

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS  
EM REDE**

**SER PROTAGONISTA: PRODUÇÃO COLABORATIVA DE TEXTOS EM LÍNGUA  
INGLESA**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Diane Carla Cagliari**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2016**

**Diane Carla Cagliari**

**SER PROTAGONISTA: PRODUÇÃO COLABORATIVA DE TEXTOS EM LÍNGUA  
INGLESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Tecnologias Educacionais em Rede.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Elena Maria Mallmann

Santa Maria, RS

2016

**Diane Carla Cagliari**

**SER PROTAGONISTA: PRODUÇÃO COLABORATIVA DE TEXTOS EM LÍNGUA  
INGLESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Tecnologias Educacionais em Rede.

**Aprovado em 23 de setembro de 2016:**

---

**Elena Maria Mallmann, Dra. (UFSM)**  
(Presidente/Orientador)

---

**Diene Eire de Mello, Dra. (UEL)**

---

**Débora Leão, Dra. (UFSM)**

---

**Cláudia Smaniotto Barin, Dra. (UFSM)**

Santa Maria, 23 de Setembro de 2016

## AGRADECIMENTOS

À minha mãe Maria Zélia e meu pai Domingos (*In memoriam*), pelos valores ensinados e pela educação que me proporcionaram.

Às minhas irmãs Daiâni e Franciele, pelas incansáveis demonstrações de apoio.

Ao meu esposo, Felipe, pelo carinho, paciência e bom humor demonstrados nessa nossa caminhada do Mestrado.

À minha orientadora Elena Maria Mallmann, pela paciência, compreensão e competência.

Ao professor Pedro Canabarro Cunha, pelo apoio, acolhimento e dedicação.

Aos queridos alunos participantes do CRIG, em especial Milena Rodrigues Jovanovichs, Sarah Paiva da Silva Schmitz e Samuel Puhl Leal, por serem a minha referência e meu porto seguro nessa aventura.

Muito obrigada!

*Onde quer que haja mulheres e  
homens, há sempre o que  
fazer, há sempre o que ensinar,  
há sempre o que aprender.*

(Paulo Freire)

## RESUMO

### SER PROTAGONISTA: PRODUÇÃO COLABORATIVA DE TEXTOS EM LÍNGUA INGLESA

AUTORA: DIANE CARLA CAGLIARI

ORIENTADORA: ELENA MARIA MALLMANN

O ensino de línguas dispõe de inúmeras possibilidades de apoio, visto a grande variedade de tecnologias que acompanham os diversos ambientes de aprendizagem. O presente trabalho, realizado no Mestrado de Tecnologias Educacionais em Rede, na Linha de Pesquisa de Gestão de Tecnologias Educacionais em Rede, objetivou proporcionar aos alunos participantes do Clube de Relações Internacionais Garança, do Colégio Militar de Santa Maria, uma forma de produzir, colaborativamente, textos em língua inglesa que possibilitem maior interação, aprendizado e autonomia durante o desenvolvimento das atividades do grupo. Ao explorarmos a integração das tecnologias educacionais em rede, podemos atender às necessidades de produção colaborativa dos estudantes dentro do contexto em que estão inseridos. Trata-se de uma pesquisa-ação, visto que tal concepção produz uma compreensão do ambiente escolar por ser considerada emancipatória e que produz mudanças nas práticas pedagógicas. A presente pesquisa apresenta práticas implementadas com planos de alteração de outras já existentes, tendo como produto o Manual de utilização do GoogleDocs para a escrita colaborativa. Utilizar uma ferramenta online como mecanismo de desafiar os alunos a escreverem colaborativamente possibilitou a formação de conhecimento, por meio do recurso utilizado. A escrita colaborativa não é amplamente utilizada nas aulas de língua inglesa, mas a ferramenta mostrou-se como uma possibilidade de instigar os alunos a participarem da escrita dos colegas.

**Palavras-chave:** autonomia, escrita colaborativa, produto; tecnologias educacionais em rede.

## **ABSTRACT**

### **BEING THE PROTAGONIST: COLLABORATIVE WRITING OF TEXTS IN ENGLISH**

**AUTHOR: DIANE CARLA CAGLIARI**

**ADVISOR: ELENA MARIA MALLMANN**

Language teaching has several possibilities for support since there has been a wide variety of technologies present in the virtual learning environments. This study aims to provide participating students of Clube de Relações Internacionais Garança, in the Military School, a way to produce, collaboratively, texts in English that allow greater interaction, learning and autonomy during the development of the group activities. By using Educational Technology Network, it is possible to reach the needs of collaborative writing of students within the context in which they live. It is an action research, as this methodology produces an understanding of the school environment as it is considered emancipatory. Besides, it may produce changes in the pedagogical practices in the classroom. The product of this study is an infographic of How to Use GoogleDocs to improve collaborative writing. It was possible to identify that students are open to new experience of using technology in order to improve the writing process. Using an online tool as a mechanism to challenge students to write collaboratively enabled the rising of knowledge. Collaborative writing is not widely used in English classes, but the tool has proved to be a possibility of instigating the students to participate in the writing of his colleagues.

**Keywords:** autonomy, product; collaborative writing, educational technology network.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Espiral de ciclos da Investigação-Ação.....	24
Figura 2 - Documento editado no GoogleDocs .....	42
Figura 3 - Manual de Utilização do GoogleDocs. ....	46
Figura 4 - Mediação docente: auxílio inicial na utilização do GoogleDocs via Rede Social .....	47
Figura 5 - Histórico de revisões dos DPO/2016. ....	49
Figura 6 - Histórico de revisões no GoogleDocs .....	53

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Comparação entre Pesquisa-ação e Pesquisa clássica.....	23
--	----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CM	Colégios Militares
CMSM	Colégio Militar de Santa Maria
CRIG	Clube de Relações Internacionais Garança
DEP	Departamento de Ensino e Pesquisa
DEPA	Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial
DPO	Documento de Posição Oficial
DT	Documento de Trabalho
EE	Estabelecimento de Ensino
LE	Língua Estrangeira
LEE	Lei de Ensino do Exército
MONU	Modelo da Organização das Nações Unidas
NPGE	Normas de Planejamento e Gestão Escolar
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
R69	Regulamento dos Colégios Militares
RI	Regimento Interno
SCMB	Sistema Colégio Militar Brasil
SEAN	Sistema de Ensino e Aprendizagem por Níveis

## SUMÁRIO

<b>1.</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>2.</b>	<b>PRÁTICA INVESTIGATIVA</b> .....	<b>15</b>
2.1.	Contexto da Pesquisa .....	15
2.2.	Delimitação do Problema de Pesquisa .....	19
2.3.	Objetivo Geral.....	20
2.4.	Objetivos Específicos .....	20
<b>3.</b>	<b>CAMINHOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>21</b>
3.1.	A Pesquisa-Ação e o Projeto de Pesquisa .....	22
<b>4.</b>	<b>AUTONOMIA E O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA</b> .....	<b>26</b>
4.1.	Conceituando Autonomia .....	28
<b>5.</b>	<b>O CONTEXTO DA INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS EM REDE NAS ESCOLAS BRASILEIRAS</b> .....	<b>33</b>
5.1.	Tecnologias Educacionais e suas Contribuições para o Ensino de Língua Estrangeira .....	35
5.2.	O Perfil do Professor de Língua Estrangeira .....	37
<b>6.</b>	<b>APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA</b> .....	<b>39</b>
6.1.	Escrita colaborativa, emancipação discente e o aprendizado de língua inglesa.....	40
<b>7.</b>	<b>APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	<b>44</b>
7.1.	O início e o monitoramento da solução implementada .....	44
7.2.	Descrição de Encontros e a Pesquisa-ação em prática .....	50
7.3.	Análise das vantagens e desvantagens .....	53
<b>8.</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>56</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>59</b>
	<b>ANEXOS</b> .....	<b>63</b>
	<b>ANEXO A – MODELO DE MATERIAL DE ESTUDO DISPONIBILIZADO PELO ALUNO RESPONSÁVEL PELA ESCOLHA DO TEMA A SER SIMULADO E ENVIADO PARA O GRUPO DO CRIG</b> .....	<b>63</b>
	<b>ANEXO B – MODELOS DE DOCUMENTOS DE POSIÇÃO OFICIAL ELABORADOS INDIVIDUALMENTE PELOS ALUNOS</b> .....	<b>70</b>
	<b>ANEXO C – PRIMEIRO DPO ESCRITO POR MEMBROS DO CRIG DE FORMA COLABORATIVA PARA O EVENTO MUNDOCMPA, EM SETEMBRO DE 2015, EM PORTO ALEGRE</b> .....	<b>74</b>
	<b>ANEXO D – MANUAL DE UTILIZAÇÃO DA FERRAMENTA GOOGLEDPCS</b> .....	<b>75</b>
	<b>ANEXO E – ALGUNS MODELOS DE DOCUMENTOS DE POSIÇÃO OFICIAL ELABORADOS COLABORATIVAMENTE UTILIZANDO GOOGLEDPCS</b> .....	<b>76</b>
	<b>ANEXO F – MODELO DE DOCUMENTO DE POSIÇÃO OFICIAL</b> .....	<b>79</b>
	<b>ANEXO G – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS MEMBROS DO CRIG SOBRE AS IMPRESSÕES SOBRE A ESCRITA COLABORATIVA DE DPO</b> .....	<b>80</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Um dos desafios que o professor de língua inglesa enfrenta é lançar mão de atividades que contribuam para a educação formal e possam envolver os alunos no seu desenvolvimento, visto que existe uma mudança constante e dinâmica das tecnologias que aproximam os estudantes dos dispositivos eletrônicos. Portanto, as tecnologias educacionais em rede podem ser uma ferramenta a ser utilizada para auxiliar no aprendizado e promover a autonomia. Nesta concepção, a apropriação das tecnologias educacionais está relacionada à possibilidade de fortalecer a qualidade das atividades propostas no âmbito escolar. Elas permitem, ainda, a democratização do acesso ao ensino. Também permitem aplicabilidades pedagógicas inovadoras que podem contribuir para o aprendizado, bem como fortalece a justiça social, pela democratização do acesso ao ensino, permitindo pelo processo da comunicação tecnológica que todos se apropriem do conhecimento.

Neste contexto de democratização do acesso ao ensino, a língua inglesa também possibilita o compartilhamento de conhecimento se considerada a língua da comunicação com o mundo. Há um processo de integração global que requer a fluência em uma língua estrangeira. A língua inglesa destaca-se como uma das mais importantes devido ao seu vasto uso e abrangência. Por isso, há a necessidade de fortalecer a fluência em língua inglesa, para que se compreenda o que é acessado com mais agilidade e sem depender de traduções, algumas vezes com perda de detalhes que são essenciais para o entendimento dos conteúdos online.

O acesso às tecnologias diversificou as possibilidades de aprender, embora não seja a solução para todas as renovações que a educação necessita. O desafio de preparar os alunos para o mundo oportunizou a integração da educação digital em sala de aula. Diante deste cenário, oportunidades foram sendo geradas e o mundo pôde, enfim, ser entendido como uma aldeia, onde as barreiras geográficas não são limitadoras do aprendizado, o que foi conceituado por McLuhan (1977).

Expressões como trabalho colaborativo, redes colaborativas, atividades colaborativas e escrita colaborativa vêm ganhando espaço em diferentes áreas do conhecimento, principalmente na área tecnológica. Okada (2003) afirma que aprendizes que interagem e trabalham colaborativamente constroem conhecimento

de modo mais significativo, desenvolvem habilidades intra e interpessoais, deixam de ser independentes para serem interdependentes.

Nesta perspectiva, o processo de escrita colaborativa pode proporcionar aos alunos uma forma de produzir textos em língua inglesa que possibilitem mais envolvimento, interação e aprendizado durante o desenvolvimento das atividades. Embora tenhamos acesso às tecnologias que contribuem para o desenvolvimento de atividades em equipe, ainda podemos encontrar alunos e professores com a concepção de somente focar no trabalho individual, no qual alunos são expectadores e não participantes ativos e envolvidos no seu aprendizado e de seus colegas. Além disso, otimizamos o tempo frente aos alunos com atividades nas quais possamos dar atenção a eles enquanto as atividades realizadas com a apropriação das tecnologias flexibilizam nosso espaço.

Nesse viés, o CRIG, do Colégio Militar de Santa Maria, possibilitou o desenvolvimento deste trabalho de escrita colaborativa, pois os estudantes envolvidos neste grupo, além de utilizarem a habilidade da fala, precisam produzir documentos em língua inglesa referentes às Simulações da Organização das Nações Unidas desenvolvidas no grupo. A escolha pelo grupo ocorreu devido à necessidade de praticar as simulações em inglês. Após alguns encontros do CRIG, os quais ocorrem todas as terças-feiras, foi relatado pelos integrantes do grupo, em uma conversa durante o próprio encontro, que a escrita de documentos para as simulações gerava bastante dificuldade.

As simulações<sup>1</sup> relacionam-se com diplomacia, ciência política, política internacional e direito. O CRIG configura uma atividade complementar desenvolvida no contraturno das aulas regulares. O clube oportuniza discussões e reflexão sobre diversos temas da agenda internacional como direitos humanos, economia política, segurança, paz e meio ambiente. Ao buscarem soluções para tais problemas internacionais, os alunos colocam em prática suas aptidões com oratória, capacidade de negociação, cooperação, tolerância e liderança.

Além dessas habilidades desenvolvidas, os alunos precisavam desenvolver Documentos de Posição Oficial (DPO) e Documentos de Trabalho (DT), os quais

---

<sup>1</sup> Informações sobre as simulações podem ser encontradas no site do National Model United Nations, <http://www.nmun.org/>

foram utilizados para o desenvolvimento deste trabalho e foram explicados posteriormente. Para tanto, a escrita colaborativa foi a forma pela qual os documentos foram elaborados. A escrita colaborativa consiste em uma prática social que tem ganhado cada vez mais força como apontam Lowry et al. (2004), pois, ao mesmo tempo em que o processo de globalização aumenta, surge a necessidade de desenvolver atividades colaborativas.

Portanto, a escrita colaborativa para a elaboração dos DPO por alunos participantes do CRIG é o tema deste estudo cujo problema norteador é verificar em que medida a escrita colaborativa de DPO pode ser fortalecida por meio das tecnologias educacionais em rede.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, objetivou-se desenvolver a produção colaborativa de DPO utilizando as tecnologias educacionais em rede para auxiliar a aprendizagem da língua inglesa por alunos do ensino médio que participam do CRIG do Colégio Militar de Santa Maria. Além da produção colaborativa do DPO, também havia sido proposto identificar a percepção dos alunos participantes da pesquisa quanto sua aprendizagem com relação à língua inglesa ao longo das atividades do grupo.

Para tanto, o trabalho foi dividido da seguinte forma: no capítulo 1, apresenta-se a prática investigativa, contextualização do projeto de pesquisa além do tema, problema de pesquisa, objetivo geral e objetivos específicos; no capítulo 2 são descritos os caminhos metodológicos da pesquisa. Na sequência, é apresentada a fundamentação teórica, a qual inclui capítulos sobre autonomia e ensino de língua estrangeira, o contexto e contribuições do uso das tecnologias educacionais em rede nas escolas brasileiras, perfil do professor de língua inglesa e aprendizagem de língua inglesa. Para finalizar, são apresentadas as seções de discussão dos resultados e considerações finais.

## **2. PRÁTICA INVESTIGATIVA**

### **2.1. Contexto da Pesquisa**

O Colégio Militar de Santa Maria (CMSM) pertence ao Sistema Colégio Militar do Brasil<sup>2</sup> (SCMB), que é composto por doze Colégios Militares (CM) distribuídos em cidades do território nacional. O primeiro CM remonta ao ano de 1888 e foi criado na cidade do Rio de Janeiro e tinha como principal objetivo proporcionar assistência aos filhos dos militares mortos durante a guerra do Paraguai.

O CMSM foi criado em 22 de março de 1994 e é uma organização militar híbrida, possuindo características de um Quartel, em seu sentido clássico, e de um Estabelecimento de Ensino convencional com todas as estruturas de coordenação e supervisão pedagógicas, laboratórios de ensino de química, física e biologia, auditórios, refeitórios, biblioteca, salas de aula, cantinas, enfermaria, sala de professores e complexo desportivo.

A fundamentação norteadora da proposta pedagógica dos CM são os princípios gerais e os preceitos contidos no Regulamento dos Colégios Militares (R-69). Em seu artigo 2º, os CM são definidos como “organizações militares que funcionam como estabelecimentos de ensino de educação básica, com a finalidade de atender ao Ensino Preparatório e Assistencial.”. Para tanto, faz-se necessário o atendimento das duas vertentes de ensino destacadas - a preparatória e a assistencial.

Os CM têm como objetivo, além de ministrar a educação básica, capacitar os alunos para o ingresso em estabelecimentos de ensino militares e para instituições civis de ensino superior. Ou seja, o ensino preparatório visa habilitar todos os alunos ao prosseguimento dos estudos, seja pelo despertar das vocações militares, seja pela preparação aos processos seletivos ao ensino superior. Este ensino deve, portanto, preparar para a sociedade do futuro, marcada pelo avanço tecnológico, pelo mercado de trabalho volátil e competitivo, onde a posse do conhecimento não é suficiente, mas, também, a flexibilidade de seu emprego em conjunção às relações interpessoais. O SCMB preocupa-se em formar jovens ativos e criativos, autônomos

---

<sup>2</sup> Todos os documentos referentes ao Sistema Colégio Militar do Brasil estão disponíveis em <http://www.depa.ensino.eb.br>

e autores, providos de competências, habilidades e de valores éticos e morais, ou seja, indivíduos mais responsáveis e atuantes.

