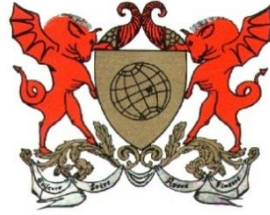


MARIA JACINTA FERREIRA DA COSTA

***PEER INSTRUCTION E JUST-IN-TIME TEACHING: UM ESTUDO DE
CASO EM TURMAS DE INGLÊS EMPRESARIAL NA UFV***

Viçosa – MG

2014



UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS

***PEER INSTRUCTION E JUST-IN-TIME TEACHING: UM ESTUDO
DE CASO EM TURMAS DE INGLÊS EMPRESARIAL NA UFV***

Monografia apresentada ao Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa, como exigência da disciplina Monografia e como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Secretariado Executivo Trilíngue.

Orientadores:

Profa. Débora Carneiro Zuin (DLA - UFV)

Prof. Álvaro José Magalhães Neves (DEF - UFV)

Viçosa – MG

2014

A monografia intitulada

***PEER INSTRUCTION E JUST-IN-TIME TEACHING: UM ESTUDO
DE CASO EM TURMAS DE INGLÊS EMPRESARIAL NA UFV***

Elaborada por

Maria Jacinta Ferreira da Costa

Como requisito para obtenção do grau de Bacharel em Secretariado Executivo Trilíngue pela Universidade Federal de Viçosa foi aprovada por todos os membros da Banca Examinadora.

Conceito S.

Viçosa, 5 de fevereiro de 2014.

Profa. Débora Carneiro Zuin (DLA-UFV)

Orientadora

Profa. Álvaro Neves (DEF - UFV)

Coorientador

Profa. Rosália Béber de Souza (DLA-UFV)

Examinadora

Profa. Ana Maria Ferreira Barcelos (DLA/UFV)

Examinadora

AGRADECIMENTOS

Deixo meus agradecimentos:

A meus orientadores, Profa. Débora e Prof. Álvaro, pelo apoio, atenção e paciência ao longo do desenvolvimento deste trabalho.

À minha família.

Ao SEC 10.

Aos alunos que participaram da pesquisa.

Muito especialmente a Nathani, Hemi, Jeka, Lua, Lelet, Beбето, Pau, Henrique e Cida, que participaram ativamente da construção final deste trabalho, e a todos os amigos que contribuíram direta ou indiretamente para o seu resultado final.

RESUMO

Este trabalho apresenta o desenvolvimento e os resultados de um estudo de caso exploratório, cujos objetivos principais foram: (1) avaliar a percepção e a receptividade dos alunos em relação à aplicação do método *Peer Instruction* (PI) juntamente com o *Just-in-Time Teaching* (JiTT) em aulas de inglês empresarial; (2) investigar se o estudo prévio interfere na dinâmica da aula e realmente prepara os alunos para os testes conceituais, como tem sido apontado na literatura; e (3) verificar a viabilidade desta implementação nas aulas de inglês empresarial. Deste modo, realizou-se o estudo com 38 alunos do curso de Secretariado Executivo Trilíngue da Universidade Federal de Viçosa, ao longo das aulas de inglês empresarial, em duas turmas, sendo uma de nível intermediário e outra de avançado. Foi necessário criar um diálogo entre os métodos de ensino de duas áreas do conhecimento bem distantes, a física, de onde surgiram a PI e o JiTT, e o ensino de línguas. Para tanto, realizou-se uma revisão bibliográfica acerca de abordagens e metodologias de ensino de línguas, assim como das metodologias centrais deste trabalho: a *Peer Instruction* e o *Just-in-Time Teaching*. Observou-se que os questionários pré-aula atingiram seu objetivo, propiciando a participação ativa dos alunos e levando a uma discussão mais embasada em sala de aula. Ao analisar a literatura, concluiu-se que a metodologia pode ser aplicada com sucesso no contexto de uma sala de aula de ensino de inglês utilizando os *clickers* como sistema de votação.

Palavras-chave: *Peer Instruction*. *Just-in-Time Teaching*. Inglês empresarial.

ABSTRACT

This study presents the development and the results of an exploratory case study, in which the main goals were: (1) to assess the awareness and the responsiveness of the students in relation to the application of the Peer Instruction method (PI) together with Just-in-Time Teaching (JiTT) in business English classes; (2) to investigate if studying beforehand interferes in the class dynamics and truly prepares the students for the conceptual tests, as seen in literature; and (3) to verify the feasibility of this implementation in business English classes. Thus, a study was performed with 38 Trilingual Executive Secretariat course of the *Universidade Federal de Viçosa*, over business English classes, in two different classrooms, one being of intermediate level and the other one of advanced level. It was necessary to create a dialog between the teaching methods of two very distant areas of knowledge, Physics, where the PI and the JiTT emerged, and language teaching. For such, was realized a literature review about approaches and language teaching methodologies, as well as about the main methodologies of this research: the Peer Instruction and the Just-in-Time Teaching. It was observed that the pre-class questionnaires reached their aim, enabling the active participation of the students and leading to a more grounded discussion in the classroom. By analyzing the literature, it was accomplished that the methodology can be applied successfully in the context of an English teaching classroom using the *clickers* as a voting system.

Keywords: Peer Instruction. Just-in-Time Teaching. Business English.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: O processo de implementação do PI.	23
Figura 2: Primeiro questionário pré-aula para a turma de SEC310.	35
Figura 3: Questão de gramática sobre tempos do passado.	37
Figura 4: <i>Job Satisfaction</i>	40
Figura 5: <i>Job Satisfaction</i>	41
Figura 6: <i>Job Satisfaction, unit 5</i>	42
Figura 7: <i>Entertaining, unit 6</i>	42
Figura 8: <i>Success, unit 4</i>	43

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Relação de disciplinas de inglês do curso de Secretariado Executivo Trilíngue na UFV.....	28
Quadro 2: Fases do desenvolvimento da pesquisa.....	32

LISTA DE SIGLAS

AC: Abordagem Comunicativa

AD: Abordagem Direta

AGT: Abordagem da Gramática e de Tradução

AL: Abordagem para Leitura

JiTT: *Just-in-Time Teaching*

L2: Segunda língua

PI: *Peer Instruction*

UFV: Universidade Federal de Viçosa

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
1.1. Justificativa.....	12
1.2. Objetivos.....	13
2. REFERENCIAL TEÓRICO	14
2.1. Conceito de língua	14
2.1.1. Métodos de ensino de línguas.....	15
2.1.2. O ensino da língua inglesa.....	16
2.2. Metodologias ativas no processo ensino-aprendizagem.....	18
2.2.1. Teorias construtivistas	20
2.2.2. Peer Instruction (PI)	21
2.3. Just-in-Time-Teaching (JiTT)	25
3. METODOLOGIA	27
3.1. Descrição do contexto	27
3.1.1. O inglês empresarial no curso de Secretariado Executivo Trilíngue.....	27
3.2. Natureza da pesquisa	28
3.3. Participantes	30
3.4. Fases da pesquisa e métodos de coleta	31
3.4.1. Primeira fase	32
3.4.2. Segunda fase	38
3.4.3. Terceira fase	43
3.5. Questionários de percepção	45
3.6. Método de análise.....	46
4. RESULTADOS	47
4.1. Análise dos questionários pré-aula	47
4.2. Análise das observações da pesquisadora	48
4.3. Questionário de percepção.....	50
5. CONCLUSÃO	54
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	56
7. BIBLIOGRAFIA.....	60
8. APÊNDICES	62

1. INTRODUÇÃO

As novas tecnologias têm provocado mudanças profundas em diversas atividades da vida moderna. A rede de computadores – a Internet - é uma dessas inovações. Depois de promover transformações extensas no modo pelo qual as pessoas se comunicam e fazem negócios, a Internet passa também a influenciar uma mudança de paradigma no modo pelo qual as pessoas aprendem. Em decorrência disso, uma transformação importante também pode estar surgindo na maneira como os materiais educacionais são projetados, desenvolvidos e apresentados àqueles que desejam aprender. Com o advento da Internet e de outros recursos tecnológicos, o processo de ensino-aprendizagem, portanto, também mudou. Muitos docentes e profissionais dedicados à educação procuram investigar como os usos e os impactos que novas práticas de ensino aliadas aos recursos tecnológicos podem influenciar os processos de aprendizagem. Na área de educação atualmente, teóricos, sociólogos e profissionais questionam-se sobre a relação do aluno com a universidade, discutindo se esta realmente tem formado profissionais capazes de atuar com competência e autonomia.

O sociólogo Saeed Paivandi (2011), em um de seus estudos sobre a perspectiva de aprendizagem dos estudantes na universidade, reforça a importância da pedagogia na adaptação e formação do aluno enquanto estudante universitário, o qual ultrapassa o conhecimento que lhe é simplesmente apresentado. Outros pesquisadores como Liberali (2002), Little (1991) e Paiva (2009) destacaram que o aluno deve estar consciente de que é o seu esforço próprio que contribui de fato para sua aprendizagem, e, conseqüentemente, é a autonomia nos estudos que impulsiona o estudante ao ato de aprender, não atribuindo, portanto, essa responsabilidade ao professor, que é apenas o mediador do processo de ensino-aprendizagem.

Tendo em vista esses fenômenos e transformações e o interesse e a proximidade¹ da pesquisadora com o ensino de línguas, surgiu o interesse em elaborar um estudo sobre esse tema. Foi então que se tomou conhecimento das metodologias *Peer Instruction* e *Just-in-Time Teaching*, criadas e aplicadas inicialmente em cursos de ciências exatas, mais especificamente

¹ A pesquisadora tem experiência de mais de quatro anos no ensino da língua francesa, atuando como professora na Aliança Francesa.

na física. Hake (1998) fez uma pesquisa com base em informações que envolviam em torno de 6.000 estudantes, comparando os resultados do ensino tradicional e do ensino por meio da PI e do JiTT, e mostrou que existe uma melhora no desempenho e na capacidade de resolução de problemas adquiridos por alunos de física em nível médio e superior ao trabalharem com a PI e JiTT. A partir daí, surgiu o propósito de conhecer melhor essas metodologias, por meio de sua aplicação em aulas de inglês, a fim de elaborar um experimento inovador.

A finalidade deste trabalho consistiu, então, em testar a viabilidade das respectivas metodologias em aulas de inglês por meio da análise da percepção dos alunos e investigar se o estudo prévio interfere na dinâmica da aula e prepara, de fato, os estudantes para os testes conceituais como é apontado na literatura.

Este estudo justifica-se pela característica aplicável e inovadora do objeto estudado. Sua proposta visa criar um diálogo entre duas áreas do conhecimento bem distantes: a física e as línguas estrangeiras, mais especificamente, o inglês. Esse diálogo existiria uma vez que esses dois campos do conhecimento usarão uma metodologia de ensino em comum. Essa experiência poderá também auxiliar a reestruturação e adaptação teórico-metodológica do conteúdo das matérias empresariais em idiomas estrangeiros para o curso de Secretariado Executivo na UFV. O período de aplicação da pesquisa foi bastante curto, totalizando dois meses.

Para efetivação da proposta, foi necessário realizar um estudo aprofundado sobre a questão metodológica e tecnológica da aplicação da pesquisa. Fez-se uma revisão bibliográfica acerca das metodologias e teorias ligadas ao ensino de línguas, mais especificamente ao inglês. Procurou-se também conhecer a fundo o conceito e o funcionamento das metodologias *PI* e *JiTT*. Logo, apresenta-se a pesquisa conforme a descrição a seguir.

Em um primeiro momento, no capítulo 2, expõe-se a fundamentação teórica que embasa este estudo, partindo do conceito de aprendizagem de língua inglesa, apresentando os diferentes métodos de ensino de línguas, incluindo a *PI* e o *JiTT*. Logo depois, no capítulo 3, discorre-se sobre a metodologia utilizada para o desenvolvimento do estudo. Nesse momento, abordam-se o contexto da pesquisa, o procedimento de levantamento de dados e o método usado para análise destes. Em seguida, o capítulo 4 compõe-se pela apresentação dos dados levantados e dos resultados obtidos ao longo da pesquisa por meio de observação participante, dos questionários pré-aula, dos testes conceituais e dos questionários de percepção. Nessa

seção, faz-se a discussão e análise desses dados. Por fim, apresentam-se as considerações finais com enfoque nas contribuições que este estudo pôde trazer para o ensino de inglês no curso de Secretariado Executivo Trilíngue da UFV e propõe-se uma continuidade desta pesquisa analisando outros fatores do curso.

1.1. Justificativa

Este estudo justifica-se por duas características de sua proposta: inovação e aplicabilidade.

Seu caráter inovador para o curso dá-se:

- Pela proposta que visa criar um diálogo entre duas áreas do conhecimento bem distantes: a física e as línguas estrangeiras, mais especificamente o inglês. Esse diálogo existiria uma vez que esses dois campos do conhecimento usarão uma metodologia de ensino em comum;
- Pelo fato de que se trata de duas metodologias criadas por pesquisadores e profissionais de ciências exatas para serem aplicadas nas matérias da respectiva área e cuja aplicação será experimentada em um curso de ciências humanas, no ensino de línguas, com a coorientação especial de um profissional da física, especialista nessas metodologias;
- Pela constatação de que a maior parte dos estudos com o *Just-in-Time-Teaching (JiTT)* e a *Peer Instruction (PI)* é realizada em ciências exatas. Não se encontrou registro, até o momento, de pesquisas em ensino de línguas estrangeiras.

Sua aplicabilidade comprova-se através dos estudos na área que demonstraram:

- A importância e o funcionamento dessas metodologias no ensino;
- O possível auxílio dessa experiência à reestruturação e adaptação teórico-metodológica do conteúdo das matérias empresariais em idiomas estrangeiros para o curso de Secretariado Executivo na UFV.

1.2. Objetivos

A presente pesquisa propõe:

- Compreender o funcionamento das teorias *Peer Instruction* e *Just-in-Time Teaching*, para aplicá-las em aulas de inglês empresarial, assim como entender a importância de sua complementaridade para obtenção de bons resultados;
- Experimentar a aplicação dessas metodologias por meio do uso de testes conceituais e de *clickers* no ensino de inglês.

