

AQUISIÇÃO DE VOCABULÁRIO EM LÍNGUA INGLESA: O PAPEL DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA APRENDIZAGEM AUTÔNOMA

Larissa Teixeira da Costa ¹
Carolina Morais Ribeiro da Silva ²

RESUMO

Com o desenvolvimento das tecnologias digitais, estudantes de línguas estrangeiras têm maior facilidade de acesso aos recursos tecnológicos em prol do aprendizado autônomo, através de ferramentas disponíveis em dispositivos móveis. O objetivo deste trabalho é investigar a eficácia da aplicação de uma avaliação baseada em produção audiovisual com alunos de nível básico (A1) na Casa de Cultura Britânica - UFC. A pesquisa, cuja natureza é qualitativa, está sendo realizada com base na Teoria Fundamentada nos Dados, proposta por Glaser e Strauss (1967), e dialoga com estudos focados no benefício do uso de tecnologias digitais na sala de aula e com pesquisas voltadas para o aprendizado através de tecnologias móveis. A metodologia do estudo consta do processamento de dados gerados a partir de dois instrumentos, sendo o primeiro os questionários pré e pós-produção, e o segundo as produções audiovisuais dos aprendizes. Fazendo-se uso do Método da Comparação Constante (MCC), os fenômenos referentes ao processo de aquisição vocabular dos sujeitos serão destacados, comparados e contrastados entre si, até que as categorias globais surjam no processo. Os resultados parciais obtidos na primeira fase indicam que os participantes já eram familiarizados com as tecnologias digitais. Do número total de participantes, cerca de 75% possuía experiência prévia com gravação de vídeos por meio do telefone celular.

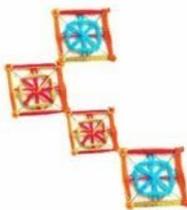
Palavras-chave: Aprendizagem autônoma, Tecnologias digitais, Aquisição de vocabulário, Língua inglesa, Teoria fundamentada nos dados.

INTRODUÇÃO

Ao longo dos últimos quarenta anos, a sociedade testemunhou o desenvolvimento da tecnologia. Esse desenvolvimento está, e sempre esteve, diretamente refletido em nosso cotidiano, mudando a forma na qual interagimos com o mundo, a forma como fazemos compras, como nos entretemos; até mesmo a maneira como nos comunicamos mudou. Além do avanço constante da tecnologia, houve também um avanço no acesso à tecnologia. Estudos como o de Bacha (2013) mostram que os *smartphones* são importantes ferramentas de inclusão social para indivíduos com menor poder aquisitivo e, de acordo com uma pesquisa realizada pelo IBGE (2018), atualmente cerca de 80% da população brasileira possui um

¹ Graduanda do Curso de Letras/Inglês da Universidade Federal do Ceará - UFC, larissatcosta98@gmail.com;

² Professora orientadora: Doutora em Educação, Casa de Cultura Britânica - CGCCE-CH-UFC, carolina@ufc.br

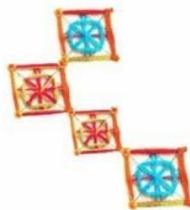


aparelho de celular. Ainda de acordo com a pesquisa, os computadores pessoais (PCs), por outro lado, estão caindo em desuso e sendo substituídos por aparelhos móveis na maioria das residências com acesso à *internet*.

