porque há estímulos para fazer com que o aluno continue estudando. |
| Nº 8 | Sim, pois os alunos que utilizam terão maior engajamento nas aulas |
| Nº 9 | Acredito que sim, apesar de que nunca me aprofundei nesta ferramenta, mas as ferramentas de gamificação trás muito engajamento, dá feedbacks imediatos e auxilia na autonomia do aluno. |

| | |
|-------|---|
| Nº 10 | Sim. Porque qualquer ferramenta pode ajudar se o estudante se sente envolvido com ela. |
| Nº 11 | Sim. Mas não conheço bastante ao ponto de poder comentar com segurança. Acredito que seja dinâmico e divertido. |
| Nº 12 | Acredito que possa ser, já que é uma ferramenta motivadora e que dialoga com o cotidiano tecnológico dos alunos. |
| Nº 13 | Sim, pois o aluno aprende a Língua Inglesa de forma que ele brinca e ainda aprende através dos jogos do aplicativo mais utilizado no mundo. |
| Nº 14 | Acredito que sim, pois o aplicativo mostra-se dinâmico, considerando o nível dos estudantes e propondo atividades dentro desse nível. |
| Nº 15 | Acredito que é uma ferramenta útil para o aprendizado, mas não tenho certeza se para o ensino, talvez porque, apesar de conhecer o <i>Duolingo</i> , eu não esteja realmente familiarizada como tudo que pode oferecer. |

Fonte: elaborado pela autora a partir das respostas do questionário.

A fala do colaborador 1 destaca uma questão de extrema importância para a implementação da ferramenta: os alunos já fazem uso do aplicativo. “A mediação da aprendizagem continua sendo crucial” (Alves, 2022, p. 39), os estudantes terão mais do que “familiaridade” com a língua, mas poderão ser capazes de potencializar o processo de ensino-aprendizagem a partir da integração curricular.

Já o colaborador 2 limita-se a uma resposta afirmativa sem justificativas, sugerindo que a aceitação do *Duolingo* pode ser superficial ou acrítica. Reforçando, a necessidade de estratégias que alinhem seu uso com as finalidades pedagógicas para transformar concordâncias passivas em práticas com propósito.

O colaborador 3 ressalta as “diversas possibilidades de aprendizagem”, indicando o potencial multifacetado, não limitante, o que pode levar ao docente a experimentar a ferramenta de diferentes formas e em diferentes momentos da aula, por exemplo, como *warm-up* ou atividade de revisão, além de adequar o uso à realidade e ao nível linguísticos dos estudantes e das turmas. Porém, como já pontuado anteriormente, a diversidade necessita de mediação especializada e deliberada.

O colaborador 4 aponta que o aplicativo “desperta e incentiva” a aprendizagem da língua inglesa. Quando ferramentas como o *Duolingo* são incorporadas às atividades pedagógicas, percebemos que questões de motivação emergem no processo, visto que a plataforma dispõe de diferentes recursos e métodos para manter o estudante/usuário comprometido com sua prática, como citados anteriormente: distintivos, rankings e recompensas. (cf. 2.4) Despertar é apenas a

parte inicial desse processo; para que haja avanços, é necessário continuidade pedagógica, de modo que o uso forneça uma base sólida e mantenha os estudantes/usuários motivados no processo de aprendizagem.

O colaborador 5 destaca que o aplicativo trabalha as quatro habilidades linguísticas (escuta, fala, leitura e escrita), demonstrando seu caráter especializado frente às outras ferramentas citadas, diferenciando-o de outras que trabalham competências e habilidades separadamente. A resposta também revelou uma prática docente ativa quando afirma que “pratico junto”. Embora, seja o único colaborador a relatar que utiliza a ferramenta de maneira engajadora, sua experiência mostra a viabilidade da integração do aplicativo com os objetivos educacionais curriculares.

O colaborador 6 explicitou a “gameficação” em sua resposta, alinhando-se ao que o colaborador 4 pontuou. Reiteramos que a gamificação como descrita por Sailer *et al.* (2017) conta com alguns elementos base, pontuação, distintivos, rankings, histórias, avatar e equipes, quando possível. Ainda que estratégias gamificadas sejam capazes de potencializar o engajamento, fator crítico da aprendizagem, entretanto, sua aplicação desarticulada pode reduzir o aplicativo a mero entretenimento, como apontaram os estudos de Reis (2022) e Marinho (2024). Para solucionar esse problema, é necessário que educação e tecnologia caminhem lado a lado, “mas unir as duas é uma tarefa que exige preparo do professor dentro e fora da sala de aula” (Neira, 2016, p. 4). O docente precisa deixar claro para os estudantes quais metas de aprendizagem se almeja alcançar com as atividades, assegurando que elementos lúdicos sirvam ao propósito educacional.

O colaborador 7 reconhece os mecanismos que o aplicativo fornece para estimular o estudante a manter-se ativo na trilha de aprendizagem, como lembretes e recompensas. Além disso, destaca que, ao criar uma sala virtual, o docente pode monitorar o progresso dos estudantes e motivar sua participação nas práticas propostas, reforçando o papel da mediação docente na eficácia da plataforma.

Complementando o colaborador 7, o colaborador 8 associa o uso da ferramenta com o “engajamento nas aulas” em ambiente presencial, entretanto, não especifica de que maneira esse engajamento se transforma em aprendizagem. Lacuna que revela um desafio central na integração de tecnologias educacionais: transpor motivação em resultados pedagógicos quantificáveis.

O colaborador 9 reconhece os benefícios da gamificação, tais como: engajamento, *feedback* imediato e autonomia, apesar de não ter explorado a ferramenta de maneira aprofundada, exemplificando assim a dissonância entre domínio conceitual e domínio técnico

identificada no grupo de colaboradores.

O colaborador 10 defende que o envolvimento do estudante é suficiente para validar a plataforma, entretanto, tal visão subestima a mediação docente nesse processo, em oposição ao estudo de Cappellari (2020, p. 63) que evidenciou “que é possível a integração da tecnologia com o currículo escolar, com a presença imprescindível do professor como mediador do processo”.

Já o colaborador 11 admite que, apesar de não se sentir seguro por desconhecer as potencialidades do aplicativo, limita-se a destacar a dinamicidade e a diversão oportunizadas pela ferramenta, entretanto, esses aspectos são superficiais no âmbito pedagógico.

Contextualizando a ferramenta para o “cotidiano tecnológico dos alunos”, o colaborador 12 sugere que algumas das atividades do aplicativo podem ser aplicadas em sala de aula, além do envio habitual de tarefas para casa.

Complementarmente, o colaborador 13 sintetiza a aprendizagem lúdica (“brinca e ainda aprende”) como defende Moran (2014). Ao mesmo tempo, reconhece o alcance global do aplicativo como o “mais utilizado no mundo”, trazendo legitimidade para seu uso pedagógico.

O colaborador 14 destaca mais uma vez o fator de dinamicidade da ferramenta, mas também valoriza a capacidade de personalização por nível de proficiência quando é possível propor atividades adequadas ao nível dos estudantes. Uma estratégia significativa dentro de turmas heterogêneas.

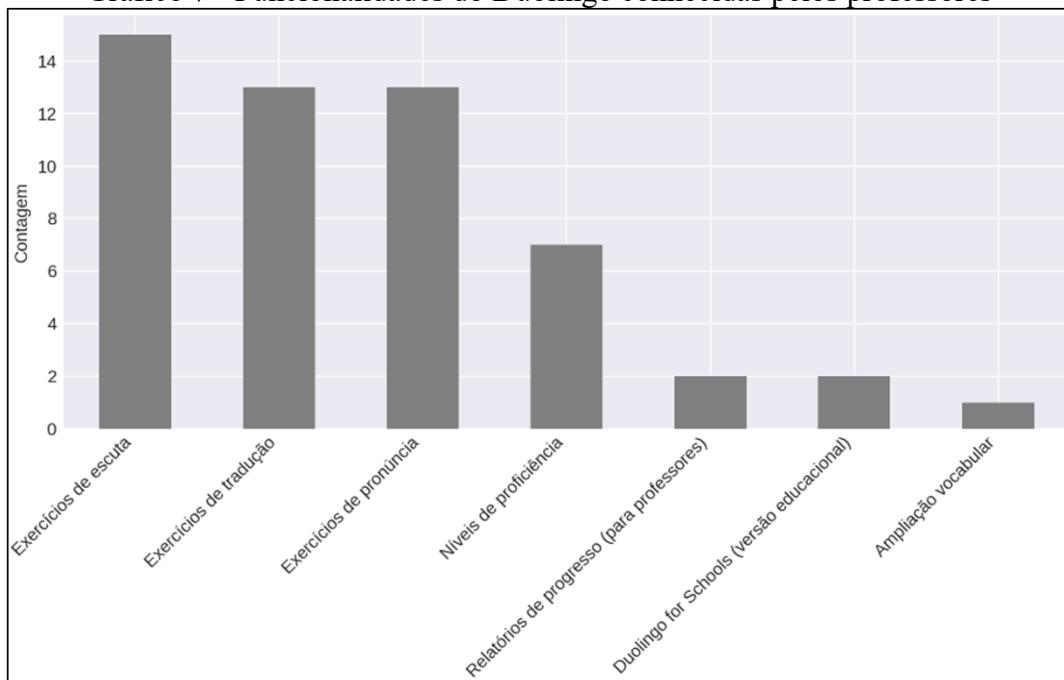
Por fim, o colaborador 15 introduz a dicotomia: “útil para o aprendizado, mas não tenho certeza se para o ensino” e inclui a ressalva de que talvez desconheça as demais funcionalidades do aplicativo. Sua falta de *expertise* nas demais funções do aplicativo faz com que o colaborador não consiga reconhecer o potencial da mediação pedagógica do aplicativo.

Considerando as respostas dos colaboradores, observa-se uma consonância de que o uso do *Duolingo* tem potencial para fortalecer as práticas pedagógicas dos professores de língua inglesa da rede municipal de João Pessoa.

Em seguida, foi questionado: “Quais funcionalidades do *Duolingo* você conhece? (Selecione as que conhece)”. Os colaboradores puderam escolher dentre as opções: exercícios de tradução, níveis de proficiência, relatórios de progresso (para professores), exercícios de escuta, exercícios de pronúncia, *Duolingo for Schools* (versão educacional) e outras.

No Gráfico 7, podemos ver a quantidade total das respostas sobre funcionalidades conhecidas pelos colaboradores.

Gráfico 7 - Funcionalidades do Duolingo conhecidas pelos professores



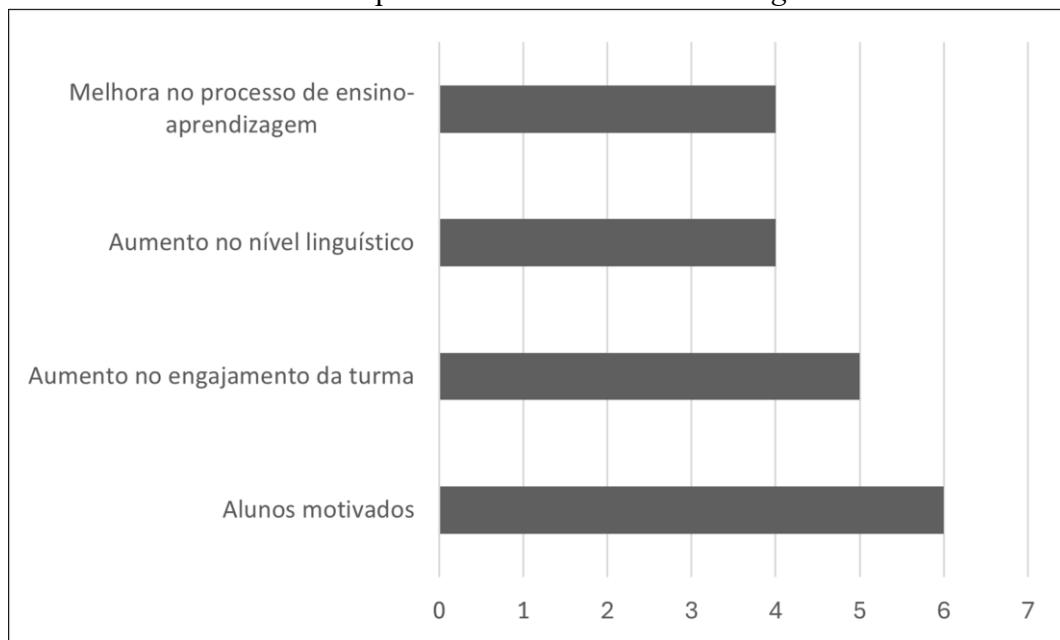
Fonte: elaborado a partir das respostas do questionário com a ferramenta Julius AI

Como explicitado no Gráfico 7, todos os colaboradores (15) afirmam conhecer a funcionalidade dos exercícios de escuta, 13 (treze) conhecem os exercícios de tradução e pronúncia, 7 (sete) estão familiarizados com os níveis de proficiência, 2 (dois) com o relatório de progresso para professores, 2 (dois) com a versão *Duolingo* para escolas, e apenas 1 (um) menciona ampliação vocabular.

Mesmo os docentes que não fazem uso da ferramenta reconhecem seu potencial para trabalhar as habilidades linguísticas de escutar e falar (pronúncia), oportunizando aspectos que nem sempre são favorecidos na aprendizagem de língua estrangeira em sala de aula.

Ainda questionamos: “Caso já tenha usado o *Duolingo* em suas aulas, quais benefícios você percebeu ao utilizar o *Duolingo* com os alunos?”. Apesar de a pergunta não ser obrigatória, obtivemos 6 (seis) respostas, conforme mostra o Gráfico 8.

Gráfico 8 - Benefícios percebidos ao utilizar o *Duolingo* com os alunos

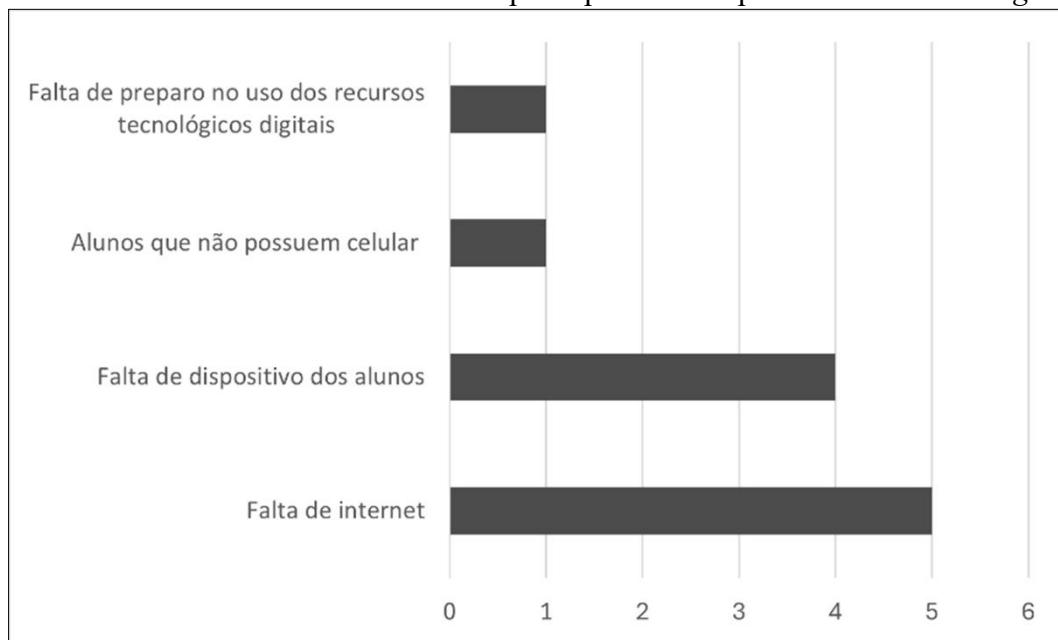


Fonte: elaborado pela autora a partir das respostas do questionário.

O Gráfico 8 aponta que, entre os professores que utilizam a ferramenta, o maior benefício percebido foi a motivação dos estudantes, seguido do aumento do engajamento. Por fim, mencionaram aumento do nível linguístico e melhora no processo de ensino-aprendizagem.

Mais uma vez, perguntamos aos docentes que já utilizaram a ferramenta: “Caso já tenha usado o *Duolingo* em suas aulas, quais dificuldades você encontrou ao utilizar o *Duolingo* na prática educativa?”. As respectivas respostas estão reportadas no Gráfico 9.

Gráfico 9 - Dificuldades encontradas pelos professores para utilizar o *Duolingo*



Fonte: elaborado pela autora a partir das respostas do questionário.

Conforme o Gráfico 9, a maior dificuldade relatada pelos docentes que utilizam a ferramenta é a falta de internet, seguida pela falta de dispositivos dos estudantes e celulares (quando agrupamos a resposta), e pela falta de preparo para o uso dos recursos.

Tais respostas, contrapõem a política de inclusão digital da prefeitura municipal de João Pessoa, visto que os estudantes receberam um chip para utilizar internet, bem como *tablets*. Perguntamo-nos: o que aconteceu com os *tablets* entregues? O que houve com o acesso à internet? As escolas têm colocado em prática a Lei nº 15.100/2025 e esquecido do uso pedagógico dos dispositivos?

As informações disponibilizadas pela prefeitura e o relato desses profissionais encontram-se desalinhados com o contexto da inclusão da política digital, o que revela desafios ainda maiores para a implementação do uso de tecnologia em sala de aula.

Por fim, todos responderam positivamente à pergunta: “Você gostaria de receber mais orientações sobre como integrar o *Duolingo* no currículo escolar?”, demonstrando que, apesar dos desafios, os colaboradores compreendem a necessidade de avançar na formação continuada em diferentes frentes, sendo a tecnológica uma delas, especificamente o uso do *Duolingo* junto ao currículo escolar.

Ainda, deixamos um espaço ao final do questionário onde os professores puderam fazer observações adicionais sobre o uso do *Duolingo*, valorizando a voz dos docentes e suas contribuições, sintetizadas no Quadro 6.

Quadro 7 - Observação adicional sobre o uso do *Duolingo*

| Colaborador | Observação |
|-------------|--|
| Nº 6 | Não. |
| Nº 7 | Acredito que a Plataforma deveria ser ampliada, pois na minha experiência com essa ferramenta, percebi que há uma certa limitação quanto às opções de aprendizagem. |
| Nº 8 | Gostaria de saber de que forma poderia utilizar as estratégias de ensino do <i>Duolingo</i> , como material escolar, pois a progressão com que as aulas são propostas pelo <i>Duolingo</i> favorecem o aprendizado da língua. |
| Nº 10 | Os alunos costumam reclamar que o aplicativo se torna muito repetitivo depois de algum tempo de uso. |
| Nº 11 | Tenho interesse e pretendo implementar o uso dessa plataforma em minha prática pedagógica este ano. |
| Nº 13 | O <i>Duolingo</i> consegue transformar o aprendizado em um jogo, utilizando personagens cativantes como a coruja verde Duo, tornando a experiência ainda mais marcante. Isso mantém os usuários engajados e motivados, incentivando o uso contínuo e diário. |

Fonte: elaborado pela autora a partir das respostas do questionário.