Mais especificamente, objetiva-se:

- Levantar e analisar a percepção e o desempenho dos alunos de língua estrangeira quanto à aplicação e à utilização da PI e do JiTT;
- Avaliar a viabilidade e a eficiência de tal implementação e sua contribuição para o ensino-aprendizagem de inglês para alunos de Secretariado Executivo da UFV.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, apresenta-se primeiramente o conceito de língua, seguido pela apresentação de diferentes métodos de ensino de línguas, bem como do conceito de autonomia na aprendizagem de línguas, conceito existente na linguística aplicada ao ensino de línguas.

2.1. Conceito de língua

Antes de discorrer sobre o ensino de línguas, é pertinente especificar o que é a “língua” e sob que aspecto ela é tratada neste trabalho. De acordo com Saussure (1995), a língua é a faculdade própria do homem para expressar e comunicar seu pensamento, por meio de um sistema de sinais vocais ou gráficos, sendo um sistema estruturado de signos não verbais que têm uma função de comunicação².

De acordo com a perspectiva sociolinguística de Bernstein (1971), que estuda as línguas em suas relações com as sociedades, o termo “língua” define um idioma que preenche duas funções sociais fundamentais: a comunicação (é por meio da língua que os atores sociais articulam suas ideias de maneira comum) e a identificação (com seu duplo aspecto, individual e coletivo, a língua tem um papel identificador quanto às características do indivíduo e de sua integração social). Sendo assim, as “línguas” são objetos com vida e susceptíveis a diferentes fenômenos e variação.

Para o presente trabalho, é importante situar o leitor quanto aos vários métodos de ensino de línguas.

² Tradução nossa.

2.1.1. Métodos de ensino de línguas

É importante salientar que, apesar de esta pesquisa estar diretamente relacionada com o ensino de inglês, as abordagens aqui apresentadas foram desenvolvidas para o ensino de línguas em geral.

De acordo com Leffa (1988), a primeira e mais antiga das metodologias de ensino de línguas é a Abordagem da Gramática e de Tradução (AGT), que surgiu com o interesse pelas culturas grega e latina ainda na época do Renascimento, e continua sendo utilizada nos dias atuais. A AGT tem como base o ensino da segunda língua (L2) pela primeira: as informações necessárias para construir uma frase ou entender um texto são fornecidas na língua materna do aluno. Sua ênfase é voltada para a forma escrita da língua deixando a pronúncia e a entonação em segundo plano durante o processo de aprendizagem.

A AGT apresenta três etapas fundamentais para a aprendizagem:

- Memorização de uma lista de palavras;
- Conhecimento das regras necessárias para juntar palavras em frases;
- Exercícios de tradução.

A próxima abordagem, tão antiga quanto a AGT, é chamada Abordagem Direta (AD), cujo princípio fundamental está baseado na aprendizagem da L2 através da própria L2. A transmissão do significado acontece por meio de gestos e gravuras evitando o uso da língua materna. A ênfase está na língua oral, mas a habilidade escrita também pode ser iniciada nas primeiras aulas. A gramática e os aspectos culturais da L2 são ensinados indutivamente, ou seja, os alunos são primeiramente expostos a situações para posteriormente chegarem à sistematização da língua.

Outra abordagem que surgiu a partir da combinação da AGT com a AD foi a Abordagem para Leitura (AL), que tem por objetivo desenvolver a habilidade leitora. Para isso, o desenvolvimento do vocabulário era considerado muito importante, enquanto a gramática era usada apenas para a compreensão da leitura. Como desenvolvia uma única habilidade para fins específicos, recebeu muitas críticas como esclarece o comentário abaixo:

“Não se concebe que um professor de matemática decida evitar a multiplicação e a divisão devido a sua dificuldade, e dedique sua atenção ao desenvolvimento da adição e da subtração entre seus alunos; no entanto um procedimento muito semelhante é adotado pelo professor de línguas que, exasperado pela incapacidade de seus alunos em aprender, ou de si mesmo em

ensinar, abandona o ouvir, o falar e o escrever, e se concentra somente na leitura” (GATENBY, 1972, p. 43 apud LEFFA, 1988, p. 147).

A AL, então, foi substituída pela Abordagem Audiolingual que surgiu durante a Segunda Guerra, quando o exército americano teve a necessidade de falantes fluentes em diversas línguas em curto espaço de tempo. Para isso, muitos profissionais foram contratados, e os linguistas puderam colocar em prática toda a teoria da Abordagem Audiolingual cuja premissa era a de que os alunos deveriam aprender a ouvir/falar e depois a ler/escrever. Para isso, os diálogos eram bastante utilizados representando a língua do cotidiano. A gramática, por sua vez, era ensinada indutivamente assim como na AD. No entanto, a repetição excessiva foi criticada por tornar as aulas cansativas para alunos e professores. O ensino de línguas enfrentava uma grande crise, já que, com a rejeição da Abordagem Audiolingual, os linguistas não encontraram uma alternativa para o ensino de idiomas.

Surgiu então a chamada Abordagem Comunicativa (AC), que causou grande impacto no ensino de línguas por enfatizar, como seu nome indica, a comunicação. Leffa (1988, p. 153) descreve que: “a língua era analisada não como um conjunto de frases, mas como um conjunto de eventos comunicativos”.

Nesse momento, surge também uma mudança na atuação do professor que, por sua vez, assume o papel de orientador incentivando a maior participação do aluno e torna-se mais atento a suas contribuições. A AC defende que o aluno deve desenvolver uma estratégia de comunicação, ou seja, deve saber como agir em uma determinada situação real de uso da língua.

Essa abordagem introduz a questão do desenvolvimento de atitudes autônomas para a aprendizagem de línguas estrangeiras. Tal autonomia deve ser uma meta pedagógica em todos os contextos educacionais, já que inclui a compreensão dos alunos sobre seus papéis e responsabilidades para uma aprendizagem bem-sucedida.

2.1.2. O ensino da língua inglesa

É importante ressaltar que a abordagem usada para a aquisição da língua inglesa deve se adequar aos moldes exigidos pelos alunos e seus objetivos. Assim, é interessante que se

busque continuamente a criação de novas formas de aprendizagem com o intuito de melhorar o desempenho dos estudantes.

Hoje, os materiais destinados ao ensino de línguas são focados em públicos específicos, contemplando situações variadas de aprendizagem e cultura, desenvolvendo a competência de falantes não nativos e apresentando autenticidade e multimídia.

O conceito de aprendizagem de língua inglesa sofreu alterações ao longo dos anos, uma vez que o indivíduo que procura aprender o idioma tem como objetivo a comunicação com pessoas de várias nacionalidades. Constata-se, assim, que a aquisição da língua significa falar com o “resto do mundo”, em razão da transformação do idioma em uma língua globalizada e da multiplicação de seus falantes.

No que se refere especificamente à aprendizagem de língua inglesa, observam-se desafios nem sempre fáceis de serem superados, especialmente considerando-se curtos períodos de tempo. Existem pressões por parte da mídia e de crenças populares, por cursos cada vez mais rápidos – fato que torna evidentes alguns problemas. Essa situação pode indicar, por exemplo, a dificuldade de a instituição escolar em se manter atualizada e capaz de satisfazer às necessidades de seus estudantes.

A visão tradicional de ensino na qual o professor é o portador do conhecimento e o aluno é o receptor (MIZUKAMI, 2003; BRUNER, 2001) aparece ainda em diversos contextos, o que impede a promoção da autonomia e, conseqüentemente, da corresponsabilidade pela aprendizagem.

No entanto, hoje existe uma grande preocupação, por parte dos educadores, com a formação de um aluno autônomo, capaz de assumir maior responsabilidade pela própria aprendizagem (SCHARLE; SZABÓ, 2000; LITTLE, 2003; LEGENHAUSEN, 2003; DAM, 2003; TREBBI, 2003; OLIVEIRA; CHADWICK, 2004). Embora seja possível encontrar diferentes formas de abordagem e compreensão da autonomia, Thomsen (2003) apresenta esta como o envolvimento direto e ativo do aprendiz no planejamento, no monitoramento e na avaliação da sua aprendizagem. O estudante passa a assumir responsabilidades e tomar decisões sobre a sua aprendizagem em diferentes momentos: seja no planejamento sobre o que e como estudar, na busca por analisar e compreender esse processo e, ainda, na diligência de uma autoavaliação.

Acompanhando essa nova corrente de abordagem da relação entre aluno e professor, muitos pesquisadores passaram a defender que um dos papéis da escola e dos docentes é

formar um aluno que seja capaz de “aprender a aprender”, tanto dentro quanto fora da sala de aula (BORUCHOVITCH, 1999; OLIVEIRA; CHADWICK, 2004; POZO, 2002; DE AQUINO, 2007; FILATRO, 2007).

Paiva (2009) aponta a importância da autonomia no estudo de línguas, neste caso, do inglês. A estudiosa deixa bem claro como é importante ter uma expansão das oportunidades de estudo e uso de línguas estrangeiras em contextos diferentes da sala de aula.

O ensino de LE tem carga horária reduzida e eu gostaria de enfatizar que ninguém vai aprender uma língua estrangeira se ficar restrito às atividades de sala de aula, por melhor que elas sejam e por maior tempo previsto no currículo escolar. Logo essas horas na sala de aula precisam ser usadas de forma a despertar no aprendiz o desejo de ultrapassar os limites de tempo e espaço da sala de aula em busca de novas experiências com a língua (PAIVA, 2009, p.3).

A autonomia está relacionada a formas de interação, pesquisas de conteúdos e emprego das ferramentas de comunicação e informação disponíveis. Para desenvolver a autonomia dos alunos, conceito estudado pela Linguística Aplicada desde os anos 80, pode ser útil promover discussões, não apenas sobre os conteúdos específicos a serem estudados, mas também sobre o processo de aprendizagem.

Para o aprofundamento de questões apontadas neste trabalho, merecem atenção - além da própria literatura sobre autonomia - crenças e ideias populares, estudos sobre crenças, estratégias e estilos de aprendizagem, bem como outros fatores individuais que afetam esse processo (BROWN, 2001; ELLIS, 2000).

Barcelos (2001) explica que a importância das crenças sobre aprendizagem tem sido relacionada principalmente com sua influência na abordagem de aprender dos alunos e no ensino autônomo. Apesar de ainda não haver uma definição uniforme a respeito de crenças sobre aprendizagem de línguas, em termos gerais, segundo a autora, essas podem ser definidas como opiniões e ideias que alunos (e professores) têm sobre processos de ensino e aprendizagem de línguas.

2.2. Metodologias ativas no processo ensino-aprendizagem

No atual contexto social, no qual os meios de comunicação estão potencializados pelo avanço das novas tecnologias e pela percepção do mundo vivo com uma rede de relações

dinâmicas e em constante transformação, tem-se discutido a necessidade de urgentes mudanças nas instituições de ensino superior visando, entre outros aspectos, à reconstrução de seu papel social. Nas últimas décadas, descobertas e transformações de diversas áreas do conhecimento humano abriram caminho para uma reflexão profunda sobre os processos de criação e de transmissão dos saberes e, também, de estratégias de ensino-aprendizagem. Utilizar as metodologias ativas é permitir que o educando dê significado à sua aprendizagem, partindo de suas experiências e saberes para construir conceitos e práticas por meio de diversas estratégias: simulações, jogos, debates e trabalhos em grupo, que lhe permitam:

- A resolução de problemas e de conflito;
- A análise das situações apresentadas;
- A participação ativa e autônoma na própria aprendizagem;
- A busca contínua pelo autodesenvolvimento;
- O processo contínuo de ação-reflexão-ação;
- A compreensão da importância e o significado das teorias e práticas aprendidas.

Nesse cenário, o professor deve “sair de cena” conscientemente, permitindo que o educando seja protagonista de seu processo de ensino-aprendizagem e tenha o professor como um mediador desse processo.

Tendo em vista as mudanças e os avanços tecnológicos e os diferentes conceitos e abordagens pedagógicas que evoluíram ao longo dos anos para acompanhar essas transformações, os estudos de Henderson et al. (2009) demonstraram que, apesar dos bons resultados encontrados com o uso das metodologias ativas de aprendizagem nas quais se enquadram a PI e o JiTT, o método tradicional ainda é o mais utilizado, mesmo no “primeiro mundo” e em áreas vanguardistas como as de ensino da física.

Segundo Mitre (2008), a metodologia de ensino deve ser capaz de envolver o aluno enquanto protagonista de sua aprendizagem, desenvolvendo ainda o senso crítico diante do que é aprendido, bem como competências para relacionar esses conhecimentos ao mundo real. Tal processo parece se tornar possível com a utilização do que denominamos metodologias ativas de aprendizagem.

A partir dessas metodologias, nota-se que o foco do ensino deixa de estar apenas no professor e passa a contemplar também o aluno. O processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, como explicado ao longo do trabalho, exige uma autonomia do aluno. A

PI e o JiTT, que são complementares, permitem, de acordo com Mazur (2009), preparar os alunos para os conceitos que serão expostos em sala por meio dos questionários pré-aula, trabalhando ativamente sua autonomia, e também possibilita identificar suas necessidades ao receber um *feedback* constante dos alunos na aplicação dos testes conceituais em sala de aula. Esses três conceitos alinham-se perfeitamente, possibilitando concluir que, além de atuais, a PI e o JiTT são totalmente compatíveis com a pedagogia de ensino de línguas.

2.2.1. Teorias construtivistas

De acordo com relatos de experiências, nota-se que muitos professores e profissionais da educação são levados a pensar e conhecer sobre como se produz uma aprendizagem significativa e como se constrói o conhecimento, tendo em vista a grande quantidade de informação disponível. Existe uma preocupação em motivar o aluno para que ele desperte e saia do estado passivo, de espectador, e desenvolva habilidades e competências. É importante pensar nas condições necessárias para a aprendizagem, assim como no modo como as pessoas aprendem, identificando o papel do professor e dos alunos nesse processo.