O aumento do número de indivíduos que possuem aparelhos tecnológicos permite-nos inferir que o uso desses aparelhos está cada vez mais presente em nossas rotinas, incluindo na forma com a qual adquirimos conhecimento. Por exemplo, a fundação de instituições de ensino que oferecem cursos de línguas *on-line*, assim como o desenvolvimento de aplicativos móveis que permitem que estudantes aprendam diferentes idiomas, transformaram o processo de aprendizagem. Aplicativos como *Duolingo*, *Babbel*, *Memrise* e *FluentU* permitem que estudantes tenham a oportunidade de estudar qualquer idioma desejado, em qualquer lugar que estejam. Além disso, tais ferramentas de aprendizado *on-line* têm algumas vantagens sobre os métodos tradicionais de ensino, incluindo o fato de serem mais interativas do que os livros impressos e, também, pelo fato dessas ferramentas conseguirem captar mais facilmente a atenção de estudantes de todas as idades. Um estudo realizado em uma escola da rede pública no Ceará (SOUSA, 2017) revelou que o uso do aplicativo *Duolingo* aumentou a motivação dos alunos para que eles participassem das aulas. Isso foi observado a partir da análise da resposta dos alunos à professora, quando esta propôs a realização das atividades de vocabulário em língua inglesa no aplicativo. Esse é um estudo entre vários (LACINA, 2004; PRENSKY, 2010; VALARMATHI, 2011; COSTA, 2013; SOUSA, 2017; MESQUITA, 2018) que focam no uso da tecnologia na sala de aula de ensino de inglês como língua estrangeira.

Está cada vez mais evidente que professores de todo o mundo precisam encontrar maneiras efetivas para aplicar as tecnologias digitais na sala de aula (SAMPAIO & COUTINHO, 2013). A necessidade de integração da tecnologia à educação é tanta que termos como TELL (*Technology-Enhanced Language Learning*) e MALL (*Mobile-Assisted Language Learning*) surgiram para explicar os fenômenos relacionados com a integração da tecnologia ao ensino e aprendizagem de línguas.

De acordo com Martinez-Lage e Herren (1998), existem diversos benefícios associados ao uso da tecnologia na sala de aula de língua estrangeira, dentre os quais podemos citar um melhor aproveitamento do tempo do professor e do aluno, uma vez que o aprendizado por meio de tecnologias pode acontecer dentro e fora da sala de aula; pode-se citar, também, o fato da tecnologia permitir que os alunos fiquem no controle do seu próprio aprendizado. Ainda de acordo com os autores, outro benefício da integração da tecnologia ao

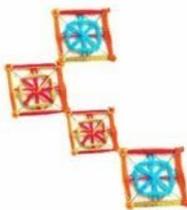


ensino é que, com a tecnologia, os alunos passam a adquirir novo conhecimento no seu próprio tempo, considerando que diversas ferramentas permitem esse aprendizado individualizado (MARTINEZ-LAGE & HERREN, 1998). É importante, também, mencionar que, devido à pandemia do novo Coronavírus, a educação no mundo inteiro precisou ser repensada. No Brasil, por exemplo, a Lei Federal de Número 9.394 (BRASIL, 1996) estabelece que o ensino fundamental deve ser, obrigatoriamente, presencial. Porém, em face aos perigos inerentes à pandemia, o Ministério da Educação publicou a Portaria Nº 544, onde fica estabelecido que o ensino básico, o ensino fundamental, o ensino médio e o ensino superior estão autorizados a substituir a modalidade presencial pelo ensino à distância. Com isso, os profissionais da educação tiveram que buscar e desenvolver novos métodos de utilizar a tecnologia a favor do ensino, o que levou a novos debates e estudos sobre a importância de integrar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) às escolas.

Os conceitos de TELL e MALL e a gravação de vídeos para uma aprendizagem autônoma.

O termo TELL começou a ser utilizado ao longo dos anos 1980, quando novas tecnologias foram surgindo e pesquisadores buscavam um termo mais atual (DAVIES, 2002). Ainda de acordo com Davies (2002), o acrônimo TELL ganhou força entre pesquisadores por abranger mais amplamente tanto o conceito de tecnologia quanto o conceito de atividades para ensino e aprendizagem de línguas. Shrum e Glisan (2010) observam que, ao falar de TELL, o pesquisador refere-se ao uso de toda e qualquer tecnologia. Além disso, os aparelhos tecnológicos aplicados nas práticas de TELL são dispositivos usados por indivíduos em suas rotinas, dentro e fora de sala de aula. (WALKER & WHITE, 2013). Da mesma forma, Brown (1988) considera que utilizar um termo como “TELL (*Technology-Enhanced Language Learning*) pode auxiliar na produção de resultados reveladores no desempenho linguístico [de aprendizes] na escola e no mundo real” (BROWN, 1988, p. 6, grifo do autor, trad. nossa). Porém, apesar do termo TELL abranger o uso geral de tecnologia na educação, o surgimento do MALL deu origem a um novo ramo de pesquisa focado exclusivamente nas tecnologias digitais móveis.

