



UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO, ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

LUCIENE DA SILVA SANTOS BOMFIM

**PRODUÇÃO COLABORATIVA NA WEB: UMA EXPERIÊNCIA DE
ESCRITA DIGITAL A PARTIR DA TECNOLOGIA WIKI**

DOURADOS

2013

LUCIENE DA SILVA SANTOS BOMFIM

**PRODUÇÃO COLABORATIVA NA WEB: UMA EXPERIÊNCIA DE
ESCRITA DIGITAL A PARTIR DA TECNOLOGIA WIKI**

Dissertação apresentada à Faculdade de Comunicação, Artes e Letras – FACALE – da Universidade Federal da Grande Dourados como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras, Linguística e Transculturalidade (Linguística Aplicada).

Orientador: Prof. Dr.º Adair Vieira Gonçalves

DOURADOS

2013

LUCIENE DA SILVA SANTOS BOMFIM

**PRODUÇÃO COLABORATIVA NA WEB: UMA EXPERIÊNCIA DE ESCRITA
DIGITAL A PARTIR DA TECNOLOGIA WIKI**

Data de aprovação: ___/___/___

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Prof.^o Dr.^o Adair Vieira Gonçalves – Orientador

Prof.^o Dr.^o Petrilson Alan Pinheiro – Unicamp/Titular

Prof.^a Dr.^a Edilaine Buin Barbosa – UFGD/ Titular

Prof.^a Dr.^a Célia Regina Delácio Fernandes – UFGD/Suplente

Local: Universidade Federal da Grande Dourados

Faculdade de Comunicação, Artes e Letras - FACALE

DEDICATÓRIA

A Luiz Fernando e Clariane, pessoas mais que especiais.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela iluminação, força, coragem e paciência recebidas nos momentos de angústia e aflição durante a elaboração desta pesquisa;

Ao Prof. Dr. Adair Vieira Gonçalves pela ajuda e orientação concedida em todas as etapas da pesquisa com toda paciência, carinho e dedicação que se possa esperar de um orientador. Sinto-me privilegiada por ter sido sua orientada!

À Prof.^a Dr.^a Célia Regina Delácio Fernandes por suas palavras sábias no momento da qualificação que muito nos contribuiu;

À Prof.^a Dr.^a Edilaine Buin Barbosa que, gentilmente, aceitou participar da banca de qualificação assim que tomou posse na UFGD, tendo nos ajudado significativamente com seu amplo conhecimento na área da linguagem;

Ao Prof. Dr. Petrílson Alan Pinheiro por suas cuidadosas observações feitas neste trabalho;

Aos alunos participantes da pesquisa, que colaboraram para a realização desta;

À Prof.^a Claudenice Bastos por ter, gentilmente, aceitado que o nosso projeto fosse desenvolvido em sua escola;

Aos professores Marcos, Valter e Edna pela ajuda concedida durante a realização desta pesquisa;

Às amigas Karolinne Couto, Ivânia Patrícia, Tatiane Campos, Cristiane Gonçalves, Jorgina Espindola, e Eliana Araujo, pessoas especiais que conheci durante o mestrado, com quem compartilhei ótimos momentos. Adorei conhecer todas vocês!

Ao Genivaldo Pereira de Andrade, Técnico de Laboratório de Informática e Chefe de Seção de Laboratório da UFGD, pela ajuda concedida;

À minha mãe, pessoa especial que sempre me incentivou a continuar estudando. Serei eternamente grata mãe!

Aos meus irmãos Ronaldo e Sueli pelas palavras encorajadoras;

Ao Paulo Henrique e Thalita, meus amigos de trabalho, pela paciência nos momentos em que precisei faltar no trabalho para a realização desta pesquisa;

À minha sogra, Castorina, que sempre cuidou da minha pequena para que eu pudesse me dedicar à pesquisa;

Ao meu esposo, pessoa especial em minha vida, pela paciência, força, palavras sábias que sempre dizia nos momentos mais difíceis ao longo da pesquisa. Sou muito grata, amor!

À minha filha Clariane, que apesar de ter apenas 7 aninhos, sempre me incentivou com palavras angelicais a ter forças até o fim. Obrigada filha!

EPÍGRAFE

O papel da informática e das técnicas de comunicação com base digital não seria “substituir o homem”, nem aproximar-se de uma hipotética “inteligência artificial”, mas promover a construção de coletivos inteligentes nos quais as potencialidades sociais e cognitivas de cada um poderão desenvolver-se e ampliar-se de maneira recíproca.

Pierre Lévy

RESUMO

As novas tecnologias digitais, em especial a internet, possibilitaram inúmeras inovações em diversos setores da atividade humana, levando-nos a repensar sobre a importância da internet na construção de conhecimento no mundo social atual. Neste trabalho, analisamos a contribuição da ferramenta wiki e sua utilização para a escrita/reescrita de textos. Com esta ferramenta, há uma ruptura acerca da linearidade da escrita convencional por possibilitar a construção colaborativa de (hiper)textos na *Web*, favorecendo a mixagem de múltiplas linguagens (verbal, imagética, sonora, gráfica etc.), além da inserção de *hiperlinks*, os quais oferecem ao leitor várias possibilidades de caminhos de leitura. Neste estudo, objetiva-se apresentar e discutir os resultados de uma experiência colaborativa de produção hipertextual utilizando a tecnologia wiki, com uma turma de 27 alunos (divididos em 6 grupos) da educação básica (2º ano Ensino Médio) de uma escola pública do município de Bataiporã/MS. Nosso trabalho está inserido no campo da Linguística Aplicada, orientado a partir de uma metodologia qualitativa de análise dos dados, gerados, primeiramente, depois de uma intervenção em sala de aula e; posteriormente, a partir do registro na plataforma wiki de um *corpus* de 74 versões resultantes da produção hipertextual de um dos grupos de participantes da pesquisa transcorrida no período de maio a agosto de 2012. Como orientação teórica, utilizamos estudos anteriores sobre práticas de escrita colaborativa em contexto digital (GOMES, SOARES & LEITE, 2007; LIMA, 2009; PINHEIRO 2011); estudos sobre letramento digital (COSCARELI, 2011; ROJO, 2012; SIGNORINI, 2012; MOITA LOPES, 2012), além de trabalhos que discutem as características inerentes ao (hiper)texto (MARCUSHI, 2005; GOMES, 2010; GOMES 2011). Com este estudo, é possível afirmar que há resultados positivos acerca do trabalho colaborativo de escrita/reescritas de (hiper)textos utilizando a ferramenta wiki, por facilitar o trabalho avaliativo do professor, propiciando-lhe acompanhar o processo de produção textual, para que, assim, o docente possa orientar cada aprendiz conforme suas reais dificuldades de escrita.

Palavras-chave: Práticas colaborativas; wiki; produção textual; ensino.

ABSTRACT

The new digital technologies, especially the Internet, have enabled many innovations in different sectors of human activity, pressing the educational system to engaging technology resources for education. In this paper, we analyzed the contribution of the appliance wiki and its use for writing/rewriting texts. With this appliance, there is a break on the linearity of conventional writing for enabling the collaborative construction of (hyper)texts on the Web, favoring the multiple languages mixing (verbal, imagery, sound, graphics etc.), besides the inserting of hyperlinks, which offer the reader several possible of ways of reading. This study aims to present and discuss the results of a collaborative experience of hypertext production using the wiki technology, with a class of 27 students (divided into 6 groups) of basic education (2nd high school year) in a public school of Bataiporã city (Mato Grosso do Sul). Our work is placed in the field of Applied Linguistics, oriented from a qualitative methodology of data analysis, generated, first, after an intervention in the classroom and; later, from the record in the wiki platform of a corpus of 74 versions from the of hypertext production of one of the groups of research participants elapsed from May to August, 2012. As theoretical orientation, we used previous research on collaborative writing practices in the digital environment (GOMES, SOARES & LEITE, 2007; LIMA, 2009; Pinheiro, 2011); studies on digital literacy (COSCARRELI, 2011; ROJO, 2012; SIGNORINI, 2012; MOITA LOPES, 2012), as well as papers that discuss the inherent characteristics of the (hyper)text (MARCUSHI, 2005; GOMES, 2010; GOMES 2011). With this study, it's possible to say that there are positive results about the collaborative writing/rewriting of (hyper)texts using the wiki appliance, for facilitating the teacher's evaluation work, providing teacher to follow the writing text process, that so the teacher can guide each learner according to his/her actual writing difficulties.

Keywords: Collaborative practices; wiki; text writing; teaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Turmas atendidas pela escola participante.....	59
Quadro 2: Nome, idade, série e as respostas referente ao questionário sobre o perfil dos alunos participantes da pesquisa.....	63
Quadro 3: Quantidade de aulas dadas.....	77
Quadro 4: Grupos participantes.....	82

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Acesso à internet por alunos de escolas privadas e públicas.....	64
Gráfico 2: Contribuição individual na produção hipertextual.....	98

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Leitura e escrita na contemporaneidade.....	28
Figura 2: Funções dos <i>hiperlinks</i>	35
Figura 3: Escola.....	36
Figura 4: Propaganda de cerveja.....	36
Figura 5: <i>Web</i> 1.0 e 2.0.....	43
Figura 6: Aprendizagem colaborativa e Aprendizagem cooperativa: diferenças e semelhanças.....	47
Figura 7: Ensino e aprendizagem do século XXI.....	50
Figura 8: Depoimento de docente.....	52
Figura 9: Tecnologia wiki.....	53
Figura 10: Localização do município de Bataiporã – MS.....	59
Figura 11: STE da escola.....	63
Figura 12: Participantes da pesquisa.....	67
Figura 13: <i>E-mail</i> enviado à turma participante da pesquisa.....	68
Figura 14: Página inicial da produção hipertextual.....	69
Figura 15: Percurso realizado pelos usuários para acesso e edição das páginas.....	70
Figura 16: Recursos para edição na wiki.....	72
Figura 17: Registro de atualizações.....	73

Figura 18: Registro de contribuições.....	74
Figura 19: Mapeamento das contribuições por participante.....	75
Figura 20: Orientações básicas para edição de páginas na Wikidot.....	76
Figura 21: Produção hipertextual (código-fonte e versão compilada).....	78
Figura 22: Página inicial Grupo 1.....	85
Figura 23: Primeiro Bloco hipertextual Grupo 1.....	86
Figura 24: Segundo bloco hipertextual Grupo 1.....	87
Figura 25: Versões 0/1 página inicial.....	89
Figura 26: versões 3/4 página inicial.....	90
Figura 27: Versões 16/17 página inicial.....	91
Figura 28: Versões 17/18 página inicial.....	92
Figura 29: <i>E-mail</i> enviado à turma participante.....	93
Figura 30: Produção final da página inicial.....	94
Figura 31: Versões 0/1 primeiro bloco hipertextual.....	95
Figura 32: Versões 1/2 primeiro bloco hipertextual.....	96
Figura 33: Versões 3/4 primeiro bloco hipertextual.....	96
Figura 34: Versões 5/6 primeiro bloco hipertextual.....	98
Figura 35: Versões 11/12 primeiro bloco hipertextual.....	99
Figura 36: Versões 16/17 primeiro bloco hipertextual.....	101
Figura 37: Versões 17/18 primeiro bloco hipertextual.....	101
Figura 38: Versões 18/19 primeiro bloco hipertextual.....	102
Figura 39: Versões 19/20 primeiro bloco hipertextual.....	103
Figura 40: Versões 20/21 primeiro bloco hipertextual.....	104
Figura 41: Versões 21/22 primeiro bloco hipertextual.....	105
Figura 42: Versões 22/23 primeiro bloco hipertextual.....	105
Figura 43: Versões 25/26 primeiro bloco hipertextual.....	107
Figura 44: Produção final primeiro bloco hipertextual.....	108
Figura 45: Versões 0/1 segundo bloco hipertextual.....	109
Figura 46: Versão 2 segundo bloco hipertextual.....	110
Figura 47: Edição da <i>página-link</i> “Google”.....	111
Figura 48: Alterações realizadas na plataforma.....	113
Figura 49: Versões 7/8 segundo bloco hipertextual.....	114
Figura 50: Versões 9/10 segundo bloco hipertextual.....	114
Figura 51: Edição da <i>página-link</i> “acessibilidade”.....	115

Figura 52: Versões 10/11 segundo bloco hipertextual.....	116
Figura 53: Versões 11/12 segundo bloco hipertextual.....	117
Figura 54: Versão 14 do segundo bloco hipertextual.....	118
Figura 55: Versões 16/17 segundo bloco hipertextual.....	118
Figura 56: Versões 17/18 segundo bloco hipertextual.....	119
Figura 57: Comparação das versões 18 a 22 segundo bloco hipertextual...	120
Figura 58: Produção final segundo bloco hipertextual.....	121

LISTA DE ABREVIATURAS

CI: Comunicação Interna

EF: Ensino Fundamental

EM: Ensino Médio

EJA: Educação de Jovens e Adultos

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas

PNAD: Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios

SD: Sequência Didática

SED: Secretaria de Educação

STE: Sala de Tecnologia Educacional

TICs: Tecnologias da Informação e Comunicação

ZPD: Zona Proximal de Desenvolvimento

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I	19
1. Linguagem e novas tecnologias da informação e comunicação (TICs).....	19
1.1. Modos de expressão da linguagem na civilização humana.....	21
1.2. A escrita/reescrita no ambiente wiki.....	31
1.3. O hipertexto como a nova “gramática” do espaço digital.....	37
1.4. A contribuição da Web 2.0 e a possibilidade de interação.....	41
1.5. O ambiente wiki.....	52
CAPÍTULO II	56
2. Metodologia.....	56
2.1. Tipo de pesquisa.....	56
2.2. Da escola contexto da pesquisa.....	58
2.3. Dos meandros da pesquisa.....	61
2.4. Dos participantes da pesquisa.....	63
2.5. Da construção e utilização da página.....	68
2.6. Início do processo de produção (hiper)textual colaborativa.....	78
CAPÍTULO III	82
3. Análise e discussão dos dados.....	82
3.1. Análise da página inicial do grupo (raiz matricial).....	87
3.2. Análise do primeiro bloco hipertextual.....	94
3.3. Análise do segundo bloco hipertextual.....	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS	128

ANEXOS	133
ANEXO 1	133
ANEXO 2	134

1. INTRODUÇÃO

O objeto de estudo neste trabalho é a produção de um texto colaborativo em ambiente digital por uma turma da Educação Básica do Ensino Médio, utilizando como ferramenta a tecnologia Wiki. O *corpus* do trabalho se constitui de algumas práticas de produção hipertextual construídas colaborativamente por um grupo de alunos do ensino básico (Ensino Médio) de uma escola pública do município de Batayporã – MS. Sendo assim, no presente estudo, buscamos acompanhar como os alunos da educação básica do EM combinam modalidades semióticas diferentes (múltiplas linguagens) assim como se apropriam das operações/estratégias mais comuns necessárias para a produção hipertextual, analisando também o comportamento dos participantes quanto às trocas de conhecimento durante o trabalho colaborativo.

No contexto brasileiro, o ensino e a aprendizagem da modalidade escrita da língua é um desafio frequente para professores e alunos. Disso decorre a enorme necessidade de um esforço significativo dos envolvidos no sentido de melhorar o desempenho dos aprendizes acerca da produção textual. No caso específico desse estudo, o intuito é investigar a escrita digital colaborativa numa determinada plataforma. A pesquisa a ser aqui apresentada certamente se justifica pelo momento histórico e social em que vivemos, visto que há um incessante contato com produções escritas na modalidade digital, além da tarefa que a escola, enquanto instituição formadora, tem de contribuir para a real inclusão digital, a qual não será possível se os estudantes não possuírem orientações suficientes para selecionar e avaliar criticamente inúmeras informações com que se deparam em ambientes digitais.

Dessa forma, a nossa proposta de análise volta-se para as peculiaridades da escrita digital, suas estratégias e possibilidades (mixagem das múltiplas linguagens), como também para a colaboração entre os participantes para a produção textual proposta, com foco nos papéis ali desempenhados.

Para tanto, utilizamos como orientação teórica práticas de escrita colaborativa em contexto digital (GOMES, SOARES & LEITE, 2007; LIMA,

2009; PINHEIRO 2011); estudos sobre letramento digital (COSCARELI, 2011; ROJO, 2012; SIGNORINI, 2012; MOITA LOPES, 2012), além de trabalhos que discutem as características inerentes ao (hiper)texto digital (MARCUSCHI, 2005; GOMES, 2010; GOMES 2011), dentre outros.

Nosso trabalho está inserido no campo da Linguística Aplicada, estando a investigação orientada a partir de uma metodologia qualitativa para a análise dos dados, os quais foram extraídos a partir do registro na plataforma wiki de um *corpus* de 74 versões resultantes da produção hipertextual de um dos grupos de participantes da pesquisa no período de junho a agosto de 2012, de forma que todo o trabalho ainda se encontra registrado *online* para o nosso acesso e também daqueles que se interessem por escrita colaborativa em ambientes digitais.

A ideia que norteou esta pesquisa surgiu em decorrência de um trabalho de Iniciação Científica realizado em 2009, enquanto cursava Graduação em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Conceição Alves Lima, oportunidade em que foi desenvolvida uma experiência de retextualização/produção digital utilizando a plataforma wiki¹. Na época, desenvolvemos um trabalho de retextualização² do próprio referencial teórico que embasava a pesquisa, a partir do qual foram analisadas quais eram as estratégias necessárias para a escritura de textos digitais. Na ocasião, foi possível conhecer as possibilidades da tecnologia wiki tanto para trabalhos individuais (como o que desenvolvemos na época) quanto para trabalhos coletivos (como o aqui descrito).

A proposta de trabalho desta pesquisa de mestrado de pesquisar a produção hipertextual colaborativa provém do desafio que está a cada dia mais sendo imposto especialmente aos professores de Língua Portuguesa em repensar os recursos tecnológicos à árdua tarefa do ensino/aprendizagem da leitura e da escrita. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio “é inegável que a escola precisa acompanhar a evolução tecnológica e tirar o máximo de proveito dos benefícios que esta é capaz de

¹ A *wiki* utilizada para o desenvolvimento da presente pesquisa foi nomeada WIKIEDUCAÇÃO, cuja criadora e administradora é a Prof.^a Dr.^a Maria Conceição Alves de Lima.

² Para conhecer o trabalho, acesse: <<http://alveslima-edu.wikidot.com/a-sociedade-do-conhecimento-e-o-hipertexto>>.

proporcionar”, assim como “o professor deve atentar para que seus procedimentos em sala de aula sejam coerentes com os novos paradigmas que vêm norteando a educação brasileira” (BRASIL, 1998, p. 88-90), paradigmas esses que trazem para discussão a importância do ensino que considere as múltiplas linguagens, sejam elas verbais ou não verbais.

O mesmo documento ainda coloca que “o aluno deve tornar-se sujeito da própria aprendizagem, revelando autonomia para lidar com a construção do conhecimento” (p. 61), sugerindo, dessa forma, uma ruptura com duas figuras que por muito tempo estiveram presentes (e em muitos contextos ainda estão) em nosso sistema de ensino: o aluno passivo e o professor como disseminador do saber.

O grande desafio que se coloca aqui se relaciona com a questão de a maioria dos professores até desejarem tirar o máximo de proveito desses recursos tecnológicos, contudo não sabem como fazê-lo para que tais recursos sejam efetivamente explorados no contexto de ensino/aprendizagem da produção escrita ou qualquer outra proposta nas salas de aula.

Nessa perspectiva, nos propomos a pesquisar como a tecnologia wiki contribui para um ensino mais significativo para a produção escrita da Língua Portuguesa, colocando o aluno na posição de sujeito ativo que, na interação/colaboração com o professor e os colegas, tenha a oportunidade de construir sua própria aprendizagem.

O trabalho está organizado em três partes, de forma que o primeiro capítulo traz à discussão os pressupostos teóricos que embasam a pesquisa, dividindo-se este em quatro partes: primeiramente, focamos a questão dos gêneros como materialização das práticas linguísticas; em seguida fazemos um breve acompanhamento dos modos de expressão da linguagem ao longo da história da civilização humana; posteriormente, apresentamos os conceitos de *Web 1.0* e *Web 2.0* e a possibilidade de interação na segunda geração da *Web*; por último, discutimos as características da tecnologia wiki como *software* livre que possibilita a produção hipertextual colaborativa.

O segundo capítulo contempla os aspectos metodológicos referentes ao percurso realizado para a geração de dados e a construção do objeto de estudo, focando, inicialmente, o tipo de pesquisa, categorizada como qualitativa, em virtude de, entre outras características, o foco do estudo ter sido

definido à medida que a pesquisa foi avançando; na sequência, apresentamos o contexto da pesquisa, a cidade e a escola que aceitou e muito colaborou com a proposta de pesquisa, assim como a turma participante; posteriormente, focamos a construção da página em que a pesquisa foi realizada, assim como as características desta, as quais foram apresentadas aos participantes para que tivessem conhecimento necessário para a elaboração do texto digital; por fim, discutimos a produção hipertextual colaborativa, a partir da seleção do trabalho de um dos grupos participantes.

O terceiro capítulo está voltado para a análise e discussão dos dados gerados e registrados a partir da página hospedada na Wikidot denominada “2º Ano EM – Retextualização Digital”. A partir do nosso *corpus* (74 versões hipertextuais produzidas por um dos grupos de participantes) procuramos analisar: 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. Sendo assim, almejamos alcançar os seguintes objetivos:

- a) a pesquisa procura responder à seguinte questão: como os alunos da Educação Básica do município de Bataiporã/MS, neste estudo específico, utilizam as ferramentas digitais para a produção (hiper)textual colaborativa;
- b) analisar o processo de escrita e reescrita na plataforma wiki.

CAPÍTULO I

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

1. Linguagem e novas tecnologias da informação e comunicação (TICs)

Desde os primórdios da história da humanidade, as relações sociais são mediadas pela linguagem, esta entendida aqui como “instrumento semiótico pelo qual o homem existe e age”, assim como “os fatos de linguagem são traços das condutas humanas socialmente contextualizadas” (CRISTÓVÃO & NASCIMENTO, 2008, p. 30).

Nessa perspectiva, o ser humano aprende a fazer uso da linguagem dentro de um contexto sócio-histórico e cultural específico, a partir do qual adquire os megainstrumentos (gêneros orais ou escritos) necessários para participar ativamente das mais diversas relações sociais, uma vez que o uso hábil que fazemos da linguagem é consequência “do domínio do funcionamento desta em situações de comunicação” (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 47). Esses autores falam em instrumentalizar os indivíduos para o reconhecimento das determinações sociais das situações de comunicação, isto é, as maneiras pelas quais a língua, em sua faceta real, se materializa: os gêneros textuais³, considerados por eles como megainstrumentos que “fundam a possibilidade de comunicação” (p. 74), visto que as formas linguísticas se cristalizam na forma de gêneros, de modo que o domínio destes dá condições para que os indivíduos possam agir em situações de linguagem.

Nesse sentido, hoje a língua é entendida como atividade e não um sistema ou forma como colocava a corrente estruturalista, a qual via a língua como um sistema de signos que, por sua vez, constituía uma teia de relações entre os elementos que formavam tal sistema. A maioria dos estudiosos da linguagem da contemporaneidade entende a língua como uma atividade social e histórica desenvolvida interativamente pelos indivíduos com alguma finalidade cognitiva, para dar a entender ou para construir algum sentido, indicando uma relação significativa entre língua, cultura, história e sociedade.

³ Utilizamos os termos Gêneros textuais e Gêneros do discurso como sinônimos.

Os estudos acerca do ensino de línguas, nas últimas décadas, têm buscado alternativas metodológicas a serem trabalhadas e transpostas didaticamente para o processo de ensino/aprendizagem. Nesse sentido, Bakhtin (2003, p. 93) enfatiza a relação entre língua e vida, ao afirmar que “a língua apresenta-se como uma corrente evolutiva ininterrupta, maleável, flexível e em constante mudança, conforme os usos de cada comunidade específica” e que “na prática viva da língua, a consciência linguística nada tem a ver com um sistema abstrato de formas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular” (p. 98) nas mais variadas práticas sociais. “Quando nós usamos a língua, estamos realizando ações individuais e sociais que são manifestações sócio-culturais, materializadas em gêneros textuais” (DIONISIO, 2008, p. 121), portanto, a língua é lugar de constituição das relações sociais concretizadas por meio dos gêneros.

A língua passa a ser vista como forma de interação, prática social, por meio da qual os indivíduos falantes se constituem enquanto sujeitos, refletem sua cultura e revelam os contextos sociais dos quais fazem parte. Ensinar língua, por este viés é considerar práticas contextualizadas e específicas de uso, pois “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (BAKHTIN, 2003, p. 261), de tal forma que, em cada esfera da atividade humana, estão presentes “tipos relativamente estáveis” de uso da linguagem, denominados como gêneros do discurso. Mais adiante, o autor aponta que

a língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam (BAKHTIN, 2003. p. 282).

Bakhtin fala que a língua revela e acompanha as mudanças sociais, ou seja, os usos linguísticos estão intimamente interligados às questões sociais, de modo que “o signo reflete e refrata a realidade em transformação” (BAKHTIN, 2009, p. 42), o que pode ser verificado pela utilização da plataforma wiki para a produção textual colaborativa. Podemos dizer que um influencia o outro de maneira bidirecional (“mútua influência do signo e do ser” para o

autor), já que quando um indivíduo nasce, a língua a qual este entrará em contato já está posta, já é um código de comunicação pré-estabelecido socialmente, contudo a nossa realidade social e necessidades comunicacionais “ditam” as regras de utilização linguística, sendo capaz de proliferar ou não determinadas formas de interação pela linguagem. Segundo Bakhtin, “a palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais” (2009, p. 42). Isso ocorre não pela vontade de um ou outro indivíduo, mas por um grupo de falantes socialmente organizados. O signo adquire forma e se sustenta, se modifica ou se transforma no decorrer do tempo e da história conforme o valor social a ele atribuído. “É este entrecruzamento dos índices de valor que torna o signo vivo e móvel, capaz de evoluir” (p. 47).

No tópico seguinte, vamos tratar acerca dos modos de utilização da linguagem ao longo do tempo, considerando os contextos social e histórico em que se dá a concretização das relações sociais por meio da linguagem.

1.1 Modos de expressão da linguagem na civilização humana

Durante todo o percurso histórico-cultural da civilização humana, é possível acompanhar a evolução dos modos de uso da linguagem. Nas sociedades em que o saber era transmitido oralmente, tudo acontecia dentro do próprio contexto comunicacional. O conhecimento era praticamente guardado na memória dos falantes. “Era uma espécie de história encarnada nas pessoas: quando os mais velhos morriam, apagavam-se dados irre recuperáveis pelo grupo social” (RAMAL, 2000, s/p). Nesse contexto, os gêneros orais eram os (mega) instrumentos fundamentais de comunicação, a partir dos quais ocorriam as relações sociais e também eram transmitidos os conhecimentos adquiridos de uma geração a outra.

Com o surgimento da escrita tipográfica⁴, no século XV, há uma libertação ainda maior do contexto de comunicação e muito do que acontecia

⁴ Do ponto de vista produtivo, com a invenção da tipografia, iniciou-se uma revolução na escrita: a circulação de folhas volantes, impressos precursores do jornal, a partir de um processo de escrita não mais manual, mas mecânico, que possibilitou a produção e duplicação de múltiplas cópias idênticas aos melhores manuscritos (PINHEIRO, 2011, p. 50).

nas culturas dos povos pôde ser registrado por séculos e séculos e transmitido às gerações posteriores. A partir de então, as pessoas envolvidas no processo de comunicação não mais dividiam necessariamente o mesmo contexto e as informações não ficavam mais limitadas ao meio oral, tornando-se possível conhecer outras culturas, outras realidades distantes. Os indivíduos também puderam apresentar às outras partes do mundo sua própria cultura, experiências, valores e maneiras de pensar e agir. A escrita inaugurou um segundo passo na história da humanidade, fazendo surgir outras modalidades de gêneros, agora gêneros escritos.

Nessa direção, Bakhtin (2003, p. 268), afirma que “os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem”. A linguagem se apresenta, pois, como elemento responsável pela propagação das mudanças sociais, culturais e políticas no decorrer do percurso histórico da humanidade, e os inúmeros gêneros aparecem como instrumentos necessários para a interlocução entre as pessoas. Para Goulart (2011, p. 45-47), os gêneros do discurso

são modos de organização dos enunciados, elaborados para dar conta das diferentes necessidades sociais das pessoas, das instituições, dos grupos; são um repertório aberto e heterogêneo de formas de enunciados que vão se organizando, ao longo do tempo histórico relacionados a determinados conteúdos e situações sociais.

No limiar dos anos 1990 do século passado, com o surgimento dos computadores e em especial da *internet* (sendo esta capaz de romper a noção de tempo e espaço, conectando o mundo de ponta a ponta), houve grande mudança nas condições de produção e distribuição do conhecimento e também no tipo de comportamento comunicacional, de modo que, “na atual sociedade da informação, a internet é uma espécie de protótipo de novas formas de comportamento comunicativo” (MARCUSCHI, 2005, p. 13). Portanto, podemos dizer que estamos diante de um mundo bastante diferente daquele dos nossos antepassados, momento em que entram em jogo novas estratégias de produção, organização, armazenamento e distribuição do conhecimento.

Numa reportagem veiculada pela Revista Veja, recentemente, André Petry (2012) discute a grande mudança quanto ao uso que fazemos da linguagem na era digital:

O grande filósofo (Sócrates) intuiu que a transição da linguagem oral para a escrita seria uma revolução. Foi mesmo, só que numa direção promissora. Permitiu o mais esplêndido salto intelectual da civilização ocidental. Agora, 2 500 anos depois, estamos às voltas com outra transição revolucionária. Da cultura escrita para a digital, há uma mudança de fundamento como não ocorre há milênios. A forma física que um texto adquire num papiro de 3000 anos antes de Cristo ou numa folha de papel da semana passada não é essencialmente distinta. Na era digital a mudança é radical. O livro eletrônico oferece uma experiência visual e tátil inteiramente diversa.

Ao trazer a citação acima, não concordamos que a mudança entre a escrita impressa e a digital tenha ocorrido bruscamente, mas consideramos que há as fronteiras, as influências de uma com relação a outra, visto ser notadamente possível verificar que as mudanças acerca das expressões por meio da linguagem não se dá numa relação de suplantação, mas sim o que se tem, na maioria das vezes, “é um trânsito intenso e cada vez mais bidirecional entre práticas antigas e práticas novas” (SIGNORINI, 2012, p. 286).