O Regimento Interno dos Colégios Militares-RI/CM em seu Art. 1º apresenta o estabelecimento dos CM como Estabelecimentos de Ensino (EE) que ministram o ensino regular no nível básico nas modalidades fundamental e médio e estão subordinados diretamente à Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (DEPA), órgão integrante do Departamento de Ensino e Pesquisa (DEP), de acordo com os § 2º, 3º e 4º do art. 1º do da Portaria do Comandante do Exército nº 397, de 12 de agosto de 2002.

Os Colégios Militares (CM) são estabelecimentos de ensino que integram o SCMB, um dos subsistemas do Sistema de Ensino do Exército. A missão dos Colégios Militares é ministrar a educação básica, nos níveis fundamental, do 6º ao 9º ano, e médio, do 1º ao 3º ano, em consonância com a legislação federal da educação nacional, obedecendo às leis e aos regulamentos em vigor, segundo valores, costumes e tradições do Exército Brasileiro, com o objetivo de assegurar a formação do cidadão e de despertar vocações para a carreira militar. O SCMB fundamenta-se na Lei de Ensino do Exército (LEE) e seu regulamento, e a outros regulamentos, normas e portarias pertinentes.

De acordo com o Art. 3º, Capítulo II do RI/CM, cabe aos CM, por meio da sua ação educacional, prover ao corpo discente o desenvolvimento integral, a formação para o exercício da cidadania e os meios para progredir nos estudos posteriores e no exercício de sua atividade profissional. Dos fundamentos que compõem a proposta pedagógica dos CM, destacam-se os incisos IV – estimular no aluno o desenvolvimento de atitudes crítico-reflexivas, espírito de investigação, criatividade, iniciativa e respeito às diferenças individuais, conduzindo-os a aprender a aprender e aprender a pensar; e V – conduzir o aluno a compreender o significado das áreas de estudo e das disciplinas, enquanto participante do processo histórico da transformação da sociedade e da cultura, desenvolvendo a sua autonomia, valorizando o conhecimento prévio, suas experiências e as relações professor-aluno e aluno-aluno, conscientizando-os de que a aprendizagem adquirida é mais importante que a avaliação educacional de aferição escolar.

Ainda de acordo com o RI/CM, o órgão de apoio técnico-normativo do DEP que planeja, coordena, controla e supervisiona a condução da educação básica e a avaliação do processo ensino-aprendizagem nos Colégios Militares é a Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (DEPA). A DEPA acompanha as atividades de ensino realizadas pelos CM executadas em consonância com a Lei Nr 9.394, de 20 Dez 96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN).

No que concerne à formação dos clubes, grêmios e outras organizações de interesse do CM, o Capítulo IV do Regulamento dos Colégios Militares (R69) trata das agremiações internas em seu artigo 76, sancionando que devem promover atividades sociais, recreativas, literárias, cívicas, científicas e desportivas, para a formação integral do cidadão. De acordo com o artigo 77, cabem ao Comando do CM a organização das agremiações internas e a normatização de seu funcionamento após a aprovação pela DEPA.

Em relação ao ensino de língua inglesa<sup>3</sup> do SCMB, o mesmo está estruturado de acordo com o Sistema de Ensino e Aprendizagem por Níveis (SEAN) até o 2º ano do Ensino Médio. O 3º ano do Ensino Médio permanece na estrutura do ensino seriado com foco no desenvolvimento das habilidades de leitura e compreensão de textos. As produções oral e escrita não são avaliadas formalmente neste ano escolar. A carga horária segue o previsto nas Normas de Planejamento e Gestão Escolar (NPGE): 6ano/Ensino Fundamental ao 1ano/Ensino Médio – 90h/a; 2ano e 3ano/Ensino Médio – 60h/a. A fim de alinhar o SEAN à divisão proposta pelo Common European Framework of Reference (CEFR)<sup>4</sup> (Marco Comum Europeu), os níveis recebem a seguinte denominação: Ensino Fundamental – A1A, A1B, A2A, A2B, B1A, B1B; Ensino Médio – A2A, A2B, B1A e B1B, ambos com Matriz de Referência de Competências e Habilidades integradas pelas disciplinas que compõem a Área de Conhecimento de Linguagens e Códigos, elaborada a partir das orientações dos PCN.

O desenvolvimento do projeto ocorreu com alunos durante a realização de atividades extraclasse, pois o Clube de Relações Internacionais Garança (CRIG) é um clube disponibilizado aos alunos e cujo principal objetivo é simular a relação entre

---

3 Os Planos de Sequência Didática podem ser acessados em [www.colegiodovagao.com.br](http://www.colegiodovagao.com.br)

4 Detalhamento do CEFR em [www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp)

países em diferentes assuntos, como por exemplo, direitos humanos e a segurança da sua nação, a partir das simulações da Organização das Nações Unidas (ONU).

O CRIG segue os preceitos da criação de grupos de acordo com o Modelo da Organização das Nações Unidas<sup>5</sup> (MONU) em relação a este tipo de atividade extracurricular. Os alunos se engajam em uma simulação autêntica do sistema das Nações Unidas, aprendendo sobre o sistema, as habilidades de debate, compromisso, resolução de conflitos e negociação. Os membros da equipe aprendem sobre o funcionamento da diplomacia mundial através da observação de eventos atuais. Durante as simulações realizadas no colégio, a maioria é desenvolvida em língua portuguesa. No entanto, alguns comitês das simulações, como o Comitê de Segurança, são discutidos em língua inglesa, exigindo conhecimento da língua por parte dos alunos.

O CRIG foi criado em 2012 e desde então desenvolve encontros e atividades semanais, excluindo-se semanas de Avaliações de Estudos (provas trimestrais), períodos de recesso escolar, Jogos da Amizade, ou semanas nas quais torna-se necessário o cancelamento dos encontros. Atualmente, conta com a participação de 14 alunos do Ensino Médio, os quais têm entre 15 e 17 anos. O clube é formado por alunos que optaram tanto pelo Inglês quanto pelo Espanhol como língua estrangeira a ser estudada durante o Ensino Médio. Os encontros ocorrem às terças-feiras, das 14h às 16h nas instalações do colégio e é considerada uma atividade extraclasse. A orientação é feita por um professor militar, o qual ministra a disciplina de História.

Minha trajetória profissional no CMSM iniciou em junho de 2014 e o contato com o CRIG foi o por meio de alunos do 2º ano que relataram as atividades do grupo e o quanto a língua inglesa era importante para eles. Após esta apresentação ao grupo, comecei a participar de alguns encontros para observar as atividades e, então, pensar que prática poderia ser desenvolvida para que os alunos se beneficiassem com a presença de uma professora de língua inglesa nos encontros.

A escolha por desenvolver o trabalho com o grupo deu-se por ser uma forma de incluir não somente alunos que optaram pela língua inglesa no Ensino Médio, mas também os que estudam a língua espanhola como opção. Eles reconhecem a

---

5 O modelo pode ser acessado em [www.unausa.org](http://www.unausa.org)

importância da língua inglesa para seu crescimento pessoal e profissional, além de perceber que a língua proporciona acesso à informação sem passar por traduções que, muitas vezes, podem ser produzidas de forma parcial.

No decorrer dos encontros, a temática é determinada por algum dos membros do grupo. Alguns dos temas já abordados foram: Crise Financeira da Grécia, Promotora vs. Joseph Kony (Tribunal Penal Internacional), Espionagem Internacional e Crise Financeira no Leste Europeu. Feita a escolha, ela é compartilhada com todos os participantes por meio da rede social *Facebook*, onde existe um grupo criado especialmente para o CRIG. Durante uma semana os alunos postam reportagens ou links pertinentes à discussão da semana seguinte para que todos os membros do grupo possam estudar o assunto (Anexo A). Esta participação dos alunos corrobora as afirmações contidas no RI/CM que dizem que se deve propiciar ao aluno a busca e a pesquisa continuada de informações relevantes e desenvolver no aluno a visão crítica dos fenômenos políticos, econômicos, históricos, sociais e científico-tecnológicos, ensinando-os, pois, a aprender para a vida e não mais, simplesmente, para fazer provas.

As simulações envolvem dois tipos de documentos: DPO (Position Paper), cujo objetivo é explicar aos outros delegados do seu comitê qual a posição adotada pelo seu país de acordo com o tópico tratado; e Documento de Trabalho (Working Paper), o qual possui caráter informativo com função de divulgar um determinado fato de importância para o andamento do comitê.

Após todas as observações feitas, o foco para o desenvolvimento deste trabalho é a produção colaborativa do DPO, visto que é o documento que, de forma geral, apresenta a posição adotada pelo país representado pelos alunos. Posteriormente, há a possibilidade do trabalho desenvolvido também envolver a produção colaborativa do Documento de Trabalho até as simulações completas em língua inglesa.

## 2.2. Delimitação do Problema de Pesquisa

Em que medida a escrita colaborativa de Documentos de Posição Oficial por alunos do Ensino Médio do Colégio Militar de Santa Maria, participantes do Clube de Relações Internacionais Garança, pode ser fortalecida por meio das tecnologias educacionais em rede?

### 2.3. Objetivo Geral

Desenvolver a produção colaborativa de DPO integrando tecnologias educacionais em rede para auxiliar a aprendizagem da língua inglesa por alunos participantes do Clube de Relações Internacionais Garança do Colégio Militar de Santa Maria.

### 2.4. Objetivos Específicos

Produzir DPO colaborativamente, durante as atividades do grupo.

Propor mudanças que resultem em melhorias para a aprendizagem durante atividades extraclasse de língua inglesa.

Elaborar um passo-a-passo para a utilização da ferramenta GoogleDocs para que os alunos possam conhecer a ferramenta e se apropriar dela na escrita de DPO.

### **3. CAMINHOS METODOLÓGICOS**

Pensar em um processo colaborativo de produção de textos formais vai ao encontro do que dizem Baranauskas, Martins e Valente (2013) quando afirmam que os sistemas que viabilizam as redes em geral são construídos de forma isolada de contextos de uso ou de seus potenciais membros e que é preciso refletir sobre métodos que possam promover uma cultura de acesso ao conhecimento via tecnologias.

Baranauskas, Martins e Valente (2013), afirmam que a presença da tecnologia nas nossas vidas causa impacto na forma como interagimos em sociedade. Segundo os autores, a nossa relação com o conhecimento passou a ser mediada pelas tecnologias educacionais em rede.

No entanto, embora as inovações tecnológicas sejam constantes no cotidiano da sociedade, há de se enfrentar o desafio do uso das tecnologias na prática educativa. Freire (1996) ressalta a responsabilidade ética dos professores no exercício das tarefas diárias. Ao considerar o ser humano como um ser incompleto, o autor reforça a ideia de constante procura, formação e descobrimento.

Ao nos lançarmos a esta busca por melhorias, por formação própria e discente, deparamo-nos com o desafio de integrar as tecnologias no contexto escolar para promover uma mudança pedagógica e reflexão sobre a prática pedagógica, o que, segundo Freire (1996) é uma exigência da relação Teoria/Prática. Portanto, os caminhos escolhidos para o desenvolvimento deste trabalho seguem esta ideia de busca, observação e reflexão. Neste sentido, o enfoque dado neste trabalho é o qualitativo por meio da pesquisa-ação.

O ser humano busca o novo, aprendendo e reinventando-se. Trata-se de um ser inquieto que deseja saber mais, questionador. Freire (1996) nos afirma que aprender é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e a aventura do espírito. Trata-se assim de uma constante do ser.

A partir dessa busca pelo conhecimento que no decorrer dos séculos, inúmeras situações de avanços tecnológicos fizeram e ainda fazem parte do contexto da coletividade. O que impulsionou e impulsiona a sociedade trata da descoberta da internet e progressos em telecomunicações e computação. Castells

(2008) afirma que o paradigma da tecnologia da informação evolui rumo à abertura como uma rede de acessos múltiplos. Para complementar, Leffa (2003) escreve que a interação entre membros com interesses diversificados diminuiu para dar lugar à interação entre membros com interesses comuns, principalmente com o advento da internet.

Dando segmento ao pensamento de Leffa (2003), o mesmo faz referência ao fato de qualquer indivíduo conectado à rede ter a oportunidade de acessar e produzir informações. Por outro lado, existem duas condições para que isso ocorra: as pessoas precisam ter algo a dizer e compartilhar uma língua com o interlocutor. Se a língua escolhida não for a língua materna do indivíduo, ele não tem outra opção a não ser aprender a língua da comunidade.

### 3.1. A Pesquisa-Ação e o Projeto de Pesquisa

O termo pesquisa-ação é atribuído a Kurt Lewin, que desenvolveu estudos nas áreas da Filosofia da Ciência, da Psicologia e da Ciência Social (FELDMAN, 1994). Com o modelo de pesquisa-ação baseado em ciclos de espirais auto-reflexivas, Lewin idealiza a pesquisa-ação como um posicionamento realista da ação, sempre seguida por uma reflexão autocrítica e objetiva e uma avaliação dos resultados (PEREIRA, 2001).

Outros autores como Elliott, Coutinho, Carr e Kemmis também desenvolveram estudos sobre a pesquisa-ação. Elliott (2000) define a pesquisa-ação como o estudo de uma situação social, conduzido para melhorar a qualidade das ações que nela se desenvolvem.

Segundo Coutinho et al (2009), a Investigação-Ação<sup>6</sup> pode ser caracterizada como uma família de metodologias de investigação que incluem conjuntamente ação e investigação, com base em um processo cíclico. Este processo varia entre ação e reflexão crítica, considerando que em ciclos subsequentes os métodos, os dados e a interpretação são aperfeiçoados conforme o conhecimento obtido no ciclo prévio. O aspecto mais importante da investigação-ação, segundo Coutinho et al (2009), é a reflexão feita pelo professor acerca da sua prática pedagógica, o que não só contribui para a resolução de problemas observados como também para uma possível alteração na sua prática.

---

6 Nesta pesquisa, Pesquisa-ação e Investigação-ação são utilizadas como sinônimos.

Carr e Kemmis (1988) afirmam que nem sempre um professor que atua de modo solitário consegue mudar suas práticas, da forma como julga necessário, em função de restrições institucionais e ideológicas. Na visão de Kemmis (1993), a pesquisa-ação deve sempre estar conectada à ação social e por essa razão, incorpora uma dimensão crítica. A pesquisa-ação proporciona a aprendizagem colaborativa, onde se aprende a mudar a partir do próprio processo de promover transformações, refletindo sobre o processo e as suas consequências, bem como elaborando novas tentativas de mudanças.

Carr e Kemmis (1988) defendem a pesquisa-ação emancipatória e, para torná-la viável, sugerem a necessidade de algumas condições básicas. É preciso que o projeto tenha como tema uma prática social suscetível de melhoria e se realize de acordo com espirais de planejamento, ação, observação e reflexão, estando essas atividades interrelacionadas sistemática e auto-criticamente.

Neste contexto, são apresentadas as diferenças entre Pesquisa-ação e Pesquisa clássica. Dionne (2007) aponta um quadro comparativo:

Tabela 1 - Comparação entre Pesquisa-ação e Pesquisa clássica.

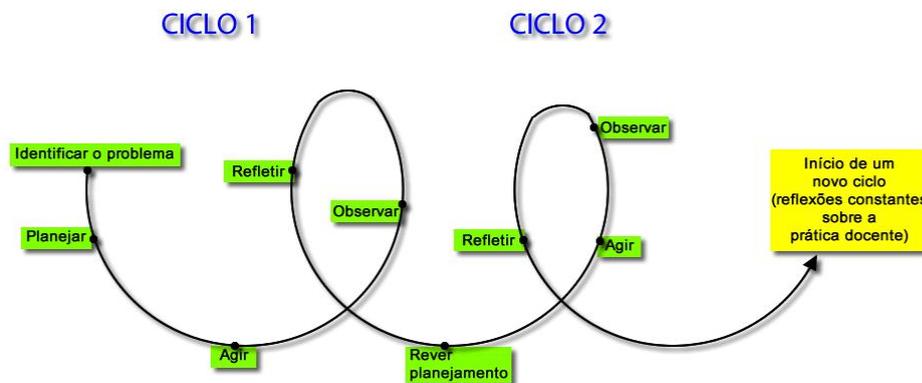
	<b>Pesquisa clássica</b>	<b>Pesquisa-ação</b>
<b>Objetivo</b>	Saber generalizável por meio de conhecimentos.	Saber específico pela ação.
<b>Relação pesquisador/atores</b>	Pesquisador fora da ação. Atores externos, separados do pesquisador.	Pesquisador implicado na ação. Ator em comunicação contínua.
<b>Escolha do assunto de pesquisa</b>	Campo de interesse do pesquisador. Pertinência científica.	Entendimento ou contrato com um grupo social específico.
<b>Formulação do objeto</b>	Continuidade das pesquisas anteriores (documentação e comunicação científicas).	Pertinência conjuntural. Validação contínua pela prática.
<b>Planejamento</b>	Processo linear.	Processo interativo.
<b>Técnicas de pesquisa</b>	Qualitativas e quantitativas.	Com predominância qualitativa.
<b>Processamento e análise</b>	Aplicação dos procedimentos previstos, externos à ação. Preocupação com a generalização.	Debate, discussões com atores inseridos na ação. Preocupação com a pertinência.
<b>Conclusões</b>	Reinserção teórica (ou conclusões aplicadas).	Reinserção direta na prática.
<b>Difusão</b>	Geral. Livre. Utilização não controlada.	Específica, controlada. Controle em função da ação.

Fonte: (DIONNE, 2007).