Para Kukulska-Hulme (2012), MALL se refere ao “uso de *smartphones* e outras tecnologias móveis na aprendizagem de línguas, especialmente em situações na qual a portabilidade e a aprendizagem situada oferecem vantagens específicas” (KUKULSKA-HULME, 2012, p.1, trad. nossa). Ao integrar métodos baseados em MALL à



sala de aula, o professor dá aos alunos a oportunidade de se tornarem agentes autônomos, à frente de seu próprio aprendizado. Sato, Murase e Burden (2015) explicam que o uso das tecnologias móveis durante o processo de aprendizagem “permite um acesso mais amplo a recursos autênticos na L2 e permite que os alunos busquem ativamente novos recursos em prol de seu próprio aprendizado” (SATO, MURASE & BURDEN, 2015, p. 496, trad. nossa).

Conforme mencionado anteriormente, mais da metade da população brasileira possui aparelho de celular com acesso à internet, enquanto o número de residências com computadores pessoais diminui gradativamente. Isto significa que é viável a implementação de métodos baseados em MALL nas escolas e nos cursos de idiomas, uma vez que é possível inferir que os alunos terão fácil acesso às tecnologias móveis. De acordo com Stockwell e Hubbard (2013), “a disponibilidade das ferramentas poderosas que os alunos possuem tornam [o MALL] um suplemento atraente para outras formas de aprender e de ensinar uma segunda língua” (STOCKWELL & HUBBARD, 2013, p. 11, trad. nossa).

Atualmente, os *smartphones* oferecem quase todos os recursos presentes em computadores de mesa, tais como acesso à *internet*, câmeras com alta resolução — que permitem a captura de vídeo — e milhares de *software* (aplicativos) gratuitos e/ou pagos. De acordo com Chinnery (2006), em um contexto de aprendizagem de idiomas, “todos esses recursos permitem a prática comunicativa da língua, a realização de atividades e dão acesso a conteúdo autêntico” (CHINNERY, 2006, p. 10, tradução nossa). Desta forma, os *smartphones* e outros dispositivos móveis, como, por exemplo, *tablets* ou *notebooks*, dão ao professor a possibilidade de propor atividades que podem ser realizadas através dos recursos disponíveis nas tecnologias digitais.

Dentro desse contexto, nosso estudo foi pensado de modo a aplicar a modalidade MALL e as tecnologias digitais a favor do aprendizado autônomo por meio da produção audiovisual na sala de aula virtual. Dentre os diversos recursos fornecidos pelas novas tecnologias, escolhemos trabalhar com a produção de vídeos devido à enorme popularidade da plataforma de *streaming* YouTube, cujo número de usuários ativos chega à marca dos 2 bilhões (CLEMENT, 2020), com usuários de todas as idades. Além disso, a produção de conteúdo audiovisual pode ser feita sem, ou com poucos, custos e sem grandes dificuldades (MCNULTY & LAZAREVIC, 2012, p. 53), especialmente considerando a acessibilidade dos *smartphones* atualmente. A pergunta de partida do nosso estudo é: de que forma a produção audiovisual contribui para o desenvolvimento da habilidade de produção oral pelos alunos de inglês da Casa de Cultura Britânica? Nossa hipótese é de que o processo de produção de



conteúdo audiovisual promove a aprendizagem autônoma uma vez que permite que os próprios alunos identifiquem seus erros e que os corrijam sem que haja necessidade da ajuda de um instrutor. Além do nosso estudo, a produção audiovisual é um método de avaliação de aprendizagem empregado por diversos pesquisadores (MCNULTY & LAZAREVIC, 2012; KUSWARDANI & WAHYUNI, 2013; GÖKTÜRK, 2016).

