

Escrita digital colaborativa a partir da tecnologia wiki

Luciene da Silva Santos Bomfim
Universidade Federal da Grande Dourados
Adair Vieira Gonçalves/CNPq
Universidade Federal da Grande Dourados

Title: Collaborative digital writing departing from wiki technology

Abstract: This article aims to discuss aspects related to collaborative hypertext production, using wiki technology. This research seeks to investigate how the participants, a group of students from the 2nd year of High School, combine different semiotic modes, as well as they appropriate the more common operations/strategies necessary to the hypertext production. Our work is inserted in the field of Applied Linguistics, oriented from a qualitative methodology for data analysis, generated, first after an intervention in the classroom and; subsequently, the recording of a corpus made of 28 versions in the wiki platform, result of the hypertext production. As theoretical framework, we used studies of collaborative writing practices in the digital context (GOMES, SOARES & LEITE, 2007; LIMA, 2009; PINHEIRO 2011); digital literacy (SIGNORINI 2012; MOITA LOPES, 2012), among others. With this study, it's possible to say that there are positive results concerning the collaborative work of (hyper)texts (re)writing using wiki platform.

Keywords: Collaborative hypertext production. Wiki technology. (Re)writing

Título: Escrita digital colaborativa a partir da tecnologia wiki

Resumo: Este artigo objetiva discutir aspectos relacionados à produção hipertextual colaborativa, utilizando a tecnologia wiki. Esta pesquisa busca investigar como os participantes, um grupo de estudantes do segundo ano do Ensino Médio, combinam modalidades semióticas diferentes, assim como se apropriam de operações/estratégias mais comuns necessárias à produção hipertextual. Nosso trabalho está inserido no campo da Linguística Aplicada, orientado a partir de uma metodologia qualitativa de análise de dados, gerados primeiramente, depois uma intervenção em sala de aula e, posteriormente, o registro na plataforma wiki de um corpus de 28 versões, resultado da produção hipertextual. Como orientação teórica, utilizamos estudos sobre práticas de escrita colaborativa em contexto digital (GOMES, SOARES e LEITE, 2007; LIMA, 2009; PINHEIRO 2011); letramento digital (SIGNORINI 2012; MOITA LOPES, 2012), dentre outros. Com este estudo é possível afirmar que há resultados positivos acerca do trabalho colaborativo de (re)escrita de (hiper)textos utilizando a plataforma wiki.

Palavras-chave: Produção hipertextual colaborativa. Tecnologia wiki. (Re)escrita.

Introdução

O objeto de estudo deste trabalho é apresentar e discutir a produção hipertextual construída colaborativamente por uma turma do Ensino Médio, utilizando como ferramenta a tecnologia *wiki*. Como embasamento, utilizamos estudos sobre letramento digital (SIGNORINI, 2012; MOITA LOPES, 2012) e, mais especificamente, estudos que abordam a escrita colaborativa na web (GOMES, SOARES e LEITE, 2007; LIMA, 2009; PINHEIRO 2011), além de trabalhos que discutem as características inerentes ao (hiper) texto digital (GOMES, 2010; GOMES 2011).

Nosso trabalho está inserido no campo da Linguística Aplicada, estando a investigação informada pela metodologia qualitativa. Para a análise dos dados, gerados a partir do registro na plataforma *wiki*, constituiu-se um conjunto de 74 versões de produções (divididas em três blocos), que são resultantes da escrita hipertextual no gênero discursivo artigo de opinião. Para este texto, foram analisadas 28 versões de um dos blocos hipertextuais (segundo bloco) produzidos por um dos grupos de participantes da pesquisa no período de quatro meses, no ano de 2012¹.

A partir do *corpus*, procuramos investigar: a) as possibilidades pedagógicas da tecnologia *wiki*; b) como os participantes se apropriam das múltiplas semioses para a produção hipertextual; c) as peculiaridades do trabalho colaborativo em ambientes digitais. Para tal, almejamos alcançar os seguintes objetivos: entender como os alunos participantes, neste estudo específico, utilizaram as ferramentas digitais para a produção (hiper) textual colaborativa; analisar o processo de (re)escrita na plataforma *wiki*.

Este artigo está estruturado em sete seções: na primeira, discutimos a interação no ciberespaço, elencando algumas mudanças ocorridas no âmbito da linguagem, assim como nas maneiras quanto à construção, aquisição, armazenamento e

¹ O trabalho na íntegra se encontra registrado online. Para acesso: <http://alveslima-edu.wikidot.com/grupo-1-thais>.

socialização do conhecimento; na segunda, apresentamos características inerentes ao ambiente *wiki*; a terceira seção ficou reservada às categorias de análise que serviram de base para analisarmos o processo de (re)escrita colaborativa; a quarta contempla os aspectos metodológicos referentes ao percurso realizado para a geração de dados, a construção do objeto de estudo e o tipo de pesquisa; na sequência, apresentamos a turma participante, a construção da página em que a pesquisa foi realizada; na quinta, explicamos os passos que antecederam a produção *on-line*, assim como justificamos a seleção do *corpus*; à sexta, reservamos à análise do *corpus*; e, por fim, apresentamos algumas considerações finais.

Linguagem e novas tecnologias da informação e comunicação

A internet, esse amplo espaço de comunicação e troca de conhecimento, é o que Lévy (2000, p. 95) denomina de *Ciberespaço*: “o espaço de comunicação aberta pela interligação mundial de computadores e das memórias informáticas”. Trata-se de uma nova “terra do saber” a partir da qual se pode usufruir das informações ali expostas ou contribuir de alguma maneira para o aumento das informações armazenadas.

Neste espaço de propagação do conhecimento, surge uma nova forma de cultura, a *Cibercultura* que “é o conjunto das técnicas (materiais e intelectuais), as práticas, as atitudes, as maneiras de pensar e os valores que se desenvolvem conjuntamente com o crescimento do *ciberespaço*” (LÉVY, 2000, p. 17). Trata-se, pois, de uma cultura mais universalizada, diferente das outras culturas antecedentes. Neste contexto, termos como *e-mail*, *chat*, *blog*, *fóruns de discussão*, *e-book*, dentre outros, são cada vez mais comuns nas relações comunicacionais da tecnologia digital, redimensionando, intensamente, as nossas vivências sociais, econômicas, linguísticas, culturais, políticas, educacionais etc..

A nova fase cultural exige das pessoas a aprendizagem de outras práticas de letramento, visto que, ao ir a um banco, por exemplo, o indivíduo precisa fazer uso de máquinas eletrônicas, de cartão magnético, retirar senhas para o atendimento, dentre outras práticas cada vez mais corriqueiras no mundo informatizado. Assim como está ocorrendo com os bancos e tantas outras repartições públicas e privadas, a virtualização já faz parte do contexto educacional. Todas essas mudanças comunicacionais exigem cada vez mais ampliação da noção de letramentos, sendo necessário atentar para os múltiplos letramentos. Signorini (2012, p. 283-284) os define como:

Conjuntos de práticas socioculturais caracterizadas pelo uso de linguagens multimodais (verbais, visuais e sonoras) associadas à hipermodalidade, ou seja, aos recursos de design e navegação próprios dos ambientes de hipermídia, plugados ou não às redes computacionais. O que significa dizer que, além de plurais, essas práticas são contextualmente variáveis, envolvem a mídia eletrônica e as chamadas novas Tecnologias da Comunicação e Informação (as TICs), as quais dão à hipermídia um caráter híbrido, interativo, não linear e metamórfico: linguagens multimidiáticas em arquiteturas hipertextuais. Na contemporaneidade, são, portanto, práticas em transformação acelerada, não podendo ser reduzidas a um conjunto específico e acabado de conteúdos, saberes ou habilidades, nos moldes das práticas escolares estabelecidas.