As teorias construtivistas afirmam que o ser humano constrói o conhecimento através da interação com o meio externo e entre os indivíduos à sua volta (VYGOTSKY, 1991; GOWIN, 1981; NOVAK, 1981). Transpondo tais teorias para a sala de aula, deve-se estimular a interação dos estudantes com os materiais e as ferramentas oferecidas pelas instituições, bem como a interação entre os próprios estudantes e destes com o professor.

Pesquisadores contemporâneos têm procurado desenvolver metodologias que sejam capazes de levar à autonomia do discente e ao autogerenciamento e à corresponsabilidade pelo seu próprio processo de formação, desenvolvendo ideias, solucionando problemas e interagindo e ouvindo os colegas de classe. Tais metodologias são chamadas de “metodologias ativas de aprendizagem”. Müller et al. (2012) define a aprendizagem ativa como um processo pelo qual os alunos participam de atividades, como leitura, escrita, discussão ou resolução de problemas que promovem a síntese, a análise e a avaliação do conteúdo de classe.

Considerando-se, ainda, que a graduação dura somente alguns anos, enquanto a atividade profissional pode permanecer por décadas e que os conhecimentos e competências vão se transformando rapidamente, torna-se essencial pensar

em uma metodologia para uma prática de educação libertadora, na formação de um profissional ativo e apto a aprender a aprender (MITRE, 2008, p. 2.135).

Mitre (2008) afirma que o ato de aprender deve ser constantemente um processo de reconstruções que permita diferentes tipos de relações entre fatos e objetos, considerando a utilização dos saberes em diferentes situações, ou seja, a aprendizagem deve ser significativa. Promover a aprendizagem significativa exige, em primeiro lugar, uma metodologia de ensino que seja capaz de envolver o aluno enquanto protagonista do seu processo de aprender, desenvolvendo ainda o senso crítico diante do que é aprendido e competências para relacionar esses conhecimentos ao mundo real. Esse processo parece se tornar possível com a utilização das metodologias ativas de aprendizagem.

De acordo com o autor, aprendizagem significativa define-se como um envolvimento de aquisição/construção de significados. Para que esta seja significativa, é necessário fazer com que o aluno aprenda utilizando os conhecimentos existentes em sua estrutura cognitiva. A construção da aprendizagem significativa implica a conexão do que o aluno já sabe com os conhecimentos que está adquirindo, isto é, do antigo com o novo.

De acordo com Coll, existem duas condições para a construção da aprendizagem significativa: a existência de um conteúdo potencialmente significativo e a adoção de uma atitude favorável para a aprendizagem, ou seja, a postura própria do discente que permite estabelecer associações entre os elementos novos e aqueles já presentes na sua estrutura cognitiva (MITRE, 2008, p. 2.135).

Algumas das metodologias ativas de aprendizagem são: a aprendizagem cooperativa que, segundo Smyser (1993), é uma técnica através da qual os estudantes se ajudam no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimento sobre um dado objeto; e a *Peer Instruction* (aprendizagem entre pares), que será apresentada no próximo tópico e cuja aplicação foi o objeto de estudo deste trabalho.

2.2.2. Peer Instruction (PI)

Tendo em vista as metodologias ativas, Mitre (2008) enumera e deixa clara a função e o papel do estudante frente ao conhecimento que lhe é apresentado. Este deve adotar uma postura ativa deixando de ser um “mero receptor”.

O estudante precisa assumir um papel cada vez mais ativo descondicionando-se da atitude de mero receptor de conteúdos, buscando efetivamente conhecimentos relevantes aos problemas e aos objetivos da aprendizagem. Iniciativa criadora, curiosidade científica, espírito crítico reflexivo, capacidade para auto-avaliação, cooperação para o trabalho em equipe, senso de responsabilidade, ética e sensibilidade na assistência são características fundamentais a serem desenvolvidas em seu perfil (MITRE, 2008, p. 2.137).

A *Peer Instruction* foi proposta para o ensino superior na década de 1990, pelo professor de física Eric Mazur, da Universidade de Harvard (EUA). Nos últimos anos, o método difundiu-se rapidamente pelo mundo, sendo atualmente empregado por mais de trezentos professores em 23 países, com especial destaque para seu uso em universidades norte-americanas, canadenses e australianas (CROUCH et al., 2007 in MÜLLER et al., 2012).

Essa metodologia prima pelo entendimento e aplicabilidade dos conceitos, utilizando-se da discussão entre os alunos: “A técnica chamada de *Peer Instruction*, envolve ativamente os estudantes no processo do ensino” (MAZUR, 1997, p.xiii, tradução nossa). O Prof. Mazur (1997) defende que o entendimento e a apreensão conceitual são o primeiro passo para a aquisição do conhecimento de determinada área. Para que os alunos adquiram domínio dos conceitos, é preciso que eles tentem aplicá-los em situações específicas e práticas. O principal objetivo dessa metodologia é tornar as aulas mais interativas, contrariamente ao ensino tradicional no qual os alunos, em geral, são totalmente passivos em sala de aula. O autor demonstra que a metodologia da PI permite o envolvimento de todos os alunos durante a aula e não somente dos mais motivados. Conforme o próprio nome sugere, uma das ideias centrais do método é fazer com que os estudantes interajam entre si ao longo das aulas, ensinando uns aos outros os conceitos estudados e tentando aplicá-los na solução das questões conceituais apresentadas. Com isso, o método tenta ao máximo envolver ativamente os alunos na sua própria aprendizagem. Segundo os autores:

A metodologia do “peer instruction” envolve/compromete/mantém atentos os alunos durante a aula por meio de atividades que exigem de cada um a aplicação dos conceitos fundamentais que estão sendo apresentados, e, em seguida, a explicação desses conceitos aos seus colegas. Ao contrário da prática comum de fazer perguntas informais, durante uma aula tradicional, que normalmente envolve uns poucos alunos altamente motivados, a metodologia do “peer instruction” pressupõe questionamentos mais estruturados e que envolvem todos os alunos na aula (MAZUR, 2007 in MÜLLER et al., 2012, p.5).

Perguntas, cuidadosamente escolhidas, fornecem-lhes a oportunidade para descobrir e retificar seus erros. Por conseguinte, no decorrer do processo, proporciona a aprendizagem de conceitos relevantes por meio das discussões entre colegas. O essencial para o bom desenvolvimento do método está na distribuição de frequências das respostas dos alunos, que deve estar entre 30% e 70% de acertos. Nesse caso, a turma é dividida em pequenos grupos (em média, três alunos) para discutir a questão conceitual.

Questões conceituais devem ser desafiadoras, mas não excessivamente difíceis; temos observado que uma primeira resposta correta de cerca de 35% a 70% antes da discussão parece levar ao mais alto grau de engajamento e às discussões mais eficazes. Se menos de 35% dos estudantes estão inicialmente corretos, o teste conceitual pode ser ambíguo, ou muito poucos alunos poderão entender os conceitos relevantes para ter uma discussão frutífera (pelo menos sem alguma orientação adicional do instrutor). Se mais de 70% dos alunos podem responder a pergunta corretamente sozinho, há pouco benefício do debate (MAZUR, 2012, p. 3 in MÜLLER et al., 2012).

O método PI, descrito por Mazur (1997) e Crouch et al. (2007), pode então ser dividido em nove momentos durante as aulas, conforme a Figura 1 e os passos descritos abaixo:

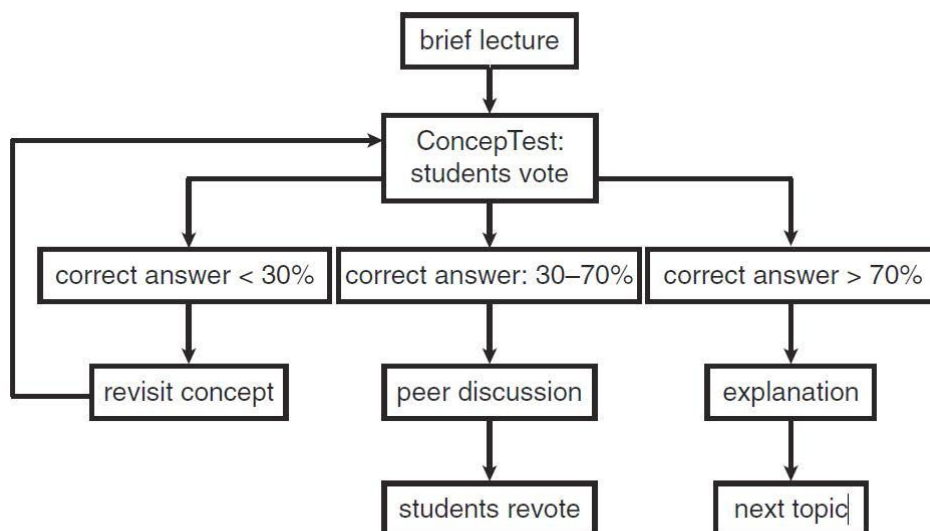


Figura 1: O processo de implementação do PI (tradução nossa).³

Fonte: *Just-in-Time Teaching and Peer instruction*, Mazur and Watkins (2009).

³ *The PI implementation process.*

Abaixo, apresenta-se a descrição de cada passo, de acordo com Müller (2012):

1. Uma curta apresentação oral sobre os elementos centrais de um dado conceito ou de uma dada teoria é feita por cerca de vinte minutos;
2. Uma pergunta de múltipla escolha, geralmente conceitual, denominada teste conceitual⁴, é colocada aos alunos sobre o conceito (teoria) apresentado na exposição oral;
3. Os alunos têm entre um e dois minutos para pensar silenciosamente sobre a questão apresentada;
4. Os estudantes registram suas respostas individualmente e mostram-nas ao professor, usando algum sistema de respostas (por exemplo, *clickers* ou *flashcards*);
5. De acordo com a distribuição de respostas, o professor pode passar para o passo 6 (quando a frequência de acertos está entre 30% e 70%) ou diretamente para o passo 9 (quando a frequência de acertos é superior a 70%);
6. Os alunos discutem a questão com seus colegas por um a dois minutos;
7. Os alunos registram sua resposta revisada e mostram-nas ao professor, usando o mesmo sistema de respostas do passo 4;
8. O professor tem um retorno sobre as respostas dos alunos a partir das discussões e pode lhes apresentar os resultados;
9. O professor, então, explica a resposta da questão aos alunos e pode apresentar uma nova questão sobre o mesmo conceito ou passar ao próximo tópico da aula, voltando ao primeiro passo.

A metodologia *Peer Instruction* pode ser dinamizada pelo uso da tecnologia para alcançar seus objetivos. Existem pesquisas que buscaram identificar se o uso da tecnologia é realmente mais eficiente ou simplesmente mais conveniente. O professor de física N. Larsy (2008) demonstrou que o uso de *flashcards* é tão eficiente quanto o uso de *clickers*, o que comprova que o mais importante da PI não é o método escolhido para resposta e sim a junção do JiTT com uma escolha adequada de perguntas e a interação dos alunos em sala.

⁴ MAZUR (1997) cunhou o termo *Conceptest* para designar os tipos particulares de testes conceituais usados na PI.

Na Universidade de Harvard, usualmente são utilizados *clickers* durante as aulas ministradas pelo Prof. Mazur. *Clickers* são dispositivos individuais dados aos alunos, que permitem um registro e um controle por meio de *feedback* instantâneo de suas respostas para as questões projetadas durante as aulas. Existem diferentes modelos; no caso desta pesquisa, utilizaram-se *clickers* que operam por radiofrequência.

Em um exemplo típico do uso do *clicker* em sala de aula, o professor projeta para a classe uma questão de múltipla escolha sobre o assunto dado em aula. Em seguida, solicita-lhes que respondam à questão, clicando no botão apropriado de seu aparelho. Imediatamente, o professor visualiza, em seu computador, gráficos mostrando a distribuição das diferentes respostas. Se houver baixo índice de acertos, abre-se a discussão para que o aluno converse com seu colega a respeito da resposta dada. Segundo o Prof. Mazur (2009), a linguagem mais simples utilizada pelo aluno durante a discussão permite que os outros colegas entendam com mais rapidez os conceitos. Por outro lado, caso a maioria das respostas esteja correta, o professor perceberá que o assunto já foi bem compreendido pela maioria dos alunos e seguirá com outro tipo de questões ou dará andamento a outros temas da aula.

De acordo com os estudos do Prof. Mazur (1997), com a utilização da metodologia, o nível de retenção de informação pelos alunos nas aulas sobe de 20% (em aulas expositivas tradicionais) para 60%.

Pesquisas realizadas na educação básica têm apontado que o desempenho de alunos que aprenderam com a metodologia PI é superior ao de alunos em turmas tradicionais (FAGEN, 2002; CROUCH et al., 2007). Além disso, alguns estudos mostram que a aprendizagem se torna ainda mais expressiva quando o *Just-in-Time Teaching* é utilizado em conjunto com a PI (MAZUR; WATKINS, 2007; CROUCH et al., 2007; CROUCH; MAZUR, 2001).

2.3. Just-in-Time-Teaching (JiTT)

Como complemento à metodologia *Peer Instruction* do Prof. Mazur, torna-se conveniente o uso do *Just-in-Time Teaching*.

Trata-se de uma estratégia de ensino e aprendizagem baseada na interação entre o aluno e as atividades de estudo baseadas na *web*. Astin (1993) afirma que essa estratégia foi

fruto de mais de trinta anos de experiência e pesquisa do professor de física da *Purdue University* de Indianápolis (IUPUI), Gregor Novak.

A metodologia processual do JiTT consiste, basicamente, em induzir o aluno a preparar-se antes da aula, seja por meio de leitura, resumos ou exercícios direcionados. O aluno apresenta seus exercícios ou resumo ao professor no dia anterior à aula. Este, por sua vez, analisa os trabalhos dos estudantes e fornece-lhes *feedback*, seleciona alguns trabalhos para mencionar durante a aula, utiliza algumas referências para gerar discussão construtiva sobre o material e desenvolve novas tarefas para a próxima aula, pensando em melhor atender às necessidades e esclarecer dúvidas observadas nos estudantes em função do progresso da aula.

