



**UMA PESQUISA-AÇÃO DE 3 ANOS EM UMA UNIVERSIDADE VIETNAMITA:
ALUNOS COMO COGERADORES DE CONTEÚDO DAS AULAS**

***UNA INVESTIGACIÓN ACCIÓN DE 3 AÑOS EN UNA UNIVERSIDAD VIETNAMITA:
LOS ESTUDIANTES COMO COGENERADORES DEL CONTENIDO DE LAS CLASE***

***A 3-YEAR ACTION RESEARCH IN A VIETNAMESE UNIVERSITY: STUDENTS AS
CO-GENERATORS OF CLASS CONTENT***

Nguyen Thi Van KHANH¹
Ha Thanh HUONG²
Do Thanh TU³

RESUMO: No contexto da 4ª Revolução Industrial, com avanço tecnológico e inovação ilimitados, como os educadores podem inovar seu ensino e facilitar seus alunos em seu processo de aprendizagem, para que os alunos possam acumular as habilidades necessárias e alcançar os resultados de aprendizagem definidos de cada curso que fazem? Para encontrar a resposta, os autores revisaram alguma literatura sobre a tendência BYOD, estratégias de aprendizagem ativa, sala de aula invertida e conteúdo gerado pelo aluno como base teórica para seu estudo. Uma pesquisa-ação foi realizada em uma universidade vietnamita com a participação de alunos formados em inglês nas aulas de Teoria da Tradução e Interpretação do Inglês de 3 diferentes entradas. Os resultados incluem a percepção positiva dos alunos em relação às práticas de geração de conteúdo. Algumas conquistas e desafios no processo de ensino e aprendizagem também foram relatados. Este artigo também recomenda mais estudos para que a prática possa ser utilizada para os melhores resultados.

PALAVRAS-CHAVE: BYOD. Conteúdo gerado pelo aluno. Aprendizado ativo. Apresentação do aluno. Revisão.

RESUMEN: *En el contexto de la Cuarta Revolución Industrial con un avance tecnológico e innovación ilimitados, ¿cómo pueden los educadores innovar su enseñanza y facilitar a sus estudiantes su proceso de aprendizaje, para que los estudiantes puedan acumular las habilidades requeridas y lograr los resultados de aprendizaje establecidos en cada curso que toman? Para encontrar la respuesta, los autores han revisado cierta literatura sobre la tendencia BYOD, las estrategias de aprendizaje activo, el aula invertida y el contenido generado por el alumno como base teórica para su estudio. Se llevó a cabo una investigación de acción en una universidad vietnamita con la participación de estudiantes con especialización en inglés en clases de Teoría de la traducción e interpretación en inglés de 3 tomas diferentes. Los hallazgos incluyen la percepción positiva de los estudiantes hacia las*

¹ Universidade da Indústria, Ha Noi – Vietnã. MA. Faculdade de Língua Inglesa. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2216-495X>. E-mail: vankhanh@hau.edu.vn

² Faculdade de Línguas Estrangeiras, Ha Noi – Vietnã. PhD. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0296-1895>. E-mail: huonght@niem.edu.vn

³ Academia Nacional de Gestão da Educação, Ha Noi – Vietnã. MA. Departamento de Estudos de Pós-Graduação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0705-2041>. E-mail: tudt@niem.edu.vn



práticas de geração de conteúdos. Também se reportam alguns logros y desafios en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este documento también recomienda más estudios para que la práctica pueda utilizarse con los mejores resultados.

PALABRAS-CLAVE: *BYOD. Contenido generado por el alumno. Aprendizaje activo. Presentación del alumno. Revisión.*

ABSTRACT: *In the context of the 4th Industrial Revolution with unlimited technological advancement and innovation, how can educators innovate their teaching and facilitate their students in their learning process, so that students can accumulate required skills and achieve the set learning outcomes of each course they take? In order to find out the answer, the authors have revised some literature concerning BYOD trend, active learning strategies, flipped classroom and learner-generated content as the theoretical base for their study. Action research has been conducted at a Vietnamese university with the participation of English-majored students in Theory of English Translation and Interpreting classes from 3 different intakes. The findings include students' positive perception towards the content-generation practices. Some achievements and challenges in the teaching and learning process have also been reported. This paper also recommends further studies so that the practice could be utilized to the best outcomes.*

KEYWORDS: *BYOD. Learner-generated content. Active learning. Student presentation. Review.*

Introdução

"50% de todos os funcionários precisarão de requalificação até 2025, à medida que a adoção de tecnologia aumentar de acordo com o Relatório do futuro dos empregos do Fórum Econômico Mundial" (WHITING, 2020). Whiting também aponta que 85 milhões de empregos podem ser tomados por máquinas, enquanto 97 milhões de novos postos serão criados. A lista de habilidades de Gray (2016) permanece com o pensamento crítico e com a resolução complexa de problemas. No entanto, a habilidade mais notável é a estratégia de aprendizagem ativa recém-emergente, que ocupa o segundo lugar entre as 10 melhores habilidades de 2025. Os futuros trabalhadores precisam ter consciência de que podem encontrar estágios de requalificação e aperfeiçoamento em seu trabalho. Assim como professores e educadores, cujos trabalhos são preparar a força de trabalho mais adequada com as mais altas qualidades possíveis e desejáveis.