Nessa linha, Lima (2009, p. 20), citando Marilena Chauí, lembra que “o conhecimento levou 1.750 anos para duplicar-se pela primeira vez, no início da era cristã; depois, passou a duplicar-se a cada 150 anos, em seguida a cada 50 anos e estima-se que, a partir de 2000, já esteja se duplicando a cada 73 dias”, exigindo de todos nós, cada vez mais, constante atualização quanto aquisição/transformação do conhecimento.

A *internet*, esse amplo espaço de comunicação e troca de conhecimento, é o que Lévy (2000, p. 95) denomina de *Ciberespaço*⁵ “o espaço de comunicação aberta pela interligação mundial de computadores e das memórias informáticas”. Como coloca o autor, trata-se de uma nova “terra do saber” em que todo e qualquer ser humano pode usufruir das informações ali expostas ou contribuir⁶ de alguma maneira para o aumento das informações armazenadas. Esse novo espaço do conhecimento constitui, segundo Levy, “o principal canal de comunicação e o primeiro suporte de memória da humanidade” (2000, p. 96).

⁵ Segundo Pierre Lévy (2000, p. 92), a palavra “*ciberespaço*” foi inventada em 1984 por William Gibson, em seu romance de ficção científica *Neuromante*, para designar tanto o palco de conflitos mundiais das redes digitais, quanto uma nova fronteira econômica e cultural.

⁶ A contribuição com relação às informações armazenadas na rede por todo e qualquer usuário acontece com o advento da *web 2.0*. Tal assunto será discutido com mais ênfase ao longo deste trabalho.

Neste espaço de propagação do conhecimento, surge uma nova forma de cultura, a *Cibercultura* que, conforme Lévy (2000, p. 17), “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*”. Trata-se, pois, de uma cultura mais universalizada, diferente das outras culturas que a antecederam. Alguns termos como *e-mail*, *chat*, *blog*, *fóruns de discussão*, *e-book*, dentre outros, são cada vez mais comuns nas relações comunicacionais da tecnologia digital.

Dessa forma, dependendo do contexto histórico, social e cultural, surgem gêneros específicos, já que antes da escrita os instrumentos utilizados no processo comunicativo eram os gêneros orais primários (diálogo face a face, o relato do dia a dia). Com a escrita, surge a possibilidade dos gêneros escritos (carta, romances, bilhetes, listas, etc.); atualmente, com as redes⁷ digitalizadas, gêneros como *e-mail*, *chat*, *blog*, dentre outros aparecem (ou são transformados dos gêneros pré-existentes) para oportunizar o processo comunicacional em ambientes digitais.

Com o aparecimento dos “novos” gêneros, não há o desaparecimento dos “antigos”, mas sim a sua transformação, “tendo em vista que o gênero é essencialmente flexível e variável, tal como seu componente crucial, a linguagem. Assim como a língua varia, também os gêneros variam, adaptam-se, renovam-se e multiplicam-se” (MARCUSCHI, 2005, p. 16). Nessa perspectiva, os gêneros são dinâmicos, heterogêneos, de tal forma que “quanto mais um gênero circula mais ele é suscetível a mudanças e interações” (MARCUSCHI, 2005, p. 21).

Em relação à complexidade dos gêneros, Bakhtin divide-os em primários e secundários, sendo os secundários formados a partir dos primários. Os secundários são frutos de experiências comunicacionais mais complexas e formais, por exemplo: o teatro, as pesquisas científicas e o drama; enquanto os primários resultam da comunicação verbal ordinária, espontânea, não formal, como o diálogo face a face, o bilhete. Essa “mistura” entre os gêneros faz com que não saibamos exatamente quando um gênero surge ou desaparece, de tal forma que ao surgir incorporam outros (pré-existentes) como ponto de partida e

⁷ Estamos utilizando os termos *ciberespaço*, *rede* e *Web* como sinônimos.

conforme vão desaparecendo deixam características nos gêneros subsequentes. O gênero *e-mail*, por exemplo, “agrega características do memorando, do bilhete, da carta, da conversa face a face e da interação telefônica” (PAIVA, 2005, p. 85).

A conversa eletrônica das salas de bate-papo (*chat*)⁸, por exemplo, ao mesmo tempo que carrega traços característicos da oralidade, do diálogo face a face no tocante à informalidade, também possui características da escrita, porque tal gênero se constitui a partir da linguagem escrita. Conseqüentemente, com os gêneros digitais não houve o desaparecimento dos gêneros orais e escritos (na versão convencional), mas uma espécie de absorção daqueles preexistentes em decorrência do contexto histórico-social da era da informática. Dentro de cada cultura, seja ela oral, escrita ou digital, surgiram (surgem) os gêneros característicos.

Os gêneros digitais, por terem natureza dinâmica, social, interativa e cognitiva, em relação aos gêneros convencionais, possibilitaram novas maneiras de utilização da língua/linguagem. Como indica Marcuschi (2005, p. 20), surge “uma nova forma de uso da língua enquanto prática interativa”, possibilitando convívios sociais céleres e dinâmicos.

De acordo com a teoria dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 1952-53/1979), as diferentes esferas de atividade humana, cotidianas e oficiais, elaboram diferentes formas cristalizadas de comunicação, diferentes ‘tipos relativamente estáveis de enunciados’, os gêneros discursivos. Postos em circulação em mídia digital, em especial na *Web*, estes gêneros modificam-se (cartas e bilhetes se reconfiguram como *e-mails*; conversas, como *chats*) e se perpetuam para satisfazerem as necessidades de diversas atividades humanas em ambiente virtual, como relacionar-se, comprar, pagar, investir, namorar, discutir problemas controversos... buscar novas informações e conhecimentos na imensa rede hipertextual (ROJO, BARBOSA & COLLINS, 2008, p. 102-103, grifo nosso).

Quando as instituições de ensino priorizam uma proposta pedagógica que considera as diversas esferas sociais e os diferentes gêneros delas decorrentes, dão aos aprendizes a oportunidade de familiaridade com as inúmeras formas pelas quais a linguagem, em sentido amplo, e a língua, em particular, se materializam. Uma educação que se preocupe com a formação cidadã deve priorizar as formas reais de utilização da língua/linguagem

⁸ “Trata-se dos ambientes em salas de bate-papos entre várias pessoas simultaneamente ou em ambiente reservado. Tem vários formatos no estilo de uma conversação em tempo real” (MARCUSCHI, 2005, p. 27).

materializadas nos gêneros. Ao considerarmos que, para “interpretar e compreender acionamos outros discursos, buscamos outras vozes, contamos com outros textos, mobilizamos diferentes posições ideológicas, conhecemos diferentes gêneros” (CRISTÓVÃO & NASCIMENTO, 2008, p. 36, grifo nosso), percebemos que para a vida em sociedade os sujeitos precisam conhecer e entender a língua em sua faceta real.

Na atual fase da globalização, intensificada, especialmente, pelo aumento do acesso às novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e o aparecimento da *internet* no limiar do terceiro milênio, surge a possibilidade da comunicação eletrônica (*e-comunicação*), interconectando o mundo de uma ponta a outra, fazendo com que milhões de pessoas possam interagir, trocar ideias e conhecer os aspectos culturais de outros povos de uma maneira nunca vista. O sociólogo Steger (2003, *apud* KUMARAVADIVELU, 2006, p. 130) conceitua o processo de globalização “como uma série multidimensional de processos sociais que criam, multiplicam, alargam e intensificam interdependências e trocas sociais no nível mundial”, redimensionando, intensamente, as nossas vivências sociais, econômicas, linguísticas, culturais, políticas, educacionais etc.

Em decorrência disso, surgem outras formas de interação por meio da linguagem, entrando em debate novas maneiras de leitura e escritura; conseqüentemente, surge a necessidade de uma proposta de ensino/aprendizagem que esteja em sintonia com a realidade social e tecnológica da contemporaneidade.

[...] após o advento da internet, a globalização tem desencadeado efeitos múltiplos sobre a circulação, a produção e a recepção de informações, na medida em que os meios de comunicação e as novas tecnologias atravessam as fronteiras de um meio cultural próximo, local ou nacional, e nos aproximam de uma cultura mundial, globalizada (DIAS, MORAIS, PIMENTA & SILVA, 2012, p. 83).

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 fará parte do mundo

educacional” (PEREIRA, 2011, p. 20). 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.

Há, portanto, uma mudança significativa acerca da maneira de como processamos, transferimos e armazenamos o conhecimento, de tal forma que, a metodologia utilizada para o ensino/aprendizagem da década de 1970 tornou ultrapassados, apesar de ainda continuar vigorando em muitos casos do contexto de ensino brasileiro. Nessa direção, o grande desafio de todos os envolvidos no processo educacional é a inclusão digital, considerando as diversas práticas sociais que entram em cena na atual fase da sociedade da informação⁹.

Nesse contexto, cabe a seguinte indagação: o(s) letramento(s) da cultura escrita são o(s) mesmo(s) exigido(s) pela cultura digital? Para Soares (1998, *apud* ROJO, 2009, p. 96) “letramento é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”; assim um indivíduo devidamente letrado é aquele consegue participar com êxito das práticas sociais que envolvam a habilidade de ler e escrever nas mais diversas esferas comunicacionais.

O(s) letramento(s) como prática cultural, situada e movediça requer um ensino que se mantenha atualizado, em harmonia e vínculo direto com as

⁹ 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 “antenada” quanto à liberdade de escolha. Disponível em: <<http://alveslima-edu.wikidot.com/sociedade-da-informacao>>. Acesso em: 20 ago 2012.

práticas de linguagem características da contemporaneidade, uma vez que, em tempos de *cibercultura*, é devidamente possível que um indivíduo outrora letrado possa se tornar iletrado para atuar na geração digital. Quando um indivíduo se dirige a um banco e não consegue retirar a senha digital para o atendimento apesar de saber ler e escrever, temos uma situação em que falta o letramento digital, habilidade requerida por diversas práticas sociais da atualidade.

Considerando que ler, no contexto digital, não é apenas ler letras e palavras e que o ato de escrever pode ser incrementado com outras linguagens que não necessariamente apenas a verbal, temos que “os padrões grafocêntricos dos letramentos de base puramente linguística dão lugar aos padrões híbridos multi-hipermidiáticos” (SIGNORINI, 2012, p. 284), sendo este último mais abrangente e coerente com a realidade social e linguística da contemporaneidade.

Considerando que estamos cada vez mais, em âmbito comunicacional, lidando com questões híbridas, mestiças, misturadas, os indivíduos precisam aprender a ler e escrever diversos tipos de linguagem, sejam elas verbais ou não, como imagens (fotos e desenhos), som (fala e música), dentre outras necessárias para a atuação cidadã. Nesse sentido, “letrar é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto no qual a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida das pessoas” (PEREIRA, 2011, p. 15), principalmente, em se tratando de inclusão digital, em que o papel das instituições de ensino não é apenas ensinar aos aprendizes a usar as ferramentas digitais, mas também ensinar a usá-las para atuar em sociedade.



Figura 1¹⁰: Leitura e escrita na contemporaneidade

¹⁰ Disponível em: <http://apoionarede.blogspot.com.br/2012/08/unidade-2-conceituando-hipertexto.html>. Acesso em: 20 ago 2012.

O uso do computador como ferramenta de leitura, de escrita e de pesquisa, o *ciberespaço*, a *hipermodalidade* e *hipermidialidade* que compõem os textos da *web*, além de motivarem as aulas, ainda propiciam aos alunos a possibilidade de desenvolverem habilidades de compreensão, produção e edição de textos de forma mais situada e a partir de novas tecnologias (DIAS, MORAIS, PIMENTA & SILVA, 2012, p. 82, grifo nosso).

Nessa perspectiva educacional, vemos a relevância e a necessidade de acompanhar e programar dentro das escolas um ensino capaz de oferecer as habilidades necessárias para que os sujeitos possam interagir e comunicar responsivamente, participando, eficazmente, das diversas práticas sociais em que são demandadas a leitura e a escrita na contemporaneidade, pois:

[...] toda organização (a escola é uma organização), como qualquer organismo vivo, tem um ciclo de vida e se submete a padrões muito previsíveis e repetitivos de comportamento enquanto evolui e se desenvolve. Para cada estágio do desenvolvimento a organização se confronta com novos desafios, de acordo com o ambiente no qual está inserida (PEREIRA, 2011, p. 13).

A maioria dos textos em circulação hoje, com os quais nos deparamos frequentemente nas relações cotidianas, estão impregnados de outras semioses, às vezes, mais que letras e palavras, como imagens, diagramas, músicas, falas que num conjunto, possuem a função de expressar sentido. “É o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiótica dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos” (ROJO, 2012, p. 19). Trata-se de textos que agregam múltiplas linguagens e que exigem múltiplas habilidades para compreendê-las e atribuir sentido a cada uma delas, ou seja, entram em cena novos modos de ação para a construção de significados. André Petry (2012, p. 59) chama os livros que agregam as múltiplas semioses de “Livros enriquecidos”:

Já existem “livros enriquecidos”, que trazem trilha sonora, vídeos e fotografias, novidades já disponíveis no Brasil. Na Inglaterra, a edição enriquecida de *Aventuras de Sherlock Holmes* emite sons – gritos, trovões, ventos uivantes – à medida que o leitor avança nas páginas. Tudo é acionado automaticamente. Uma edição de *On the Road* (Na Estrada), clássico de Jack Kerouac, traz mapas, biografias, fotos e um áudio de quase 17 minutos do autor lendo um trecho do livro.

Rojo (2012) nos indaga acerca de como fazer uma pedagogia dos multiletramentos e elenca algumas questões a serem consideradas para que a aprendizagem aconteça efetivamente, tais como: prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada. Nessa perspectiva,

ensinar é considerar as práticas sociais nas quais os aprendizes atuam como protagonistas e os gêneros com os quais lidam cotidianamente nas diversas esferas sociais. Por conseguinte, os agentes educacionais podem atuar abertamente para adequar o que será ensinado àquilo que já faz parte da vida de seu alunado, de suas vivências e experiências. Consequentemente, tais alunos teriam a oportunidade de construir competências para refletir e entender criticamente seus contextos sociais e culturais atuando com mais segurança pelas esferas em que circulam; tudo isso a partir de uma pedagogia preocupada em transformar a prática, adequando à realidade dos aprendizes.

Pensando nisso, aqueles que dimensionam e promovem a educação precisam repensar outras possibilidades de ação pedagógica visando contribuir para a formação cada vez mais plural dos sujeitos a serem letrados na contemporaneidade. Nessa linha, Bertocchi (s.d, p. 9) elenca os novos paradigmas comunicacionais da era da *e-Comunicação*:

- a. O usuário é central¹¹ no processo de comunicação (e não uma audiência passiva);
- b. os meios de comunicação digitais vendem conteúdos (e não suportes);
- c. a linguagem deste meio é multimidiática (e não monomidiática);
- d. os conteúdos são atualizáveis em tempo real (e não diariamente, ou semanalmente);
- e. há espaço para uma abundância de dados (não há o constrangimento das limitações físicas);
- f. a comunicação dá-se de muitos para um e de muitos para muitos (e não de um para muitos);
- g. o meio digital dá ao usuário a capacidade de mudar o aspecto do conteúdo, produzir conteúdos e se comunicar com outros usuários (interatividade);
- h. a gramática da e-Comunicação é o hipertexto (e não o texto linear);
- i. a missão dos meios digitais é dar informação sobre a informação, dado o caos de informação que se apresenta em redes digitais.

Nesse contexto, Goulart (2011, p. 48) enfatiza que “a noção de letramento se relaciona a um modo de conceber a linguagem escrita¹² em seu contexto sócio-histórico, o que problematiza, de modo agudo, seu ensino/aprendizagem”, de tal forma que o ensino da língua deve se atentar

¹¹ Na comunicação eletrônica há uma ruptura com o paradigma de mão única, a unidirecionalidade (emissor-mensagem-receptor), visto que a comunicação no ambiente digital cede espaço para a bidirecionalidade (todos os usuários podem ser emissor e receptor ao mesmo tempo), a interatividade, as trocas entre a coletividade.

¹² A autora refere-se aqui apenas à linguagem escrita; contudo, na *internet* lidamos, simultaneamente, com a mistura da linguagem escrita com outras linguagens como a gráfica, a sonora, a imagética etc.

para “outros modos de incorporação de fatos e conhecimentos, que podem nos levar a novas formas de tensão social, a novas práticas discursivas” (p. 50), dentro do contexto sócio-histórico em que estamos vivendo, o qual requer habilidades heterogêneas para que os sujeitos sociais possam atuar de maneira digna ao transitar pelas diversas esferas comunicacionais sociais. Para Moita Lopes (2012, p. 206) os professores que atuam no cenário educacional lidando com os novos letramentos precisam entender que “rapidez, efemeridade, profusão, pluralidade e fragmentação de significados são palavras que definem o modo de construir significado nas práticas atuais de letramento”.

Acerca dessa questão, Rojo (2012, p. 27) discute dois paradigmas que disputam espaço em nosso contexto educacional da atualidade: o primeiro refere-se ao ensino pensado e “engessado” pelo outro (escola, professor, livro didático), em que o aluno é apenas um “depósito” de informações, tendo uma participação passiva no processo de ensino/aprendizagem; o segundo é o “paradigma de aprendizagem interativa” em que o ensino acontece a partir das necessidades dos próprios aprendizes, e estes, por sua vez, podem aprender em seu próprio ritmo, compartilhando com o outro aquilo que conhece e aprendendo o que não sabe (aprendizagem colaborativa).

Moita Lopes (2012, p. 211) discute os letramentos da era digital como um novo *ethos*, isto é, novas maneiras de agir no interior das diversas práticas sociais para a construção de sentidos na interação entre os sujeitos. O autor afirma que o *ethos* em tempos de *cibercultura* é colaborativo, constituído a partir da contribuição/ação de várias mãos e cérebros que agem, contestam, afirmam, negam num processo de negociação de sentido.

1.2 A escrita/reescrita no ambiente wiki

Esta seção tem o objetivo de mapear as possibilidades de escrita/reescrita em plataformas digitais, como *e-mail*, plataforma wiki, etc. Algumas dessas “categorias” nos servirão como instrumento para efetivarmos as análises em ambiente digital. Estamos tomando a escrita/reescrita como indissociáveis, para efeito de análise, já que, num processo colaborativo, a investigação recai sobre o processo e não sobre o produto. São elas:

apagamento da informação apresentada; expansão da informação solicitada, correções linguístico-discursivas, utilização de mecanismos supratextuais, além de inserção de imagens e de *hiperlinks*.

Uma das possibilidades de reescrita na web é o apagamento da informação apresentada. Segundo Silva *et al* (2013, p.13),

o apagamento da informação apresentada corresponde à atividade em que, na segunda versão do texto, o aluno-mestre¹³ 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* (2013), 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.

Das categorias apontadas anteriormente, que aqui foram resenhadas como forma de resgate de pesquisas anteriores, “apagamento da informação apresentada, fuga da informação apresentada e expansão reflexiva da

¹³ Aluno-mestre é a designação dada pelos pesquisadores aos professores em formação, em contextos de graduação.

informação”, duas ocorreram no *corpus* aqui em análise. O apagamento da informação, como se verá no capítulo 3 da dissertação, ocorreu muito em virtude de tentativas (acertos e erros) dos estudantes no momento de inserção na sintaxe da plataforma wiki de *hiperlinks*, imagens e mesmo textos verbais. A cada entrada de um determinado componente do grupo, o texto trazido naquela versão era apagado e reescrito, muitas vezes de forma idêntica, na próxima versão do texto.

A categoria “fuga de informação solicitada” não ocorreu em nosso *corpus*, mas isso não significa que não possa ocorrer nesta plataforma. Como atesta Silva *et al* (2013), nas interlocuções via *e-mail* em relatórios de estágio, é recorrente o graduando em letras, no caso da pesquisa de Silva, não compreenderem a intervenção do docente-formador e fugir ao solicitado.

Em relação à categoria expansão reflexiva da informação, foi frequente em nosso *corpus*, em virtude de, em cada bloco hipertextual (temos 3 ao todo), os estudantes fazerem a progressão das ideias. Um pesquisador francês Michel Charolles (1997) foi quem investigou princípios responsáveis pela coerência de textos em contexto grafocêntrico. São elas: meta-regra de repetição, meta-regra de progressão, meta-regra de não contradição e, por fim, meta-regra de relação. Ainda que todas as categorias sejam importantes para a coerência de gêneros, em nosso contexto específico, vamos nos apropriar da meta-regra de progressão, a qual consiste em apresentar renovação semântica constante, sob pena de não termos um artigo de opinião.

Os mecanismos linguístico-discursivos 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). Em outros termos, refere-se à forma como as orações são organizadas, como é realizada a adequação do vocabulário, além de questões ortográficas e de pontuação. Essa capacidade evoca o domínio das operações psicolinguísticas e das unidades linguísticas. Tais mecanismos estão no nível mais visível/superficial dos textos e estão presentes em todos os textos.

Dentro desta categoria, mecanismos linguístico-discursivos, vamos inserir as atividades epilinguísticas, as quais, de acordo com Geraldi (2006, p.22) “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 epilinguísticas¹⁴ 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.

Outra operação de atividades frequente não apenas no ambiente virtual, mas também em textos escritos tradicionais são o 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).

Na presente pesquisa, não consideraremos a imagem como aspecto paratextual, mas como categoria de análise integrada ao verbal dos blocos hipertextuais produzidos pelos estudantes.

Outra característica do ambiente digital e que também ocorre na plataforma estudada e que utilizaremos em nossa análise é a presença de imagens e *hiperlinks*, sendo essenciais em textos característicos dos ambientes digitais. Os *hiperlinks*, por exemplo, são um dos aspectos que mais diferenciam textos convencionais de textos digitais. Há, é claro, alguns teóricos que discutem que as notas de rodapé e as indicações bibliográficas, por exemplo, funcionam como *links* nos textos tradicionais; contudo, é bem possível afirmar que a agilidade e a rapidez com que acessamos novas informações por meio dos *hiperlinks* digitais não pode ser comparado às ligações feitas em textos convencionais. A *web* nos possibilita instantaneidade, basta clicar e abrir inúmeras possibilidades de tantas outras leituras, enquanto

¹⁴ Essas atividades epilinguísticas também ocorrem na escrita digital, verificadas neste estudo durante a produção escrita dos participantes envolvidos.

na leitura convencional temos que parar e procurar o livro indicado, como bem expõe Pierre Lévy (2000, p. 61):

(...) o suporte digital traz uma diferença considerável em relação aos hipertextos [uma enciclopédia, por exemplo] que antecedem a informática: a pesquisa nos sumários, o uso dos instrumentos de orientação, a passagem de um nó a outro são feitos, no computador, com grande rapidez, da ordem de alguns segundos. Por outro lado, a digitalização permite a associação na mesma mídia e a mixagem precisa de sons, imagens e textos. De acordo com esta primeira abordagem, o hipertexto digital seria definido como informação multimodal disposta em uma rede de navegação rápida e “intuitiva”. (...) a digitalização introduz uma revolução copernicana: não é mais o navegador que segue os instrumentos de leitura e se desloca fisicamente no hipertexto, virando as páginas, deslocando volumes pesados, percorrendo a biblioteca. Agora é um texto móvel, caleidocópico, que apresenta suas facetas, gira, dobra-se e desdobra-se à vontade frente ao leitor.

Para Gomes (2011, p. 25) “os links são elementos constitutivos do hipertexto. Sem eles o hipertexto é apenas texto”. Eles são responsáveis pelo caráter hiper dos textos digitais. Elencamos abaixo algumas funções dos *hyperlinks*, conforme Gomes (2011, p. 57):

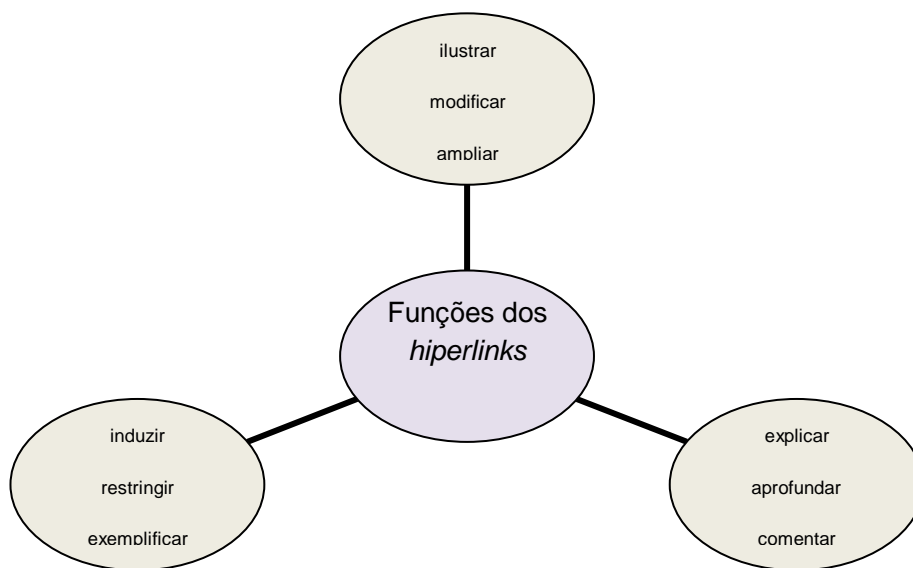


Figura 2: Funções dos *hyperlinks*

Outra questão interessante, em se tratando de textos digitais, como já discutimos em outra parte deste estudo, é a mixagem de múltiplas linguagens para a construção hipertextual, que não somente a verbal. Nesse sentido Lima (2009, p. 1, grifo da autora) expõe que:

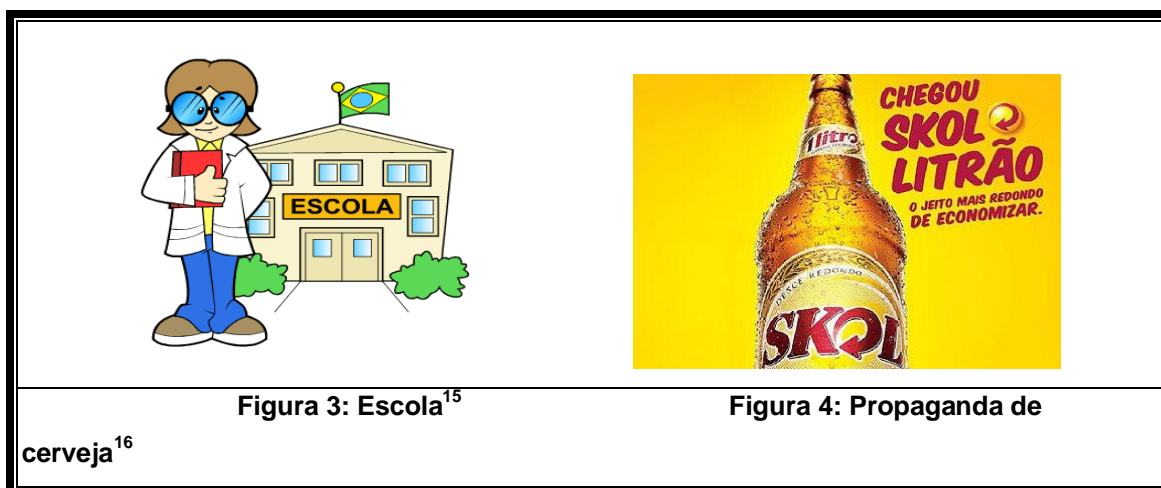
atualmente, os enunciados escritos (principalmente os digitalizados) costumam projetar os seus sentidos através de uma multimodalidade

discursiva orientada para um novo *design* textual não exclusivamente pautado sobre signos alfabéticos, em que, pelo contrário, a linguagem escrita vem sofrendo um progressivo “apagamento” ou, pelo menos, um paulatino “empurramento” em favor da imagem.

Nesse contexto, vale dizer que a linguagem imagética vem realmente ganhando espaço em ambientes multimidiáticos, como também nos gibis e nas propagandas em revistas, por exemplo; entretanto, no nosso estudo, percebemos que ainda há uma espécie de predileção pela linguagem verbal. Os participantes foram incentivados a utilizar textos, imagens, vídeos, etc. para a construção de seus hipertextos, mas a linguagem verbal ainda aparece ocupando um lugar “superior” para a construção desse tipo de produção textual no contexto analisado. Lima (2009, p. 2) explica que:

verifica-se, na Educação Básica, que o ensino de produção textual tradicional sofre de um visível analfabetismo visual, especialmente por parte dos professores de linguagem. A análise da imagem ainda não aparece como componente curricular dos cursos de Letras, sendo privilégio tão-somente dos profissionais da área de publicidade.

Consideremos as duas imagens abaixo para discutirmos a relação imagem-texto (linguagem verbal e não verbal), que conforme Gomes (2010, p. 84) pode ser considerada sob dois aspectos:



- 1) Independentes: as duas linguagens possuem o mesmo *status*, sendo consideradas independentes. Isso ocorre quando não há indícios na relação texto-imagem de que uma linguagem se subordina à outra,

¹⁵ Disponível em: <<http://fabiopestanaramos.blogspot.com.br/2011/05/educacao-escola-familia-e-sociedade.html>>. Acesso em: 18 maio 2013.

¹⁶ Disponível em: http://www.sosbebidasbh.com.br/sos/index.php?product_id=30&page=shop.product_details&category_id=3&flypage=youmania_flypage.tpl&option=com_virtuemart&Itemid=1. Acesso em: 18 maio 2013.

possuindo ambas o mesmo valor, ou o mesmo poder de expressar sentido, como na figura 4, caso em que texto e imagem não se combinam para ampliar a informação, de forma que ambas as linguagens possuem o mesmo *status*, estando paralelamente uma ao lado da outra com relação à informação dada.

- 2) Complementares: quando as duas linguagens, texto-imagem, estão juntas e há a interferência mútua na expressão de sentido, de modo que uma complementa a outra para a produção de sentido, como na figura 5. Há aqui uma forte interação entre texto e imagem no propósito de cumprir o objetivo almejado, qual seja, o possível consumidor, ao entrar em contato com a imagem, entenda que, quanto maior a quantidade de cerveja adquirida, maior será a sua economia.

1.3 O hipertexto como a nova “gramática” do espaço digital¹⁷

Com as novas tecnologias comunicacionais digitais, surgem novas possibilidades de expressão e comunicação, ocorrendo uma mudança significativa na nossa maneira de ler, produzir e interpretar textos, mudança essa exigida por uma nova modalidade de texto, o hipertexto¹⁸, o qual se apresenta não como um texto lógico (no sentido cartesiano), mas psicológico, cuja estrutura possui uma forte semelhança com o funcionamento do cérebro humano, ou seja, associativo, intuitivo e não linear.