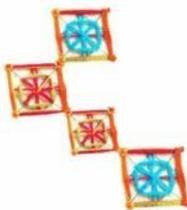
METODOLOGIA

Nossa pesquisa está sendo realizada de acordo com os métodos propostos na Teoria Fundamentada nos Dados (TFD), inicialmente proposta por Glaser e Strauss (1967). Segundo Prigol e Behrens (2019), ao utilizar essa teoria, que constitui uma pesquisa qualitativa, “coleta-se os dados a partir do ângulo dos envolvidos, resgatando a voz do pesquisado” (PRIGOL & BEHRENS, 2019, p. 4). Para Silva (p. 88, 2019), “a teoria fundamentada foi desenvolvida com o objetivo de preencher a lacuna entre os estudos de aplicação empírica e as teorias (...)” (SILVA, 2019, p. 88). Em vez de apresentar ao pesquisador uma fórmula pronta de como proceder com sua pesquisa, na TFD, segundo afirmação de Charmaz (2014), “os dados compõem a fundação da nossa teoria e a análise desses dados gera o conceito que construímos” (CHARMAZ, 2014, p. 36, tradução nossa). Isto é, não é o pesquisador quem está à frente da escolha da estrutura exata do estudo na TFD; são os dados coletados que determinam tal estrutura.

Desta forma, os procedimentos aplicados em nosso estudo seguiram o método de TFD proposto por Charmaz (2014), o qual é dividido em três fases: 1) Amostragem, na qual ocorre o estabelecimento de critérios para a escolha de participantes; 2) Coleta de dados, onde os dados estão sendo coletados após definirmos nossos objetivos de pesquisa, e 3) Produção de dados, etapa que é constituída pela codificação dos dados obtidos na segunda fase. De modo a investigar até que ponto a produção de vídeo é eficaz em termos de ser utilizada como ferramenta de avaliação, a pesquisa está sendo realizada com o auxílio de dois instrumentos: dois questionários e uma produção de vídeo. Abaixo, detalharemos o desenho da pesquisa.

Contexto

A pesquisa encontra-se em andamento e está sendo realizada na Casa de Cultura Britânica (CCB) da Universidade Federal do Ceará (UFC), Além das aulas tradicionais de



línguas, os alunos matriculados nas Casas de Cultura assistem à palestras, conferências, seminários e eventos culturais. Desta forma, além de aprenderem o idioma, os estudantes também têm acesso à cultura dos idiomas estudados.

As aulas das Casas de Cultura Estrangeira da UFC são ministradas em edificações exclusivas para os alunos; esses prédios são anexos ao Campus do Benfica, em Fortaleza - CE. Porém, devido à pandemia de COVID-19 e os riscos representados pelas aglomerações, os encontros presenciais da CCB, assim como das outras Casas de Cultura Estrangeira, foram suspensos e substituídos por aulas virtuais através do serviço de comunicação por vídeo *Google Meet* e aulas disponíveis no *Google Classroom*. Os alunos participantes da pesquisa e a professora tiveram encontros uma ou duas vezes por semana, por, cerca de, 1 hora cada.

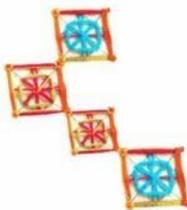
Participantes

Na fase de Amostragem proposta por Charmaz (2014), o pesquisador estabelece quais critérios irão definir a escolha dos participantes da pesquisa. No entanto, apesar de seguirmos o modelo sugerido pela autora, em nosso estudo não houve a necessidade de haver critérios específicos, uma vez que os participantes são alunos da Casa de Cultura Britânica - UFC, conforme mencionado na seção anterior. Os participantes da pesquisa são estudantes matriculados no semestre inicial do curso, com duração de 7 semestres, e são todos aprendizes de nível A1 (básico).