É importante salientar que esse modelo interativo de participação na grande rede só acontece a partir da *web 2.0*, termo criado por Tim O’Reilly, a qual “propiciou uma grande mudança: dos *sites* estáticos da rede, os quais ofereciam apenas informação, passou para o desenvolvimento de comunidades dinâmicas, inseridas numa interação entre o editor e a audiência” (PINHEIRO, 2011, p. 63-64). Há, portanto, uma mudança significativa acerca da maneira de como processamos, transferimos e armazenamos o conhecimento. Nessa direção, o

grande desafio de todos os envolvidos no processo educacional é a inclusão digital, considerando as diversas práticas sociais presentes na atual fase da sociedade da informação².

Decorrem dessas reflexões os conceitos de *aprendizagem colaborativa* e *aprendizagem cooperativa*. Para Lima e Vieira (2007, p. 3), a aprendizagem colaborativa “ocorre mediada por situações educacionais em que duas ou mais pessoas se dispõem a aprender algo em parceria para a compreensão do objeto de ensino”. A ação do professor, neste caso, não é constante, pois depende de o aluno buscar as ferramentas mediadoras (livros, materiais didáticos, jornais, revistas, *ciberespaço*, etc.) ou a ajuda de um colega mais competente, importantes para a construção do conhecimento ou atividade proposta. Nesse sentido, é importante discutir acerca da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), definida por Vigotski (2007, p. 97) como “a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”. Há, portanto, dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial. O primeiro é avaliado considerando o conhecimento já adquirido pelo indivíduo, definido a partir de “funções já amadurecidas”; o segundo se define pelas funções ainda “em processo de maturação”, as quais, para o indivíduo

² A sociedade da informação (SI) é uma reorganização da sociedade que põe a informação em primeiro lugar e se apoia em tecnologias que tornam possível a difusão dessa informação para fins de consumo público ou privado. Segundo Silva (2006, p. 26), “nesta nova configuração, o social se constitui a partir de comunidades, tribos, corporações, audiências segmentadas, conectadas em redes de afinidades”. Trata-se de uma espécie de sociedade que exige muito mais dos meios comunicacionais por se caracterizar como uma sociedade cada vez mais ativa e “antenaada” quanto à liberdade de escolha. Disponível em: <<http://alveslima-edu.wikidot.com/sociedade-da-informacao>>. Acesso em: 20 ago 2012.

desenvolvê-las, pode obter ajuda de alguém mais capaz ou buscar outros recursos importantes para o aprendizado³.

Em relação à *aprendizagem cooperativa*, para Lima e Vieira (2007, p. 3), trata-se de uma “aprendizagem com característica mais estruturada do que a colaborativa, sendo o professor quem dirige e controla as atividades, dando uma aparência técnica do processo e os alunos trabalham juntos, mas possuem uma tarefa a ser realizada dentro do grupo”. O foco aqui é no produto e não no processo. Em relação à temática, Moita Lopes (2012) argumenta:

Os novos letramentos são relevantes, menos pela tecnologia, mas principalmente pelo novo *ethos* que acarretam ao possibilitarem, por meio de ações discursivas como distribuição da informação, compartilhamento do conhecimento, colaboração e participação em discursos contraditórios, questionadores e inovadores, que tornam possível outras performances identitárias e a reinvenção social.

Nesse sentido, não há como as pesquisas voltadas aos usos da linguagem nas práticas cotidianas não se atentarem também para as interferências das TICs nas interações entre as pessoas e dessas com o mundo, as quais são constantemente remodeladas, merecendo especial atenção à maneira como lemos e escrevemos em ambientes digitais.

³ Durante o processo de geração de dados, ocorrido a partir da escrita hipertextual colaborativa por alunos do E.M., utilizando como suporte a tecnologia *wiki*, foi possível perceber e avaliar que a maioria dos participantes era capaz de utilizar sozinho o computador (ligar, desligar, copiar, colar, pesquisar na *internet*, enviar e receber *e-mails*, salvar e anexar arquivos, criar contas, editar textos em editores como o *Word*), todos esses pertencentes ao nível de desenvolvimento real do sujeito. Como não haviam produzido nenhum texto colaborativo na web, nossa tarefa, na condição de mediadores do processo de aprendizagem, era o de atuar no nível de desenvolvimento potencial dos sujeitos.

O ambiente *wiki*

O *wiki* é umas das ferramentas da Web 2.0 com função de possibilitar a construção aberta e coletiva do conhecimento. Trata-se de uma tecnologia que possibilita a mistura de diversos recursos como a palavra, a imagem (estática ou em movimento), o som, a animação, etc., bem como as ligações internas e externas, oferecendo os recursos básicos para a produção de textos para o contexto digital (hipertextos). Sintetizamos a seguir, mobilizando o depoimento de Ward Cunningham⁴, as principais características da plataforma *wiki*:

- i) possibilita a produção colaborativa de textos; ii) aceita e integra todas as mídias verbais e não verbais; iii) permite que os usuários alterem textos, mesmo não sendo de sua autoria; iv) possui o recurso “Histórico”, o qual permite o acompanhamento da participação de cada usuário, como também possibilita a recuperação de versões deletadas pelos participantes; v) permite as ligações internas e externas; vi) é uma plataforma livre e gratuita; vii) possibilita o acesso e edição de páginas a usuários comuns.

É possível dizer que a *wiki* vem se constituindo como uma ferramenta de alto potencial pedagógico por possibilitar trocas de informações e produção coletiva do conhecimento dentro do contexto escolar. Tal potencialidade será aqui discutida através da experiência por nós conduzida e vivenciada, relatada ao longo deste trabalho.

A (re)escrita no ambiente *wiki*

Esta seção tem o objetivo de mapear as possibilidades de (re)escrita em plataformas digitais, como o *e-mail*, a plataforma *wiki*, etc. Estamos tomando a (re)escrita como indissociáveis, já que, num processo colaborativo, a

⁴ Depoimento registrado no *site*: <http://c2.com/cgi/wiki?WikiDesignPrinciples>. Acesso em: 10 jan. 2012.

investigação recai sobre o processo e não no produto. Dentre algumas possibilidades de reescrita na web mapeadas na literatura da área, destacamos: apagamento da informação apresentada; expansão da informação solicitada; correções linguístico-discursivas; utilização de mecanismos supratextuais; além de inserção de imagens e de *hiperlinks*. Em relação ao apagamento da informação apresentada, Silva *et al* (2014, p.85) defendem que

o apagamento da informação apresentada corresponde à atividade em que, na segunda versão do texto, o aluno-mestre simplesmente omite a passagem textual da primeira versão, sobre a qual recaem solicitações de esclarecimento por parte do professor-orientador do estágio supervisionado. Tal tática se configura como a solução mais fácil encontrada pelo aluno-mestre para responder à indicação da reescrita textual.