Conforme o Quadro 6, alguns colaboradores deixaram reflexões nessa última parte do questionário. Segundo o colaborador 7, o *Duolingo* mostra-se limitado quanto às opções de aprendizagem, o que pode ocorrer quando não é conectado a outras estratégias pedagógicas. Isso retoma o pensamento de Gabriel (2023, p.73), ao afirmar que “o fator tecnologia em si” não é capaz de ultrapassar desafios no processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, é necessária a mediação pedagógica e com ela é possível ultrapassar as dimensões limitantes de qualquer recurso ou aplicativo.

O colaborador 8 gostaria de saber utilizar as estratégias de ensino do *Duolingo* para agregar a ferramenta ao uso pedagógico, pois acredita que a progressão das atividades favorece a aprendizagem. Contrapondo-se, o colaborador 10 afirma que as atividades se tornam repetitivas após algum tempo de uso. Mais uma vez, o fator humano é necessário para as duas situações: deve-se questionar o nível linguístico dos alunos, explorar outras funcionalidades do aplicativo além das lições, e propor atividades que possam ser usadas e/ou ampliadas dentro de sala de aula para atingir os objetivos educacionais curriculares e extracurriculares.

O colaborador 11 pretende implementar o uso da ferramenta ainda neste ano. Já a resposta do colaborador 13 subsidia a implementação, reforçando aspectos como a gamificação e a experiência do usuário/estudante dentro desse ecossistema.

Diante das respostas obtidas, é notório que os docentes conhecem a ferramenta, contudo nem sempre de maneira aprofundada. Apesar da falta de conhecimento técnico, os colaboradores apontaram o potencial que o aplicativo pode ter quando usado com intencionalidade pedagógica, potencial este que pode passar em segundo plano mesmo por quem utiliza a ferramenta com frequência.

Os colaboradores demonstraram conhecer parte das funcionalidades, porém, apenas dois mencionaram a versão para escolas e o acompanhamento dos estudantes. Todos pontuaram os benefícios, mas os desafios acabam inviabilizando algumas práticas. Por isso é necessário um planejamento sistemático para viabilizar o uso pedagógico da ferramenta, sendo imprescindível a mediação docente nesse processo.

Embora alguns colaboradores tenham manifestado reservas quanto ao uso da ferramenta, todos afirmaram que gostariam de receber mais orientações sobre o *Duolingo* como instrumento pedagógico.

Por fim, outro ponto crítico emergente refere-se à questão dos equipamentos que os estudantes receberam na implementação da política pública digital. Nenhum colaborador trouxe maiores informações sobre o estado desses dispositivos ou se os estudantes os receberam, o que nos leva a especular o que tem ocorrido e como isso geraria maior desafio na adoção de ferramentas digitais como o *Duolingo*.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de nossa da pesquisa, procuramos responder à nossa pergunta de pesquisa: como a integração do aplicativo *Duolingo* aos objetos de conhecimento e habilidades da matriz curricular pode contribuir para o desenvolvimento das práticas pedagógicas dos professores de língua inglesa da rede municipal de João Pessoa?

Também analisamos a percepção dos professores de língua inglesa da rede municipal de João Pessoa quanto ao uso do aplicativo *Duolingo* no contexto de sala de aula. Por fim, mapeamos os benefícios e os desafios da integração do *Duolingo* à matriz curricular de língua inglesa; analisamos o potencial do aplicativo na diversificação de estratégias ativas contextualizadas e elaboramos um Manual Pedagógico que articule funcionalidades do *Duolingo* às habilidades curriculares.

Além de verificar as nossas hipóteses, de que os professores possuem uma percepção limitada sobre o uso do aplicativo *Duolingo* como ferramenta pedagógica, a articulação entre o *Duolingo* e os objetos de conhecimento da matriz curricular municipal de língua inglesa potencializa práticas educacionais inovadoras, e a mediação pedagógica do *Duolingo* no contexto escolar fornece subsídios para o acompanhamento docente, auxiliando no desenvolvimento de estratégias eficazes.

Desse modo, na última seção da análise do questionário, os colaboradores apontaram que sim, o aplicativo *Duolingo* integrado ao currículo escolar pode contribuir para o desenvolvimento das práticas pedagógicas dos professores de língua inglesa, na medida em que todos os colaboradores reconhecem a utilidade da ferramenta, e 40% afirma usá-la pedagogicamente, relatando sua atuação sobre aspectos, tais como: motivação, engajamento, aumento do nível linguístico e melhora no processo de ensino-aprendizagem.

Quando descreveram como a ferramenta pode ser útil, destacaram a gamificação, *feedbacks* imediatos, trabalho com as habilidades linguísticas (falar, escutar, ler e escrever). Mas também, evidenciaram-se algumas limitações quanto à falta de articulação e ao desconhecimento das funcionalidades educativas, demonstrando uma lacuna entre a apreensão técnica e a apreensão pedagógica. Consequentemente, a contribuição depende de formação docente para articular as funcionalidades do aplicativo ao currículo, bem como de planejamento sistemático.

As respostas dos docentes evidenciaram uma percepção positiva sobre o uso do *Duolingo* em sala de aula, principalmente por quem usa, mas também revelaram um entendimento limitado acerca da utilização pedagógica. Isso porque nosso trabalho não

consegue responder plenamente à hipótese de que a mediação do *Duolingo* para escolas fornece subsídios para o acompanhamento docente, auxiliando no desenvolvimento de estratégias pedagógicas. Para tanto, nosso estudo tem potencial para desdobrar-se através da formação de um grupo focal com os professores que afirmaram usar a ferramenta como o intuito de ajudar-nos a coletar informações adicionais sobre como o *Duolingo* tem sido usado em sala de aula.

Também foi possível mapear os benefícios e os desafios da integração do *Duolingo* à matriz curricular de língua inglesa. As respostas corroboraram os benefícios da implementação da ferramenta (motivação, engajamento, progresso linguístico). Visto que muitos estudantes terão seu primeiro contato em contexto formal com a língua inglesa, o *Duolingo* pode ser aliado tanto nos estágios iniciais da aprendizagem, quanto para apoiar os estudantes a manter um progresso linguístico contínuo. Porém, o desconhecimento das funcionalidades por parte dos professores resulta no não uso da ferramenta. Quanto aos desafios, problemas com a infraestrutura mínima (como acesso aos *tablets* e chips com internet) demonstram a fragilidade no processo da política de inclusão digital, demandando mais planejamento para que a implementação da ferramenta seja possível. Além disso, há restrições institucionais derivadas de interpretações equivocadas da Lei 15.100/2025.

No que diz respeito à análise do potencial do aplicativo na diversificação de estratégias ativas contextualizadas, os colaboradores que utilizam a ferramenta evidenciam a gamificação como estratégia ativa, mas ressaltam que esta exige contextualização curricular como, por exemplo, usar relatórios para acompanhamento.

Em relação às hipóteses: (i) a articulação entre o *Duolingo* e os objetos de conhecimento da matriz curricular municipal de língua inglesa potencializar práticas pedagógicas inovadoras; e (ii) sobre a mediação pedagógica via *Duolingo para Escolas* fornecer subsídios para o acompanhamento o docente, auxiliando no desenvolvimento de estratégias, podemos dizer que foram parcialmente confirmadas. Isso deveu-se ao fato de não ter sido evidenciado, nas respostas dos colaboradores: (i) a intencionalidade pedagógica no uso do aplicativo; e (ii) apenas 2 (dois) colaboradores afirmaram conhecer o recurso.

Desse modo, para atingir o último objetivo específico, elaboramos o Manual Pedagógico sobre como usar o *Duolingo* como ferramenta pedagógica a partir das respostas dos colaboradores dessa pesquisa, com um breve panorama das TDICs e a integração curricular, um tutorial de como criar uma conta, criar uma sala de aula, adicionar e atribuir tarefas aos estudantes. Além disso, sugestões de plano de aula integrando o aplicativo às aulas e apresentação de outras funcionalidades da ferramenta.

Durante o processo de análise, chamou-nos a atenção o fato de os professores relatarem

que os estudantes não poderiam usar seus celulares, bem como não citarem os dispositivos que foram entregues aos estudantes. Sendo assim, considera-se urgente a revisão da distribuição dos equipamentos e a criação de um protocolo/critério para o acompanhamento das condições desses equipamentos, a fim de garantir integração tecnológica com equidade em toda a rede municipal, assim como, capacitação com foco em integração com o currículo escolar. A adoção sistemática focada em atualização docente, suporte institucional e revisão da política pública de inclusão digital pode assegurar a implementação bem-sucedida da ferramenta *Duolingo* na rede municipal de João Pessoa.

O presente estudo, por si só, não é capaz de responder a todas as perguntas sobre a integração do *Duolingo* ao currículo, bem como encontra algumas limitações quanto às respostas coletadas e a amostra selecionada. Porém, contribui para esse campo de pesquisa, visto que existem poucas pesquisas sobre esses aspectos aqui evidenciados. Além disso, o caminho que percorremos faz-nos refletir sobre: como ferramentas como o *Duolingo* contribuem com a aprendizagem dos estudantes. Também nos leva a considerar quais aspectos da ferramenta surtem maior efeito sobre eles, e que subsídios o *feedback* dos estudantes pode ajudar a delinear abrindo-se a novas possibilidades metodológicas. Por fim, ressalta-se a relevância do papel das tecnologias (ferramentas) na vida dos estudantes quando há intencionalidade pedagógica. Tais reflexões sugerem a ampliação do horizonte, aqui explorado, em futuras pesquisas, com os próximos passos da intervenção que poderão medir os impactos dessa ferramenta.

REFERÊNCIAS

- ALACOQUE, Lee R.; BULLIET, Richard W.; JAMES, Kai A. Reconstructing the invention of the wheel using computational structural analysis and design. **Royal Society open science**, v. 11, n. 10, 2024. Disponível em: <https://royalsocietypublishing.org/doi/10.1098/rsos.240373>. Acesso em: 30 mar. 2025.
- ALMEIDA, Daniel. **Gamificação como atividade lúdico-didática no ensino básico no Brasil**: uma revisão sistemática sobre o tema. 2019. p.74. Ciências da Educação (área de especialização em Tecnologia Educativa). **Dissertação** de mestrado. Universidade do Minho, 2019.
- ALVES, Marcus Vinícius Vieira. Um estudo sobre o potencial uso de aplicativos para a aprendizagem de inglês como LE no ensino híbrido. 2022. 110 f. **Dissertação** (Mestrado em Letras) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2022.
- BARBOSA, Jeane Carla. Gerenciamento de problemas durante a resolução de tarefas de tradução do jogo Duolingo. 2019. 210. - **Dissertação** (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução, Fortaleza (CE), 2019.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **ProInfo: Programa Nacional de Informática na Educação**. Brasília: Ministério da Educação, [2012]. Disponível em <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/proinfo>. Acesso em: 15 dez. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Como participar do ProInfo? Brasília: **Ministério de Educação**, [2018]. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32086-proinfo>. Acesso em: 15 dez. 2024.
- BRASIL. **Decreto nº 20.833, de 21 de dezembro de 1931**. Diário Oficial da União, Seção 1, 24 dez. 1931, p. 20626.
- BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Diário Oficial da União, Seção 1, 27 dez. 1961, p. 11429. Coleção de Leis do Brasil, 1961, p. 51, v. 7.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Publicada no Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025**. Publicada no Diário Oficial da União, 13 de janeiro de 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira**. Brasília, 1997.

BROWN, H. Douglas; LEE, Heekyeong. **Teaching by principles:** An interactive approach to language pedagogy. 4. ed. Philadelphia, PA: Pearson Education, 2015.

CABRAL, Ana Carolina Simões de Freitas. Estratégias lúdicas inseridas na experiência do usuário: Duolingo e sua forma de aproximação. **Dissertação** (Mestrado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Tecnologias da Inteligência e Design Digital, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

CAPPELLARI, Alexandre Fehlauer. A percepção de alunos e do professor sobre o uso do aplicativo Duolingo na aprendizagem de inglês como segunda língua. **Dissertação** (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo (RS), 2020.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO – CETIC.BR. **TIC Kids Online Brasil: crianças e adolescentes.** [São Paulo]: Cetic.br, 2024. Disponível em: <https://cetic.br/pt/pesquisa/kids-online/indicadores>. Acesso em: 14 abr. 2025.

CLICKPB EDUCAÇÃO. **Cícero Lucena entrega 250 chromebooks a professores da rede municipal de João Pessoa.** João Pessoa: Click PB, 2024. Disponível em: <https://www.clickpb.com.br/educacao/cicero-lucena-entrega.html>. Acesso em: 09 jul. 2025.

CNN BRASIL. **Brasil tem mais smartphones que habitantes, aponta FGV.** [São Paulo]: CNN Business, 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/economia/microeconomia/brasil-tem-mais-smartphones-que-habitantes-aponta-fgv/>. Acesso em: 31 maio 2023.

CORNELL UNIVERSITY. **Digital literacy resource**, 2009. Disponível em: <http://digitalliteracy.cornell.edu/>. Acesso em: 31 maio 2023.

COSTA, Darkson ; MONTEIRO, Jeirla; CASTRO, Juscileide; COUTINHO JÚNIOR, Antônio; SALES, Gilvandenys. **Estratégias para a elaboração de um plano de atividade gamificado**, [S. l.], v. 8, n. 11, p. e188111451, 2019. DOI: 10.33448/rsd-v8i11.1451. Disponível em: <https://rsdjurnal.org/index.php/rsd/article/view/1451>. Acesso em: 21 maio 2025.

DA SILVEIRA JUNIOR, Carlos Roberto. **Sala de aula invertida:** por onde começar?. Goiás: Instituto Federal de Goiás, 2020.

DETERDING, Sebastian; DIXON, Dan; KHALED, Rilla; NACKE, Lennart. **From game design elements to gamefulness:** defining gamification. Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments, MindTrek, 2011.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais** (Linguagens e tecnologias Livro 5) Parábola, 2016.

DUOLINGO. Blog. **Relatório de idiomas Duolingo 2024.** Disponível em: <https://blog.duolingo.com/pt/relatorio-de-idiomas-duolingo-2024>. Acesso em: 20 jul. 2025.

ENCICLOPÉDIA DAS LÍNGUAS DO BRASIL. LABEURB-UNICAMP. **Língua Franca**. Campinas: UNICAMP, [s.d.]. Disponível em: https://www.labeurb.unicamp.br/elb/portugues/leiamais_lingua_franca.html. Acesso em: 09 jul. 2025.

FEENBERG, Andrew. O que é filosofia da tecnologia. In: NEDER, Ricardo T. (org.). **Andrew Feenberg**: racionalização democrática, poder e tecnologia. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina/Centro de Desenvolvimento Sustentável – CDS, 2010.

FISHER, Douglas; FREY, Nancy. **Better Learning Through Structured Teaching: A Framework for the Gradual Release of Responsibility**. Alexandria (Virginia - USA): ASCD, 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GABRIEL, Martha. **Educ@r**: a revolução digital na educação. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2023.

GABRIEL, Martha. **A ascensão do metaverso e dos NFTs**. MIT Sloan: Management Review Brasil. 2021. Disponível em: <https://mitsloanreview.com.br/a-ascensao-do-metaverso-e-dos-nfts/>. Acesso em: 02 mar. 2025.

GARRETT, Nina. Technology in the service of language learning: Trends and issues. **Modern Language Journal**, v. 75, n. 1, p. 74–101, 1991.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GILAKJANI, Abbas Pourhosein. A review of the literature on the integration of technology into the learning and teaching of English language skills. **International Journal of English Linguistics**, v. 7, n. 5, p. 95, 2017.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. **Learning how to mean**. Londres, England: Hodder Arnold, 1975.

HARARI, Yuval Noah. **Sapiens**: uma breve história da humanidade. Trad. Janaína Marcoantonio. Porto Alegre: L&PM, 2015.

HONORATO, Andanei Aparecida. Duolingo no ensino-aprendizagem de inglês com foco no vocabulário: potencialidades e limitações. 2018. Mestrado em Ensino e Processos Formativos –Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. **Dissertação**. São José do Rio Preto. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/155983/honorato_aa_me_sjrp.pdf, 2018.

JACK, Eilidh; ALEXANDER, Craig; JONES, Elinor. **Levelling up learning**: Exploring the Impact of Gamification in Flipped Classrooms. arxiv [Preprint]. 2024. Disponível em: <https://arxiv.org/html/2402.18313v1>. Acesso em: 21 maio 2025.

JIANG, Mengchen. A review of the impacts of industrial revolutions in world history. **Communications in Humanities Research**, v. 39, n. 1, p. 234–239, 2024.

JOÃO PESSOA (Município). Prefeitura de João Pessoa. Prefeito entrega a 44ª unidade de ensino reconstruída pela gestão e 60 óculos para alunos de João Pessoa. João Pessoa: **Prefeitura de João Pessoa**, 2025. Disponível em: <https://www.joaopessoa.pb.gov.br/noticias/prefeito-entrega-a-44a-unidade-de-ensino-reconstruida-pela-gestao-e-60-oculos-para-alunos-de-joao-pessoa>. Acesso em: 04 mar. 2025.

JOÃO PESSOA (Município). Prefeitura de João Pessoa. **Portal da transparência da rede municipal de João Pessoa**. Disponível em: <https://transparencia.joaopessoa.pb.gov.br/#>. Acesso em: 07 jul 2025.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIMA FILHO, Décio José de. **O docente e sua dificuldade em inserir as novas tecnologias no currículo: desafios do uso das tecnologias**. 2025 <https://doi.org/10.5281/ZENODO.15671894>

LÓPEZ, Mónica Moya. De las TICs a las TACs - la importancia de crear contenidos educativos digitales. **Revista DIM - Didáctica, Innovación y Multimedia**, Barcelona, n. 27, diciembre 2013.

MACHADO, Raquel; CAMPOS, Ticiana de. R.; SAUNDERS, Maria do Carmo. História do ensino de línguas no Brasil: avanços e retrocessos. **Revista Helbano**, v. 1, n. 2. Brasília: UNB, 2007. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-1-no-1-12007/98-historia-do-ensino- de-linguas-no-brasil-avancos-e-retrocessos>. Acesso em: 20 nov. 2024.

MACIEL, João Wandemberg G.; LIMA, Joselito Elias C. de. Letramento digital e suas contribuições à formação acadêmica profissional. In: RIBEIRO, Ana Elisa, *et al.* (org.). **Linguagem, tecnologia e educação**. São Paulo: Peirópolis, 2010.

MACIEL, João Wandemberg Goncalves, *et al.* Letramento digital e Ensino: uma experiência docente de licenciandos em ciência da computação. In: MELO, Carlos Augusto, *et al.* (org.). **Linguagem, educação e tecnologias: implicações para o ensino**. João Pessoa- PB: Editora da UFPB, 2013.

MAKAROVA, Elena Lvovna; MAKAROVA, Elena Aleksandrovna. Blending pedagogy and digital technology to transform educational environment. **International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education**, 2018. Disponível em: <https://scindeks.ceon.rs/Article.aspx?artid=2334-847X1802057M>. Acesso em: 21 maio 2025.