Portanto, a investigação-ação configura-se em um ciclo de atividades que foram desenvolvidas, como se fosse um roteiro a ser seguido pelo pesquisador. Esta pesquisa inicia-se com a participação da autora no CRIG. Tal participação emergiu da possibilidade de desenvolver um trabalho de aperfeiçoamento da habilidade oral em língua inglesa dos alunos participantes do grupo. A ideia inicial era propor atividades de comunicação oral para que aspectos formais da língua fossem trabalhados e, conseqüentemente, os alunos pudessem progredir na sua produção oral em língua inglesa.

A espiral da Investigação-Ação é apresentada da seguinte forma:

Figura 1 - Espiral de ciclos da Investigação-Ação.



Fonte: adaptada de Coutinho et al., 2009.

Seguindo o movimento cíclico da pesquisa-ação, que Lewin (1946) apresenta como uma estrutura de etapas dispostas em uma espiral intermitente de ação-reflexão-ação, organizada em momentos de planejamento, ação, observação e reflexão, inicialmente, foi solicitado aos alunos que produzissem DPO individualmente, para obter dados que serão comparados aos Documentos elaborados de forma colaborativa, no decorrer dos encontros. Para a elaboração colaborativa do DPO, foi utilizada a ferramenta *Google Docs*. A pesquisadora foi a responsável por criar o documento e os alunos são convidados a construí-lo.

Para os encontros de trabalho do grupo, foram criados DPO de modo colaborativo, sempre que houve simulações, tanto em língua inglesa quanto em língua portuguesa para que os alunos pudessem exercer a prática da escrita. Durante o último trimestre do ano letivo, as atividades ocorreram com menos

frequência devido à quantidade de compromissos dos alunos com provas de seleção para concursos militares, simulados preparatórios para o Exame Nacional do Ensino Médio, e outros eventos que ocorrem no CMSM.

Foram, e continuam sendo, produzidos DPO em língua inglesa de forma colaborativa, além de também terem sido produzidos documentos em língua portuguesa. O número de DPO variou dependendo do andamento das simulações, pois algumas vezes, as simulações podem levar mais de um encontro, até que se discutam todos os itens elencados na agenda de cada Conselho. Era responsabilidade dos alunos decidir qual país eles representariam e, portanto, qual país seria elaborado o documento. A prática contínua da socialização da escrita seguiu-se de revisões com o grupo ao longo do processo dos documentos elaborados.

A discussão dos resultados obtidos bem como a comparação com resultados de outros autores são apresentadas no capítulo 6.

#### 4. AUTONOMIA E O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

O domínio de uma segunda língua está se tornando cada dia mais real. Os Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>7</sup> (PCN) tratam da importância do ensino de uma língua estrangeira para que os alunos possam exercer sua plena cidadania.

De acordo com os PCN (BRASIL, 1998), a aprendizagem de uma língua estrangeira, juntamente com a língua materna, é um direito de todo cidadão. O conhecimento em língua estrangeira é considerado um direito, um requisito para o exercício de uma cidadania plena, não apenas para os alunos em fase escolar, mas para a maioria da população.

As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>8</sup> apresentam em seu discurso a busca pelo aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (Lei 9394 de 20/12/1996, Art. 35, inciso III). Tanto os PCN quanto a LDB recomendam que se dê voz aos alunos salientando a importância da autonomia na sua formação.

Alunos autônomos tem a maturidade de decidir o quê, quando, onde e como estudar. Eles buscam a melhor forma de satisfazer seus anseios no âmbito educacional. Não estão amarrados somente ao que é estudado em sala de aula. No entanto, precisamos saber como guiá-los na busca por serem autônomos e, conseqüentemente, responsáveis pela sua aprendizagem.

Castells e Cardoso (2005) ressaltam que estamos em um processo de transformação estrutural multidimensional associado ao surgimento de um novo paradigma tecnológico. As tecnologias estão presentes no cotidiano das pessoas. Dessa forma, a integração delas pode auxiliar na transformação do ensino de língua estrangeira, visto que a educação tem um papel político transformador que deve tentar oferecer aos alunos uma formação ética que proporcione a transformação da

---

7 Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação em todo o País. Visam discutir a condução do aprendizado, nos diferentes contextos e condições de trabalho das escolas brasileiras, de forma a responder às transformações sociais e culturais do mundo contemporâneo, levando em conta as leis e diretrizes que redirecionam a educação básica.

8 As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional podem ser acessadas no site [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br).

sociedade, o que se considera uma ação emancipatória, que tem por objetivo formar alunos críticos, ativos e, inclusive, responsáveis pelo seu aprendizado.

Carvalho (2011) afirma que no mundo globalizado e digitalizado o exercício de direitos e deveres passou a ser feito com o uso do computador, o que propiciou novos instrumentos de efetividade democrática. O processo de construção e cidadania do indivíduo passou, então, a ser efetivado através da integração das tecnologias.

Santos (2007) faz uma reflexão mostrando que existem cidadãos de diversas ordens e classes, que cada região representa uma parcela da população e, com isso, determina uma desigualdade de recursos. Ressalta ainda que essas distorções devem ser corrigidas, para evitar o aumento da pobreza e a discriminação em função dos bens e do lugar onde vive.

Os avanços tecnológicos foram capazes de encurtar distâncias e apresentar ao seu público um novo mundo, o virtual. Ferramentas como a internet, ganharam espaço na sociedade a medida que foram apresentadas à população e aos poucos iniciaram um processo de inserção em várias áreas do conhecimento. No que concerne o ensino de língua inglesa, há muito se sabe que este deve estar integrado aos fatores sociais, culturais, políticos e ideológicos, e essa concepção reafirmaria a importância da língua estrangeira na formação dos alunos.

Levando em consideração as propostas de ensino contidas nos PCN para o ensino de línguas estrangeiras e o advento do uso das tecnologias em rede em benefício da educação, é necessário enfatizar a necessidade de se desenvolver práticas de ensino que levem em conta o conhecimento do aluno, o contexto de apropriação e de circulação da língua. Isso, além de outras atividades que venham ao encontro desta, ajudam a conduzir a um trabalho capaz de levar a uma formação mais crítica. Desta forma, pode-se proporcionar o desenvolvimento da autonomia, a qual é impulsionada pela busca por novas possibilidades. Assim, surge a expectativa de ampliação da compreensão da língua e do mundo.

Em relação ao ensino de Língua Estrangeira (LE), o conceito de autonomia é exaustivamente mencionado na literatura, sendo predominante a ideia de responsabilidade do aprendiz pela própria aprendizagem. Ao pensar em um sujeito

autônomo, logo imaginamos alguém capaz de fazer escolhas conscientes que refletem seu controle e responsabilidade sobre a sua própria evolução.

Torna-se improvável discordar acerca da influência política do processo de desenvolvimento da autonomia na aprendizagem de línguas. O aprendiz autônomo é protagonista da sua história e não deve estar submetido ao desejo dos outros. Freire (1997), em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, afirma que o termo autonomia está ligado à liberdade e à capacidade do aprendiz em construir e reconstruir o conhecimento que lhe foi ensinado.

#### 4.1. Conceituando Autonomia

Benson (1997) conceitua três tipos distintos de autonomia: autonomia técnica, autonomia psicológica e autonomia política. Segundo o autor, a autonomia técnica compreende as habilidades técnicas necessárias para equipar os aprendizes no gerenciamento de sua própria aprendizagem fora da sala de aula. A segunda forma de autonomia apresentada por Benson é a autonomia psicológica, a qual é entendida como “capacidade – um construto de atitudes e habilidades que permitem aos aprendizes ter mais responsabilidade por sua aprendizagem”. A terceira classificação de autonomia mencionada é a autonomia política, definida como controle – por parte do aprendiz – sobre os processos e o conteúdo da aprendizagem.

Paiva (2005), além das três classificações propostas por Benson (1997), sugere uma quarta – a autonomia econômica. Segundo Paiva (2005), a autonomia econômica refere-se à independência econômica para ter acesso a materiais e tecnologias que servem como instrumentos auxiliares à aprendizagem.

Piaget (1978) afirma que a autonomia se desenvolve em conjunto com o desenvolvimento da autoconsciência. Para Catapan e Fialho (1999), além da autonomia, a sensibilidade aparece como aspecto primordial que constitui um critério básico de competência para os sujeitos inseridos nas relações de produção além de ser fundamental no processo de autoconsciência. Conforme Catapan e Fialho (1999, p. 4):

O estado de autonomia se constitui centrado no reconhecimento do outro como ele mesmo e no respeito mútuo. As regras são constituídas cooperativa e racionalmente. A consciência de si se constitui na relação com o outro. Uma relação calcada na interação. O indivíduo é sujeito de

seus atos. As relações interindividuais estão presentes em todos os sentidos e as regras emanam no coletivo e são construídas nas relações, engendradas pelas relações, e não por este indivíduo ou aquele grupo para os outros. Os indivíduos fazem parte da construção, do respeito e das reformulações das regras sempre que novas relações ou novas opções se fazem necessárias. É o estado de autoconsciência.

Levando-se em consideração as classificações de Benson (1997), Paiva (2005) e Catapan e Fialho (1999), percebe-se que outros aspectos devem ser considerados no processo de aprendizagem e busca por autonomia que não somente o conteúdo. No que concerne à autonomia técnica, é preciso que os alunos saibam, além de usar a tecnologia disponível, gerenciá-la para que os ajudem no processo de aprendizagem. Assim, podem selecionar os materiais de acordo com seus interesses e busca por algo novo e não apenas a reprodução do que já existe. Nesta busca, os alunos desenvolvem estratégias que estão envolvidas neste processo. Portanto, é importante que haja entendimento delas para que possam ter relevância na aprendizagem.

A respeito da segunda forma de autonomia, a psicológica, a qual discorre sobre os alunos possuírem atitudes e habilidades que permitam ter mais responsabilidade por sua aprendizagem, podemos afirmar que os alunos devem estar conscientes do seu papel ativo no processo. Dessa forma, são capazes de assumir a responsabilidade e entender que a eles cabe nortear e gerenciar sua própria aprendizagem.

Embora não se deva limitar o aluno a habilidades referentes ao conteúdo, é preciso lhe proporcionar a autonomia política, que é a terceira classificação de autonomia mencionada, a qual significa apropriar-se do conhecimento e os processos envolvidos. Esta apropriação deve ser utilizada não a fim de reproduzir o que é ensinado, mas sim o repensar e utilizar o que é aprendido em outros contextos, construindo relação com o que se aprende e o que é experimentado pelo aluno na sua rotina.

Ainda resta falar sobre a autonomia econômica, que se refere à independência econômica para ter acesso a materiais e tecnologias que servem como instrumentos auxiliares à aprendizagem. Não se faz necessária muita

investigação para observar que a realidade educacional atual enfrenta problemas no que concerne ao acesso às tecnologias.

A autonomia econômica é, no contexto educacional brasileiro, um fator ainda a ser alcançado pelas escolas e pelo aluno. Desta forma, a afirmação de VIRILIO (1993) de que o limite que nos separa e nos controla, hoje em dia, é a tecnologia, se aplica na situação atual das escolas brasileiras. Neste caso, o que está impedindo os alunos de se comunicarem, interagirem e estudarem mais, além de gerarem e compartilharem conhecimento, é a falta de infraestrutura para disponibilizar as tecnologias necessárias para cumprirem seu papel cidadão. O ensino de línguas passa a ser um instrumento para formar pessoas criticamente conscientes de seus papéis sociais, isto é, a aprendizagem pode contribuir com a reflexão, questionamento e ação perante situações cotidianas reais.

As definições de autonomia acima mencionadas apresentam um ponto em comum: autonomia não é algo que se recebe pronto, mas algo que se constrói, que envolve a participação ativa daquele que se propõe a aprender uma língua estrangeira. Parte-se de definições do que seja a autonomia para então centrarmos a atenção no conceito que consideramos mais apropriado em razão de englobar uma gama de fatores até então não mencionados pelos autores acima citados.

Segundo Paiva (2002), os fatores que influenciam o desenvolvimento do processo de aprendizagem autônoma vão além da oferta de um ambiente virtual. O uso da tecnologia, como, por exemplo, a Internet, é mais uma ferramenta à disposição do aprendiz para que ele possa exercer o direito de ser responsável pelo próprio aprendizado. Contudo, a autora salienta que, além do uso da tecnologia digital e de outras tecnologias, outros fatores como o contexto, a política educacional, a escola, o professor, o material didático e as características pessoais do aprendiz – motivação, estilos de aprendizagem, afiliação ao idioma, etc. – também exercem influência no processo de formar um aprendiz autônomo.

Ao considerar a influência de outros fatores, Paiva (2005) propõe o entendimento do termo autonomia como um sistema complexo, isto é, um construto não apenas individual, mas que envolve também questões sociais. A partir dessa perspectiva, Paiva (2005, p.138) define autonomia como:

Um sistema sócio-cognitivo complexo que se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula.

Em um primeiro momento, Paiva (2005) considera autonomia como um sistema sócio cognitivo complexo porque, além de envolver estados mentais e processos individuais, também é considerada a dimensão social da aprendizagem, ou seja, a linguagem concebida como forma de comunicação e não como um conjunto de estruturas linguísticas organizadas. Em outro momento, a autora menciona a existência de diferentes graus de autonomia e destaca ainda que a capacidade de se tornar autônomo depende de fatores como as características individuais de cada aprendiz e sua posição dentro de um determinado contexto socioeconômico.

No artigo Autonomia e Complexidade, Paiva (2005) cita os doze postulados da autonomia, propostos por Sinclair (1997) e Karlsson *et. al.* (1997). Essas proposições estão presentes explícita ou implicitamente no conceito de autonomia formulado por Paiva (2005). Segundo a autora, a autonomia: 1) envolve tanto a capacidade inata quanto à capacidade passível de ser aprendida; 2) envolve autoconfiança e motivação; 3) envolve o desenvolvimento de estratégias individuais de aprendizagem; 4) é um processo que envolve a passagem por diferentes etapas; 5) possui diferentes etapas que não são estáveis, podendo variar conforme a intervenção de fatores internos e externos; 6) depende da vontade do aprendiz de responsabilizar-se pelo próprio aprendizado; 7) exige consciência do processo de aprendizagem; 8) estabelece uma relação de proximidade com as estratégias metacognitivas, tais como planejamento e tomada de decisões, monitoramento e avaliação do próprio aprendizado; 9) envolve tanto a dimensão individual quanto a dimensão social do aprendiz; 10) pode ser alcançada com a ajuda do professor para que aluno torne-se autônomo tanto dentro quanto fora do ambiente escolar; 11) envolve inevitavelmente uma mudança nas relações de poder e 12) na formação de um aprendiz autônomo, devem ser consideradas as dimensões psicológicas, técnicas, sociais e políticas do aprendiz.

Observando os doze postulados, constatamos que, para um aprendiz tornar-se autônomo, faz-se necessário o envolvimento de uma série de elementos que devem atuar concomitantemente no processo de aprendizagem. Por isso, ao explicar o conceito de autonomia, Paiva (2005) inicialmente afirma que se trata de

algo cuja definição é complexa. Para complementar essa definição, a autora, além de afirmar que se tratam de sistemas complexos, também diz que são imprevisíveis, sensíveis às condições iniciais e dinâmicos.

Portanto, pode-se dizer que o desenvolvimento da autonomia no processo de aprendizagem é aberto, pois mudanças bruscas podem ocorrer em relação ao seu andamento. Essas mudanças contribuem para a ascendência na aprendizagem, mas podem igualmente levar a períodos de estagnação ou retrocesso. Todavia, em ambos os casos, tem-se a possibilidade de reviravolta devido ao surgimento de um acontecimento não previsto, mudando, assim, a situação em que se encontrava o processo de aprendizagem e restaurando a organização necessária para que o aprendiz possa dar continuidade a sua aprendizagem.

## **5. O CONTEXTO DA INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS EM REDE NAS ESCOLAS BRASILEIRAS**

A integração das tecnologias na educação está transformando a perspectiva do sistema de ensino. Há um novo momento de disseminação de tecnologias possíveis de serem utilizadas como recurso facilitador do ensino e aprendizagem. Da utilização de vídeos, da televisão, enciclopédias, do aparelho de som e de fotocópias, as maneiras diferentes de pensar o ensino de língua estrangeira vêm mudando.

Neste sentido, devido à facilidade de acesso e os grandes benefícios proporcionados, a internet se tornou uma ferramenta com grande utilidade dentro e fora da sala de aula, para realização de pesquisas, trabalhos e para a comunicação entre as pessoas. Os alunos que estão conectados à rede, por exemplo, estão expostos à leitura, escrita e comunicação.

A necessidade de que professores estejam preparados para atuar com as novas práticas tecnológicas existentes é fundamental, bem como estar cientes dos diferentes processos de aprendizagem que ocorrem com os alunos.

Como afirmam Dias e Couto (2011, p.635):

Não há como escapar da re-significação da concepção de ensino-aprendizagem com as mídias sociais, portanto, não há como escapar às formas de divulgação em (dis)curso que produzem sentidos a partir dessa re-significação. É preciso compreender, portanto, as mudanças e suas implicações para a forma-sujeito contemporânea, para as relações de poder (econômicas, sociais) que significam a divisão dos sentidos na produção de conhecimento.

O ensino em sala de aula dá espaço a um novo ensino, com diferentes resultados em função das diferentes tecnologias existentes hoje em dia. Assim, a integração das tecnologias educacionais em rede pode funcionar como mais uma ferramenta de possibilidade de aprendizado, faz-se necessário que os alunos tenham acesso às tecnologias.

Valente (2003) ressalta que é papel do professor conhecer e explorar as facilidades que a tecnologia tem a oferecer levando em consideração o contexto educacional. Segundo o autor, nem sempre o computador pode ser a tecnologia mais adequada e ter este discernimento da situação depende do professor e os objetivos a serem atingidos.