Instrumentos

Da mesma forma em que a TFD dá ao pesquisador a liberdade para determinar os critérios de escolha de participantes e o ambiente onde os dados serão coletados, ela também “instiga o pesquisador a revisar ou buscar novos métodos ou ferramentas de coleta de dados quando ocorrem dúvidas” (PRIGOL & BEHRENS, 2019, p. 7). Considerando essa afirmação e o contexto da pandemia do Novo Coronavírus, foi necessário que procurássemos um método de coleta de dados que pudesse ser realizado de forma virtual. Assim, optamos pela aplicação de questionários através da plataforma *Google Forms*, que seria o meio ideal para uma coleta não-presencial dos dados.

Elaboramos dois questionários, intitulados “Questionário Pré-Produção do Vídeo” e “Questionário Pós-Produção do Vídeo”, para a pesquisa; um que foi aplicado antes da



produção audiovisual e outro a ser aplicado após os participantes finalizarem seus vídeos de avaliação. Ambos os questionários foram enviados aos participantes através do *e-mail* e, também, por meio da plataforma *Google Classroom*. Em um primeiro momento, os alunos receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), de acordo com as normas e diretrizes regulamentadoras da pesquisa envolvendo seres humanos — Res. CNS n.º 466/2012 e Norma Operacional 001/2013, no qual concordaram em participar como voluntários da nossa pesquisa. Quanto aos alunos menores de idade, enviamos um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para que seus responsáveis pudessem aprovar sua participação no estudo.

Procedimento

Seguindo os princípios da TFD, e nossa hipótese de que a produção audiovisual pode auxiliar no aprendizado e desempenho de aprendizes de língua inglesa, os alunos da Casa de Cultura Britânica - UFC foram instruídos pela professora a gravar um vídeo, que seria o *Final Project* (Projeto Final) da disciplina, a partir de uma sugestão de *script*, com perguntas norteadoras, disponibilizado na plataforma *Google Classroom*.

Após os alunos receberem as instruções acerca da gravação do vídeo, enviamos o formulário intitulado “Questionário Pré-Produção do Vídeo”, no qual os alunos responderam perguntas relevantes para a investigação, como, por exemplo, sobre sua familiaridade com as tecnologias digitais e, mais especificamente, com a produção de vídeos. A partir das informações obtidas através do formulário inicial, foi possível prosseguir para a terceira fase do método de Charmaz (2014), a análise dos dados. Na próxima seção, apresentamos a análise parcial dos dados extraídos dos formulários respondidos pelos participantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A fim de investigarmos a eficácia da aplicação de uma avaliação baseada em produção audiovisual com alunos de nível básico (A1) na Casa de Cultura Britânica - UFC, solicitamos, inicialmente, que os alunos deste nível, participantes de nossa pesquisa, respondessem um questionário antes e um questionário após a produção de seus vídeos, cada um correspondendo a uma fase de nosso estudo. Por ainda se encontrar em andamento, os dados analisados neste trabalho são equivalentes à fase 1 de investigação, em que o questionário



pré-produção corresponde ao instrumento 1. O mês de outubro do presente ano é o mês de coleta e análise do instrumento 2 (questionário pós-produção), já que, com a pandemia do Coronavírus, a Casa de Cultura Britânica apresentou mudanças em seu calendário acadêmico.

O instrumento 1 tratou, principalmente, de assuntos relacionados à familiaridade dos alunos com as tecnologias digitais e com a gravação de vídeos. As perguntas presentes no formulário também abordaram o contexto da pandemia e como o uso das tecnologias pode ter sido afetado nesse período.