Outra possibilidade de reescrita na web, apontada por Silva *et al* (2014, p.85), que estudou a interação via *e-mail*, no gênero relatório supervisionado, é a fuga da informação solicitada.

Na fuga da informação solicitada, o aluno-mestre parece não compreender o questionamento realizado na indicação de reescrita ou simplesmente ignora a orientação dada. Normalmente, o formador provoca o aluno-mestre para apresentar uma redação mais crítica ou reflexiva, não se restringindo a descrever ou narrar experiências vivenciadas nos estágios. Na segunda versão do relatório apresentado, ainda que o questionamento do formador seja retomado, o texto continua linguisticamente marcado pela narração e pela descrição. Ou seja, o aluno-mestre continua sem se posicionar criticamente sobre algo solicitado e a indicação de reescrita continua sem uma resposta esperada.

Outro recurso, muito comum no contexto digital de interação, é a expansão reflexiva da informação.

A expansão reflexiva da informação apresentada corresponde ao resultado produtivo da indicação de reescrita. Normalmente, tal indicação demanda explicações adicionais sobre expressões utilizadas pelo aluno-mestre para rotular algum fato vivenciado durante o período estágio na escola de educação básica. O aluno-mestre reescreve o texto conforme solicitado nas indicações de reescrita, contribuindo para a formação do profissional crítico da própria prática profissional. Em outras palavras, a reflexão crítica sobre o conteúdo relatado se instaura explicitamente na própria materialidade linguística, configurando-se como resposta possível à intervenção do formador (SILVA *et al*, 2014, p.85).

Das categorias apontadas, aqui resenhadas como forma de resgate de pesquisas anteriores, duas ocorreram no nosso *corpus*. O apagamento da informação realizou-se em razão de tentativas (acertos e erros) dos estudantes no momento de inserção de *hyperlinks*, de imagens e textos verbais na sintaxe da plataforma *wiki*. A cada entrada de um integrante do grupo, o texto trazido naquela versão era apagado e reescrito, muitas vezes de forma idêntica.

A expansão reflexiva da informação foi frequente em virtude de, em cada bloco hipertextual (três ao todo), os estudantes fazerem a progressão das ideias. O pesquisador francês Michel Charolles (1997) foi quem investigou princípios responsáveis pela coerência de textos em contexto tradicional de ensino. São elas: metarregra de repetição, metarregra de progressão, metarregra de não contradição e, por fim, metarregra de relação. Ainda que todas as categorias sejam importantes para a construção da coerência, em nosso contexto, nos apropriamos da metarregra de progressão, que consiste em apresentar renovação semântica constante⁵.

⁵ A categoria *fuga de informação solicitada* não ocorreu no *corpus*, mas foi frequente na pesquisa de Silva *et al* (2014), nas interlocuções via *e-mail* ao produzirem o gênero relatório de estágio. É recorrente o aluno-mestre, graduando em Letras, não compreender a intervenção do docente-formador e fugir ao solicitado.

Em relação aos mecanismos linguístico-discursivos, estes implicam, segundo Gonçalves e Napolitano (2013), conhecimentos acerca do uso dos elementos de conexão, coesão nominal, coesão verbal, encapsulados pela tradição da Linguística Textual como mecanismos de textualização, e do gerenciamento das vozes e dos modalizadores do texto (intitulados pela ciência linguística de mecanismos enunciativos). Tais mecanismos estão no nível mais visível/superficial e estão presentes em todos os textos. Dentro desta categoria, mecanismos linguístico-discursivos, inserimos as atividades epilinguísticas, as quais, de acordo com Geraldi (2006, p.22), apoiando-se nas reflexões de Franchi, “são aquelas que, também presentes nos processos interacionais, e neles detectáveis, resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto”. Para Geraldi (2006, p.25), as atividades epilinguísticas são operações

que se manifestariam nas negociações de sentido, em hesitações, em autocorreções, reelaborações, rasuras, pausas longas, repetições, antecipações, lapsos, etc. e que estão sempre presentes nas atividades verbais, [...]. Estas atividades incidem ora sobre aspectos “estruturais” da língua (como nas reformulações e correções auto e heteroiniciadas), ora sobre aspectos mais discursivos como o desenrolar dos processos interativos [...] ora sobre aspectos mais amplos da interação, incidindo sobre sua própria organização.

Uma operação frequente não apenas no ambiente virtual, mas também em textos escritos tradicionais é a que Bronckart intitula de unidades paratextuais/supratextuais, e de procedimentos supratextuais. Segundo o autor, em relação ao paratextuais,

nos textos escritos, a leitura inicial permite identificar as unidades semióticas não verbais (quadros, imagens, esquemas, etc.) que chamamos de unidades paratextuais [...]. A leitura também permite observar os procedimentos supratextuais de formatação de página (títulos, subtítulos, paragrafação), e de relevo (sublinhados, itálicos, negritos, etc.) que traduzem alguns aspectos dos procedimentos de

planificação e/ou dos procedimentos enunciativos. Para os textos orais [...] a leitura permite observar alguns procedimentos supratextuais que parecem equivaler aos de formatação e de ênfase dos textos escritos (silêncios, mudanças de tom, acentos prosódicos, etc.) (BRONCKART, 2003, p.80-81).

Outra característica do ambiente digital é a presença/inserção de imagens e *hiperlinks*, essenciais em textos característicos dos ambientes digitais. Os *hiperlinks*, por exemplo, são um dos aspectos que mais diferenciam textos convencionais de digitais. Apesar de alguns pesquisadores, como Ingedore Koch, entenderem as notas de rodapé e as indicações bibliográficas como *links* nos textos tradicionais, acreditamos ser possível afirmar que a agilidade e a rapidez com que acessamos novas informações por meio dos *hiperlinks* digitais não se comparam às ligações feitas em textos convencionais.

Aspectos metodológicos

Considerando o caráter híbrido e metamórfico dos ambientes digitais, a partir do qual este estudo foi realizado, a abordagem de pesquisa que dá suporte ao trabalho é qualitativa, focando interesses amplos que vão sendo definidos à medida que o estudo se desenvolve, ou seja, os pesquisadores consideram as especificidades do contexto real de estudo para que, a partir deste, possam ser definidos seus passos metodológicos, de maneira maleável e flexível. É qualitativa também, neste caso específico, pelo fato de examinar “interações e comunicações que estejam se desenvolvendo. Isso pode ser baseado na observação e no registro de práticas de interação e comunicação, bem como análise desse material” (BANKS, 2009, p.8). Diante da variedade de abordagens de pesquisa qualitativa, faz-se necessário aqui descrever a modalidade utilizada. Trata-se de uma pesquisa-ação, em virtude de haver uma intervenção num contexto específico,

numa sala de aula de uma instituição pública de ensino no Estado de Mato Grosso do Sul, na cidade de Bataiporã. A pesquisa-ação volta-se para a “descrição de situações concretas e para a intervenção ou ação orientada em função da resolução [ou tentativa de; ou melhoria de] de problemas efetivamente detectados nas coletividades consideradas” (THIOLLENT, 1998, p.9). Em nosso contexto, a interação (em presença e virtualmente por meio de *e-mails*) entre pesquisadora e participantes da pesquisa ocorria a partir dos acontecimentos ou dificuldades apresentadas no decorrer do processo.