Por esta razão, deve-se pensar na apropriação das tecnologias em relação ao contexto e aos objetivos pretendidos. Há que se explorar as ações que podem ser desenvolvidas com os alunos e que venham a contribuir com o aprendizado e a construção do conhecimento.

No entanto, apesar de muito se enfatizar a apropriação destas tecnologias como facilitadores que passam a contribuir no aprendizado, os números publicados pela pesquisa TIC Educação 2013 (Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2013) podem causar preocupação. TIC Educação é um material que gera dados e informações sobre o acesso e uso das tecnologias com o objetivo de apresentar à sociedade dados confiáveis sobre os impactos na sociedade e na economia.

Os indicadores nos fazem refletir sobre como podemos democratizar o aprendizado nas escolas e como a autonomia econômica é importante no processo de aprendizagem. Sem acesso aos computadores e internet, os alunos não podem usufruir plenamente das tecnologias em rede e, desta forma, ampliar seu conhecimento e promover crescimento no seu aprendizado.

Os indicadores têm por base dados coletados entre setembro e dezembro de 2013 e as pesquisas foram feitas com 9657 alunos. Os números indicam a proporção de alunos que possuem computador em seu domicílio: do total de número de alunos do Ensino Público Municipal, Estadual e Ensino Particular da Região Sul do Brasil, 18% não possuem computador. Este número nos faz refletir sobre a inclusão digital e, conseqüentemente, social, que é um direito do aluno como cidadão.

Além disso, a pesquisa aponta que 23% destes alunos não possuem acesso à internet em suas casas. Os números ainda mostram que, para acessar a internet, os alunos fazem uso de diferentes estratégias: 80% acessam da casa de outra pessoa; 12% utilizam a internet de algum lugar público de acesso gratuito e 48% acessam na escola onde estudam.

Levando em consideração esta perspectiva, percebemos que a democratização da apropriação das tecnologias educacionais em rede pelos alunos nas escolas públicas e particulares brasileiras passa por alguns aspectos básicos como a disponibilização de infraestrutura adequada, a qual possibilita a inserção de professores e alunos na cultura digital. As tecnologias ofertadas nas escolas,

portanto, não atendem as exigências atuais de acesso e rapidez do processo tecnológico em que o mundo está inserido.

### 5.1. Tecnologias Educacionais e suas Contribuições para o Ensino de Língua Estrangeira

As tecnologias podem potencializar um grande desenvolvimento para as sociedades. Neste sentido, Castells (1999) aponta que “a tecnologia é a sociedade, e a sociedade não pode ser entendida ou representada sem suas ferramentas tecnológicas”. A tecnologia é uma das colunas para o desenvolvimento social, porém Castells (1999) afirma que é a habilidade das sociedades dominarem as tecnologias que traçará os seus destinos e, embora não seja a tecnologia quem determina a mudança social e a evolução das nações, é ela “que incorpora a capacidade de transformação das sociedades”.

Sob a perspectiva da construção do conhecimento, Valente (2003) afirma que a colaboração é uma das facilidades que podem ser proporcionadas pelo computador, pois envolve o acompanhamento e o assessoramento constante dos membros do grupo. Dessa forma, podem ser capazes de auxiliar o colega no que este está realizando.

Por essa razão, é importante que se tenha domínio das tecnologias. Para que haja esse domínio, é necessária a formação continuada dos profissionais de língua inglesa, para que eles possam ser agentes dessa transformação e para que o ensino possa ser contextualizado, levando em consideração aspectos culturais ao invés do ensino da gramática pela gramática.

Moita Lopes (2003) e Leffa (2005) afirmam que o professor de Língua estrangeira tem um importante papel político. É preciso compreender o mundo em que vivemos em seus aspectos políticos, sociais, econômicos e tecnológicos, para poder participar de uma educação transformadora. Segundo Moita Lopes (2003), “não se pode transformar o que não se entende bem”, acrescentando que “sem a compreensão do que se vive, não há política”.

Neste sentido, a integração das tecnologias em sala de aula de língua inglesa pode ser um elemento facilitador no processo de ensino e aprendizagem, visto que

as tecnologias, além do quadro branco e marcador, nos permitem interagir, colaborar e produzir conhecimento. As aulas tornam-se mais dinâmicas ao integrarmos a língua inglesa e as tecnologias, proporcionando aos alunos encontrarem novos caminhos para o aprendizado.

O constante uso de tecnologias em sala de aula pode contribuir com transformações na forma de enxergar, pensar e agir sobre o mundo. O ensino de língua inglesa mediada pelas tecnologias em rede promove interação real com a língua alvo em tempo real. Quanto ao tempo real, Virilio (1993) acredita que o espaço/tempo instaurado pela era tecnológica é o nosso novo espaço/tempo real. Ele conceitua tempo real como o tempo mundial, sem relação com o tempo histórico. Para o autor, toda a história é feita num tempo local e as capacidades de interação e interatividade espontâneas desembocam na possibilidade de aplicação de um tempo único.

O aspecto relevante a ser considerado aqui é que a integração das tecnologias educacionais é mais uma ferramenta que pode ser aplicada à mediação da comunicação. Comunicação, neste contexto, é a troca de informações e diálogo em diferentes situações. Para professores de língua inglesa, aderir às novas tecnologias pode contribuir com a percepção dos alunos sobre o uso da língua em diferentes contextos e experiências, além de estimular a autonomia do aprendiz que tem uma diversa variedade de materiais disponíveis na internet.

Em relação à integração das tecnologias em sala de aula, Costa (2013) explorou as potencialidades do celular no ensino-aprendizagem de língua inglesa, pois, segundo a autora, “Estamos vivendo em um contexto da computação ubíqua, no qual os celulares estão incorporados em nossas atividades diárias, de modo que nós, inconscientemente, aproveitamos suas comodidades digitais como estratégias para alcançar certos benefícios em nossa vida real.” (p.21,2013). Costa (2013) acredita que apesar da maioria das tecnologias integradas ao contexto da sala de aula não terem sido projetadas para uso educacional, elas podem ser reaproveitadas.

No entanto, mesmo com a imensa gama de materiais disponíveis, é preciso saber filtrar o material de boa qualidade daquele de baixa qualidade. Algumas vezes, a escolha é dificultada pelo excesso de possibilidades. Porém, é preciso se adaptar

às tecnologias e inseri-las em sala de aula, pensando no seu potencial de inserção dos alunos à realidade mundial. Neste aspecto, Paiva (2001) argumenta que há escassez de materiais mediadores do ensino/aprendizagem e de domínio de conhecimentos para aplicar o que está disponível de forma significativa. Valente (2003) ressalta que o professor precisa entender os recursos que as tecnologias oferecem para a construção do conhecimento.

Um ponto de reflexão surge com a proposta de Bax (2003, p.24-25) quando fala de uma normalização do ensino de línguas mediado pelo computador. Normalização essa que ainda não foi atingida no contexto da integração das tecnologias na educação. Para Bax (2003), o último estágio da normalização será quando a tecnologia integrar-se em nossas vidas, tornando-se invisível, ou seja, normalizada.

A integração das tecnologias em rede no ensino de língua inglesa traz a reflexão que vai além de ensinar as quatro habilidades da língua (escrita, auditiva, leitura e fala). As tecnologias proporcionam a aproximação dos alunos com o idioma estudado. Além disso, atuam constantemente na transformação da percepção do aluno sobre a construção do seu conhecimento e auxiliam na formação de alunos críticos quanto ao mundo no qual estão inseridos.

## 5.2. O Perfil do Professor de Língua Estrangeira

A sociedade informacional, como aponta Castells (2007), está ligada à expansão e reestruturação do capitalismo. As novas tecnologias têm contribuído para a realização com rapidez e eficiência as tarefas diárias. Surgem desafios sociais contra os padrões de dominação na sociedade em rede. Neste contexto, estamos vivendo um momento em que cabe aos professores o papel de serem criativos e terem ideias para estimular os alunos, os quais estão superexpostos às informações diariamente, e a proporem atividades que façam os alunos se interessarem pelo antigo ambiente da sala de aula e que está sendo reescrito através do uso das tecnologias em rede.

De acordo com Leffa (2005), o professor de línguas estrangeiras é um profissional em formação contínua que precisa estar sempre se atualizando, para ser capaz de provocar mudanças além de acompanhá-las. Ainda, segundo o autor,

emancipação, autonomia e ruptura com o tradicional são elementos a serem considerados.

Espera-se que o profissional educador seja eficiente. Novos desafios surgem constantemente, mas a ideia central é a transformação do ensino, também advinda da tendência dominante da transformação tecnológica em suas relações com a economia e a sociedade. Por muitos anos, as exigências quanto ao professor de língua estrangeira eram de que ele compreendesse a língua inglesa e tivesse o domínio de todas as habilidades.

Recentemente, se exige do profissional mais do que o conhecimento linguístico do idioma. Na conjuntura atual, faz-se necessário que, além do conhecimento da língua que se está ensinando, o profissional conheça a língua inglesa na cultura e na vida em sociedade e desperte o interesse do aluno em aprendê-la. Além disso, o profissional precisa compreender a língua como uma prática social, reconhecendo a diversidade cultural e social e suas várias possibilidades de construção de sentidos bem como aproximar a língua inglesa do contexto da escola e da realidade do aluno.

Nesta sociedade informacional, temos, segundo Castells (2007) o desencadeamento de uma capacidade produtiva jamais vista, mediante o poder da mente. Porém, a preocupação é de como os professores terão disponibilidade para tantas preocupações provenientes do advento do uso das tecnologias sem sacrificar o seu próprio bem-estar. O excesso de desenvolvimento tecnológico não pode subjugar o desenvolvimento social.

O professor precisa estar ciente que tem em mãos a capacidade de mudança ao estar munido de informação e precisa apresentar aos seus alunos as possibilidades que os próprios podem ter acesso através do uso consciente das tecnologias em rede.

## **6. APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA**

Paiva (2005) salienta que os sistemas de aprendizagem são imprevisíveis e sensíveis às condições iniciais. Durante o processo, vários fatores podem interferir no seu percurso, sejam eles internos ou externos, tornando-se, desse modo, impossível a previsão de como decorrerão as etapas subsequentes.

O modo como o aprendiz realiza seu primeiro contato com a língua estrangeira pode ser um fator determinante para que ele desenvolva o interesse por esta ou se julgue incapaz de aprendê-la devido a uma experiência de aprendizagem inicial fracassada, muitas vezes em função de uma metodologia de ensino inadequada. O processo de aprendizagem não é linear, visto que não obedece a uma relação de causa e efeito, ou seja, ensinar não implica, necessariamente, em aprender.

A aprendizagem não se dá de forma linear. Nem tudo o que o professor ensina é compreendido imediatamente pelos alunos. O que observamos são momentos de maior compreensão, intercalados por períodos de inércia e fases de retrocesso, em que há necessidade de se retomar assuntos já abordados.

Por essa razão, é necessário que o professor esteja sempre preparado e aberto para revisar a metodologia de ensino que está utilizando. A dinamicidade do processo de aprendizagem decorre dos movimentos de progresso e retrocesso que o aprendiz manifesta durante seu percurso de estudo. Esses movimentos não podem ser previstos, mas, com o auxílio do professor e dos próprios alunos entre si, pode-se obter um predomínio dos momentos de progresso.

Logo, o processo de aprendizagem caracteriza-se por ser dinâmico porque não se percebe nele sempre a mesma intensidade de aproveitamento, pois fatores diversos (emocionais, econômicos, entre outros) podem interferir na aprendizagem. Paiva (2005) destaca que os sistemas complexos caracterizam-se pelo alto grau de dependência entre um elevado número de variáveis, sendo difícil descrever todas as suas partes e prever como estas se comportarão.

Em sua obra, Paiva (2002) salienta que o caminho percorrido por um falante de língua materna para se tornar um falante de segunda língua, ou língua estrangeira, constitui-se em um fenômeno complexo que acontece entre a de forma

imprevisível. Além disso, a autora menciona a existência de evidências que sustentam a possibilidade de se afirmar que a autonomia na aprendizagem de uma língua estrangeira é um sistema complexo adaptativo. Complexo devido à dificuldade de descrição; e adaptativo devido à capacidade de adaptação às diferentes condições que lhe são impostas pelo meio.

Conforme Paiva (2002), não é possível afirmar com precisão o que vai se suceder em um processo de aprendizagem, pois os níveis de autonomia variam, e o que “funciona” para um aprendiz pode não ser produtivo para outro. Na apresentação do modelo fractal de aquisição de línguas, Paiva (2002) propõe um modelo em que cada subsistema é subdividido em várias frações, ou fractais, representando, assim, variáveis que podem afetar todo o sistema de forma imprevisível, pois não se tratam de entidades sem mobilidade, mas elos sensíveis a mudanças dentro de uma mesma rede de conexões.

A autora acredita que cada fractal se divide em outros fractais, apresentando, como exemplo, as estratégias de aprendizagem, que podem ser subdivididas em vários tipos de estratégias, como as cognitivas e as metacognitivas. As frações das estratégias cognitivas gerariam outras subdivisões, tais como memorização, tradução, inferência, etc, que também seriam passíveis de subdivisões. Do mesmo modo, as subdivisões das estratégias metacognitivas originariam outras subdivisões, como o planejamento, a monitoração e a avaliação da própria aprendizagem, estratégias essenciais para que um aprendiz possa vir a ser autônomo.

Paiva, no seu modelo de aquisição da linguagem, cede um espaço relevante para discutir o termo autonomia. Segundo a autora, a autonomia é parte importante do processo de aprendizagem, pois é ela que faz com que o aprendiz seja agente da construção de seu conhecimento, e não um objeto que se molda de acordo com as imposições dos métodos e dos professores. Para Paiva, assim como para os autores supracitados, dar condições para que nossos alunos se tornem autônomos é tão fundamental quanto lhes garantir o direito de frequentar o ensino regular.

#### 6.1. Escrita colaborativa, emancipação discente e o aprendizado de língua inglesa

A forma como nos relacionamos profissionalmente e pessoalmente está em constante transformação devido aos vários dispositivos móveis, aplicativos e redes sociais disponíveis, de fácil acesso e gratuitos. A concepção de sala de aula com

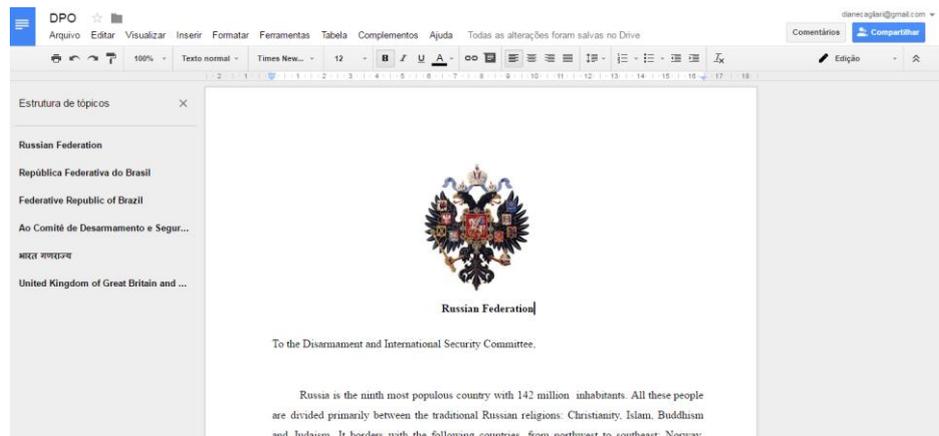
alunos expectadores e não participantes ativos e envolvidos no seu aprendizado, embora recorrente, está sendo aos poucos substituída por uma sala de aula onde os alunos desempenham papel fundamental durante o processo de aprendizado. Alguns alunos e professores ainda se colocam resistentes ao trabalho em equipe. No entanto, percebe-se que há tentativa de mudança.

Junto a esta mudança, Lévy (2007) explica que o novo papel do educador é ajudar os outros a aprender colaborativamente e não somente ensinar e transmitir conhecimento. Quando se fala em aprender e produzir colaborativamente, a Plataforma MOODLE é uma das possibilidades que se constitui como um suporte que reúne ferramentas para a organização do ambiente pedagógico e escolar. O CMSM faz uso desta plataforma com a publicação de atividades educacionais e de apoio ao processo de ensino-aprendizagem. No entanto, no que concerne o uso da plataforma, ela não é atrativa para os alunos, que preferem utilizar as redes sociais para o compartilhamento de conteúdo e materiais. Tal constatação é feita com base na vivência em sala de aula.

Nesta pesquisa, optou-se pela utilização do processador de textos do Google Docs. Google Docs é um pacote de aplicativos do Google que funciona totalmente online e é compatível com programas como BrOffice, LibreOffice e Microsoft Office. Além do processador de texto, possui um editor de apresentações, editor de planilhas e editor de formulários.

Dentre as vantagens que resultaram na escolha do Google Docs estão as seguintes: ele não depende de sistema operacional (Windows, Linux) e, por isso, basta que se tenha acesso a um computador conectado à internet, independente de qual navegador seja utilizado. Além disso, o documento é salvo constantemente no sistema de nuvens, que significa que aplicativos, bem como arquivos, não precisam mais estar instalados no computador do usuário. Esse conteúdo passa a ficar disponível nas nuvens, isto é, na internet. O aspecto considerado o mais relevante é que os documentos produzidos no Google Docs podem ser editados ao mesmo tempo por várias pessoas, ou elas podem simplesmente acompanhar o desenvolvimento do documento (Figura 2). Desta forma, busca-se trazer uma possibilidade de escrita colaborativa que não seja o MOODLE.