Contamos com a participação de 46 sujeitos, dentre os quais mais de 55% faziam parte da faixa etária entre 18 a 29 anos. Do total de participantes, todos os 46 informaram que já utilizavam as tecnologias digitais. Verificamos um destaque no uso das redes sociais *WhatsApp*, *YouTube* e *Instagram*, cujas *interfaces* são focadas, e/ou permitem, a gravação e o compartilhamento de vídeos; as três plataformas são acessadas, em média, por 93% dos participantes. Esse resultado permite-nos inferir que os sujeitos da nossa pesquisa têm grande interesse pelos conteúdos audiovisuais disponíveis na internet; logo, podemos prever que os participantes terão uma abordagem positiva em relação à atividade proposta.

Em relação à mudança no uso das tecnologias no contexto da pandemia de COVID-19, dentre os participantes que já eram familiares com as tecnologias, 60% relataram que houve, principalmente, um aumento na intensidade do uso do computador para fins educacionais, enquanto 55% dos participantes informaram que passaram a utilizar a plataforma de reuniões on-line *Google Meet*. Quanto à gravação de vídeos, as perguntas estavam relacionadas com as expectativas dos participantes com a atividade proposta e quais benefícios eles acreditavam que a gravação dos vídeos traria para seu aprendizado. 33 dos 46 participantes informaram que já haviam realizado a produção de conteúdo audiovisual, representando um total de 71,7% dos participantes. Deste número, mais da metade havia utilizado um aparelho celular como ferramenta para a gravação, corroborando a afirmação de McNulty e Lazarevic (2012) de que, atualmente, é possível realizar a gravação de um vídeo com poucos custos e sem grandes dificuldades, uma vez que a maioria dos estudantes possui pelo menos um tipo de aparelho digital móvel que podem auxiliar nesse processo de gravação (MCNULTY & LAZAREVIC, 2012, pp. 51 e 53).

Conforme Prigol e Behrens (2019) explicam, os pesquisadores que seguem os princípios da TFD devem coletar seus dados a partir do resgate da voz dos próprios participantes (PRIGOL & BEHRENS, 2019, p. 4). Portanto, nas duas últimas perguntas do instrumento 1 (Questionário Pré-Produção do Vídeo), que tratavam das expectativas dos



alunos e dos possíveis benefícios atrelados à gravação dos vídeos, apresentamos aos participantes duas questões subjetivas, em que eles poderiam responder com suas próprias palavras, suas próprias opiniões, em vez de oferecermos um conjunto de opções preexistentes para coletarmos as respostas.

Sobre as expectativas dos alunos em relação à atividade de gravação, dentre os 46 respondentes, 24% relataram sentimentos como **nervosismo**, **receio** e/ou **ansiedade** antes de realizar a tarefa proposta, o que nos leva a compreender que, apesar desses relatos, uma grande parte das produções não apresentará problemas significativos relacionados à performance dos estudantes, já que mais de 75% dos alunos se mostrou confiante e, em termos gerais, a maioria dos alunos demonstra animação e empenho para gravar um vídeo de alta qualidade, em termos não somente de produção técnica, como também de conteúdo. Quanto aos benefícios advindos do ato de gravar, verificamos que, aproximadamente, 53% dos participantes acreditam que a atividade apresentará resultados positivos, principalmente, no que concerne sua pronúncia, uma vez que o processo de produção audiovisual oferecerá a oportunidade de praticar suas habilidades de fala (*speaking skills*). Já cerca de 47% dos respondentes acreditam que gravar um vídeo em inglês proporcionará uma melhora em seu desempenho global na língua.

Em suma, as informações obtidas através do instrumento 1 apontaram para uma familiaridade dos alunos com as tecnologias digitais e com a gravação de vídeos. Além disso, os alunos apresentaram expectativas e crenças positivas em relação ao efeito da produção audiovisual em seu aprendizado. Dessa forma, podemos prever que, com base na primeira etapa do nosso estudo, os resultados da próxima fase da pesquisa, a fase pós-produção do vídeo, contribuirão de forma positiva para alcançarmos nosso objetivo e testarmos nossa hipótese de que a produção audiovisual promove uma aprendizagem autônoma. Na próxima seção apresentaremos as considerações finais, resgatando o objetivo de nossa pesquisa e nosso percurso metodológico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a invenção do computador pessoal nossa sociedade passou a presenciar o nascimento da era digital, na qual todos os conceitos e métodos tradicionais estão sendo substituídos pelas novas tecnologias. Na educação, livros impressos dão lugar a livros digitais que podem ser lidos em dispositivos móveis. As ferramentas de avaliação, como as provas,