MARINHO, Hellyton José Vieira. Ensino de inglês no novo ensino médio: criação e análise de uma trilha de aprendizagem gamificada baseada no eixo oralidade para o 1º ano. 2024. **Dissertação** (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2024.

MCCRINDLE. (Australia). **Generation Beta infographic**. Disponível em:

<https://mccrindle.com.au/resource/infographic/generation-beta-infographic>. Acesso em: 21 maio 2025.

MILLAN, Cristiane Honora *et al.* **Panorama da qualidade da Internet nas escolas públicas brasileiras.** Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR–NIC. br, 2024.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. A formação teórico-crítica do professor de línguas: o professor-pesquisador. In: MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada:** a natureza social e educacional dos processos de ensino e aprendizagem de línguas. São Paulo: Mercado de Letras, 1996. p. 179-189.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos:** novos desafios e como chegar lá. Campinas, SP: Papirus, 2014.

MORAN, José Manuel. Desafios da educação na era digital. In: SOUZA, Carlos. **Educação e tecnologia:** o futuro em debate. São Paulo: Cortez, 2018. p. 75.

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In: JYAEASHI, Solange *et al.* (org.). **Novas tecnologias digitais:** reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2017. p. 23-35. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2018/03/Metodologias_Ativas.pdf. Acesso em: 25 maio 2023.

MOURA, Fatiny; BARDINI, Gyovanna; SANTOS, Vanessa. Variação e mudança linguística: do estruturalismo à sociolinguística. **Mandinga - Revista de Estudos Linguísticos** (ISSN: 2526-3455), [S. l.], v. 5, n. 1, p. 26–36, 2021. Disponível em: <https://revistas.unilab.edu.br/index.php/mandinga/article/view/675>. Acesso em: 15 set. 2025.

MOVIMENTO PELA BASE - Observatório. **O processo de elaboração da BNCC.** 2020. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/o-processo-de-elaboracao-da-bncc/> Acesso em: 09 abr. 2025.

MUDRA, Heri. Digital literacy among young learners: how do EFL teachers and learners view its benefits and barriers? **Teaching English with Technology**, 2020. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1264169>. Acesso em: 25 maio 2023.

NASCIMENTO, Thalia Eluar do. Habilidades cognitivas mobilizadas na resolução de exercícios de duolingo histórias: análise orientada pela teoria da relevância. **Dissertação** (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina, 2021.

NEIRA, Ana Carolina. **Professores aprendem com a tecnologia e inovam suas aulas.** Jornal Estado de São Paulo. 24 de fevereiro de 2016. São Paulo, 2016.

NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR. (2024). **Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil:** TIC Kids Online Brasil, ano 2024. Disponível em: <http://cetic.br/pt/arquivos/kidsonline/2024/criancas>. Acesso em: 10 abr. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 -**

Educação de qualidade. Brasília: Nações Unidas Brasil, 2025. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4>. Acesso em: 9 jul. 2025.

OLIVEIRA, Dionea Menezes. O desenvolvimento da compreensão leitora em inglês no nível iniciante para falantes de português brasileiro na plataforma gratuita de ensino de idiomas duolingo for schools. - Salvador, 2022. 88 fls. **Dissertação** (Mestrado Acadêmico) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens - PPGEL, Campus I. 2022.

OLIVEIRA, Leonam; CHICON, Patricia. Proposta de um ambiente gamificado para o ensino de programação. **RECeT - Revista de Engenharia, Computação e Tecnologia**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2017. Disponível em: <https://revistas.fw.uri.br/recet/article/view/2250>. Acesso em: 21 maio. 2025.

PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares**. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

PELLING, Nick. The (short) prehistory of “gamification”. In: PELLING, Nick. **Funding Startups (& others impossibilities)**. Reino Unido, 9 ago 2011. Disponível em: <https://nanodome.wordpress.com/2011/08/09/the-short-prehistory-of-gamification/> Acesso em: 03 fev. 2025.

PARAÍBA (Estado). Governo da Paraíba. Rede Estadual de Ensino investe na formação e valorização de professores e estimula protagonismo docente. Paraíba: **Governo da Paraíba**, 2020. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/noticias/rede-estadual-de-ensino-investe-na-formacao-e-valorizacao-de-professores-e-estimula-protagonismo-docente>. Acesso em: 31 maio 2023.

PARAÍBA (Estado). Governo da Paraíba. Paraíba obtém a melhor nota do país sobre ensino remoto, segundo a FGV. Paraíba: **Governo da Paraíba**, 2021. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/noticias/paraiba-obtem-a-melhor-nota-do-pais-sobre-ensino-remoto-segundo-a-fgv>. Acesso em: 31 maio 2023.

PEREIRA, Daniel; VILLELA, Humberto. Estudo sobre publicações relacionadas a Gamificação. FUMEC, **Computação e Sociedade**, v. 1 n. 1, 2019. Disponível em: <https://revista.fumec.br/index.php/computacaoesociedade/article/view/7303>. Acesso em: 25 maio 2023.

PRENSKY, Marc. **Digital natives, digital immigrants part 1**. On the horizon, v. 9, n. 5, p. 1–6, 2001.

PRENSKY, Marc. **Teaching digital natives**: partnering for real learning. London: Corwin, 2010.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

RAABE, André L. A.; BRACKMANN, Christian P.; CAMPOS, Flávio R. **Curriculum de**

referência em tecnologia e computação: da educação infantil ao ensino fundamental. São Paulo: CIEB, 2018. *E-book* em pdf.

REINDERS, Hayo; NUNAN, David.; ZOU, Bin. **Innovation in language learning and teaching:** The case of China London: Palgrave, 2017.

REINHEIMER, Wendel Souto. Gamieffects: um framework de apoio na avaliação de gamificação para contextos educacionais. - 2022. 156 p. **Dissertação** (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Naturais e Exatas, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Computação, RS, 2022

REIS, Vitor Hugo Rosa. Gamificação e Língua Inglesa na Educação Tecnológica: uma investigação no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro. 2022. 156 f. **Dissertação** (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Naturais e Exatas, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Computação, RS, 2022.

RIBEIRO, Ana Elisa. Tecnologia digital. In: **Glossário CEALE** - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, FAE/UFMG. Belo Horizonte: FAE, 2014.

RICHARDS, Jack C; RODGERS, Theodore S. **Approaches and methods in language teaching.** 3. ed. Cambridge, England: Cambridge University Press, 2014.

SAILER, Michael *et al.* How gamification motivates: An experimental study of the effects of specific game design elements on psychological need satisfaction. **Computers in human behavior**, v. 69, p. 371–380, 2017.

SANTANA, Juliana Silva; KUPSKE, Felipe Flores. **De língua estrangeira à língua franca e os paradoxos in-between:** (tensionando) o ensino de língua inglesa à luz da BNCC. Revista X, v. 15, n. 5, p. 146-171, 2020.

SANTOS, Silvana Maria Aparecida Viana *et al.* (2024). A formação docente sua dificuldade em inserir novas tecnologias no currículo: o currículo escolar e a implementação de novas tecnologias. **Revista Foco**, 17(1), e4257. <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v17n1-156>.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Ciência e comportamento humano** (J. C. Todorov & R. Azzi, Trads.). São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007. (Trabalho original publicado em 1953).

SILVA, Kedman Jesus. Potencialidades do uso do Duolingo no ensino de língua inglesa no curso técnico de agropecuária integrado ao ensino médio do Instituto Federal do Maranhão. 2023. **Dissertação** (Mestrado) – Curso de Ensino, Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, 19 dez. 2023. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10737/4545>.

SOARES, Simária de Jesus *et al.* O uso das TDICs no processo de ensino aprendizagem. Montes Claros, 2015. Disponível em: http://www.abed.org.br/congresso2015/anais/pdf/BD_145.pdf. Acesso em: 21 jul. 2025.

STENHOUSE, Lawrence. **Investigación y desarrollo del currículum.** Madrid: Morata, 1984.

STRYKER, Cole; KAVLAKOGLU, Eva. What is artificial intelligence (AI)? **IBM.com**, 4 jun 2025. <https://www.ibm.com/think/topics/artificial-intelligence>.

VIEIRA, Alexandre.; SAIBERT, Alexandre.; RAMOS NETO, Manoel.; COSTA, Thailson. PAIVA, Nataliana. O estado da arte das práticas de gamificação no processo de ensino e aprendizagem no Ensino Superior. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, v. 4, n. 1, 2018. Disponível em: <https://seer.atitus.edu.br/index.php/REBES/article/view/2185>. Acesso em: 25 maio 2025.

VON AHN, Luis. As maiores inovações tecnológicas do Duolingo. **Blog Duolingo**. Disponível em: <https://blog.duolingo.com/pt/duolingo-inovacoes-tecnologia/>. Acesso em: 12 jul. 2025.

TAVARES, Osangela. **Duolingo**: Análise do aplicativo em relação ao feedback na gamificação. 2025. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Goiás (Brazil).

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na educação**: o uso de tecnologias digitais na aplicação das metodologias ativas. 10 ed. São Paulo – SP: Érica, 2019.

TERMÔMETRO DA POLÍTICA. Cícero entrega tablets para 1200 alunos novatos da rede municipal de ensino de João Pessoa. João Pessoa: **Termômetro da Política**, 2025. Disponível em: <https://www.termometrodapolitica.com.br/geral/noticia/2025/02/25/cicero-entrega-tablets-para-1-200-alunos-novatos-da-rede-municipal-de-ensino-de-joao-pessoa/#:~:text=A%20a%C3%A7%C3%A3o%20faz%20parte%20do,mundo%20aberto%E2%80%9D%2C%20contou%20Anny>. Acesso em 27 maio 2025.

TENNIE, Claudio, PREMO, L., BRAUN, David, MCPHERRON, Shannon. Early Stone Tools and Cultural Transmission: Resetting the Null Hypothesis. **Current Anthropology**, v.58, n. 5, 2017. Disponível em: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/693846>. Acesso em: 25 maio 2025.

TOURÓN, J. et al. Validación de constructo de un instrumento para medir la competencia digital docente de los profesores (CDD). **Revista Española de Pedagogía**, v. 76, n. 269, 2018.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

ZANLORENSE, Maria.; LIMA, Michelle. Uma análise histórica sobre a elaboração e divulgação dos PCN no Brasil. **Anais do VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”** (p. 1-25). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2009. Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/trabalhos.html. Acesso em: 05 abr. 2025.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCHLA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO - PGLE

MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO - MPLE



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) COLABORADOR DE PESQUISA,

Os pesquisadores Gabriela Felipe Machado de Carvalho e Prof. Dr. João Wandemberg Goncalves Maciel convidam você a participar da pesquisa intitulada “O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: INTEGRANDO O USO DO APLICATIVO *DUOLINGO* AO CURRÍCULO DA REDE MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA”. Para tanto você precisará assinar o TCLE que visa assegurar a proteção, a autonomia e o respeito aos colaboradores de pesquisa em todas as suas dimensões: física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e/ou espiritual – e que a estruturação, o conteúdo e a forma de obtenção dele observam as diretrizes e as normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos preconizadas pela **Resolução 466/2012 e/ou Resolução 510/2016**, do Conselho Nacional de Saúde e Ministério da Saúde.

Sua decisão de participar neste estudo deve ser voluntária e que ela não resultará em nenhum custo ou ônus financeiro para você (ou para o seu empregador, quando for este o caso) e que você não sofrerá algum tipo de prejuízo ou de punição caso decida não participar desta pesquisa. Todos os dados e as informações fornecidos por você serão tratados de forma anônima/sigilosa, não permitindo a sua identificação.

Esta pesquisa tem por objetivo investigar o impacto da integração do aplicativo *Duolingo* ao currículo educacional, visando desenvolver práticas pedagógicas para o ensino de língua inglesa, com o intuito de fornecer sugestões para a utilização dessa ferramenta tecnológica no processo educativo.

A pesquisa seguirá quatro etapas principais: aplicação deste questionário aos professores de língua inglesa da rede municipal de João Pessoa para identificar seu nível de familiaridade e de uso do *Duolingo*; análise das respostas para compreender o impacto do aplicativo nas metodologias de ensino, adaptação de materiais e de estratégias pedagógicas; estudo do conteúdo do *Duolingo* em comparação com o currículo municipal de língua inglesa; e, por fim, elaboração de um Manual Pedagógico para orientar o uso do *Duolingo* como recurso complementar no ensino de língua inglesa nas escolas municipais.

Os riscos previstos na pesquisa envolvem: dor de cabeça, fadiga ou desconforto ao longo do preenchimento, dessa forma solicitamos que respondam ao questionário em um ambiente tranquilo, para minimizar qualquer desconforto. Todas as respostas são mantidas anônimas, assegurando a privacidade dos colaboradores. O colaborador será informado que poderá a qualquer momento desistir de participar da pesquisa sem que isso lhe cause qualquer ônus.

Enquanto aos benefícios envolvem: permite identificar práticas inovadoras e recursos que possam ser integrados ao currículo de maneira pedagógica, o que pode aprimorar a eficácia do ensino e facilitar o desenvolvimento da literacia digital entre os professores. Os resultados contribuirão também para a criação de estratégias e de formações que incentivem o uso eficaz e seguro dessas tecnologias, promovendo maior engajamento e autonomia nos alunos ao tornar o aprendizado mais interativo e motivador. Além disso, ao fomentar uma cultura de colaboração e de troca de experiências entre os docentes, a pesquisa valoriza suas práticas profissionais, ajudando-os a enfrentar os desafios do ensino digital e impactando positivamente a comunidade educacional como um todo.

Informação de Contato do Responsável Principal

Caso o(a) Sr.(a) tenha dúvidas, poderá entrar em contato com o pesquisador responsável Gabriela Felipe Machado de Carvalho, pelo telefone 83 99852-0476, e/ou pelo *e-mail* gabriela@fmc1@gmail.com

Endereço e Informações de Contato do Programa de Pós-graduação em Linguística e Ensino – MPLE

Programa de Pós-graduação em Linguística e Ensino – MPLE

Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA) – Campus Universitário CEP.: 58051-900 - João Pessoa - Paraíba

Telefone: 83 32167059

E-mail: mple@cchla.ufpb.br

Horário de Funcionamento: 08h às 11h / 12h às 17h, de segunda a sexta-feira. Homepage:
https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/programa/portal.jsf?lc=pt_BR&id=1932

Endereço e Informações de Contato do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)/CCS/UFPB

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

Centro de Ciências da Saúde (1º andar) da Universidade Federal da Paraíba Campus I –

Cidade Universitária / CEP: 58.051-900 – João Pessoa-PB

Telefone: +55 (83) 3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

Horário de Funcionamento: das 07h às 12h e das 13h às 16h. Homepage:

<http://www.ccs.ufpb.br/eticaccsufpb>

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Ao clicar (X) em aceito participar desta pesquisa, **VOCÊ**, de forma voluntária, na qualidade de **COLABORADOR** da pesquisa, expressa o seu **consentimento livre e esclarecido** para participar deste estudo e declara que está suficientemente informado(a), de maneira clara e objetiva, acerca da presente investigação. E receberá uma cópia deste **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**, assinada pelo(a) Pesquisador(a) Responsável.

- Aceito participar da pesquisa
 Não aceito participar da pesquisa

João Pessoa - PB, _____ de _____ de _____.

Assinatura, por extenso, do(a) Pesquisador(a) Responsável pela pesquisa

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar o CEP e a CONEP:

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB - (83) 3216-7791 – E-mail: eticacccsufpb@hotmail.com. Horário de Funcionamento: 08:00 às 12:00 e das 14:00 às 17:00 horas.

CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Bairro Asa Norte, Brasília-DF – CEP: 70.719-040 – Fone: (61) 3315-5877 – E-mail: coneep@saude.gov.br

A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) é uma comissão do Conselho Nacional de Saúde - CNS, criada através da Resolução 196/96 e com constituição designada pela Resolução 246/97, com a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo Conselho. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, com “múnus público”, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos em sua integridade e dignidade para contribuir no desenvolvimento da pesquisa.

APÊNDICE B - TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução da pesquisa intitulada: “O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: INTEGRANDO O USO DO APLICATIVO *DUOLINGO* AO CURRÍCULO DA REDE MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA”, a ser desenvolvida pela aluna Gabriela Felipe Machado de Carvalho, do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO, do CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCHLA, da Universidade Federal da Paraíba, sob orientação da Prof. Dr. João Wandemberg Gonçalves Maciel, nesta instituição.

Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-colaborador do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso em verificar seu desenvolvimento para que se possa cumprir os requisitos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, como também, no resguardo da segurança e do bem-estar dos colaboradores da pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para garantia de tal segurança e bem-estar.

Igualmente informamos que para ter acesso à coleta de dados nesta instituição, fica condicionada à apresentação à direção da mesma, do Parecer de Aprovação do presente projeto por um dos Comitês de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Paraíba. Tudo como preconiza a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

João Pessoa-PB, _____ de novembro de 2024.

Assinatura do Responsável

Nome completo do responsável CPF

CNPJ

Carimbo

APÊNDICE C – TERMO DE COMPROMISSO FINANCEIRO DO PESQUISADOR

Ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP.

Eu, Gabriela Felipe Machado de Carvalho, pesquisadora do estudo intitulado: “O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: INTEGRANDO O USO DO APLICATIVO *DUOLINGO* AO CURRÍCULO DA REDE MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA”, declaro que tenho conhecimento dos termos da (Resolução nº 466/2012 e da Resolução 510/2016 e suas complementares) do Conselho Nacional de Saúde - CNS, do Ministério da Saúde – MS e assumo o compromisso financeiro do estudo orçado em R\$ 2.500,00 (Dois mil e quinhentos reais).

João Pessoa, _____ de _____ de _____.

Gabriela Felipe Machado de Carvalho

CPF: 082.768.074-02

APÊNDICE D - TERMO DE COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE DO PESQUISADOR

Ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP

Eu Gabriela Felipe Machado de Carvalho e Prof. Dr. João Wandemberg Gonçalves Maciel responsáveis pelo estudo intitulado: “O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: INTEGRANDO O USO DO APLICATIVO *DUOLINGO* AO CURRÍCULO DA REDE MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA.”

Declaramos que:

1. Temos conhecimento e assumimos o compromisso de cumprir os termos da Resolução (nº 466/2012 ou nº 510/2016) e suas complementares do Conselho Nacional de Saúde - CNS, do Ministério da Saúde - MS.
2. Só será dado início ao estudo após emissão do parecer de aprovação do CEP – Comitê de Ética em Pesquisa;
3. Assumimos o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas durante todo o desenvolvimento desta pesquisa;
4. Todos os dados e materiais obtidos no desenvolvimento do estudo proposto serão utilizados apenas para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) nesta pesquisa, e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos colaboradores e apreciação prévia do Comitê de Ética em Pesquisa - CEP;
5. Todos os documentos e dados obtidos durante a coleta de dados, serão arquivados ao final da pesquisa, sob nossa responsabilidade por cinco anos. Após este período serão destruídos de forma adequada.
6. A publicização dos resultados da pesquisa só será realizada para fins científicos, com apresentação em eventos científicos de interesse do tema, ou em periódicos científicos, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos colaboradores da pesquisa;
7. Comunicaremos ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, que emitiu o parecer favorável a realização do presente estudo, resultados do mesmo por meio de relatórios parciais e relatório final, como também quaisquer alterações, suspensão ou o encerramento da pesquisa por meio de EMENDAS e NOTIFICAÇÕES apresentado com a devida justificativa.