Esse fator permite que o professor conduza a aula de maneira adaptada às dúvidas e necessidades dos alunos, formando um ciclo de *feedback* em tempo real. Daí vem o termo *Just-in-Time*, ou seja, toda a preparação extraclasse, previamente realizada pelos alunos, afeta de maneira fundamental o progresso da aula.

3. METODOLOGIA

Segundo Marconi e Lakatos (2010), pesquisar não é apenas procurar a verdade, é encontrar respostas para questões propostas, utilizando métodos científicos. Ander-Egg (1978) reforça que a pesquisa é um procedimento reflexivo sistemático, controlado e crítico que permite descobrir novos fatos ou dados em qualquer campo do conhecimento. A pesquisa científica seria, portanto, a realização concreta de uma investigação planejada desenvolvida de acordo com as normas consagradas pela metodologia científica.

Neste capítulo, discorre-se primeiramente sobre o contexto em que foi desenvolvida a pesquisa; em segundo lugar, explana-se sobre sua natureza e seus participantes; e por fim, apresentam-se as três fases de desenvolvimento, o questionário de percepção e o método de análise.

3.1. Descrição do contexto

3.1.1. O inglês empresarial no curso de Secretariado Executivo Trilíngue

De acordo com o Catálogo de Graduação de 2013 da UFV, o curso de Secretariado Executivo Trilíngue tem como proposta preparar seus estudantes facultando-lhes, dentre outras, as atribuições de assessorar executivos dos mais diversos setores organizacionais; planejar, organizar e gerenciar os trabalhos de secretaria executiva; gerenciar o fluxo de informações com o objetivo de consolidar o planejamento estratégico; e exercer a prática de conhecimentos éticos e protocolares.

Tendo em vista tal proposta, a globalização e o aumento de multinacionais, entende-se que o foco do ensino de línguas nesse curso de graduação difere-se de outros cursos, sendo específico e voltado ao meio empresarial.

As ementas das matérias oferecidas pelo curso na UFV (2013, p. 349) propõem repassar aos alunos um conhecimento em inglês sobre “técnicas para correspondência empresarial”; “técnicas de comunicação”; “técnicas de anotações de resumos e de relatórios”; “estruturas básicas para redação empresarial”; “linguagem para reuniões e apresentações”; “preparação do currículo”; “entrevistas para emprego”.

De acordo com o quadro apresentado, nota-se que é dada uma grande ênfase ao ensino de inglês no curso, uma vez que são oito disciplinas dessa língua de uma totalidade de quarenta disciplinas em geral.

LET 110 - Língua Inglesa I
LET 111 - Língua Inglesa II
LET 210 - Língua Inglesa III
LET 211 - Língua Inglesa Iv
SEC 310 - Inglês Empresarial I
SEC 311 - Inglês Empresarial II
SEC 412 - Produção Escrita em Língua Inglesa
SEC 419 - Comunicação Oral em Língua Inglesa

Quadro 1: Relação de disciplinas de inglês do curso de Secretariado Executivo Trilíngue na UFV.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em informações do Catálogo de Graduação da UFV, 2013.

3.2. Natureza da pesquisa

De acordo com Santos (2005), levantar informação é perguntar diretamente a um grupo de interesse sobre os dados que se deseja obter. Esse processo desenvolve-se, geralmente, em três etapas: seleciona-se uma amostra significativa; aplicam-se os questionários ou formulários ou entrevistam-se diretamente os indivíduos; e tabulam-se e analisam-se os dados.

Levando em consideração os objetivos deste trabalho, o enfoque metodológico possui caráter qualitativo. Os estudos de pesquisa qualitativa diferem-se entre si quanto ao método, à

forma e aos objetivos. Godoy (1995) ressalta a diversidade existente entre os trabalhos qualitativos e enumera um conjunto de características essenciais capazes de identificar uma pesquisa desse tipo, como o ambiente natural sendo fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental, assim como o caráter descritivo e o enfoque indutivo.

Marconi e Lakatos (2007), afirmam, por sua vez, que a abordagem qualitativa prima pela significação e contextualização dos dados e não pela mera exposição das informações.

O interesse central da pesquisa interpretativa é a “busca por uma interpretação dos significados atribuídos pelos sujeitos a suas ações em uma realidade socialmente construída” (MOREIRA, 2012, p.76). Para tal, o pesquisador precisa estar imerso no contexto social em que o fenômeno se apresenta e observá-lo atentamente, recorrendo ao maior número de registros de dados possível para viabilizar uma interpretação de qualidade.

As pesquisas interpretativas têm um caráter exploratório, construtivo e descritivo, nas quais o pesquisador desenvolve novas hipóteses e fundamenta a teoria a partir dos dados coletados. Segundo Gil (1999), a pesquisa exploratória tem por objetivo o aprimoramento de ideias ou descobertas de intuições. No caso presente, foi aplicada uma metodologia existente em uma área totalmente nova, em um contexto e em um espaço em que nunca havia ocorrido antes. Segundo Best (1972), o caráter descritivo da pesquisa “delineia o que é” e aborda a descrição, o registro, a análise e a interpretação de fenômenos atuais, objetivando seu funcionamento no presente. Cervo e Bervian (2006) complementam que uma pesquisa descritiva observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los.

Dentro do enfoque interpretativo de pesquisa, encontram-se diversas metodologias com características específicas. Para o presente trabalho, escolheu-se o estudo de caso com enfoque na perspectiva de Yin (2005). Este afirma que o estudo de caso é uma investigação empírica que averigua um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites do acontecimento e o contexto não são claramente evidentes.

O autor complementa que os estudos de caso são ideais para investigações que apresentam questões do tipo “como?” e “por quê?” e podem ser utilizados em, pelo menos, quatro situações distintas. Tais situações são diferenciadas por seus objetivos específicos:

- Explicar os vínculos causais previstos nas intervenções da vida real;
- Descrever uma intervenção e o contexto da vida real na qual ela ocorreu;

- Ilustrar determinados tópicos em avaliação, de maneira descritiva;
- Explorar situações em que a intervenção sendo avaliada não possui um único e claro conjunto de resultados.

As duas metodologias abordadas neste trabalho, a PI e o JiTT, foram elaboradas para cursos de exatas, mais especificamente de física, e permitem uma análise bem particular e detalhada dos dados obtidos, a fim de mensurar a eficácia de sua aplicação com resultados exatos. Contudo, o campo de análise e de aplicação da presente pesquisa difere-se completamente desse quadro, tendo em vista que seu objeto de estudo engloba matérias de ciências humanas, mais especificamente de línguas. Sendo assim, esta pesquisa objetivou preparar o material de acordo com a PI, identificar e analisar a percepção e compreensão dos alunos frente à sua implementação por meio de uma abordagem qualitativa.

3.3. Participantes

A população escolhida foi formada por 38 estudantes de inglês empresarial do curso de Secretariado Executivo Trilíngue da UFV, mais especificamente os alunos do primeiro semestre letivo de 2013 das turmas de Produção Escrita em Língua Inglesa (SEC 412) e Inglês Empresarial I (SEC 310). Devido à greve de 2013, houve uma mudança no calendário da UFV, de modo que o período se iniciou em maio e terminou em setembro (a aplicação do estudo teve uma duração de aproximadamente dois meses, tendo início em meados de junho e término em meados de agosto). A escolha desses sujeitos deu-se pelo fato de estes estarem matriculados na matéria de inglês que se submeteu à aplicação de algumas mudanças relacionadas à presente pesquisa. A porção selecionada, ou seja, a amostra compreendeu em torno de 30% de todos os estudantes do curso.

Nesse sentido, segundo Sampieri et al. (2006), fez-se uma amostragem não probabilística, já que a escolha dos elementos não depende da probabilidade, mas sim das características relacionadas à pesquisa. Os dados foram coletados em duas turmas de inglês empresarial: SEC 310, com 22 alunos, e SEC 412, com 16 alunos.

Cada disciplina era lecionada duas vezes por semana com sessões de cem minutos cada. Contudo, os testes conceituais foram realizados somente uma vez por semana em cada matéria.

Os sujeitos foram convidados verbalmente desde o início sobre a proposta da pesquisa. Ao tomarem conhecimento dos detalhes do estudo, todos concordaram e demonstraram interesse e disponibilidade em colaborar.

3.4. Fases da pesquisa e métodos de coleta

Para alcançar os objetivos propostos e apresentar uma pesquisa qualitativa inovadora, por meio da avaliação da percepção dos alunos sobre a implementação dos métodos PI e JiTT em aulas de inglês empresarial, utilizaram-se quatro diferentes instrumentos e métodos de coleta de dados. Coletaram-se os dados por meio de observações, notas de campo, questionários e testes conceituais ao longo primeiro semestre letivo de 2013.

A duração da aplicação do estudo foi de aproximadamente dois meses, tendo início em junho e conclusão em agosto. Essas datas correspondem ao primeiro semestre letivo do ano de 2013 da UFV, de acordo com o calendário reorganizado após greve.

O material de apoio constituiu-se por livros e artigos publicados pelo desenvolvedor da metodologia, quatro livros de inglês empresarial - *Market Leader Upper Intermediate Students' Book*, *Market Leader Upper Intermediate Teacher's Book*, *Market Leader Intermediate Students' Book* e *Market Leader Intermediate Teacher's Book* - e *web sites*. Utilizaram-se os dois primeiros livros em SEC412 e os dois últimos em SEC310. Uma vez que a pesquisa estava pronta para ser aplicada, adquiriram-se os *clickers* e o programa *Turningpoint*, que permitiu o uso dessa metodologia com a tecnologia.

Como meio facilitador para a comunicação entre a pesquisadora, os orientadores e os alunos e para evitar a perda ou desvio de informações, criou-se um correio eletrônico no *Gmail*: <pi.research.sec@gmail.com>.

Durante toda a aplicação da pesquisa, buscou-se observar o que afirma Mazur [2008] em uma entrevista: “Eu não vou para a sala de aula ensinar o que eu acho que os alunos precisam. Eles me dizem o que querem que eu ensine”.

Além da fase prévia de estudo dos conceitos e da metodologia, do delineamento das estratégias de trabalho juntamente com os orientadores, da aplicação do questionário final para obtenção da opinião dos alunos e da análise final de todos os dados, desenvolveu-se a pesquisa em três fases, apresentadas no quadro abaixo:

Fases da pesquisa	
Primeira fase: Elaboração dos questionários pré-aula.	- estudo prévio do material; - discussão das estratégias de aplicação; - pesquisa, elaboração e envio dos questionários pré-aula.
Segunda fase: Análise das respostas e elaboração dos testes conceituais.	- análise das respostas obtidas até o dia da aula; - pesquisa e elaboração do teste conceitual, de acordo com o plano de aula da professora e as necessidades dos alunos identificadas nas respostas,
Terceira fase: Aplicação dos testes conceituais e observação participativa em sala.	- apresentação dos conceitos, aplicação dos testes e participação em aula, auxiliando a professora; - observação da reação e do desempenho dos alunos.

Quadro 2: Fases do desenvolvimento da pesquisa.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

3.4.1. Primeira fase

Antes da aplicação da pesquisa, as duas matérias seguiam a seguinte dinâmica: a parte de *Reading* e alguns exercícios eram passados como tarefa de casa, e o conteúdo restante da lição era estudado na sala de aula com a professora. Como meio de incentivo, alguns pontos de participação eram concedidos aos que fizessem os exercícios. Com exceção do material e das atividades extras acrescentados pela professora, as aulas eram direcionadas pelo livro.

Iniciou-se a pesquisa um mês após o começo das aulas, o que influenciou diretamente sua aplicação. O método, o plano de aulas e o planejamento das avaliações já haviam sido informados aos alunos, de modo que a pesquisa foi incluída como uma atividade extra sem influência para a nota do semestre. As aulas eram proferidas duas vezes por semana e, quando se iniciou a pesquisa, passaram a ser intercaladas entre o método tradicional e o apresentado por este trabalho.

❖ Os questionários pré-aula:

Aplicaram-se testes pré-aula que foram comparados e analisados ao longo do semestre. Esses questionários foram elaborados de acordo com o material utilizado em sala pela professora das matérias trabalhadas. Para captar as respostas dos alunos, utilizou-se o *Google Forms*, que é uma ferramenta gratuita pertencente ao pacote de aplicativos *Google Drive*, através da qual é possível criar formulários e disponibilizá-los *online* para serem respondidos pelos alunos. Para cada formulário criado, o aplicativo produz uma tabela contendo todas as informações coletadas e apresenta opções que mostram o resumo das respostas, facilitando o trabalho da pesquisadora⁵.

O objetivo desse questionário, como materialização do JiTT, era direcionar e preparar o aluno ao tema que seria posteriormente discutido em sala, identificando qual direção a aula deveria seguir de acordo com as respostas obtidas.

Leffa (2003, p. 15) afirma que “a produção de materiais de ensino é uma sequência de atividades que tem por objetivo criar um instrumento de aprendizagem”. O autor enumera as etapas a serem percorridas para a produção do material didático. São elas: análise, desenvolvimento, implementação e avaliação. Para elaboração dos questionários pré-aula, tentou-se seguir essas etapas.

Após a análise do material didático, seguida de uma discussão acerca do que seria pesquisado, elaboraram-se um roteiro de atividades e um esboço para o questionário, seguindo a lógica das lições do livro e das aulas.

Os dois livros possuem o mesmo formato de organização de atividades e são divididos em unidades. Cada unidade é intitulada por um tema ou situação empresarial, como por exemplo, Job Satisfaction ou Marketing, seguido de uma citação referente ao respectivo tema. A partir desse título, a lição apresenta exercícios, vocabulário, situações e documentos originais a ele relacionados. As lições são divididas em sete partes (*Starting up, Vocabulary, Listening, Reading, Language review, Skills e Case Study*) que permitem trabalhar as quatro habilidades necessárias ao processo “ensino-aprendizagem” de línguas estrangeiras: compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita.

⁵ Vide apêndices B a H.