Xavier (2005, p. 171, grifos do autor) entende hipertexto como “*uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e acondiciona à sua superfície formas outras de textualidade*”. Trata-se de uma modalidade textual que consegue reunir

¹⁷ Inserimos aqui uma seção específica para tratar de hipertexto porque o *corpus* de análise deste trabalho será uma produção hipertextual colaborativa por um grupo de sujeitos do Ensino Médio. Tanto para a produção quanto para a análise serão consideradas as estratégias pertinentes ao texto digital.

¹⁸ O termo hipertexto surge nos anos 1960, criado por Theodore Nelson, o qual teve o intuito de designar “a ideia de escrita/leitura não linear em um sistema de informática” (LÉVY, 1999 *apud* CAVALCANTE, 2005, p. 164). Contudo a ideia de hipertexto é bem mais antiga, pois esta é enunciada pela primeira vez em 1945 pelo matemático Vannevar Bush. Ao pensar no que mais tarde seria denominado hipertexto, ele imaginou um sistema de organização de informações que funcionasse de maneira semelhante ao sistema de raciocínio humano: associativo, não linear, intuitivo e imediato.

palavras, som, música, imagem, gráficos, diagramas, dentre outros modos, para expressar sentido.

No hipertexto não há propriamente um começo, um meio ou um fim obrigatórios, rompendo com a estrutura linear do texto convencional. O leitor pode começar a sua leitura por qualquer dos tópicos, uma vez que cada tópico deve ser escrito de maneira independente em relação aos demais, de modo que se o leitor começar "pelo meio" ou pular um tópico, o sentido geral não fica prejudicado. A cada leitura, o mesmo texto ganha um novo roteiro, à medida que os (hiper) leitores possuem a liberdade de escolha, adequada aos seus objetivos de busca por informações específicas. Como lembra Xavier (2005, p. 174, grifo nosso):

O hipertexto demanda uma forma de leitura que poderíamos chamar de *self-service* no que concerne à exploração dos *hyperlinks* dispostos na superfície semiolinguística da tela, ou seja, é o "consumidor" (no sentido empregado por de Certeau, 1999) quem folheia o cardápio disponível naqueles sítios digitais, seleciona o que vai querer e, em seguida, serve-se das "iguarias" dos *hyperlinks* que mais lhe apeterem, na porção que desejarem e na mesma velocidade do fluxo do pensamento.

O hipertexto não é hierárquico (de cima para baixo, como o texto tradicional impresso), mas radicial (estende-se para todos os lados). Há apenas um esboço com sugestões de caminhos de leitura, sendo estas, flexíveis e maleáveis. Podemos compará-lo a uma plantação de grama (capim) em que a cada momento surge uma nova mudinha, de modo que ninguém consegue saber exatamente onde é que o próximo broto irá surgir, já que nascerão muitos outros brotos, por todos os lados, que farão parte de um todo de maneira interligada. A organização hipertextual é estruturada de forma que um texto (hipertexto) esteja conectado a inúmeros outros por meios dos diversos *links* presentes na estrutura do texto virtual.

Cada *link* acrescenta uma nova dimensão à informação que está na raiz do hipertexto. É por meio deles que o leitor tem a possibilidade de fazer uma leitura rápida ou mais aprofundada de um determinado assunto. Dependendo do interesse e objetivos do leitor acerca do assunto pesquisado, vai clicar ou não nos *links* ali dispostos. Tais recursos auxiliam também o autor de hipertextos a criar blocos de textos bastante sucintos, visto que as informações "extras" ou mais detalhadas podem ser enviadas para outras janelas por meio dos *links*.

Conforme Koch (2006), os *links* possuem diversas funções:

- função dêitica: ajudam o leitor a realizar uma leitura mais aprofundada, caso seja de seu interesse e objetivo;
- função coesiva: servem para “amarrar” as partes esparsas de maneira coerente. Sem a presença desses *links* seria difícil garantir a fluência da leitura e da compreensão, podendo haver uma dispersão da atenção do leitor. Tais links, quando atados adequadamente, auxiliam o leitor a encontrar informações relevantes para seus interesses de busca.
- função cognitiva: chamam a atenção do leitor de acordo com os modelos que já esboçou em sua mente, portanto, são *links* que servem para aguçar o desejo do leitor a descobrir o que há no seu interior, uma vez que o leitor, mesmo antes de começar o processo de leitura, levanta hipóteses referente às informações que ele tem como meta encontrar.

Rojo (2012, p. 37) afirma que “é por meio dos *links* que o texto passa a ser um ponto de ancoragem de diversas outras fontes que com ele interagem que o complementam na significação e na compreensão”, possibilitando ao leitor de hipertextos múltiplas trajetórias e sequências de leitura com liberdade total de escolha por parte deste.

Na modalidade hipertextual, há a possibilidade de emancipação do leitor, tendo este a obrigatoriedade de assumir uma postura ativa para buscar conhecimento e construir, ele próprio, a sua aprendizagem. Não há como o professor participar sozinho do processo porque o aprendiz precisa se envolver ativamente para que com a orientação do articulador do conhecimento (professor) ele consiga alcançar a aprendizagem almejada.

Segundo Tosca (*apud* ANDRADE, 2008, p. 3), “o escritor de hipertexto se vê diante de três tipos de mudanças: a técnica, a estrutural e a conceitual”. A primeira mudança se relaciona ao suporte que é virtual; a segunda refere-se à ruptura com a linearidade como fator importante do texto convencional; por fim, a terceira refere-se à noção mais ampla de texto, visto que o texto digital é capaz de integrar em um único suporte diferentes linguagens como a oral, a sonora, a imagética, a escrita, dentre outras.

Dessa forma, o “construtor” de textos virtuais precisa possuir toda uma gama de novas competências tecnológicas e hipermediáticas necessárias à produção de hipertextos: precisa aprender a expressar suas ideias no novo meio – a expressão de ideias não mais se limita

às palavras, mas deve incluir as conexões entre os nós – e precisa também antecipar os usos que o leitor irá fazer da informação apresentada, prevendo as ligações necessárias. Do ponto de vista do leitor-navegador, as competências básicas para a compreensão do hipertexto acham-se fundamentalmente ligadas a um modelo cognitivo do conhecimento, em que as categorias os protótipos, os estereótipos, os *frames* etc. existentes na cabeça desse leitor têm a última palavra. Eis que os múltiplos graus simultâneos de leitura propiciados pelo hipertexto exigem desse navegador virtual uma maior consciência quanto ao que busca no labirinto da rede (LIMA, 2009, p. 28).

O contexto de ensino/aprendizagem deve considerar, desse modo, que tanto aquele que ensina quanto o que aprende precisa assumir um novo perfil em tempos de *cibercultura*, a qual vem reforçando significativamente a figura do professor como mediador do conhecimento, deixando para trás aquela postura de disseminador ou detentor do saber e se desprendendo de uma linha educacional individualista e linear; enquanto o aluno precisa agir ativamente para que a aprendizagem de fato aconteça, buscando sempre a autonomia como atitude primordial para o processo educacional na contemporaneidade. Acerca disso, Signorini (2012, p. 289, grifo nosso) discute que:

Na tradição grafocêntrica, são importantes as agências de letramento legitimadas, como a escola, a grande mídia e demais instituições orientadas para a filtragem e distribuição dos recursos de capital simbólico, no sentido dado a essa expressão por Bordieu. E são fundamentais nessas agências papéis como o de professor, tutor, *expert*, especialista etc. No quadro dos letramentos hipermidiáticos, porém, a lógica da abundância tornada fluida pela imediatez, associada a da memória aumentada e distribuída, coloca em xeque tais mecanismos de filtragem e distribuição de recursos simbólicos.

A capacidade significativa de armazenar conhecimento do suporte digital e suas mudanças aceleradas e sempre provisórias e abertas a contribuições de outrem faz com que o professor não consiga continuar com o papel de filtrar o conhecimento e repassá-lo aos alunos. Dessa forma, se antes (no contexto educacional tradicional) um *expert* era alguém capaz de transferir ao outro o conhecimento filtrado, no contexto da sociedade da informação, “com tanta informação disponível igualmente para todos, um *expert* tornou-se alguém com uma melhor maneira de interpretar a informação” (Signorini, 2012, p. 289). Assim, aqueles que atuam no cenário educacional devem buscar juntos construir um paradigma pedagógico que auxilie o aprendiz a lidar de maneira crítica e reflexiva para interpretar/compreender as inúmeras informações com que este se depara cotidianamente, priorizando, assim, as

habilidades dos indivíduos na relação com o saber e não apenas o nível de aquisição desse conhecimento pelo aprendiz.

Conforme Silva (2006, p. 74) o professor da era digital passa a ser um “sistematizador de experiências”, sendo aquele que:

oferece possibilidades de aprendizagem disponibilizando conexões para recorrências e experimentações que ele tece com os alunos. Ele mobiliza articulações entre os diversos campos do conhecimento tomados como rede inter/transdisciplinar e, ao mesmo tempo, estimula a participação criativa dos alunos, considerando suas disposições sensoriais, motoras, afetivas, cognitivas, culturais, intuitivas.

Dessa forma, o hipertexto se concretiza numa importante ferramenta de estruturação do conhecimento dentro do contexto social atual, ao exigir a atenção do meio educacional quanto às suas características (a-sequencial, associativo, fragmentado, ligações internas e externas) e vantagens (leitura rápida ou aprofundada dependendo do interesse do leitor). Considerando que “sua compreensão e manuseio constituem a chave para a utilização da *Web*” (LIMA, 2009, p. 27, grifo nosso), ignorá-lo no processo educacional é privar os alunos de trilhar com êxito os labirintos do *ciberespaço*.

1.4 A contribuição da *Web 2.0* e a possibilidade de interação

As tecnologias multimidiáticas trouxeram à tona três novidades bastante pertinentes para o campo da comunicação e informação: a *interatividade* que ocorre na relação usuário-informação; a *virtualidade* e a *digitabilidade*, favorecendo a organização e reorganização das informações de maneira flexível e dinâmica.

A interatividade aparece como uma das características instigantes e interessantes da grande rede porque possibilita aos seus usuários uma participação cada vez mais rápida e fácil, ao democratizar o acesso para todos de tal forma que as pessoas comuns passaram a ter oportunidade de expressar suas opiniões e publicar seus conhecimentos. Como reitera Lévy (2000), nessa nova “terra do saber” todo e qualquer ser humano pode usufruir das informações ali expostas ou contribuir de alguma maneira para o aumento das informações armazenadas. Como bem expõe Bertocchi (s.d, p. 9) quando exemplifica essa questão:

Um tempo que começou no passado 11 de setembro, deflagrado precisamente no momento em que pessoas comuns apropriam-se de diversas ferramentas comunicacionais disponíveis no ciberespaço, e por meio delas, começaram a produzir as suas próprias notícias...Entramos, naquele momento, na era em que nós somos os media, num tempo em que a linha divisória entre produtores e consumidores se esbate. E a rede de comunicações se torna um meio para dar voz a qualquer pessoa (grifos da autora).

O fato ocorrido em 11 de setembro¹⁹ se apresentou ao mundo a partir do olhar de muitas pessoas que não possuíam vínculo direto com o mundo jornalístico, não eram especialistas no assunto, mas estavam ali e tinham em suas mãos a oportunidade de publicar na *Web* e transmitir ao restante do mundo informações reais e precisas. “Hoje, qualquer um edita um áudio ou um vídeo em casa, produz animações de boa qualidade, constrói objetos e ambientes tridimensionais, combinadas com textos e imagens paradas, adiciona música e voz e produz trabalhos muito além do que qualquer editora ou estúdio de cinema poderia fazer há alguns anos atrás” (LEMKE, 2010, *apud* ROJO, 2012, p. 20-21).

É importante salientar que esse modelo interativo de participação na grande rede só acontece a partir do que chamamos de *web 2.0*²⁰, termo criado por Tim O’Reilly, a qual “propiciou uma grande mudança: dos *sites* estáticos da rede, que apenas ofereciam informação, passou para o desenvolvimento de comunidades dinâmicas, inseridas numa interação entre o editor e a audiência” (PINHEIRO, 2011, p. 63-64).

¹⁹ Na manhã de 11 de setembro de 2001, militantes islâmicos da Al Qaeda sequestraram quatro aviões que tinham acabado de decolar e atiraram dois deles contra as torres gêmeas do *World Trade Center*, em *Nova York*. Um terceiro avião foi lançado contra o Pentágono, nos arredores de *Washington*, e o quarto caiu na Pensilvânia após uma luta entre os passageiros e os sequestradores. Disponível em: <<http://atarde.uol.com.br/mundo/materias/1452587-atentados-de-11-de-setembro-completam-11-anos>>. Acesso em 14 fev 2013.

²⁰ *Web 2.0* é um termo criado em 2004 pela empresa americana O’Reilly Media[1] para designar uma segunda geração de comunidades e serviços, tendo como conceito a “*Web* como plataforma”, envolvendo *wikis*, aplicativos baseados em *folksonomia*, redes sociais e Tecnologia da Informação. Embora o termo tenha uma conotação de uma nova versão para a *Web*, ele não se refere à atualização nas suas especificações técnicas, mas a uma mudança na forma como ela é encarada por usuários e desenvolvedores, ou seja, o ambiente de interação e participação que hoje engloba inúmeras linguagens e motivações. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Web_2.0>. Acesso em: 30 jul 2012. Nesse sentido, Pinheiro (2012, p.249-250) explica que o “termo *Web 2.0*, usado para designar a segunda fase da rede mundial de computadores, foi cunhado por O’Reilly com o intuito de apontar uma série de ferramentas e motivos da internet para entender essas experiências colaborativas como um outro momento da internet”.

Contudo, antes de entrar em cena o que chamamos hoje de *Web 2.0*, tínhamos a geração anterior denominada *Web 1.0*, que era utilizada pelos internautas apenas como meio de busca de informações, mantendo grande semelhança com as pesquisas enciclopédicas. Os usuários tinham apenas a oportunidade de serem exploradores das informações digitais, mas não editores do que estava posto em ambiente digital. Dessa forma, essa geração da *Web* estava calcada no binômio: individual e unidirecional. Vejamos a figura a seguir, a qual ilustra aspectos fundamentais das mudanças entre as duas gerações da *Web* aqui discutidas:

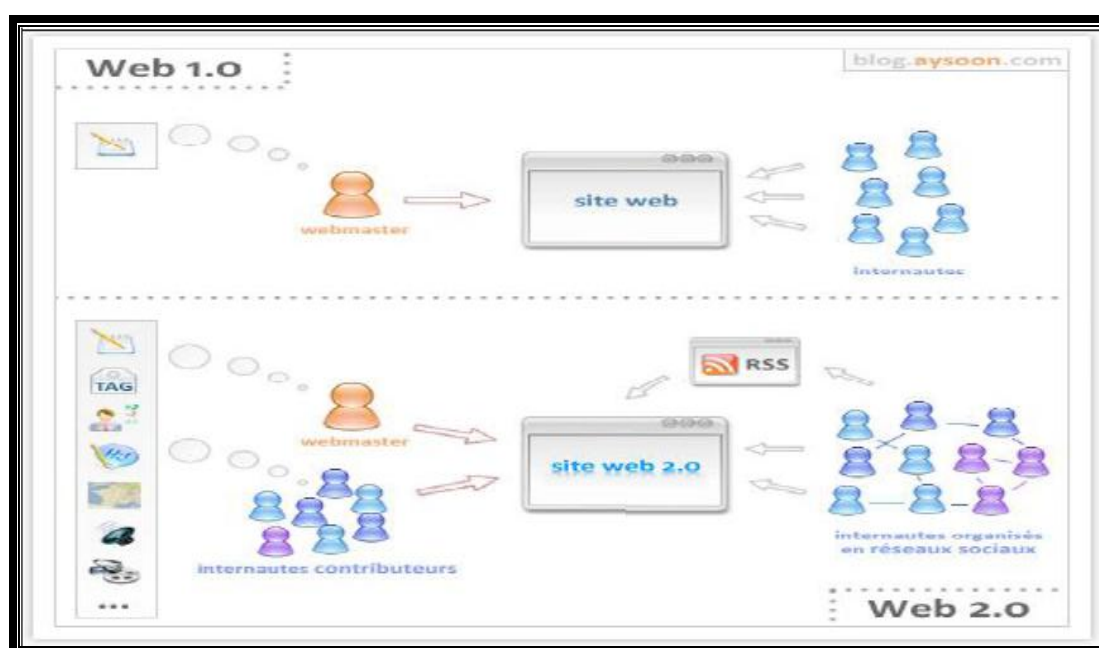


Figura 5: Web 1.0 e 2.0²¹

Nesse sentido, Moita Lopes (2010, p. 399), coloca que “o mundo da *Web 1.0* pode ser entendido como aquele no qual a tela do computador era um lugar de consumo ou a ser consumido pelo usuário”. A figura acima ilustra bem o modelo um-para-todos (unidirecional), em que só era considerado apto a produzir e publicar na rede os especialistas, os quais possuíam o poder de controlar as informações a serem exploradas pelos usuários. Entretanto, com a *Web 2.0*:

²¹Disponível em: http://www.cicsworld.org/blogs/vkmalhotra/2009/11/web_10_to_web_20_a_transition.html. Acesso em: 20 ago 2012.

A tela do computador deixa de ser somente um local onde se busca informação e passa a ser principalmente um lugar de construção, de disputa, de contestação de significados. Ou seja, passa a ser um lugar de encontros múltiplos com outros atores sociais, aumentando e transformando nossos repertórios de sentidos (MOITA LOPES, 2010, p. 398).

Na segunda geração da *Web*, os recursos tecnológicos como computador e celular deixam de ser meras máquinas de reprodução e depósito de informações para serem cada vez mais recursos que possibilitam a interatividade e a produção colaborativa.

A possibilidade de interação instantânea entre os usuários “é o que faz a diferença entre o *e-mail* e os *chats*, mas principalmente entre o *Word/Office* e o *GoogleDocs*, o *PowerPoint* e o *Prezi*, o *orkut* (em sua concepção inicial) e o *Facebook*, o *blog* (em sua concepção inicial) e o *Twitter*” (ROJO, 2012, p. 24, grifo nosso). Para os usuários dessas ferramentas digitais, é possível perceber o avanço significativo acerca da importância das atitudes e ações colaborativas, visto que sem elas, estas segundas opções (*GoogleDocs*, *Facebook* e *Twitter*) não teriam esse mesmo crescimento e proliferação, porquanto o canal de uma rede social é formado pela interação entre seus usuários. Conforme exemplifica Luciano Sathler²² (2012):

Início de semestre letivo, agosto de 2012, Brasil. Uma adolescente de 13 anos se dispôs a enfrentar a timidez e criou uma página no Facebook para denunciar os problemas de infraestrutura na sua escola e da atuação docente em algumas aulas que, em sua opinião e de seus colegas, estavam demasiadamente bagunçadas e conduzidas com desleixo. Publicou fotos, filmes e comentários. Sua escola se parece com milhares de outras no Brasil, talvez até ficasse numa média superior de avaliação se comparada com o lastimável estado no qual se encontra boa parte das instituições públicas de ensino no país. Nada de novo, tudo normal, a situação parecia sob controle. Porém, sua mensagem ecoou nos ouvidos e corações de milhões de famílias, no Brasil e no mundo. Se tornou viral, a indignação gerou protestos, matérias na imprensa, políticos procuraram a garota para tentarem sair bem na foto em época de eleição e a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, Santa Catarina, rápida e sabidamente se mobilizou para tentar diminuir o calor das chamadas.

Dessa forma, com a segunda versão da *Web*, a produção e a disseminação do saber/informações estão pautados no dispositivo

²² Para ter acesso ao texto na íntegra, acesse: <<http://canaltech.com.br/coluna/internet/A-primavera-escolar-e-as-redes-sociais-na-Web>>. Acesso em: 29 set 2012.

comunicacional todos-todos²³, onde todo emissor é um receptor e vice-versa. Conforme Lévy (2000, p. 113), “a cada minuto que passa, há novas pessoas que se ligam à *internet*, novos computadores que se interligam, novas informações são *injectadas* na rede”. Portanto, o conhecimento já não é mais individualizado, mas socializado, compartilhado entre as pessoas, ou seja, produzido por várias mãos e cérebros.

Nesse sentido, o conceito de polifonia de Bakhtin nos faz pensar acerca das várias vozes e ideias que se cruzam no interior do *ciberespaço*, em que as vozes dos diversos sujeitos (contribuintes da grande rede) se relacionam numa posição de autonomia e relevância, de tal forma que não deve haver hierarquização de uma voz sobre as outras, em que o indivíduo se dilui em favor do coletivo, daquilo que se torna uma ação colaborativa. Trata-se de “uma escrita que está sempre em via de ser refeita, transgredida, invertida ou retificada”, sempre provisória e aberta ao coletivo (MONTEIRO, 2009, p. 2). Desse modo, não há “meu texto”, mas sim “nosso texto”, ou seja, é a coletividade, o grupo que assume a autoria e não um indivíduo solitário.

Decorre dessas reflexões os conceitos de *aprendizagem colaborativa* e *aprendizagem cooperativa*. Para Lima & Vieira (2007, p. 3) a **aprendizagem colaborativa** “ocorre mediada por situações educacionais em que duas ou mais pessoas dispõem a aprender algo em parceria para que consigam compreender o objeto de ensino”, sendo que a ação do professor, nesse caso, não é constante, uma vez que depende de o aluno buscar, por sua própria vontade, 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.

Assim, o mediador no processo de aprendizagem não se limita à figura do professor, pois o aluno pode e deve recorrer a alternativas ou recursos capazes de auxiliá-lo na construção do saber. Aqui é importante discutir o que Vigotski (2007, p. 97) chama de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), definida pelo autor como:

²³ Conforme Lévy (2000, p. 107), “este tipo de dispositivo de comunicação pode servir para jogos, ambientes de aprendizagem ou de trabalho, pré-figurações urbanísticas, simulações de combate, etc. As realidades virtuais partilhadas, que podem pôr em comunicação milhares, mesmo milhões de pessoas, devem ser consideradas como dispositivos de comunicação todos-todos, típicos da *cibercultura*”.

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar 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.

Temos, portanto, dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial. O primeiro é avaliado considerando o conhecimento que o indivíduo já adquiriu, sendo definido a partir de “funções que já amadureceram”, ao passo que o segundo se define pelas funções que ainda estão “em processo de maturação”, que para o indivíduo desenvolvê-las ele pode obter ajuda de alguém mais capaz ou buscar outros recursos (*internet*, jornais, revistas, dentre outros) importantes para o aprendizado.

Durante o processo de geração de dados para esta pesquisa, que se deu a partir da escrita hipertextual colaborativa por alunos do Ensino Médio, utilizando como suporte a tecnologia wiki²⁴, foi possível perceber e avaliar que a maioria dos sujeitos participantes era capaz de utilizar sozinho o computador (ligar, desligar, copiar, colar, pesquisar na *internet*, enviar e receber *e-mails*, salvar arquivos, anexar arquivos, criar contas, editar textos em editores como o *Word*), além de já ter realizado alguma experiência de leitura na *web* e por isso ter pelo menos uma noção da estrutura hipertextual, apesar de não saber teoricamente o que era um hipertexto, sendo esses conhecimentos pertencentes ao nível de desenvolvimento real dos participantes. Eles não tinham produzido nenhum texto colaborativo na *web* e essa era exatamente a nossa tarefa enquanto mediadores do processo de aprendizagem, atuando, portanto, no nível de desenvolvimento potencial dos sujeitos.

A **aprendizagem cooperativa** também possui suas especificidades. Lima e Vieira (2007, p. 3) afirmam que se trata de uma “aprendizagem que tem característica mais estruturada do que a colaborativa, sendo o professor o instrumento que 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”. Aqui também o aluno tem a possibilidade de agir ativamente no processo; porém, há maior controle por parte do professor, orientando e determinando as ações de cada um na construção do conhecimento. O foco aqui é no produto e não no processo. O objetivo do

²⁴ Software livre que possibilita a produção textual colaborativa.

professor já está pré-determinado e por isso ele controla o processo almejando alcançar um resultado específico.

Para facilitar a compreensão entre os dois tipos de aprendizagem Figueiredo (2006, p. 19-20) sistematiza as diferenças e semelhanças entre as duas abordagens:

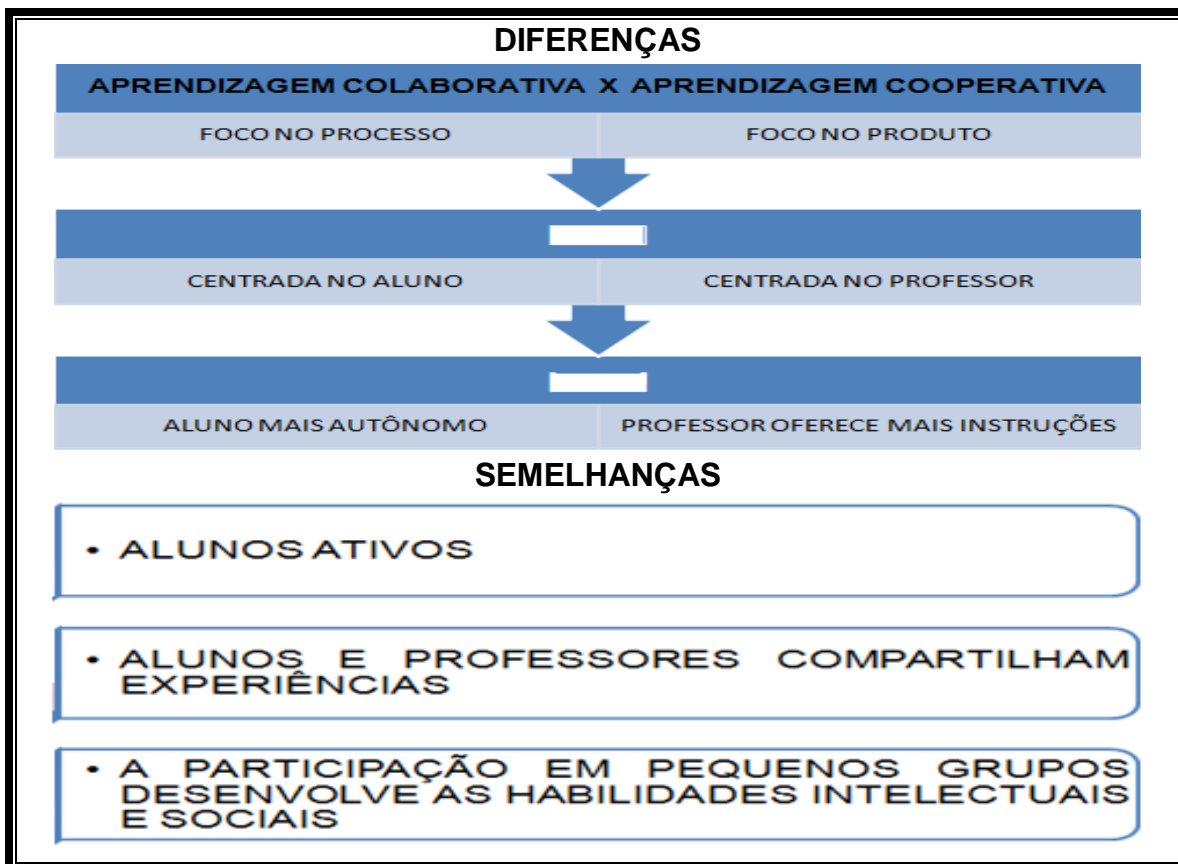


Figura 6: Aprendizagem colaborativa e Aprendizagem cooperativa: diferenças e semelhanças

Ao discutir as duas abordagens, não buscamos aqui dizer qual delas é mais vantajosa; entretanto, é possível inferir que, apesar de ambas cederem espaço para o desenvolvimento de um aprendiz ativo, a abordagem colaborativa propicia de maneira significativa o desenvolvimento de um indivíduo mais autônomo, visto que o professor; neste caso, é mais um mediador do que um controlador do processo de aprendizagem. Considerando essas questões, o hipertexto aparece como um recurso capaz de libertar os aprendizes do acesso controlado e engessado ao conhecimento. Dessa forma, acreditamos que um ensino que queira trabalhar com esse recurso (hipertexto) deve pensar num paradigma educacional centrado no desenvolvimento de um aprendiz ativo e autônomo.

Considerando pertinente e relevante o surgimento de novos letramentos (ou multiletramentos) com o advento da *Web 2.0*, buscamos nesta pesquisa²⁵ trazer à tona algumas práticas de Produção Hipertextual construídas colaborativamente por um grupo de alunos do ensino básico (Ensino Médio) de uma escola pública do município de Batayporã – MS. No presente estudo, buscamos mostrar como os alunos da educação básica do EM combinam modalidades semióticas diferentes (múltiplas linguagens) como também se apropriam das operações/estratégias necessárias para a produção hipertextual, analisando também o comportamento dos participantes quanto às trocas de conhecimento durante o trabalho colaborativo.

Nesse contexto, vemos que a cada dia estamos aprendendo a aceitar e selecionar informações armazenadas na grande rede sem autoria individual assumida, prova disso são as diversas citações de informações da wikipédia²⁶ em trabalhos acadêmicos. Citamos e não perguntamos quem é o autor porque sabemos que os verbetes que ali estão podem ter sido escritos (e na maioria das vezes o são) por pessoas diferentes, dispersas ou não geograficamente, e que possuem algum conhecimento acerca do assunto discutido, que poderá sempre ser reconstruído, reatualizado, aprofundado por qualquer usuário que tenha informação sobre o assunto discutido, de forma que uns o fazem porque acham divertido e fácil; outros porque valorizam a contribuição à sociedade em termos de conhecimento:

[...] uma das grandes transformações trazidas pelo letramento digital foi transformar a escrita, antes um produto de uma prática realizada, na maioria das vezes, de modo individual, em um processo coletivo onde autores múltiplos negociam *online* as direções de sentido que dão origem ao texto (BRAGA, *apud* LIMA, 2009, p. 8).

Vale ressaltar, portanto, que a *internet* é um poderoso meio de comunicação; contudo, isso só é possível graças à participação ativa dos internautas, postando e partilhando na *Web* seus próprios conhecimentos e experiências, uma vez que:

²⁵ Para conhecer o experimento de Produção Hipertextual colaborativa analisada neste estudo acesse: <<http://alveslima-edu.wikidot.com/2-ano-em-retextualizacao>>.

²⁶ Enciclopédia livre e gratuita que fomenta a criação e edição coletiva de conteúdos. Contudo, apesar de ser livre e possibilitar que qualquer usuário edite textos, a *Wikipédia* disponibiliza regras e princípios que devem ser observados pelos usuários, caso contrário, estes podem ter suas publicações retiradas da enciclopédia. Para maiores informações. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:Normas_de_conduta>. Acesso em: 20 ago 2012.