A integração das habilidades no local de trabalho não é uma ideia nova no ensino de línguas. A questão é como integrar essas habilidades no ensino de conteúdos em meio ao suporte de aplicativos e dispositivos disponíveis. Estudos relevantes no campo do ensino de línguas poderiam ser encontrados como tendência BYOD, aprendizagem combinada e a integração de habilidades do século 21.



As indústrias 4.0 obviamente não deixam o setor educacional para trás. Com grande avanço tecnológico, Nunan (2017) citou Wragg (1984) que:

No novo milênio, a tecnologia e os recursos multimídia permitirão que os indivíduos descubram as coisas de forma independente, o foco da educação deve mudar da transmissão do conhecimento para o fomento de um espírito de investigação e independência, as pessoas terão que aprender a trabalhar de forma colaborativa em equipe; haverá novas demandas para criatividade pessoal, imaginação e pensamento inventivo.

Os alunos também são obrigados a ter alfabetização digital, que é definida pela Universidade de Cornell, nos EUA, como "a capacidade de encontrar, avaliar, utilizar, compartilhar e criar conteúdo usando tecnologias de informação e internet". Portanto, a ideia de que os alunos pratiquem com a internet por meio de seus dispositivos está implícita na pesquisa-ação chamada "Estudantes como cogeradores de conteúdo". Esta foi conduzida em três aulas de Teoria da Tradução e Interpretação, organizadas uma vez por ano acadêmico. O objetivo deste estudo é descobrir como os alunos perceberam sobre a nova prática em geral e se ela tem algum impacto em suas habilidades. A pesquisa tem como objetivo, então, descobrir respostas para três perguntas:

- Trabalhar no projeto é benéfico para a aprendizagem dos alunos?
- Trabalhar no projeto melhora as habilidades dos alunos?
- Como a prática pode ser mais benéfica e eficaz?

Segue-se a revisão da literatura relacionada, a descrição da metodologia e a discussão dos achados. O trabalho termina com a conclusão com recomendações.

Revisão de Literatura

Traga seu próprio dispositivo (BYOD)

BYOD é uma política que permite que os alunos usem seus próprios dispositivos (*bring your own device*, em Inglês), geralmente seus dispositivos inteligentes, como telefones ou tablets ou laptop, para acessar o conteúdo do assunto. O BYOD é chamado de tendência pelo fato de que cada vez mais educacional em situações se voltam para ele, o que resolve os problemas financeiros. Um dos problemas é, definitivamente, o orçamento para instalação de equipamentos adequados para os alunos e, em seguida, o custo para a manutenção. Os alunos ganham benefícios com o BYOD da maneira que sua habilidade tecnológica é melhor, e eles podem evitar a falta de equipamentos durante a "hora do rush" antes dos exames ou prazos. A

BYOD também dá aos alunos a sensação de propriedade durante o processo de aprendizagem e o trabalho do projeto. Acima de tudo, o benefício mais importante é o tempo flexível, o que significa que os alunos podem estudar no seu próprio ritmo quando e onde quiserem (AL-OKAILY, 2013; RUSSEL, 2018). Na verdade, o BYOD deve tê-lo como ensino e aprendizagem de idiomas; não é apenas CALL (aprendizado de idioma assistido por computador), mas também MALL (aprendizagem de idioma assistido por celular).

Conteúdo gerado pelo aprendiz (LGC)

Alunos criam o conteúdo conforme necessário e contribuem para as atividades de aula, que são definidas como "traga seu próprio conteúdo" neste artigo.

Essa prática, na verdade, ganhou interesse de pesquisadores internacionais. A seguir, alguns estudos recentes com a participação de alunos de idiomas.

Lambert, Philp e Nakamura (2016) realizaram um experimento com uma classe de 35 alunos. O estudo concluiu que essas tarefas que operam no ensino gerado, em comparação com o conteúdo gerado pelo professor (TGC) tiveram efeitos positivos sobre o engajamento comportamental (esforço e persistência na conclusão da tarefa), engajamento cognitivo (atenção à elaboração e esclarecimento de conteúdo) e engajamento social (afiliação dos participantes no discurso) no uso de L2 durante o desempenho da tarefa. O questionário pós-desempenho também apoiou os resultados para o desempenho. A condição de conteúdo gerado pelo aluno recebeu mais engajamento afetivo no desempenho das tarefas do que os professores.

O LGC tem impactos positivos nos alunos de idiomas. 2 aprendizes japoneses de inglês e 2 aprendizes japoneses de chinês em Lambert e Zhang (2019) perceberam que todos os quatro alunos estavam mais envolvidos social e emocionalmente em tarefas LGC do que em tarefas TGC. Eles também eram mais fluentes e precisos com discurso menos complexo.