Figura 2 - Documento editado no GoogleDocs



Fonte: da autora

O processo de escrita colaborativa possibilita aos alunos participar da elaboração, criação e reestruturação de um texto. De acordo com o que afirmam Souza e Burnham (2005, p.79) "o movimento para criação do conhecimento é caracterizado pelo incentivo à postura colaborativa, por parte dos alunos e professores, durante o processo de criação e compartilhamento do conhecimento".

Para que haja a promoção do aprendizado colaborativo, Okada (2003) reflete sobre alguns aspectos que considera importantes, como adaptação (o professor conhecendo as expectativas dos estudantes, adaptando-se no decorrer do curso), auto-organização (estruturas fáceis de utilizar, diálogo e a valorização da atuação de cada indivíduo), coordenação (ter a clareza da intencionalidade do grupo e reflexão sobre o assunto para não perder o foco), monitoramento (proporcionar espaços para dúvidas, feedback), negociação (refletir e envolver os estudantes no processo de definição de prazos e atividades) e autonomia (de acordo com o envolvimento pessoal do estudante naquilo que contem significado, assim é estimulado a procurar e compartilhar outras fontes).

No trabalho aqui desenvolvido, espera-se aprender colaborativamente por meio da escrita colaborativa. A aprendizagem colaborativa significa que os colaboradores assimilam, aprendem e compreendem os assuntos abordados, pois estão envolvidos na criação, modificação e compartilhamento do conteúdo realizando o que é exigido de cada um. Ela impulsiona o aprendiz a ser mais autônomo no processo, pois viabiliza as possibilidades de criação a partir da

iniciativa que é oportunizada de interação, tanto entre alunos, professores, o meio, novas culturas e conhecimentos.

Lowry et al. (2004) afirmam que a escrita colaborativa se constitui como prática social que surge cada vez mais forte, pois, a necessidade de desenvolver atividades colaborativas aumenta com o processo de globalização. Aprendizes que interagem e trabalham colaborativamente constroem conhecimento de modo mais significativo, desenvolvem habilidades intra e interpessoais, deixam de ser independentes para serem interdependentes. Interação e envolvimento se intensificam quando há colaboração.

O professor possui papel essencial no desenvolvimento dos alunos. Desta forma, a mediação pedagógica ocorre em todos os aspectos. É necessário que haja a mudança de paradigma sobre o processo de ensino-aprendizagem com o uso das tecnologias em rede. O professor é responsável por propiciar a construção do conhecimento de forma colaborativa, buscando significar e contextualizar as ações.

A autora reflete sobre seis aspectos importantes para a promoção do aprendizado colaborativo: adaptação (o professor conhecendo as expectativas dos estudantes, adaptando-se no decorrer do curso), auto-organização (estruturas fáceis de utilizar, diálogo e a valorização da atuação de cada indivíduo), coordenação (ter a clareza da intencionalidade do grupo e reflexão sobre o assunto para não perder o foco do curso), monitoramento (proporcionar espaços para dúvidas, feedback, avaliação), negociação (refletir e envolver os estudantes no processo de definição de prazos e atividades) e autonomia (de acordo com o envolvimento pessoal do estudante naquilo que contem significado, assim é estimulado a procurar e compartilhar outras fontes).

O professor possui papel significativo no desenvolvimento dos estudantes. Ainda assim, é necessário que haja a mudança de paradigma sobre o processo de ensino-aprendizagem em ambientes virtuais. O professor é responsável por contribuir com a construção do conhecimento de forma colaborativa e cooperativa, buscando significar e contextualizar as ações.

## **7. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Neste capítulo serão apresentados relatos sobre as atividades realizadas no CRIG, o início dos trabalhos e análises da autora que vão ao encontro do que é proposto nesse estudo que é a escrita colaborativa de DPO.

### **7.1. O início e o monitoramento da solução implementada**

A partir da ideia inicial de integrar as tecnologias no ensino de língua inglesa, foram feitas participações no CRIG que permitiram perceber que a preocupação dos alunos e dificuldade era com a parte da escrita formal. Na primeira simulação de 2015 que foi feita em Língua Inglesa, os alunos consultavam a professora repetidas vezes para questionar sobre o que tinham escrito, se estava correto e adequado. Comentários como “falar é mais fácil que escrever” e “eu me garanto na fala se eu conseguir escrever certo” foram feitos por alguns alunos.

Durante o desenvolvimento das atividades do grupo, os alunos demonstraram que a parte oral, embora importante, não era a que mais os inquietava, visto que, mesmo que eles tivessem que participar de simulações em língua inglesa, estas poderiam ser feitas utilizando o artifício da leitura de opiniões e posicionamentos previamente elaborados, os quais podem ser lidos durante a participação dos alunos em seus comitês.

A possibilidade de leitura das opiniões deve-se ao fato de que a opinião e o posicionamento de cada país membro das Nações Unidas podem ser encontrados facilmente por meio de pesquisa na internet, o que permite aos alunos ter previamente escrito o posicionamento do país que estão representando. Além disso, os alunos realizam pesquisa sobre os assuntos e temas abordados nas discussões e compartilham com os outros membros do grupo.

O planejamento prévio envolvia o desenvolvimento e prática da habilidade oral em língua inglesa, os quais seriam conduzidos por meio de atividades comunicativas e aperfeiçoamento da oralidade visando o melhor desempenho nas simulações. No entanto, após a primeira simulação do grupo executada em língua inglesa, percebeu-se que alguns alunos liam o posicionamento do seu país e a maior dificuldade estava na escrita dos documentos oficiais. Tal dificuldade foi constatada por meio das intervenções feitas pelos alunos para questionar o que eles

tinham produzido na escrita. Desta forma, durante a primeira simulação observada, a preocupação dos alunos era com a parte escrita, onde se percebeu maior dificuldade.

A partir desta observação, a prática com o grupo foi repensada e replanejada. Ao se refletir sobre as possibilidades de melhoria na parte escrita, pensou-se na escrita colaborativa como uma forma de auxiliar os alunos a desenvolver essa habilidade. Assim, todos os alunos contribuiriam e seriam beneficiados com as colocações dos colegas de grupo.

Para uma reflexão que gerasse outra forma de ação, ao final dos encontros, os alunos membros do clube e a professora conversavam sobre a relação dos alunos com a escrita dos documentos, dificuldades que tinham ao longo da escrita e envolvimento com a tecnologia como forma de auxiliar na escrita. Os membros relataram que utilizavam a ferramenta Google Tradutor para consulta de palavras e expressões desconhecidas e seu conhecimento prévio. Percebeu-se que os alunos trabalhavam individualmente.

Na primeira simulação em língua inglesa realizada em 2015, os alunos entregaram os DPO que foram produzidos individualmente (Anexo B). Os DPO são redigidos pelos alunos de acordo com o país que representam e o assunto a ser discutido. Cada aluno fica responsável pelo DPO de seu país. As representações mudam a cada novo tópico. Os alunos definem o país que irão representar após o assunto ser definido. A definição pode ser feita pela sugestão de professores e alunos do clube. Nem todos os alunos simulam, pois alguns ficam na assistência da simulação. Ao final desta primeira simulação, os alunos puderam relatar sobre a experiência de escrever o DPO sozinhos, pois cada um tem o seu próprio DPO para a simulação.

Analisando os DPO produzidos individualmente, podem ser percebidos erros referentes ao uso da língua, além de erros de estrutura, gramaticais, pontuação, uso e omissão de conjunções de transição, omissão de sujeito e pontuação. Em algumas situações percebe-se que o estudante ou utilizou o tradutor ou escreveu primeiro o texto em português e depois verteu para a língua inglesa, pois a sentença fazia sentido quando traduzida para o português, mas não estava adequada à estrutura da escrita em língua inglesa.

Apesar das dificuldades e dos erros cometidos na escrita que, na sua maioria, foram erros que não comprometiam o entendimento do posicionamento de cada país, eles não consideravam a escrita individual como algo negativo, pois era a responsabilidade deles escreverem os documentos. No entanto, demonstraram interesse em escrever o DPO com a ajuda dos colegas.

A proposta de escrita colaborativa, com uso da ferramenta Google Docs foi aceita pelos alunos. Conforme relatos feitos durante as atividades, os alunos não haviam trabalhado desta forma anteriormente. Portanto, ao planejar a primeira escrita colaborativa de documento, foi preciso dar algumas orientações sobre o funcionamento do Google Docs, tais como: saber quem está online no momento; incluir comentários e respondê-los; ver as alterações feitas no documento e quem às incluiu. As orientações foram dadas, inicialmente, no bate-papo da rede social *Facebook*, e depois no próprio Google Docs, quando o documento já estava aberto para sua escrita inicial ser desenvolvida.

A partir desta apresentação inicial da ferramenta, surgiu a necessidade da elaboração de um manual (Figura 3) que ensinasse o passo-a-passo para a utilização do GoogleDocs. O manual surge como um produto final dessa dissertação, requisito do Mestrado Profissional em Tecnologias Educacionais em Rede. (Anexo D).

Figura 3 - Manual de Utilização do GoogleDocs.



Fonte: Autora.

Muitos estudos relatam a apropriação de tecnologias para o ensino e aprendizagem de língua inglesa. Costa (2013) tem como foco do seu estudo o celular e maneiras de integrá-lo à sala de aula. Outros autores como Santos, Beato e Aragão (2012) discorrem sobre o contexto histórico da aprendizagem mediada pelo computador. Em relação à ferramenta GoogleDocs, estudos de Machado (2009) trazem alguns benefícios de sua utilização para a troca de informações, interação e construção do conhecimento.

O primeiro momento de escrita colaborativa de um DPO ocorreu na semana anterior ao V MUNDOCOMPA, evento de Simulação das Nações Unidas realizado de 25 a 27 de setembro de 2015 no Colégio Militar de Porto Alegre. Antes deste momento, os DPO eram produzidos pelos alunos representantes de cada país, com ou sem a ajuda dos colegas. O documento foi aberto e todos os participantes do grupo convidados a editá-lo. A participação na elaboração do DPO não é obrigatória. A primeira proposta de escrita colaborativa coincidiu com a semana de provas bimestrais e este pode ser um dos motivos pelo qual quatro alunos, dentre os quatorze convidados a participar da elaboração participaram da primeira proposta.

Alguns aspectos foram observados no decorrer da escrita do DPO como, por exemplo, a necessidade da mediação docente na utilização da ferramenta e na escrita colaborativa (Figura 4). O conceito de mediação é descrito por Masetto (2005, p. 133-135) como “atitude do professor que se coloca como um facilitador, uma ponte entre o aprendiz e a aprendizagem”. Esta pode ser a razão da necessidade de ter a presença da professora durante a elaboração do primeiro DPO de forma colaborativa utilizando a ferramenta GoogleDocs.

Figura 4 - Mediação docente: auxílio inicial na utilização do GoogleDocs via Rede Social



Fonte: da autora

Além disso, foi a primeira participação em uma Simulação das Nações Unidas realizada em língua inglesa. Durante a semana de preparação, os alunos se mostraram ansiosos com o evento, procurando conversar com a professora durante os horários em que tinham intervalo das aulas. Alguns citaram medo, insegurança e euforia durante conversas informais.

Fullan e Hargreaves (2000) reforçam a relevância do professor se reconhecer como elemento importante na mediação da aprendizagem, no papel de informador, facilitador e aprendiz nas discussões com os alunos. Já para Vygotsky (1984), a ideia de interação social e de mediação é ponto central do processo educativo. Pois para o autor, esses dois elementos estão intimamente relacionados ao processo de constituição e desenvolvimento dos sujeitos.

A descrição da participação dos alunos no MUNDOCOMPA foi solicitada e enviada utilizando o bate-papo no Facebook. A orientação foi que relatassem a experiência. Com esse pedido foi enviado um guia de perguntas para orientá-los: 1) Relate como foi sua participação no MUNDOCOMPA. 2) Em relação ao DPO, você ficou satisfeito com o documento final? 3) Qual foi a sua impressão em relação à escrita colaborativa do DPO? 4) Quais foram os aspectos positivos e negativos na sua opinião? 5) Quais foram as suas percepções em relação ao uso da ferramenta Google Docs? 6) A escrita colaborativa do DPO influenciou no seu desempenho na simulação? De que forma?

Apenas dois alunos participaram da simulação em inglês, pois os outros estavam em outras simulações. No material recebido, ressaltou trechos como: “Muitos

outros delegados, ao lerem nosso DPO, elogiaram a coesão e coerência apresentados, juntamente com o vocabulário usado”; “Modestamente, o nosso DPO foi um dos melhores do comitê!”; “Achei muito interessante o método usado pela professora, o Google Docs, o qual eu ainda não conhecia e mostrou-se de extrema utilidade para a realização deste, uma vez que facilitava a interação mútua entre os escritores do documento.”; “...o documento foi de extrema valia no decorrer do debate, nos ajudando a manter o decoro e a posição oficial de nosso país, bem como suas expectativas e anseios para o debate...”; e “...auxiliou na clareza dos interesses da República Francesa e nos objetivos e ações tomadas pela nação referente ao tema da atuação das bases militares não estatais no Oriente Médio.”.

A partir do recebimento das respostas dos alunos e conversas informais, pode-se perceber que o trabalho de escrita colaborativa fortaleceu a confiança e os impulsionou a querer utilizar a ferramenta Google Docs para outras escritas. Para um primeiro momento de escrita colaborativa, este retorno dos alunos demonstrou que as próximas ações deveriam continuar abordando escrita colaborativa e tentar envolver mais alunos na interação. (Figura 5)

Figura 5 - Histórico de revisões dos DPO/2016.



Fonte: Autor.

Cada cor que aparece nos quadrados da Figura 5 representa um aluno que realizou alterações no documento. No decorrer da escrita do DPO, os alunos

requisitaram a minha ajuda em menor quantidade e finalizaram o documento sem fazer o pedido de revisão. Sempre que questionada sobre alguma estrutura gramatical utilizada pelos alunos, a minha atitude era a de questioná-los de volta, por meio de comentários no próprio Google Docs, fazendo-os refletir, sempre que possível, acerca do que pretendiam expor através do documento. Tal atitude gerou comentários como: "...podemos acompanhar de perto os comentários da professora, que sempre fazia notas no texto, o que sem dúvida acrescentou muito ao nosso conhecimento da língua inglesa."

Após a definição do assunto a ser simulado, os integrantes do CRIG têm como prazo de escrita e entrega do DPO o encontro no qual haverá a simulação. O prazo é de no mínimo uma semana. A agenda dos encontros pode ser alterada de acordo com as necessidades do grupo de algum outro tipo de trabalho ou no caso de uma simulação não encerrar em um encontro e ter que ser retomada nos encontros seguintes. Além disso, conforme a necessidade dos alunos novos em compreender o funcionamento do CRIG, alguns encontros são dedicados à explicação e esclarecimento aos membros novos.

## 7.2. Descrição de Encontros e a Pesquisa-ação em prática

Como é previsto pela pesquisa-ação, observar, refletir e agir são ações constantes durante a condução deste trabalho. Com a participação nos encontros do CRIG a partir de novembro de 2014, percebeu-se a dificuldade que os alunos tinham na escrita de DPO. Essa percepção veio tanto de relatos dos alunos como da observação das reações deles ao serem questionados pelo professor que conduz o grupo sobre a escrita do documento em inglês.

Ao observar as atividades, durante o ano de 2015, percebeu-se que mais ações seriam necessárias. A partir desta identificação do problema surge a solução, descrita nesta dissertação, que seria a escrita colaborativa dos DPO. Com o objetivo de otimizar o tempo dedicado aos encontros semanais, vislumbrou-se a possibilidade de a apropriação da ferramenta GoogleDocs para viabilizar esta escrita onde os alunos interagiriam e contribuiriam para a escrita dos colegas e teriam a própria escrita incrementada.

Ainda em 2015 foram propostas atividades utilizando o GoogleDocs. Instruções sobre a ferramenta foram necessárias, pois os alunos tinham muitos questionamentos. Então, a elaboração de um guia para orientar os alunos no manuseio da ferramenta foi indispensável. O Manual do GoogleDocs, produto dessa dissertação, foi desenvolvido em formato de nuvens, pois esta imagem remete ao fato de os documentos lá produzidos estarem salvos nas nuvens, ou seja, online. Portanto, dessa forma, não há a necessidade de salvar os documentos em dispositivos de armazenamento externo. Ao se referir ao Manual do GoogleDocs como um produto, faz-se referência à exigência apresentada no Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede de gerar um produto com a pesquisa proposta.

Os primeiros encontros têm como pauta boas vindas e apresentações da diretoria do CRIG, orientações sobre os encontros e interação dos novos e antigos membros. Regras foram apresentadas e foi decidido que os DPO seriam entregues tanto em língua portuguesa quanto inglesa em todas as simulações. Dessa forma, o trabalho de escrita colaborativa seria alavancado pela exigência das novas regras. Outro aspecto novo nas atividades do CRIG é que a partir de 2016 alunos do Ensino Fundamental participariam assistindo aos encontros e simulações.

Outro aspecto relevante do primeiro encontro foi a participação do Coronel Victor Hugo Gomes Centeno, o qual exerce a função de diretor do CMSM. Os alunos têm interesse em mostrar o trabalho que desenvolvem no grupo e a presença do Comandante foi positiva, visto que um ambiente onde os alunos se consideram valorizados favorece o processo de aprendizagem.

Este pensamento é corroborado por Freire (1996, p. 146),

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista.

Como parte do planejamento, o encontro seguinte foi dedicado à explicação sobre o que é um DPO e como escrevê-lo, seguindo o documento elaborado para a simulação da MUNdoCMPA (Anexo C). Também foi disponibilizado no Grupo via

rede social Facebook um modelo com a descrição do que deve ser escrito em cada parágrafo de um DPO. (Anexo E).