[...] a lógica interativo-colaborativa das novas ferramentas dos (multi)letramentos no mínimo dilui e no máximo permite fraturar ou subverter/transgredir as relações de poder preestabelecidas, em especial as relações de controle unidirecional da comunicação e da informação (da produção cultural, portanto) e da propriedade dos “bens culturais imateriais” (ideias, textos, discursos, imagens, sonoridades) (ROJO, 2012, p. 24-25, grifos da autora).

Na era do letramento digital há, portanto, uma mudança da noção de autoria, visto que agora o conhecimento é construído “pela ação das pessoas participando/agindo nas práticas de letramento em conjunto na construção de textos e significados” (MOITA LOPES, 2012, p. 211), tornando a autoria cada vez mais coletiva e menos individualizada. Por isso, a necessidade de um ensino que priorize sempre o trabalho e a construção coletiva do conhecimento, deixando para trás a cultura educacional tradicional pautada apenas no individualismo.

O ofício do escritor passa por uma metamorfose. Há editoras que já testam livros digitalmente antes de lançar a versão impressa. A *Sourcebooks*, de Chicago, divulga a edição preliminar *on-line* e pede sugestões aos leitores, as quais os autores, às vezes, incorporam à versão impressa. A *Coloquy* criada há um ano é uma editora digital cuja proposta são livros coletivos, ou “sociais”. Os leitores sugerem personagens e tramas, as preferências são enviadas ao autor (ou autores), que adapta o texto ao gosto da maioria. O site da *Coloquy* diz que “o resultado é uma experiência narrativa incrivelmente fluida e imersiva” (PETRY, 2012, grifo nosso).

Produzir obras literárias em colaboração com os leitores é apenas uma das formas de exemplificar como o ambiente digital é capaz de unir diversas opiniões, considerando que os internautas também podem, de maneira simples e sem custos, se organizarem em prol de causas de interesse comum, usando as redes sociais, por exemplo, para uma construção coletiva de alternativas significativas para a vida em sociedade, visto que as tecnologias digitais, em especial a *internet*, “favorecem a criação de verdadeiras redes de interesse” (MARCUSCHI, 2005, p. 20), de tal forma que as pessoas se unem rompendo barreiras como a distância, o tempo, as diferenças de classes sociais, dentre outras questões não menos relevantes. Moita Lopes (2012) argumenta no seguinte sentido:

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.

A tecnologia sozinha não é capaz de fazer tantas mudanças significativas nas relações sociais, o mais importante são as ações que os sujeitos realizam uns com os outros a partir dos recursos e possibilidades oferecidos pelas tecnologias.

Nesse sentido, não há como as pesquisas voltadas para a área dos usos da linguagem nas práticas cotidianas não se atentarem para as interferências das novas Tecnologias da Comunicação e Informação (TICs) na vida das pessoas, uma vez que tais tecnologias “têm exigido práticas letradas que requerem um deslocamento das práticas canônicas realizadas pelos protagonistas dos cenários das escolas de ensino médio, os professores e alunos” (DIAS, 2012, p 95), ampliando a noção de letramento, e colocando em destaque a necessidade de promovermos, cada vez mais, as práticas multiletradas, se quisermos, verdadeiramente, oferecer uma educação focada na realidade. Colocamos abaixo uma imagem que sugere questões pertinentes para o ensino/aprendizagem do século XXI:



Figura 7: Ensino e aprendizagem do século XXI²⁷

Sathler (2012, s/p) elenca três tipos de novos letramentos que são exigidos na contemporaneidade, e que, portanto, os educadores e os envolvidos com o sistema educacional atual devem considerar:

- letramento digital: o usuário (aluno) deve adquirir habilidades suficientes para lidar com máquinas e softwares;

²⁷ Disponível em: <<http://canaltech.com.br/coluna/internet/A-primavera-escolar-e-as-redes-sociais-na-Web/>>. Acesso em: 19 fev 2013.

- letramento visual: o cibernauta navega pela rede tendo imagens como ponto referencial e entendendo que as outras semioses que não apenas a palavra transmitem informações, muitas vezes mais que o signo verbal em se tratando da *Web*;
- letramento informacional: o usuário precisa saber avaliar e hierarquizar de maneira crítica as informações que possui acesso.

Com essa discussão, percebemos que formar alunos capazes de atuar com êxito na sociedade da informação é um enorme desafio, visto que há uma fortíssima exigência de mudança de paradigma para que a devida formação realmente aconteça, considerando que “as possibilidades abertas pela tecnologia nos leva a repensar metodologias de ensino, de pesquisa e até mesmo a forma como as instituições educacionais se organizam” (SATHLER, 2012), visando buscar sempre a formação de um aluno cada vez mais ativo e autônomo, características essenciais a serem desenvolvidas pelos aprendizes do século XXI.

As escolas e universidades precisam mudar para dar conta de um novo perfil de alunado, além de passarem a competir com novos atores na arena educativa, tais como redes sociais, agentes inteligentes de busca e categorização (como o Google) e os vídeos disponibilizados em abundância na internet, que permitem a adoção da metodologia designada em inglês como *flipped classroom*²⁸ (SATHLER, 2012).

Por fim, trouxemos uma fala de uma professora da rede estadual de ensino presente em um fórum de discussão de um curso sobre letramento digital para professores da rede, no qual ela enfatiza a necessidade de ação (digital) por parte do professor para melhorar a qualidade das aulas:

²⁸ Para Satlher (2012) *Flipped classrom* “refere-se à mudança de metodologia que implica inverter a sala de aula, ou seja, o professor organiza o plano de ensino para que os alunos assistam às aulas expositivas por meio dos vídeos na internet, quando e onde quiserem. E nos horários em que os estudantes usualmente se encontram com o docente, num espaço físico compartilhado e ao mesmo tempo, todo esforço é dedicado a tirar dúvidas e a desenvolver atividades individuais ou em grupo, o que permite o acompanhamento mais personalizado e a resolução dos problemas assim que eles surgem”.

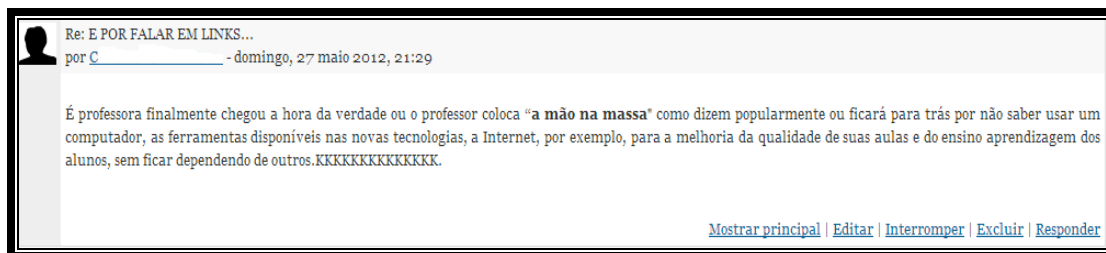


Figura 8: Depoimento de docente

1.5 O ambiente wiki²⁹

Dentre as ferramentas de escrita colaborativa, o ambiente wiki se constitui, atualmente, num dos mais conhecido, evoluído, flexível e amistoso. O wiki é umas das ferramentas *Web 2.0* com função de possibilitar a construção aberta e coletiva do conhecimento. Trata-se de uma tecnologia que possibilita a mistura de diversas mídias 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).

O norte-americano *Ward Cunningham* começou a desenvolver sua *WikiWikiWeb* em 1994, e instalou-a na *Internet* em março de 1995, dando origem a uma significativa participação de *internautas* interessados no desenvolvimento de *softwares*, que não parou de crescer desde então. Patrick Mueller escreveu, provavelmente, o primeiro “clone”. A seguir, o próprio Cunningham elaborou o segundo, o *WikiBase*, que disponibilizava o código-fonte do wiki original, tornando-o público. A quarta geração do código foi distribuída juntamente com a obra de Cunningham e Bo Leuf, *TheWikiWay*, possuindo hoje apenas um valor histórico, visto o constante aumento da família wiki.

²⁹ O subitem 2.1 está baseado no texto “A autoria colaborativa e as tecnologias digitais” de autoria de Maria Conceição Alves de Lima (2009).

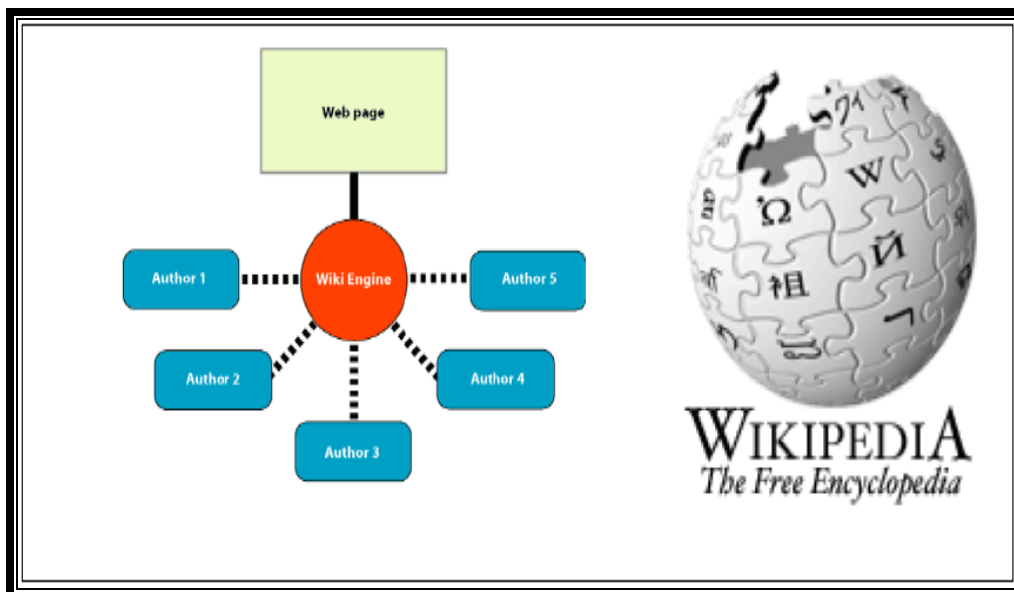


Figura 9: Tecnologia wiki³⁰

A partir do ano 2000, as empresas “descobriram” o uso técnico do wiki como software colaborativo, sendo a plataforma largamente usada em projetos de comunicação, nas redes internas (*intranets*) e na elaboração de documentos. Ainda hoje são as empresas as maiores usuárias do wiki. Em algumas delas, o *software* passou a ser o único *Website* colaborativo utilizado, substituindo, inclusive, as *intranets*³¹. Eis porque o uso privado do wiki ainda é muito mais intenso do que o seu uso público.

A wiki vem se tornando uma das ferramentas mais populares de criação coletiva de conteúdos, espalhando-se incontrolavelmente pela Internet e gerando projetos de grande destaque, como a *Wikipedia*³². A utilização do Wiki não se limita, porém, a projetos grandiosos, pois qualquer grupo de pessoas que precise trocar ideias, a partir de conhecimentos coletivos, pode beneficiar-se dos recursos oferecidos pela plataforma.

³⁰ Disponível em: < <http://herdeirodocaos.wordpress.com/2007/11/25/wikipedia-e-a-credibilidade/>>. Acesso em: 15 ago 2012.

³¹ O conceito de *intranet* pode ser metaforicamente interpretado como "uma versão privada da *Internet*", confinada a uma organização. Trata-se de uma rede interna de alguma instituição ou empresa em que geralmente o acesso ao seu conteúdo é restrito. Desta forma, somente é possível acessá-lo localmente (ex.: um sistema de banco, supermercado, etc.). O termo *intranet* foi utilizado pela primeira vez em 19 de Abril de 1995, num artigo da autoria técnica de Stephen Lawton[1], na Digital News & Reviews. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Intranet>>. Acesso em: 20 ago 2012.

³² A Wikipédia é um projeto iniciado em 2001, voltado para produção de uma enciclopédia livre, sendo que, nos quatro primeiros anos de criação, ela já continha seis vezes mais artigos que uma das maiores enciclopédias do mundo, a Enciclopédia Britânica. Acesse: <www.wikipedia.org>. Acesso em: 20 ago 2012.

O ambiente wiki está baseado na filosofia do *Software Livre*³³, a qual tem proporcionado o acesso ao conhecimento e à sua produção de forma dinâmica e coletiva, tornando a ação colaborativa uma via poderosa de democratização do saber. Por meio dessa ferramenta, todos podem escrever, reescrever, alterar e complementar livremente as produções uns dos outros, possibilitando uma construção cultural “a várias mãos”.

Ward Cunningham³⁴ menciona algumas características importantes de um wiki:

i) Simples: fácil de usar; ii) Aberto: uma página que se encontre incompleta ou mal organizada pode ser editada por qualquer leitor; iii) Incrementável: dentro de uma página podemos citar outras páginas, incluindo páginas que ainda não foram escritas; iv) Estruturável: tanto a estrutura quanto o conteúdo de uma página estão sempre abertos para edição e evolução; v) Mundano: um pequeno número de convenções textuais vai fornecer acesso à marcação de página mais útil; vi) Universal: os mecanismos de edição e organização são os mesmos, possibilitando que todo escritor seja automaticamente editor e organizador; vii) Overt - A saída (e impresso) formatado irá sugerir a entrada necessária para reproduzi-lo; viii) Unificada: os nomes de páginas serão sorteados a partir de um espaço plano, de modo que

³³ Segundo a *Free Software Foundation* é considerado *software* livre “qualquer programa de computador que pode ser usado, copiado, estudado, modificado e redistribuído com algumas restrições”. Atualmente, o software livre ganha mais e mais terreno, principalmente nas instituições públicas e organizações comunitárias.

³⁴ Disponível em: <<http://c2.com/cgi/wiki?WikiDesignPrinciples>>. Acesso em: 18 fev 2013. Versão original: Wiki has turned out to be much more than I'd imagined! That is not to say that I didn't imagine a lot. These are the design principles I sought to satisfy with the first release of Wiki. -- [WardCunningham](#). Note that this page is only a reconstruction from memory of intentions I held at the beginning. Additional principles, like server robustness, have been forced upon me. **Simple** - easier to use than abuse. A wiki that reinvents HTML markup (*[b]bold[/b]*, for example) has lost the path! **Open** - Should a page be found to be incomplete or poorly organized, any reader can edit it as they see fit. **Incremental** - Pages can cite other pages, including pages that have not been written yet. **Organic** - The structure and text content of the site are open to editing and evolution. **Mundane** - A small number of (irregular) text conventions will provide access to the most useful page markup. **Universal** - The mechanisms of editing and organizing are the same as those of writing, so that any writer is automatically an [editor](#) and organizer. **Overt** - The formatted (and printed) output will suggest the input required to reproduce it. **Unified** - Page names will be drawn from a flat space so that no additional context is required to interpret them. **Precise** - Pages will be titled with sufficient precision to avoid most name clashes, typically by forming noun phrases. **Tolerant** - Interpretable (even if undesirable) behavior is preferred to error messages. **Observable** - Activity within the site can be watched and reviewed by any other visitor to the site. **Convergent** - Duplication can be discouraged or removed by finding and citing similar or related content. There are many Wiki authors and implementers. Here are some additional principles that guide them, but were not of primary concern to me. **Trust** - This is the most important thing in a wiki. Trust the people, trust the process, enable trust-building. Everyone controls and checks the content. Wiki relies on the assumption that most readers have good intentions. *But see: [AssumeGoodFaithLimitations](#)* **Fun** - Everybody can contribute; nobody has to. **Sharing** - of information, knowledge, experience, ideas, views... Comments: **Interaction** - This enables guest interaction. **Collaboration** - We believe that this could make a good collaboration tool, both synchronously and asynchronously. **Platforms** - We like the cross-platform implications. **Social Networks** - Its power for supporting collaboration is great. **It is FUN** - It is very easy and fun.....

nenhum contexto adicional é necessário para interpretá-los; viii) Preciso: páginas serão intituladas com precisão suficiente para evitar confrontos mais conhecidos, normalmente através da formação de sintagmas nominais; ix) Tolerante: comportamento Interpretável (mesmo indesejável) é o preferido para mensagens de erro; x) Observável: atividade dentro do site pode ser vista e/ou revista por qualquer visitante; e, por fim, xi) Convergente: a duplicação pode ser desencorajada ou removida, encontrando e citando conteúdo semelhante ou afim.

O mesmo autor ainda sugere alguns princípios adicionais para os implementadores do wiki:

i) Confiança: esta é a coisa mais importante em uma *wiki*. Confie nas pessoas, confiar no processo, permitir a construção da confiança. Todo mundo controla e verifica o conteúdo. Um Wiki está baseado no pressuposto de que a maioria dos leitores têm boas intenções; ii) Diversão: todos podem contribuir, contudo ninguém é obrigado a isso; iii) Compartilhamento: de informações, conhecimento, experiências, ideias, pontos de vista etc.

Sintetizamos abaixo, a partir da leitura de Cunningham, 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.

Por fim, 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 a partir da experiência por nós conduzida e vivenciada, a qual será relatada ao longo deste trabalho.

CAPÍTULO II

2. METODOLOGIA

Neste capítulo, buscamos descrever os aspectos metodológicos que nortearam a presente pesquisa, apresentando, primeiramente, o tipo de pesquisa, posteriormente, a escola contexto de pesquisa e os sujeitos envolvidos. Em seguida, expomos o funcionamento e peculiaridades da página utilizada; por fim, elencamos como se deu o início do processo de escrita hipertextual colaborativa.

2.1 Tipo de pesquisa

Este trabalho busca investigar como os alunos da Educação Básica do município de Bataiporã/MS utilizam as ferramentas digitais da plataforma Wiki para a produção (hiper)textual colaborativa.

Considerando o caráter híbrido e metamórfico dos ambientes digitais, a partir do qual essa pesquisa foi realizada, a abordagem de pesquisa que dá suporte a este trabalho é qualitativa, focando interesses amplos que vão sendo definidos à medida que o estudo se desenvolve, ou seja, o pesquisador considera as especificidades do contexto real de estudo para que a partir deste possam ser definidos, de maneira maleável e flexível, seus passos metodológicos.

A natureza qualitativa da pesquisa deve-se, neste caso específico, ao 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). Apoiando-nos em Banks (2009), vamos trazer uma longa citação que resume os aspectos principais de uma pesquisa qualitativa:

- i) os pesquisadores qualitativos estão interessados em ter acesso a experiências, interações e documentos em seu contexto natural, e de uma forma que dê espaço às suas particularidades e aos materiais nos quais são estudados; ii) a pesquisa qualitativa se abstém de estabelecer um conceito bem definido daquilo que se estuda e de formular hipóteses no início para depois testá-las. Em vez disso, os conceitos (ou as

hipóteses, se forem usadas) são desenvolvidas e refinadas no processo de pesquisa; iii) A pesquisa qualitativa parte da ideia de que os métodos e a teoria devem ser adequados àquilo que se estuda. Se os métodos existentes não se ajustam a uma determinada questão ou a um campo concreto, eles serão adaptados ou novos métodos e novas abordagens serão desenvolvidos; iv) os pesquisadores, em si, são uma parte importante do processo de pesquisa, seja em termos de sua própria presença pessoal na condição de pesquisadores, seja em termos de suas experiências no campo e com a capacidade de reflexão que trazem ao todo, como membros do campo que se está estudando; [...]; v) uma parte importante da pesquisa qualitativa está baseada em texto e na escrita, desde notas de campo e transcrições e interpretações, e, finalmente, à interpretação dos resultados e da pesquisa como um todo.

Da citação acima, e trazendo para o contexto de nossa pesquisa, vamos analisar interações numa plataforma wiki, observando o processo de escrita de um artigo de opinião; não vamos com hipóteses fechadas de investigação, mas vamos dos dados gerados aos subsídios teórico-metodológicos.

Diante da variedade de abordagens de pesquisa qualitativa, faz-se necessário aqui descrever a modalidade utilizada. Trata-se de uma pesquisa-ação, em que a pesquisadora intervém 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 vai ao nosso encontro na medida em que a pesquisa 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).

Segundo Thiollent (1998, p.15),

uma pesquisa qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação. Além disso, é preciso que a ação seja uma ação não-trivial, o que quer dizer uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida”.

Ainda citando Thiollent (1998, p.17), sintetizamos abaixo as principais características da pesquisa ação e associamos à pesquisa em pauta: i) “há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na

situação investigadas”; em nosso caso, interação inicial entre diretor e professor da instituição escolar e, depois, entre a pesquisadora, professor regente da sala e estudantes, em turno e contraturno escolar; ii) “dessa interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta” (1998, p.17). No nosso contexto, priorizamos a escrita hipertextual, numa plataforma específica, em vez de focalizar a produção verbal, por meio de um determinado instrumento metodológico, por exemplo, a Sequência didática ou outros caminhos possíveis; “o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontradas nesta situação” (1998, p.17).

O objeto de pesquisa não são as pessoas em si, mas as práticas colaborativas de escrita numa plataforma dada e, desse modo, contribuir para a melhoria de escrita de gêneros, como também dar uma utilidade prática a laboratórios de informática desta instituição. Segundo Thiollent, “o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, esclarecer os problemas da situação observada” (1998, p.17); isto é, no decorrer da seção de análise e conclusões, mostramos possibilidade de utilização da escrita de textos, em ambiente diferente do grafocêntrico de que fala Signorini (2012); “Há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação” e, por fim, “a pesquisa não se limita a uma forma de ação (ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados.

Em nosso contexto, a interação (em presença e virtualmente por meio de *e-mails*) entre pesquisadora e participantes/sujeitos da pesquisa se dava com maior ênfase a partir dos acontecimentos ou dificuldades apresentadas no decorrer do processo.

2.2 Da escola contexto da pesquisa

A escola em questão localiza-se no centro do município de Batayporã³⁵, interior de Mato Grosso do Sul. A cidade possui 10.936 habitantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2011). Quanto à sua geografia a cidade está localizada no sul da região Centro-Oeste do Brasil, a leste de Mato Grosso do Sul, fazendo divisa com dois estados brasileiros: Paraná e São Paulo.

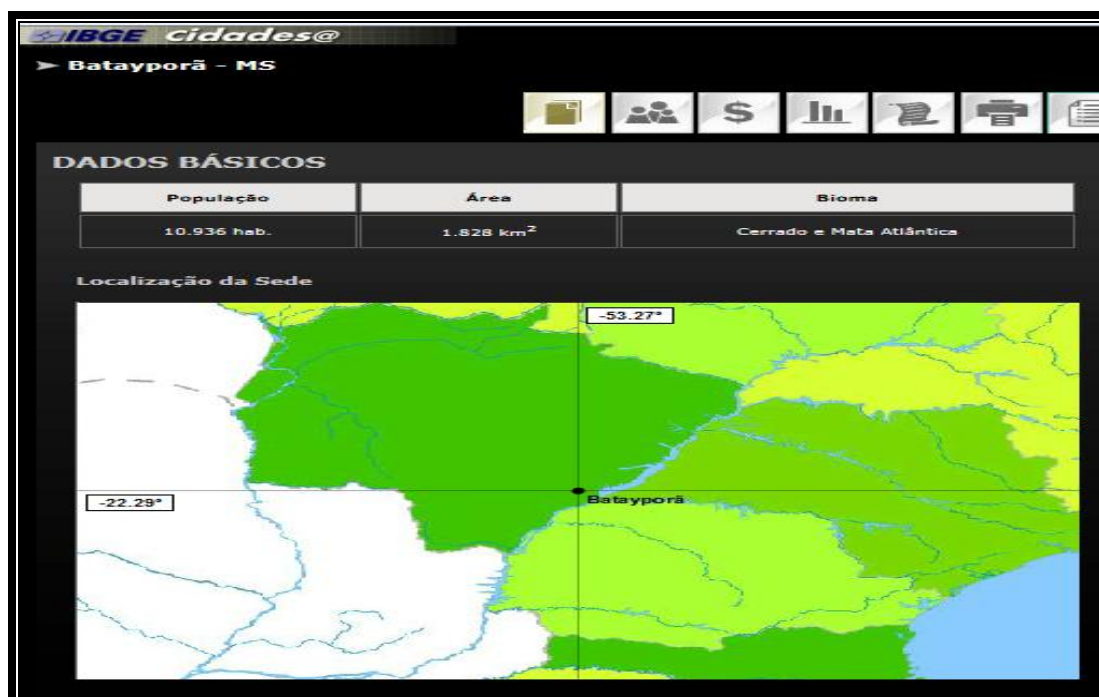


Figura 10: Localização do município de Bataiporã - MS³⁶

A escola atende aproximadamente 970 alunos³⁷ em três turnos: matutino, vespertino e noturno; o primeiro turno ocorre no período de 06h50

³⁵ Batayporã ocupa terras que pertenciam à Companhia Viação São Paulo - Mato Grosso, de Jan Antonin Bata, adquiridas em 1921. Teve seus fundamentos baseados num projeto de colonização implantado em 1953 por Vladimir Kubik, procurador da companhia. Não houve criação de distrito e o município foi criado pela Lei n°. 1967, de 12 de novembro de 1963. Nessa data é comemorada sua emancipação política. O município está inserido na Bacia Hidrográfica do Rio Paraná, especificamente na Sub-bacia do Rio Pardo, a qual drena para o Alto Rio Paraná. Essa região possui uma declividade média de 0,18 m km (-1), apresenta uma ampla planície alagável que se estende por cerca de 480 km, especialmente em sua margem direita. Cerca de metade dessa várzea foi subtraída do sistema pelo reservatório da Usina Hidrelétrica Sérgio Motta. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Bataypor%C3%A3>>. Acesso em: 26 fev 2013.

³⁶ Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/xtras/perfil.php?codmun=500200&search=mato-grosso-do-sul|bataypora>. Acesso em: 20 abr 2013.

³⁷ Esse número de alunos sofre alterações constantes, devido à rotatividade e a evasão. No decorrer no ano letivo muitos estudantes são transferidos e outros recebidos, às vezes das escolas do próprio Município e Estado, outras vezes de outros Estados, principalmente do Paraná e São Paulo. Mas o que faz o índice de estudantes frequentes na escola diminuir é a

min às 12h15min; o segundo, de 12h30min às 16h55min; o terceiro, de 18h às 22h25 min. No período matutino, atendem-se 496 estudantes do Ensino Fundamental e Médio, totalizando 16 turmas. No período vespertino, são atendidos 258 alunos do 1º ao 9º ano do EF, perfazendo 11 turmas. O período noturno é constituído por 5 turmas da EJA, totalizando 199 estudantes, sendo estas turmas 02 (duas) do EF e 03 (três) do EM. Acompanhemos o quadro a seguir:

MATUTINO		VESPERTINO		NOTURNO	
EF	EM	EF	EM	EJA - EF	EJA - EM
1º A	1º A	1º B		3ª FASE A	1ª FASE A
2º A e B	2º A	2º C		4ª FASE A	2ª FASE A
3º A		3º B			2ª FASE B
4º A		4º B			
5º A		5º B			
6º A, B, C		6º D, E e F			
7º A e B		7º C			
8º A e B		8º C			
9º A		9º B			

Quadro1: Turmas atendidas pela escola participante

Quanto à estrutura, a escola possui uma área de aproximadamente 12.600 m², sendo que desse total existe uma área de aproximadamente 2.500 m² de área construída. É composta por 21 salas, 16 para prática de ensino/aprendizagem; 01 (uma) para Direção e Coordenação; 01 (uma) Sala dos Professores; 01 (uma) Sala de Tecnologias Educacionais³⁸; 01 (uma) Secretaria e 01 (uma) sala para o Projeto Além das Palavras³⁹. Na escola há 01 (um) refeitório; 01 (uma) cozinha e 01 (uma) quadra de esportes coberta. Essa Unidade Escolar tem (07) sete banheiros, um está localizado na sala dos professores, outro na secretaria, o terceiro na cozinha da escola e outros

evasão, principalmente dos alunos do período noturno, normalmente no terceiro bimestre, devido à maioria dos discentes serem trabalhadores braçais.

³⁸ Esta sala possui 20 (vinte) computadores conectados à internet, 01 (uma) TV, 01 (um) Datashow, 02 (dois) aparelhos de som portáteis, 01 (um) aparelho de DVD, 01 (uma) máquina fotográfica, 01 (uma) filmadora e 01 (um) ar condicionado.

³⁹ Trata-se de um projeto criado pela Secretaria de Educação (SED). O objetivo do projeto Além das Palavras é melhorar o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos dos anos iniciais (1º ao 5º ano) do ensino fundamental, principalmente nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, no intuito de melhorar o índice de desenvolvimento dos estudantes no Ideb. Disponível em: <<http://www.douradosagora.com.br/noticias/capital/projeto-alem-das-palavras-chega-a-214-escolas-estaduais-em-ms>>. Acesso em: 15 maio 2013.

quatro banheiros de uso dos estudantes, os banheiros do pavilhão que funcionam do 6º ao 9º do Ensino Fundamental e do 1º e 2º do Ensino Médio, o banheiro feminino tem 04 (quatro) repartições sanitárias e dois chuveiros desativados, no banheiro masculino tem 03 (três) repartições sanitárias.

2.3 Dos meandros da pesquisa

Inicialmente, é importante dizer que a pesquisadora ainda não atua em sala de aula, sendo assim, a opção foi procurar uma escola que aceitasse a proposta do projeto e disponibilizasse aulas para que pudesse ser aplicado. Decidimos, então, fazer uma parceria com a escola e o professor regente da disciplina de Língua Portuguesa, de modo que as aulas do projeto estivessem vinculadas à disciplina dele⁴⁰. Foi proveitoso porque o projeto da pesquisa trabalhou o gênero artigo de opinião que seria o gênero textual a ser cobrado nas Olimpíadas de Língua Portuguesa⁴¹ do ano de 2012 para estudantes deste ciclo: Ensino Médio.

No primeiro momento, em março de 2012, a pesquisadora foi à escola para uma reunião em que esteve presente a Diretora da instituição juntamente com a Coordenadora de área de Língua Portuguesa, ocasião em que foram discutidos os objetivos do projeto e os passos metodológicos para a sua aplicação, como também apresentamos uma carta de autorização para usar sala de aula, tirar fotografias e utilizar a sala de tecnologias, a qual foi devidamente assinada pela Diretora.

⁴⁰ A opção de vincular o projeto às aulas do professor regente se deve ao fato de que, no nosso contexto, torna-se difícil chegar à escola e conseguir voluntários para participar desse tipo de projeto/pesquisa, uma vez que os participantes acabam desistindo no meio do caminho por um ou outro motivo, por não terem nenhum vínculo mais sério com as atividades do projeto.