40 alunos turcos intermediários de inglês estudaram vários tópicos em fonética e fonologia, criando materiais de aprendizagem em equipes. Os dados implicam que os materiais gerados pelo aluno parecem ser uma boa opção para os alunos se envolverem em pesquisas em uma aula invertida. Os participantes mostraram uma atitude positiva em relação ao modelo de classe recém-introduzido (BAKLA, 2018).

O conteúdo do LGC também é estendido para teste. O experimento com sessenta e oito estudantes universitários iranianos, cujo nível de inglês é intermediário, concluiu que a atividade de teste de gramática gerada por estudantes é superior na forma como o grupo

experimental superou os de controle. Isso poderia possivelmente resultar da exposição à construção de testes durante o período de tratamento Baleghizadeh e Zarghami (2014).

Classe invertida

Nas aulas tradicionais, os alunos assistem a palestras, depois praticam atividades ou fazem a lição de casa para adquirir conhecimento. Ao contrário, a aula invertida exige que os alunos trabalhem com aulas com antecedência, lendo materiais fornecidos, resumindo materiais, aprendendo com vídeos ou slides do PowerPoint e outros materiais baseados na Internet. As palestras tradicionais agora se transformaram em lição de casa que os alunos devem estudar antes do horário das aulas. O tempo de aula é gasto na prática, avaliação, revisão e/ou discussões com a instrução dos docentes, que desempenham o papel de facilitador.

46 estudos coletados e resumidos por Means *et al.* (2010) indicam que o modelo de classe invertido oferece aprendizado profundo, aprendizado significativo e desenvolvimento de pensamento crítico e outras habilidades de pensamento de alta ordem. Isso também é defendido pela See e Conry (2014), confirmando que o modelo pode caber dentro e fora do nível de sala de aula da Taxonomia de Bloom. Nota-se significativamente em seu estudo que uma sala de aula invertida bem sucedida requer planejamento e responsabilidade.

Como relatado por Sams e Bergman (2013), as aulas invertidas devem ser adequadas para aulas teóricas e aprendizado baseado em projetos. Alguns princípios com os que os professores podem se relacionar ao projetar para a sala de aula invertida são os seguintes:

- Proporcionar uma oportunidade para os alunos obterem informações preliminares antes da atividade da aula,
- Incentivar os alunos a ler palestras recomendadas e a serem preparados antes da atividade da aula,
- Organizar métodos de avaliação,
- Vincular atividades em sala de aula com atividades fora de classe,
- Fornecer orientações claramente declaradas e bem organizadas,
- Proporcionar tempo suficiente para a conclusão das atribuições,
- Fornecer feedback imediato sobre trabalhos individuais ou em grupo (KIM *et al.*, 2014).

Enfield (2013) explicou que a abordagem de sala de aula invertida permite que os alunos aprendam a qualquer hora e em qualquer lugar, e também se movam em seu próprio ritmo com instruções fornecidas. Segundo Hung (2015), a participação, satisfação e desempenho dos

alunos mostrou uma mudança positiva após participar dessa abordagem pedagógica. Ele analisou os possíveis impactos de virar a sala de aula sobre o desempenho acadêmico dos alunos de língua inglesa, atitudes de aprendizagem e níveis de participação. Três formatos diferentes de ensino invertido foram aplicados e verificou-se que as aulas estruturadas e semiestruturadas se tornaram mais eficazes do que as aulas não invertidas.

Na verdade, não só os alunos ganham com essa abordagem de classe. Os professores fazem, ou seja, estratégias de ensino, o tipo de recursos, experimentam discussões reflexivas e compartilham suas práticas instrucionais (KONG, 2014; MCLAUGHLIN; RHONEY, 2015).

Estratégias de aprendizagem ativas

A aprendizagem ativa, definida por Prince (2004), exige que os alunos façam atividades significativas de aprendizagem e estejam cientes do que estão fazendo. Os pontos centrais da aprendizagem ativa são a atividade e o engajamento dos alunos no processo de aprendizagem. No ambiente de aprendizagem ativa, os alunos são responsáveis por suas próprias conquistas. Eles são designados para trabalhar em um par de um grupo. Os professores fornecem estruturas de atividades que incentivam comportamentos produtivos de aprendizagem. Os professores criam atividades cuidadosamente projetadas que exigem que os alunos falem, escrevam e expressem seu pensamento. Os alunos vão além da escuta, cópia de notas e execução de procedimentos prescritos.

A literatura provou uma série de benefícios da aprendizagem ativa Freeman *et al.*, (2014) analisou 225 estudos em diferentes cursos STEM que comparam a palestra tradicional com a aprendizagem ativa. A meta-análise informou que as notas médias dos alunos no exame foram cerca de 6% maiores nas aulas de aprendizagem ativa. Enquanto isso, o risco de reprovação entre os alunos nas aulas tradicionais foi 1,5 vezes maior, comparando-se às aulas com aprendizagem ativa significativa.