❖ **Desenvolvimento do questionário pré-aula:**

De acordo com a teoria do *Just-in-Time Teaching*, elaboravam-se, primeiramente, os questionários pré-aula seguindo o modelo definido com a professora das matérias, estudava-se a unidade e fazia-se um plano de aula. A partir daí, buscavam-se materiais que despertassem o interesse e medissem o conhecimento dos alunos sobre o tema. Um ponto importante a ser observado foi o tamanho e o grau de dificuldade do questionário, tendo em vista o bom nível de inglês das turmas e o pequeno prazo que lhes era oferecido. A clareza dos enunciados também foi uma questão fundamental para uma boa análise das respostas.

Cada formulário constituía-se por cinco perguntas distribuídas da seguinte maneira:

1. Primeira pergunta: subjetiva, sobre o tema, para fazer o aluno expressar sua opinião sobre o assunto. Foi uma maneira de identificar o grau de conhecimento e de desenvoltura das turmas na produção escrita.

Exemplo: Tema: *Great ideas!* - “What is the best idea you have ever had?” (Qual é a melhor ideia que você já teve?). Os alunos poderiam responder livremente a essa pergunta. Tendo em vista o tema, poderiam também responder de maneira direcionada.

SEC 310 - Form 1 - Great ideas!

*Obrigatório

Name *

E-mail *

What is the best idea you have ever had? *

Can you think of examples of good ideas from the past that were controversial at first? Explain. *

Ex.: Many believed that home video would destroy the cinema business.

Figura 2: Primeiro questionário pré-aula para a turma de SEC310.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

2. Segunda pergunta: baseada em uma citação sobre o tema. O objetivo é fazer com que o aluno compreenda o sentido da citação e seja capaz de fazer a conexão com o tema abordado na unidade. Mais uma vez, solicita-se que desenvolva sua habilidade de produção escrita e argumentação.

Exemplo: Tema: *Job Satisfaction*. "A man can stand anything except a succession of ordinary days." (Um homem pode aguentar qualquer coisa, exceto a sucessão de dias ordinários) Johan Wolfgang Goethe. Se bem compreendida e explicada, essa citação leva à discussão do tema *Job Satisfaction*, abordado na lição. Essa atividade objetiva levar o aluno a discorrer ou ao menos pensar em todas as possibilidades e temas acerca da lição, preparando-se para a aula.

3. Terceira pergunta: correspondente a um vídeo sobre o tema, tendo como objetivo trabalhar a compreensão oral dos estudantes. Escolheram-se os vídeos não somente por sua clareza, mas também pela qualidade das informações que trazia.

Exemplo: “Watch the video⁶ and answer. According to Steven Johnson, where do great ideas come from?” (Assista ao vídeo e responda: de acordo com Steven Johnson, de onde vêm as ideias incríveis?)⁷

4. Quarta pergunta: ligada à gramática abordada na unidade. Além de preparar os alunos para a aula, foi um modo de identificar as lacunas e mostrar-lhes que se trata de uma questão que se deve sempre revisar. Muitas vezes os temas gramaticais eram simples e aparentemente fáceis. Então, para garantir o interesse dos estudantes, procuraram-se abordagens diferentes ou pontos mais específicos e avançados, propiciando a pesquisa e estimulando a sua curiosidade.

Exemplo: O ponto de gramática era sobre advérbios. Buscou-se uma abordagem diferente desse tema, na qual se basearam as perguntas.

“Give three adverbs that strengthen the adjective which follow it.

Give three adverbs that soften the adjective which follow it.

What is an adverb of degree?”

A figura abaixo ilustra uma questão de gramática sobre tempos verbais aplicada no primeiro questionário. Essa questão gerou bastantes dúvidas sobre o ponto gramatical, e foi necessário trabalhá-la em sala com o teste conceitual.

⁶ SEC 310 - Form 1 - Great ideas!

Watch the video and answer. According to Steven Johnson, where do great ideas come from? Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?NR=1&v=NugRZGDbPFU&feature=endscreen>>. Acesso em: 4 jul. 2013.

⁷ A referência de todos os vídeos utilizados na pesquisa encontra-se no tópico 9 – Bibliografia.

Complete the gaps with the correct tense. *

a) - Peter, what _____ (you/do) yesterday? - I
_____ (play) football with Mike.

*

b) John's father _____ (be) very unhappy: when he
_____ (get) back home, he _____ (find)
that thieves _____ (break) into his flat.

*

c) Mum, Sarah _____ (break) my TV! I
_____ (watch) it when she _____ (come)
into my room and _____ (break) it! I can't watch the football match! Do
something!

Figura 3: Questão de gramática sobre tempos do passado.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

5. Quinta pergunta: elaborada sobre os textos apresentados na unidade do livro. Foi uma maneira de unificar o que os alunos já faziam previamente em casa, evitando um retrabalho. Nessa questão, os estudantes tinham que aprimorar sua habilidade de compreensão escrita.

Exemplo: “Read the three articles on page 39 of your book and tell which idea will reach most markets.” (Leia os três artigos da página 39 de seu livro e diga qual ideia atingirá mais mercados).

❖ Implementação do questionário pré-aula:

A ferramenta utilizada para criação, envio e controle dos questionários foi o *Google Drive*, vinculado à conta de e-mail criada. Elaboraram-se os formulários a serem respondidos *online* conforme a Figura 2. Os alunos acessavam os questionários por meio de um *link* enviado via SAPIENS (plataforma de comunicação interna da UFV pela qual o professor envia informes aos estudantes) acompanhado de uma mensagem orientando-os sobre prazo (em torno de dois a três dias) e forma de resposta. O *Google Drive* gera automaticamente uma planilha em que ficam compiladas todas as respostas de um mesmo questionário, indicando data, hora e nome do respondente. Isso permite uma visualização geral e comparação de todas

as respostas, facilitando sua análise. Para certificar-se de que os alunos responderiam a todas as perguntas, selecionou-se uma opção, no momento de criação do formulário, que impede seu envio se algum campo estiver em branco.

A adequação das teorias e da metodologia em um campo novo, adicionado às novas tecnologias utilizadas e à preocupação por atrair o interesse dos alunos, foi um grande desafio para a pesquisa. Contudo, esses quesitos estavam a favor da pesquisa, uma vez que, segundo Mazur (1997), a metodologia garante o envolvimento e a atenção dos alunos. Além disso, esperava-se também que, ao menos por curiosidade, os alunos se interessariam. Uma vez prontos, os questionários eram enviados à professora para revisão e, se adequados, encaminhados aos alunos. Nos casos em que houve necessidade de ajuste, esses eram enviados de volta à pesquisadora.

Elaboraram-se quatro questionários por turma, ligados às unidades 4 a 8. Os primeiros questionários contaram com grande adesão, enquanto os últimos tiveram menos respostas. Alguns alunos alegaram ter dificuldade de acesso ao formulário por problemas de conexão à internet, escassez de tempo, falha na comunicação ou falta de verificação da caixa de e-mails.

3.4.2. Segunda fase

❖ Avaliação das respostas obtidas nos questionários pré-aula:

Uma vez respondidos, na véspera da aula, analisavam-se as respostas e, a partir delas, preparavam-se os testes conceituais. A avaliação tinha como objetivo principal direcionar a criação desses testes que seriam aplicados posteriormente em sala de aula. Para isso, agrupavam-se as respostas dos alunos em uma mesma pergunta e fazia-se uma comparação para analisar de forma global a compreensão da turma em cada tópico.

❖ Elaboração dos testes conceituais:

Elaboraram-se os testes conceituais com base na análise das respostas dos questionários pré-aula, cuja apresentação aos alunos dava-se formato de *quizz*, a ser respondido em sala de aula por meio dos *clickers*. Esses aparelhos permitem que os alunos

respondam anônima e rapidamente às questões propostas pelo professor no teste conceitual. Para isso, existe um *software* de controle do sistema, *Turningpoint*⁸, que permite ao professor visualizar imediatamente dados estatísticos dos resultados obtidos, aferindo o nível de compreensão da turma em relação ao assunto que está sendo ensinado. Esse programa está vinculado ao *PowerPoint* e permite uma interação entre educador e aluno e, principalmente, um *feedback* constante do estudante para o professor. Desse modo, este tem a possibilidade de adaptar sua aula às necessidades dos alunos, uma vez que se torna mais fácil identificar os pontos falhos.

A partir da análise dos questionários supracitados, foram elaborados os testes conceituais seguindo a mesma lógica dos questionários, levando em conta o índice de erros e acertos. Os pontos de gramática, por exemplo, que estivessem completamente claros (sem erros) não eram trabalhados novamente.

O primeiro contato dos alunos com a pesquisa foi por meio dos questionários. Antes disso, a professora havia-lhes informado rapidamente sobre o projeto, mas sem maiores detalhes. Na aplicação da primeira aula com os testes conceituais e os *clickers*, o tema e o objetivo da pesquisa foram apresentados aos alunos, assim como a função e a importância da colaboração deles. Como se tratava de uma novidade não somente metodológica, mas também no que se refere à tecnologia (os alunos nunca tinham usado os *clickers*), fez-se, antes da aplicação dos testes, uma explicação detalhada da função desse aparelho e da ligação entre os questionários e as aulas. Apesar da presença da pesquisadora na sala de aula, a reação dos alunos foi muito positiva, uma vez que eles se demonstraram curiosos e interessados.

O formato dos testes seguiam os passos abaixo:

1. *Starting up*: nesse primeiro momento, o objetivo era introduzir o tema que seria abordado ao longo da unidade. Tratava-se de uma citação, de uma pergunta geral e subjetiva ou até mesmo de uma imagem, algumas vezes ligada ao que havia sido perguntado e respondido no questionário. A partir desse documento, pedia-se aos alunos que discutissem em pares a questão, seu

⁸ Maiores informações podem ser encontradas em: < <http://www.turningtechnologies.com/> >.

significado e suas opiniões. Finalmente, pedia-se que as conclusões fossem compartilhadas com a turma.

Exemplo: tema da unidade: *Job satisfaction*.



Figura 4: *Job Satisfaction*.

Fonte: Ingredients to Job Satisfaction (Harvard Business Review, April 7, 2001)⁹.

A partir dessa charge, pediu-se aos alunos que discutissem em duplas e explicassem o seu sentido incluindo suas opiniões.

⁹ Disponível em: <<http://incisights.wordpress.com/2011/04/07/3-ingredients-to-job-satisfaction-harvard-business-review/>>. Acesso em: 8 jul. 2013.



Figura 5: *Job Satisfaction.*

Fonte: Funny pictures: workplace¹⁰.

2. Em um segundo momento, iniciou-se a parte de vocabulário. Um dos objetivos das unidades era que os alunos adquirissem léxico específico ligado a cada tema. Mais uma vez, a atividade proposta em sala tinha o objetivo de interessar os alunos e verificar se tinham adquirido o vocabulário com ajuda dos questionários. Para isso, procuraram-se palavras diferentes ou sentidos inusitados de palavras comuns.

Exemplo: a imagem abaixo ilustra uma questão na qual se usou o *Turningpoint* com os *clickers* trabalhando-se sinônimos. Os gráficos ilustram o índice de erro e acerto dos alunos. Nota-se que mais da metade da turma respondeu corretamente às questões abaixo.

¹⁰ Disponível em: <<http://www.gilberforce.oneuponedown.co.uk/funnypictures/26.html>>. Acesso em: 8 jul. 2013.

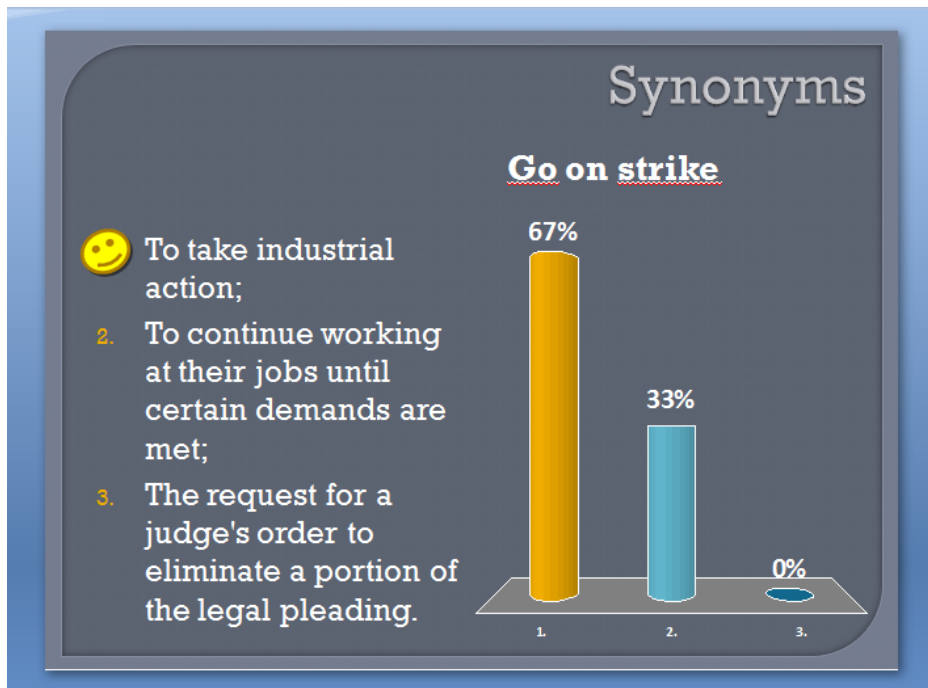


Figura 6: *Job Satisfaction, unit 5*

Fonte: Elaborado pela pesquisadora no *Turningpoint*.



Figura 7: *Entertaining, unit 6*

Fonte: Elaborado pela pesquisadora no *Turningpoint*.

3. Em seguida, de acordo com o desempenho nas questões gramaticais do questionário, trabalhavam-se novamente o conceito com algumas questões, sempre promovendo a discussão e a explicação entre os alunos em duplas.

QUIZZ

What is the definition of a prefix?

a) An instance of arranging a special consideration, such as an exemption from a requirement, or an improper or illegal outcome, especially by means of bribery.

b) To prevent discoloration of (a photographic image) by washing or coating with a chemical preservative.


 c) A letter or group of letters attached to the beginning of a word that partly indicates its meaning.