Dos participantes da pesquisa e da construção e utilização da página

Para conhecer os participantes da pesquisa, elaboramos um questionário⁶ cujo objetivo era descobrir a quantidade de estudantes da 2ª série do E.M. que possuíam acesso à internet em casa; o período de tempo que costumavam ficar *on-line* e se a escola trabalhava projetos no laboratório de informática. Ao ler as respostas ao/no questionário, observamos que 59,75% dos 27 alunos possuíam acesso à *internet* em casa; 40,25% não possuíam acesso em suas residências, porém alguns acessavam de outros lugares: escola e *Lanhouse*. Outros possuíam celular que possibilitava acesso à *internet*. Dessa turma, 14,8% dos alunos não possuíam *e-mail*; desse modo, foi necessário criarmos juntos uma conta de *e-mail* para a produção *on-line*.

Os estudantes foram divididos, posteriormente, em seis grupos de três a cinco componentes. Essa divisão ocorreu devido ao número de alunos na sala. Em cada grupo, um estudante foi nomeado líder. O líder tinha a função de monitorar os demais componentes acerca da contribuição ou não na produção *on-line*, incentivando-os a participar. Quando a

⁶ As perguntas eram as seguintes: 1) Você trabalha ou apenas estuda; 2) Você possui computador em casa?; 3) Você possui acesso à internet em casa?; 4) Por quantas horas você costuma ficar *on-line* diariamente?; 5) Quais *sites* você acessa com mais frequência?; 6) Você já participou de algum projeto realizado pela escola no laboratório de informática?.

cooperação não acontecia, tais participantes eram orientados por seus líderes⁷ quanto ao que poderiam fazer para ajudar o grupo. Também era função dos líderes manter contato com a pesquisadora e repassar as orientações feitas.

O *site* utilizado para o trabalho de produção colaborativa digital recebeu o nome de WIKIEDUCAÇÃO⁸ e está hospedado no servidor gratuito *Wikidot*. Foi criado em 2008 pela Prof.^a Dr.^a Maria Conceição Alves de Lima/UEMS, que o destinou a pesquisadores, profissionais da educação, alunos e membros da comunidade interessados em estudar a produção colaborativa de hipertextos digitais na *web*. Dentro desse *site*, criamos uma *WikiPage* destinada à produção colaborativa pelos alunos da educação básica, nomeada de 2º ANO EM - RETEXTUALIZAÇÃO DIGITAL⁹. Dentro da página inicial da produção, inserimos uma imagem que representasse a ideia de trabalho coletivo, além de abrimos os *links* dos seis grupos participantes.

Figura 1: Página inicial da produção hipertextual



⁷ O diálogo entre pesquisadora e discentes ocorria via *e-mail*

⁸ Disponível em: <<http://alveslima-edu.wikidot.com/start>>. Acesso em:

⁹ Disponível em: <<http://alveslima-edu.wikidot.com/2-ano-em-retexualizacao>>. Acesso em: mar. 2012

Posteriormente, prosseguimos com o cadastramento de cada participante na *WikiPage* do projeto (*Wikidot*¹⁰). Cada estudante criou seu *username* (*login* de acesso) e *password* (senha). Confirmado o cadastro, os convites foram enviados pela administradora do *site*, de modo que o aceite dava-lhes *status* de membros efetivos, condição necessária para editar páginas na *wiki*¹¹ utilizada. Dessa forma, a cada atualização na página por um membro do grupo, ficava registrada a data e o horário em que a ação fora realizada, possibilitando a recuperação pelos participantes de versões anteriores deletadas (o que não ocorreu)¹².

Ao acessar a página do experimento, o participante deveria selecionar o grupo a que pertencia, e começar a editar sua página. Ao clicar na opção “editar”, no topo da página, abria-se uma tela semelhante ao editor de textos *Word*. Dentro desse espaço é que os participantes realizavam todas as ações de edição de páginas, e a inserção de diferentes semioses.

Na figura a seguir, identificada como Registro de Atualizações, é possível verificar a quantidade de versões/atualizações de um bloco hipertextual realizadas por um dos grupos na produção *on-line*, o nome do participante responsável pela atualização e a data da edição. É possível fazer esse minucioso acompanhamento graças ao recurso “Histórico”, cuja função é registrar todas as ações ou contribuições dos membros. Trata-se de um recurso que pode ser considerado aliado da ação pedagógica, porque, dessa forma, não há como um estudante não contribuir com o grupo e ainda ser avaliado igualmente aos demais.

¹⁰ Servidor de hospedagem gratuita de *wikis*: <<http://www.wikidot.com/about>>. Acesso em: mar.2012

¹¹ Disponível em: <<http://alveslima-edu.wikidot.com/2-ano-em-retextualizacao>>. Acesso em: mar.2012

¹² Todos os participantes tiveram a oportunidade de estudar o “manual de instruções” da página disponibilizado em *links*, tais como: *O que é um WikiSite; Como editar páginas; Como inserir mídias*.

Figura 2: Registro de atualizações

rev.	marcar	ações	por	data
18.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	V S R	Thais Nogueira 8 Aug 2012
17.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	V S R	Thais Nogueira 8 Aug 2012
16.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	V S R	LucieneBomfim 8 Aug 2012
15.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	V S R	Thais Nogueira 27 Jun 2012
14.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	V S R	Thais Nogueira 26 Jun 2012
13.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	V S R	Thais Nogueira 26 Jun 2012
12.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	V S R	Thais Nogueira 26 Jun 2012
11.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	V S R	Thais Nogueira 26 Jun 2012
10.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	V S R	Thais Nogueira 26 Jun 2012
9.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	V S R	LucieneBomfim 16 Jun 2012
8.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	V S R	LucieneBomfim 16 Jun 2012
7.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	V S R	LucieneBomfim 16 Jun 2012
6.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	V S R	LucieneBomfim 16 Jun 2012
5.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	V S R	Thais Nogueira 13 Jun 2012
4.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	V S R	Tamiris Nogueira 13 Jun 2012
3.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	V S R	Tamiris Nogueira 12 Jun 2012
2.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	V S R	Tamiris Nogueira 12 Jun 2012
1.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	V S R	Tamiris Nogueira 12 Jun 2012
0.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	V S R	LucieneBomfim 29 May 2012

Como mostra a figura anterior, a plataforma possibilita ao participante fazer quantas reescritas achar necessário. Ao salvar cada alteração, o ambiente registra a nova produção do grupo¹³. Ainda dentro da lista de atualizações, contamos no ambiente *wiki* com três importantes recursos: V S R. O primeiro, “V”, quando acessado, remete o leitor para a visualização da versão compilada da página, ou seja, o modo como o texto se apresenta aos olhos do leitor. O recurso “S” mostra como o texto se encontra numa revisão específica; por exemplo, ao analisarmos a imagem acima, verificamos a autora da revisão sete, a participante Tamiris, no dia 08/08/2012. O recurso “R” é de grande valia para textos digitais colaborativos, cuja função consiste em reverter etapas (revisões) deletadas por algum dos participantes, ajudando o professor (avaliador) a não perder o monitoramento de todas as etapas do processo (inclusive as deletadas) e auxiliando o aluno a não ser

¹³ Uma das limitações dessa *wiki*, a nosso ver, é o tempo-limite disponibilizado ao editor de 15 minutos para que o estudante salve todas as alterações realizadas, além de não suportar duas pessoas salvarem o texto ao mesmo tempo.

prejudicado por colegas que eventualmente queiram apagar propositalmente as contribuições de outros participantes.