João Pessoa, _____ de _____ de _____.

Gabriela Felipe Machado de Carvalho

João Wandemberg Gonçalves Maciel

CPF: 082.768.074-02

CPF: 251.328.654-53

APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DA REDE PÚBLICA DE JOÃO PESSOA



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO - PGLE
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO - MPLE



Objetivo: Este questionário tem como finalidade compreender o perfil sociocultural dos professores, seu conhecimento sobre ferramentas digitais e, especificamente, o uso do aplicativo *Duolingo* no contexto educacional.

Parte 1: Dados Socioculturais

Gênero:

- () Feminino
() Masculino
() Prefiro não informar
() Outro: _____

Tempo de atuação na rede municipal de João Pessoa:

- () Menos de 1 ano
() 1-5 anos
() 6 -10 anos
() 11-15 anos
() Mais de 15 anos

Formação Acadêmica:

- () Graduação
() Especialização
() Mestrado
() Doutorado

Área de formação:

- () Letras - Inglês
() Letras - Português/Inglês
() Pedagogia
() Outras (especifique): _____

Você participa das formações pedagógicas propostas pela prefeitura de João Pessoa?

- () Sim
() Não

Em qual nível da educação básica atua:

- () Fundamental Anos Iniciais
() Fundamental Anos Finais

Parte 2: Conhecimento e Uso de Ferramentas Digitais

Você tem familiaridade com as seguintes ferramentas digitais? (Selecione as que conhece)

- () *Google Sala de Aula*
- () *Google Meet* () *Zoom*
- () *Microsoft Teams* () *Canva*
- () *Kahoot* () *Quizlet*
- () *Mentimeter* () *Socrative*
- () *Duolingo*
- () Outras (especifique): _____

Você costuma utilizar ferramentas digitais nas aulas?

- () Sim
- () Não

Se sim, cite as ferramentas que utiliza com mais frequência: _____

Com que frequência você contempla o uso de ferramentas digitais em seus planejamentos de aula?

- () Diariamente
- () Semanalmente
- () Mensalmente
- () Raramente
- () Nunca

Parte 3: Uso e Percepção do *Duolingo*

Você conhece o aplicativo *Duolingo*?

- () Sim
- () Não

Se não, por que não utiliza? _____

Se você conhece o *Duolingo*, já o utilizou para fins pedagógicos?

- () Sim
- () Não

Em sua opinião, o *Duolingo* é uma ferramenta útil para o ensino de língua Inglesa? Por quê?
(Resposta aberta)

Quais funcionalidades do *Duolingo* você conhece? (Selecione as que conhece)

- () Exercícios de tradução
- () Níveis de proficiência
- () Relatórios de progresso (para professores)
- () Exercícios de escuta
- () Exercícios de pronúncia
- () *Duolingo for Schools* (versão educacional)
- () Outras: _____

Você já usou o *Duolingo* como uma ferramenta pedagógica para ministrar suas aulas?

- () Sim
- () Não

Se sim, como você usou o *Duolingo* com seus alunos? (Resposta aberta)

Quais benefícios você percebeu ao utilizar o *Duolingo* com os alunos?

- Alunos motivados
- Aumento no engajamento da turma
- Aumento no nível linguístico
- Melhora no processo de ensino-aprendizagem
- Outros: _____

Quais dificuldades você encontrou ao utilizar o *Duolingo* na prática educativa?

- Falta de internet
- Falta de dispositivo dos alunos
- Falta de preparo no uso dos recursos tecnológicos digitais
- Outros: _____

Você gostaria de receber mais orientações sobre como integrar o *Duolingo* no currículo escolar?

- Sim
- Não

Observações finais: Caso queira fazer alguma observação adicional sobre o uso do *Duolingo*, utilize o espaço abaixo.

**APÊNDICE F - MANUAL PEDAGÓGICO: *DUOLINGO* COMO FERRAMENTA
PEDAGÓGICA.**



DUOLINGO

COMO

FERRAMENTA

PEDAGÓGICA

Gabriela Felipe Machado de Carvalho

APRESENTAÇÃO



Caro professor,

Este manual é fruto da análise de minha pesquisa de mestrado intitulada "O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: INTEGRANDO O USO DO APLICATIVO *DUOLINGO* AO CURRÍCULO DA REDE MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA", desenvolvida sob a orientação do Prof. Dr. João Wandemberg Gonçalves Maciel, no Mestrado Profissional em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba e concluída em julho de 2025.

Este material tenta responder às lacunas e às dificuldades apresentadas pelos colegas quanto ao uso do aplicativo *Duolingo* como ferramenta pedagógica integrada ao currículo escolar da rede municipal de João Pessoa. Aqui não se oferece uma receita pronta e acabada, mas sugestões de como integrar esse aplicativo no contexto de sala de aula.

A pandemia da Covid-19 escancarou fragilidades que já existiam: muitos de nós não tínhamos apreensão técnica de ferramentas digitais básicas para o ensino remoto. Esse desafio coletivo mostrou que precisamos nos apropriar criticamente das tecnologias, não por modismo, mas por necessidade.

É notório o quanto as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) fazem parte da nossa vida e da vida de nossos estudantes, e que esse caminho é irreversível e inadiável. Portanto, o que precisamos fazer é torná-las nossas aliadas no processo de ensino-aprendizagem. Também é consenso que enfrentamos dificuldades para sua implementação, sejam estruturais ou de apreensão técnica. Assim, este guia oferece conhecimento sobre o *Duolingo* e estratégias aplicáveis em sala de aula.

Durante a pesquisa, realizamos um levantamento para compreender o nível de conhecimento sobre ferramentas digitais, seu uso e, em específico, o conhecimento e utilização do Duolingo. Na análise das respostas, identificamos uma lacuna entre o conhecimento da ferramenta e seu uso pedagógico, embora ela seja, dentre as citadas, a que trabalha as quatro habilidades linguísticas de forma integrada.

Obviamente, a ferramenta não substitui o professor, como aponta Gabriel (2023, p. 73):

[...] o fator “tecnologia” em si não é definitivo para a educação na Era Digital – ele só é diferencial positivo se contar com a participação efetiva do professor e dos planos pedagógicos. O professor deve deixar de ser um informador para ser um formador; caso contrário, o uso da tecnologia será apenas superficial e não transformador.

Dessa maneira, para um trabalho significativo com ferramentas tecnológicas, são necessários mediação e intencionalidade pedagógica. Caso contrário, torna-se inviável um acompanhamento sistemático da progressão dos alunos.

Quando enxergamos o *Duolingo* como uma ferramenta pedagógica, revela-se seu potencial de integração ao currículo: participantes da pesquisa relataram aumento no engajamento e na motivação dos estudantes, desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas, personalização da aprendizagem via Inteligência Artificial - IA (*Birdbrain*) e possibilidade de acompanhamento do progresso através do *Duolingo for Schools* – recurso gratuito para professores.

Essa ferramenta de apoio é um ponto de partida e um espaço de diálogo! Nele, você encontrará:

- Tutoriais para criar salas no *Duolingo for Schools*
- Planos de aula práticos (como 'Family' e 'Likes and Dislikes')
- Espaço para compartilhar experiências.

Convidamos todos a testar as estratégias e adaptá-las às suas realidades. Inovação pedagógica se constrói coletivamente!

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E O CURRÍCULO: POSSIBILIDADES DE INTEGRAÇÃO NA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA

O ensino de língua inglesa sempre enfrentou desafios: seja pelas metodologias adotadas, seja pelas prescrições balizadas nos documentos oficiais, ou pelos problemas estruturais (salas superlotadas, falta de recursos). Desafios que nos convidam a reinventar práticas, traçar novos caminhos e criar soluções, ainda que para questões que fogem às nossas responsabilidades.

Hoje, inseridos em um contexto em que as tecnologias digitais da informação e comunicação permeiam nossa vida e a vida de nossos estudantes, surge mais um elemento desafiador: como engajar estudantes que estão hiperconectados à rede, mas tão desconectados da sala de aula presencial? Como fazê-los perceber que as tecnologias podem ser mais do que redes virtuais, e sim aliadas no processo de ensino-aprendizagem?

Como aponta Moran (2007, p. 14) “tudo está acontecendo ao mesmo tempo: o atraso, a burocracia e a inovação.” A articulação das tecnologias na sala de aula não está fadada a uma receita única e padronizada. Trata-se, antes, de uma reconfiguração pedagógica, não da mera inserção desconectada de dispositivos ou aplicativos. Muitas vezes, acredita-se que a inovação tem um caráter “mágico” e imponente, quando, na maioria das vezes, ela reside em uma nova conexão ou perspectiva atribuída a uma situação, objeto ou problema.

Mediante tal contexto, “[...]a tecnologia apresenta-se como meio, como instrumento para colaborar no desenvolvimento do processo de aprendizagem” (Masetto, 2000, p. 139), ou seja, ela é parte da ação, mas não um fim em si mesma. Cabe ao docente lançar um olhar pedagógico sobre seu uso, colocando-a a serviço da aprendizagem. E quando fazemos isso através dessa visão pedagógica crítica, estamos inevitavelmente reinterpretando e ressignificando o currículo.

Essa ação não é neutra, revelando que o currículo não se esgota em seu caráter prescritivo, mas se concretiza e se transforma como “um todo organizado em função de propósitos educativos e de saberes, atitudes, crenças e valores que os intervenientes curriculares trazem consigo e que realizam no contexto das experiências e dos processos de aprendizagem formais e/ou informais” (Pacheco, 2005, p. 33).

É nessa ocasião que o currículo como prática viva ganha força, propondo uma docência consciente e contextualizada, refletindo novas maneiras de articular as TDICs ao currículo escolar, como também novas possibilidades de organização da aprendizagem. Nessa nova forma de organização, o currículo não segue de maneira linear, sequencial, mas sim de maneira interativa e multidimensional (Pacheco, 2005), revelando que essa construção se estabelece em “redes de interface” (Pacheco, 2005, p. 135) a partir do viés da pesquisa no qual as tecnologias fundamentam e ampliam essa possibilidade.

De um lado, o currículo estabelece caminhos a serem percorridos e a tecnologia pode ser um veículo de implementação de conhecimento, por outro lado, é através da mediação pedagógica que esses caminhos se cruzam, transformando-se em aprendizagem significativa. Masetto (2000) define mediação pedagógica como uma postura ativa do professor que atua não como um detentor do conhecimento, mas como facilitador da aprendizagem.

Não basta termos um currículo a seguir, se não refletimos sobre as necessidades educacionais dos nossos estudantes, nem ferramentas tecnológicas de ponta, se temos apenas a apreensão técnica delas (o que também é importante, mas não o suficiente para a dinâmica da sala de aula). É necessária uma apreensão pedagógica para usá-las a favor do processo de aprendizagem, não as subordinar a uma nova roupagem, mas ainda disfarçadas do ensino tradicional e expositivo (e aqui ressaltamos que há espaço para o ensino tradicional-expositivo), ou ainda como um pretexto para distrair os estudantes sem objetivos pedagógicos.

Como nos aponta Maciel *et al.* (2013), é necessário que o docente esteja preparado para essa nova atribuição do professor no século XXI, mas, para isso é preciso capacitação, adequação dos espaços de trabalho, recursos físicos e digitais e que a “escola deve assumir seu papel, não apenas de transmissora de saber, mas de espaço de construção e de reconstrução do conhecimento (Maciel *et al.*, 2013, p. 324).

Diante dessas reflexões sobre o currículo, a mediação pedagógica, e as tecnologias digitais, temos também o contexto da gamificação que surge como oportunidade na articulação curricular e conta com elementos lúdicos, de jogos que podem ser adicionados ao contexto educacional de forma planejada e sistemática através de estratégias que dialoguem com os estudantes “nativos digitais” (Prensky, 2001, p. 1).

Estratégias gamificadas tendem a melhorar o engajamento, a motivação e a aprendizagem ativa dos estudantes (Marinho, 2024), o que pode favorecer o desenvolvimento de habilidades cognitivas, intrapessoais e interpessoais (National Research Council *et al.*, 2012). Nessa articulação, o uso de plataformas e de aplicativos mediados pelo professor e articulados ao currículo podem favorecer a aprendizagem a partir do *feedback* instantâneo, promovendo autonomia no processo.

Ferramentas como o *Duolingo* podem ser incorporadas à docência como recurso potencializador, desde que seja inserida de maneira intencional. Seu ecossistema conta com microlições, distintivos, avatar, ligas e *feedback* imediato, elementos que materializam os benefícios da gamificação. O aplicativo sugere uma trilha de aprendizagem baseada no *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR) que delineia seis níveis de proficiência linguística de A1 (iniciante) a C2 (usuário proficiente).

Para integrá-lo ao currículo escolar, é indispensável explorar tanto a trilha de aprendizagem do aplicativo quanto o documento curricular, seja ele a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), sejam os currículos estadual e/ou municipal do contexto educacional no qual se está inserido. A partir disso, é possível perceber congruências e potencialidades na associação de ambos e propor aulas integrando-os. Esse processo demanda além dos conhecimentos específicos da língua inglesa, uma reflexão pedagógica, como também uma visão sobre a articulação entre os objetos de conhecimento e as habilidades a serem desenvolvidas, tal como letramento digital acerca do uso do app, compreendendo que não há uma maneira única de fazê-lo.

Cabe a cada agente de transformação, mediar as aprendizagens a partir do contexto vivenciado, auxiliando os estudantes a letrarem-se digitalmente, bem como apresentá-los as possibilidades pedagógicas das tecnologias, para que os estudantes também se tornem agentes de transformação e potencializem suas habilidades para as demandas do século XXI.

DUOLINGO PARA ESCOLAS

COMO CRIAR UMA CONTA E UMA SALA?



Criado em 2012 para democratizar o ensino de línguas, surgiu o *Duolingo* com microlições gamificadas e acessíveis. Seu *design* de *game* (pontos, recompensas, níveis, ligas) transformou a experiência de aprendizagem, engajando seus usuários e trabalhando as quatro habilidades linguísticas, a saber: escuta, fala, leitura e escrita, de maneira integrada.

O aplicativo oferece recursos como *Birdbrain* (adaptação através de IA), podcasts e histórias, ampliando contextos de uso real da língua. Em 2016, foi lançado o *Duolingo* para escolas, revelando seu potencial como aliado pedagógico, permitindo a criação de salas virtuais gratuitas, relatórios de progresso e atribuição de tarefas. Os dados gerados tornam-se insumos para o planejamento. Nessa seção, guiaremos você sobre como criar uma conta e uma sala de aula.

Para criar uma conta no *Duolingo* para escolas, acesse ao site <https://schools.duolingo.com/> e clique em **SIGN UP**.

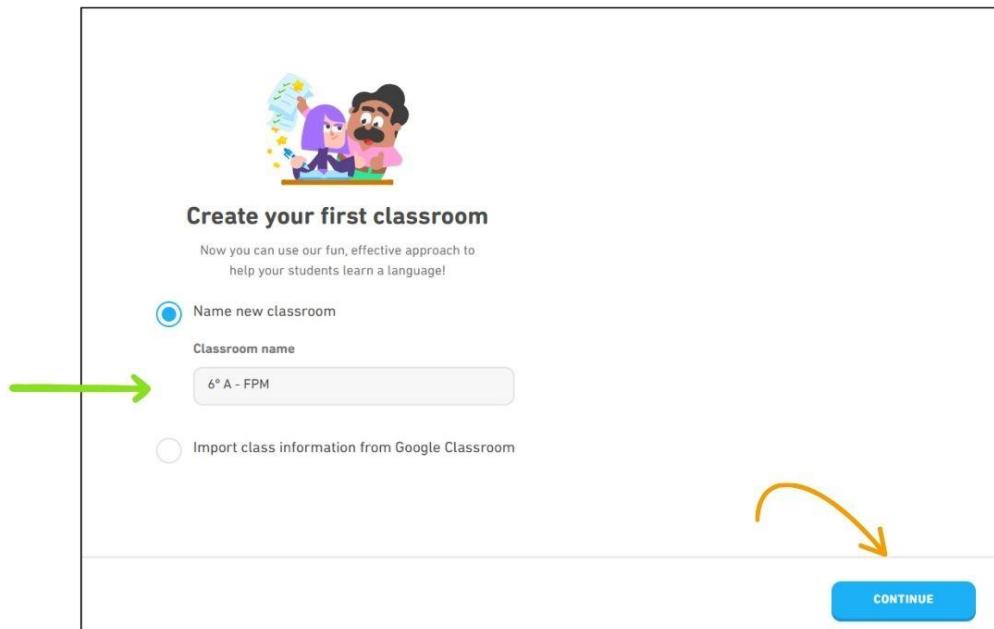


Fonte: Site Duolingo

Nessa etapa, você pode criar sua conta digitando seu nome, e-mail, criando uma senha e sua idade ou fazer o *sign up* com sua conta *Google* ou *Facebook*.

Fonte: Site Duolingo

Em seguida, será solicitado que você crie sua primeira sala. Para isso, você deve nomeá-la e clicar em *continue*.



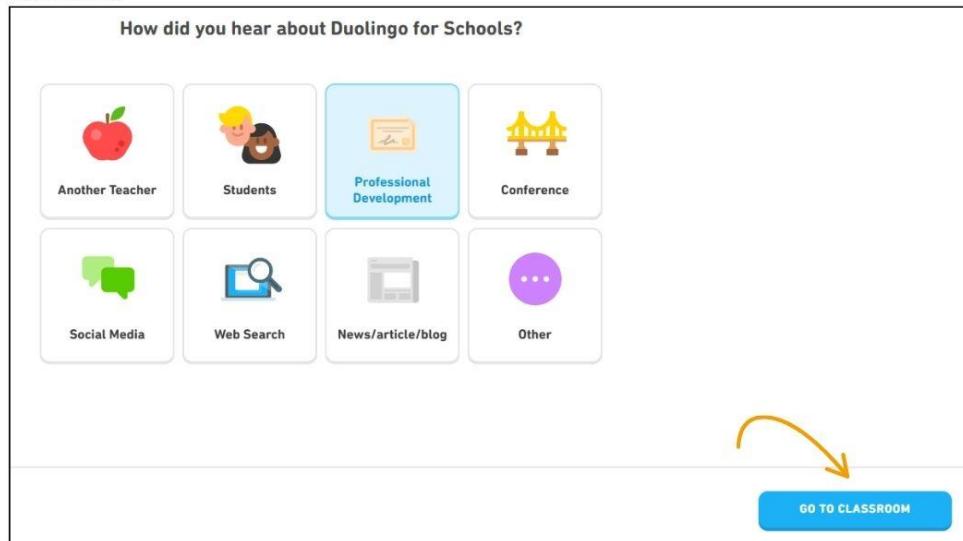
Fonte: Site Duolingo

Depois, selecione a língua ensinada e a língua em que as instruções e as notificações devem aparecer para os estudantes.