Figura 8: *Success, unit 4*

Fonte: Elaborado pela pesquisadora no *Turningpoint*.

4. Por fim, trabalhava-se o *listening* (compreensão oral). Para essa parte, usou-se o material que o livro utilizado na disciplina propõe.

3.4.3. Terceira fase

Antes de sua participação efetiva, a pesquisadora fez um pequeno levantamento de pontos a serem observados e analisados ao longo das aulas. Esses pontos foram discutidos com a orientadora a fim de alinhar a observação com a aplicação da metodologia.

Tendo em vista que a pesquisadora não somente preparou o material para realização da pesquisa, mas também participou ativamente de sua aplicação em sala de aula, foi possível coletar dados relacionados ao comportamento dos alunos. Para tal, a ferramenta de coleta de dados utilizada foi o caderno de campo da pesquisadora, no qual se registraram informações

como desenvolvimento da aula, dúvidas, reações e comportamento dos alunos, índice de erros e acertos nas respostas e observações da professora e da pesquisadora.

Considerando que a autora deste trabalho é estudante de Secretariado Executivo Trilíngue da UFV, curso com poucos alunos, sua proximidade com os integrantes da amostra selecionada era considerável. Nesse caso específico, ela não estava cursando as matérias em que aplicava a pesquisa, embora já tivesse feito outras disciplinas com os integrantes das duas turmas analisadas.

A observação deu-se em quatro sessões e de diferentes formas. Em alguns momentos, a pesquisadora participou da aula como aluna respondendo às perguntas; em outros, apenas aplicando o teste conceitual ou explicando o propósito da pesquisa e esclarecendo dúvidas dos alunos.

Um ponto que deve ser ressaltado é a gratuidade da participação no estudo. O preenchimento dos questionários e participação nas aulas, por parte dos alunos, não foi exigido ou recompensado por nota. A pesquisadora estava receosa perante essa situação, contudo a motivação e o envolvimento dos alunos foram surpreendentes e permitiram a realização da pesquisa até o fim. Em momento algum, receberam-se críticas ou identificou-se desmotivação das turmas.

❖ **Observação participante:**

Além dos métodos de coleta citados, um fator que contribuiu muito para esse processo foi a presença da pesquisadora nas aulas, podendo assim, por meio de observação participante, observar e registrar em um caderno de campo as reações e o comportamento dos alunos frente à mudança de metodologia que lhes estava sendo proposta.

André (1992) afirma que a observação participante insere-se no conjunto das metodologias denominadas, no campo educacional, de qualitativas e, frequentemente, de etnográficas. Trata-se de uma metodologia que tem por objetivo estabelecer uma adequada participação dos pesquisadores dentro dos grupos observados de modo a reduzir a estranheza recíproca. Os pesquisadores são levados a compartilhar os papéis e os hábitos dos grupos observados para estarem em condição de observar fatos, situações e comportamentos que não ocorreriam ou que seriam alterados na presença de estranhos.

Portanto, a observação participante é um método em que o pesquisador toma parte do cotidiano do grupo ou organização pesquisada, com o intuito de entender em profundidade aquele ambiente, algo que a metodologia quantitativa não pode fazer. De acordo com Atkinson & Hammersley (1994), refere-se à observação procedida quando o pesquisador está desempenhando um papel participante estabelecido na cena estudada.

Serva e Junior (1995) complementam ainda que se trata de uma situação de pesquisa em que observador e observado encontram-se face a face e em que o processo de coleta de dados se dá no próprio ambiente natural de vida dos observados, que passam a ser vistos não mais como objetos de pesquisa, mas como sujeitos que interagem em dado projeto de estudos.

Haguette (1987) explica que a observação participante é indicada em situações nas quais a evidência qualitativa é usada para captar dados psicológicos que são reprimidos ou não facilmente articulados como atitudes, motivos, pressupostos, quadros de referência ou situações nas quais simples observações qualitativas são usadas como indicadores do funcionamento complexo de estruturas e organizações também complexas difíceis de serem submetidas à observação direta.

A pesquisadora participou efetivamente das atividades propostas em sala de aula, como aluna e também como aplicadora dos testes, podendo assim analisar e observar os alunos sob diversos aspectos. Essa ampla participação da pesquisadora permitiu identificar distintas reações dos alunos e sua evolução ao longo da pesquisa. Todos os dados observados, que serão apresentados detalhadamente e comentados no tópico 4.2, foram registrados no caderno de campo.

3.5. Questionários de percepção

❖ Questionário semiestruturado:

Ao final do semestre, aplicou-se um questionário semiestruturado, composto por cinco perguntas, para conhecer a opinião e a percepção dos alunos sobre as metodologias PI e JiTT, e sua implementação. Marconi e Lakatos (2010) definem-no como uma técnica de coleta de dados constituída por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do pesquisador.

3.6. Método de análise

Como método analítico para os questionários e as observações, utilizou-se a análise de conteúdo que, segundo Bardin (1995, p. 19), “é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática do conteúdo manifesto da comunicação”. Está em constante aperfeiçoamento e “trabalha com a palavra, permitindo, de forma prática e objetiva, produzir inferências do conteúdo de um texto replicáveis ao seu contexto social”. Na abordagem qualitativa, portanto, considera-se a mensagem contemplando o que ela contém ou o que lhe falta. A análise de conteúdo tem seu foco na comunicação, no que o sujeito fala e como fala ou no que deixou de falar, para que se possa interpretar esses dados conforme a necessidade.

Os dados obtidos por meio dos *clickers* permanecem registrados no computador do professor e podem ser avaliados instantânea ou posteriormente para elaboração de avaliações comparativas sobre a eficiência de diferentes métodos de ensino ou ordenamentos da matéria. Contudo, o uso desses dados não será feito nesta pesquisa, tendo em vista seu foco qualitativo.

Após o trabalho de coleta de dados no campo, fez-se uma análise final reestruturando o que foi observado de acordo com a metodologia proposta e baseando-se nas diretrizes de Becker (1987), que apresentam a necessidade da incorporação de descobertas individuais na análise de campo seguida da apresentação de evidências e provas.

4. RESULTADOS

4.1. Análise dos questionários pré-aula

Ao analisar os questionários, foi possível identificar vários pontos a serem trabalhados com os alunos. Percebeu-se também que houve uma evolução no desempenho das respostas ao longo da aplicação. Em geral, a resposta do primeiro questionário foi satisfatória, porém notou-se que, em muitas das questões, os alunos não compreenderam o enunciado, respondendo de forma diversa da que havia sido solicitada. Esse ponto fez com que se atentasse mais à elaboração dos formulários seguintes, a fim de criar enunciados mais claros. Com esse dado, foi possível também preparar o teste conceitual de forma a trabalhar a compreensão desses enunciados.

No primeiro formulário, identificou-se ainda uma grande lacuna nos pontos gramaticais. Tendo em vista o perfil avançado da turma, fez-se interessante relembrar e trabalhar o conceito dessas questões em sala de aula. A professora alertou os estudantes com relação à necessidade de entender os conceitos, em vez de simplesmente decorá-los.

Ao discutir com os alunos, foi possível notar que o conceito não lhes era totalmente desconhecido e que, em algumas das vezes, os erros foram cometidos por falta de atenção ou porque o aluno não recordava exatamente a regra que lhe havia sido passada para decorar. Esse fato ilustra a importância de trabalhar a conceitualização com estudantes, princípio que é defendido por Mazur (2008) ao afirmar, em uma entrevista, que a ideia é ensinar questionando e não expondo.

O primeiro questionário foi respondido dentro do prazo pela maioria dos alunos. Alguns não o responderam por diferentes motivos: por esquecimento, falta de atenção ou impossibilidade de acesso ao e-mail. Nas aulas expositivas, era clara a diferença de desempenho entre os alunos que haviam preparado a aula por meio dos formulários e os que não o haviam feito.

Em alguns casos, também foi possível identificar um conceito errôneo exposto por algum aluno no formulário e corrigi-lo na aula expositiva por meio das questões e das discussões. A partir do segundo questionário, pôde-se notar uma melhoria no conteúdo das respostas, refletindo maior compreensão dos alunos com relação à proposta e aos enunciados.

4.2. Análise das observações da pesquisadora

- **Primeiro encontro com os alunos**

Na primeira sessão de aplicação do teste conceitual, a pesquisadora ainda não tinha sido apresentada pessoalmente como tal. A professora já havia informado os alunos sobre a pesquisa, e o primeiro questionário pré-aula já havia sido enviado e respondido. Foi nessa ocasião que a pesquisadora apresentou seu projeto, o objetivo da pesquisa e o funcionamento da metodologia. Também foi possível identificar as primeiras impressões dos alunos que ainda não tinham um conhecimento claro sobre o assunto e esclarecer dúvidas sobre o formulário que não havia sido explicado formalmente.

Desde o primeiro contato, perguntaram-se aos alunos quais eram suas impressões, dificuldades e observações e solicitou-se a colaboração de todos até o final da pesquisa. Reforçou-se também o apoio e o acompanhamento da professora em todos os passos do estudo para evitar algum receio por parte dos alunos quanto às alterações das aulas. Apesar da familiaridade com a pesquisadora, foi possível notar inicialmente certa timidez por parte dos alunos ligada à presença dela e de sua interferência na aula. Notava-se que, diante das perguntas feitas pela professora, a reação dos alunos era mais natural, porém, frente às questões feitas pela pesquisadora, os alunos olhavam-se antes de responder ou permaneciam em silêncio, levando mais tempo para interagir.

Apesar disso, nenhum desses fatores prejudicou o envolvimento da pesquisadora com os alunos. Após essa primeira ocasião para se acostumarem com sua presença, notou-se que começaram a reagir com mais naturalidade, respondendo a todas as perguntas relacionadas à aplicação do questionário e à proposta da pesquisa, citando alguns pontos como: “o prazo para entrega poderia ser maior”, “gostei muito do vídeo”, “não entendi uma pergunta”. Alguns alunos mostraram-se bem impressionados com a apresentação do projeto e exclamaram: “que chique!”, “achei a proposta muito interessante!”.

Outro fator que alimentou a curiosidade, o interesse e a motivação dos alunos foi o uso dos *clickers*. Quando distribuídos na sala, os alunos demonstraram entusiasmo, elevando o tom de voz e perguntando sobre a função e o objetivo desses aparelhos.

Após esse primeiro contato, iniciou-se a aula e aplicaram-se os testes. Solicitou-se que os alunos discorressem sobre os temas propostos e discutissem em pares suas respostas.

Quanto à explanação em público, os alunos demoravam a tomar uma iniciativa, mas logo respondiam após ajuda e incentivo da professora. A pesquisadora lembrou-os ainda que alguns dos temas discutidos em sala já haviam sido contemplados nos questionários.

Era clara a diferença de tomada de iniciativa entre os alunos que haviam respondido aos questionários e os que não o haviam feito. Alunos mais tímidos sentiram-se confiantes para responder e discutir alguns tópicos e afirmaram que o questionário obrigou-os a pesquisar e permitiu que adquirissem ideias e vocabulário sobre o tema.

Na parte das questões gramaticais, apresentou-se a teoria novamente, tendo em vista o índice de erros identificados nos questionários. Contrariamente ao que se poderia pensar, esse ponto foi bem recebido pelos alunos que admitiram não ter domínio completo sobre o assunto e pediram explicações sobre os exercícios.

No primeiro encontro com essa turma, notou-se uma evolução na reação dos alunos, que, por fim, deixaram a sala motivados com a aula.

- **Outros encontros**

Nos encontros seguintes, os alunos já se mostravam acostumados à presença da pesquisadora e agiam de forma mais natural, sem receio para expor suas opiniões sobre a pesquisa.

O começo das aulas com as perguntas globais geravam mais espaços de silêncio. Pedia-se que os temas fossem discutidos em pares e que, em seguida, as conclusões fossem expostas à turma. Após esse momento de introdução, iniciava-se a seção mais dinâmica com as perguntas interativas do teste conceitual.

O uso dos *clickers* e a aplicação dos testes conceituais com presença dos gráficos tornavam a aula dinâmica e interativa. Os alunos respondiam e fixavam a tela para conferir se haviam acertado ou não. Existia um pequeno suspense durante alguns segundos. A mudança de reação das turmas era muito visível a partir do momento em que se passava das perguntas gerais para as questões de múltipla escolha, nas quais o *clicker* era usado.

Ao elaborar os testes conceituais, a pesquisadora buscou apresentar e abordar os temas de forma criativa e interessante aos alunos, algumas vezes aprofundando em assuntos apresentados na própria lição. Em certos casos, como na aula sobre prefixos, os estudantes tiveram dificuldade em responder, de modo que o índice de acertos foi bastante baixo. Nesses momentos, os alunos mostravam-se surpresos e inquietos frente às perguntas cuja resposta

lhes era desconhecida e, muitas vezes, “chutavam” uma alternativa porque o tempo estava acabando.

Houve situações em que estudantes tiveram dificuldades para responder, por falha do *clicker* ou engano próprio, e demonstraram-se aborrecidos por não o terem conseguido, fato que indica seu envolvimento com os exercícios e a dinâmica do teste conceitual.

- **Contato informal com os alunos**

A proximidade da pesquisadora com os alunos possibilitou obter informações também de maneira informal, já que muitos alunos pediam explicações e repassavam suas impressões à pesquisadora em um contexto externo ao da sala de aula.

Assim, esse fator facilitou a comunicação e a compreensão das dificuldades por parte dos alunos e dos objetivos por parte da pesquisadora e permitiu certas adaptações que se fizeram necessárias.

4.3. Questionário de percepção

Como forma de obter a percepção dos alunos sobre a aplicação da pesquisa, uma vez que eles constituíram a amostra e realizaram todas as atividades propostas, elaborou-se e aplicou-se um questionário de percepção que se encontra no apêndice deste trabalho. Obtiveram-se 22 respostas desses questionários.