Compreendemos a plataforma *wiki* como forte aliada para a prática pedagógica. Isso, em virtude de, ao acessar o “perfil do usuário”, ser possível perceber que a plataforma registra informações como a função do estudante (se ele é membro, moderador ou administrador da página), a quantidade de alterações feitas, como também a página exata em que estas foram realizadas, além da data, o horário das contribuições e, sobretudo, indica para o leitor se as alterações foram feitas dentro de uma mesma *página-link* (indicadas por “S” na Figura 3) ou se a contribuição se deu a partir da criação de uma nova página (indicada por “N”).

Figura 3: Mapeamento das contribuições por participante

The screenshot shows a user profile for 'Thais Hoquera' with a 'Recent edits' section. The table below represents the data visible in the 'Recent edits' table.

WIKIÇÃO	TÍTULO	EDITAR	DATA	HORÁRIO	AÇÃO
WIKIÇÃO	TAREFAS	2	26 Jun 2012	22:05:29	[Ver: 1]
WIKIÇÃO	Uma Sabara	11	26 Jun 2012	22:02:34	[Ver: 1]
WIKIÇÃO	Tarefas	5	26 Jun 2012	22:01:02	[Ver: 1]
WIKIÇÃO	Tarefas	11	26 Jun 2012	22:00:09	[Ver: 1]
WIKIÇÃO	Grupo 1 Taref	2	26 Jun 2012	21:59:04	[Ver: 1]
WIKIÇÃO	As Ferramentas Digitais no Contexto	2	26 Jun 2012	21:54:19	[Ver: 1]
WIKIÇÃO	As Ferramentas Digitais no Contexto	11	26 Jun 2012	21:50:59	[Ver: 1]
WIKIÇÃO	Grupo 1 Taref	2	26 Jun 2012	21:46:40	[Ver: 1]
WIKIÇÃO	Grupo 1 Taref	2	26 Jun 2012	21:45:18	[Ver: 1]
WIKIÇÃO	Grupo 1 Taref	2	26 Jun 2012	21:44:52	[Ver: 1]
WIKIÇÃO	Grupo 1 Taref	2	26 Jun 2012	21:44:11	[Ver: 1]
WIKIÇÃO	Tarefas	11	13 Jun 2012	11:23:40	[Ver: 1]
WIKIÇÃO	Grupo 1 Taref	2	13 Jun 2012	11:19:08	[Ver: 1]

Início do processo de produção hipertextual colaborativa

Antes do início da leitura/escrita da produção hipertextual, houve uma palestra¹⁴ ministrada pela pesquisadora em março de 2012, em duas aulas¹⁵ de 50 minutos cada (início às 6h45min e término às 8h25 min), para a turma participante da pesquisa, discutindo os aspectos inerentes à leitura e produção hipertextual. Além disso, utilizamos parte de uma Sequência Didática (SD) elaborada por Barbosa (2006), para o ensino do gênero artigo de opinião, propondo a seguinte temática para o início da produção escrita: “Você acha que as ferramentas digitais minimizam o tempo que seria destinado aos encontros pessoais?”. Naquele momento (início do projeto), julgamos importante propor aos estudantes a escrita de um texto na modalidade convencional¹⁶ sobre a referida temática, no intuito de oportunizar lhes a leitura, escrita e discussão com a pesquisadora e demais colegas acerca do tema que, posteriormente, seria trabalhado colaborativamente em ambiente digital (plataforma *wiki*).

Na sequência, sob a supervisão da pesquisadora, tiveram a oportunidade de ir ao laboratório de informática da escola para visitar *sites* e entender visualmente como funciona o hipertexto e suas características principais. Foram indicadas aos participantes sugestões de *sites* que tratavam do assunto a ser trabalhado por eles, para que soubessem de onde partir. Lidos e

¹⁴ Intitulamo-la de “A importância da inclusão digital para a vida em sociedade na contemporaneidade”.

¹⁵ Para a primeira fase de aplicação do projeto (aulas ministradas na sala de aula), a escola nos liberou seis aulas, realizadas em três encontros com a turma participante; posteriormente, na segunda fase, para a produção hipertextual *on-line*, houve a liberação de mais 12 aulas, realizadas algumas nos horários das aulas do professor regente, outras em contrarturnos pelos pesquisadores.

¹⁶ Vale a pena esclarecer que não julgamos necessária uma produção escrita convencional que anteceda a digital (hipertextual). Ressaltamos que o objeto de pesquisa não era saber se a SD favorecia ou não o desenvolvimento de capacidades de linguagem, nos moldes do grupo de pesquisadores de Genebra, mas apenas contextualizar o gênero àquela situação de ensino/aprendizagem e também de pesquisa.

pesquisados alguns artigos referentes à temática e após a escrita de um texto no gênero artigo de opinião, na modalidade convencional¹⁷, puderam iniciar a escrita *on-line*. Dadas as orientações práticas a respeito dos recursos e possibilidades da *wiki*, os participantes poderiam editar seus textos no formato digital. A produção hipertextual digital ocorreu no segundo semestre de 2012.

Análise e discussão dos dados

Para efeito de análise e discussão, selecionamos a produção do Grupo 1. A opção por analisar a produção desse grupo justifica-se por dois motivos: a) a quantidade de versões de todos os grupos envolvidos a serem analisadas é extensa (mais de 70 versões apenas de um grupo); b) no grupo 1, houve o efetivo trabalho de todos os integrantes. Neste artigo, faremos a análise apenas do segundo bloco hipertextual elaborado pelo grupo selecionado. Para tanto, apresentamos a seguir, como ficou a versão final do bloco a ser analisado, resultado das 28 versões realizadas pelo grupo.

¹⁷ Não apresentamos aqui as produções escritas na modalidade tradicional, mas tão somente a produção hipertextual colaborativa, registrada na plataforma *wiki* utilizada, de modo que o *corpus* a ser analisado neste estudo foi selecionado a partir da produção *on-line*.

Figura 4: Segundo bloco hipertextual Grupo 1



Análise do segundo bloco hipertextual

O início desse segundo bloco de texto intitula-se “Benéfica X Maléfica” (é com esse título que as autoras, integrantes do grupo 1, terminam o bloco inicialmente denominado “Internet: Benéfica X Maléfica”). A participante Thaís inicia o texto (versão 0) colocando apenas uma frase solta, sem se preocupar em fazer uma parte introdutória para situar o leitor. Na sequência, versão 1, realizada na mesma data¹⁸, alguns minutos depois, a participante apenas substitui a forma verbal “deixa” por “deixam” flexionando o verbo em relação ao seu sujeito. De modo geral, houve a preocupação do grupo em adequar a escrita à norma culta. Neste momento de escrita/reescrita, houve apenas ajustes linguístico-discursivos.