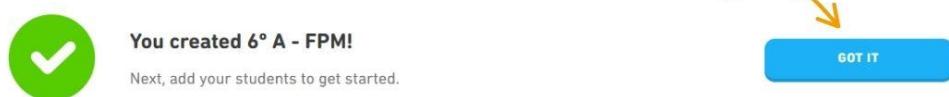
Fonte: Site Duolingo

Por fim, aparecerá a tela com a pergunta: *How did you hear about Duolingo for Schools?* Depois que selecionar o motivo, clique em *Go to classroom*.

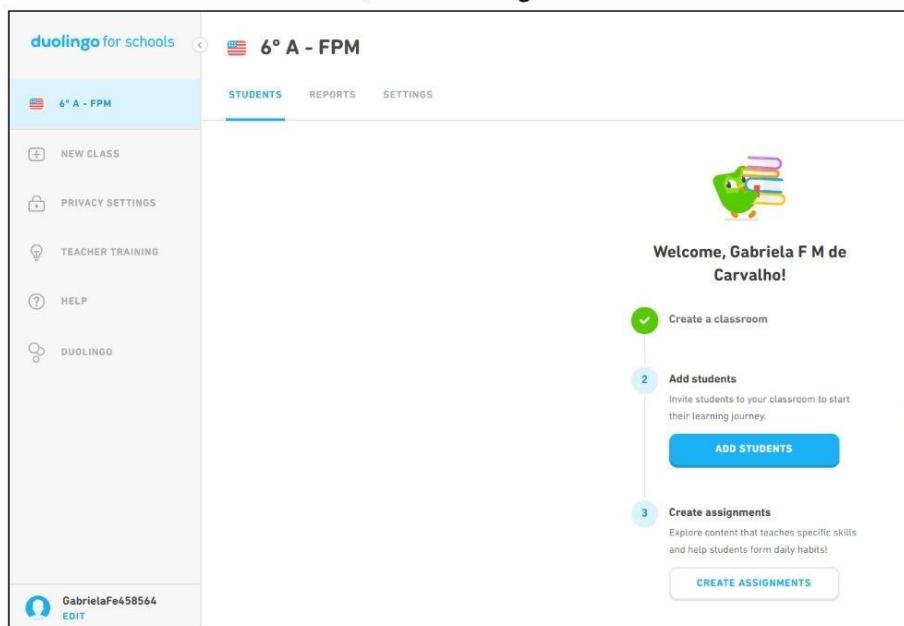


Fonte: Site Duolingo

Então, aparecerá a notificação confirmando a criação da sala. Clique em *Got it*.



Você terá a visão da sua sala, como na figura abaixo.



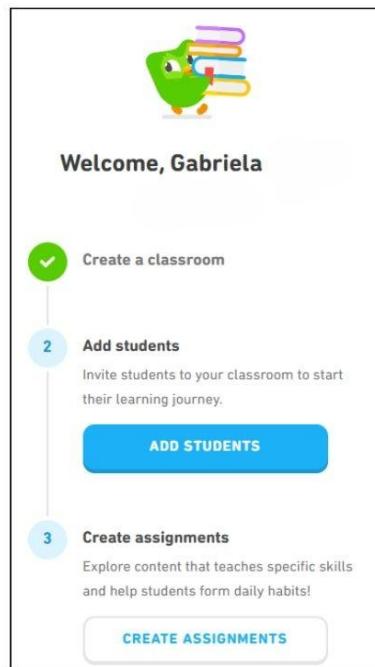
Fonte: Site Duolingo

Ainda tendo dificuldade? Escaneie ou click nesse QR code para acessar ao vídeo tutorial! 8

COMO INSERIR SEUS ESTUDANTES?

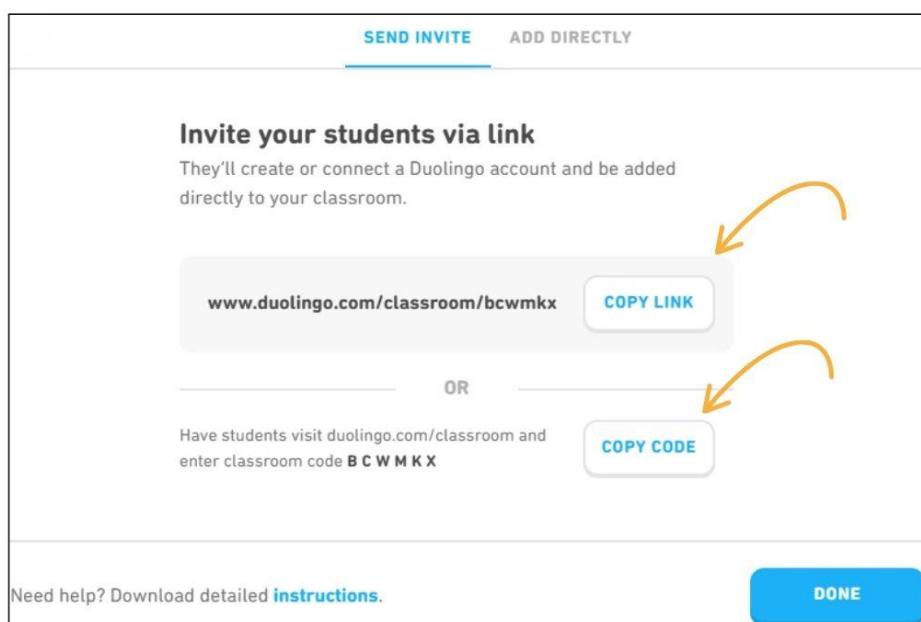


Clique em *Add Students*.



Fonte: Site Duolingo

Você pode adicioná-los enviando-os o *link* ou o código.



Fonte: Site Duolingo

Também é possível adicioná-los diretamente via e-mail através da aba *add directly*. Escreva um nome por linha, em seguida coloque vírgula e o de e-mail do estudante.

ENVIAR CONVITE ADICIONAR MANUALMENTE



Adicione os alunos para criar contas

Escreva um nome por linha. Se tiver o endereço de e-mail do estudante, adicione-o depois de uma vírgula.

💡 Copie e cole a sua lista de alunos para ganhar tempo.

Se você tiver os e-mails, use o seguinte formato:

Diego Duo, diego@duolingo.com

Dana Duo, dana@duolingo.com

Se não tiver os e-mails, use este formato:

Diego Duo

Dana Duo

Fonte: Site Duolingo

Caso, os estudantes precisem de mais suporte, ainda é possível baixar instruções clicando em *Download detailed instructions*. E você poderá imprimir ou enviar aos estudantes através da plataforma que desejar.

→ Need help? Download detailed [instructions](#).



duolingo for schools

Your **English** class is going to use Duolingo at school. These are the instructions to join **6º A - FPM!**

If you are on a computer, go here:
<http://duolingo.com/o/bcwmkx>

If you are on a smartphone or tablet:

1. Download the **Duolingo** app and open it up.
2. Press **Get Started**. Then select **English**.
3. Set your Daily Goal and continue (you can change this later).
4. Create a Profile:
 - On Android, press the menu icon at the top right corner and press **Create a Profile**
 - On iOS, press **Profile** in the top left corner and press **Create a Profile**
5. Type in your **Name**, **Email** and **Password**, then press **Create**
6. Go to your **Profile** and press **Progress Sharing**
7. Type in your Classroom Code: **BCWMKX**
8. Press **Join Class**



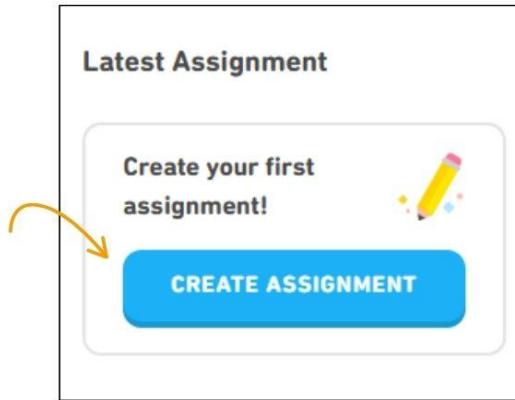
Fonte: Site Duolingo

Ainda tendo dificuldade? Escaneie ou click nesse QR code para acessar ao vídeo tutorial! 10



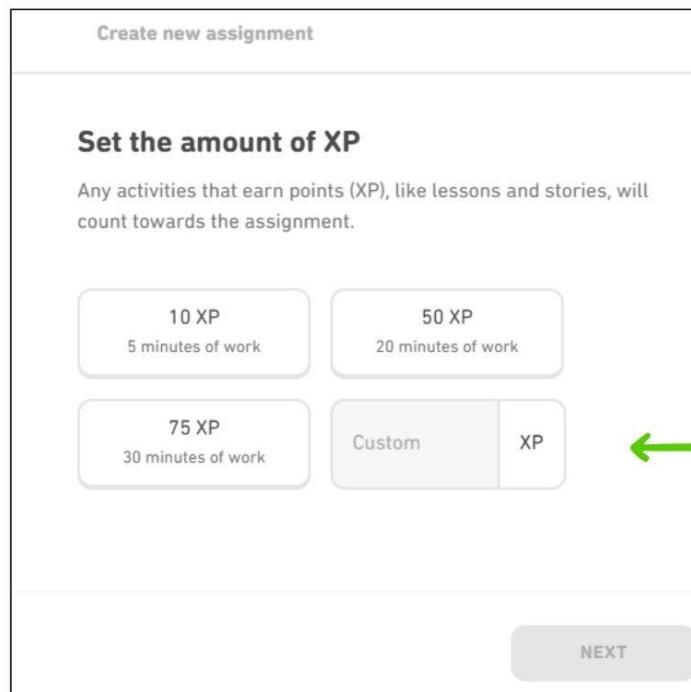
COMO ATRIBUIR TAREFAS AOS SEUS ESTUDANTES?

Para adicionar uma tarefa para seus estudantes, você precisa clicar em *Create Assignment*.



Fonte: Site Duolingo

Depois, selecione a quantidade de XP e minutos que espera que o estudante faça as atividades. Clique em *next* e selecione a turma que deseja enviar a tarefa.



Fonte: Site Duolingo

Em seguida, determine o prazo da atividade e a frequência. E termine clicando em *Assign*.

Select dates for 6º A - FPM

All start and due times are in your local time zone.

Start

TODAY NOW

Due

TODAY END OF DAY

Frequency

ONCE

BACK **ASSIGN**

Fonte: Site Duolingo

Você será notificado que a tarefa foi atribuída e ficará disponível para acompanhamento em *Reports*.

6º A - FPM

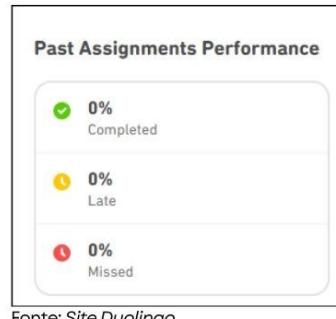
REPORTS

Current Assignment (1)

| ASSIGNMENT | START | DUE | COMPLETED |
|------------|------------------|------------------|-----------|
| 10 XP | Tue, Jun 24 2025 | Tue, Jun 24 2025 | 0/0 |

ASSIGN XP

Fonte: Site Duolingo



Fonte: Site Duolingo



Ainda tendo dificuldade? Escaneie ou click nesse QR code para acessar ao vídeo tutorial! 12

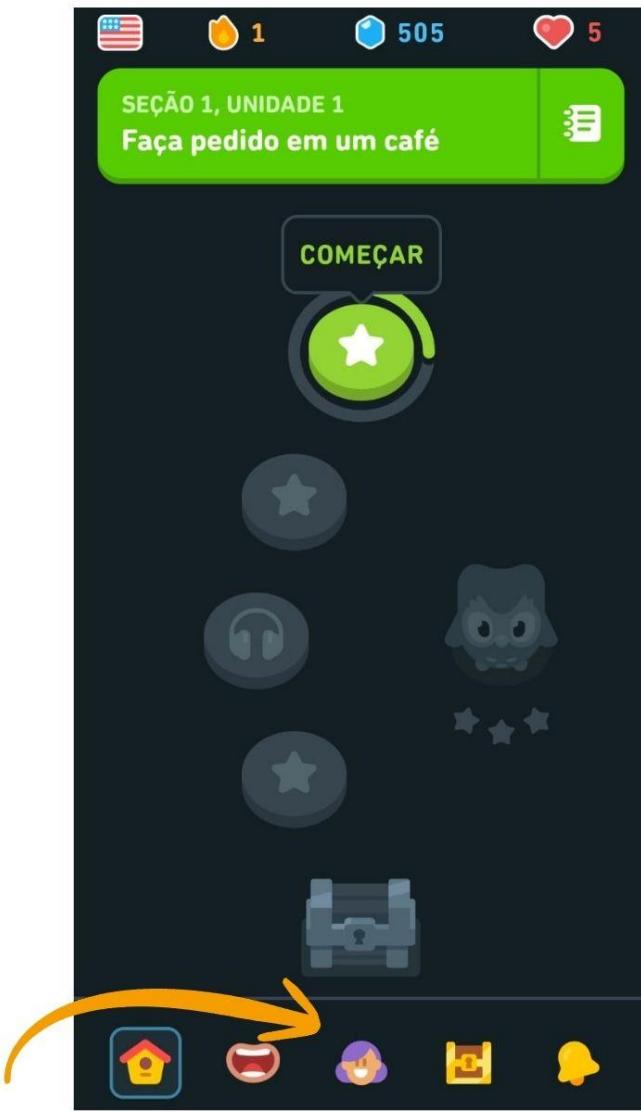


TUTORIAL PARA ESTUDANTES

Como o aluno adiciona o código da sala de aula?

Solicite aos estudantes fazerem a conta no *Duolingo*, caso ainda não possuam.

Depois, acessar o app e clicar em perfil.



Fonte: Aplicativo *Duolingo*

Em seguida, clicar na engrenagem ao lado do avatar.

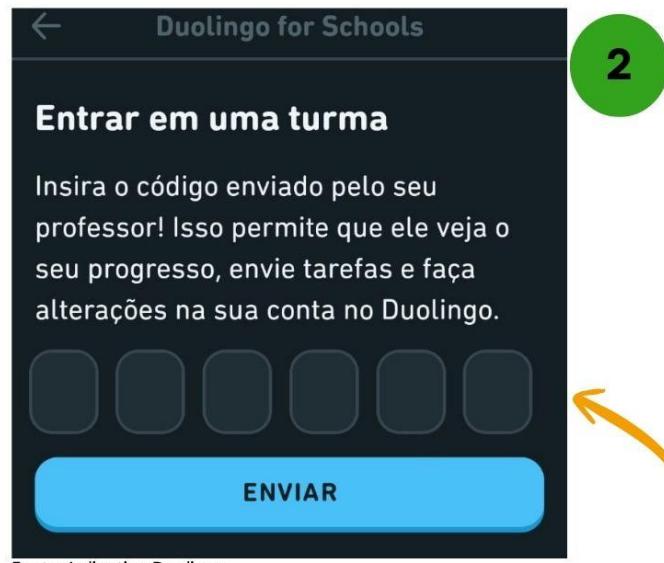


Fonte: Aplicativo *Duolingo*

Clicar na opção, *Duolingo para escolas* e inserir o código da sala de aula.



Fonte: Aplicativo *Duolingo*

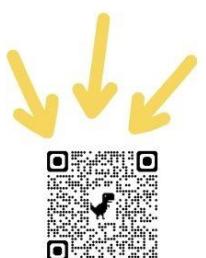


Fonte: Aplicativo Duolingo

Em seguida, aparecerá uma mensagem de confirmação com o nome da turma, como também ficará disponível abaixo dessa seção, em qual turma o estudante está inserido.



Fonte: Aplicativo Duolingo



Caso, os alunos precisem de ajuda adicional, podem acessar este [vídeo](#).

INSPIRE-SE! SUGESTÕES DE PLANOS DE AULA CONECTADOS À MATRIZ CURRICULAR MUNICIPAL



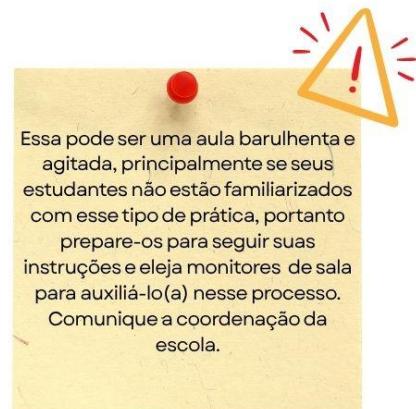
Unindo os olhares de Tourón (2018) e Moran (2014), essas sugestões de plano de aula nascem do ponto de vista que tecnologia só se torna pedagogia quando a converter em tecnologia de aprendizagem, dessa forma conseguimos fazê-la fluir nos espaços *on* e *off-line*. Ferramentas como o Duolingo ganham sentido quando incorporadas com aplicação didática clara. Nesse hibridismo intencional que convidamos você a atuar.

Os planos focaram nas turmas do 6º ano do ensino fundamental, mas também podem ser adaptadas a outras turmas, como revisão e aprofundamento.

Aula 0 – Uso do Aplicativo



Fonte: Site Duolingo



Habilidades: (EF06LI11): Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para construir repertório lexical na língua inglesa.

Procedimentos:

1. Solicite aos estudantes para trazerem seus *tablets* ou dispositivos (com anuência da coordenação) e instalem o *Duolingo* (caso não possuam o *app*).
2. Mostre as funcionalidades do aplicativo: aprender, sons, praticar (histórias), ligas, missões, loja, perfil e configurações.
3. Ao apresentar as configurações, explique como inserir o código da turma e solicitar que façam a Seção 1, Unidade 1. Para os estudantes que já usam o *app*, podem ser monitores e ajudar os colegas.
4. Esse processo pode levar a aula inteira para alguns estudantes. Monitore de perto para esclarecer dúvidas.
5. Se necessário, solicite que os estudantes completem as atividades em casa após a explicação e acompanhe o progresso via *Report*.

Aula 1 - Greetings**Unidade temática:** Interação discursiva

Habilidades: (EF06LI01) Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa; (EF06LI16) Construir repertório relativo às expressões usadas para o convívio social e o uso da língua inglesa em sala de aula.

Objetos de conhecimento: Saying hello/goodbye.

Procedimentos:

1. Verificar quais estudantes fizeram as atividades e ajudar os que não conseguiram.
2. Warm up com base à Seção 1, Unidade 1. Usar flashcards, image quiz ou mímica. Para incentivar os estudantes a participarem, ofereça XP extra nessas atividades que estão ligadas ao app. Crie uma planilha para registro.
3. Exibir vídeo de pessoas se cumprimentando (hi, hello, goodbye, bye). Sugestão: <https://www.youtube.com/watch?v=ARF7nZKqXl0>
4. Perguntar aos estudantes “O que as pessoas do vídeo estão fazendo?” Espera-se que respondam: “Estão dizendo olá e tchau.”
5. Questionar se os entenderam como os falantes de língua inglesa pronunciam essas palavras. É esperado que parte deles responda hello e goodbye ou bye.
6. Em pares, cumprimentam-se usando opinion line up. (filas frente a frente; após saudações, último e primeiro trocam de lugar).
7. Ao terminar, solicitar que voltem a seus lugares.
8. Verificar com o grupo, quando usar cada uma dessas expressões.
9. Projetar no quadro um comic strip (exemplo). Perguntar se conhecem o gênero textual e explicar brevemente, se necessário.
10. Produzir um comic strip com as expressões (caderno, folha em branco ou template).
11. Expor as atividades na escola.