Durante o encontro, os alunos trabalharam em grupos e praticaram a escrita em português e/ou inglês do DPO. Os membros mais antigos do CRIG ajudavam os mais novos. Além disso, vários modelos de DPO foram disponibilizados em forma impressa para serem consultados. Desta forma, a escrita dos DPO contou com papel rascunho, caneta e, em alguns casos, computador.

No encontro seguinte, foi dado prosseguimento à construção da escrita dos DPO e os participantes puderam compartilhar seus DPO com outros membros e todos podiam colaborar e melhorar o texto escrito. O compartilhamento de ideias pode aumentar a qualidade do que é escrito e a forma como se escreve.

Como a proposta é de escrever DPO em inglês e português em todas as simulações, o número de documentos escritos aumentou consideravelmente, envolvendo todos os alunos, até mesmo os alunos do ensino fundamental que entraram no clube com o objetivo de assistir e, no entanto, já estão participando da escrita e das simulações.

O documento é aberto no GoogleDocs e os alunos passam a escrever lá e contribuir com a escrita dos colegas. A escrita de DPO nas duas línguas já é considerada importante pelos alunos, o que se verifica com as orientações feitas aos membros por uma aluna, que diz o seguinte: “Quem não fez DPO ainda, FAÇA. Em português e em inglês. É de extrema importância que a gente adquira essa prática. Coloquem na plataforma do Google Docs.” Portanto, a ideia de sempre compartilhar os documentos produzidos já foi adotada pelos alunos.

Como parte da pesquisa-ação, passa-se para o monitoramento das atividades. Percebeu-se, então, uma característica nos alunos de pouco ou quase nada mudar no texto que o colega está escrevendo. Em vários momentos da escrita, percebe-se que os alunos estão acompanhando o que o colega escreveu ou está escrevendo. No entanto, não mudam o texto do colega, apesar de, posteriormente, fazerem perguntas sobre determinadas expressões ou formas de escrever. Há algumas possibilidades sobre a hesitação no momento de corrigir ou alterar o texto do colega. Os alunos geralmente esperam que a correção parta do professor e não

do próprio colega. Por isso, é possível que os alunos não sintam-se confiantes em fazer alterações pois acreditem que este é o papel do professor.

Este é um aspecto que ainda precisa ser melhorado dentro do grupo. A autonomia e confiança para modificar um texto já elaborado ou em construção e assim deixá-lo mais adequado à escrita formal de DPO. Massi (2001) reporta que o desenvolvimento da autoconfiança, fluência e autonomia são benefícios da escrita colaborativa. Portanto, acredita-se que com mais prática, e com o que foi proposto para o ano de 2016, os membros do CRIG possam interferir mais no processo de produção textual dos colegas. Na Figura 6, pode-se observar que apesar de os alunos do CRIG terem acesso à escrita do DPO no GoogleDocs, são poucos os que fazem alguma modificação no documento escrito pelo colega. Cada cor da legenda representa um aluno que modificou, de alguma forma, algum documento.

Figura 6 - Histórico de revisões no GoogleDocs



Fonte: da autora

### 7.3. Análise das vantagens e desvantagens

Ensinar e aprender tem se tornado um grande desafio com tantas informações e com a integração das tecnologias no ambiente escolar. Elas podem ser grandes aliadas do professor quando bem aproveitadas. Para isso, é preciso

estar atento às vantagens e desvantagens que podem surgir. Nesta sessão, serão apresentadas algumas vantagens e desvantagens da escrita colaborativa utilizando a ferramenta GoogleDocs, tanto do ponto de vista dos alunos como da análise da professora.

Um questionário (ANEXO F) foi elaborado e compartilhado com os alunos, utilizando o Google Formulários, para que fosse possível ter uma ideia das impressões dos alunos sobre as atividades de escrita colaborativa. Os membros do CRIG não tinham obrigação de responder ao questionário, sendo facultativa e voluntária as participações. Foi explicada a relevância das respostas deles para a pesquisa e para que melhorias na abordagem fossem realizadas. Como o CRIG é um clube que respeita e trabalha com diferentes posicionamentos e estratégias de defesa do ponto de vista de nações com ideias contrárias, optou-se pela participação voluntária ao responder o questionário.

Ao todo, nove alunos responderam ao questionário. Deste total, 44,4% são membros novos no clube e 55,6% são membros mais antigos. A idade entre os que responderam variou de 11 a 17 anos. A maioria dos alunos participou da elaboração de DPO em língua inglesa. No entanto, somente três alunos modificaram o DPO escrito por algum colega, sendo que um aluno apenas modificou um erro de digitação.

Dentre os alunos que utilizaram os documentos compartilhados no GoogleDocs, alguns relataram que o material os ajudou a se situarem dentro do gênero de escrita do DPO, bem como com o uso de algumas palavras-chave. Ressalta-se que dentre as vantagens citadas pelos alunos, uma resume a ideia de escrita colaborativa que o presente estudo buscou desenvolver: trabalhar com um grupo em uma atividade antes individual, ajudando uns aos outros.

Em relação ao Manual de utilização do GoogleDocs que foi elaborado para ajudar os alunos a utilizarem a ferramenta, todos consideraram que o material realmente ajudou, ou como forma de “conhecer a plataforma” (SIC), ou “para entender melhor como funciona” e até mesmo “bem explicativo e guiou minha escrita”.

As vantagens observadas pelos alunos levam em consideração a experiência maior ou menor dos colegas, sendo que quem é mais inexperiente na escrita pode

usar o DPO de algum colega mais experiente para guiar e corrigir o próprio documento. Além disso, um aspecto considerado como vantagem precisa ser mencionado: foi relatado em uma das respostas que a escrita colaborativa contribuiu não só com o melhoramento da escrita em língua inglesa como em língua portuguesa também.

Em relação à análise feita pela observação das atividades realizadas, percebeu-se que a integração do computador na realização da escrita colaborativa proporcionou aos alunos um outro ambiente de troca além das paredes da sala de aula. Muito além da questão linguística, houve a troca de experiências, pois cada aluno pode contribuir com os colegas levando em consideração seu conhecimento na escrita de DPO.

Os DPO possuem uma estrutura que não varia muito. Portanto, a adequação é feita de acordo com o posicionamento do país que os alunos representam a cada simulação. O país representado muda de acordo com o assunto abordado. Portanto, os alunos estão sempre escrevendo novos DPO. Sob este aspecto, da não variação na estrutura de um DPO para o outro, considera-se tanto uma vantagem como desvantagem.

Vantagem, pois a escrita colaborativa flui com mais naturalidade a partir do momento que os alunos dominam as características do gênero que estão escrevendo. A desvantagem reside no mesmo aspecto, pois, por ser um gênero textual com características próprias, os alunos não precisam buscar novas formas de expressar o posicionamento e sim seguir um padrão previamente conhecido.

## **8. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O ensino da escrita em língua inglesa demanda tempo e muita prática, além de ser complexo, bem como o processo de escrita em língua portuguesa. A escrita colaborativa, neste contexto, proporciona aos diferentes alunos, com diferentes habilidades, construir e compartilhar conhecimento ao interferirem na produção escrita dos colegas.

Utilizar uma ferramenta online como mecanismo de desafiar os alunos a escreverem colaborativamente possibilitou a formação de conhecimento, por meio do recurso utilizado. A escrita colaborativa não é amplamente utilizada nas aulas de língua inglesa, mas a ferramenta mostrou-se como uma possibilidade de instigar os alunos a participarem da escrita dos colegas. O potencial da utilização do GoogleDocs é que possibilitou aos alunos, neste trabalho, contribuir com a aprendizagem do colega e com a própria aprendizagem.

Trabalhar a escrita colaborativa sem a utilização da ferramenta seria possível, mas os resultados seriam mais demorados, pois as correções seriam feitas posteriormente e entregues aos colegas novamente. Essa otimização do tempo que a ferramenta nos proporcionou foi considerada essencial, pois podemos focar os encontros na prática das simulações.

A escrita colaborativa com os alunos proporcionou momentos de relevante significância na prática docente e discente. Um dos aspectos mais significativos da experiência de escrita dos DPO é que não foram citadas desvantagens, por parte dos alunos, da escrita colaborativa. Isso demonstra que os alunos estão abertos às novas experiências se apropriando das tecnologias para aperfeiçoar o processo de escrita com a ajuda dos colegas, escrevendo colaborativamente, construindo os seus documentos.

A pesquisa-ação aqui proposta passou pelas fases de sua etapa com a identificação do problema, o planejamento de uma solução, a implementação, da solução, seu monitoramento e a avaliação de sua eficácia. Quanto à avaliação da sua eficácia, o que pode-se concluir é que, sob uma perspectiva mais ampla, a ferramenta GoogleDocs e a escrita colaborativa contribuíram e proporcionaram melhora e mais fluidez aos textos escritos.

A proposta aqui desenvolvida, de escrita colaborativa com a utilização do GoogleDocs, une a ferramenta e o ensino mediado por computador como uma forma de contribuir com a construção do conhecimento e possibilitar a troca de informações e experiências dos alunos, a qual se apresenta nas maneiras como os alunos modificam os documentos dos colegas. Portanto, a elaboração do Manual de Utilização do GoogleDocs foi importante, pois permitiu aos alunos a familiarização com a ferramenta que, além de ser utilizada na escrita colaborativa de DPO, também pode ser utilizada na organização das simulações futuras.

A elaboração do Manual surgiu como uma maneira de os alunos conhecerem a ferramenta e poderem apropriar-se dela quando estivessem utilizando seus computadores. Por isso, ao elaborar os passos que os alunos deveriam seguir na utilização da ferramenta, foi observado o próprio documento aberto no GoogleDocs para que as informações importantes e as funcionalidades da ferramenta estivessem explicadas para que o primeiro acesso não deixasse os alunos com dúvidas do quê e de como fazer a escrita colaborativa.

Após a primeira versão do manual ter sido elaborada, ela foi testada por colegas para atestar a funcionalidade e clareza. Depois de algumas modificações, obteve-se a versão final, a qual foi enviada aos alunos antes do início da escrita colaborativa dos DPO. Em um dos encontros foi avisado que o Manual seria disponibilizado no grupo do CRIG no Facebook. A partir daí, as considerações dos alunos foram bem positivas em relação à facilidade de compreender o funcionamento da ferramenta.

A ferramenta apresenta grande potencial de utilização

O desafio encontrado no desenvolvimento deste trabalho foi a comunicação que se dava de forma virtual, pois nem sempre tínhamos uma resposta ou um comentário no momento em que estávamos online. A ferramenta possibilita que todos possam contribuir sem que estejam ao mesmo tempo conectados. Apesar deste aspecto, a ferramenta não trouxe dificuldade para os alunos, visto que o manual elaborado estava claro e com um leiaute fácil de guiá-los na sua utilização.

O desenvolvimento das atividades com o grupo não chega ao fim com este estudo, apenas alavanca mais possibilidades de melhoria nas práticas de escrita colaborativa. Ao final do presente estudo, percebeu-se que algumas etapas no

processo da escrita em língua inglesa poderiam ter sido desenvolvidas em sala de aula e não somente durante as atividades do CRIG. Dessa forma, os alunos teriam mais prática de escrita e de aspectos gramaticais e de comunicação escrita em língua inglesa, o que poderia resultar em maior participação na escrita dos colegas.

A conclusão deste trabalho é, na verdade, mais um ponto de reflexão sobre as próximas ações para que a escrita colaborativa não seja uma atividade exclusiva das atividades do CRIG, mas que seja uma ferramenta de ajuda e que proporcione crescimento para quem ajuda e quem é ajudado. Espera-se que em algum momento todos sejamos ajudantes e ajudados.

## REFERÊNCIAS

- AMARAL, A. V. G. **Novas Competências em Educação: o papel das novas tecnologias de informação e comunicação na escola atual.** Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação, v. 53/3, n. 1681-5653, p. 1–5, 2010.
- BARANAUSKAS, Maria Cecília; MARTINS, Maria Cecília; VALENTE, José Armando. **Codesign de Redes Digitais: Tecnologia e Educação a Serviço da Inclusão Social.** Porto Alegre: Penso, 2013.
- BAX, S. CALL—**past, present and future.** System. v. 31, p. 13–28, 2003.
- BENSON, Phil; VOLLER, Peter. (Ed.). **Autonomy and independence in language learning.** Essex: Addison Wesley Longman, 1997.
- CARR, W. & KEMMIS, S. **Becoming Critical: education, knowledge and action research.** Falmer Press: Lewes. (1986)
- CASTELLS, M. A **Sociedade em rede: A era da informação, economia, sociedade e cultura.** 2. ed. v.1. São Paulo: Paz e terra, 1999.
- CATAPAN, A.H. & FIALHO, A.P. **Autonomia e Sensibilidade na rede: Uma proposta metodológica.** Revista Brasileira de Educação a Distância. Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisas Avançadas em educação. Ano 6, n. 36, set./out., 1999, "23-30. <http://www.abed.org.br>
- COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Tic 2013.** [s.l.: s.n.], 2013. Disponível em: <<http://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic-educacao-2013.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2014.
- COSTA, G. S. **Mobile learning: explorando potencialidades com o uso do celular no ensino - aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira com alunos da escola pública.** Tese de Doutorado. Recife: O Autor, 2013.
- COUTINHO, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). **Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas.** Revista Psicologia, Educação e Cultura, 13:2 , pp. 355- 379.

DECEX, DEPA, **O sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) e sua proposta pedagógica**, disponível em <[http://www.depa.ensino.eb.br/pag\\_sistemaCM.htm](http://www.depa.ensino.eb.br/pag_sistemaCM.htm)> Acesso em 25 novembro 2014.

DIONNE, H. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**. Brasília: Liber Livro, 2007.

FELDMAN, A. **Erzberger's dilemma: validity in action research and science teachers' need to know**. Science Education, 1994.

FREIRE, P. – **Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa**, 28ª edição. 1996

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP: 2000.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. 2. ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

FURASTÉ, P. A. **Normas técnicas para o trabalho científico: elaboração e formatação. Explicação das normas da ABNT**. 14. ed., Porto Alegre: s. n., 2006.

KEMMIS, S. **Investigación em la Accion**. In T. Husen & T. N. Postlethwaite, Encilopedia Internacional de la Educacion, Vol 6, pp. 3330-3337. Barcelona: Vicens-Vives/MEC. 1989.

LEFFA, V. J. **O ensino do inglês no futuro: da dicotomia para a convergência**. In: STEVENS, Cristina Maria Teixeira; CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti. Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: Editora UnB, 2003. p. 225-250.

LÉVY, Pierre. **A Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. – São Paulo: Ed. 34, 6ª reimpressão, 2007.

LEWIN, K. Action research and minority problems. **Journal of Social Issues**, n. 2, p. 34-36, 1946.

LOWRY, P.; CURTIS, A.; LOWRY, M. 2004. **Building a taxonomy and nomenclature of collaborative writing to improve interdisciplinary research and practice**. **Journal of Business Communication**, 41(1):66-99. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1177/0021943603259363>. Acesso em: 12/09/2015.

MACHADO, A **Ferramenta Google Docs: Construção do Conhecimento através da Interação e Colaboração**. 2009

MASETTO, M. T. **Mediação Pedagógica e o Uso da Tecnologia**. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. Campinas: Papyrus, 2005.

MASSI, Maria Palmira. **Interactive Writing in the EFL Class: A Repertoire of Tasks**. The Internet TESL Journal, Vol. VII, No. 6, June 2001. Disponível em <http://iteslj.org/Techniques/Massi-WritingTasks.html>. Acessado em 20/03/2016.

MCLUHAN, Marshall. **A Galáxia de Gutenberg: A Formação Do Homem Tipográfico**. Companhia Editora Nacional; 1977.

NEVES, R. A.; DAMIANI, M. F.; **Vygotsky e as teorias da aprendizagem**, 2006.

NUNAN, D. **Autonomy in language learning**. ASOCOPI 2000, Cartagena, Colômbia, Outubro de 2000.

OKADA, A. L. P. . **Desafio para EAD: Como fazer emergir a colaboração e cooperação em ambientes virtuais de aprendizagem?**. In: Silva, Marco. (Org.). : Silva, Marco (Org). **EDUCAÇÃO ONLINE: Teorias, práticas, legislação e formação corporativa**. 1ed. São Paulo: Loyola, 2003, v. 1, p. 273-291.

PAIVA, V. L. M. O. **Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem**. In: FREIRE, M.M; ABRAHÃO, M.H.V; BARCELOS, A.M.F (Orgs.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas e São Paulo: Pontes e ALAB, 2005. p.135-153

PAIVA, V. L. M. O. **Linguagem, gênero e aprendizagem de língua inglesa**, disponível em <http://www.veramenezes.com/ligeap.htm>. Acessado em 21/05/2014.

PAIVA, V. L. M. O.; BRAGA, J.C.F. **The complex nature of autonomy**. Revista D.E.L.T.A., v 24. , n. especial p. 441 -468, 2008.

PAIVA, V.L.M.O. **A WWW e o ensino de inglês**. Revista brasileira de linguística aplicada, 2001.

PEREIRA, E. M. A. **Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente**. In: GERALDI, C. M. G., FIORENTINI, D. e PEREIRA, E. M. A. (Orgs.) *Cartografias do trabalho docente – professor(a)-pesquisador(a)*, 2ª ed.,

Coleção Leituras no Brasil, Ed. Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil ALB, Campinas, SP, 153 – 181, 2001.

PIAGET, Jean. **Biologia e conhecimento**. Porto: Rés Editora, 1978.

PPGTER. **Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede**. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ppgter>. Acesso em: 28/09/2016.

RODRIGUES, H. Z.; TAROUCO, L. M. R.; KLERING L. R. – Artigo: **E-Maturity: entrelaçando gestão, tecnologia e pedagogia**, 2012.