Nas aulas ativas de idiomas, os alunos têm a oportunidade de compartilhar ideias, aprender como os outros pensam e reagem aos problemas. Além disso, as aulas de aprendizagem ativa criam uma atitude positiva em relação ao processo de aprendizagem e fazem com que os alunos reservados participem (GRAMA 2014).

O'Neal e Pinder-Grover, (s.d.) listaram algumas técnicas para aprendizagem ativa, ou seja, Autoavaliação, Grupos Cooperativos em Classe (Grupos Informais, Grupos de Triade, etc.), Palestra Interativa, Sessões de Revisão Ativa (Jogos ou Simulações) e Discussão de Jigsaw. A última atividade é descrita em detalhes da seguinte forma:

Discussão de Jigsaw: Nesta técnica, um tópico geral é dividido em peças menores e interrelacionadas (por exemplo, um quebra-cabeça é dividido em peças). Cada membro de uma equipe é designado para ler e se tornar um especialista em um tema diferente. Depois que cada pessoa se tornou uma especialista em sua peça do quebra-cabeça, eles ensinam os outros membros da equipe sobre essa peça de quebra-cabeça. Finalmente, depois que cada pessoa terminou de ensinar, o quebra-cabeça foi remontado, e todos na equipe sabem algo importante sobre cada peça do quebra-cabeça.

Metodologia

Método de investigação

A pesquisa de ação será o principal método utilizado para o estudo devido às suas seguintes características:

- Trazer mudanças e melhorias na prática;
- Seja de pequena escala, contextualizado e local;
- Seja participativo;
- Seja uma parte normal do ensinar.

(BURNS, 2010).

A pesquisa de ação segue o ciclo de 4 fases: planejamento – atuação – observação – refletindo conforme revisado por Burns (2005). Uma vez que os professores-pesquisadores identificaram os objetivos da pesquisa e revisaram a literatura relacionada, um plano de pesquisa foi desenvolvido para que os alunos participassem de um pequeno projeto. As razões para essa prática são que, em um local de trabalho real, os alunos que vivenciaram a PBL possuem melhores conhecimentos e habilidades como tomada de decisão, resolução de problemas, colaboração, comunicação e trabalho em equipe. A PBL é comprovada por Levine (2004) como benéfica para os alunos de idiomas, também. Oferece oportunidade para uma integração de habilidades linguísticas (STOLLER, 2006). Com vistas à motivação, um projeto é uma verdadeira experiência de trabalho que é significativa, mais interessante e motivacional, por isso promove a aprendizagem (BROPHY, 2004). Durante o processo, os alunos podem fortalecer suas habilidades de comunicação, negociação e cooperação – ou seja, promover a aprendizagem social (Bell, 2010). Segundo Dornyei (2001), os benefícios potenciais da prática da PBL incluem melhorar a motivação, fortalecer o vínculo entre os membros, aumentar o sucesso da linguagem-alvo, reduzir o estresse, fazer o esforço funcionar. A implementação da pesquisa de ação também leva Kim *et al.* (2014) em consideração o projeto.

A cada ano, a cada turma, o projeto deve ser implementado durante 15 semanas de acordo com o cronograma do tema Teoria da Tradução e Interpretação. A linha do tempo do projeto poderia ser resumida na tabela 1:

Tabela 1 – Programação da pesquisa de ação

Semana	Tarefas
1	Introdução e instrução do projeto
2-3	Instrução (cont) e feedback (se necessário)
4-11	Apresentações estudantis
15	Pesquisa (durante a última aula)

Fonte: Preparado pelos autores

Participantes

O estudo foi realizado na Universidade da Indústria de Hanói, Vietnã. Os alunos do^{3º} ano de inglês se formam em Aulas de Teoria da Tradução e Interpretação. Os alunos são designados em grupos de 3 a 4. Cada grupo pegará um número para a ordem de apresentação, o conteúdo do qual é executado de acordo com a linha do tempo do assunto.

Ano 1: uma turma de 30 alunos

Ano 2: uma turma de 25 alunos (23 alunos responderam à pesquisa)

Ano 3: 2 turmas de 47 alunos no total (46 alunos responderam à pesquisa)

Ferramentas de coleta de dados

Ano 0: resultados finais de 2 turmas de 56 alunos

Ano 1: resultados finais, comparado com os resultados do Ano 0 usando o teste T

Ano 2: resultados finais, comparados com os resultados do Ano 0, utilizando-se o teste T; e questionário

Ano 3: mesmo questionário com ano 2

A maioria das perguntas são encaminhadas para estudos de Sang e Nguyen (2015), Meyer (2015). 5 A escala de Likert é aplicada no questionário como na tabela 2:

Tabela 2 – Escala de Likert no questionário

Processo de aprendizagem	Escala	Habilidades
Concordo fortemente	5	Excelente
Concordo	4	Bom
Neutro	3	Satisfatório
Discordo	2	Razoável
Discordo fortemente	1	Fraco

Fonte: Preparado pelos autores

O questionário é dividido em 4 partes. A parte 1 pergunta aos alunos como percebem a eficácia do projeto funcionar por si mesmos. A parte 2 é sobre suas habilidades de século. A parte 3 consiste em duas perguntas que perguntam quais mudanças os alunos sugerem dos professores e dos próprios alunos. A parte 4 são questões demográficas, sobre seu gênero e papel no grupo.