por exemplo, estão sendo aplicadas através de computadores, dentre diversas outras mudanças. Na sala de aula de língua estrangeira, os aplicativos para dispositivos móveis que são focados no ensino de idiomas, tais como *Duolingo* e *Memrise*, estão ficando cada vez mais interativos e, conseqüentemente, atraindo um número crescente de usuários. Nesse contexto, fica evidente que os métodos tradicionais de ensino precisam ser repensados de modo a integrar as novas tecnologias digitais para potencializar o processo de aprendizagem dos alunos.

Devido à popularidade de plataformas on-line como *YouTube* e *TikTok*, que permitem a gravação e compartilhamento de vídeos, a produção audiovisual tem se tornado um dos métodos mais favoráveis ao aprendizado de estudantes de línguas estrangeiras. Existem muitos benefícios associado a esse tipo de produção, como, por exemplo, o baixo custo para gravar vídeos e a acessibilidade dos dispositivos digitais que possuem câmeras, tais como os *smartphones*. Além disso, a gravação de vídeos permite que os alunos engajem em um processo de aprendizagem autônoma, no qual eles estão à frente de seu aprendizado, uma vez que se espera que uma possível repetição e/ou regravação do vídeo fará com o que os alunos identifiquem e corrijam seus próprios erros. Nesse contexto, nosso estudo surgiu a partir do interesse em aplicar a produção audiovisual na sala de aula de língua inglesa com o objetivo de verificar a eficácia desse método na avaliação do desempenho de alunos de nível básico (A1) na Casa de Cultura Britânica - UFC. Para tanto, os alunos foram instruídos a gravar um vídeo que seria seu *Final Project* (Projeto Final) na disciplina. Além disso, elaboramos dois questionários, um para ser respondido antes da gravação do vídeo (“Questionário Pré-Produção do Vídeo”) e outro que será respondido após o processo de produção ser finalizado (“Questionário Pós-Produção do Vídeo”).

Nosso estudo ainda está em andamento, portanto, todos os dados coletados até o momento correspondem ao instrumento 1. Esse questionário tratou da familiaridade dos participantes com as tecnologias digitais e de suas experiências com a produção audiovisual. Após a análise dos resultados da primeira fase da pesquisa, afirmamos que os resultados predizem maior facilidade no processo de produção audiovisual por parte dos aprendizes, pois, além de todos os possuírem experiência prévia com as tecnologias digitais, a maioria dos alunos atestou que já havia gravado vídeos antes dessa atividade, principalmente com o auxílio do celular. Além disso, mais da metade dos participantes da pesquisa demonstrou estar confiante para realizar a atividade. Isto nos leva a prever resultados positivos na segunda fase da pesquisa, já que a motivação é um fator ativo no desempenho dos alunos.



Na próxima etapa da nossa pesquisa, os dados gerados serão provenientes dos vídeos produzidos pelos alunos e das respostas fornecidas por meio do instrumento 2 (Questionário Pós-Produção do Vídeo). Neste segundo questionário, as perguntas abrangem a experiência dos participantes com a produção do *Final Project* (Projeto Final). A partir dos dados provenientes do segundo questionário, bem como do instrumento 1 e da produção audiovisual, iremos destacar, comparar e contrastar os fenômenos referentes ao processo de aprendizagem autônoma dos alunos, fazendo emergir as categorias globais relacionadas a esse processo.