⁴¹ A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro desenvolve ações de formação de professores com o objetivo de contribuir para a melhoria do ensino da leitura e escrita nas escolas públicas brasileiras. A Olimpíada tem caráter bienal e, em anos pares, realiza um concurso de produção de textos que premia as melhores produções de alunos de escolas públicas de todo o país. Na 3ª edição participam professores e alunos do 5º ano do Ensino Fundamental (EF) ao 3º ano do Ensino Médio (EM), nas categorias: Poema no 5º e 6º anos EF; Memórias no 7º e 8º anos EF; Crônica no 9º ano EF e 1º ano EM; Artigo de opinião no 2º e 3º anos EM. Nos anos ímpares, desenvolve ações de formação presencial e a distância, além da realização de estudos e pesquisas, elaboração e produção de recursos e materiais educativos. Disponível em: http://escrivendo.cenpec.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=30&Itemid=55. Acesso em: 05 out 2012.

Posteriormente, a coordenadora me apresentou ao professor da disciplina de Língua Portuguesa da turma de 2º ano do Ensino Médio⁴², o qual também se mostrou bastante interessado na proposta de produção textual *online*. Para ele, a proposta era inovadora, visto que os professores daquela escola não tinham experiência em trabalhar com hipertextos, já que o material didático, segundo ele, até fala de hipertexto, porém não traz propostas práticas de trabalho. Enfim, aceitou ceder algumas aulas para que pudessemos desenvolver a pesquisa.

É importante mencionar que a escola, representada na oportunidade pela diretora e coordenadora de área de Língua Portuguesa, foi bastante receptiva e acolhedora. Elas não só aceitaram que a pesquisa fosse lá desenvolvida, como também gostaram da ideia de um projeto que usasse o laboratório de informática para o ensino da produção textual (hipertextual), que era pouco usado até o início do projeto. Contudo, logo em seguida do início da pesquisa, houve uma intensificação da cobrança pela Secretaria de Educação - SED, por meio de uma Comunicação Interna - CI, acerca do uso de todos os recursos midiáticos disponíveis nas escolas. Desse modo, a Sala de Tecnologia Educacional - STE - da escola colaboradora passou a ser bastante requisitada pelos professores, atrasando o andamento do nosso trabalho, porque os agendamentos para a utilização da STE passou a ter um prazo maior de espera.

⁴² O intuito era trabalhar com uma turma do Ensino Médio porque acreditamos que nesse nível é mais proveitoso o trabalho de produção textual, já que são alunos que estão prestes a prestar vestibular.



Figura 11: STE da escola

2.4 Dos participantes da pesquisa

Para conhecer os participantes da pesquisa, elaboramos um questionário⁴³ cujo objetivo era descobrir a quantidade de alunos que tinham acesso à internet em casa, uma vez que iríamos utilizá-la bastante durante a produção hipertextual *online*; o período de tempo que costumavam ficar online e também se a escola trabalhava projetos no laboratório de informática.

No quadro abaixo, apresentamos os alunos, idade, série e as respostas referentes ao questionário acima descrito:

Nome	Idade	Série	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Ana	16	2	Estudo	Sim	Sim	10 h	Twitter, Capricho, Ocioso, Clima tempo e Thumber	Sim, Blog de Geografia e Projeto de Inglês
Bruno	15	2	Estudo	Não	Não	Nenhuma	Facebook e Twitter	Blog
Camila	16	2	Estudo	Não	Não	Nenhuma	Nenhum	Blog de Geografia
Cíntia	15	2	Estudo	Sim	Sim	12 h	Twitter, tumblr, CiEvaClub, Letras Terra, youtube	Sim, Blog de Geografia e Projeto de Inglês
Dayane	16	2	Trabalho e estudo	Sim	Não	3 h	Facebook, Google e	Blog de Geografia

⁴³As perguntas eram as seguintes: P1) Você trabalha ou apenas estuda; P2) Você possui computador em casa?; P3) Você possui acesso à internet em casa?; P4) Por quantas horas você costuma ficar *online* diariamente?; P5) Quais *sites* você acessa com mais frequência?; P6) Você já participou de algum projeto realizado pela escola no laboratório de informática?.

							MSN	e de História
Dionne	15	2	Estudo	Não	Não	8 h	Waplog e Facebook	Sim
Douglas	15	2	Trabalho e estudo	Não	Não	4 h por semana	Orkut, Facebook e Twiter	Sim
Elisa	15	2	Estudo	Sim	Não	Nenhuma	Nenhum	Blog de Geografia
Fabrcio	15	2	Estudo	Sim	Sim	3 h	Redes sociais e jogos	Sim, Blog
Fernando	15	2	Trabalho e estudo	Sim	Sim	2 h	Orkut, MSN e Facebook	
Helen	16	2	Trabalho e estudo	Não	Não	1 vez por mês	Gmail e hotmail	Sim
Jéssica	15	2	Estudo	Sim	Não	Nenhuma	Nenhum	Blog de Geografia
Karina	15	2	Estudo	Sim	Sim	1 h	Facebook e Twiter	Blog de Geografia e de História
Leonardo	15	2	Estudo	Sim	Sim	2 h	Orkut, MSN, Twiter e Youtube	Blog
Letícia	15	2	Trabalho e estudo	Não	Não	2 vezes por mês	Hotmail, Twiter e Wikipedia	Blog de Geografia e de História
Lina	15	2	Estudo	Sim	Sim	6 h	Redes sociais, twiter, MSN e Google	Sim, Blog de Geografia
Matheus	16	2	Trabalho e estudo	Não	Não	2 h por semana	Sites de busca	Blog de Geografia
Paula	15	2	Trabalho e estudo	Sim	Sim	2 h	Faceook, Blog de humor, Vagalume e Submarino	Sim, Blog de Geografia e Projeto de Inglês
Raul	15	2	Trabalho e estudo	Sim	Sim	4 a 5 h	Google, Tibia e Facebook	Sim, Blog de Geografia e Projeto sobre bulling
Samila	15	2	Estudo	Sim	Sim	2 h	Facebook e Google	Não
Suellen	15	2	Estudo	Sim	Sim	3 h	Redes sociais, vagalume e twiter	Blog
Tainá	16	2	Estudo	Sim	Sim	5h	Facebook, Vagalume, Capricho e Super Interessante	Blog
Tainara	16	2	Estudo	Não	Não	Nenhuma	Sites de pesquisa	Blog de Geografia
Tamiris	15	2	Estudo	Sim	Sim	5 h	Facebook, vagalume, twiter	Blog
Thainara	14	2	Estudo	Sim	Sim	2 h	Twiter e animalog	Sim, Blog de Geografia

Thaís	15	2	Trabalho e estudo	Sim	Sim	4 a 6 h	Facebook, globo.com, vagalume, twiter, hotmail	Sim, Blog de Geografia e Projeto sobre bulling
Thalisson	15	2	Estudo	Sim	Sim	8 h	Youtube	Não

Quadro 2: Respostas dos participantes referentes ao questionário

O quadro mostra que 59,75% dos 27 alunos possuem acesso à *internet* em casa; 40,25% não possuem acesso em suas residências, porém alguns acessam de outros lugares como na escola e nas *LanHouses*. Outros possuem o celular que acessa a *internet* de qualquer lugar. Dessa turma, 14,8% dos alunos não possuíam *e-mail*, criamos juntos porque seria necessária uma conta de *e-mail* para a produção online. Quanto ao uso da STE da referida escola para desenvolvimento de projetos por iniciativas dos professores de todas as disciplinas, este ficou limitado, como mostra o quadro acima, ao *Blog* de Geografia (conforme 92,5% dos participantes afirmaram), *Blog* de história (11% dos participantes), Projeto de Inglês (11% dos participantes) e algumas pesquisas solicitadas pelos docentes.

Em pesquisa divulgada recentemente (16/05/2013) pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE⁴⁴, com base em informações da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad 2011), o brasileiro está cada vez mais conectado. O resultado do Pnad revela que o Brasil já tem 77 milhões de internautas. O acesso de brasileiros com dez anos ou mais à internet cresceu 143% entre 2005 e 2011. A amostra foi feita com aproximadamente 359.000 pessoas em 1.100 municípios brasileiros. Para análise, o Instituto considerou apenas o acesso à internet a partir de microcomputadores ou *notebooks*. Os dados revelam um aumento significativo de acesso à rede por estudantes de escola pública, especialmente. Analisando o gráfico abaixo, é possível perceber que o número quase triplicou no período analisado. Neste estudo, não consideramos que o acesso à internet por si só seja capaz de resolver todos os problemas inerentes à prática pedagógica, contudo esses dados podem ser um indicativo de que o trabalho pedagógico

⁴⁴ Para acesso à reportagem, acesse: <<http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2013/05/estudo-sobre-inclusao-digital-mostra-que-o-brasileiro-esta-mais-conectado.html>>. Acesso em: 16 maio 2013.

com o auxílio das novas tecnologias (em especial a internet) é cada vez mais possível e necessário, como também nos leva a refletir que atividades educacionais digitais como a descrita neste estudo tem enormes chances de obter êxito no contexto brasileiro, conseqüentemente, ao realizar esse tipo de trabalho, a escola estará contribuindo para a efetiva inclusão digital e social.

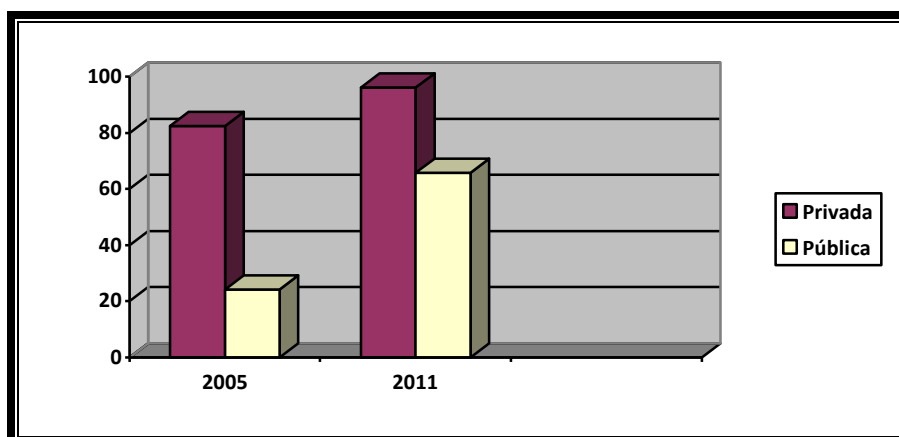


Gráfico 1: Acesso à internet por alunos de escolas privadas e públicas⁴⁵

A sala participante tinha um total de 27 alunos, com idade entre 14 e 16 anos. Os estudantes foram divididos, posteriormente, em 6 grupos de 3 a 5 componentes. Essa divisão ocorreu pelo número de alunos na sala. Caso não fosse feita, ficaria um grupo⁴⁶ muito grande para a produção *online*, o que poderia atrapalhar o andamento das atividades. Optamos, então, por formar grupos menores com um líder para cada grupo. O participante líder tinha a função de monitorar os demais componentes acerca da contribuição ou não na produção online, incentivando-os a participar. Quando a cooperação não acontecia, tais participantes eram orientados quanto ao que poderiam fazer para ajudar o grupo. Também era função dos líderes manter contato com a pesquisadora e repassar as orientações feitas. Contudo, o participante líder tinha as mesmas obrigações que os demais integrantes do grupo acerca da colaboração no processo de produção textual *online*.

⁴⁵ Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2013/05/estudo-sobre-inclusao-digital-mostra-que-o-brasileiro-esta-mais-conectado.html>>. Acesso em: 16 maio 2013.

⁴⁶ Num grupo grande, a chance é maior de alguns integrantes não contribuírem com os demais participantes. Digo isso em razão de outra experiência com produção *online* realizada em 2008 em que tivemos muita dificuldade em monitorar todos os participantes em um único grupo.



Figura 12: Participantes da pesquisa

O diálogo entre pesquisadora e professor⁴⁷ regente da disciplina de Língua Portuguesa, assim como entre pesquisadora e discentes ocorria via *e-mail*⁴⁸, maneira prática, rápida e sem custos para transmitir e receber as informações necessárias para o andamento do projeto. Essa forma de comunicação facilitou muito os nossos contatos, porque já não era preciso “atrapalhar” aulas de outros professores para passar recados dos dias e horários das nossas aulas, como também era possível aos participantes tirarem dúvidas à medida que iam desenvolvendo o trabalho *online*. O contato ocorria de maneira assíncrona; porém, de forma muito eficaz porque a maioria dos alunos usa com facilidade esse recurso comunicacional. Vejamos abaixo um exemplo de *e-mail*⁴⁹ encaminhado à turma, onde descrevemos passo a passo as orientações para que eles pudessem aceitar o convite enviado:

⁴⁷ O papel do professor regente era o de gerenciar a turma, incentivando-a por meio de *e-mails*, tirando dúvidas e oferecendo discursos sobre a temática do artigo de opinião.

⁴⁸ “A assincronia associada à velocidade de transmissão possibilita unir os membros de uma comunidade discursiva dentro do espaço de interação virtual onde cada um lê e produz mensagens na hora que lhe convém. [...] a grande inovação do correio eletrônico é a possibilidade de transmissão de vários tipos de dados: textos diversos (formato texto, *power point*, tabelas, gráficos), imagem (desenhos, fotos), som (fala e música), e vídeo, além dos arquivos anexados” (PAIVA, 2005, p. 74-75).

⁴⁹ Vale salientar que a pesquisadora fazia uma interação bastante tranquila quanto as adequações às normas e tradições gramaticais, visto que tal gênero permite e aceita que seus interlocutores utilizem a linguagem próxima a oralidade. Sendo assim, apesar dos desvios quanto às normas, a escrita será mantida.

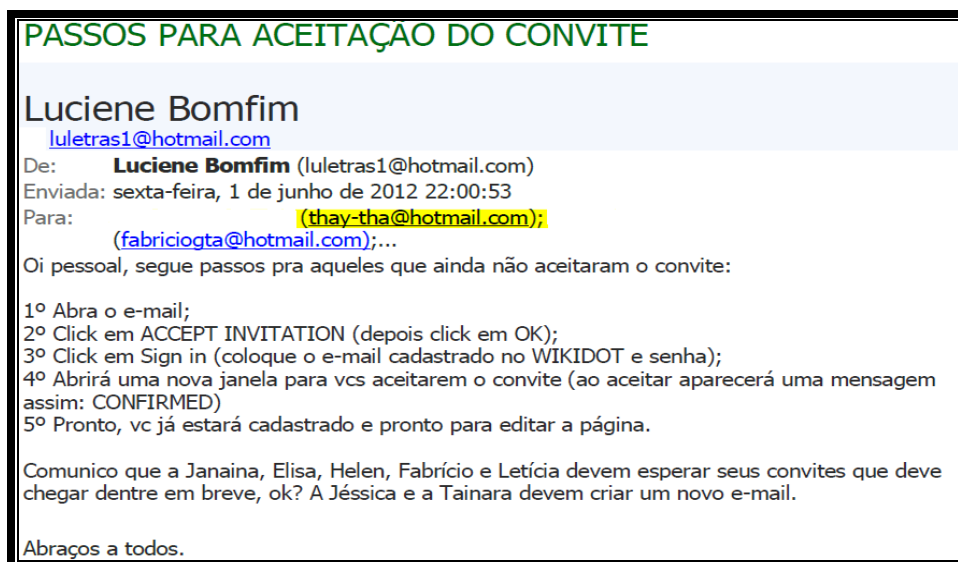


Figura 13: E-mail enviado à turma participante da pesquisa⁵⁰

2.5 Da construção e utilização da página

O site utilizado para o trabalho de produção colaborativa digital recebeu o nome de WIKIEDUCAÇÃO⁵¹ e está hospedado no servidor gratuito *Wikidot*. Foi criado em 2008 pela Prof.^a Dr.^a Maria Conceição Alves de Lima, que o destinou a pesquisadores, profissionais da educação, alunos e membros da comunidade interessados em estudar a produção colaborativa de hipertextos digitais na *Web*. Foi neste mesmo site que realizei, em 2009, um trabalho individual de produção hipertextual⁵², o primeiro da página, sob a orientação de Lima. Assim, pude me familiarizar e conhecer como funciona a tecnologia wiki, seus recursos e possibilidades. Percebi, naquela ocasião, que a wiki também viabilizava o trabalho colaborativo, por isso a proposta deste tipo de trabalho na pesquisa de mestrado, me favorecendo um aprofundamento quanto às possibilidades da wiki para trabalhos coletivos.

Dentro desse *site*, criamos uma *WikiPage* destinada à produção colaborativa pelos alunos da educação básica – Ensino Médio, nomeada de 2º ANO EM - RETEXTUALIZAÇÃO DIGITAL⁵³. Dentro dessa página inicial da

⁵⁰ Salientamos que os nomes dos alunos envolvidos na pesquisa são verdadeiros; entretanto temos autorização de todos eles, bem como a autorização expressa e assinada pela direção da escola, como podemos verificar nos anexos deste trabalho.

⁵¹ Acesse: <<http://alveslima-edu.wikidot.com/start>>.

⁵² Acesse: <<http://alveslima-edu.wikidot.com/a-nova-era-do-conhecimento>>.

⁵³ Acesse: <<http://alveslima-edu.wikidot.com/2-ano-em-retextualizacao>>.

produção, inserimos uma imagem que representasse a ideia de trabalho coletivo, assim como abrimos os *links* dos 06 (seis) grupos participantes.



Figura 14: Página inicial da produção hipertextual

Posteriormente, prosseguimos com o cadastramento de cada participante na *WikiPage* do projeto (*Wikidot*⁵⁴). Cada um criou seu *username* (o *login* de acesso) e *password* (senha). Eles tinham de confirmar o cadastro, para que depois fossem enviados os convites pela administradora do site, de modo que o aceite do convite dava-lhes condição de membros efetivos, condição necessária para editar páginas na wiki⁵⁵ utilizada. Dessa forma, era necessário fazer *login* toda vez que um membro do grupo fosse contribuir com alguma informação. Portanto, a cada atualização na página por um membro do grupo ficava registrada a data e o horário em que a ação foi realizada, possibilitando também a recuperação de versões anteriores deletadas (o que não ocorreu) pelos participantes.

É importante dizer que a maioria dos participantes tinha conhecimento quanto à utilização do computador e de acesso à *internet*, possuía conta de e-


⁵⁴ Servidor de hospedagem gratuita de wikis: <<http://www.wikidot.com/about>>.

⁵⁵ <<http://alveslima-edu.wikidot.com/2-ano-em-retextualizacao>>.

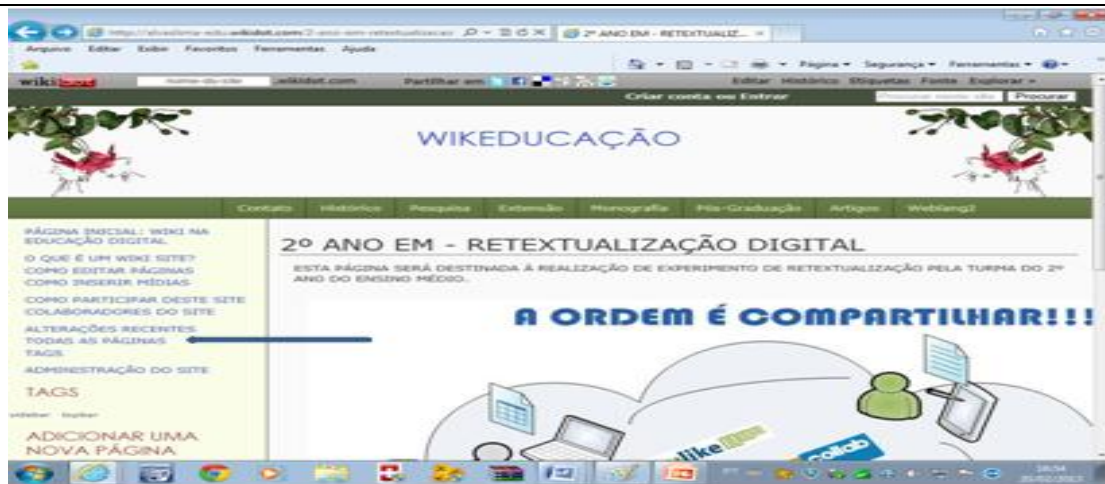
mail e participava das redes sociais como *Orkut* e *Facebook*; porém, alguns tiveram dificuldades para criar a conta na *Wikieducação*, confirmá-la e aceitar o convite para ser membro do site, este enviado posteriormente. Por conta disso, usamos 04 (quatro) aulas para que todos os participantes se tornassem membros do site e tivessem um tempo para estudar o “manual de instruções” da página disponibilizado em links, tais como: *O que é um WikiSite*; *Como editar páginas*; *Como inserir mídias*. Ainda assim houve problemas, porque alguns participantes se cadastravam, mas não confirmavam o cadastro, atrasando o envio do convite e, conseqüentemente, o início do processo de produção textual *online*. Essas primeiras atividades poderiam ser feitas da própria casa do participante ou de outro local com acesso à internet; contudo, não sabemos se pela falta de interesse por parte deles (ou quaisquer outros motivos), tudo foi feito em aulas na STE da escola.

Para o acesso e edição da página, os participantes precisavam realizar o seguinte percurso:

1º Passo: login



2º Passo: todas as páginas do site



3º Passo: página da produção colaborativa



4º Passo: página do grupo



5º Passo: edição de páginas

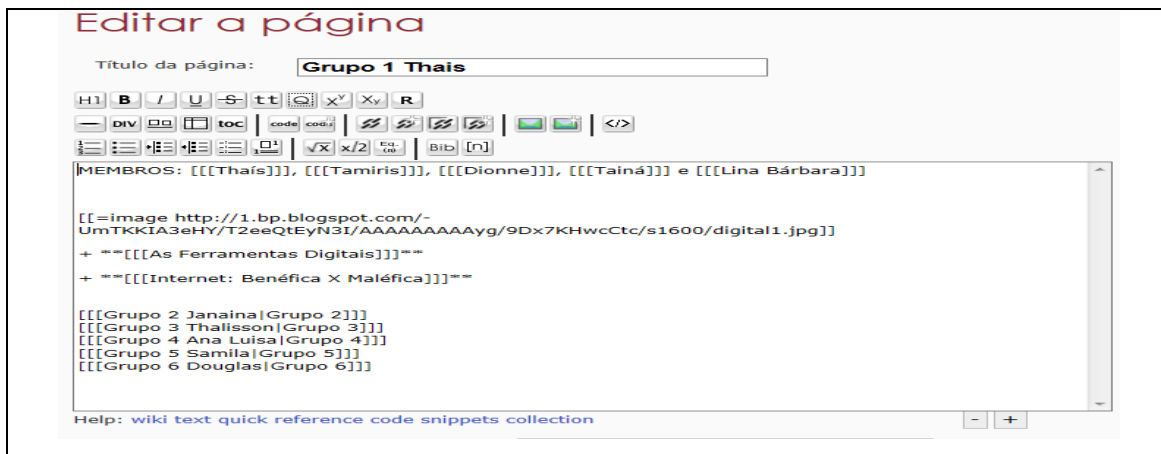


Figura 15: Percurso realizado pelos usuários para acesso e edição das páginas

O *login* era uma etapa essencial. Caso o participante não o realizasse, não lhe seria permitido editar a página, ação necessária também para que o ambiente pudesse registrar quem realizava cada atualização/contribuição no texto coletivo. Ao acessar a página do experimento, o participante deveria selecionar o grupo ao qual pertencia, e, em seguida, começar a editar a página do grupo. Ao clicar na opção “editar”, no topo da página, abria-se uma tela semelhante ao editor de textos *Word* (vide 5º passo acima). Dentro desse espaço é que os participantes realizavam todas as ações de edição de páginas, assim como a inserção de diferentes semioses.

Na opção “Editar Páginas”, a cada contribuição feita o participante tinha as seguintes possibilidades, como mostra a figura acima (5º passo):

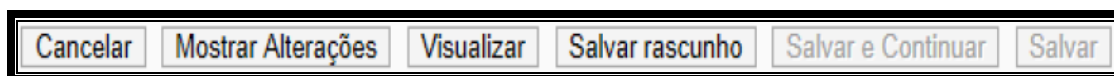


Figura 16: Recursos para edição na wiki

Por conseguinte, o participante poderia: a) *cancelar* aquilo que havia editado, mas que não lhe agradava; b) *acompanhar as alterações* realizadas no texto, por ele ou pelos colegas do grupo; c) *visualizar* toda ação realizada no texto antes de salvá-la; opção salvar somente como *rascunho* o que não geraria uma nova versão/revisão para o texto; d) *salvar e continuar* editando a página, acarretando várias versões ou revisões registradas na mesma data e para o mesmo participante; por fim, e) apenas *salvar* tudo o que havia feito

para em seguida sair da página. O não salvamento ao sair da página do grupo levaria o participante a perder todas as alterações por ele realizadas.

Na figura abaixo, identificada como Lista de Atualizações, é possível verificar a quantidade de versões ou atualizações de um bloco hipertextual realizadas por um dos grupos na produção *online*; o nome do participante que realizou a atualização e a data em que esta foi editada. É possível fazer esse minucioso acompanhamento graças ao recurso “Histórico”, o qual serve exatamente para registrar todas as ações ou contribuições dos membros na página. Trata-se de um recurso que pode ser considerado aliado da ação pedagógica, quando a atividade a ser desenvolvida é um trabalho em grupo, visto que, dessa forma, não há como um estudante não contribuir com o grupo e ainda receber nota, aquela antiga situação em que um trabalha e todos se beneficiam, sendo avaliados igualmente.

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

Figura 17: Registro de atualizações

Na figura acima, também é possível perceber que a plataforma possibilita ao participante fazer quantas revisões achar necessário, de tal forma que toda vez que o autor (participante) salva o que está escrevendo, o ambiente registra como uma nova versão/revisão para o texto do grupo. Uma das limitações dessa wiki, a nosso ver, é que ela disponibiliza ao editor um tempo máximo de 15 minutos para que ele salve todas as alterações realizadas. Não fazendo isso, o tempo expira, sendo necessário refazer o

processo. Outro detalhe é que o ambiente não suporta duas pessoas salvarem o texto ao mesmo tempo, a página entra em conflito, sendo necessário que os dois editores tentem novamente em momentos diferentes. Isso ocorria bastante nas aulas na STE da escola, porque normalmente estávamos num grupo grande trabalhando ao mesmo tempo.

Ainda dentro da lista de atualizações (Cf. imagem acima) contamos no ambiente wiki com três importantes recursos: **V** **S** **R**. O primeiro, “V”, é um recurso que ao ser acessado remete o leitor para a visualização da versão compilada da página (Cf. imagem 19), ou seja, o modo como o texto se apresenta aos olhos do leitor e ainda apresenta uma mensagem no topo superior direito da página informando os detalhes da revisão, vejamos:

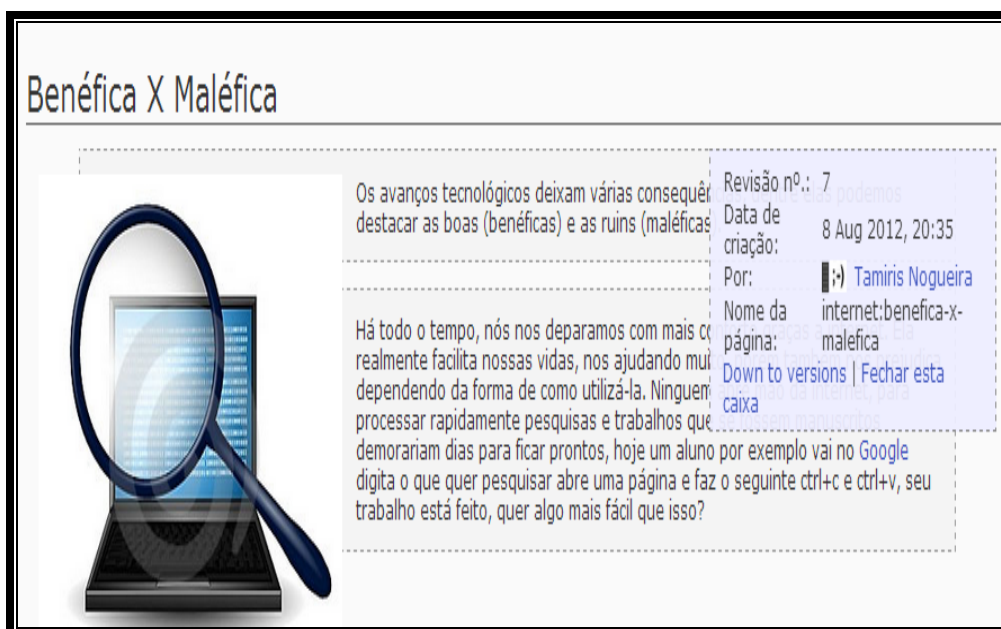


Figura 18: Registro de contribuições

O recurso “S” mostra como o texto se encontra numa revisão específica, por exemplo, ao analisarmos a imagem acima, percebemos que a versão 1 foi realizada pela participante Tamiris no dia 12/06/2012; dessa forma, ao seleccionar a versão 1 e clicar neste recurso é possível saber como ficou a revisão 1 após a contribuição da participante. O recurso “R” é de grande valia para textos digitais colaborativos, visto que sua função consiste em reverter etapas (revisões) deletadas por algum dos participantes, auxiliando o professor (avaliador) a não perder de monitorar todas as etapas do processo (inclusive as deletadas) e auxiliando o aluno a não ser prejudicado por alguns colegas de

má fé que eventualmente queiram apagar propositadamente as contribuições de outros participantes.

Na figura abaixo, podemos acompanhar a ferramenta wiki como uma forte aliada para a prática pedagógica acerca do acompanhamento pelo professor quanto às contribuições realizadas por cada estudante no trabalho coletivo. Ao acessar o “perfil do usuário”, é 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 ainda indica para o leitor se as alterações foram feitas dentro de uma mesma *página-link* (indicadas por “S” na figura abaixo) ou se a contribuição se deu a partir da criação de uma nova página (indicada por “N”).