Aula 2 – Greetings e Introductions

Unidade temática: Interação discursiva/ Produção oral



Habilidades: (EF06LI01) Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa; (EF06LI16) Construir repertório relativo às expressões usadas para o convívio social e o uso da língua inglesa em sala de aula; (EF06LI11) Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para construir repertório lexical na língua inglesa.

Objetos de conhecimento: *Introduce yourself: (What 's your name? I'm... My name's.... Nice to meet you.)*

Duolingo: Apresente-se - *Good morning, Anna!; What's your name?; My name is Luiz.; I am from Brazil.; How are you?; Nice to meet you, Fernanda.*

Procedimentos:

1. Mostrar o *leaderboard* para estimular o uso do *app*.
2. Revisar expressões da aula anterior com *snowman* (versão do *hangman*).
3. Apresentar as expressões: *What's your name? My name is.../ I am... Nice to meet you* , com o vídeo <https://youtu.be/YGTEXtpGMSi=LsUkz8ZWDbSKq9e-> até 0:40.
4. Perguntar “O que as pessoas no vídeo estão fazendo?” Espera-se que respondam “Apresentando-se”.
5. Repita com eles as expressões do vídeo.
6. Divilde os estudantes em grupos de 5 ou dois grandes grupos (1 dispositivo por equipe) para fazer a Seção 1, Unidade 2 coletivamente. Cada estudante responde uma parte da lição, o grupo auxilia. A intenção não é terminar mais rápido, mas fazer a lição bem-feita. Pontuar XP extra o grupo com menos número de erros.
7. Em pares, usar o guia da Unidade 2 para praticar o diálogo com um colega.

Aula 2 – Greetings e Introductions



Apresente-se

Good morning, Anna!
Bom dia, Anna!

What's your name?
Qual é seu nome?

I am from Brazil.
Eu sou do Brasil.

How are you?
Como você está?

My name is Luiz.
Meu nome é Luiz.

Nice to meet you, Fernanda.
Prazer em conhecer você, Fernanda.

Fonte: Site Duolingo

8. Solicitar que uma dupla voluntária apresente o diálogo.
9. Como *homework*, continuar fazendo a Seção 1, Unidades 3, 4 e 5 (principalmente para iniciantes).



Aula 3 – Family

Unidade temática: Gramática/ Produção oral /Práticas de leitura

Habilidades: (EF06LI02) Coletar informações do grupo, perguntando e respondendo sobre a família, os amigos, a escola e a comunidade. (EF06LIn27JP) Reconhecer e escrever os números cardinais de 1 a 50.

Objetos de conhecimento: *Family Members - Describing your family; Possessive adjectives; Numbers (1-50 / How many) - Talking about quantities.*

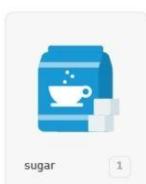
Duolingo: Fale da sua família - *My family is small./ I live with my parents and my brother./ He has a cat and I have a dog./ You have three brothers, right?/ I have four sisters.*

Procedimentos:

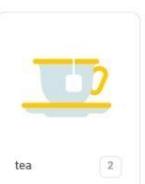
1. Verificar o progresso dos estudantes e incentivar rotina no app.
2. Introduzir o tópico com foto da sua família ou famosa (ex. família Angélica e Huck; Bruno e Giovanna; Bluey).
3. Apontar os membros: *mother, father, sister, brother, dog/cat* (família nuclear).
4. Dizer se a família é *big* ou *small*.
5. Repetir o nome dos membros da família com os estudantes.
6. Contar os membros.
7. Coletivamente, fazer a primeira trilha da Seção 1, Unidade 6.

PALAVRA NOVA

Qual destas imagens é "mãe"?



Fonte: Duolingo



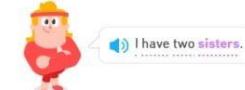
2



3

PALAVRA NOVA

Escreva em português:



Eu tenho duas irmãs.

Não dólar morar Sim

Fonte: Duolingo

8. Desenhar a família (se for possível, solicitar com antecedência uma foto da família, se preferir elaborar um cartaz ou uma *family tree*). Em duplas, apresentar sua família ao colega.

Observação: Avalie a sensibilidade do tema e adapte a atividade, se necessário!

9. Voluntários apresentam à turma: *this is my mom*, (nome), *this is my dad*, (nome), *this is my sister/brother*, (nome), *this is my cat/dog*, (nome).

10. Elogiar as participações e conceder XP extra.

11. Se houver tempo, fazer as 5 atividades e a história da trilha da Unidade 6.

12. Como *homework*, solicitar que os alunos escrevam sobre sua família, como no guia da unidade 6 (em caderno ou folha).



Guia da Unidade 6

Explore explicações de gramática e frases importantes dessa unidade.

FRASES IMPORTANTES

Fale da sua família

 My family is small.
Minha família é pequena.

 I live with my parents and my brother.
Eu moro com meus pais e meu irmão.

 He has a cat and I have a dog.
Ele tem um gato, e eu tenho um cão.

 You have three brothers, right?
Você tem três irmãos, certo?

 I have four sisters.
Eu tenho quatro irmãs.

Fonte: Duolingo



Aula 4 – To be or not to be

Unidade temática: Compreensão oral; Produção oral; Gramática.

Habilidades: (EF06LI19) Utilizar o presente do indicativo para identificar pessoas (verbo to be) e descrever rotinas diárias.

(EF06LI11) Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para construir repertório lexical na língua inglesa.

Objetos de conhecimento: *Verb to be / Subject pronouns (link with professions)*

Duolingo: Converse sobre trabalho - *Anna is a teacher; Are you a doctor?; I work at an office in New York.; Wow, your job is interesting!.*

Observação: Na matriz curricular de João Pessoa, o uso do *to be* no presente foi vinculado ao tópico países e nacionalidades. Nesse plano, articulamos com o currículo do *Duolingo*.

Procedimentos:

1. Citar o *leaderboard* e incentivar uso do *app*.
2. *Warm up:* Revisar o vocabulário de família com uma *writing race*.
3. Dividir a turma em duplas, espalhar próximo a sala algumas frases que foram trabalhadas na seção anterior. (*My family is small./ I live with my parents and my brother./ He has a cat and I have a dog./ You have three brothers, right?/ I have four sisters.*)
4. Um estudante procura as frases, que devem estar numeradas para facilitar, e volta para ditar para o colega. Quem escrever todas as frases corretamente e mais rápido vence. Pontuar com *XP* extra.
5. Mostrar figuras de algumas profissões aos estudantes. Perguntar: “Vocês sabem a sua profissão?”, talvez alguns respondam *students*.
6. Enfatizar “*You are students*” e escrever a frase no quadro. Pergunte sobre você, “Qual a minha profissão?” Espera-se que respondam *teacher*.
7. Escreva “*You are a teacher*”. E depois, repita dizendo “*I am a teacher.*”
8. Ouvir a história da Seção 1, Unidade 7 (Trilha 2) (usar caixa de som, se possível).

9. Fazer atividades de interpretação do app.

The New Student

Zari and Lily are sitting together on the school bus.

Lily, there is a new student in our class!

His name is Miguel.

Miguel, huh?

He is from Mexico.

His father writes books!

Very interesting.

He speaks three languages.

Oh, he is intelligent.

Intelligent... and tall. And he has beautiful...

Haha, yes?

Um. Beautiful shoes.

Zari, Miguel is sitting behind you.

What!?

Hi, Miguel!

Hi, Lily! How are you?

I am good, thanks.

Fonte: Site Duolingo

10. Perguntar: "Quem são Lily, Zari e Miguel?" (Espera-se: students).

11. Ler frases com to be:

- *How are you? I am good.* (estado)
- *He is from Mexico.* (origem)
- *He is intelligent.* (características).

12. Perguntar onde viram *am/ is/ are*. Acolher as respostas.

13. Usar flashcards de profissões (*teacher, student, doctor, writer*)
Perguntar sobre os familiares e listar no quadro.

14. Formar algumas frases coletivas. (*My mom is a nurse.*)

15. Solicitar que escrevem duas sentenças sobre seus pais ou responsáveis e o que eles fazem.

16. Monitar e apoiar os estudantes com ajudar dos monitores.

17. Como *homework*, terminar a trilha da Seção 1, Unidades 7 e 8.



Aula 5 – Routines and habits

Unidade temática: Produção oral e escrita

Habilidades: (EF06LI05) Aplicar os conhecimentos da língua inglesa para falar de si e de outras pessoas, explicitando informações pessoais e características relacionadas a gostos, a preferências e a rotinas; (EF06LI17aJP) Construir repertório lexical relativo a temas do cotidiano do aluno (escola, família, rotina diária, atividades de lazer, esportes, entre outros); (EF06LI15aJP) Produzir textos orais e escritos em língua inglesa (histórias em quadrinhos, cartazes, chats, blogues, agendas, fotolegendas, entre outros), sobre si mesmo, sua família, seus amigos, gostos, preferências e rotinas, sua comunidade e seu contexto escolar.

Objetos de conhecimento: *Verb phrases to talk about daily routines.*

Duolingo: Converse sobre hábitos - *I drink coffee with sugar in the morning.; We see our friends every day.; I play soccer in the afternoon.; You work a lot, Luiz!; You study English, right? Yes, I study every day!.*

Procedimentos:

1. Citar o *leaderboard* e incentivar uso do *app*.
2. *Warm up: Pictionary* com o vocabulário de profissões. (times com 5-6; *flashcards*).
3. Mostrar *flashcards* com rotinas diárias (acordar, escovar os dentes, tomar café, dormir) BBC flashcards
4. Repetir os verbos e formar frases sobre rotina.
5. Mostrar os cartões rapidamente para testar a memória.
6. Em trios, produzir frases oralmente para jogar o *board game* de rotinas (templateDuolingo).
7. Jogar com dado de papel e boards impressos.

Tip!
Plastificar o
board game
para durar mais.

Sugestão: Eles podem começar o jogo com par ou ímpar, ou quem tirar o maior número no dado. Andar as casas e formar frases sobre a rotina usando os verbos apropriados, vence quem chegar primeiro ao final do jogo.

8. Se houver tempo em aula, criar um *daily planner* (desenhar + escrever atividades). Expor na escola.



Aula 6 – Likes and dislikes

Unidade temática: Produção oral; Compreensão oral; Produção escrita

Habilidades: (EF06LI05) Aplicar os conhecimentos da língua inglesa para falar de si e de outras pessoas, explicitando informações pessoais e características relacionadas a gostos, a preferências e a rotinas; (EF06LI15) Produzir textos escritos em língua inglesa (histórias em quadrinhos, cartazes, *chats*, *blogs*, agendas, fotolegendas, entre outros), sobre si mesmo, sua família, seus amigos, gostos, preferências e rotinas, sua comunidade e seu contexto escolar.

Objetos de conhecimento: *Food and drink - Expressing likes and dislikes.*

Duolingo: *What is your favorite book?; Oh, I love Portuguese music!; really like the food at this restaurant.; Do you like hip-hop or rock?; Do you play the guitar, David?*

Procedimentos:

1. Citar o leaderboard e incentivar uso do app.
2. Warm up: Mimic game ou image quiz com verbos de rotina.
3. Mostrar objetos que você gosta ou criar um mapa mental (que será solicitado dos estudantes depois) para mostrar os estudantes.
4. Enfatizar o uso de I like, I love, I don't like. (use emojis: ❤️/👎).
5. Mostrar flashcards de comidas e bebidas. Perguntar: “Do you like...?” Estimular: Yes, I do./ No, I don't.
6. Fazer perguntas individualmente com voluntários.
7. Elaborar mapa mental em caderno/folha (desenhar + escrever frases). Expor trabalhos.
8. Em duplas, fazer a primeira trilha da Seção 1, Unidade 10 (com ajuda de monitores; XP extra para quem terminar).
9. Como homework, terminar a Unidade 10.



AGORA É SUA VEZ!
COMO VOCÊ GOSTARIA DE CONECTAR SUA
PRÁTICA DOCENTE AO APLICATIVO?

Aula - _____

Unidade temática: _____

Habilidades: _____

Objetos de conhecimento: _____

Duolingo: _____

Procedimentos: _____

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

7. _____

8. _____

9. _____

RECURSO ADICIONAIS



Além das possibilidades apresentadas neste manual, o aplicativo *Duolingo* conta com recursos complementares. Com intencionalidade pedagógica, eles podem ser incorporados à sua rotina de aula.

Sons

Sabemos que nosso contexto é desafiador para ensinar pronúncia e compreensão oral. O *Duolingo* disponibiliza ferramentas para trabalhar fonética.

Você pode clicar nos ícones de som (como mostrado na imagem abaixo) para ouvi-los individualmente. Sugestão de atividade:

- Expor os sons aos estudantes para prática domiciliar.
- Em sala, solicitar a pronúncia de palavras durante atividades ou games - como uma pronunciation race com cartões de sons aproximados (ex.: /s/ x /z/).

Vamos aprender os sons em inglês!

Treine o seu ouvido e aprenda a pronunciar os sons do inglês.

[COMEÇAR +10 XP](#)

Vogais

| | | |
|------------|------------|------------|
| a hot | æ cat | ʌ but |
| ɛ bed | eɪ say | ə bird |
| ɪ ship | i sheep | ə about |
| oʊ boat | ʊ foot | u food |
| aʊ cow | aɪ time | ɔɪ boy |

Fonte: *Duolingo*.

Duolingo histórias

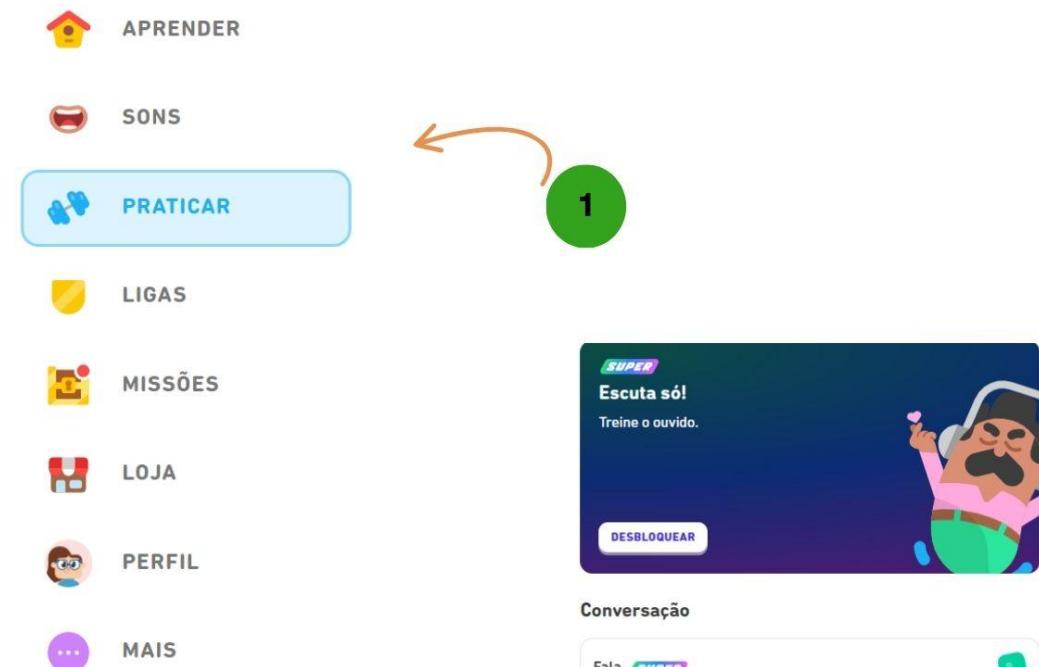
Para acessar as histórias, selecione "Praticar" e localize-as no final da lista.

Podem ser usadas como:

- Warm up, atividade principal, wrap up ou tarefa de casa.

Possibilidades:

- Ouvir a história e verificar compreensão.
- Buscar estruturas gramaticais específicas durante a narrativa.
- Reencenar diálogos ou criar finais alternativos.



Fonte: Site Duolingo.

Fonte: Site Duolingo.

Blog

Além de atualizações sobre o aplicativo, o *blog* oferece dicas para os estudantes praticarem o idioma.

Sugestões pedagógicas:

- Criar *playlists* temáticas com base em posts como "**Como aprender um idioma ouvindo música**" (22/set) e "**6 lições de inglês surpreendentes escondidas nas letras da Taylor Swift**" (13/fev).
- Propor estratégias de imersão no dia a dia (cozinhar, assistir filmes, seguir pessoas de outros países nas redes sociais), com registro virtual de palavras aprendidas e dificuldades - inspiradas em "**Querido Duolingo: É verdade que a imersão é o melhor jeito de aprender um idioma?**" (17/jun) e "**Como usar filmes e TV para praticar um idioma**" (15/mai).



24 JUN | EQUIPE DUOLINGO

7 novidades do duolingo para melhorar os cursos

Faz um tempo que você não abre o Duolingo? As coisas estão melhores do que nunca!

[LER MAIS](#)



Fonte: Site Duolingo.

Podcast

O *podcast* Duolingo combina narrativas reais com ensino acessível de inglês.

Características:

- Narração bilíngue (inglês-português) em ritmo mais lento.
- Transcrições disponíveis.
- Episódios de 20-30 minutos.
- Temas abordados: diversidade cultural, desafios pessoais/profissionais, aventura e natureza.

Para uso em sala:

- Ouça previamente e adapte conforme sua turma (atenção a temas sensíveis).
- Exemplo prático (9º ano):
- Episódio 27: *Moon Landing* (Aterrissagem na Lua).
- Trabalhe o fato histórico com: análise de expressões, escuta fragmentada, linha do tempo ou abordagem interdisciplinar.

Fórum de compartilhamento de ideias (via Google Classroom)

Fonte: Google Classroom.

Esse espaço colaborativo foi criado para que possamos dialogar e compartilhar ideias com os colegas. Sinta-se à vontade para compartilhar práticas, materiais e dicas!

Basta clicar aqui e seguir para o Google Classroom! Ou você pode adicionar a sala manualmente através do código **6f5k7apj**.