Aplicaram-se cinco questões para conhecer as impressões sobre a experiência que os estudantes tiveram. Nenhuma delas foi indutiva, deixando-os com total liberdade para responder. Apesar disso, as respostas obtidas foram muito semelhantes, notando-se que os alunos tiveram um parecer satisfatório unânime.

É importante ressaltar que sem conhecer a metodologia, os alunos responderam com informações que confirmam o que é proposto pelo método aplicado, como a melhoria de seu desempenho em sala, mudança no modo de estudar em casa, melhora da comunicação e compreensão dos conteúdos.

A proximidade da pesquisadora com a amostra foi um fator que auxiliou a aplicação do método, amenizando o possível impacto de sua presença na sala de aula. Sendo assim, os dados obtidos por meio da observação participante foram coletados da forma mais natural

possível. Por outro lado, tomou-se um grande cuidado para que esse fator não se transformasse em um complicador, influenciando a resposta dos alunos nos questionários. Por esse motivo, as perguntas foram abertas e as respostas anônimas.

Primeira pergunta: “O que você achou sobre a aplicação da metodologia do *Peer Instruction* na aula de inglês (apresentações, uso dos *clickers*)? Sentiu alguma diferença, positiva ou negativa, com relação ao método antigo?”

A essa pergunta todas as respostas foram bastante satisfatórias. De forma geral, 100% dos alunos consideraram a aplicação da metodologia interessante. Notou-se a ocorrência de várias expressões positivas como “bem”, “muito”, “ótimo”, “gostei muito”, “me senti motivado”. A maioria (85%) opinou que o método tornou a aula “mais dinâmica e nada cansativa” e que esta passou a ter “mais interação”. Em alguns casos (40%), afirmou-se ainda que “a hora passava sem que eu sentisse” e que “é uma maneira divertida de se aprender idiomas”. Outros (20%) declararam ter mais facilidade com o método antigo, “mas o uso do *clicker* é interessante”, pois permite identificar as dificuldades e as facilidades da turma. Poucos (20%) disseram que “o uso do *clicker* foi insignificante”. Um fato que causou um impacto positivo “foi o estudo prévio” e a preparação antes das aulas (100%). Os estudantes (65%) demonstraram, ainda, sentir maior liberdade para interagir na aula: “todos puderam participar melhor das discussões”.

Resulta claro nas respostas a essa pergunta o sucesso obtido quanto ao objetivo de identificar a percepção dos alunos. Sem mesmo saber o que as metodologias PI e JiTT propõem, eles foram capazes de apontar os pontos fundamentais destas.

Segunda pergunta: “Qual é sua opinião sobre os questionários (grau de dificuldade, tempo para responder, conteúdo, tamanho, relação com a aula...)?”

Nenhum estudante (0%) achou o tamanho dos questionários inadequado, “o tamanho estava bom”. A maioria (80%) considerou que o grau de dificuldade estava “de acordo com a proposta”, “o grau de dificuldade estava bom”, “[os questionários] estavam fáceis”; enquanto alguns (20%) sentiram que o “grau de dificuldade estava médio” e até mesmo alto: “senti dificuldade para responder”. A opinião geral foi muito satisfatória, “os questionários tornam a aula mais dinâmica”, “são muito bem elaborados”, “os questionários trataram assuntos pertinentes às aulas”. Alguns (30%) se sentiram alheios ao

contexto da aula com “as perguntas muito subjetivas” ou por não terem compreendido os enunciados. Outros (25%) julgaram que o prazo para responder estava razoável, “o tempo estava certo”, embora a maioria (75%) tenha opinado que “poderia ter mais tempo para responder”, “o tempo estava curto”, “o prazo poderia ser maior”.

Com essas respostas, foi possível identificar a adequação dos questionários de acordo com o nível da turma, assim como algumas falhas a serem corrigidas quanto à clareza de enunciado e ao prazo concedido.

Terceira pergunta: Os questionários foram úteis para sua aprendizagem? Eles mudaram seu modo de estudar (você tinha o costume de estudar a matéria antes da aula)?

No geral, todos (100%) responderam que “os questionários ajudaram muito”, “foram muito uteis”, “fiquei mais atenta na aula”, “eu nunca tinha lido um capítulo de aula previamente, antes dos questionários”, “com os questionários cheguei à aula, preparado”. A maioria (70%) “não tinha hábito de estudar antes da aula”, “não possuía este hábito e sem dúvida mudou minha concepção de didática e método de estudo”. Outros (20%), embora já tivessem esse costume, afirmaram poder lembrar “conceitos esquecidos”. “Percebi uma grande diferença no desenvolvimento da aula, com conhecimento prévio você consegue discutir e apresentar suas opiniões”. O questionário “tornou o aprendizagem mais divertido, ao mesmo tempo que incentivou o estudo e a pesquisa”.

Esta pergunta visava identificar a eficiência do JiTT, ou seja, se os alunos estudavam em casa ou passaram a estudar após envio dos questionários. Foi possível notar que este ponto foi também muito positivo e que os questionários ajudaram muito os alunos.

Quarta pergunta: O objetivo e o modo de aplicação das atividades propostas ficaram claros para você? Sentiu falta de alguma coisa?

Todos (100%) acharam que o objetivo e a aplicação ficaram “muito claros”, “foi muito bem explicado”, “era bem intuitivo”. Alguns (25%) sentiram falta “de mostrar o questionário ao final da aula”, “de mais perguntas”. Outros (50%) reforçaram sua simpatia pelo método: “eu adorei as aulas de inglês”, “com essa metodologia utilizada no Inglês empresarial, a aula ficou dinâmica e o aprendizado mais fácil”.

Esta pergunta estava diretamente ligada à clareza dos conteúdos aplicados, sem ligação direta com a eficiência da metodologia. Contudo, de acordo com as respostas, nota-se que o material elaborado e disponível nos apêndices foi totalmente adequado a seu público.

Quinta pergunta: Você tem alguma sugestão para a continuidade da pesquisa?

Alguns (30%) não adicionaram nenhum comentário, e a maioria (70%) acredita que a pesquisa “deve continuar a ser aplicada nas turmas, pois ajuda muito no aprendizado”. Alguns (25%) propuseram que os questionários fossem “aplicados frequentemente”, enquanto outros (30%) afirmaram que “o método deveria ser implantado em algumas disciplinas do curso, principalmente nas de línguas” e que “os resultados deveriam ser divulgados”.

Ao responderem a esta pergunta, os alunos demonstraram interesse em dar continuidade à proposta inicial e sugeriram ainda que a abrangência fosse expandida, levando esta metodologia a outras matérias do curso.

5. CONCLUSÃO

Analisando-se os resultados obtidos nesta pesquisa, identificou-se que os objetivos propostos inicialmente foram plenamente atingidos. A percepção dos alunos foi totalmente positiva frente a essa proposta inovadora. Os estudantes foram muito receptivos à aplicação da pesquisa e, de acordo com seus depoimentos, estiveram muito satisfeitos com a experiência e sentiram-se mais motivados a estudar as matérias que cursavam.

É importante ressaltar que esse processo exige um trabalho comprometido do professor que teria que modificar suas estratégias de aula, assim como compreender qual é o objetivo e como funciona a PI juntamente com o JiTT. Existe também a necessidade de entender e aprender a utilizar o programa proposto para criação e aplicação dos testes conceituais em sala, o *Turningpoint*.

Em suma, visando testar a viabilidade da implementação dessas metodologias no curso de Secretariado Executivo da UFV, iniciou-se o trabalho analisando a forma como as disciplinas escolhidas para a experiência eram lecionadas e qual era o conteúdo ministrado. Em seguida, estudaram-se as metodologias PI e JiTT e tentou-se efetuar uma junção destas com o conteúdo das disciplinas. Para realização da pesquisa, tentou-se seguir fielmente os passos propostos pela metodologia e o material já existente utilizado nas matérias em questão. Definiu-se um cronograma de atividades com a professora e buscou-se, então, material extra na Internet, ligado ao tema de cada lição trabalhada para elaboração dos respectivos questionários pré-aula. O questionário era criado no *Google Forms* e enviado via e-mail aos estudantes. Quando eram respondidos, as respostas apareciam automaticamente no *Drive* do e-mail criado para a pesquisa, permitindo sua análise imediata.

Todo o material utilizado encontra-se disponível no Apêndice, sugerindo-se aos professores que se baseiem nesse método de trabalho, tendo em vista o sucesso dos resultados e a praticidade que as ferramentas oferecem. Notou-se que os formulários preparam não somente os alunos como também o professor para o tema que será discutido na aula seguinte. Trata-se de uma forma de conscientizar os estudantes e convencê-los, via demonstração e testes, de que esse método os ajuda a estudar e a aprender. A demonstração dos resultados é bem rápida e visível.

Nas aulas expositivas, aplicaram-se os testes conceituais permitindo identificar o grau de conhecimento dos alunos acerca de um tema com o qual eles já teriam supostamente trabalhado. Os testes conceituais foram elaborados com cuidado após análise de todas as respostas dos questionários e permitiam aos próprios alunos avaliarem-se com a exposição das respostas e dos gráficos. Buscou-se trazer algo novo e interessante a cada exposição para cativar os alunos e proporcionar-lhes conhecimento. Além de tomar ciência das respostas dos questionários, deve-se conhecer o grupo com o qual se vai trabalhar para adequar o tempo, os testes e a dinâmica da exposição. Algumas vezes, não foi possível aplicar a totalidade do material preparado, por falta de tempo de aula.

Pôde-se observar que para aplicação desse método, é necessário que o professor esteja plenamente convencido de seu sucesso e de sua contribuição para os alunos e para o curso, tendo em vista o trabalho intenso que este demanda. De acordo com a reação dos alunos frente à aplicação da pesquisa e aos questionários, concluiu-se que eles identificaram os pontos positivos dessa metodologia e, apesar das dificuldades, demonstraram-se satisfeitos com ela.

Propõe-se uma continuidade a esta pesquisa, repetindo a experiência em turmas de línguas ou até mesmo de outras matérias do curso. Vale ressaltar a importância em conhecer profundamente a metodologia e entender os seus propósitos antes de preparar o material e de aplicá-la, já que existem vários passos a serem seguidos que influenciam o resultado.

Por fim, sugere-se fazer um estudo para analisar a motivação dos alunos de Secretariado Executivo Trilíngue da UFV em participarem das aulas e aprenderem inglês, tendo em vista que a maioria entra no curso com um nível avançado do idioma. A PI e o JiTT poderiam ser um fator que motivaria os estudantes, apresentando a matéria de forma mais dinâmica e adequada a cada turma, tendo em vista sua característica de *feedback* constante dos alunos. Mostra-se interessante, ainda, fazer o estudo mais detalhado para conhecer a possibilidade de implementar genuinamente o método nas aulas de inglês empresarial no respectivo curso de graduação.

A continuidade desta pesquisa pode ser dada por pesquisadores da área de secretariado e principalmente de letras, tendo em vista a questão metodológica do ensino de línguas.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDER-EGG, E. **Introducción a las técnicas de investigación social:** para trabajadores sociales. 7. ed. Buenos Aires: Humanitas, 1978.

ANDRÉ, M. E. Da. **Cotidiano escolar e práticas sociopedagógicas.** Em aberto. Brasília, ano 11, n. 53, p. 29-38, 1992.

ASTIN, A. W. **What matters in college? Four critical years revisited.** San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1993.

ATKINSON, P.; HAMMERSLEY, M. Ethnography and participant observation. In: DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. (Ed.). **Handbook of qualitative research.** Londres: Sage, 1994. p. 248-261.

BAÊTA, O. V. **A institucionalização da política de atenção à saúde do servidor público federal a percepção dos técnicos de nível superior da Universidade Federal de Viçosa – MG.** 2010. 100 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2010.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1995.

BECKER, H. **Métodos de pesquisa em ciências sociais.** São Paulo: Hucitec, 1987.

BERNSTEIN, B. **Class, codes and control:** theoretical studies towards a sociology of language. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1971. v. 1.

BEST, J. W. **Como investigar en educación.** 2. ed. Madri: Morata, 1972.

BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 12, n. 2, p. 361-376, 1999.

BROWN, H. D. **Teaching by principles:** an interactive approach to language pedagogy. San Francisco: Longman, 2001.

BRUNER, J. **A Cultura da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica.** São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

CROUCH, C. H.; MAZUR, E. Peer instruction: ten years of experience and results. **American Association of Physics Teachers**, v. 69, n. 9, p. 970 – 977, set. 2001. Disponível em: <http://web.mit.edu/jbelcher/www/TEALref/Crouch_Mazur.pdf> Acesso em: 7 jun. 2013.

CROUCH, C. H.; WATKINS, J.; FAGEN, A. P.; MAZUR, E. Peer instruction: engaging students one-on-one, all at once. **Research-Based Reform of University Physics**, v. 1, p. 1-55, 2007.

DAM, L. Developing learner autonomy: the teacher's responsibility. IN: LITTLE, D.; RIDLEY, J.; USHIODA, E. (Ed.). **Learner autonomy in the foreign language classroom: teacher, learner, curriculum and assessment**. Dublin: Authentik, 2003.

DE AQUINO, C. T. E. **Como aprender: andragogia e as habilidades de aprendizagem**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

ELLIS, R. **The study of second language acquisition**. New York: Oxford University Press, 2000.

FAGEN, A. P. Peer instruction: results from a range of classrooms. **The Physics Teacher**, v. 40, n. 4, p. 206-209, 2002.

FILATRO, A. **Design instrucional na prática**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.

GOWIN, D. B. **Educating**. Ithaca: NY, Cornell University Press, 1981.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1987.

HAKE, R. R. Interactive-engagement versus traditional methods: A six-thousand-student survey of mechanics test data for introductory physics courses. **American Journal of Physics**, v. 66, p. 64-74, 1998.

HENDERSON, C.; DANCY, M. H. Impact of physics education research on the teaching of introductory quantitative physics in the United States. **Physical Review Special Topics-Physics Education Research**. v. 5, n. 2, 2009.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo, Atlas: 2007.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7. ed. São Paulo, Atlas: 2010.