WIKEDUCAÇÃO	Editor	Tipo	Data e Hora	Revisão
WIKEDUCAÇÃO	Tamiris	S	26 Jun 2012 - 22:05:25	(rev. 1)
WIKEDUCAÇÃO	Lina Barbara	N	26 Jun 2012 - 22:02:34	(new)
WIKEDUCAÇÃO	Taina	S	26 Jun 2012 - 22:01:02	(rev. 1)
WIKEDUCAÇÃO	Taina	N	26 Jun 2012 - 22:00:33	(new)
WIKEDUCAÇÃO	Grupo 1 Thais	S	26 Jun 2012 - 21:57:52	(rev. 14)
WIKEDUCAÇÃO	As Ferramentas Digitais no Cotidiano	S	26 Jun 2012 - 21:54:19	(rev. 1)
WIKEDUCAÇÃO	As Ferramentas Digitais no Cotidiano	N	26 Jun 2012 - 21:50:59	(new)
WIKEDUCAÇÃO	Grupo 1 Thais	S	26 Jun 2012 - 21:16:40	(rev. 13)
WIKEDUCAÇÃO	Grupo 1 Thais	S	26 Jun 2012 - 21:15:19	(rev. 12)
WIKEDUCAÇÃO	Grupo 1 Thais	S	26 Jun 2012 - 21:14:53	(rev. 11)
WIKEDUCAÇÃO	Grupo 1 Thais	S	26 Jun 2012 - 21:14:11	(rev. 10)
WIKEDUCAÇÃO	Thais	N	13 Jun 2012 - 11:23:43	(new)
WIKEDUCAÇÃO	Grupo 1 Thais	S	13 Jun 2012 - 11:19:08	(rev. 5)

Figura 19: Mapeamento das contribuições por participante

Outra informação importante é que a wiki utilizada, como qualquer página da Web, apresenta-se de duas maneiras: código-fonte e código compilado. O código-fonte é usado para editar conteúdos na página. Essa “fonte” precisa ser compilada por uma linguagem de programação (XHTML), para ser visualizada na tela do computador, tornando-se código-compilado, ou seja, o formato que os navegadores já estão habituados a lidar quando estão

trilhando os labirintos da rede. Elencamos abaixo algumas estratégias fundamentais para a edição e formatação de textos na *Wikidot*:

Orientações Básicas		
CÓDIGO – FONTE		CÓDIGO - COMPILADO
Formatação interna do texto		
O que você deve digitar	O que você obtém (visualiza)	Ícone d edição
//texto em itálico//	<i>texto em itálico</i>	
texto em negrito	texto em negrito	
//**itálico e negrito**//	<i>itálico e negrito</i>	
__texto sublinhado__	<u>texto sublinhado</u>	
--texto riscado--	texto riscado	
{teletipo} (texto diferenciado, tipo mono-espaco, usado em citações, por exemplo)	teletipo	
normal^^sobrescrito^^	normal ^{sobrescrito}	
normal,,subscrito,,	normal _{subscrito}	
[!-- comentário invisível --]		
[[span style="color:red"]]custom //span// element[[/span]]	<i>custom span element</i>	
##blue cor azul predefinida## ou ##44FF88 código da cor predefinida verde##	cor azul predefinida ou código da cor predefinida verde	
PÁGINAS – LINKS (INTERNAS)		
O que você digita	O que você visualiza	
[[[http://alveslima.wikidot.com/o-que-e-um-wiki-site O que é um WikiSite]]]	O que é um WikiSite	
LINKS DE PALAVRAS (ÂNCORAS)		
O que você digita	O que você visualiza	
[# TUTORIAL]	TUTORIAL	
URLs (PÁGINAS DA WEB) – LINKS (EXTERNOS)		
O que você digita	O que você visualiza	Comentários
http://www.google.com.br	http://www.google.com.br	Redirecionamento para uma página da Web
[http://www.wikidot.com wikidot] wikidot	wikidot	Redirecionamento para uma Webpágina, utilizando um nome "fantasia"
*http://www.uems.br/moodle	http://www.uems.br/moodle	Abertura de uma Webpágina em outra janela, conservando a(s) página(s) anterior(es)
ALINHAMENTO		
[[<]] ... [[/<]] alinhamento à esquerda		
[[>]] ... [[/>]] alinhamento à direita		
[[=]] ... [[/=]] alinhamento centralizado		
[[==]] ... [[/=]] alinhamento justificado (esquerda e direita)		

NOTAS DE RODAPÉ

[[footnote]]...[[/footnote]]

EXEMPLO

O que você digita:

//Só recentemente é que o Wiki[[footnote]]A palavra Wiki vem do idioma havaiano e significa "rapidinho".
[[/footnote]]//vem se tornando uma das ferramentas das mais populares de criação coletiva de conteúdos, espalhando-se incontrolavelmente pela Internet e gerando projetos de grande destaque, como a Wikipedia (www.wikipedia.org)[[footnote]]A maior enciclopédia "livre" do mundo. [[/footnote]] //e uma leva de Wikibooks.//[[footnote]]Livros escritos em páginas do Wiki[[/footnote]]

O que vê visualiza

Só recentemente é que o Wiki¹ vem se tornando uma das ferramentas das mais populares de criação coletiva de conteúdos, espalhando-se incontrolavelmente pela Internet e gerando projetos de grande destaque, como a Wikipedia (www.wikipedia.org)² e uma leva de Wikibooks.³

INSERÇÃO DE IMAGENS

O que você digita:

```
[[=image http://4.bp.blogspot.com/-nAgEnY9NrFk/TaSaSpGf9HI/AAAAAAAAAXY/ryuIxPHvkM8/s1600/compartilhar.jpg]]
```

O que você visualiza:



Para alinhar imagens use as seguintes sintaxes:

* [[<image...]] - **imagem à esquerda**

```
[[<image http://www.4elsalvador.com/images/orquideas%204.jpg]]
```

* [[=image...]] - **imagem centralizada**

```
[[=image http://www.virtual.epm.br/uati/corpo/images/orquidea_roxa.jpg]]
```

* [[>image...]] - **imagem à direita**

```
[[>image http://www.novasaquarema.com.br/imagem/orquideas2007/orquideas46.JPG]]
```

```
[[f<image http://www.superimagens.com/sp/galeria/imag_normal/77-orquideas2-142735-12112005.jpg]]
```

* [[f<image...]] - **imagem à esquerda com o texto "flutuando" em volta**

~~~~~

```
[[f>image http://www.fotografos.com.br/users/Bonelli/normal_98264_photo.jpg]]
```

\* [[f>image... ]] - \*\*imagem à direita com o texto "flutuando" em volta\*\*

~~~~~

Figura 20: Orientações básicas para edição de páginas na Wikidot

Essas informações básicas para a edição de páginas na wiki utilizada estão disponibilizadas no site Wikieducação, as quais serviram de base para a construção do texto e foram fundamentais para que os alunos envolvidos pudessem conhecer e compreender as peculiaridades de escrita da *Web*. Todos os participantes foram orientados a acessar tais instruções do próprio *site* e, conforme fossem surgindo dúvidas, poderiam interagir com a pesquisadora. A título de ilustração, colocamos a seguir o primeiro bloco

hipertextual produzido pelo grupo, na versão código-fonte e versão compilada, respectivamente:

Editar a página

Título da página:

H1 B / U S tt X^y X_y R

— DIV toc | code codis |

Bib

```
MEMBROS: [[Thais]], [[Tamiris]], [[Dionne]], [[Tainá]] e [[Lina Bárbara]]

[[=image http://1.bp.blogspot.com/-UmTKKIA3eHY/T2eeQtEyN3I/AAAAAAAAAyg/9Dx7KHwcCtc/s1600/digital1.jpg]]

+ **[[As Ferramentas Digitais]]**

+ **[[Internet: Benéfica X Maléfica]]**

[[Grupo 2 Janaina|Grupo 2]]
[[Grupo 3 Thalisson|Grupo 3]]
[[Grupo 4 Ana Luisa|Grupo 4]]
[[Grupo 5 Samila|Grupo 5]]
[[Grupo 6 Douglas|Grupo 6]]
```

Help: [wiki text quick reference code snippets collection](#) - +

Mostrar descrição das alterações:

Max 200 characters (200 characters left)

You have an exclusive 15-minute lock that will stop others editing this page while you are working. The lock expires in **838** seconds of inactivity.

Grupo 1 Thais

MEMBROS: Thais, Tamiris, Dionne, Tainá e Lina Bárbara



As Ferramentas Digitais
Benéfica X Maléfica

Grupo 2
Grupo 3
Grupo 4
Grupo 5
Grupo 6

Figura 21: Produção hipertextual (código-fonte e versão compilada)

2.6. Início do processo de produção hipertextual colaborativa

Antes do início da leitura/escrita da produção hipertextual, foi feita uma palestra ministrada pela pesquisadora no dia 20/03/2012 em duas aulas 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, palestra essa que contemplava a seguinte temática: **“A importância da inclusão digital para a vida em sociedade na contemporaneidade”**. Para a primeira fase de aplicação do projeto (aulas ministradas na sala de aula), a escola nos liberou 6 aulas realizadas em três encontros com a turma participante; posteriormente, na segunda fase (aulas ministradas na Sala de Tecnologia da escola) para a produção hipertextual *online* tivemos a liberação de mais 12 aulas realizadas algumas nos horários das aulas do professor regente, outras em contratuernos, como podemos visualizar no quadro abaixo:

1ª FASE (Sala de aula)
Março 2012
20/03: 1ª e 2ª aulas (06h45min às 08h25min): Palestra “A importância da inclusão digital para a vida em sociedade na contemporaneidade” e aplicação de questionário.
Abril 2012
03/04: 1ª e 2ª aulas (06h45min às 08h25min): Discussão e proposta de escrita acerca da temática: “Você acha que as ferramentas digitais minimizam o tempo que seria destinado aos encontros pessoais?”.
Maió 2012
08/05: 1ª e 2ª aulas: Discussão acerca do texto por eles escrito; formação dos grupos para a produção <i>online</i> e seleção dos líderes de cada grupo.
2ª FASE (Sala de Tecnologia)
Maió 2012
29/05: 1ª e 2ª aulas: Discussão acerca das características inerentes ao texto digital e acesso a alguns <i>sites</i> indicados pela pesquisadora, inclusive os participantes puderam conhecer a página que iríamos desenvolver a produção hipertextual (http://alveslima-edu.wikidot.com/2-ano-em-retextualizacao).
Junho 2012
12/06: Início da produção <i>online</i> (aula no contraturno, das 15 às 16 horas)
26/06: 1ª e 2ª aulas: Orientações
Julho 2012
05/07: Aula no contraturno no horário das 18h às 20h30min: Orientações
26/07: Aula no contraturno no horário das 18h15min às 19h30min: Orientações
Agosto 2012
08/08: 1ª e 2ª aulas: Orientações

Quadro 3: Quantidade de aulas dadas

Além disso, utilizamos parte de uma Sequência Didática (SD) elaborada por Jaqueline Peixoto Barbosa, 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 alunos a escrita de um texto na modalidade convencional sobre a referida temática, no intuito de oportunizar a eles a leitura, escrita e discussão com a pesquisadora e demais colegas acerca do tema que, posteriormente, seria trabalhado colaborativamente em ambiente digital (plataforma wiki). Vale a pena esclarecer que não julgamos necessária uma produção escrita convencional que anteceda a digital (hipertextual), contudo, procedemos dessa forma almejando facilitar o entendimento do assunto por parte dos alunos/sujeito. Vale ressaltar que o objetivo não era o de aplicação da SD, nos moldes do grupo de Genebra, mas apenas contextualizar o gênero àquela situação de ensino/aprendizagem, mas também de pesquisa⁵⁶.

Na sequência, sob a supervisão da pesquisadora, tiveram a oportunidade de ir ao laboratório de informática da escola para visitar *sites* da internet e entender visualmente como funciona o hipertexto e quais as 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 pesquisados alguns artigos referentes à temática a ser trabalhada e após a escrita de um texto (artigo de opinião) na modalidade convencional⁵⁷, puderam iniciar a escrita *online*.

A produção hipertextual digital teve início em junho de 2012 e término em 14 de agosto de 2012. Começamos a parte prática com as orientações quanto aos recursos e possibilidades da wiki, por exemplo, como os participantes poderiam editar seus textos no formato digital. No início, houve certa confusão durante as aulas porque pareciam bastante confusos quanto à

⁵⁶ Não vemos necessidade de trazer aqui considerações sobre sequência didática, tampouco de fazer uma análise fina de módulos aplicados. Como dito, a SD serviu como elemento catalisador das ações futuras no ambiente *wiki*.

⁵⁷ Não apresentamos aqui as produções escritas na modalidade convencional, a qual serviu apenas de base para o entendimento da temática pelos participantes, porque o foco desta pesquisa não é esta modalidade de escrita, mas sim a produção hipertextual colaborativa, a qual ficou registrada na plataforma wiki utilizada, de modo que o *corpus* a ser analisado neste estudo foi selecionado a partir da produção online.

utilização da plataforma e da produção hipertextual, apesar de terem sido discutidas as características hipertextuais durante as aulas. Entretanto, a partir do momento que começaram de fato a criar seus hipertextos, cada grupo começou a descobrir quanto era interessante e simples produzir um texto digital no gênero (neste caso, o artigo de opinião) na plataforma wiki, cheia de recursos midiáticos e de múltiplas possibilidades por meio dos *links*.

Frente às dificuldades por eles apresentadas quanto ao manuseio da plataforma, e para não precisar de muitas aulas do professor colaborador, resolvemos marcar aulas extras nos contraturnos (vespertino e noturno) para conseguir orientar todo o grupo, quanto aos detalhes e possibilidades da tecnologia wiki para a escrita e reescrita do gênero artigo de opinião no ambiente digital. Porém, é importante dizer que grande parte dos alunos não comparecia às aulas extras. A presença era sempre dos mesmos estudantes. Acreditamos que por ser um projeto à parte daquilo que estava sendo trabalhado pelo professor regente, aliada à inexperiência dos participantes quanto à produção hipertextual fizeram com que eles, inicialmente, não dessem a devida importância ao trabalho. Desse modo, em comum acordo com o professor da disciplina, a participação em todas as atividades do projeto passou a ser requisito necessário para uma das notas do terceiro bimestre.

CAPÍTULO III

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para o processo de produção colaborativa hipertextual aqui descrito, apresentaremos abaixo algumas sugestões de estudiosos acerca das estratégias necessárias para a escritura de textos para a Web, ou seja, comuns ao suporte digital. Nesse sentido, alguns estudiosos do assunto sugerem algumas operações necessárias e pertinentes para a escrita digital:

Nielsen (1997) menciona as seguintes estratégias para a escrita hipertextual digital, no sentido do seu enxugamento para facilitar a leitura do internauta:

- Uso de palavras-chave (links de hipertexto realçados por diferentes tipos de fonte);
- Subtítulos pertinentes (e não apenas "engraçadinhos");
- Uso de listas indexadas;
- Uma informação por parágrafo (os usuários provavelmente pularão informações adicionais, caso não sejam atraídos pelas palavras iniciais de um parágrafo);
- Estilo de pirâmide invertida, que principia pela conclusão;
- Metade do número de palavras (ou menos) do que um texto para o suporte impresso.

Shriver (2005) realça algumas estratégias de formatação do texto digital, tais como:

- Uma linguagem “amigável” e o mais “conversacional” possível;
- Retextualização apresentada na ordem direta das ideias (“escrita lógica”);
- Informações organizadas em parágrafos curtos e o mais enxuto possível;
- Margem esquerda bem ampla;
- Nítido contraste da fonte tipográfica em relação ao fundo (tela);

- Títulos e subtítulos concisos, que evoquem associações mentais interessantes;
- Substituição do “excesso” de palavras por outros signos gráficos;
- Expansão do repertório semiótico (vídeo, animação e som);
- Uso da “potencialidade” ativa das cores, bem como de sua variedade (mais de uma cor ou de uma tonalidade da mesma cor);
- Espaços em formatos multidimensionais, como se fossem um planetário.

Kilian (2002) menciona as seguintes estratégias:

- Regra de ouro: colocar as necessidades do internauta em primeiro lugar, isto é, colocar-se na posição do navegador, antes de escrever o texto;
- A menor informação possível: (citando Nielsen, 1997) cortar é essencial (escrever "usar" ao invés de "utilizar", "decidiu" ao invés de "tomou uma decisão". “Toda palavra e frase devem lutar por suas vidas”);
- Títulos (principalmente os títulos) simples e informativos;
- “Policiar” o conteúdo de um bloco de texto (“*chunk*⁵⁸ ou *lexia*⁵⁹). Um bloco deve ter dois ou três parágrafos curtos, cada qual com um subtítulo, todos cercados de muito espaço em branco;
- Descartar sentenças declaratórias e oferecer apenas fragmentos.
- Narrativa categórica, em vez da narrativa cronológica ou da argumentação lógica. O *Web writing* se desenvolve melhor sob a organização por categoria: "Os Cinco Signos de Câncer", "Os Maiores Golfistas", "As Melhores Praias do Litoral Sul".

Por sua vez, McAdams (s/d) apresenta as seguintes considerações:

⁵⁸ O termo *chunk*, em relação ao hipertexto, foi usado por Crawford Kilian, tendo sido definido pela linguista inglesa Alison Wray (apud LIMA, 07/11/2010, não paginado) como o “termo usado por muitos pesquisadores para se referir às grandes unidades de processamento – ou seja, unidades lexicais que são formadas por duas palavras ou mais”. Disponível em: <<http://www.ead.uems.br/course/view.php?id=117>>. Acesso em: 25 ago 2012.

⁵⁹ Uma *lexia* é um bloco de texto normalmente ligado a outros blocos por links. O termo foi cunhado pelo filósofo francês Roland Barthes no seu livro *S/Z* e expandiu-se largamente para o jargão digital. Quando uma *lexia* é construída de modo a cobrir concisamente um único tema, também pode ser epitetado de “tópico”, particularmente popular no universo da comunicação técnica. Neste trabalho, optamos pelo termo bloco de texto para designar as partes fragmentárias de um hipertexto. Disponível em: <<http://www.estudar.org/pessoa/fp98/03develop/desenvol.htm>>. Acesso em: 15 mar 2009.

- Importância da estruturação dos blocos, enfatizando a dificuldade de se estabelecer o tamanho desses blocos;
- O risco de se agrupar diversos parágrafos num mesmo bloco de hipertexto é a perda do momento “exato” para se inserir uma conexão: no ambiente fragmentado dos hipertextos, quando se acessa um novo link, deve-se ser capaz de perceber imediatamente porque a conexão foi ali inserida e, se não ficar satisfeito com “derivação”, poder retomar rápida e facilmente a ideia expressa pelo tópico original;
- Em se tratando, pois, da inserção de links, o primeiro passo consiste em estruturar as unidades básicas. Cada bloco ao qual o usuário retorna, após haver interrompido sua navegação, deve ser capaz de manter sozinho o seu significado, mesmo que ofereça múltiplas saídas para outros textos complementares;
- Permitir ao usuário a liberdade de sair de “onde ele estiver”, de decidir o momento de finalizar a própria navegação e, ao mesmo tempo, de perceber que sempre haverá mais a explorar;
- Unidade básica dos ambientes hipertextuais costuma ser uma tela ou frame, dentro da qual poderão ser inseridas “janelas” com diferentes elementos (textuais ou outros). O tamanho relativamente pequeno da tela, bem como a limitação das opções de movimento dentro e fora dela, faz do ambiente virtual uma opção pior para a leitura, em relação ao texto impresso, por isso, é necessário que o autor organize o texto de tal forma que o leitor não precise rolar páginas, mas que ele possa, ao invés de rolar, aprofundar seu roteiro de leitura a partir das ligações internas e externas sugeridas pelo autor.

Apresentamos abaixo um quadro que mostra a quantidade de integrantes em cada grupo:

GRUPOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	
TOTAL GERAL DE PARTICIPANTES	27
TOTAL DE GRUPOS	6
GRUPO 1	5 INTEGRANTES
GRUPO 2	5 INTEGRANTES
GRUPO 3	5 INTEGRANTES
GRUPO 4	3 INTEGRANTES

GRUPO 5	5 INTEGRANTES
GRUPO 6	4 INTEGRANTES

Quadro 4: Grupos Participantes

Para efeito de análise e discussão, selecionamos a produção do Grupo 1 e esclarecemos que a opção por analisar a produção apenas do grupo 1 se justifica por dois motivos: o primeiro é que a quantidade de versões de todos os grupos envolvidos a serem analisadas é extensa (mais de 70 versões apenas de um grupo); o segundo é que no grupo 1 houve o efetivo trabalho de todas as integrantes.



Figura 22: Página inicial Grupo 1

As Ferramentas Digitais no Cotidiano

As ferramentas digitais estão sendo muito utilizadas hoje em dia, pois elas possibilitam a troca de informações entre várias pessoas de vários lugares na chamada **comunidade virtual**, não tendo fronteiras entre si. Atualmente os saberes não se situam em apenas um local: não estão mais nas bibliotecas e na mente das pessoas. Agora o saber pode ser encontrado no **mundo virtual**.



O mundo está cada vez mais conectado, a cada dia novas pessoas estão englobadas nessas novas **tecnologias**. Pessoas de todas as idades sejam crianças, jovens, adultos ou idosos, que já nasceram vinculadas a esse mundo ou que estão tentando recuperar o tempo perdido, afim de não se tornarem um analfabete.



Com esses avanços tecnológicos ocorre algumas mudanças no comportamento das pessoas. Muda a localização dos saberes, que agora passa a ser adquirido através das ferramentas digitais. Agora também é possível conversar com amigos, **conhecer novas pessoas** sem precisar sair de casa, através das redes sociais e encontrar quem sabe seu grande amor.

O mundo evoluiu e ainda está evoluindo, coisas que as pessoas nunca pensavam que pudessem existir agora está se tornando realidade, mas será que esses avanços são benéficos ou maléficos? É o que iremos descobrir agora...



[parte 2](#)
[voltar início](#)

Figura 23: Primeiro Bloco hipertextual Grupo 1

Benéfica X Maléfica



Os avanços tecnológicos deixam várias consequências, dentre elas podemos destacar as boas (benéficas) e as ruins (maléficas).

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 abre uma página e faz o seguinte ctrl+c e ctrl+v, seu trabalho está feito, quer algo mais fácil que isso?

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://pt.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.

Depois de tantos benefícios a Internet apresenta alguns pontos negativos em seu uso de forma incorreta. Ela está mantendo cada vez mais viciados por conta do aumento de sua **acessibilidade**, causando um isolamento social. Outro exemplo de efeito negativo é a pornografia.



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.

Portanto tem-se que ter atenção ao que é usado, é necessário analisar o que é bom e ruim, saber dividir as coisas para o seu próprio bem.

parte 1

Figura 24: Segundo bloco hipertextual Grupo 1

3.1 Análise da página inicial do grupo 1 (raiz matricial)

Apresentamos acima os três blocos hipertextuais produzidos pelo Grupo 1. O intuito aqui, como já dito, é acompanhar o processo de escrita

hipertextual colaborativa, sem se preocupar, inicialmente, com questões ortográficas ou puramente gramaticais, isto é, com o produto da escrita em si, mas buscamos entender como o grupo, colaborativamente, usa a tecnologia wiki para produzir textos (hipertextos) na *Web*, assim como se apropriam das múltiplas linguagens constitutivas do texto digital.

O grupo selecionado era composto por Thaís (líder), Tamiris, Dionne, Tainá e Lina Bárbara. Ao visualizar a imagem acima, é possível perceber que o grupo construiu o hipertexto em três partes: “Grupo 1 Thaís” (página inicial do grupo 1 – Raiz Matricial⁶⁰), “As Ferramentas Digitais no Cotidiano” (1º bloco) e “Benéfica X Maléfica” (2º bloco). A página inicial foi construída em 18 versões com início em 12 de junho e término em 08 de agosto. Esta parte teve contribuição de apenas 02 integrantes do grupo (Thaís e Tamiris). O primeiro bloco resultou em 28 versões produzidas no período de 4 de julho a 8 de agosto, com participação de todas as integrantes do grupo. O segundo bloco foi composto também por 28 versões com participação de todo o grupo, no período de 22 de julho a 12 de agosto. Temos um total de 74 versões realizadas por este grupo no final da produção hipertextual. É possível que a grande quantidade de versões realizadas pelo grupo se deva, principalmente, pela inexperiência deste em produzir hipertextos e também porque a wiki utilizada dava a eles o tempo máximo de 15 minutos para salvar qualquer alteração feita no texto, talvez por receio de perder alguma coisa, eles iam salvando cada alteração realizada, somando-se, dessa forma, muitas versões para o mesmo bloco de texto no término do trabalho.

Na página inicial do grupo (raiz matricial), na versão 0, criada em 29/05/2012 às 18h21min, temos a contribuição da pesquisadora na construção inicial do hipertexto, inserindo os nomes dos membros do grupo; a seguir, a partir da versão 1, efetivada quase duas semanas depois, em 12/06/2012 às 15h17min, as integrantes começam a editar os perfis do grupo, que consistiu em transformar cada nome num *link*, o qual foi editado por nome completo, a idade, a série e uma fotografia (por opção das participantes o perfil foi editado dessa forma):

⁶⁰A raiz matricial é a sugestão de sequência de leitura para o leitor feita pelo(s) autor(es) de hipertextos.

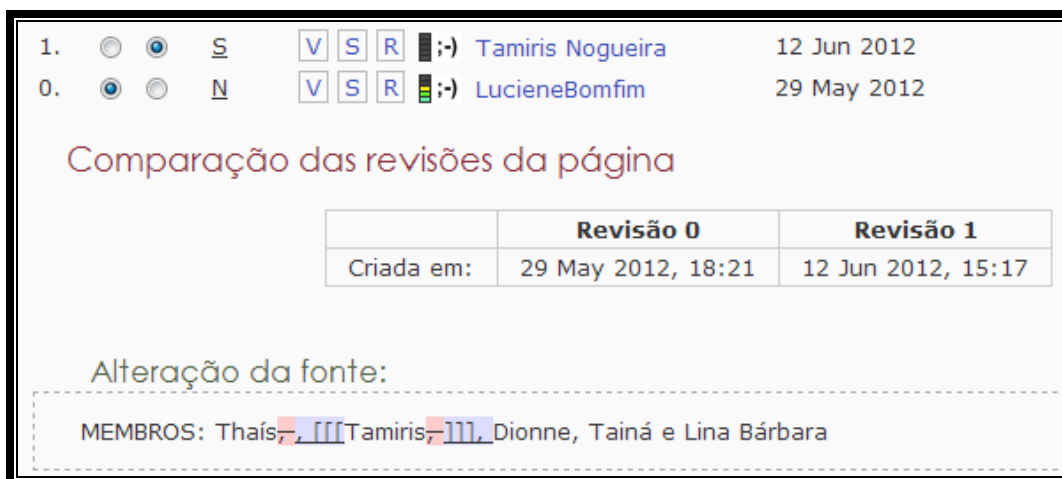


Figura 25: Versões 0/1 página inicial

A participante Tamiris contribuiu da versão 1 até a 4 (as versões 1 a 3 ocorreram no dia 12/06/2012) colocando na versão 2 um *link* “[[[[Texto do Grupo]]]” que daria acesso à página para o primeiro bloco hipertextual do grupo. Na versão 3, a participante insere uma imagem (na tentativa de representar o mundo digital (o mundo inteiro conectado à internet), já que o propósito do grupo era enfatizar o uso intenso das ferramentas digitais na vida das pessoas. Na versão 4, realizada em 13/06/2012 às 11h15min, ela faz a troca da imagem inserida na versão 3, o que a nosso ver reflete o desejo da participante em adequar a imagem ao propósito do texto. Nesse sentido, Lima (s/d, p. 3) nos fala que o “signo imagético deve ter o *status* específico de linguagem, de modo que o verbal e o imagético devem merecer igual atenção na nova materialidade multimodal, ou seja, que não se atribua à imagem uma posição apenas caudatária em relação ao signo linguístico”. É nesse sentido, que podemos afirmar que no contexto digital a presença de outras linguagens, como a imagética, não apenas auxilia a linguagem verbal na construção de sentido pelo leitor, mas por si só pode propiciar a leitura e o entendimento por parte do leitor.

4.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<u>S</u>	<input type="checkbox"/> V	<input type="checkbox"/> S	<input type="checkbox"/> R	<input type="checkbox"/> :-)	Tamiris Nogueira	13 Jun 2012
3.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<u>S</u>	<input type="checkbox"/> V	<input type="checkbox"/> S	<input type="checkbox"/> R	<input type="checkbox"/> :-)	Tamiris Nogueira	12 Jun 2012
2.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<u>S</u>	<input type="checkbox"/> V	<input type="checkbox"/> S	<input type="checkbox"/> R	<input type="checkbox"/> :-)	Tamiris Nogueira	12 Jun 2012
1.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<u>S</u>	<input type="checkbox"/> V	<input type="checkbox"/> S	<input type="checkbox"/> R	<input type="checkbox"/> :-)	Tamiris Nogueira	12 Jun 2012
0.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<u>N</u>	<input type="checkbox"/> V	<input type="checkbox"/> S	<input type="checkbox"/> R	<input type="checkbox"/> :-)	LucieneBomfim	29 May 2012

Comparação das revisões da página

	Revisão 3	Revisão 4
Criada em:	12 Jun 2012, 15:35	13 Jun 2012, 11:15

Alteração da fonte:

MEMBROS: Thaís, [[[Tamiris]]], [[[Dionne]]], Tainá e Lina Bárbara

[[[Texto do Grupo]]]

[[=image http://t3//1.gstatic.com/images? q=tbn:AND9GeSFyI70x8AhewxEHaWTPWW_VY1u2yAdZOWjrJ07NY77VA2GOh6eblogspot.com/-UmTKKIA3eHY/T2eeQtEyN3I/AAAAAAAAAyg/9Dx7KHwcCtc/s1600/digital1.jpg]]

Figura 26: versões 3/4 página inicial

A partir da versão 6 até a 9, criadas em 16/06/2012, há a participação da pesquisadora na orientação do grupo para a criação de *links*, “usos de palavras-chave” de acordo com Nielsen (1997), que além de auxiliar o autor de hipertextos a “enxugar” o texto, uma vez que ele pode enviar as informações detalhadas para outras janelas, ainda dá ao leitor a possibilidade de aprofundar sua leitura, assim como possui a função de orientar o leitor no processo de leitura, de modo que possa voltar para o ponto inicial a qualquer momento, caso o queira. Segundo McAdams em se tratando de *links* “o primeiro passo consiste em se estruturar as unidades básicas”; no caso do grupo 1, tais unidades foram disponibilizadas na Raiz Matricial (página inicial do grupo).

Da versão 10 até a 14, realizadas em 26/06/2012, houve apenas a participação de Thaís, tendo ela a preocupação em criar os *links* que dariam acesso aos outros blocos hipertextuais do grupo: “As Ferramentas Digitais” e “Benéfica X Maléfica”. Na criação desses *links*, a participante utilizou a sintaxe para aumentar a fonte, concretizada na versão 15 no dia 27/06/2012 às 20hmin06, ação importante nos textos digitais como forma de chamar a atenção do leitor. Trata-se do processo supratextual de que fala Bronckart (2003).