RUBIN, J.; THOMPSON, I. **How to be a more successful language learner**. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle, 1994.

RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 37 ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SANTOS, T. F., BEATO, Z.; ARAGÃO, R. **AS TICS E O ENSINO DE LÍNGUAS 2012**

SOUZA, Maria Carolina Santos e BURNHAAM, Teresinha Fróes **Compondo: Uma Metodologia para Produção colaborativa do Conhecimento em educação a distância**. IN: Educação a Distância no contexto brasileiro: algumas experiências da UFBA/coordenadoras Bohumila Araújo e Kátia Siqueira de Freitas, autores André Lemos (58L 58L) Salvador: SP/UFBA, 2005.

TIBA, I. – **Ensinar Aprendendo – Como superar desafios do relacionamento professor-aluno em tempos de globalização**, 19ª edição. 1998.

VALENTE, J. **Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador**. Série “Pedagogia de Projetos e Integração de Mídias” - Programa Salto para o Futuro, Setembro, 2003.

VIRILIO, Paul. **O Espaço crítico**. Tradução Paulo Roberto Pires. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

## **ANEXOS**

### **ANEXO A – MODELO DE MATERIAL DE ESTUDO DISPONIBILIZADO PELO ALUNO RESPONSÁVEL PELA ESCOLHA DO TEMA A SER SIMULADO E ENVIADO PARA O GRUPO DO CRIG.**

#### **CRISE FINANCEIRA DA GRÉCIA**

##### **1. Origens:**

A recessão grega iniciou-se em 2010, mas com raízes na grande crise financeira de 2008, que afetou todos os países do bloco europeu. A Grécia deve hoje 350 bilhões de euros ou 177% do PIB nacional. Além de dever 1,6 bilhão para o FMI, os gregos tem parcelas atrasadas ao Banco Central Europeu que venceram em agosto, pelo valor de 6,7 bilhões.

A Grécia quebrou, segundo analistas, por problemas como a maquiagem das contas públicas, desequilibradas pelo excesso de despesas do governo com servidores, e pensões elevadas. Na última década, o país não só gastou mais do que arrecadou, como também financiou dívidas por meio de empréstimos. Os gastos, somados à corrupção e à evasão fiscal, provocaram um déficit muito acima do limite imposto a todos os países da zona do euro. Com isso, a crise se intensificou e o país ficou mais suscetível às propostas de reforma da União Europeia. O governo grego tornou-se refém de suas próprias negociações.

O governo grego vem tentando negociar com o grupo de ministros das finanças da zona do euro para que uma última parcela de empréstimos seja liberada para cobrir essas dívidas. Entretanto, as exigências do Eurogrupo para a liberação dos valores são de mais medidas de austeridade, incluindo cortes no setor previdenciário, que é impensável para os ministros gregos, do partido de esquerda, Syriza.

O governo grego alega que os cortes nas pensões e aumentos de impostos exigidos só aprofundariam uma das piores crises econômicas dos tempos modernos, em um país onde um quarto da força de trabalho já está desempregada. Para o primeiro-ministro, as propostas dos credores “diretamente violam os direitos sociais e fundamentais da Europa: elas demonstram que o objetivo de alguns dos parceiros e instituições não é um acordo viável e benéfico para todos os lados, mas a humilhação do povo grego inteiro”. Mesmo assim, ele se comprometeu pessoalmente a respeitar o resultado da escolha nas urnas, qualquer que ele seja.

Hoje o PIB da Grécia está 25% abaixo do que estava em 2007, representando uma redução de bem-estar e de qualidade de vida. Um choque desta magnitude não foi visto desde a grande depressão dos anos 1930. Mesmo tendo crescido 0,8% em 2014, a melhoria da economia grega não se traduziu em melhores condições para a população mais pobre. A taxa de desemprego está muito elevada, chegando a mais de 52% entre os jovens, a maior de toda a zona do euro. E 45% dos aposentados são pobres.

Os pacotes de austeridade impostos à Grécia desde a eclosão da crise tiveram impactos muito mais negativos do que o esperado. Segundo o professor Marcelo Milan, “todas as expectativas do Fundo Monetário Internacional se mostraram totalmente equivocadas. Eles

estavam prevendo um declínio na atividade econômica muito menor do que realmente aconteceu. Os técnicos do FMI não esperavam que se fosse perder tanto”.

## **2. SYRIZA**

Nascido em 2004 como uma coalizão de treze grupos e partidos políticos que inclui maoistas, trotskistas, comunistas, ambientalistas, social-democratas e populistas de esquerda, o Syriza tinha pouca força eleitoral até 2012. Em seus primeiros oito anos, a agremiação nunca conseguiu obter mais de 5% da preferência do eleitorado. A popularidade de Tsipras, porém, parece ter sido impulsionada pela crise econômica que nos últimos cinco anos empurrou um quarto dos trabalhadores gregos para o desemprego.

Desde 2010 a Grécia vem implementando medidas como o aumento de impostos e cortes de gastos públicos, seguindo um script imposto pela União Europeia, o Fundo Monetário Internacional e o Banco Central Europeu em troca de um pacote de resgate para sua economia. Nas eleições gerais de 2012, com o aprofundamento da crise, o Syriza levou 27% dos votos, passando os sociais-democratas para se tornar a segunda força política da Grécia e a principal voz da oposição.

Sua vitória não só lança um manto de incertezas sobre a relação da Grécia com a União Europeia, como analistas acreditam que pode dar fôlego a outros partidos de extrema esquerda europeus (como o Podemos, na Espanha). No que diz respeito a suas propostas, o Syriza não só se opõe ao resgate internacional da Grécia e às medidas de austeridade como quer renegociar parte da dívida externa grega. Essas promessas têm gerado nervosismo nos mercados financeiros e já se especula sobre uma possível saída da Grécia da zona do euro. Para o líder do partido, Alexis Tsipras, a vitória do Syriza representa o fim de um processo em que a Grécia estaria sendo "humilhada" por outros países europeus. "Vamos acabar essas ordens vindas do exterior", prometeu. Mas também há quem anteveja períodos de maior turbulência para o país com a vitória do partido.

## **3. PACOTES DE AUSTERIDADE**

Basicamente, é um conjunto de medidas que os governos tomam normalmente em períodos de crise econômica para tentar levantar a economia e fazer algum equilíbrio nas contas públicas, em que o povo é quem mais sofre, tendo por exemplo aumentos de impostos, cortes nos salários, diminuição de gastos em áreas como a saúde, educação.

As medidas de austeridade são importantes para que os países da Europa e que o FMI possam ajudar a Grécia, como garantia de que seria pago. Por exemplo, a Grécia consegue empréstimo com um agiota, tendo como condição dar como penhora o corte nos gastos da união. Assim, o “maior parasita” das contas estatais seriam as aposentadorias, e com esses pacotes seriam os primeiros a serem cortados.

## **4. PLEBISCITO**

Para começar a negociar o terceiro pacote de resgate de 86 bilhões de euros, os parlamentares gregos concordaram em aprovar medidas que não apenas o governo grego tinha

prometido não adotar, mas que também foram recusadas por 61% dos gregos em um plebiscito. Elas incluem:

- Mudanças no Imposto sobre Valor Agregado (IVA), que chegará a 23% para alimentos processados e restaurantes, 13% para alimentos frescos, contas de energia, água e diárias em hotéis e 6% para livros e remédios;
- O fim do desconto de 30% no IVA para as ilhas gregas;
- Um aumento de 26% para 29% no imposto de pequenas empresas;
- O aumento dos impostos sobre artigos de luxo como carros, barcos e piscinas;
- O fim da aposentadoria antecipada até 2022 e um aumento da idade de aposentadoria para 67 anos.

Enquanto o Parlamento considerava os detalhes da legislação, a vice-ministra das Finanças e membro do Syriza Nadia Valavani anunciou que deixaria o cargo, dizendo: "Eu não votarei nessa emenda e isso significa que não posso continuar no governo".

Já o novo ministro das Finanças grego, Euclid Tsakalotos, disse aos parlamentares: "Segunda-feira foi o dia mais difícil da minha vida. É uma decisão que vai pesar sobre mim pelo resto da minha vida. Não tivemos escolha".

O ex-ministro das Finanças, Yanis Varoufakis, foi recebido com gritos de "Você colocou nesta situação" ao dirigir-se a um comitê parlamentar.

Os gritos começaram quando ele afirmou duvidar que o acordo funcionasse e o comparou às condições impostas à Alemanha no Tratado de Versalhes após a Primeira Guerra Mundial.

A maioria dos parlamentares franceses manifestou apoio ao novo acordo com a Grécia. Por causa de suas constituições, diversos membros da zona do euro, incluindo a Alemanha, precisam ratificar o acordo em seus parlamentos antes que ele seja posto em prática.

## 5. TROIKA

A troika é formada por três elementos, a Comissão Europeia, o Banco Central Europeu (BCE) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Foi a troika que avaliou as contas reais de Portugal para definir as necessidades de financiamento do país.

Conclusão, não foi só o FMI que financiou Portugal, nem foi só o Banco Central Europeu que negociou com o Governo. A troika foi responsável por toda a acção de reestruturação económica do país.

Eleito em 25 de janeiro, formado majoritariamente por um partido inovador denominado Syriza (sigla de Coalizão de Esquerda Radical), o novo governo grego

entusiasmou os que buscam alternativas ao sistema quando adotou, logo após assumir, medidas corajosas. Suspendeu as privatizações em curso (de portos, aeroportos, estradas, uma empresa de energia elétrica e uma refinaria de petróleo). Anunciou a volta do fornecimento de energia para 300 mil famílias que ficaram no escuro por inadimplência. Propôs reverter a redução de mais de 20% no salário mínimo, adotada em 2010, por exigência dos credores, em contrapartida a um empréstimo de 250 bilhões de euros. Apresentou estas primeiras medidas como apenas o primeiro passo para algo maior: renegociar a dívida grega; rejeitar o acordo que hoje a representa (denominado “Programa de Assistência Econômica e Financeira”), e que dá à chamada *Troika* (União Europeia, Banco Central Europeu – BCE – e FMI) direito de intervir na política econômica do país.

Mas, aparentemente, Atenas tinha menos força do que pensava para alcançar este segundo objetivo. As primeiras medidas encantaram a esquerda, mas enfureceram a *Troika*. Na semana passada, duas reuniões do conselho dos dezanove ministros das Finanças da zona do euro (o chamado “eurogrupo”) procuraram enquadrar o Syriza. Os governos que tentam sufocar a dissidência grega lançaram mão de dois instrumentos.

O primeiro é o vencimento da dívida grega, que ocorre no próximo sábado (28/2). A falta de um acordo tornaria Atenas inadimplente. Duas semanas antes, o BCE agiu para tornar este evento dramático. Decidiu que, em caso de inadimplência, deixaria de oferecer, aos debilitados bancos gregos, a linha de crédito que os mantém à tona. A notícia precipitou os riscos de crise bancária. Desde dezembro, quando tornou-se clara a hipótese de vitória eleitoral do Syriza, os gregos ricos passaram a sacar maciçamente suas economias dos bancos, num movimento que converteu-se em avalanche na semana passada.

Realizadas em Bruxelas, terça e sexta-feira, as reuniões do “eurogrupo” foram, por isso, comparadas a negociações entre um refém e seus sequestradores. Dezoito ministros exigiam de Atenas a submissão cabal ao Programa de Assistência Econômica e Financeira. Sozinho, o ministro das Finanças grego, Yanis Varoufakis, resistiu o quanto pôde.

Ao final, chegou-se a um compromisso complexo. Varoufakis aceitou uma prorrogação, por quatro meses, do Programa – o que o Syriza havia anunciado anteriormente que não faria. Porém, o fez em condições muito distintas das que prevaleciam até então. Nos termos em que foi redigido, o documento já não menciona a obrigação da Grécia a um “superávit primário” de 3% ao ano, que estrangulava as despesas públicas e as chances de enfrentar a “austeridade”. Além disso, não caberá à *Troika* – e sim ao governo grego – apresentar as

medidas com as quais pretende assegurar a estabilidade financeira do país. Os 18 ministros irão se pronunciar amanhã – quando analisarão, via conferência telefônica, a proposta de Atenas. Em princípio, poderão rejeitá-la.

## 6. EURO

A saída da Grécia da zona do euro representaria para o país a recuperação da autonomia monetária, que pode ser usada como ferramenta para combater a crise. O fato é que hoje o euro é uma grande amarra para a Grécia. Efetivamente funcionou bem no início, mas se mostrou insustentável.

Todo arranjo do euro foi feito de uma forma que a Alemanha foi a grande economia favorecida. Os demais países ficaram de alguma maneira em uma posição de subordinação às deliberações e necessidades da economia alemã. Os gregos não vivem às custas da Alemanha. Se tem essa ideia de que os gregos trabalham pouco. Na verdade, eles são um dos povos que mais trabalha em número de horas trabalhadas, e a produtividade grega aumentou bastante antes da crise.

O que acontece é que dadas as diferenças de inflação, produção e produtividade entre os países da zona do euro, a moeda única os nivela de forma desigual. Há uma diferença entre o câmbio real e o câmbio nominal, que faz com que países com alta produtividade e baixa inflação, como a Alemanha, tenham maior competitividade. Atualmente a Alemanha tem relação comercial favorável com todos os países da zona do euro.

Nessas condições, a única possibilidade para a Grécia, dentro da zona do euro, compensar a falta de competitividade é através da desvalorização interna – que é basicamente um forte corte adicional de salários. E a população grega não está necessariamente disposta a aceitar isso. Se a Grécia saísse da zona do euro, ela voltaria a adotar o Dracma, e poderia depreciar o câmbio e aumentar sua competitividade.

Economias maiores, como França e Itália, por exemplo, também sofrem com a falta de competitividade frente à Alemanha. São economias fortes, economias grandes, mas se comparadas com a Alemanha ficam em uma situação menos privilegiada. Portanto, uma saída da Grécia da zona do euro poderia ter um “efeito demonstração” para outros países, resultando em uma saída mais generalizada do euro, resultando em menor competitividade para a Alemanha. Ou seja, é vantajoso para a Alemanha manter o Euro.

### Abandonar o Euro

Custos	Benefícios
Nova moeda nasce desacreditada	Devolve a competitividade
Volatilidade da moeda	Flexibilidade Cambial
Imposto inflacionário	Liberdade Fiscal

### Manter o Euro

<b>Custos</b>	<b>Benefícios</b>
Falta de competitividade	Estabilidade
Desemprego	Ganhos de escala
Cortes de gastos	Dependência da ajuda externa

## 7. RESUMO DO CASO

- A Grécia enfrenta uma forte crise econômica por ter gastado mais do que podia.
- Essa dívida foi financiada por empréstimos do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do resto da Europa.
- Em 30 de junho, venceu uma parcela de € 1,6 bilhão da dívida com o FMI. Então, o país entrou em "default" (situação de calote), o que pode resultar na sua saída da zona do euro. Essa saída não é automática e, se acontecer, pode demorar. Não existe um mecanismo de "expulsão" de um país da zona do euro. No dia 13 de julho, outra dívida com o FMI deixou de ser paga, de € 450 milhões.
- Como a crise ficou mais grave, os bancos estão fechados para evitar que os gregos saquem tudo o que têm e quebrem as instituições.
- A Grécia depende de recursos da Europa para manter sua economia funcionando. Os europeus, no entanto, exigem que o país corte gastos e aumente impostos para liberar mais dinheiro. O prazo para renovar essa ajuda também venceu em 30 de junho.
- Em 5 de julho, os gregos foram às urnas para decidir se concordam com as condições europeias para o empréstimo, e decidiram pelo "não".
- Nesta semana, os líderes europeus concordaram em fazer um terceiro programa de resgate para a Grécia, mas ainda exigem medidas duras, como aumento de impostos, reformas no sistema previdenciário e mais privatizações.
- O parlamento grego tem até esta quarta (15) para aprovar o pacote de reformas e conseguir dinheiro para saldar parte do que deve aos credores.
- A Europa pressiona para que a Grécia aceite as condições e fique na zona do euro. Isso porque uma saída pode prejudicar a confiança do mundo na região e na moeda única.
- Para a Grécia, a saída do euro significa retomar o controle sobre sua política monetária (que hoje é "terceirizada" para o BC europeu), o que pode ajudar nas exportações, entre outras coisas, mas também deve fechar o país para a entrada de capital estrangeiro e agravar a crise econômica.

## 8. EXIGÊNCIAS DOS CREDORES

1. Pedir ajuda contínua ao Fundo Monetário Internacional (FMI), já que o atual programa expira no começo de 2016.
2. Ajustar o imposto ao consumidor e ampliar a base de contribuintes para aumentar a arrecadação do estado. Estas mudanças tinham que ser aprovadas na votação desta quarta-feira (15).
3. Fazer reformas múltiplas no sistema de aposentadorias e pensões para torná-lo financeiramente viável. As reformas iniciais também precisavam ser aprovadas na votação desta quarta-feira (15), e outras em outubro.