A mudança da versão 1 para a 2 ocorre duas semanas depois pela participante Thaís. Ela mantém a contribuição da colega como parágrafo inicial, introduz um segundo visando

¹⁸ Datas e horários das alterações estão registrados na plataforma.

orientar o leitor acerca do que seja positivo ou negativo, quanto ao uso da *internet*. Esse assunto havia sido discutido em sala com toda a turma a partir de um texto da escritora Lya Luft veiculado pela revista *Veja*, em março de 2012. Na mesma revisão, insere uma imagem (uma lupa aumentando a tela de um computador), sem a presença de texto verbal que fizesse referência direta à imagem. No entanto, ao ler a escrita verbal inserida na revisão, percebemos que a ideia da estudante era, com a imagem, chamar a atenção do leitor quanto aos benefícios e malefícios da internet. Nesse sentido, Gomes (2010, p. 87) argumenta que “as relações entre os elementos (texto e imagem) se dão por meio de elementos de coesão textual, pelo processo de referenciação, pela indicação do texto à imagem e vice-versa”. Nesse caso, há, de certa forma, uma complementariedade das duas linguagens, em que “uma imagem inteira se relaciona a um texto inteiro” (Ibid, p.86).

Ainda nessa reescrita, a estudante faz a inserção de um *link* interno¹⁹ “Google”, direcionando o leitor para uma página construída pelo grupo. Gomes (2010, p. 66) coloca que os *links* “permitem que se façam associações semânticas, comentários mais aprofundados, definições, exemplos, etc.”. Ao inserir um *link*, o designer de textos digitais atribui ênfase a uma informação que para ele é relevante ou que merece destaque. Para Gomes, o tipo de *link* inserido pela participante possui função semântica, isto é:

Os links semânticos usualmente ligam os textos a referências feitas nele, tais como uma citação, uma nota de rodapé um documento-fonte, um vídeo etc. Eles também produzem relações de sentido ao promover associações entre causa e efeito, entre ideia geral e particular, entre conceito, definição e ilustração/exemplificação etc. (GOMES, 2010, p. 33).

¹⁹ São *links* que aparecem dispostos dentro do mesmo hiperdocumento ou dentro do mesmo *site*.

Tais recursos estruturais maximizam e flexibilizam as opções de caminhos de leitura para o usuário, conforme colocam Gomes, Soares e Leite (2007, p. 5):

O estabelecimento de links confere duas características a mais na edição de texto em *wiki*, a parte de ser colaborativa: o esgarçamento da construção linear do texto, com o investimento em sua ramificação e, ainda, a possibilidade de conferir a ela uma extensão ilimitada. A última funcionalidade que gostaríamos de destacar é o sistema de armazenamento das informações (no caso, alterações realizadas por outros usuários), apresentado no mesmo formato de páginas do wiki e não em tabelas de banco de dados.

Dentro da *página-link* “Google”, criada pela participante Thaís, há a inserção de outro *link*, dessa vez externo²⁰, induzindo o leitor a conhecer a página do Google na web.

Figura 5: Edição da *página-link* “Google”



Na operação de 2 para 3, realizada pela mesma participante, ocorre apenas a troca da forma verbal “Ha” por “Há”, numa operação epilinguística; entretanto, a participante faz a reescrita equivocadamente, já que o correto, em termos normativos da língua, seria a escrita do “A”; em seguida, da versão 3 para 4, a estudante faz alteração apenas no título da

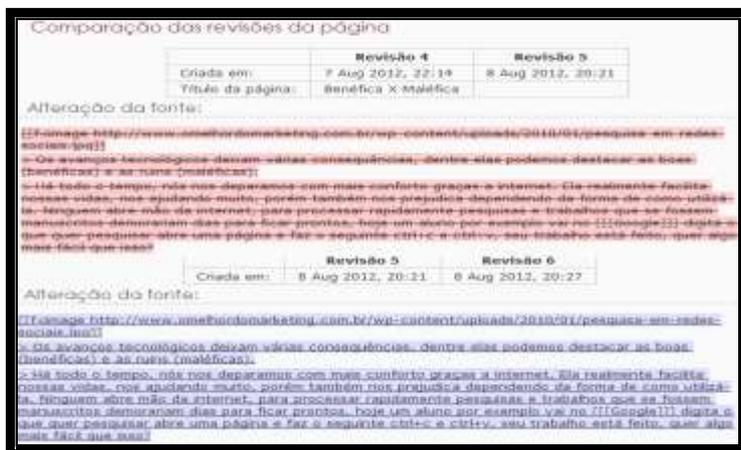
²⁰ São *links* que ligam diferentes *sites*.

página, encurtando-o de "Internet: Benéfica X Maléfica" para "Benéfica X Maléfica". Vale ressaltar que as intervenções foram feitas em intervalos muito curtos de tempo, "o que não pode ser considerada uma verdadeira mudança, mas uma medida preventiva contra possíveis "perdas" de texto (salvando frequentemente), provenientes de problemas com a máquina" (GOMES, SOARES e LEITE, 2007, p. 8). Neste estudo, acreditamos que o salvar com frequência se deve a uma limitação da própria plataforma *wiki* que disponibilizava ao editor um tempo determinado para ir salvando as alterações realizadas.

Ao analisar a versão 5, houve apagamento de tudo o que havia sido feito nas versões anteriores; no entanto, no registro da versão seguinte (6) há o retorno idêntico de todo o texto produzido anteriormente com a imagem inserida. Esse apagamento de informação ocorreu não no sentido de aprimorar o texto, mas em virtude da falta de experiência dos participantes com o ambiente, em tentativas de ensaio e erro.

A ferramenta utilizada nos apresenta o texto apagado sobrescrito e grifado na cor rosa; os acréscimos apresentados (texto ou imagem) estão grifados na cor azul. Trata-se de um recurso de extrema relevância, quando se analisa o processo da produção hipertextual, por possibilitar ao avaliador visualizar o que foi sendo eliminado/ acrescentado ao longo do texto. A produção (hiper) textual na *wiki* "ganha a forma de um processo, com certa historicidade que permite investigar os caminhos para a produção do texto final" (GOMES, SOARES e LEITE, 2007, p. 4).

Figura 6: Alterações realizadas na plataforma



Na versão 7, não ocorrem modificações. Na oitava versão, de autoria de Tamiris, ocorre algo essencial na (re) escrita hipertextual, a inserção dos *links* “[[[Ferramentas Digitais| parte 1]]]” e “[[[Grupo 1 Thaís|voltar início]]]” com a função de orientar o leitor a transitar pelos blocos hipertextuais, auxiliando-o a não se perder no processo de leitura, funcionando, neste caso, como “conectivos lógicos (setas), como elementos de coesão que orientam o leitor sobre os rumos de leitura que está fazendo, permitindo retornar ao texto anterior, conforme sua necessidade de atribuição de sentido o exija” (GOMES, 2011, p. 29).

Ainda nesta reescrita, há a criação de uma nova *página-link* “[[[acessibilidade]]]” pela estudante Dionne; no entanto, a edição da página ocorre dois dias depois por outra integrante, Thaís. Ao confrontar o contexto da criação com o da edição da página, verificamos uma contraposição de ideias mostrando aspectos positivos e negativos do uso da web. A escrevente da página “acessibilidade” enfatiza o aumento da acessibilidade digital como algo negativo, nos “mantendo escravos” (grifado em azul na imagem acima); na visão da outra estudante, tal recurso aparece como positivo, já que as tecnologias auxiliam “com ferramentas ou conjuntos de ferramentas que permitem que portadores de deficiências (as mais variadas) se utilizem dos recursos que o computador oferece”, ocorrendo, a nosso ver, uma progressão das ideias, conforme mostramos na Figura 9.