CHECKLIST DE IMPLEMENTAÇÃO



CRIAÇÃO DA CONTA

- Acessar schools.duolingo.com
- Clicar em "SIGN UP"
- Preencher cadastro manual (nome, e-mail, senha, idade) OU usar conta Google/Facebook

CONFIGURAÇÃO DA SALA

- Nomear a sala (ex: "Inglês 8ºA")
- Selecionar o idioma ensinado (ex: Inglês)
- Selecionar o idioma das instruções (ex: Português)
- Responder à pesquisa: "How did you hear about Duolingo for Schools?"
- Clicar em "Go to classroom" → "Got it"

ADICIONAR ALUNOS

- Clicar em "Add Students"
- Compartilhar link/código da sala com alunos
- Ou adicionar via e-mail (aba "Add directly")
- Baixar instruções para alunos: "Download detailed instructions"



CHECKLIST DE IMPLEMENTAÇÃO

ATRIBUIR TAREFAS

- Clicar em "Create Assignment"
- Definir meta de XP ou minutos
- Definir turma destinatária
- Definir prazo final
- Definir frequência (diária/semanal)
- Clicar em "Assign"
- Confirmar notificação de tarefa criada

ACOMPANHAMENTO

- Acessar "Reports" semanalmente
- Verificar progresso individual (XP/minutos)
- Verificar taxa de conclusão de tarefas
- Ajustar novas tarefas conforme desempenho

CHECKLIST DE BOAS PRÁTICAS: PRÉ-IMPLEMENTAÇÃO

- Confirmar acesso dos alunos à internet/dispositivos
- Explicar como baixar o app (Android/iOS) ou acessar via web
- Explicar como entrar na sala com código/link



CHECKLIST DE IMPLEMENTAÇÃO



ENGANJAMENTO

- Ativar "Ligas" para competições entre turmas
- Definir recompensas simbólicas para metas atingidas
- Incluir tarefas temáticas (ex: "Frutas em inglês" pós-aula sobre alimentos)

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- GABRIEL, Martha. **Educ@r: a revolução digital na educação**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2023.
- MACIEL, João Wandemberg G.; LIMA, Joselito Elias C. de. Letramento digital e suas contribuições à formação acadêmica profissional. In: RIBEIRO, Ana Elisa, et al. (org.). **Linguagem, tecnologia e educação**. São Paulo: Peirópolis, 2010.
- MACIEL, João Wandemberg Gonçalves, et al. Letramento digital e Ensino: uma experiência docente de licenciandos em ciência da computação. In: MELO, Carlos Augusto, et al. (org.). **Linguagem, educação e tecnologias: implicações para o ensino**. João Pessoa- PB: Editora da UFPB, 2013.
- MASETTO, Marcos T. Mediação Pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. Campinas, SP: Papirus, 2007.
- NATIONAL RESEARCH COUNCIL et al. **Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century**. Washington, DC, USA: National Academies Press, 2012.
- PACHECO, J. A. **Escritos curriculares**. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

Webgrafia

Customizable gameboard. Disponível em:

<https://www.teacherspayteachers.com/Product/Customizable-gameboard-8920031>. Acesso em: 8 jul. 2025.

Daily routines flashcards. Disponível em:

<https://learnenglishkids.britishcouncil.org/print-make/flashcards/daily-routines-flashcards>. Acesso em: 18 jul. 2025.

DUOLINGO FOR SCHOOLS. Duolingo for schools professional development: setting up your account. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wHTj2sIQ9BU>. Acesso em: 8 jul. 2025a.

DUOLINGO FOR SCHOOLS. Duolingo for schools professional development: adding students to a classroom. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=o049zD-av5k>. Acesso em: 8 jul. 2025b.

DUOLINGO FOR SCHOOLS. Duolingo for schools professional development: creating and managing assignments. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PpjKrBKciUQ>. Acesso em: 8 jul. 2025c.

DUOLINGO FOR SCHOOLS. Duolingo for schools professional development: the student experience. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PborYzZN4To&t=204s>. Acesso em: 8 jul. 2025d.

Narrative writing comic strip in colorful bold panel style. Disponível em: [http://canva.com/design/DAGsKYb6GUg/RReDvcG6NADmrD5EmTqDPw/vie w?](http://canva.com/design/DAGsKYb6GUg/RReDvcG6NADmrD5EmTqDPw/view?utm_content=DAGsKYb6GUg&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=uniquelinks&utllid=hb438737ba5) [utm_content=DAGsKYb6GUg&utm_campaign=designshare&utm_medium=lin k2&utm_source=uniquelinks&utllid=hb438737ba5](http://canva.com/design/DAGsKYb6GUg&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=uniquelinks&utllid=hb438737ba5). Acesso em: 8 jul. 2025e.

YouTube. Disponível em: <https://youtu.be/YGTEXtpfvGM?si=LsUkz8ZWDbSKq9e->. Acesso em: 8 jul. 2025g.

ANEXO A - CIRCULAR 42.137_2024_NOVA MATRIZ CURRICULAR

18/03/2024, 10:14

Prefeitura de João Pessoa | 1Doc



Circular 42.137/2024



Responder apenas via 1Doc

Clévia S. SEDEC-DEGEF

Para

CC

setor envolvido

16/03/2024 19:54

Nova Matriz Curricular

Prezados(as), Gestores(as) e Especialistas.

Estimados(as) Professores e professoras.

É com grande alegria que disponibilizamos para as unidades de ensino da rede municipal de João Pessoa, a Matriz Curricular que integra a nova Proposta Curricular da cidade de João Pessoa, em vias de ser publicada e publicizada, como fruto de um trabalho coletivo, coordenado pela DEGEF nos últimos dois anos, em que a voz e a experiência de professores e professoras sobre os seus fazeres curriculares permitiram a elaboração de uma matriz curricular autoral. A centralidade docente na discussão sobre o que ensinar, a partir de habilidades e objetos de conhecimentos, ancorados na prática pedagógica constituída nos fez caminhar para além da BNCC. Portanto, esta matriz tem o DNA da rede municipal de ensino.

Pensar, elaborar um currículo para a cidade de João Pessoa só foi possível mediante os compromissos assumidos pelo governo municipal, por meio da SEDEC, quanto à qualidade da educação na cidade. Neste sentido, João Pessoa não poderia continuar atrás de outras capitais do país que, diante da política curricular vigente nos últimos 20 anos, com destaque para a publicação da BNCC em 2017, atualizaram os seus currículos.

A SEDEC, por meio da DEGEF, tem se debruçado sobre o Currículo da rede municipal apresentando e disponibilizando orientações e diretrizes pedagógicas alicerçadas nos referenciais curriculares em vigor, na legislação nacional/local, e no debate teórico-metodológico que envolve o currículo, com o objetivo de qualificar e colaborar com a organização do trabalho pedagógico escolar, para que se cumpra a responsabilidade profissional e ética de todos nós educadores(as) e do poder público: a oferta de um ensino de qualidade que materialize o direito à educação previsto em lei.

Este movimento que culmina com um novo documento curricular envolve um grande grupo de trabalho composto por profissionais da rede, desde a educação infantil até a educação de jovens e adultos, além da participação das equipes docentes das escolas por meio da formação continuada ocorrida em 2022 e 2023, espaço de escuta, reflexões e coleta de sugestões.

Neste momento, disponibilizamos a matriz curricular dos anos finais, que ainda se caracteriza como uma versão preliminar, haja vista que esta integra um documento maior em processo de finalização. Todavia, o seu conteúdo já está lançado no EducaSim, para o cumprimento dos devidos registros curriculares. Inclusive a atualização dos planos anuais de ensino que devem ter como referência esta nova matriz.

A matriz é constituída de um organizador curricular, por componente, estruturado da seguinte forma: eixos temáticos, objetos de conhecimento, habilidades e uma inovação: uma coluna que apresenta interfaces entre os componentes curriculares como um conjunto de sugestões de possibilidades para ações didáticas interdisciplinares. No conjunto das habilidades, o(a) professor(a) encontrará novos códigos que incluem as letras JP (João Pessoa) para retratar habilidades que foram incorporadas como novas (autorais) ou

Este documento contém assinatura digital, realizada por MARIA JOSE CANDIDO BARBOSA CPF: 682.333.000-00. Para verificar a validade das assinaturas, acesse <https://joaopessoa.1doc.com.br/verificacao/> e informe o código FDB6-07A5-783B-EDC9



18/03/2024, 10:14

Prefeitura de João Pessoa | 1Doc

derivaram da BNCC, mas com aprimoramento, alterações, desdobramentos, ou seja, melhorias considerando a realidade das práticas pedagógicas na rede municipal. Isto só foi possível a partir da quantidade de sugestões recebidas. Estes detalhes, dentre outros, serão objeto de estudo e reflexões dos processos formativos em curso.

Nos próximos dias, estaremos enviando as matrizes de outros segmentos de ensino: Educação infantil, anos iniciais e EJA, e, em breve, o lançamento oficial do documento curricular na íntegra.

Dante disto, o tema central do debate pedagógico na rede municipal de ensino para o ano de 2024 é o desenvolvimento curricular.

Saudações Pedagógicas!

Clévia Suyene Cunha de Carvalho

Diretora de Ensino, Gestão e Escola de Formação.



Quem já visualizou? 2 ou mais pessoas

Circular 42.137/2024 em caráter informativo: o remetente marcou para não haver respostas nem encaminhamentos.

Prefeitura de João Pessoa - Rua Diógenes Chianca, 1777 Água Fria, João Pessoa-PB CEP: 58053-900 • 1Doc • www.1doc.com.br

Impresso em 18/03/2024 10:15:04 por Maria Jose Candido Barbosa - Chefe da Divisão de Anos Finais

"Motivação é a arte de fazer as pessoas fazerem o que você quer que elas façam porque elas o querem fazer." - Dwight Eisenhower

**ANEXO B - MATRIZ CURRICULAR – ENSINO FUNDAMENTAL – LÍNGUA
INGLES**



LÍNGUA INGLESA

MATRIZ CURRICULAR – ANOS FINAIS – 6º ANO

SECRETARIA DE
EDUCAÇÃO E
CULTURA



CADA VEZ
MELHOR

| UNIDADES TEMÁTICAS | OBJETOS DE CONHECIMENTO | HABILIDADES | INTERFACE ENTRE OS COMPONENTES CURRICULARES (SUGESTÃO) |
|--|---|--|--|
| Interação discursiva | Greetings - Saying hello/goodbye. | (EF06LI01) Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa. (EF06LI16) Construir repertório relativo às expressões usadas para o convívio social e o uso da língua inglesa em sala de aula. | (EF69LP02JP) – Língua Portuguesa |
| Compreensão oral Interação discursiva | Classroom language - Communicating in the classroom. | (EF06LI03) Solicitar esclarecimentos em língua inglesa sobre o que não entendeu e o significado de palavras ou expressões desconhecidas. (EF06LI04) Reconhecer, com o apoio de palavras cognatas e pistas do contexto discursivo, o assunto e as informações principais em textos orais sobre temas familiares. (EF06LI04aJP) Reconhecer, com o apoio de palavras cognatas e pistas tipográficas, as informações presentes em textos orais e/ou escritos sobre temas que fazem parte do cotidiano dos alunos. (EF06LI16) Construir repertório relativo às expressões usadas para o convívio social e o uso da língua inglesa em sala de aula. | |
| Compreensão oral Gramática | How to use the dictionary. Imperative (link with classroom language) - creating classroom rules. | (EF06LI10) Conhecer a organização de um dicionário bilíngue (impresso e/ou on-line) para construir repertório lexical. (EF06LI21) Reconhecer o uso do imperativo em enunciados de atividades, comandos e instruções. | |
| Gramática Produção oral | School objects Articles - Contextualizing school objects. Demonstratives (this/that/these/those) + Plural nouns | (EF06LI16) Construir repertório relativo às expressões usadas para o convívio social e o uso da língua inglesa em sala de aula. (EF06LI17) Construir repertório lexical relativo a temas familiares (escola, família, rotina diária, atividades de lazer, esportes, entre outros). | |

LÍNGUA INGLESA

MATRIZ CURRICULAR – ANOS FINAIS – 6º ANO



CADA VEZ
MELHOR

| UNIDADES TEMÁTICAS | OBJETOS DE CONHECIMENTO | HABILIDADES | INTERFACE ENTRE OS COMPONENTES CURRICULARES (SUGESTÃO) |
|---|--|---|--|
| | | (EF06LIn24JP) Empregar os artigos definidos e indefinidos de forma inteligível. (EF06LIn25JP) Empregar, de forma inteligível, o plural dos substantivos. | |
| Interação discursiva Produção oral | Introduce yourself: (What 's your name? I'm... My name's.... Nice to meet you.) - | (EF06LI01) Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa. (EF06LIn26JP) Identificar as variações culturais existentes na maneira de cumprimentar as pessoas em diferentes países. | |
| Produção oral | The Alphabet – Spelling bee. | (EF06LI01) Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa. | |
| Compreensão oral | Numbers (1-50 / How many) - Talking about quantities. | (EF06LIn27JP) Reconhecer e escrever os números cardinais de 1 a 50. | (EF06MA01) - Matemática |
| Interação discursiva Produção escrita | Colors (what colour is it?/ what's your favourite colour?) - Expressing colour preferences. | (EF06LI16) Construir repertório relativo às expressões usadas para o convívio social e o uso da língua inglesa em sala de aula. (EF06LI15) Produzir textos escritos em língua inglesa (histórias em quadrinhos, cartazes, chats, blogues, agendas, fotolegendas, entre outros), sobre si mesmo, sua família, seus amigos, gostos, preferências e rotinas, sua comunidade e seu contexto escolar. | (EF69AR04aJP) - Arte |
| A língua inglesa no mundo Estratégias de leitura Produção oral | Countries and Nationalities Where are you from? I'm from... / I'm... - talking about origins. | (EF06LI02) Coletar informações do grupo, perguntando e respondendo sobre a família, os amigos, a escola e a comunidade. (EF06LI12) Interessar-se pelo texto lido, compartilhando suas ideias sobre o que o texto informa/comunica. (EF06LIn28JP) Perguntar e informar sobre sua nacionalidade e de outras pessoas. | (EF06GE18) - Geografia |

LÍNGUA INGLESA

MATRIZ CURRICULAR – ANOS FINAIS – 6º ANO



CADA VEZ
MELHOR

| UNIDADES TEMÁTICAS | OBJETOS DE CONHECIMENTO | HABILIDADES | INTERFACE ENTRE OS COMPONENTES CURRICULARES (SUGESTÃO) |
|--|--|---|--|
| Compreensão oral Produção oral Gramática | Verb to be / Subject pronouns (link with countries and nationalities) | (EF06LI19) Utilizar o presente do indicativo para identificar pessoas (verbo <i>to be</i>) e descrever rotinas diárias. (EF06LI11) Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para construir repertório lexical na língua inglesa. | |
| Produção oral Compreensão oral Produção escrita | Food and drink - Expressing likes and dislikes. | (EF06LI05) Aplicar os conhecimentos da língua inglesa para falar de si e de outras pessoas, explicitando informações pessoais e características relacionadas a gostos, preferências e rotinas. (EF06LI15) Produzir textos escritos em língua inglesa (histórias em quadrinhos, cartazes, <i>chats</i> , blogues, agendas, fotolegendas, entre outros), sobre si mesmo, sua família, seus amigos, gostos, preferências e rotinas, sua comunidade e seu contexto escolar. | |
| Produção oral Compreensão oral Produção escrita | School subjects - Expressing your opinion about school issues: What's your favorite school subject? My favorite subject is...I'm good at... I'm bad at...) - | (EF06LI17) Construir repertório lexical relativo a temas familiares (escola, família, rotina diária, atividades de lazer, esportes, entre outros). (EF06LI17aJP) Construir repertório lexical relativo a temas do cotidiano do aluno (escola, família, rotina diária, atividades de lazer, esportes, entre outros) (EF06LI01) Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa. (EF06LI13) Listar ideias para a produção de textos, levando em conta o tema e o assunto. | |
| Produção oral Produção escrita | Days of the week - Creating and presenting your school timetable. | (EF06LI17) Construir repertório lexical relativo a temas familiares (escola, família, rotina diária, atividades de lazer, esportes, entre outros). (EF06LI17aJP) Construir repertório lexical relativo a temas do cotidiano do aluno (escola, família, rotina diária, atividades de lazer, esportes, entre outros). | (EF06HI01) - História |

LÍNGUA INGLESA

MATRIZ CURRICULAR – ANOS FINAIS – 6º ANO



CADA VEZ
MELHOR

| UNIDADES TEMÁTICAS | OBJETOS DE CONHECIMENTO | HABILIDADES | INTERFACE ENTRE OS COMPONENTES CURRICULARES (SUGESTÃO) |
|--|--|---|--|
| | | (EF06LI13) Listar ideias para a produção de textos, levando em conta o tema e o assunto. | |
| Produção oral Estratégias de leitura | Months (Calendar) - Talking about celebrations/holidays. | (EF06LI17aJP) Construir repertório lexical relativo a temas do cotidiano do aluno (escola, família, rotina diária, atividades de lazer, esportes, entre outros) | |
| Gramática Produção oral Práticas de leitura | Family Members - Describing your family. Possessives Adjectives Genitive Case + family members | (EF06LI02) Coletar informações do grupo, perguntando e respondendo sobre a família, os amigos, a escola e a comunidade. (EF06LI22) Descrever relações por meio do uso de apóstrofo (') + s. (EF06LI23) Empregar, de forma inteligível, os adjetivos possessivos. (EF06LI09) Localizar informações específicas em texto. | |
| Gramática Interação discursiva Compreensão oral | Parts of the house and furniture Prepositions of place - Describing your house. | (EF06LI17aJP) Construir repertório lexical relativo a temas do cotidiano do aluno (escola, família, rotina diária, atividades de lazer, esportes, entre outros). (EF06LI04aJP) Reconhecer, com o apoio de palavras cognatas e pistas tipográficas, as informações presentes em textos orais e/ou escritos sobre temas que fazem parte do cotidiano dos alunos. | |
| Gramática Produção oral e escrita | There to be (present) - Creating and describing a house. | (EF06LI13) Listar ideias para a produção de textos, levando em conta o tema e o assunto. | (EF67AR06aJP) - Arte |
| Gramática | Adverbs of frequency and expressions of frequency. | (EF06LI17aJP) Construir repertório lexical relativo a temas do cotidiano do aluno (escola, família, rotina diária, atividades de lazer, esportes, entre outros). | |

LÍNGUA INGLESA

MATRIZ CURRICULAR – ANOS FINAIS – 6º ANO

SECRETARIA DE
EDUCAÇÃO E
CULTURA


JOÃO
PESSOA
PREFEITURA
CADA VEZ
MELHOR

| UNIDADES TEMÁTICAS | OBJETOS DE CONHECIMENTO | HABILIDADES | INTERFACE ENTRE OS COMPONENTES CURRICULARES (SUGESTÃO) |
|---|--|---|--|
| Produção oral e escrita | Verb phrases to talk about daily routines. | <p>(EF06LI05) Aplicar os conhecimentos da língua inglesa para falar de si e de outras pessoas, explicitando informações pessoais e características relacionadas a gostos, preferências e rotinas.</p> <p>(EF06LI17aJP) Construir repertório lexical relativo a temas do cotidiano do aluno (escola, família, rotina diária, atividades de lazer, esportes, entre outros).</p> <p>(EF06LI15aJP) Produzir textos orais e escritos em língua inglesa (histórias em quadrinhos, cartazes, <i>chats</i>, blogues, agendas, fotolegendas, entre outros), sobre si mesmo, sua família, seus amigos, gostos, preferências e rotinas, sua comunidade e seu contexto escolar.</p> | |
| Gramática | Telling the time Prepositions of time - | <p>(EF06LI17aJP) Construir repertório lexical relativo a temas do cotidiano do aluno (escola, família, rotina diária, atividades de lazer, esportes, entre outros).</p> <p>(EF06LI14) Organizar ideias, selecioná-las em função da estrutura e do objetivo do texto.</p> | (EF06HI01) - História (EF06MAa24) - Matemática |
| Gramática Práticas de leitura | Animals + adjectives to describe animals | <p>(EF06LIa23) Empregar, de forma inteligível, os adjetivos que descrevem características físicas.</p> <p>(EF06LI09) Localizar informações específicas em texto.</p> <p>(EF06LI17aJP) Construir repertório lexical relativo a temas do cotidiano do aluno (escola, família, rotina diária, atividades de lazer, esportes, entre outros).</p> | |
| A língua inglesa no cotidiano da sociedade brasileira/comunidade | Simple Present - Talking about habits and routines | (EF06LI05) Aplicar os conhecimentos da língua inglesa para falar de si e de outras pessoas, explicitando informações pessoais e características relacionadas a gostos, preferências e rotinas. | |