Os alunos receberam o link para enviar suas respostas na última aula. Alguns alunos ausentes não conseguiram fazer o feedback do curso.

Procedimento de pesquisa

Toda semana, os alunos têm uma aula de 90 minutos. Na primeira semana, o professor introduziu o módulo e esclareceu o item no programa anunciado, incluindo resultados de aprendizagem, formulários de avaliação, alocação de tempo. O professor, então, permitirá que os alunos escolham o grupo de 3-4 por conta própria, deixá-los pegar o número. Nas semanas 2 e 3, o professor apresentou aulas de "modelo", deu aos alunos exercícios de tradução, permitiu que os alunos completassem o texto relacionado ao conteúdo apresentado preenchendo as lacunas.

A atividade de Discussão de Jigsaw foi aplicada com o quebra-cabeça composto por 8 peças, igualando o número de grupos na pesquisa de ação. Um grupo é um especialista da parte designada do curso.

A partir da semana 4, cada grupo foi obrigado a fazer apresentação que consistia em 2 partes. A primeira parte, a revisão da lição anterior consiste em 6 questões teóricas e 4 frases de prática (tradução ou interpretação). Parte 2, introdução e explicação de uma nova lição que requer o fornecimento de pelo menos um exemplo para explicar cada item da aula. Os alunos recebem slides, que o professor usou no 0º ano contendo exemplos antigos, então eles são obrigados a apresentar o conteúdo atribuído e ilustrá-lo com seus próprios exemplos. Ou seja,

o conteúdo de toda a revisão e da nova lição foi contribuído pelos próprios alunos. Isso transforma os alunos em cogeradores de conteúdo de classe.

Toda a sua preparação deve ser enviada uma semana antes do dia da apresentação aos professores para seu feedback, e o ajuste seria feito (se houver). O professor viu o quão bem as frases de preenchimento de lacunas tinham sido parafraseadas e se a tradução ou a parte de interpretação eram adequadas com o conteúdo atribuído. Os alunos usavam principalmente materiais autênticos para tradução e eles foram os únicos a traduzir primeiro. Para o exercício de interpretação (grupo 5-8), eles podiam gravar notícias vietnamitas com sua própria voz, mas muitos optaram por usar áudio/vídeos autênticos que haviam encontrado de fontes confiáveis na Internet. Para a parte 2 do trabalho do aluno, o professor verificou se os exemplos eram novos e adequados.

Os alunos devem levar seu laptop para apresentação e imprimir um pacote de seu questionário de revisão para o professor, bem como seus slides de apresentação e a folha de marcação. Com sorte, os alunos entendem melhor o que são exigidos e como são marcados.

Para outros alunos que não se apresentaram, eles fizeram os exercícios de revisão fornecidos pelos apresentadores. Durante a provisão da nova lição, contribuíram dando tradução/interpretação dos exemplos. Eles tinham o direito de pedir aos apresentadores que esclarecessem qualquer ponto da aula.

As diferentes práticas estão na tabela 3.

Tabela 3 – Principais práticas ao longo dos anos

Ano 0 (2017)	No ano anterior à pesquisa da ação, todas as aulas foram preparadas e apresentadas pelos professores.
Ano 1 (2018)	As perguntas de revisão são todas preenchidas (como está nos testes formais) Apresentação
Ano 2 (2019)	Perguntas de revisão podem estar em vários tipos (preenchimento de lacunas, verdadeiro/falso, correspondente ...) Apresentação
3º ano (2020)	Perguntas de revisão podem estar em vários tipos (preenchimento de lacunas, verdadeiro/falso, correspondente ...) Apresentação termina com quiz, resumindo o conteúdo apresentado

Fonte: Preparado pelos autores

Resultados e discussão

O primeiro ano terminou com pouca preparação, então a professora simplesmente comparou os resultados médios da aula e a média de suas aulas anteriores de admissão. Os dados foram analisados com ferramenta o teste T na planilha do Excel, com conjunto $\alpha = 0,1$ (já que o número de participantes é menor que 100). O achado nas tabelas 4 e 5 é promissor com P é menor do que α (em 0,08 e 0,05) e é até o que os autores esperavam. Diz que há significado quando novas práticas são implementadas.