Na versão 16, realizada em 08/08/2012 às 16h17min, a pesquisadora coloca dentro da página inicial do grupo 1 (e também dos demais grupos) os

o processo de leitura evitando a rolagem da página estendida, a inserção de *links* dentre outros detalhes apontados pelos estudiosos do assunto como sendo estratégias necessárias para a produção na *Web*. Então, conforme iam construindo o hipertexto, surgiam as dúvidas que eram sanadas nas aulas na Sala de Tecnologia Educacional - STE da escola ou via *e-mail* pela pesquisadora, que ficava acompanhando a produção *online* para ir orientando cada grupo sobre o que estava faltando no texto, sobre o que deveriam fazer para melhorar. Dessa forma, as orientações eram feitas a partir das dificuldades específicas de cada grupo ao longo do processo, como está ilustrado na imagem abaixo:



Figura 29: E-mail enviado à turma participante

Podemos inferir ainda, conforme a imagem abaixo, que a linguagem imagética trazida pelo grupo e a verbal “Mundo Digital” presente logo acima da figura concretiza uma relação de independência uma da outra; aliás, neste caso, é possível dizer que a imagem tal como está posta pode transmitir a informação ou o propósito do trabalho mais rapidamente ao leitor do que a linguagem verbal. O aumento da fonte dos títulos dos blocos hipertextuais e o colorido também se concretizam como estratégias importantes para o texto digital, auxiliando na captura do olhar do leitor para o texto, conforme nos chama a atenção Shriver (2005) acerca da importância de criar títulos e subtítulos concisos e interessantes para atrair o leitor, assim como substituir

palavras por outros signos gráficos e o uso da potencialidade das cores, pois no texto digital a exuberância desse recurso é fundamental.

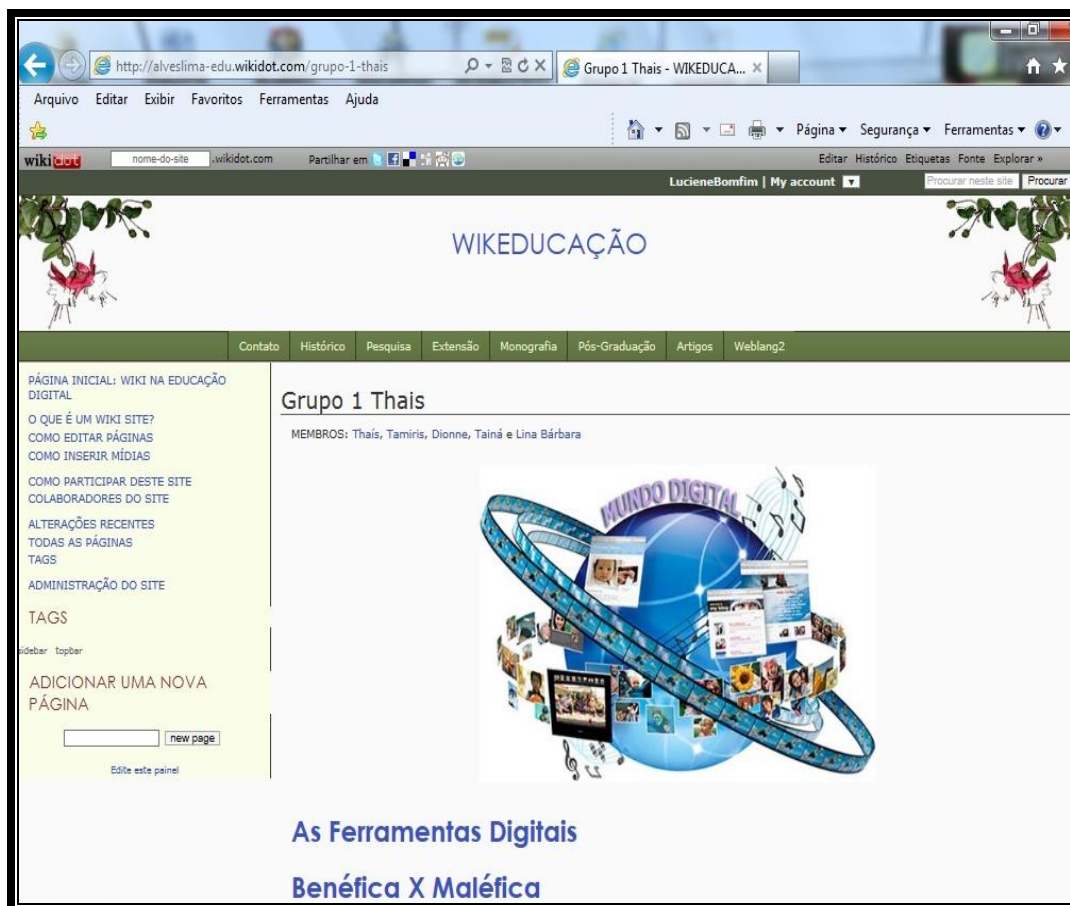


Figura 30: Produção final da página inicial

3.2 Análise do primeiro bloco hipertextual

Em relação ao primeiro bloco, este foi registrado como sendo de autoria da participante e líder Thaís Nogueira. O tempo gasto entre a primeira versão (0) e a segunda versão (1) é de 4 minutos (21h50min às 21h54min). Inicialmente, ela utiliza apenas texto verbal e imagens, sem se preocupar com outras mídias ou inserção de *links* (Cf. imagem a seguir):

3.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<u>S</u>	<input type="button" value="V"/>	<input type="button" value="S"/>	<input type="button" value="R"/>	<input type="button" value=";-)"/>	Tamiris Nogueira	4 Jul 2012
2.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<u>I</u>	<input type="button" value="V"/>	<input type="button" value="S"/>	<input type="button" value="R"/>	<input type="button" value=";-)"/>	Thais Nogueira	27 Jun 2012
1.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<u>S</u>	<input type="button" value="V"/>	<input type="button" value="S"/>	<input type="button" value="R"/>	<input type="button" value=";-)"/>	Thais Nogueira	26 Jun 2012
0.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<u>N</u>	<input type="button" value="V"/>	<input type="button" value="S"/>	<input type="button" value="R"/>	<input type="button" value=";-)"/>	Thais Nogueira	26 Jun 2012

Comparação das revisões da página

	Revisão 0	Revisão 1
Criada em:	26 Jun 2012, 21:50	26 Jun 2012, 21:54

Alteração da fonte:

As ferramentas digitais estão sendo muito utilizadas hoje em dia, pois elas possibilitam a troca de informações entre várias pessoas de vários lugares, não tendo fronteiras entre si. Atualmente os saberes não se situam em apenas um local: não estão mais nas bibliotecas, na mente das pessoas. Agora o saber pode ser encontrado no mundo virtual.

[[=image http://www.ojornalista.com/wp-content/uploads/2010/02/livros_seo.jpg]]

O mundo está cada vez mais conectado, a cada dia novas pessoas estão englobadas nesse mundo digital. Pessoas de todas as idades, ~~seja~~ sejam crianças, jovens, adultos ou idosos, que já nasceram vinculadas a esse mundo ou que estão tentando recuperar o tempo perdido, afim de não se tornarem um analfabvte.

[[=image http://1.bp.blogspot.com/___2I-Oh89N-s/TG2BhRw0nfi/AAAAAAAAALM/MooPuESMz7o/s320/figura_blog.png]]

Figura 31: Versões 0/1 primeiro bloco hipertextual

É interessante notar que nessa versão a participante substituiu a palavra “seja” por “sejam”, o que reflete que ela se preocupa, considerando o gênero em questão, com as normas de escrita comuns para os textos do suporte impresso, numa nítida correção linguística, de natureza epilinguística, em que há, na segunda versão, uma suspensão do fluxo das ideias para focalizar um elemento linguístico do enunciado. Analisando as produções hipertextuais de um modo geral, não percebemos nenhuma abreviação (comum nas conversas *online* no meio digital) nos textos como *vc*, *blz*, *msm*, *pq*, dentre outras bastante comuns no jargão digital, mostrando que a participante tem consciência quanto à adequação linguística num gênero específico.

Temos nesta imagem dois parágrafos, típicos do gênero artigo de opinião. No primeiro, os estudantes tentam defender a tese de que o conhecimento não se encontra numa determinada pessoa, mas no coletivo delas. No segundo, para comprovar a sua tese, trazem uma espécie de exemplificação, ao afirmar que as crianças, jovens, adultos e idosos estão tentando conectar-se para evitar o analfabetismo digital.

Como se vê pela imagem a seguir, não ocorre contribuição do grupo na passagem da produção 1 para a 2 especificamente na revisão 2; na plataforma wiki, há apenas o registro, no dia 27/6, de um novo subtítulo para o bloco 2, a ser analisado adiante.

Tais fatos nos faz retomar Signorini (2012, p. 286), quando afirma que há “sobreposições e complementaridades entre eventos de diferentes tipos...”, isto é, entre práticas tradicionais e hipermidiáticas de reescrita de textos. Pela geração dos dados obtidos desta pesquisa, o tradicional é revelado na tentativa de apagamento de trecho (estratégia comum no momento de revisão de textos no contexto tradicional) para uma complementaridade de inserção de imagem.

Na passagem da produção 4 para a 5, temos nova tentativa de inserção de imagem. Há, aqui, novos apagamentos de informações, desta vez, dos dois parágrafos, e sua reescrita idêntica. Devemos observar que os apagamentos de informações nestas duas imagens não ocorrem para inserção de argumentos, mas para a inserção de imagens, que compõem a multimodalidade do gênero na plataforma wiki.

Da produção 5 para a 6, ocorre o que Bronckart (2003) intitula de mecanismos supratextuais. Essa categoria de análise foi definida mediante a análise dos textos do *corpus*, a fim de contemplar um nível que tratasse da apresentação estética do texto. Sua construção tomou como base o conceito de Bronckart (2003) de “procedimentos supratextuais”, que designam elementos de “formatação da página (títulos, subtítulos, paragrafação) e de relevo (sublinhados, itálicos, negritos, etc.), que traduzem alguns aspectos dos procedimentos de planificação e/ou dos procedimentos enunciativos” (p. 81). Leite e Pereira (2013, p.58) asseveram que Bronckart “não contempla aspectos como legibilidade da letra, recuo do texto e do espaçamento do parágrafo em relação à margem da página, emprego de letras maiúsculas e minúsculas, traçado de letras ou sinais de pontuação”. Claro está também para nós que Bronckart está tratando de aspectos supratextuais do contexto grafocêntrico; por isso, não apresenta categorias para o texto digital, como o símbolo “>” que denota o alinhamento justificado à direita semelhante à página do *word*. Destacamos que nenhuma participante do grupo 1 fez o alinhamento do texto à margem esquerda, adicionando espaço entre as palavras, se necessário.

todas as contribuições por participante; a partir dele, montamos um gráfico que mostra a quantidade de participações realizadas individualmente pelas 5 integrantes do grupo analisado, sendo possível acompanhar qual delas mais contribuiu para a produção e qual menos participou. Ao analisar o gráfico, podemos concluir que a participante Thaís liderou o *ranking*, somando mais de 50 participações. Já a participante Tainá foi a que menos contribuiu para a produção hipertextual colaborativa, com menos de 10 participações. Acompanhemos o gráfico abaixo:

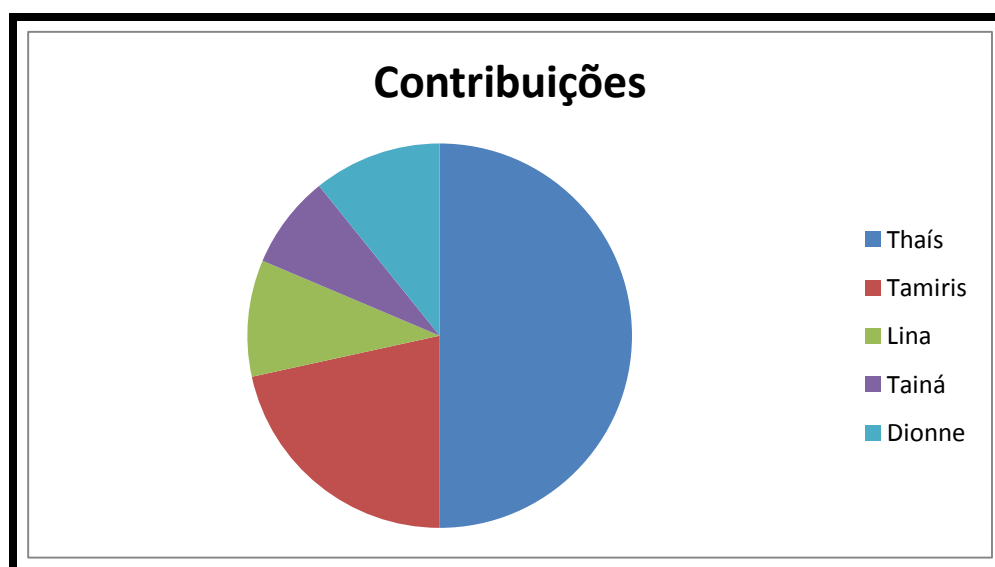


Gráfico 2: Contribuição individual na produção hipertextual

Na versão 13, temos apenas um ajuste epilinguístico, no dizer de Geraldi (2006, p.24), que são aqueles que, “tomando as próprias expressões usadas por objeto, suspendem o tratamento do tema a que se dedicam os interlocutores para refletir sobre os usos expressivos que estão usando”. Neste caso, a interrupção do discurso ocorre na utilização da palavra *amor* da versão 12, trocada por *amo* na 13. Na versão 14, a única alteração foi feita no mesmo minuto (às 14h54min) da versão 13, em que há o retorno à palavra *amor*. Na versão 15, a única alteração foi a que segue: “Agoraa o saber pode ser encontrado no [[[mundo virtual]]]”, ou seja, momento de suspensão da interação para trabalhar especificamente numa determinada palavra. Na versão 16, ocorre nova alteração na palavra *Agora*, como segue a transcrição retirada da versão do grupo “Agora o saber pode ser encontrado no [[[mundo

Comparação das revisões da página

	Revisão 19	Revisão 20
Criada em:	22 Jul 2012, 16:19	26 Jul 2012, 15:39

Alteração da fonte:

[[f>image http://www.ojornalista.com/wp-content/uploads/2010/02/livros_seo.jpg]]
 > As ferramentas digitais estão sendo muito utilizadas hoje em dia, pois elas possibilitam a troca de informações entre várias pessoas de vários lugares, não tendo fronteiras entre si. Atualmente os saberes não se situam em apenas um local; não estão mais nas bibliotecas; e na mente das pessoas. Agora o saber pode ser encontrado no [[mundo virtual]].

[[f<image http://1.bp.blogspot.com/_2I-Oh89N-s/TG2BhRw0nfi/AAAAAAAAALM/MooPuESMz7o/s320/figura_blog.png]]
 > O mundo está cada vez mais conectado, a cada dia novas pessoas estão englobadas nesse mundo digital. Pessoas de todas as idades sejam crianças, jovens, adultos ou idosos, que já nasceram vinculadas a esse mundo ou que estão tentando recuperar o tempo perdido, afim de não se tornarem um analfabyte.

> Com esses avanços tecnológicos ocorre algumas mudanças no comportamento das pessoas. Muda a localização dos saberes, que agora passa a ser adquirido através das ferramentas digitais. Agora também é possível conversar com amigos, conhecer novas pessoas sem precisar sair de casa, através das redes sociais e encontrar quem sabe seu grande amor.

[[f>image http://www.ciab.com.br/blog/wp-content/uploads/2012/05/11.jpg]]
 > O mundo evoluiu e ainda está evoluindo coisas que as pessoas nunca pensavam que pudessem existir agora está se tornando realidade, mas será que esses avanços são benéficos? Ou maléficos? É o que iremos descobrir agora...
 [[[Internet: Benéfica X Maléfica]]]

Figura 39: Versões 19/20 primeiro bloco hipertextual

Dois minutos depois, na versão 21, Lina efetua novas alterações linguísticas (atividade epilinguística) a partir da versão de Thaís. Há um acréscimo de vírgula, depois do verbo evoluindo, a colocação da letra minúscula no organizador alternativo “ou” e acréscimo do adjetivo “maléficos” seguido de ponto de interrogação. O *hiperlink* no final da página remete o leitor ao segundo bloco hipertextual do grupo “Benéfica X Maléfica”.

Comparação das revisões da página

	Revisão 20	Revisão 21
Criada em:	26 Jul 2012, 15:39	26 Jul 2012, 15:41

Alteração da fonte:

[[f>image http://www.ojornalista.com/wp-content/uploads/2010/02/livros_seo.jpg]]

> As ferramentas digitais estão sendo muito utilizadas hoje em dia, pois elas possibilitam a troca de informações entre várias pessoas de vários lugares, não tendo fronteiras entre si. Atualmente os saberes não se situam em apenas um local: não estão mais nas bibliotecas e na mente das pessoas. Agora o saber pode ser encontrado no [[[mundo virtual]]].

[[f<image http://1.bp.blogspot.com/_2I-Oh89N-s/TG2BhRw0nfi/AAAAAAAAALM/MooPuESMz7o/s320/figura_blog.png]]

> O mundo está cada vez mais conectado, a cada dia novas pessoas estão englobadas nesse mundo digital. Pessoas de todas as idades sejam crianças, jovens, adultos ou idosos, que já nasceram vinculadas a esse mundo ou que estão tentando recuperar o tempo perdido, afim de não se tornarem um analfabete.

> Com esses avanços tecnológicos ocorre algumas mudanças no comportamento das pessoas. Muda a localização dos saberes, que agora passa a ser adquirido através das ferramentas digitais. Agora também é possível conversar com amigos, conhecer novas pessoas sem precisar sair de casa, através das redes sociais e encontrar quem sabe seu grande amor.

[[f>image http://www.ciab.com.br/blog/wp-content/uploads/2012/05/11.jpg]]

> O mundo evoluiu e ainda está evoluindo. coisas que as pessoas nunca pensavam que pudessem existir agora está se tornando realidade, mas será que esses avanços são benéficos? ou ou maléficos? É o que iremos descobrir agora...

[[[Internet: Benéfica X Maléfica]]]

Figura 40: Versões 20/21 primeiro bloco hipertextual

Já caminhando para a finalização do primeiro bloco hipertextual, parece que a preocupação do grupo consiste em fazer a inserção ou adequação de *links*, criando novas páginas. Na versão 22, realizada em 07/08/2012 às 20h58min, por exemplo, reescrita por Thaís, há a substituição do sintagma “nesse mundo digital” por “novas tecnologias”. Ocorre a inserção de uma sintaxe para o acréscimo de um *hiperlink* na palavra “tecnologias”, a qual é transformada em *página-link*. Nesse sentido, Gomes (2011, p. 29, grifo nosso) explica que os “links funcionam como dêiticos, isto é, como indicadores, sendo chamados de **endofóricos**, quando levarem a documentos ou a partes do próprio documento, ou **exofóricos**, quando abrirem textos que estão fora do documento de origem”. Neste caso (versão 22), trata-se de um *link* endofórico que se constitui como parte do texto de origem (As ferramentas digitais no cotidiano), pois ao acessá-lo o leitor terá uma definição acerca do termo, podendo aprofundar seu conhecimento, caso seja de seu interesse.

Comparação das revisões da página

	Revisão 21	Revisão 22
Criada em:	26 Jul 2012, 15:41	7 Aug 2012, 20:58

Alteração da fonte:

[[f>image http://www.ojornalista.com/wp-content/uploads/2010/02/livros_seo.jpg]]
 > As ferramentas digitais estão sendo muito utilizadas hoje em dia, pois elas possibilitam a troca de informações entre várias pessoas de vários lugares, não tendo fronteiras entre si. Atualmente os saberes não se situam em apenas um local: não estão mais nas bibliotecas e na mente das pessoas. Agora o saber pode ser encontrado no [[mundo virtual]].

[[f<image http://1.bp.blogspot.com/_2I-Oh89N-s/TG2BhRw0nfi/AAAAAAAAALM/MooPuESMz7o/s320/figura_blog.png]]
 > O mundo está cada vez mais conectado, a cada dia novas pessoas estão englobadas nesse mundo nessas digital-novas [[tecnologias]]. Pessoas de todas as idades sejam crianças, jovens, adultos ou idosos, que já nasceram vinculadas a esse mundo ou que estão tentando recuperar o tempo perdido, afim de não se tornarem um analfabyte.

> Com esses avanços tecnológicos ocorre algumas mudanças no comportamento das pessoas. Muda a localização dos saberes, que agora passa a ser adquirido através das ferramentas digitais. Agora também é possível conversar com amigos, conhecer novas pessoas sem precisar sair de casa, através das redes sociais e encontrar quem sabe seu grande amor.

[[f>image http://www.ciab.com.br/blog/wp-content/uploads/2012/05/11.jpg]]
 > O mundo evoluiu e ainda está evoluindo, coisas que as pessoas nunca pensavam que pudessem existir agora está se tornando realidade, mas será que esses avanços são benéficos ou maléficos? É o que iremos descobrir agora...
 [[[Internet: Benéfica X Maléfica]]]

Figura 41: Versões 21/22 primeiro bloco hipertextual

Na versão 23, reescrita por Lina Bárbara, há o acréscimo de uma vírgula depois da palavra “lugares” e a inserção da sintaxe “[[[comunidades virtuais]]]” para o acréscimo de um *hiperlink*, qual seja, comunidades virtuais.

Comparação das revisões da página

	Revisão 22	Revisão 23
Criada em:	7 Aug 2012, 20:58	7 Aug 2012, 21:24

Alteração da fonte:

[[f>image http://www.ojornalista.com/wp-content/uploads/2010/02/livros_seo.jpg]]
 > As ferramentas digitais estão sendo muito utilizadas hoje em dia, pois elas possibilitam a troca de informações entre várias pessoas de vários lugares, nas [[comunidades virtuais]], não tendo fronteiras entre si. Atualmente os saberes não se situam em apenas um local: não estão mais nas bibliotecas e na mente das pessoas. Agora o saber pode ser encontrado no [[mundo virtual]].

[[f<image http://1.bp.blogspot.com/_2I-Oh89N-s/TG2BhRw0nfi/AAAAAAAAALM/MooPuESMz7o/s320/figura_blog.png]]
 > O mundo está cada vez mais conectado, a cada dia novas pessoas estão englobadas nessas novas [[tecnologias]]. Pessoas de todas as idades sejam crianças, jovens, adultos ou idosos, que já nasceram vinculadas a esse mundo ou que estão tentando recuperar o tempo perdido, afim de não se tornarem um analfabyte.

> Com esses avanços tecnológicos ocorre algumas mudanças no comportamento das pessoas. Muda a localização dos saberes, que agora passa a ser adquirido através das ferramentas digitais. Agora também é possível conversar com amigos, conhecer novas pessoas sem precisar sair de casa, através das redes sociais e encontrar quem sabe seu grande amor.

[[f>image http://www.ciab.com.br/blog/wp-content/uploads/2012/05/11.jpg]]
 > O mundo evoluiu e ainda está evoluindo, coisas que as pessoas nunca pensavam que pudessem existir agora está se tornando realidade, mas será que esses avanços são benéficos ou maléficos? É o que iremos descobrir agora...
 [[[Internet: Benéfica X Maléfica]]]

Figura 42: Versões 22/23 primeiro bloco hipertextual

Na versão 24, Dionne Feitosa, no dia 7/08/2012, reescreve o trecho anterior de Lina, ao eliminar o plural da expressão comunidades virtuais e deixando-a no singular “comunidade virtual”, mantendo-o como *link*. Da versão 24 para a 25, não há alteração no aspecto verbal, mas apenas um *link* orientador da leitura, tal como segue: [[[As Ferramentas Digitais no Cotidiano|Voltar à página inicial Grupo 1 Thais]]]⁶⁴. Esta mudança foi efetuada pela própria professora-pesquisadora, numa ação de orientação durante as aulas na STE da escola quanto a inserção de *links* com função de “guiar” o leitor ao trânsito pelos blocos construídos pelo grupo. Da versão 25 a 26, também efetivada pela pesquisadora, há novamente alterações, dessa vez, de retirada dos links “guias” com o intuito de que a ação fosse realizada pelo próprio grupo, já que eles tiveram as orientações necessárias de como fazê-lo, conforme podemos visualizar na imagem abaixo:

⁶⁴ Por conta do não acréscimo verbal ao texto, não trouxemos a imagem da passagem da versão 24 para a 25.

As Ferramentas Digitais no Cotidiano

As ferramentas digitais estão sendo muito utilizadas hoje em dia, pois elas possibilitam a troca de informações entre várias pessoas de vários lugares na chamada **comunidade virtual**, não tendo fronteiras entre si. Atualmente os saberes não se situam em apenas um local: não estão mais nas bibliotecas e na mente das pessoas. Agora o saber pode ser encontrado no **mundo virtual**.



O mundo está cada vez mais conectado, a cada dia novas pessoas estão englobadas nessas novas tecnologias. Pessoas de todas as idades sejam crianças, jovens, adultos ou idosos, que já nasceram vinculadas a esse mundo ou que estão tentando recuperar o tempo perdido, afim de não se tornarem um analfabyte.



Com esses avanços tecnológicos ocorre algumas mudanças no comportamento das pessoas. Muda a localização dos saberes, que agora passa a ser adquirido através das ferramentas digitais. Agora também é possível conversar com amigos, conhecer novas pessoas sem precisar sair de casa, através das redes sociais e encontrar quem sabe seu grande amor.

O mundo evoluiu e ainda está evoluindo, coisas que as pessoas nunca pensavam que pudessem existir agora está se tornando realidade, mas será que esses avanços são benéficos ou maléficos? É o que iremos descobrir agora...



parte 2
voltar início

Figura 43: Produção final primeiro bloco hipertextual

3.3 Análise do segundo bloco hipertextual

O início desse segundo bloco de texto intitulado “Benéfica X Maléfica” (é com esse título que as autoras terminam o bloco que inicialmente era Internet: Benéfica X Maléfica) foi de autoria de Tainá, registrado na data de 22/07/2012 às 16h14min. Ela começa 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 às 16h15min da mesma data, a participante apenas substitui a forma verbal “deixa” por “deixam” visando adequar o verbo ao seu sujeito que estava no plural. É importante salientar que de modo geral houve a preocupação das participantes em adequar a escrita à norma culta da língua.

Considerando que os estudantes estavam acostumados a usar a *internet*, na maioria das vezes, para diversão, entretenimento, conversas *online*, casos em que normalmente fazem uso da linguagem de maneira mais abreviada, rápida, flexível e adequada ao suporte digital que exige rapidez e flexibilidade durante o processo de interação, observamos que elas entenderam a proposta de escrita como sendo formal e que o interlocutor, por primeiro, seria um professor (no caso a pesquisadora) e a partir disso buscaram adequar a linguagem ao gênero (artigo de opinião). De acordo com Geraldi (2006, 27) “as ações praticadas com a linguagem, são, a cada passo, ‘ditadas’ pelos objetivos pretendidos”.

Comparar versões

página 2 de 2 < anterior 1 2

rev.	marcar	ações	por	data	comentários
8.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> V <input type="radio"/> S <input type="radio"/> R	Tamiris Nogueira	8 Aug 2012
7.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> V <input type="radio"/> S <input type="radio"/> R	Tamiris Nogueira	8 Aug 2012
6.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> V <input type="radio"/> S <input type="radio"/> R	Thais Nogueira	8 Aug 2012
5.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> V <input type="radio"/> S <input type="radio"/> R	Thais Nogueira	8 Aug 2012
4.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> V <input type="radio"/> S <input type="radio"/> R	Thais Nogueira	7 Aug 2012
3.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> V <input type="radio"/> S <input type="radio"/> R	Thais Nogueira	7 Aug 2012
2.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> V <input type="radio"/> S <input type="radio"/> R	Thais Nogueira	7 Aug 2012
1.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> V <input type="radio"/> S <input type="radio"/> R	Taina Souza	22 Jul 2012
0.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> V <input type="radio"/> S <input type="radio"/> R	Taina Souza	22 Jul 2012

Comparação das revisões da página close

	Revisão 0	Revisão 1
Criada em:	22 Jul 2012, 16:14	22 Jul 2012, 16:15

Alteração da fonte:

> Os avanços tecnológicos ~~deixa~~ deixam várias conseqüências, dentre elas podemos destacar as boas (benéficas) e as ruins (maléficas).

Figura 45: Versões 0/1 segundo bloco hipertextual

A mudança da versão 1 para a 2 ocorre duas semanas depois pela participante Thaís, criada em 07/08/2012 às 21h57min. Ela mantém a contribuição da colega como parágrafo inicial, introduz um segundo visando 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, ela 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 autora era, com a imagem, chamar a atenção do leitor acerca dos 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. Gomes (2010, p. 86) explica que isso ocorre, ou seja, texto e imagem se complementam, quando “uma imagem inteira se relaciona a um texto inteiro”.



Figura 46: Versão 2 segundo bloco hipertextual

Ainda nessa revisão a autora faz a inserção de um *link* interno⁶⁵ “Google”, direcionando o leitor para uma página construída pelo grupo definindo essa ferramenta. 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

⁶⁵ São *links* que aparecem dispostos dentro do mesmo hiperdocumento ou dentro do mesmo *site*.

destaque. Para o autor, 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, 2011, p. 33).

Ao clicarmos no link “Google”, por exemplo, a página que aparece é uma explicação do que seja o Google, a qual será acessada pelo leitor hipertextual se assim o desejar. São recursos estruturais que 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 externo⁶⁶, induzindo o leitor a conhecer a página do Google na *Web*.

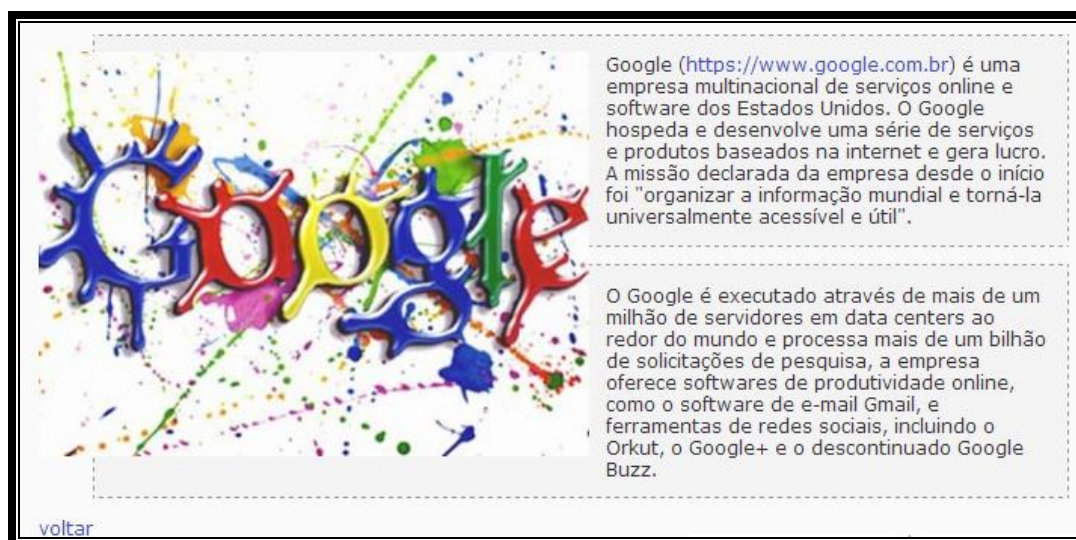


Figura 47: Edição da *página-link* “Google”⁶⁷

⁶⁶ São *links* que ligam diferentes *sites*.