Figura 9: Edição da *página-link* “acessibilidade”



Considerando a versão 11, verificamos que a reescrita feita por Tamiris consiste no apagamento da informação apresentada por outra participante (Dionne), havendo a reescrita do texto com algumas supressões e acréscimos com relação à versão anterior, inclusive exclui a *página-link* criada pela colega “[[[acessibilidade]]]”. Salientamos que as exclusões realizadas ou as interferências no texto do outro não eram

negociadas entre as integrantes do grupo; entretanto, um participante não impunha obstáculos ao outro. Há, neste caso específico (versão 10 para 11), a interferência direta do eu (revisor) no texto do outro (editor), o que até então não havia ocorrido. Ocorre, assim, a expansão reflexiva da informação em que o objetivo do estudante que (re)escreve não é apenas somar ideias, mas "alinhar", "amarrar" as contribuições de todos, buscando melhorar o que já foi escrito e o que ainda será escrito, num processo contínuo. Nessa ferramenta “todos podem não somente produzir, mas também alterar e acompanhar livremente as produções uns dos outros, possibilitando uma construção cultural a várias mãos” (LIMA, 2009, p. 69).

Figura 10: Versões 10/11, segundo bloco textual



A próxima revisão (versão 12), a participante Tamiris faz tentativas de inserção de *link*. Nesta versão, não fica definida se a *página-link* será “[[[cursos profissionalizantes interativos]]]” ou apenas “[[[interativos]]]”. Para Gomes (2010, p. 67), “os *links* denotam formas de pensar as relações entre os textos interligados, pois até a ordem em que essas associações são estabelecidas podem gerar mudanças de sentido”. As tentativas da participante em definir qual dos termos seria transformado em *link* é atribuído ao cuidado em selecionar aquilo que realmente merece ser destacado (ou não), estendido,

Figura 12: Versões 16/17 segundo bloco hipertextual



Analisando a revisão 17/18, de autoria de Thaís, em 09/08/2012, verificamos que parte do parágrafo terceiro (destacado em rosa) se transforma num quarto parágrafo (destacado em azul). Nesta reescrita, houve a inserção de um *link* externo, induzindo o leitor a buscar mais informações diretamente na *Web*, no *site* da Wikipedia, a enciclopédia livre. “A *wiki* torna-se passível de correção de erros, complementação de ideias e de inserção de novas informações” (LIMA, 2009, p. 75). Neste caso, a estudante complementa as informações já expostas e reorganiza aspectos estruturais do texto, contribuindo para a progressão das ideias contidas no texto.

Figura 13: Versões 17/18, segundo bloco hipertextual



Na passagem da versão 18 para 19, não houve mudança significativa. Já da passagem 19 para a 20, realizada pela participante Tamiris, há o acréscimo de uma terceira imagem e um quinto parágrafo voltados para o enfoque de aspectos negativos da *internet*, citando como exemplo o “isolamento social” e a “pornografia”. Da versão 20 para 21, encontra-se a contribuição de Tainá, em 10/08/2012, às 19h22min, acrescentando uma quarta imagem e um sexto parágrafo no intuito de complementar a ideia da colega, ao enfatizar aspectos negativos a respeito do uso da rede, citando o fato de crianças serem facilmente “induzidas por pessoas mais velhas”. Temos na mesma data, a participação de Thaís (versão 21 para 22) aproveitando a ideia da colega e acrescentando um aspecto negativo, qual seja, “o crime cibernético”, transformado em *link* pela participante com o objetivo de explicar seu significado ao leitor. A participante que hora se comporta como revisora não reescreve, não interfere na contribuição/produção realizada pelo outro (editora), apenas complementa, neste caso, a partir de linguagem verbal e imagética.

Figura 14: Comparação das versões 18 a 22 segundo bloco hipertextual

22. [Icons] S [Icons] V S R [Icons] Thaís Nogueira 10 Aug 2012
 21. [Icons] S [Icons] V S R [Icons] Tainá Souza 10 Aug 2012
 20. [Icons] S [Icons] V S R [Icons] Tamiris Nogueira 10 Aug 2012
 19. [Icons] S [Icons] V S R [Icons] Thaís Nogueira 9 Aug 2012
 18. [Icons] S [Icons] V S R [Icons] Thaís Nogueira 9 Aug 2012

Comparação das revisões da página

	Revisão 18	Revisão 22
Criada em:	9 Aug 2012, 20:14	10 Aug 2012, 19:27

Alteração da fonte:

[[[[image http://www.emelhordomarketing.com.br/wp-content/uploads/2010/01/pesquisa-em-redes-sociais.jpg](http://www.emelhordomarketing.com.br/wp-content/uploads/2010/01/pesquisa-em-redes-sociais.jpg)]]]
 > Os avanços tecnológicos deixam várias consequências, dentre elas podemos destacar as boas (benéficas) e as ruins (malféticas).
 > Há todo o tempo, nós nos deparamos com mais conforto graças a internet. Ela realmente facilita nossas vidas, nos ajudando muito, porém também nos prejudica dependendo da forma de como utilizá-la. Ninguém abre mão da internet, para processar rapidamente pesquisas e trabalhos que se fossem manuscritos demorariam dias para ficar prontos, hoje um aluno por exemplo vai no [[Google]] digita o que quer pesquisar sobre uma página e faz o seguinte ctrl+c e ctrl+v, seu trabalho está feito, quer algo mais fácil que isso?
 [[[[image http://www.bloggers.com.br/wp-content/uploads/2009/05/beneficios-da-internet.jpg](http://www.bloggers.com.br/wp-content/uploads/2009/05/beneficios-da-internet.jpg)]]]
 > Com esse aumento do uso da Internet as pessoas podem ir à vários lugares sem sair do lugar, além de conhecer novas pessoas de diferentes culturas (<http://it.wikipedia.org/wiki/Cultura>).
 > Outro ponto bastante importante de seu uso é a presença de cursos profissionalizantes interativos. Além de poder fazer compras e pagar contas sem sair do conforto de sua casa.
 [[[[image http://www.dicasads.org.br/amazoniowens/wp-content/uploads/2010/03/internet-addiction-100x295.jpg](http://www.dicasads.org.br/amazoniowens/wp-content/uploads/2010/03/internet-addiction-100x295.jpg)]]]
 > Depois de tantos benefícios a Internet apresenta alguns pontos negativos em seu uso de forma incorreta. Ela está mantendo cada vez mais jovens por conta do aumento de sua acessibilidade, causando um isolamento social. Outro exemplo de efeito negativo é a pornografia.
 [[[[image http://3.bp.blogspot.com/_VFtP3vSIQ/TT3bzQDy4I/AAAAAAAAA9I/trtdOju0Cs1600/cjan%25C3%2625A7a+na+Internet.jpg](http://3.bp.blogspot.com/_VFtP3vSIQ/TT3bzQDy4I/AAAAAAAAA9I/trtdOju0Cs1600/cjan%25C3%2625A7a+na+Internet.jpg)]]]
 > Ultimamente as pessoas passam a começar a usar a Internet cada vez mais cedo, onde acabam com que crianças sejam induzidas por pessoas mais velhas. Outro problema é o crime cibernético, que cada vez mais deixa vítimas de qualquer idade.
 [[As Ferramentas Digitais[parte 1]]]
 [[Grupo 1 Thaís[voltar início]]]

As versões 23 e 24 serviram apenas para ajustes microestruturais (de pontuação) do último parágrafo. Na versão 25, a participante Thaís faz a criação de mais um *link* (página-link), “[[[acessibilidade]]]”, voltado para explicações do termo ao leitor. Na versão 26, na contribuição de Lina Bárbara, visualizamos o apagamento do terceiro parágrafo e sua reescrita idêntica agregando-o ao quarto parágrafo, na tentativa de diminuir a quantidade de parágrafos muito curtos (apenas duas linhas). A mesma participante é quem conclui o segundo bloco hipertextual, buscando alertar o internauta para a necessidade de “analisar o que é bom ou ruim” quando da navegação na rede. Por fim, na versão 28 (última versão do bloco), há a contribuição de Thaís apenas ajustando o artigo definido “os” para “o”, adequando-o “crime cibernético”²¹.