Tabela 4 – Resumo do teste T comparando ano 1 e ano 0

Teste T: Duas amostras assumindo variâncias iguais (Ano 1 e Ano 0)

	<i>Variável 1</i>	<i>Variável 2</i>
Média	58.14286	61.43333
Observações	56	30
P(T<=t) de uma cauda	0.08303	

Fonte: Preparado pelos autores

Tabela 5 – Resumo do teste T comparando ano 2 e ano 0

T-Test: Duas amostras assumindo variâncias iguais (Ano 2 e Ano 0)

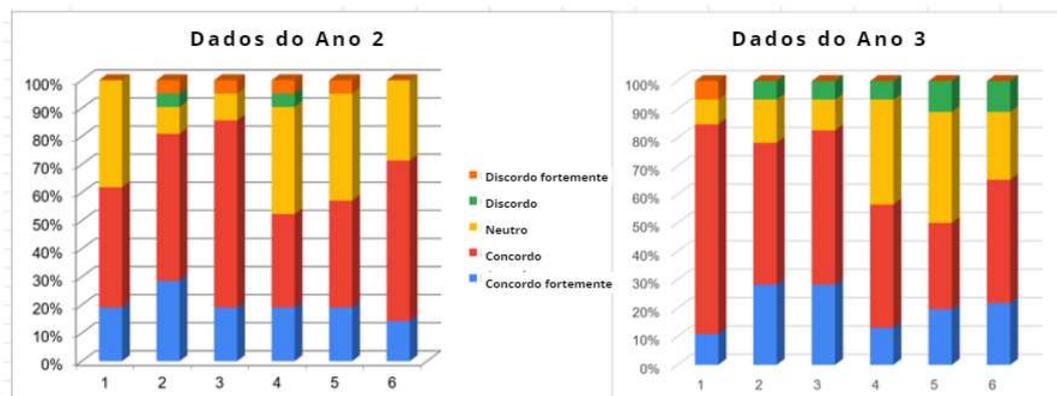
	<i>Variável 1</i>	<i>Variável 2</i>
Média	58.14285714	61.8
Observações	56	25
P(T<=t) de uma cauda	0.050383168	

Fonte: Preparado pelos autores

Essas duas tabelas dizem que há significado quando a nova prática é implementada.

Os achados do 2º e 3º ano podem ser interpretados a partir da pesquisa, perguntando aos alunos como eles percebem. Em geral, os alunos acreditavam que aprendem melhor e gostam de aprender mais. Mais da metade dos alunos pesquisados acreditam que (1) aprendem melhor, (2) gostam de mais (3) acham mais benéfico, (4) se sentem autoconfiantes, (5) estão relaxados e motivados a apresentar, e (6) podem dar mais explicação ou exemplo quando exigido pelos colegas de classe ou pelo professor. 80 % dos alunos do 3º ano acreditavam que aprendem melhor, o que é realmente encorajador para os autores. Além disso, com as perguntas 2 a 6, não há respostas "fortemente discordando" entre os alunos do 3º ano. Os gráficos também mostram o menor acordo de confiança e motivação (ver Figura 1).

Figura 1 – Como alunos do 2º ano e 3º ano percebem a eficácia do projeto



Fonte: Preparado pelos autores

O projeto influencia suas habilidades, com as pontuações médias resumidas na tabela 6.

Tabela 6 – Como os alunos percebem seu desenvolvimento de habilidades

	Co I1	Co I2	Co I3	Co m1	Co m2	Co m3	Cri-th1	Cri-th2	Cri-th3	Cri-th4	Cri-th5	Cre1	Cre2
Alunos do 2º ano	3.61	3.56	3.22	3.61	3.83	3.78	3.33	3.33	3.11	3.72	3.72	3.61	3.78
Alunos do 3º ano	3.41	3.83	3.37	3.72	3.63	3.63	3.43	3.28	3.48	3.50	3.61	3.41	3.50

Fonte: Preparado pelos autores

Conforme apresentado na tabela 6, todas as habilidades tendem a desenvolver-se acima do nível satisfatório. Comunicação (com1, com2, com3) mostram o melhor desenvolvimento para os alunos de ambos os grupos. Da mesma forma, eles também descobriram que podem demonstrar e melhorar sua criatividade (cre1, cre2). Eles ainda podem melhorar a forma como trabalham com os outros (col1, col2, col3) e pensamento crítico (Cri-th1 – Cri-th5).

Algumas respostas individuais, especialmente aquelas relacionadas às habilidades de pensamento crítico, com pontuação média inferior a 3,41. No entanto, se eles estão agrupados em uma grande habilidade, todas as quatro habilidades, como Colaboração, Comunicação, Pensamento Crítico e Criatividade são percebidas como boas. A parte 4 mostra que os alunos atribuem diferentes papéis nos projetos. Alguns alunos devem preparar a revisão, outros são responsáveis por fazer slides ou presentes. Há também alunos assumindo diferentes papéis nos projetos.