LASRY, N. Clickers or flashcards: Is there really a difference? **The Physics Teacher**. v. 46, n. 4, p. 242-244, 2008.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN H. I; VANDRESEN, P.

Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: UFSC, 1988. p. 211-236.

LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, V. J. (Ed.). **Produção de materiais de ensino:** teoria e prática. Pelotas, RS: EDUCAT, 2003. p. 13-38.

LEGENHAUSEN, L. Second language acquisition in an autonomous learning environment. In: LITTLE, D.; RIDLEY, J.; USHIODA, E. (Ed.). **Learner autonomy in the foreign language classroom:** teacher, learner, curriculum and assessment. Dublin: Authentik, 2003.

LIBERALI, F. C. Bringing student's reality into classroom: a socio-interaction perspective. **Braz-TESOL Newsletter**, São Paulo, p. 18-20, jun. 2002.

LITTLE, D. **Learner autonomy 1:** definitions, issues and problems. Dublin: Authentik, 1991.

MAZUR, E. **Peer instruction:** a user's manual. Upper Saddle River: Prentice Hall, 1997.

_____. **Ensinar é apenas ajudar a aprender.** Entrevista. Coimbra: Gazeta Física, [2008]. p. 18-23.

_____. **Farewell, Lecture?** Science. vol. 323, 50. 2 de janeiro de 2009.

MITRE, S. M. et al.. **Metodologias ativas de ensino aprendizagem na formação profissional em saúde:** debates atuais. Ciência & Saúde Coletiva, 13 (sup. 2), 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.org/pdf/csc/v13s2/v13s2a18.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2013.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo.** 13ª impressão. São Paulo: EPU, 2003.

MOREIRA, M. A. **Metodologias de pesquisa em ensino.** São Paulo: Livraria da Física, 2012.

MÜLLER, M. G.; BRANDÃO, R. V.; ARAUJO, I. S.; VEIT, E. A. Implementação do método de ensino peer instruction com o auxílio dos computadores do projeto "uca" em aulas de física do ensino médio. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 29, n. Especial 1, p. 491-524, set. 2012.

NOVAK, J. D. **Uma teoria de educação.** São Paulo: Pioneira, 1981.

OLIVEIRA, J. B. A.; CHADWICK, C. **Aprender e ensinar.** 6. ed. São Paulo: Global Editora, 2004.

PAIVA, V. L. M. O. Antonio Eliseu Lemos Leal Sena pergunta, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva responde: o ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. In: Lima

D. C. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola, 2009.

PAIVANDI, S. La relation à l'apprendre à l'université. **Recherches sociologiques et anthropologiques**, 42-2, 2011. Disponível em: <<http://rsa.revues.org/730>>. Acesso em: 24 nov. 2013.

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SAMPIERI, R. H. et al. **Metodologia de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SANTOS, A. R. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. 7. ed. Revisada conforme NBR 14724:2005. Rio de Janeiro: Lamparina, 2005.

SAUSSURE, F. de. **Cours de linguistique générale**. Paris: Payot, 1995.

SCHARLE, A.; SZABÓ, A. **Learner autonomy: a guide to developing learner responsibility**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

SERVA, M.; JAIME JR, P. Observação participante e pesquisa em administração: uma postura antropológica. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.35, n.1, p.64-79, mai./jun. 1995.

SMYSER, B.M. **Active and cooperative learning**. [s. l.: s. n.] 1993.

THOMSEN, H. Scaffolding target language use. In: LITTLE, D.; RIDLEY, J.; USHIODA, E. (Ed.). **Learner autonomy in the foreign language classroom: teacher, learner, curriculum and assessment**. Dublin: Authentik, 2003.

TREBBI, T. Curriculum development and learner autonomy in the foreign language classroom: constraints and possibilities. In: LITTLE, D.; RIDLEY, J.; USHIODA, E. (Ed.). **Learner autonomy in the foreign language classroom: teacher, learner, curriculum and assessment**. Dublin: Authentik, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, **Catálogos de Graduação**. 2013. Disponível em: <<http://www.pre.ufv.br/catalogo/arquivos/vicosa/catalogoVicosa2013/Catalogo%202013%20CCH/secretariado%20executivo.pdf>> Acesso em: 8 out. 2013.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WATKINS, J.; MAZUR, E. Using JiTT with peer instruction. In: SIMKINS, S.; MAIER, M. (Ed.). **Just-in-time teaching across the disciplines**. Sterling: Stylus Publishing, 2009. p. 9-62

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. São Paulo: Bookman, 2005.

7. BIBLIOGRAFIA

COTTON, D.; FALVEY, D.; KENT, S. **Market leader**: intermediate students' book. 3. ed. Essex: Pearson Education, 2010.

_____. **Market leader**: upper intermediate students' book. 3. ed. Essex: Pearson Education, 2011.

MASCULL, B. **Market leader**: intermediate teacher's book. Essex: Pearson Education, 2006.

MASCULL, B; HEITLER, D. **Market leader**: upper intermediate teacher's book. Essex: Pearson Education, 2006.

VÍDEOS USADOS NOS QUESTIONARIOS PRÉ-AULA

SEC 310 - Form 1 - Great ideas!

Watch the video and answer. According to Steven Johnson, where do great ideas come from?

Disponível em:

<<http://www.youtube.com/watch?NR=1&v=NugRZGDbPFU&feature=endscreen>>. Acesso em: 4 jul. 2013.

SEC 310 - Form 2 – Stress

Watch the video and tell how you can manage your stress.

Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=s93ywwqFa6CM>>. Acesso em: 5 jul. 2013.

SEC 310 - Form 3 – Entertaining

Watch this video and tell which things you shouldn't do at a business dinner.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=vwPsKZZhbJE>>. Acesso em: 9 jul. 2013.

SEC 310 - Form 4 – Marketing

Watch this video and explain what is Marketing.

Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=QePU68FhwiY>>. Acesso em: 26 jul. 2013.

SEC 412 - Form 1 - Success!

Watch this video and tell what advices Ron Finkelstein gives his clients to reach their business success.

Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=tWsI8eLA36M&noredirect=1>>. Acesso em: 5 jul. 2013.

SEC 412 - Form 2 - Job Satisfaction

Watch this video and tell which are the reasons why people quit their jobs.

Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=5-2u22cpYic>>. Acesso em: 5 jul. 2013.

SEC 412 - Form 3 - RISK

Watch the video and explain what is "risk"?

Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=ijLfY06br4A>>. Acesso em: 10 jul. 2013.

8. APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário de percepção aplicado no final do semestre 2013-1

Questionário sobre aplicação da *Peer Instruction* e do *Just in Time Teaching* na aula de inglês

- 1) O que você achou sobre a aplicação da metodologia do *Peer Instruction* na aula de inglês (apresentações, uso dos *clickers*)? Sentiu alguma diferença, positiva ou negativa, com relação ao método antigo?

- 2) Qual é sua opinião sobre os questionários (grau de dificuldade, tempo para responder, conteúdo, tamanho, relação com a aula ...)?

- 3) Os questionários foram uteis para seu aprendizado? Eles mudaram seu modo de estudar (você tinha o costume de estudar a matéria antes da aula?)?

- 4) O objetivo e o modo de aplicação das atividades propostas ficaram claros para você?
Sentiu falta de alguma coisa?

- 5) Você tem alguma sugestão para a continuidade da pesquisa?

APÊNDICE B – SEC 310 – Form 1 - Great ideas!

09/01/14

SEC 310 - Form 1 - Great Ideas!

SEC 310 - Form 1 - Great ideas!*** Required****Name ***

This is a required question

E-mail ***What is the best idea you have ever had? *****Can you think of examples of good ideas from the past that were controversial at first?****Explain. ***

Ex.: Many believed that home video would destroy the cinema business.

Watch the video and answer. According to Steven Johnson, where do great ideas come from? *<http://www.youtube.com/watch?NR=1&v=NuqRZGDbPFU&feature=endscreen>**Complete the gaps with the correct tense. ***

a) - Peter, what _____ (you/do) yesterday? - I _____ (play) football with Mike.

*

09/01/14

SEC 310 - Form 1 - Great Ideas!

b) John's father _____ (be) very unhappy: when he _____ (get) back home, he _____ (find) that thieves _____ (break) into his flat.

*

c) Mum, Sarah _____ (break) my TV! I _____ (watch) it when she _____ (come) into my room and _____ (break) it! I can't watch the football match! Do something!

Read the three articles on page 39 of your book and tell which idea will reach most markets. *

Never submit passwords through Google Forms.

Powered by


This content is neither created nor endorsed by Google.

[Report Abuse](#) - [Terms of Service](#) - [Additional Terms](#)

APÊNDICE C – SEC 310 – Form 2 - STRESS

09/01/14

SEC 310 - Form 2 - Stress

SEC 310 - Form 2 - Stress

* Required

Name *

This is a required question

Do you have a stressful life? *

Watch the video and tell how you can manage your stress. *<http://www.youtube.com/watch?v=s93vwoFa6CM>

Read the text on p.47 of your book and answer this question: *

What are the four major causes of workplace stress?

When do you use the "past simple" and the "present perfect"? *

09/01/14

SEC 310 - Form 2 - Stress

Never submit passwords through Google Forms.

Powered by


This content is neither created nor endorsed by Google.
[Report Abuse](#) - [Terms of Service](#) - [Additional Terms](#)

APÊNDICE D – SEC 310 – Form 3 – Entertaining.

09/01/14

SEC 310 - Form 3 - Entertaining

SEC 310 - Form 3 - Entertaining*** Required****Name ***

This is a required question

Discuss this statement. Do you agree? *

"Food is our common ground, a universal experience." James Beard.

If you were millionaire, what would you like to do to entertain yourself? ***What corporate-hospitality event would you like to be invited to? Explain. *****Watch this video a tell wich things you shouldn't do at a business dinner. ***<https://www.youtube.com/watch?v=wpPsKZZhbJE>**What's a multiword verb? Give three examples and their meaning. ***

09/01/14

SEC 310 - Form 3 - Entertaining

Never submit passwords through Google Forms.

Powered by


This content is neither created nor endorsed by Google.

[Report Abuse](#) - [Terms of Service](#) - [Additional Terms](#)

APÊNDICE E – SEC 310 – Form 4 – Marketing.

09/01/14

SEC 310 - Form 4 - Marketing

SEC 310 - Form 4 - Marketing*** Required****Name ***

This is a required question

What is your opinion about this statement? Explain. *

"Marketing is the art of making something better than it really is."

Watch this video and explain what is Marketing. *<http://www.youtube.com/watch?v=QePU88FhwY>**Mention an example of a successful and unsuccessful marketing strategy and explain. *****Which marketing advices would you give to an enterprise which is failing? *****Give three examples and the definition of: ***

Closed questions:

09/01/14

SEC 310 - Form 4 - Marketing

*

Open questions:

*

Tag questions:

Never submit passwords through Google Forms.



This content is neither created nor endorsed by Google.

[Report Abuse](#) - [Terms of Service](#) - [Additional Terms](#)

APÊNDICE F – SEC 412 – Form 1 – Success!

09/01/14

SEC 412 - Form 1 - Success!

SEC 412 - Form 1 - Success!*** Required****Name: ***

This is a required question

E-mail: ***Which definition could you give to "success"? ***

Give examples.

Discuss this statement: *

Underfunding and overstaffing are the quickest way to failure.

Watch this video and tell what advices Ron Finkelstein gives his clients to reach their business success. *<http://www.youtube.com/watch?v=tWsl8eLA38M&noredirect=1>**Write the verbs in brackets in the correct form (Present simple - present continuous - present perfect). ***

There's something wrong with Amanda. Look - she _____ (cry).

*

09/01/14

SEC 412 - Form 1 - Success!

My parents really like that film - I think they _____ it about a hundred times (see)!

*

My friend Jamie's really happy - his parents _____ him a new laptop (buy)!

*

Don't call me on Saturday afternoon - I _____ football in the park on Saturday afternoons (play).

Never submit passwords through Google Forms.

Powered by


This content is neither created nor endorsed by Google.

[Report Abuse](#) - [Terms of Service](#) - [Additional Terms](#)

APÊNDICE G – SEC 412 – Form 2 – Job Satisfaction.

09/01/14

SEC 412 - Form 2 - Job Satisfaction

SEC 412 - Form 2 - Job Satisfaction

* Required

Name *

This is a required question

Discuss this statement: *

"A man can stand anything except a succession of ordinary days." Johan Wolfgang Goethe

What motivates you to work hard? *

Watch this video and tell which are the reasons why people quit their jobs. *

<http://www.youtube.com/watch?v=5-2u22cpYic>

Read the notes below and write sentences using the passive. *

Management ignore suggestions/complaints.

*

09/01/14

SEC 412 - Form 2 - Job Satisfaction

Hold meetings with all Heads of Department.

*
Encourage staff to do various task.

*
Carry out research into new employee incentive programme.

Never submit passwords through Google Forms.

Powered by


This content is neither created nor endorsed by Google.
[Report Abuse](#) - [Terms of Service](#) - [Additional Terms](#)

APÊNDICE H – SEC 412 – Form 3 – Risk.

09/01/14

SEC 412 - Form 3 - RISK

SEC 412 - Form 3 - RISK*** Required****Name ***

This is a required question

Explain the quotation below and give your opinion. *

"You don't concentrate on risks. You concentrate on results. No risk is too great to prevent the necessary job from getting done." – Chuck Yeager

In your opinion, when should someone take risks? ***Watch the video and explain what is "risk"? ***

<http://www.youtube.com/watch?v=ijLFY06br4A>

Give three adverbs that strengthen the adjective which follow it. ***Give three adverbs that soften the adjective which follow it. ***

https://docs.google.com/forms/d/1-6iRlyOr3yqNg8IX_0DwK03IVgya6thK7c0ZK-GHg/Viewform

1/2

09/01/14

SEC 412 - Form 3 - RISK

What is an adverb of degree? *

Never submit passwords through Google Forms.

Powered by


This content is neither created nor endorsed by Google.

[Report Abuse](#) - [Terms of Service](#) - [Additional Terms](#)