Considerações Finais

A partir da discussão efetivada, sobretudo na seção de análise, é possível responder afirmativamente em relação ao objetivo geral da pesquisa em destaque: o de verificar o potencial da *wiki* enquanto ferramenta que favorece a escrita colaborativa na *web*. Como vimos, a *wiki* abre novos caminhos para a produção (hiper)textual colaborativa em sala de aula, estabelecendo novas possibilidades de utilização de ferramentas digitais para a produção de (hiper)textos e, para o professor, novos usos destas ferramentas com aplicação pedagógica.

Com esta experiência, conseguimos demonstrar que é possível o trabalho de práticas colaborativas hipertextuais utilizando a tecnologia *wiki*, ferramenta que oferece aos aprendizes a possibilidade de trabalhar simultaneamente com a mixagem de variadas linguagens (verbal, imagética, sonora, gráfica, etc.), facilitando a construção de hipertextos. No grupo analisado, houve a utilização, em praticamente todo o processo, das linguagens verbal e imagética. Outra característica importante em trabalhos hipertextuais, bastante recorrente no

²¹ Confira a figura 4 para visualização do resultado final do bloco hipertextual analisado.

trabalho do grupo investigado, foi a presença de *links* tanto internos (com mais frequência) quanto externos (com menos frequência).

A pouca exploração de variadas linguagens demonstra que os participantes levam para o contexto digital concepções escolares tradicionais de escrita, considerando que a maior parte das contribuições realizadas pelo grupo era normalmente iniciada pela linguagem verbal. As imagens eram inseridas posteriormente na tentativa de complementar o escrito, refletindo a necessidade de explorarmos cada vez mais as variadas modalidades de linguagens em contexto de ensino e aprendizagem.

Salientamos que a ferramenta analisada pode ser considerada de alto potencial para a prática pedagógica, sendo forte aliada tanto de professores quanto dos alunos na árdua tarefa do ensino /aprendizagem da escrita. Para o professor, a ferramenta oferece a possibilidade de acompanhamento de todo o processo de (re)escrita de (hiper) textos, auxiliando-o a avaliar tanto as dificuldades mais recorrentes apresentadas por todo o grupo, quanto as dificuldades individuais, podendo fazer uma orientação focada e, desse modo, obter maior êxito no término do processo. Para os alunos, oferece a oportunidade de ensinar e aprender colaborativamente, além de lhes oferecer a possibilidade de alterar seu próprio texto (ou do grupo) quantas vezes achar necessário, de maneira mais rápida e flexível, sem ter que reescrever tudo novamente. Além disso, o estudante poderá acompanhar e alterar seu texto de qualquer lugar (casa, escola, trabalho), já que a produção hipertextual permanece armazenada na grande rede, estando disponível simultaneamente tanto para aquele que escreve quanto para seus interlocutores (professor, demais colegas e qualquer outro leitor da *Web*).

Notamos, neste estudo, a facilidade da ferramenta para a geração de dados para a pesquisa, visualizados a partir dos registros *on-line* de todas as versões produzidas pelo grupo analisado, oferecendo ao pesquisador a oportunidade de comparar uma versão com a outra para avaliar as contribuições de todos os participantes, apresentando tanto um panorama

geral quanto individual das participações durante a produção (hiper)textual.

Almejamos, com este estudo, ter ampliado o conhecimento sobre o uso de recursos tecnológicos para o processo de ensino/aprendizagem da escrita, especialmente para o ensino da produção (hiper) textual na Educação Básica, apresentando a plataforma *wiki* como uma ferramenta para o auxílio nessa tarefa. Vale salientar que nem todas as possibilidades oferecidas pela plataforma foram aqui exploradas, pois, à medida que vamos trabalhando com ela, descobrimos outras potencialidades.

Referências

- BANKS, M. *Dados visuais para pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARBOSA, J. P. *Sequência didática artigo de opinião*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006.
- BRONCKART, J.- P. *Atividades de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: Educ, 2003.
- CHAROLLES, M. Introdução aos problemas da coerência dos textos. In: GALVES, C. (Org.). *O texto: leitura e escrita*. 2. ed. revis. Campinas: Pontes, 1997. p. 39-90.
- CUNNINGHAM, W. Wiki Design Principles. Disponível em: <<http://c2.com/cgi/wiki?WikiDesignPrinciples>>. Acesso em: 10 jan. 2012.
- GERALDI, J. V. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- GOMES, L. F. *Hipertextos multimodais*. Jundiaí: Paco Editorial, 2010.
- GOMES, L.F. *Hipertexto no cotidiano escolar*. São Paulo: Cortez, 2011.
- GOMES, M. R; SOARES, R. L; LEITE, A. L. Wiki: uma experiência pedagógica. *Rumores*, São Paulo, n.1, s/p, 2007. Disponível em: <http://www3.usp.br/rumores/artigos2.asp?cod_atual=115>.

Acesso em: 10 maio 2013.

GONÇALVES, A. V.; NAPOLITANO, A. A. A (re) escrita de textos em livros didáticos de língua portuguesa. *Acta Scientiarum. Language e Culture*, Maringá, v.35, p.105-114, Apr-June 2013. Disponível em: <<http://eduem.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/17104/pdf>>. Acesso em: 13 mar.2013.

LÉVY, P. *Cibercultura*. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

LIMA, M. C. A. *Produzindo coletivamente na web*. São Paulo: Biblioteca 24 horas, 2009.

LIMA, M. C. A; VIEIRA, A. A. S. Escrita colaborativa na internet: a plataforma wiki. In: ANAIS DO III CELLMS, IV EPGL e I EPPGL. Dourados, 2007. s/p.

MOITA LOPES, L. P. O novo *ethos* dos letramentos digitais. In: SIGNORINI, I.; FIAD, R. S. *Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p. 204-229.

PINHEIRO, P. A. Práticas colaborativas de escrita por meio de ferramentas da internet: ressignificando a produção textual na escola. 2011. 269f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

SIGNORINI, I. Letramentos multi-hipermidiáticos e formação de professores de língua. In: SIGNORINI, I; FIAD, R. S (Orgs.). *Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p. 282-299.

SILVA, W. R.; SANTOS, J. S; MENDES, A. S. Investigação científica na docência universitária: reescrita como uma atividade sustentável na licenciatura. *Raído*, Dourados, v.8, n.15, p. 71-93 jan/jun.2014. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/Raído/issue/current/showToc>>. Acesso em: 20 mar.2014.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