Durante os semestres, as conquistas foram inesperadamente surpreendentes para o professor. Os exercícios são diversos, o que mostra que os alunos realmente investiram seu esforço na atividade. As perguntas de revisão são preenchidas por lacunas, mas algumas aparecem como frase habitual, enquanto outras podem ser diagramas. Eles podem fazê-lo como

T/F ou perguntas correspondentes. O mais interessante é que eles se transformaram em jogos como *Magic spin* ou quem quer ser um milionário? Alguns grupos trazem pequenos presentes (principalmente doces e lanches) para incentivar a interação de seus colegas de classe. Com os materiais para tradução/prática de interpretação que escolheram, a maioria é autêntica. São de fontes confiáveis, como vnexpress.net, fórum econômico mundial.

Os professores, no entanto, têm observado alguns problemas apontados por Grama (2014). Alguns alunos se recusaram a trabalhar em grupo, um aluno compartilhou que ele carregava todo o peso da apresentação. Houve conflitos, e alguns alunos encontraram desculpas para perder a "reunião" do grupo e só apareceram no dia da apresentação. Além disso, os alunos tiveram muito tempo para se preparar para suas aulas, mas não conseguiram planejar seu trabalho.

Para os professores, não é só o trabalho de foco, mas o trabalho de "esperar". Eles verificavam e-mails todos os dias para garantir que ela pudesse responder prontamente para que os alunos possam fazer as mudanças necessárias no trabalho. Em um caso específico, dois dias antes do prazo, ela notificou os apresentadores devidos o fato de não terem apresentado seu trabalho, mas não receberam resposta. Finalmente, eles tiveram que 'assumir' a apresentação. Felizmente, apenas um grupo executou esse direito e ofereceu ao professor a marcação mais fácil: 0 para todo o grupo. Parecia cansativo quando os professores liam "sua própria lição" quando alguns alunos não conseguiram renovar os exemplos.

É interessante receber a sugestão do aluno para o aperfeiçoamento do curso. Eles pareciam estar cientes de sua gestão do tempo e trabalho em equipe. A sugestão pode ser considerada como exemplo das habilidades de resolução de problemas e comunicação do aluno. Eles observaram a falta de atividades de mapeamento mental entre a apresentação de todos os grupos e recomendaram isso para classes semelhantes.

Conclusão e recomendação

Para preparar os alunos para o mundo do trabalho em mudança, os educadores devem estar cientes das habilidades necessárias, que são categorizadas como resolução de problemas, autogestão, trabalho com pessoas e uso e desenvolvimento de tecnologia. Com percepção positiva na pesquisa de ação, as práticas de geração de conteúdo nas aulas de Teoria da Tradução e Interpretação sugerem melhor processo de aprendizagem e melhores habilidades (especialmente o pensamento crítico e a criatividade, dois entre as 10 melhores habilidades para

2025). Infelizmente, o professor não pesquisou como os alunos avaliam seu próprio uso tecnológico.

Recomenda-se, então, que a pesquisa seja realizada como um experimento com um grupo controle e/ou com maior número de alunos. Em seguida, a pesquisa é revisada para cobrir mais itens relacionados à tecnologia e outras habilidades críticas, incluindo o gerenciamento de tempo. Como os alunos trabalham em grupo, é melhor deixá-los avaliar os outros com uma rubrica para o trabalho em grupo. Os professores podem considerar fornecer ou não fornecer aos alunos os slides guiados. Para que eles possam, assim, planejar seu próprio fluxo das lições e destrichar o conteúdo a sua maneira.

REFERÊNCIAS

AL-OKAILY, R. "Mobile learning and BYOD: implementations in an intensive English Program. **Learning and Teaching in Higher Education: Gulf Perspectives**, v. 10, n. 2, p. 52-68, 2013. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.18538/lthe.v10.n2.141/full/html>. Acesso em: 16 jul. 2021.

BAKLA A. Learner-generated materials in a flipped pronunciation class: A sequential explanatory mixed-methods study. **Computers & Education**, v. 125, p. 14-38, 2018. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131518301313>. Acesso em: 20 jul. 2021.

BALEGHIZADEH, S.; ZARGHAMI, Z. Student -generated test and their impact on ELF student's learning of grammar. **Journal of Theory & Practice in Education**, v. 10, n. 3, p. 627-642, 2014.

BURNS, A. Action research: An evolving paradigm? **Language Teaching**, v. 38, n. 2, p. 57-74, 2005. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/abs/action-research-an-evolving-paradigm/3220D505260711B19E5FDED22365DBD8>. Acesso em: 06 jun. 2021.

BURNS, A. **Doing Action Research in English Language Teaching: A guide for practioners**. Abingdon: Routledge, 2010.

ENFIELD, J. Looking at the Impact of the Flipped Classroom Model of Instruction on Undergraduate Multimedia Students at CSUN. **Techtrends**, v. 57, n. 6, p. 14-27, 2013. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11528-013-0698-1>. Acesso em: 23 set. 2021.

FREEMAN S. *et al.* Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. **Proceedings of the National Academy of Sciences**, v. 111, n. 23, p. 8410-8415, 2014. Disponível em: <https://www.pnas.org/doi/abs/10.1073/pnas.1319030111>. Acesso em: 18 may 2021.