LÍNGUA INGLESA

MATRIZ CURRICULAR – ANOS FINAIS – 6º ANO



CADA VEZ
MELHOR

| UNIDADES TEMÁTICAS | OBJETOS DE CONHECIMENTO | HABILIDADES | INTERFACE ENTRE OS COMPONENTES CURRICULARES (SUGESTÃO) |
|--------------------|---|--|--|
| Gramática | | | |
| Gramática | | (EF06LI20) Utilizar o presente contínuo para descrever ações em progresso. | |
| Produção escrita | Present Continuous - Describing pictures/paintings. | (EF06LI13) Listar ideias para a produção de textos, levando em conta o tema e o assunto. | (EF06AR04aJP) -Arte |
| Produção oral | | | |

VERSAO
PRELIMINAR

LÍNGUA INGLESA

MATRIZ CURRICULAR – ANOS FINAIS – 7º ANO



JOÃO
PESSOA
PREFEITURA

CADA VEZ
MELHOR

| UNIDADES TEMÁTICAS | OBJETOS DE CONHECIMENTO | HABILIDADES | INTERFACE ENTRE OS COMPONENTES CURRICULARES (SUGESTÃO) |
|--|---|--|--|
| Compreensão oral Comunicação intercultural | Introductions Classroom language | (EF07LI01) Interagir em situações de intercâmbio oral para realizar as atividades em sala de aula, de forma respeitosa e colaborativa, trocando ideias e engajando-se em brincadeiras e jogos. (EF07LI02) Entrevistar os colegas para conhecer suas histórias de vida. | |
| Comunicação intercultural | Cognates and <i>strangerisms</i> . | (EF07LI22) Explorar modos de falar em língua inglesa, refutando preconceitos e reconhecendo a variação linguística como fenômeno natural das línguas. (EF07LI23) Reconhecer a variação linguística como manifestação de formas de pensar e expressar o mundo. | |
| Gramática Práticas de leitura Produção escrita Compreensão oral | Simple Present - Talking about habits, routine and facts. | (EF07LI01) Interagir em situações de intercâmbio oral para realizar as atividades em sala de aula, de forma respeitosa e colaborativa, trocando ideias e engajando-se em brincadeiras e jogos. (EF07LI07) Identificar a(s) informação(ões)-chave de partes de um texto em língua inglesa (parágrafos). (EF07LI21nJP) Descrever sua rotina diária, na escola e/ou em casa, utilizando o vocabulário estudado. | |
| Interação discursiva Estratégias de leitura Produção oral | The body Adjectives for Physical description - Describing people | (EF07LI01) Interagir em situações de intercâmbio oral para realizar as atividades em sala de aula, de forma respeitosa e colaborativa, trocando ideias e engajando-se em brincadeiras e jogos. (EF07LI25nJP) Construir repertório lexical relacionado às partes do corpo. (EF07LI07) Identificar a(s) informação(ões)-chave de partes de um texto em língua inglesa (parágrafos). | |
| Gramática Produção oral | Question words (Who, where, when, what, which, how, how much, how many) to ask and answer about routines, habits and facts. | (EF07LI01) Interagir em situações de intercâmbio oral para realizar as atividades em sala de aula, de forma respeitosa e colaborativa, trocando ideias e engajando-se em brincadeiras e jogos. | |

LÍNGUA INGLESA

MATRIZ CURRICULAR – ANOS FINAIS – 7º ANO

SECRETARIA DE
EDUCAÇÃO E
CULTURA



CADA VEZ
MELHOR

| UNIDADES TEMÁTICAS | OBJETOS DE CONHECIMENTO | HABILIDADES | INTERFACE ENTRE OS COMPONENTES CURRICULARES (SUGESTÃO) |
|--|---|--|--|
| | | (EF07LI02aJP) Entrevistar os colegas para coletar informações pessoais utilizando os pronomes interrogativos corretos. | |
| Gramática Produção oral | Numbers 50-100 - Talking about quantities and prices | (EF07LI04) Identificar o contexto, a finalidade, o assunto e os interlocutores em textos orais presentes no cinema, na internet, na televisão, entre outros. (EF07LI24nJP) Utilizar os números em situações do cotidiano para perguntar e responder sobre quantidades. | |
| Grammar Estratégias de leitura Estratégias de escrita | Simple present x present continuous - talking about everyday actions and actions in progress. | (EF07LI06) Antecipar o sentido global de textos em língua inglesa por inferências, com base em leitura rápida, observando títulos, primeiras e últimas frases de parágrafos e palavras-chave repetidas. (EF07LI07) Identificar a(s) informação(ões)-chave de partes de um texto em língua inglesa (parágrafos). | |
| Gramática Produção oral | Sports Can for abilities - Talking about abilities. | (EF07LI20) Empregar, de forma inteligível, o verbo modal can para descrever habilidades no presente. (EF06LI17aJP) Construir repertório lexical relativo a temas do cotidiano do aluno (escola, família, rotina diária, atividades de lazer, esportes, entre outros). | (EF07EF03) - Educação Física |
| Produção escrita Gramática Produção oral | Could - Talking about past abilities. | (EF07LI20) Empregar, de forma inteligível, o verbo modal can para descrever habilidades (no presente e no passado). | |
| Gramática A língua Inglesa no cotidiano da sociedade brasileira e comunidade. | Simple Past - Talking about the weekend and past events. | (EF07LI15) Construir repertório lexical relativo a verbos regulares e irregulares (formas no passado), preposições de tempo (in, on, at) e conectores (and, but, because, then, so, before, after, entre outros). (EF07LI23nJP) Produzir textos orais e escritos sobre eventos passados de sua vida ou de outras pessoas. (EF07LIa16) Reconhecer a pronúncia de verbos regulares (-ed) e irregulares no passado. | |
| Produção oral Práticas de leitura | Occupations - What do you want to be? | (EF06LI17aJP) Construir repertório lexical relativo a temas do cotidiano do aluno (escola, família, rotina diária, atividades de lazer, esportes, entre outros). | |

LÍNGUA INGLESA

MATRIZ CURRICULAR – ANOS FINAIS – 7º ANO



CADA VEZ
MELHOR

| UNIDADES TEMÁTICAS | OBJETOS DE CONHECIMENTO | HABILIDADES | INTERFACE ENTRE OS COMPONENTES CURRICULARES (SUGESTÃO) |
|--|---|---|--|
| Gramática | Possessive pronouns - Talking about possessions. | (EF07LI19) Discriminar sujeito de objeto utilizando pronomes a eles relacionados. | |
| Produção oral Compreensão oral | Places in the city - Talking about your city. Prepositions of place. | (EF07LI09) Selecionar, em um texto, a informação desejada como objetivo de leitura. (EF06LI17aJP) Construir repertório lexical relativo a temas do cotidiano do aluno (escola, família, rotina diária, atividades de lazer, esportes, entre outros). | (EF06MA01) - Matemática |
| Produção escrita Produção oral Produção escrita | Giving directions - Talking about directions. | (EF07LI01) Interagir em situações de intercâmbio oral para realizar as atividades em sala de aula, de forma respeitosa e colaborativa, trocando ideias e engajando-se em brincadeiras e jogos. (EF07LI21) Analisar o alcance da língua inglesa e os seus contextos de uso no mundo globalizado. | |
| Comunicação Intercultural Gramática Práticas de leitura | Past simple x past continuous - Talking about events from the past. | (EF07LI14) Produzir textos diversos sobre fatos, acontecimentos e personalidades do passado (linha do tempo/timelines, biografias, verbetes de enciclopédias, blogues, entre outros). (EF07LI18) Utilizar o passado simples e o passado contínuo para produzir textos orais e escritos, mostrando relações de sequência e causalidade. | |
| Estratégias de leitura Prática de leitura A língua inglesa no mundo | Linking words - Reading strategies. | (EF07LI07) Identificar a(s) informação(ões)-chave de partes de um texto em língua inglesa (parágrafos). (EF07LI08) Relacionar as partes de um texto (parágrafos) para construir seu sentido global. | |
| Gramática Produção oral | There to be (past) - Describing movie scenes. | (EF07LI04) Identificar o contexto, a finalidade, o assunto e os interlocutores em textos orais presentes no cinema, na internet, na televisão, entre outros. (EF07LI11) Participar de troca de opiniões e informações sobre textos, lidos na sala de aula ou em outros ambientes. | Língua Portuguesa: Projeto de aulas de língua inglesa explorando textos descritivos. |

LÍNGUA INGLESA

MATRIZ CURRICULAR – ANOS FINAIS – 7º ANO



CADA VEZ
MELHOR

| UNIDADES TEMÁTICAS | OBJETOS DE CONHECIMENTO | HABILIDADES | INTERFACE ENTRE OS COMPONENTES CURRICULARES (SUGESTÃO) |
|--|--|--|---|
| Produção oral Práticas de escrita | Telling the time (analogic) - Asking and answering about the time. | (EF07LI26nJP) Entrevistar os colegas para conhecer sua rotina. | Língua Portuguesa: Projeto de aulas de língua inglesa explorando o gênero textual entrevista. |
| Prática de leitura | Reading strategies involving textual genres (documentaries, short stories, adverts, cartoons, etc) | (EF07LI09) Selecionar, em um texto, a informação desejada como objetivo de leitura. (EF07LI06) Antecipar o sentido global de textos em língua inglesa por inferências, com base em leitura rápida, observando títulos, primeiras e últimas frases de parágrafos e palavras-chave repetidas. | |

VERSÃO
PRELIMINAR

LÍNGUA INGLESA

MATRIZ CURRICULAR – ANOS FINAIS – 8º ANO



CADA VEZ
MELHOR

| UNIDADES TEMÁTICAS | OBJETOS DE CONHECIMENTO | HABILIDADES | INTERFACE ENTRE OS COMPONENTES CURRICULARES (SUGESTÃO) |
|---|---|--|--|
| Comunicação intercultural Gramática | Adjectives to describe things. | (EF08LI18) Construir repertório cultural por meio do contato com manifestações artístico-culturais vinculadas à língua inglesa (artes plásticas e visuais, literatura, música, cinema, dança, festividades, entre outros), valorizando a diversidade entre culturas. | |
| Gramática Produção oral | Adjectives (Degree of comparison) - Talking about similarities and differences. | (EF08LI15aJP) Utilizar, as formas comparativas e superlativas de adjetivos para comparar qualidades, quantidades, coisas, pessoas e lugares. | (EF08GE16) - Geografia |
| Gramática Produção oral | Superlatives to describe places, people and things. | (EF08LI15aJP) Utilizar, as formas comparativas e superlativas de adjetivos para comparar qualidades, quantidades, coisas, pessoas e lugares. | |
| Gramática Produção oral | Countable and uncountable nouns. Quantifiers - Talking about quantities. | (EF08LI21nJP) Construir repertório lexical relacionado a substantivos contáveis e incontáveis. (EF08LI16) Utilizar, de modo inteligível, corretamente, some, any, many, much. | |
| Estratégias de leitura Práticas de leitura | Reading strategies - cartoons and podcasts. | (EF08LI05) Inferir informações e relações que não aparecem de modo explícito no texto para construção de sentidos. (EF08LI08) Analisar, criticamente, o conteúdo de textos, comparando diferentes perspectivas apresentadas sobre um mesmo assunto. | |
| Práticas de escrita Estratégias de leitura Práticas de leitura | Reading strategies using a variety of textual genres. | (EF08LI05) Inferir informações e relações que não aparecem de modo explícito no texto para construção de sentidos. (EF08LI08) Analisar, criticamente, o conteúdo de textos, comparando diferentes perspectivas apresentadas sobre um mesmo assunto. | |

LÍNGUA INGLESA

MATRIZ CURRICULAR – ANOS FINAIS – 8º ANO

SECRETARIA DE
EDUCAÇÃO E
CULTURA



CADA VEZ
MELHOR

| UNIDADES TEMÁTICAS | OBJETOS DE CONHECIMENTO | HABILIDADES | INTERFACE ENTRE OS COMPONENTES CURRICULARES (SUGESTÃO) |
|--|---|--|--|
| Comunicação intercultural | Clothes - What are they wearing? | (EF08LI21nJP) Construir repertório lexical referente à peças do vestuário usadas ao redor do mundo. (EF08LI19) Investigar de que forma expressões, gestos e comportamentos são interpretados em função de aspectos culturais. | |
| Gramática Práticas de escrita | Future (Will/going to) - Talking about plans and predictions. | (EF08LI12) Construir repertório lexical relativo a planos, previsões e expectativas para o futuro. | |
| Produção oral | | | |
| Gramática Práticas de escrita | Simple Future (Will/Going to) - Predicting the future. | (EF08LI04) Utilizar recursos e repertório linguísticos apropriados para informar/comunicar/falar do futuro: planos, previsões, possibilidades e probabilidades. | |
| Práticas de leitura Produção oral | Present continuous for future arrangements. | (EF08LI12) Construir repertório lexical relativo a planos, previsões e expectativas para o futuro. | |
| Estratégias de leitura | Prefixes and suffixes | (EF08LI13) Reconhecer sufixos e prefixos comuns utilizados na formação de palavras em língua inglesa. | |
| Gramática | Relative Pronouns | (EF08LI17) Empregar, de modo inteligível, os pronomes relativos (who, which, that, whose) para construir períodos compostos por subordinação. | |
| Produção oral | Gadgets | (EF08LI22nJP) Construir repertório lexical sobre aparelhos tecnológicos e sua importância para o mundo atual. | |
| Gramática | Reflexive pronouns | (EF08LI23nJP) Empregar, de modo inteligível, os pronomes reflexivos em diferentes contextos. | |

LÍNGUA INGLESA

MATRIZ CURRICULAR – ANOS FINAIS – 8º ANO

SECRETARIA DE
EDUCAÇÃO E
CULTURA



CADA VEZ
MELHOR

| UNIDADES TEMÁTICAS | OBJETOS DE CONHECIMENTO | HABILIDADES | INTERFACE ENTRE OS COMPONENTES CURRICULARES (SUGESTÃO) |
|-----------------------|-------------------------|-------------|---|
| Produção oral | | | |

VERSÃO
PRELIMINAR

LÍNGUA INGLESA

MATRIZ CURRICULAR – ANOS FINAIS – 9º ANO



CADA VEZ
MELHOR

| UNIDADES TEMÁTICAS* | OBJETOS DE CONHECIMENTO/CONTEÚDOS | HABILIDADES | INTERFACE ENTRE OS COMPONENTES CURRICULARES (SUGESTÃO) |
|--------------------------------------|---|---|--|
| Práticas de leitura e escrita | Reading Practice using a variety of textual genres and issues. | (EF09LI06) Distinguir fatos de opiniões em textos argumentativos da esfera jornalística. (EF09LI13) Reconhecer, nos novos gêneros digitais (blogues, mensagens instantâneas, tweets, entre outros), novas formas de escrita (abreviação de palavras, palavras com combinação de letras e números, pictogramas, símbolos gráficos, entre outros) na constituição das mensagens. | |
| Gramática | The use of should/shouldn't. | (EF09LI16) Empregar, de modo inteligível, os verbos should, must, have to, may e might para indicar recomendação, necessidade ou obrigação e probabilidade. | |
| Gramática | The use of have to and must. | (EF09LI16) Empregar, de modo inteligível, os verbos should, must, have to, may e might para indicar recomendação, necessidade ou obrigação e probabilidade. | |
| Gramática | 1st conditional (if + simple present + will) to talk about hypothetical situations. 2nd conditional to talk about unreal conditions. | (EF09LI15) Empregar, de modo inteligível, as formas verbais em orações condicionais dos tipos 1 e 2 (If-clauses). | |
| Interação discursiva | | (EF09LI18) Analisar a importância da língua inglesa para o desenvolvimento das ciências (produção, divulgação e discussão de novos conhecimentos), da economia e da política no cenário mundial. | |
| Práticas de leitura | Healthy issues - Talking about health. | | |
| Práticas de leitura | Kinds of communication | (EF09LI13) Reconhecer, nos novos gêneros digitais (blogues, mensagens instantâneas, tweets, entre outros), novas formas de escrita (abreviação de palavras, palavras com combinação de letras e números, pictogramas, símbolos gráficos, entre outros) na constituição das mensagens. (EF89LP01) – Língua Portuguesa (EF89LP02) = Língua Portuguesa | |
| Práticas de leitura | Connectors | (EF09LI14) Utilizar conectores indicadores de adição, condição, oposição, contraste, conclusão e síntese como auxiliares na construção da argumentação e intencionalidade discursiva. | |
| Interação discursiva | | (EF09LI19) Discutir a comunicação intercultural por meio da língua inglesa como mecanismo de valorização pessoal e de construção de identidades no mundo globalizado. | |
| Produção oral | | | |
| Gramática | | | |
| Produção oral | -ed and -ing Adjectives. | (EF09LI20nJP) Construir repertório lexical para expressar emoções e sentimentos. | |

LÍNGUA INGLESA

MATRIZ CURRICULAR – ANOS FINAIS – 9º ANO



CADA VEZ
MELHOR

| UNIDADES TEMÁTICAS* | OBJETOS DE CONHECIMENTO/CONTEÚDOS | HABILIDADES | INTERFACE ENTRE OS COMPONENTES CURRICULARES (SUGESTÃO) |
|-----------------------------|--|---|--|
| Interação discursiva | Linking words | (EF09LI10) Propor potenciais argumentos para expor e defender ponto de vista em texto escrito, refletindo sobre o tema proposto e pesquisando dados, evidências e exemplos para sustentar os argumentos, organizando-os em sequência lógica. | |
| Gramática | The use of may and might | (EF09LI16) Empregar, de modo inteligível, os verbos should, must, have to, may e might para indicar recomendação, necessidade ou obrigação e probabilidade. | |
| Práticas de leitura | Internet language | (EF09LI08) Explorar ambientes virtuais de informação e socialização, analisando a qualidade e a validade das informações veiculadas. (EF09LI13) Reconhecer, nos novos gêneros digitais (blogues, mensagens instantâneas, tweets, entre outros), novas formas de escrita (abreviação de palavras, palavras com combinação de letras e números, pictogramas, símbolos gráficos, entre outros) na constituição das mensagens. | |
| Gramática | The use of Present Perfect | (EF09LI21nJP) Utilizar, de modo inteligível, o Present Perfect para falar sobre experiências passadas. | |
| Gramática | Verb tense review through different textural genres. | (EF09LI01) Fazer uso da língua inglesa para expor pontos de vista, argumentos e contra-argumentos, considerando o contexto e os recursos linguísticos voltados para a eficácia da comunicação. (EF09LI02) Compilar as ideias-chave de textos por meio de tomada de notas. | |
| Práticas de leitura | | | |