4. Garantir a independência do sistema de estatísticas do país, responsável por divulgar dados econômicos e populacionais.
5. Criar leis até que assegurem "cortes de gastos quase automáticos" se o governo não cumprir com suas metas de superávit fiscal. Esta medida tinha que ser aprovada até a votação desta quarta-feira.
6. Reformar o sistema de justiça civil até 22 de julho, para torná-lo mais eficiente e reduzir gastos.
7. Fazer reformas comerciais que permitam abrir estabelecimentos comerciais aos domingos e ampliar os horários de vendas, entre outras.
8. Privatizar o setor elétrico, a menos que se encontre medidas alternativas com o mesmo efeito. A proposta deveria ser aprovada até esta quarta.
9. Reformar o sistema trabalhista. Isso inclui revisar negociações coletivas e regulamentações de demissões coletivas.
10. Reduzir a oferta de crédito de alto risco e regulamentar o sistema bancário.
11. Aumentar de forma importante o programa de privatizações com a transferência de € 50 bilhões em ativos gregos a fundos independentes com sede na Grécia.
12. Modernizar, fortalecer e reduzir os gastos para o governo grego, com uma primeira proposta que deverá ser feita até 20 de julho.
13. Permitir que a troika – Banco Central Europeu, FMI e Comissão Europeia – volte a Atenas. O governo deve consultar estas instituições para fazer todas as reformas relevantes antes de submetê-las à consulta pública ao Parlamento.
14. Voltar a examinar, e se for o caso mudar, as leis aprovadas nos últimos seis meses que podem ter levado ao retrocesso dos programas de resgate anteriores.

## ANEXO B – MODELOS DE DOCUMENTOS DE POSIÇÃO OFICIAL ELABORADOS INDIVIDUALMENTE PELOS ALUNOS.



**French Republic**

United Nations Security Council

International espionage

The French Republic is located in Western Europe, has the third largest territory of Europe is also the largest country of the European Union. For about half a millennium, the country has been a big power with strong economic influence, cultural, military and policy at the European level and global. For a long time France played a leading role and hegemony in Europe and during the nineteenth century and early twentieth century, it came to be the second largest empire in history.

France ranks against international espionage, but in certain situations such as that which occurred when Germany enjoyed this method in that country. the nation has implemented a new law that grants powers to the authorities to spy suspected of involvement in terrorism. It is the parliamentary initiative of attempted legalization of total surveillance.

That country assumes that some states have much influence on others, thereby intends to reduce this performance in their nation create new laws. therefore disagrees with a few countries positions.

France would like that at the end of this committee all the countries present could go into a consensus, thus enabling them to get an effective solution against the debated topic.

Representative of France in Committee United Nations Security Council



## Republic of India

### The United Nations Security Council

India, is located in Southeast of Asia, is a second most populous in the world. Bounded to the south by the Indian Ocean, the Arabian Sea on the west and east by the Bay of Bengal, India has a coastline of 7517 km of extension. The country borders Pakistan to the west; Republic of China, Nepal and Bhutan to the north and Bangladesh and Myanmar to the east.

On the subject to which we are debating, India corroborates the concern of other countries present on this committee, about the spying that the United Nations summit of countries have made in recent years. Our country sees no reason to be spy target because we are economic partners of many Western countries and our population lives in poverty range.

Today which gather the greatest warlike and technological powers of the world, we ask that these countries espionage is limited because it is breaking the right to privacy which any human has the right. It is the duty of the committee to ensure individual freedom of every citizen. If it is committing crimes or something, to be judged by his public acts and that are directly related to his political life.

India does not expect to be that kind of electronic warfare, because it hurts individual liberty and the sovereignty of other countries. For this we are willing to talk about the favors and cons international espionage.

Delegate of the Republic of India in the United Nations Security Council



**Argentine Republic**

United Nations Security Council

"International espionage"

Located in southeastern South America, is bordered by Bolivia, Paraguay, Brazil ,Chile, Uruguay and the South Atlantic Ocean . Since independence Argentina seeks to consolidate itself as leader south america advocating for years a permanent seat in the Security Council of the United Nations.

Our government is internationally recognized by highly qualified intelligence activity and contributing to international security as having the most representative Secretariat of Intelligence that recently underwent renovations and was renamed Federal Intelligence Agency.

Buenos aires understand that the intelligence area is a strategic sector of each country that the international espionage sponsored by the state or by an industrial group is an affront to national security and integrity.

The "Pink house" will use all available means to defend its purest strains and national doctrines being willing to deal, however if your aspirations are ignored measures will be taken and policies reassessed.

Representative of the Argentine Republic



## Federative Republic of Brazil

United Nations Security Council – UNSC

International espionage

To the United Nations Security Council – UNSC,

Brazil is the fifth largest country in the world, and third largest in the Americas, occupying a total area of 8,515,767.049 km<sup>2</sup>. Beyond the coastline of 7,491 km, the land of the palm trees has borders with all the South America's countries, except for Ecuador and Chile. The economy is mixed and based on the abundant natural resources. Included in the BRIC's group, Brazil is a great exporter of many commodities and a lot of other products, like aircraft, electrical equipment, automobiles, ethanol, textiles, footwear, iron ore, steel, coffee, orange juice, soybeans and corned beef.[204] In total, Brazil ranks 23rd worldwide in value of exports.

Since the first conflict between small towns, the exchange of secret sensitive information have been common in all the societies. Through the time the technology advanced and now computers and a set of machines could spy us everytime, anywhere. Especially during and after the Cold War, many countries started a crazy run for confidential information to satisfy their own interests, that could be the simple will of power over other nations or the need to protect themselves from potential (terrorist) attacks. The fact is: almost all the nations, to achieve these objectives, practice international espionage.

Recently, Edward Snowden has revealed that the United States have been spied Brazil to get confidential information about some commercial issues (like pre-salt) and natural features of him interest. Obviously, Brazil considered it like a offensive gesture, since that nation and USA maintained a good diplomatic and commercial relationship. So, the land of the jaguar desires to stop this situation, seeing that it could brings a lot of internationally problems.

Cordially,

Representing the Federative Republic of Brazil in the United Nations Security Council

**ANEXO C – PRIMEIRO DPO ESCRITO POR MEMBROS DO CRIG DE FORMA COLABORATIVA PARA O EVENTO MUNDOCMPA, EM SETEMBRO DE 2015, EM PORTO ALEGRE.**



**French Republic**

To the United Nations Security Council- UNSC

The French Republic truly believes that it is of great importance the monitoring, by the Security Council, on the situation of non-state military actors, especially in the Middle East because of the political instability in the region. France has a well-structured internal policy and it is prepared for terrorist acts that occurred in its territory. The best example of this structure was the terrorist attack on the satirical weekly newspaper Charlie Hebdo in 2015, whose suspects were identified and captured in less than two days of operation. We believe that the same system may work in other nations that suffer from non-state military actors.

France has been working directly in the combat of jihadist groups in North Africa, especially in Mali, where it acts against a branch of Al-Qaeda. The French government believes that these jihadist groups threaten not only the African or Middle Eastern security, but the European as well. Combating this threat is a priority to the French government's foreign policy and achieving this goal is a way to guarantee the presence of France all over these regions. Nevertheless, it is important to point out that military measures are the most important strategy used by the French government in the struggle against terrorism threats and that it considers every jihadist group as a possible menace.

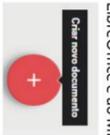
Therefore, there are many cases in which non-state actors' actions may trigger instability and clash with government forces — even more in the cases where these actors do not care about acquiring public support, focusing, instead, on coercion only. Thus, the UNSC must watch closely these situations not only in order to help maintaining state control and public order, but also to address the current threats against the good relationship among the nations. Therefore, it is of utmost importance for the UN and SC to analyze this phenomenon and decide how and when to act in cases in which these groups do not act responsibly. It is necessary to balance between coercive approaches— sanctioning and/or eliminating— and inclusive approaches— balancing, negotiation, inclusion to the state and capacity building— when dealing with this problem, as well as questioning if there must be a global universally accepted framework to deal with them or if the most appropriate way is to analyze each case individually.

Delegates of the French Republic in the United Nations Security Council

## ANEXO D – MANUAL DE UTILIZAÇÃO DA FERRAMENTA GOOGLEDPCS

**Manual de uso do**  
**Google docs**

### Criação e compartilhamento de documentos

1. Para utilizar o GoogleDocs, é necessária a criação de uma conta de e-mail no Gmail acessando o site [www.gmail.com](http://www.gmail.com).
2. Para criar um documento clique em GoogleApps no canto superior direito do seu navegador.
 
3. Clique em Documentos. Caso não apareça, clique em "Mais" e depois Documentos.
4. Clique no botão Novo documento e abra uma nova tela com o editor de texto semelhante ao Write do LibreOffice e ao Microsoft Word.
 
5. Para compartilhar o documento, clique no botão "Compartilhar" no canto superior direito.
 
6. Após clicar em compartilhar, o GoogleDocs pedirá a você para digitar um nome para o documento. Escreva um nome para o documento e clique em "Salva".
7. Na próxima tela, colocar os e-mails das pessoas com quem deseja compartilhar o link. Lembre que estas pessoas devem possuir uma conta do Gmail, caso contrário não será possível editar o texto.
8. Adicionado os e-mails, selecione o tipo de acesso que aqueles e-mails terão sobre o documento.
9. Entre as opções estão: 1) Pode Editar: a pessoa terá acesso total ao documento, podendo alterar e adicionar comentários; 2) Pode Comentar: a pessoa só terá acesso para comentar o documento, não podendo fazer nenhuma alteração do mesmo e; 3) Pode Visualizar: só terá acesso à visualização não podendo comentar ou escrever no texto.
10. Abaixo dos e-mails, abra uma caixa para adicionar uma nota que serve para adicionar informações pertinentes ao documento criado, sendo que é uma ação opcional.
11. Por fim, clique em enviar. Todos os e-mails digitados receberão um link de acesso ao documento.

### Aceite de convite e primeiros passos

12. Acesse o e-mail (Gmail).
13. Clique no e-mail de convite do GoogleDocs.
 
14. Após abrir o e-mail, clique em "Abrir Documento". A partir desse passo você já pode editar o documento.

### Participação e Colaboração

15. Para se comunicar com os demais participantes, clique no botão "Mostrar Bate-Papo" no canto superior esquerdo. (Para que esta opção esteja disponível, é preciso que mais de um colaborador esteja online, caso contrário o ícone não aparecerá)
 
16. Após clicar no botão "Mostrar Bate-Papo", uma janela no canto inferior direito será exibida para a visualização e escrita de mensagens no bate-papo.
17. Para adicionar comentários no texto, selecione o fragmento do texto e clique no botão "Adicionar comentário" ou pelo atalho Ctrl + Alt + M.
 
18. Outra ferramenta interessante e de grande diferencial dos demais editores de texto é o controle de alterações realizadas no texto.
 

os. Ajuda. Todas as alterações foram salvas no Drive. **Controle de alterações** para ver e aceitar automaticamente no Google Drive. A barra de opções tem as seguintes opções.
19. Por exemplo, se o participante 1 escreveu um parágrafo e o participante 2 complementou esse parágrafo, serão exibidas, nesse recurso, as alterações feitas e também a data, a hora, o nome do participante e o local do texto que foi alterado.
20. Esse recurso funciona devido ao seu sistema de salvar automaticamente, o qual salva o documento logo após sua edição. Para acessar esse recurso, clique em "todas as alterações", botão que se encontra ao lado do menu ajuda.
21. Para sair da tela de histórico de revisões, clique em "voltar" no canto superior esquerdo.

## ANEXO E – ALGUNS MODELOS DE DOCUMENTOS DE POSIÇÃO OFICIAL ELABORADOS COLABORATIVAMENTE UTILIZANDO GOOGLEDOS



מדינת ישראל

*State of Israel*

To the Disarmament and International Security Committee of the United Nations - DIS

Israel is a sovereign state in Western Asia. The country is located in the Middle East at the southeastern shore of the Mediterranean Sea and the northern shore of the Gulf of Aqaba in the Red Sea. It shares land borders with Lebanon to the north, Syria in the northeast, Jordan on the east, the Palestinian territories (which are claimed by the State of Palestine and are partially controlled by Israel) comprising the West Bank and Gaza Strip to the east and west, respectively, and Egypt to the southwest. It contains geographically diverse features within its relatively small area. Israel's financial and technology center is Tel Aviv, while Jerusalem is both its self-designated capital (unrecognised by the United Nations) and the most populous individual city under the country's governmental administration. Israeli sovereignty over Jerusalem is internationally disputed.

Since Palestine was divided into a Jewish state and an Arab state by United Nations partition, the country has been under incessant attack, mostly motivated by terrorist ideologies. Only in the last Rosh Hashanah - Jewish New Year -, Israel suffered more than 11 attacks on a month, including stabbing, running over, stoning, Molotov cocktail throwing, firing, and so forth. Recently we are passing through the third intifada, which term refers to the increase in violence focused on Jerusalem.

My country has a extensive experience when it comes to the fight against terrorism, since its inception in mid 1968, which means that actions has been taken to eliminate its power and damages with intensified military campaign, especially in self-defense.



Islamic Republic of Afghanistan



The Disarmament Committee and International Security Afghanistan is a country that is located in Central Asia and has borders next to Iran, Pakistan, Tajikistan, Turkmenistan and Uzbekistan and has no sea borders and the country has an area of 652,090 square kilometers and is fully the Asian continent, Afghanistan of its 652,090 square kilometers majority is dominated by terrorism and we need to find a way to fight this terrorism, and that terrorism is going to Africa.

One of the ways is the religious respect mainly between Church and Islam, because terrorism is something called Holy War that happens long ago the goal was to turn people into Islamists to increase the religion and make it grow and also targets are being focused on Christians; And the terrorist attack in Pakistan, noted that terrorists are increasingly strong mainly in weaponry and also they are not forgiving from men to women and children and also says these deaths will only increase; Infiltration elements of intelligence between factions known as apologists of terrorism; Decreased levels of corruption in government and better social distribution of state benefits, promoting education with strong moral bases, ethical and social cooperation; Encourage democracy in theocratic Islamic states or monarchical tradition in which families perpetuate themselves in power without popular consultation, as well as the liberation of women; Imposing temples to the payment of taxes in the same way as any citizen or company to pay. The temples do not use the alms and tithes or the vast majority of them to charity; International cooperation of police intelligence departments.



## Saudi Arabia

**Saudi Arabia** is by territory size, the largest Arab country in Asia and the Arabian Peninsula (about 2.15 million square kilometers), constituting most of the Arabian Peninsula, and the second largest Arab country in the world (after Algeria). It has borders with Jordan and Iraq to the north; Kuwait to the northeast; Qatar, Bahrain and the UAE east; Oman to the southeast; Yemen to the south; Red Sea to the west and to the Persian Gulf to the east. Its population is estimated at 16 million native citizens, 9 million foreign expatriates and 2 million registered illegal immigrants. Its main cities are: Riyadh, the capital; Jeddah, the main port and the ancient capital; and Mecca and Medina, Islam's holy cities.

Saudi Arabia meets geographically really near to the places where jihadist groups meet. Even so, also due to its Sunni's interpretation of the Koran (more open to new interpretations), position itself against any way of terrorism.

Proof of this though is the union led by this country, that gathers 34 countries, not only Islamic but also from lots of different beliefs, declared completely against the present-day terrorism.

Decisions will be taken in coordination with friendly nations lovers of peace and international organizations in favor of supporting global efforts to combat terrorism and to ensure peace and international security. *D. Al-Rasheed*

## ANEXO F – MODELO DE DOCUMENTO DE POSIÇÃO OFICIAL

Brasão oficial do país  
ou selo do Ministério  
das Relações  
Exteriores (ou  
equivalente). NÃO  
coloque a bandeira.

Nome oficial do país

**Nome completo do delegado**

Nome completo do comitê  
Tema discutido pelo comitê

O documento de posição oficial (DPO) deve ser uma ferramenta a partir da qual os outros delegados possam entender o seu posicionamento dentro do comitê, o que auxilia nas negociações e na formação de alianças. A estrutura abaixo visa a auxiliar na escrita de um DPO completo e consistente, mas não há a necessidade de responder a todas as perguntas exemplificadas. O ideal é que o DPO contenha até uma página.

**1º Parágrafo:** Fale sobre o seu país. Qual sua localização geográfica? Quais os fatores históricos mais marcantes? Qual sua política externa de forma geral? Quais seriam os principais objetivos do seu país?

**2º Parágrafo:** Qual tem sido o posicionamento do seu país quanto ao tema debatido, no nível doméstico? Que políticas seu país implementou internamente com relação ao tópico debatido? Que desafios permanecem em seu país quanto a esse tema, e quanto aos quais você gostaria de contar com a ajuda de outros países?

**3º Parágrafo:** Qual tem sido o posicionamento do seu país quanto ao tema debatido, a nível regional ou internacional? Há acordos entre o seu país e outros que lidam com o tema debatido? Seu país tem cooperado para ajudar outros países quanto a esse tópico? Seu país discorda do posicionamento que tem sido adotado internacionalmente quanto ao tópico?

**4º Parágrafo:** Que recomendações o seu país tem a fazer quanto ao tópico debatido? O que o seu país gostaria de ver atingido na resolução final deste comitê? Pense nesta parte do seu documento de posição como sendo os objetivos que você tentará obter ao longo da simulação.

Assinatura do delegado, na versão impressa

---

Nome completo do delegado

Cargo ocupado (Exemplo: Representante do País X no Comitê X)

## **ANEXO G – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS MEMBROS DO CRIG SOBRE AS IMPRESSÕES SOBRE A ESCRITA COLABORATIVA DE DPO**

Este questionário tem como objetivo fazer um levantamento das impressões dos membros do CRIG sobre sua participação na escrita colaborativa de DPO utilizando o GoogleDocs.

1. Há quanto tempo você é membro do CRIG?
2. Qual sua idade?
3. Você participou da elaboração de DPO em língua inglesa?
4. Você modificou algum DPO escrito por algum colega? De que forma?
5. Você utilizou algum dos DPO compartilhados no GoogleDocs para ajudar na escrita do seu DPO? Como isso o ajudou?
6. O manual de utilização do GoogleDocs disponibilizado pela professora ajudou na utilização da plataforma? Caso a resposta seja afirmativa, de que forma?
7. Quais vantagens você percebe sobre o uso da escrita colaborativa dos DPO? E quais desvantagens?