HUNG, H. Flipping the classroom for English language learners to foster active learning. **Computer Assisted Language Learning**, v. 28, n. 1, p. 81-96, 2015. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09588221.2014.967701>. Acesso em: 07 set. 2021.

LAMBERT, C.; PHILP, J.; NAKAMURA, S. Learner-generated content and engagement in second language task performance. **Language Teaching Research**, v 21, n. 6, p. 665-680, 2016. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1362168816683559>. Acesso em: 25 out. 2021.

LAMBERT, C.; ZHANG, G. Engagement in the Use of English and Chinese as Foreign Languages: The Role of Learner-Generated Content in Instructional Task Design. **The Modern Language Journal**, v. 103, n. 2, p. 391-411, 2019. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/modl.12560>. Acesso em: 09 set. 2021.

LEVINE, G. S. Global simulation: A student-centered, task-based format for intermediate foreign language courses. **Foreign Language Annals**, v. 37, n. 1, p. 26-36, 2004. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1944-9720.2004.tb02170.x>. Acesso em: 23 maio 2021.

KIM, M. *et al.* The experience of three flipped classrooms in an urban university: An exploration of design principles. **The Internet and Higher Education**, v. 22, p. 37-50, 2014. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1096751614000219>. Acesso em: 19 ago. 2021.

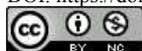
KONG, S. Developing information literacy and critical thinking skills through domain knowledge learning in digital classrooms: An experience of practicing flipped classroom strategy. **Computers & Education**, v. 78, p. 160-173, 2014. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131514001316>. Acesso em: 21 out. 2021.

MCLAUGHLIN, J.; RHONEY, D. Comparison of an interactive e-learning preparatory tool and a conventional downloadable handout used within a flipped neurologic pharmacotherapy lecture. **Currents in Pharmacy Teaching And Learning**, v. 7, n. 1, p. 12-19, 2015. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1877129714001464>. Acesso em: 13 nov. 2021.

MEANS, B. *et al.* Evaluation of Evidence-based Practices in Online learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies. Project Report. **Centre for Learning Technology**, 2010. Disponível em: <https://repository.alt.ac.uk/629/>. Acesso em: 16 out. 2021.

MEYER, K. A. **Students' Perceptions of Life Skill Development in Project-Based Learning Schools**. Mankato: Minnesota State University, 2015.

NUNAN, D. **Innovation in language teaching and learning**. Hanoi: Hanoi University, 2017.



PRINCE, M. Does active learning work? A review of the research. **Journal of engineering education**, v. 93, n. 3, p. 223-231, 2004. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>. Acesso em: 25 jun 2021.

RUSSEL, D. Mobile phones in the classroom – what does the research say? **Teacher**, Apr. 2018. Disponível em: <https://www.teachermagazine.com.au/articles/mobile-phones-in-the-classroom-what-does-the-research-say>. Acesso em: 15 out. 2021.

SAMS, A.; BERGMANN, J. Flip your students' learning. **Educational Leadership**, v. 70, n. 6, p. 16-20, 2013. Disponível em: <https://www.ascd.org/el/articles/flip-your-students-learning>. Acesso em: 05 ago. 2021.

SANG, V. N.; NGUYEN, J. **Student Perception of Using Project-Based Learning (PjBL): A Case Study in Universiti Teknologi Malaysia (UTM)**. Singapore: Springer, 2015.

SEE, S.; CONRY, J. Flip My Class! A faculty development demonstration of a flipped-classroom. **Currents In Pharmacy Teaching And Learning**, v. 6, n. 4, p. 585-588, 2014. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1877129714000355>. Acesso em: 09 jul 2021.

STOLLER, F. Establishing a Theoretical Foundation for Project-Based Learning in Second and Foreign Language Contexts. In: BECKETT, G. H.; MILLER, P. C. (ed.). **Project-Based Second and Foreign Language Education: Past, Present, and Future**. Greenwich, CT: Information Age, 2006.

WHITING, K. These are the top 10 job skills of tomorrow - and how long it takes to learn them. **Weforum.org**, Oct. 2020. Disponível em: <https://www.weforum.org/agenda/2020/10/top-10-work-skills-of-tomorrow-how-long-it-takes-to-learn-them/>. Acesso em: 10 nov. 2020.

Como se referir a este artigo

KHANH, N. T. V.; HUONG, H. T.; TU, T. D. Uma pesquisa-ação de 3 anos em uma universidade vietnamita: Alunos como cogeradores de conteúdo das aulas. **Nuances Est. Sobre Educ.**, Presidente Prudente, v. 33, e022016, jan./dez. 2022. e-ISSN: 2236-0441. DOI: <https://doi.org/10.32930/nuances.v33i00.9494>

Submetido em: 30/09/2021

Revisões requeridas em: 03/12/2021

Aprovado em: 16/02/2022

Publicado em: 31/03/2022