REFERÊNCIAS

BACHA, M. L.; FIGUEIREDO NETO, C. Smartphone: de objeto de desejo a ferramenta para afirmação social nas classes CD. *In: Congresso IBERCOM, 13.*, 2013, Santiago de Compostela. **XIII IBERCOM Comunicación, cultura e esferas de poder, actas provisionais DTI 1**, 2013. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 2013, p. 129-138.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 22 set. 2020.

BROWN, E. **Learning Languages with Technology**. Coventry: MESU, 1988.

CHARMAZ, K. **Constructing Grounded Theory**. 2. ed. Estados Unidos: SAGE Publications Ltd., 2014.

CHINNERY, G. M. Going to the MALL: Mobile-Assisted Language Learning. **Language Learning & Technology**, Michigan, v. 10, n. 1, p. 09-16, janeiro, 2006.

CLEMENT, J. Most used social media platform. **Statista**, 2020. Disponível em: <<https://www.statista.com/statistics/272014/global-social-networks-ranked-by-number-of-users/>>. Acesso em: 25 set. 2020.

DAVIES, G. **CALL (Computer-Assisted Language Learning)**. Southampton: University of Southampton, 2002. Disponível em: <<https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/61>>. Acesso em: 22 set. 2020.

GLASER, B.; STRAUSS, A. **The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research**. Nova Iorque: Aldine Publishing Company, 1967.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Uso de Internet, Televisão e Celular no Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html>>. Acesso em: 22 set. 2020.



JARVIS, H.; KRASHEN, S. Is CALL Obsolete? **TESL-EJ**, Berkeley, v. 17, n. 4, p. 01-06, fevereiro, 2014.

KUKULSKA-HULME, A. Mobile-Assisted Language Learning. *In*: CHAPELLE, C. (ed.) **The Encyclopedia of Applied Linguistics**. Estados Unidos: Blackwell Publishing Ltd., 2012.

MARTINEZ-LAGE, A.; HERREN, D. Challenges and Opportunities: Curriculum pressures in the technological present. *In*: HARPER, J.; LIVELY, M.; WILLIAMS, M. (ed.). **The coming of age of the profession: issues and emerging ideas for the teaching of foreign languages**. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers, 1998. p. 141-167.

MCNULTY, A.; LAZAREVIC, B. Best Practices in Using Video Technology to Promote Second Language Acquisition. **Teaching English with Technology**. Polônia, v. 12, n. 3, p. 49-61, 2012.

PRIGOL, E. L.; BEHRENS, M. A. Teoria Fundamentada: metodologia aplicada na pesquisa em educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 01-20, 2019.

SAMPAIO, P. A. S. R.; COUTINHO, C. P. Ensinar com Tecnologia, Pedagogia e Conteúdo. **Revista Paidéi@**, Santos, v. 5, n. 8, 2013. Disponível em:
<<https://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/article/view/304>>. Acesso em: 22 set. 2020.

SATO, T.; MURASE, F.; BURDEN, T. Is Mobile-Assisted Language Learning Really Useful? An examination of recall automatization and learner autonomy. *In*: HELM, F.; BRADLEY, L.; GUARDA, M.; THOUËSNY, S. (ed.). **Critical CALL - Proceedings of the 2015 EUROCALL Conference**. Dublin: Research-publishing.net.

SHRUM, J. L.; GLISAN, E. **Teacher's Handbook: Contextualized Language Instruction**. 4. ed. Boston, MA: Heinle Cengage Learning, 2010.

SOUSA, G. M. B. **Duolingo as a tool for learning the English Language in the classroom to improve writing vocabulary**. 2017. 38 p. Trabalho de Conclusão de Curso — Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

STOCKWELL, G.; HUBBARD, P. Some Emerging Principles for Mobile-Assisted Language Learning. **The International Research Foundation for English Language Education**, Monterey, CA. Disponível em:
<<https://www.tirfonline.org/publications/mobile-assisted-language-learning/>>. Acesso em: 23 set. 2020.

WALKER, A.; WHITE, G. **Technology Enhanced Language Learning**. 1. ed. Oxford: Oxford University Press, 2013.