⁶⁷ Informamos que a explicação da *página-link* “Google” foi retirada pela autora do próprio site “Google”.

Na versão 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, versão 3 para 4, a estudante faz alteração apenas no título da página em que ela enxuga o título escolhido anteriormente (Internet: Benéfica X Maléfica) para o novo “Benéfica X Maléfica”. Vale ressaltar que as intervenções foram feitas em intervalos muito curtos de tempo, pois a revisão 3 e 4 estão registradas ambas no dia 07/08/12 às 22h14min, “o que não pode ser considerado uma verdadeira mudança, mas sim uma medida preventiva contra possíveis “perdas” de texto (salvando frequentemente), provenientes de problemas com a máquina” (GOMES, SOARES & LEITE, 2007, p. 8). Neste estudo, acreditamos que o salvar com frequência se deve a uma limitação da própria ferramenta wiki que disponibilizava ao editor um tempo determinado para ir salvando as alterações realizadas.

Analisando a versão 4 para 5, houve apagamento de tudo o que havia sido feito nas versões anteriores; no entanto, o registro da versão seguinte (5 para 6) curiosamente nos apresenta o retorno idêntico de todo o texto produzido anteriormente assim como a imagem inserida. A ferramenta utilizada nos apresenta o texto apagado sobrescrito e grifado na cor rosa; já aquilo que foi acrescentado (texto ou imagem) grifado na cor azul. Trata-se de um recurso de extrema relevância quando se analisa o processo da produção hipertextual, por possibilitar ao avaliador visualizar tudo o que foi sendo eliminado ou acrescentado ao longo do texto. A produção (hiper)textual na wiki “ganha a forma de um processo, com uma certa historicidade que permite investigar os caminhos para a produção do texto final” (Gomes, Soares & Leite, 2007, p. 4).

Comparação das revisões da página

	Revisão 4	Revisão 5
Criada em:	7 Aug 2012, 22:14	8 Aug 2012, 20:21
Título da página:	Benéfica X Maléfica	

Alteração da fonte:

~~[[[<img http://www.omelhordomarketing.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 (maléficas):~~

~~> 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 abre uma página e faz o seguinte ctrl+c e ctrl+v, seu trabalho está feito, quer algo mais fácil que isso?~~

	Revisão 5	Revisão 6
Criada em:	8 Aug 2012, 20:21	8 Aug 2012, 20:27

Alteração da fonte:

[[[<img http://www.omelhordomarketing.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 (maléficas).

> 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 abre uma página e faz o seguinte ctrl+c e ctrl+v, seu trabalho está feito, quer algo mais fácil que isso?

Figura 48: Alterações realizadas na plataforma

Na passagem 6 para 7, não ocorre modificação. Já da versão 7 para 8 de autoria de Tamiris, realizada em 08/08/12 às 20h39min, ocorre algo essencial na escritura 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 revisão, 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, em 10/08/2012 às 22h13min. Ao confrontar o contexto da criação com o da edição da página, é possível verificar uma justaposição entre as ideias que mostra aspectos positivos e negativos do uso da *Web*, visto que a criadora da página “acessibilidade” enfatiza o aumento da acessibilidade digital como algo negativo, nos “mantendo escravos” (grifado em azul na imagem acima); na visão da editora, tal recurso aparece como positivo, uma vez que as tecnologias do ramo da informática auxiliam “com ferramentas ou conjuntos de ferramentas que permitem que portadores de deficiências (as mais variadas) se utilizem dos recursos que o computador oferece” (Cf. imagem abaixo). Em trabalhos de produção textual tanto na wiki como em outros textos colaborativos publicados na internet, pode ocorrer o problema da falta de sintonia entre as ideias dos editores, o que acreditamos ter ocorrido neste caso descrito.

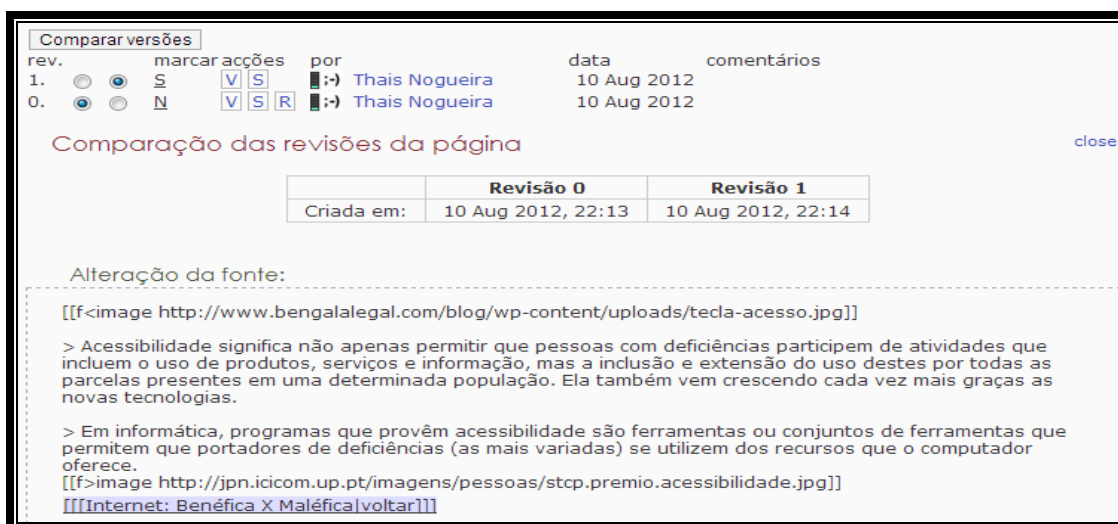


Figura 51: Edição da *página-link* “acessibilidade”

Considerando a passagem da produção 10 para a 11, verificamos que a revisão feita por Tamiris em 08/08/12 às 22h34min consiste em apagar a contribuição da outra participante (Dionne) e a reescrita do texto com algumas supressões e acréscimos com relação à versão anterior, inclusive ela exclui a

página-link criada pela colega “[[[acessibilidade]]]”. Saliemos aqui que as exclusões realizadas ou as interferências no texto do outro não eram negociadas entre as integrantes do grupo, no entanto, um participante não impunha obstáculos ao outro. Entendemos aqui a “reescrita como parte do processo de produção textual, onde o aluno é estimulado a aprimorar seu texto [ou do grupo]” (LEITE & PEREIRA, 2013, p. 37), visando aprimorar, conseqüentemente, sua própria aprendizagem, sua capacidade na elaboração de textos numa relação interativa entre aluno e professor, entre aluno e demais colegas. Há, neste caso específico (versão 10 para 11), a interferência direta do eu no texto do outro, o que até então não havia ocorrido, aparecendo, anteriormente, somente acréscimos com relação àquilo que vinha sendo produzido pelo grupo. 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). Vale ressaltar que não presenciamos durante a produção hipertextual nenhuma reclamação ou descontentamento por parte da estudante que teve sua contribuição (versão 10) reformulada pela colega de grupo.

11. Taminis Nogueira 8 Aug 2012

10. dionne feitososa 8 Aug 2012

9. Taminis Nogueira 8 Aug 2012

Comparação das revisões da página

	Revisão 10	Revisão 11
Criada em:	8 Aug 2012, 21:24	8 Aug 2012, 22:34

Alteração da fonte:

[[[<img alt="http://www.omelhordomarketing.com.br/wp-content/uploads/2010/01/pesquisa-em-redes-sociais.jpg]]]]

> Os avanços tecnológicos deixam várias conseqüências, dentre elas podemos destacar as boas (benéficas) e as ruins (maléficas).

> 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 abre uma página e faz o seguinte ctrl+c e ctrl+v, seu trabalho está feito, quer algo mais fácil que isso?

> Com esse aumento do uso da Internet as pessoas podem ir a vários lugares sem sair do lugar, além de conhecer novas pessoas. Facilita no [[<img alt="http://t1.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcRLn-XDcuPO6RxeqRYW-oDejxoRoVw98V79Q6_phZvhjP24NidmvdIvQ-6]]]]

< 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. 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.

> Porém ela está mantendo cada vez mais escravos por conta do aumento de sua [[acessibilidade]].

[[[As Ferramentas Digitais|parte 1]]]

[[[Grupo 1 Thais|voltar início]]]

Figura 52: Versões 10/11 segundo bloco hipertextual

A próxima revisão (versão 11 para a 12), a mesma participante faz algumas tentativas de inserção de *link*, sendo que na revisão 12 não fica

definido se a *página-link* será “[[cursos profissionalizantes interativos]]” ou apenas “[[interativos]]”. Para Gomes (2010, p. 67), “os links denotam formas de pensar sobre as relações entre os textos interligados, pois até a ordem em que essas associações são estabelecidas podem gerar mudanças de sentido”. Talvez, as tentativas da participante em definir qual dos termos seria transformado em *link* se deva ao cuidado em selecionar aquilo que realmente merece ser destacado (ou não), estendido, explicado, definido, detalhado etc. para o leitor, com intuito de ajudá-lo a construir sentido a partir do texto lido. Entretanto, na reescrita 12 para 13, ela desiste de transformar a sequência “cursos profissionalizantes interativos” em *link*, a explicação talvez seja que para ela, naquele momento da produção, tal sequência não merecia destaque nem aprofundamento ou talvez por não conseguir decidir se transformava em *link* toda a sequência ou apenas parte dela.

12. S V S R ↔ Tamiris Nogueira 8 Aug 2012
 11. S V S R ↔ Tamiris Nogueira 8 Aug 2012
 10. S V S R ↔ dionne feitosa 8 Aug 2012
 9. S V S R ↔ Tamiris Nogueira 8 Aug 2012

Comparação das revisões da página

	Revisão 11	Revisão 12
Criada em:	8 Aug 2012, 22:34	8 Aug 2012, 22:35

Alteração da fonte:

```

[[f<image http://www.omelhordomarketing.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 (maléficas).


> 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 abre uma página e faz o seguinte ctrl+c e ctrl+v, seu trabalho está feito, quer algo mais fácil que isso?
[[f<image http://t1.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcRLn-XDcuPO6RzegRYW-_oDejxoRoVw98V79Q6_phZvhjP24NidmvdIyO-6]]
< 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. 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.

[[[As Ferramentas Digitais|parte 1]]]
[[[Grupo 1 Thaís|voltar inicio]]]
  
```

Figura 53: Versões 11/12 segundo bloco hipertextual

Da versão 13 para 14, realizada em 09/08/2012 às 13h31min, ocorre a troca de autora, agora Thaís faz o apagamento de todo o parágrafo terceiro e o reescreve mudando apenas a sintaxe “<” por “>”, utilizada na wiki para organizar cada parágrafo dentro de bordas pontilhadas, contribuindo para a melhoria da estética do texto, como podemos visualizar na imagem abaixo:

Benéfica X Maléfica




Os avanços tecnológicos deixam várias consequências, dentre elas podemos destacar as boas (benéficas) e as ruins (maléficas).

Há todo o tempo, nós nos deparamos com mais conforto graças a internet. Ela realmente facilita nossas vidas, nos ajudando muito 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 abre uma página e faz o seguinte ctrl+c e ctrl+v, seu trabalho está feito, quer algo mais fácil que isso?


Revisão nº.: 14

Data de criação: 9 Aug 2012, 13:31

Por:  Thais Nogueira

Nome da página: internet:benefica-x-malefica

[Down to versions](#) | [Fechar esta caixa](#)



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. 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.

[parte 1](#)
[voltar início](#)

Figura 54: Versão 14 do segundo bloco hipertextual

Nas versões 15/16, há apenas a troca da vírgula por ponto final após a palavra “culturas” no terceiro parágrafo. Já na 16/17 a revisora faz uma troca de imagem que complementa o terceiro parágrafo, enfatizando a internet como lugar onde as pessoas de várias partes do mundo podem compartilhar ideias, fazer trocas culturais, aprender, ensinar, comprar etc. (Cf. imagem acima) e ajusta, ainda na mesma revisão a palavra além (atividade epilinguística de Geraldi).

Comparação das revisões da página

	Revisão 16	Revisão 17
Criada em:	9 Aug 2012, 13:37	9 Aug 2012, 20:03

Alteração da fonte:

```

[[[<image http://www.omelhordomarketing.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 (maléficas).

> 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 abre uma página e faz o seguinte ctrl+c e ctrl+v, seu trabalho está feito, quer algo mais fácil que isso?

[[[<image http://t1/www.estaticbloggers.com/images?q=tbm:ANd9GcRLn-XDeuPO6RzegRYW-oDeixoRoVw98V79Q6-phZvhjP24NidmvdIyO-6.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. Outro ponto bastante importante de seu uso é a presença de cursos profissionalizantes interativos, além, Além de poder fazer compras e pagar contas sem sair do conforto de sua casa.

[[[As Ferramentas Digitais|parte 1]]]
[[[Grupo 1 Thais|voltar início]]]

```

Figura 55: 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 revisão, ela acrescenta um *link* externo (ou exofórico, conforme discutido acima) 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 nova informações” (LIMA, 2009, p. 75), nesta revisão as novas informações poderão ser acessadas no momento em que o leitor clicar no *link* ali disposto.

Comparação das revisões da página

	Revisão 17	Revisão 18
Criada em:	9 Aug 2012, 20:03	9 Aug 2012, 20:14

Alteração da fonte:

[[<image http://www.omelhordomarketing.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 (maléficas).

> 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 abre 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]]

> 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. ~~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.~~ (<http://pt.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.~~

[[[As Ferramentas Digitais|parte 1]]]
 [[[Grupo 1 Thaís|voltar início]]]

Figura 56: 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, em 10/08/2012 às 19h16min, 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, temos 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 acerca do uso da rede, citando o fato de crianças serem facilmente “induzidas por pessoas mais velhas”. Nessa mesma linha, temos na mesma data, apenas cinco minutos após a contribuição

Benéfica X Maléfica



Os avanços tecnológicos deixam várias consequências, dentre elas podemos destacar as boas (benéficas) e as ruins (maléficas).

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 abre uma página e faz o seguinte ctrl+c e ctrl+v, seu trabalho está feito, quer algo mais fácil que isso?

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://pt.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.

Depois de tantos benefícios a Internet apresenta alguns pontos negativos em seu uso de forma incorreta. Ela está mantendo cada vez mais viciados por conta do aumento de sua **acessibilidade**, causando um isolamento social. Outro exemplo de efeito negativo é a pornografia.



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.

Portanto tem-se que ter atenção ao que é usado, é necessário analisar o que é bom e ruim, saber dividir as coisas para o seu próprio bem.

parte 1

Figura 58: Produção final segundo bloco hipertextual

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ambiente wiki instigou a nossa curiosidade em torno de suas funcionalidades, principalmente, para sua utilização no processo de ensino e aprendizagem da produção colaborativa de (hiper)textos. Nesse sentido, tal ferramenta representou, no contexto analisado, uma forma diferenciada de construir textos, propiciando a colaboração e interação entre professor (pesquisador) e alunos, entre estes e demais colegas.

Com esta experiência, conseguimos visualizar que é possível o trabalho de práticas colaborativas hipertextuais utilizando a tecnologia wiki, sendo esta apresentada aqui como uma 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 trabalho do grupo investigado, foi a presença de *links* tanto internos (com mais frequência) quanto externos (com menos frequência).

A pouca exploração de outras linguagens que não somente a verbal 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.

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 escrita/reescrita 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, a ferramenta oferece a oportunidade de ensinar e aprender colaborativamente, além de atribuir-lhes 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, como normalmente ocorre nos moldes da escrita convencional. Além disso, o estudante poderá acompanhar e alterar seu texto de qualquer lugar (casa, escola, trabalho), uma vez que a produção hipertextual permanece armazenada não numa folha de papel, tampouco num computador pessoal, mas na grande rede, estando disponível simultaneamente tanto para aquele que escreve quanto para seus interlocutores (professor, demais colegas e qualquer outro leitor da *Web*). Dessa forma, cada aluno poderá, ele próprio ou com o auxílio do professor e dos demais colegas, refletir acerca de seu amadurecimento (ou não) no processo de escrita.

Notamos, neste estudo, a facilidade da ferramenta para a geração de dados para a pesquisa, visualizados a partir dos registros *online* 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 como também individual das participações durante a produção (hiper)textual. Isso faz com que o professor (pesquisador) possa orientar e avaliar, como dito, a partir do processo e não apenas do produto da produção escrita.

A partir dessa discussão, é possível responder afirmativamente em relação ao objetivo geral desta pesquisa, qual seja, verificar como a ferramenta wiki favorece a escrita colaborativa na *Web 2.0*, pois, como vimos, a wiki abre novos caminhos para a produção (hiper)textual colaborativa em sala de aula, estabelecendo para os alunos novas possibilidades de utilização de ferramentas digitais para a produção de (hiper)textos e, para o professor, novos usos destas ferramentas com aplicação pedagógica.

Considerando as categorias de análise propostas neste estudo, quais sejam, expansão reflexiva da informação; apagamento da informação apresentada; fuga da informação solicitada; atividade epilinguística (linguístico-discursiva); elementos supratextuais; inserção de *links* e de imagens, temos que:

- Expansão reflexiva da informação: esta categoria é a que mais esteve presente nas contribuições do grupo analisado. A cada troca de editor/revisor a preocupação principal girava em torno do “aumento” das informações já trazidas pelos demais colegas, buscando, na maior parte

das vezes, “somar” àquilo que já estava posto (progressão das informações). Esse tipo de comportamento se estendeu por praticamente todo o processo da construção dos três blocos hipertextuais.

- Apagamento da informação apresentada: aqui buscamos analisar não somente os apagamentos realizados pelo revisor quando da reescrita de sua própria contribuição, mas também os apagamentos em relação à escrita do outro, no intuito de acompanhar como ocorria a questão do “mexer” no texto do outro, atitude normal quando se trata de escrita colaborativa, por reunir, neste tipo de escrita, diferenciadas opiniões, pontos de vista, anseios, expectativas, níveis de conhecimento, dentre outros fatores. Esta categoria ocorreu com mais frequência no segundo bloco hipertextual “Benéfica X Maléfica”; porém; de uma maneira ainda tímida. Acreditamos que antes elas ainda não tinham experienciado tal tipo de trabalho, o que as deixou receosas em relação à interferência voltada para o apagamento/reescrita das contribuições realizadas pelo outro, como vimos, o anseio mais frequente era por “aumentar”, contribuindo para a progressão das informações já trazidas pelos demais. Outra questão que contribuiu para a ocorrência dessa categoria foram as tentativas (ensaio e erro) das participantes para a inserção de imagens, *hiperlinks* (na maioria das vezes) e também texto verbal (com menos frequência).
- Fuga da informação solicitada: esta categoria não ocorreu no caso analisado. Talvez isso tenha acontecido pelo fato de que a proposta de trabalho de escrita era bastante flexível. As interferências realizadas pela pesquisadora não estavam diretamente voltadas para as informações trazidas pelos participante/sujeitos no processo de escrita; o propósito maior era mapear como se dava a produção hipertextual colaborativa; a maneira que os sujeitos se apropriavam dos recursos oferecidos pela plataforma e utilizavam as estratégias comuns aos textos digitais (mixagem de diversas linguagens, inserção de *hiperlinks*, etc.).
- Atividade epilinguística (linguístico-discursiva): Esta categoria foi frequentemente utilizada pelos participantes da pesquisa. Serviu para

fazer revisão de apenas um grafema, por exemplo, quando suprimem o R da palavra “amor” e vice-versa; para substituir uma expressão mais informal por outra mais formal (aqui, uma mudança mais discursiva); para substituir uma maiúscula por minúscula; para utilização de vírgulas; para acréscimo de um organizador textual; para a inserção do melhor sintagma nominal; para a flexão do verbo (singular/plural); para efetivar a flexão nominal dos substantivos e até para fazer mudanças linguísticas não previstas pela norma padrão. Utilizaram mudanças linguístico-discursivas (e aqui incluímos a epilinguística) como categoria que demonstrava a falta de sintonia dos participantes, quando um altera uma contribuição anterior dada por outro participante e tal contribuição é refeita na versão seguinte.

- Elementos supratextuais: esses elementos, na perspectiva de Bronckart, são os recursos de formatação de página (títulos, subtítulos, paragrafação), e de relevo (sublinhados, itálicos, negritos, etc.) que traduzem alguns aspectos dos procedimentos enunciativos. O autor elenca tais elementos considerando o contexto de escrita convencional. Aqui destacamos a relevância desses elementos em contexto digital, pois quanto aos títulos e subtítulos, estes devem ser interessantes a ponto de instigar o leitor a iniciar a leitura, desempenhando papel de extrema relevância em textos digitais; a paragrafação deve ser bem organizada, contendo informações sucintas com poucos parágrafos em cada bloco de texto de maneira que o leitor não precise rolar a página para não tornar a leitura hipertextual enfadonha. Nesse sentido, o grupo analisado construiu os blocos de textos com 4 a 6 parágrafos, inserindo as informações extras através dos *links* ao longo de cada bloco, obtendo como resultado um texto visivelmente enxuto, no intuito de livrar o leitor de uma leitura cansativa, seguindo as orientações feitas pela pesquisadora, durante o processo de escrita. Também houve utilização de recursos como o negrito e a mudança na cor dos títulos de cada bloco de texto.
- Inserção de *links* e de imagens: quanto aos links, o grupo explorou consideravelmente este recurso em todos os blocos hipertextuais; no entanto, durante a análise das versões, verificamos certa dificuldade dos participantes/sujeito em selecionar o ponto exato para a inserção dos

links. A orientação concedida aos participantes pela pesquisadora foi que a inserção de *links* deveria obedecer a pontos estratégicos e relevantes para o leitor, de modo que, ao acioná-lo, o leitor tenha a possibilidade de esclarecer dúvidas ou aprofundar seu conhecimento acerca do assunto discutido internamente (*links* internos), ou até mesmo pesquisar diretamente na *Web* (*links* externos). Houve a predominância de *links* internos nos três blocos de texto; já os *links* externos foram registrados em apenas duas ocorrências, no último bloco. Os *links* internos criados pelo grupo podem ser classificados como *links* semânticos, sendo aqueles que “ligam os textos a referências feitas nele, tais como uma citação, uma nota de rodapé, um documento-fonte, um vídeo etc.” (GOMES, 2011, p. 33), desempenhando, no caso analisado, a função de definir um determinado termo como, por exemplo, “comunidade virtual”, “mundo virtual”, “tecnologias”, “Google”, “acessibilidade” e “crime cibernético”, termos transformados em *links* pelas participantes/sujeito nos dois últimos blocos hipertextuais, buscando esclarecer/definir para o leitor o significado destes termos. As autoras também exploraram com êxito os chamados *links* “setas”, aqueles que indicam caminhos possíveis de leitura e de sequenciamento de sentido, para que o leitor não se perca em seu projeto de leitura, permitindo-lhe retornar ao texto anterior ou avançar para o seguinte, conforme seus anseios. Outra categoria de *link* utilizada pelo grupo foi os classificados como *links* de referência, sendo aqueles que “quando selecionada, a lexia [bloco hipertextual] aparece na tela, substituindo a imagem da lexia atual, como se virássemos a página de um livro. Ele pode ser uni- ou bi-direcional, e permite a criação de estruturas não-hierárquicas” (GOMES, 2010, p. 73). Isso ocorre somente na Página Inicial do grupo com os *links* “As Ferramentas Digitais” e “Benéfica X Maléfica” que davam acesso aos outros dois blocos hipertextuais. Quanto às imagens inseridas ao longo da construção dos blocos de texto, é possível dizer que possuem um *status* complementar com relação ao texto verbal, visto que texto e imagem sofrem interferência mútua para o processo de construção de sentido.

Almejamos, com esse estudo, ter ampliado as possibilidades de 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 cheia de atributos 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, vamos descobrindo outras potencialidades.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. L. C. V. O. Textos construídos na Internet: oralidade ou escrita. 2008. Disponível em <<http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/maluv015.pdf>>. Acesso em 20 set. 2012.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BANKS, M. **Dados Visuais para Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BERTOCHI, D. Gêneros jornalísticos em espaços digitais. Disponível em: <<http://bocc.ubi.pt/pag/bertocchi-daniela-generos-jornalisticos-espacos-digitais.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2012.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: Educ, 2003.

CAVALCANTE, M. C. B. Mapeamento e produção de sentido: os links no hipertexto. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. **Hipertexto e Gêneros Digitais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, pp. 163-169.

CHAROLLES, M. Introdução aos problemas da coerência dos textos. In: GALVES, C. (Org.) **O texto: leitura e escrita**. 2. ed. revis. Campinas: Pontes, 1997, cap.3, p.39-90.

CRISTÓVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 3. ed. rev. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008, pp. 29-45.

CUNNINGHAM, W. Wiki Design Principles. Disponível em: <http://c2.com/cgi/wiki?WikiDesignPrinciples>. Acesso em: 18 fev 2013. (Tradução minha).

DIAS, A. V. M. Hipercontos multissemióticos. In: ROJO, R; MOURA, E. (orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2012, pp. 95-122.

DIAS, A. V. M; MORAIS, C. G; PIMENTA, V. R; SILVA, W. B. Minicontos Multimodais: reescrevendo imagens cotidianas. In: ROJO, R; MOURA, E. (orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2012, pp. 75-94.

DIONISIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 3. ed. rev. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008, pp. 119-131.

FIGUEIREDO, F. J. Q. (org.). **A aprendizagem colaborativa de línguas**. Goiânia: Editora UFG, 2006.

GERALDI, J. V. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GOMES, L. F. **Hipertextos Multimodais**. Jundiaí: Paco Editorial, 2010.

_____. **Hipertexto no cotidiano escolar**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOMES, M. R; SOARES, R. L; LEITE, A. L. **Wiki: uma experiência pedagógica**. 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.000-000, Apr-June 2013.

GOULART, C. Letramento e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica. In: COSCARELLI, C. V; RIBEIRO, A. E. (orgs). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, pp. 41-58.

KILIAN, C. Como tornar um texto eficaz para a Web. 2002. Disponível em: <<http://www.hainet.com.br/kilian/ver.php?id=6>>. Acesso em: 10 mar. 2008.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KUMARADIVELU, B. A Linguística Aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (org). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, pp. 129-147.

LEITE, E. G. L.; PEREIRA, R. C. M. Implicações da correção do professor na reescrita do aluno: desenvolvendo as capacidades de linguagem. In: GONÇALVES, A. V; BAZARIM, M. **Interação, Gêneros e Letramento**. Campinas: Pontes, 2013. pp. 35-62.

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

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

_____. Estratégias de hipertextualização – a construção de blocos hipertextuais. 2011. Disponível em: <<http://www.ead.uems.br/course/view.php?id=117>>. Acesso em: 25 ago 2012.

_____. **A produção de sentido via transdução signo verbal imagem no texto multimodal.** Página de debate: Questões de Linguística e de Linguagem, v. 7, p. 2, 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 – UEMS-Dourados, 08 a 10 de outubro de 2007.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A; XAVIER, A. C. (orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

McADAMS, M. Hypertext breakdown: an overview. Disponível em: <<http://www.prossiga.br/edistancia/>>. Acesso em: 12 maio 2004.

MOITA LOPES, L. P. Os novos letramentos digitais como lugares de construção de ativismo político sobre sexualidade e gênero. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132010000200006&script=sci_arttext>. Acesso em: 12 ago. 2012.

_____. 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, pp. 204-229.

MONTEIRO, M. S. A. Autoria e Discurso: diálogos com Michel Foucault. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/online/IXsemanadeletras/lin/Maria_do_Socorro_de_Assis_Monteiro.pdf>. Acesso em: 01 out. 2012.

NIELSEN, J. How users read on the Web. 1997. Disponível em: <<http://www.useit.com/alertbox/9710a.html>>. Acesso em: 15 set. 2012.

PAIVA, V. L. M. O. E-mail: um novo gênero textual. In: MARCUSCHI, L. A; XAVIER, A. C. (orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

PEREIRA, J. T. Educação e sociedade da informação. In: COSCARELLI, C. V; RIBEIRO, A. E. (orgs.). **Letramento digital:** aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, pp. 13-24.

PETRY, A. A revolução do pós-papel. In: Revista Veja, ed. 2 300 – ano 45 – nº 51 de 19 dez 2012.

PINHEIRO, P. A. **Práticas colaborativas de escrita por meio de ferramentas da internet:** ressignificando a produção textual na escola. 2011 (Tese). Doutorado em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP.

_____. Práticas colaborativas de escrita por meio de ferramentas da internet. In: SIGNORINI, I; FIAD, R. S. **Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012, pp. 248-281.

RAMAL, A. C. Ler e escrever na cultura digital. In: Revista Pátio, ano 4, nº. 14, Porto Alegre: agosto-outubro 2000, p. 21-24. Disponível em: <<http://www.instructionaldesign.com.br/artigos>>. Acesso em: 30 maio 2008.

ROJO, R; BARBOSA, J. P & COLLINS, H. Letramento digital: um trabalho a partir dos gêneros do discurso. In: KARWOSKI, A. M; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 3. ed. rev. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008, pp. 95-118.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R; MOURA, E. (orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2012, pp. 11-31.

SATHLER, L. A primavera escolar e as redes sociais na Web. 2012. Disponível em: <<http://canaltech.com.br/coluna/internet/A-primavera-escolar-e-as-redes-sociais-na-Web/>>. Acesso em: 18 fev 2013.

_____. Educação na Sociedade da Informação. 2012. Disponível em: <<http://canaltech.com.br/coluna/educacao/Educacao-na-Sociedade-da-Informacao/>>. Acesso em: 18 fev 2013.

SCHRIVER, K. The InfoDesign interview. By Peter J. Bogaards (September 2005). Disponível em: <<http://www.informationdesiginteligencin.org/special/schrivervinterview.php>>. Acesso em 24 abr 2009.

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

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.

SILVA, W. R.; SANTOS, J. S; MENDES, A. S. Investigação científica na docência universitária: reescrita como uma atividade sustentável na licenciatura. (No Prelo).

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

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.

XAVIER, A. C. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, L. A; XAVIER, A. C. (orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, pp. 170-180.

ANEXOS

QUESTIONÁRIO

1. NOME: _____
2. IDADE: _____
3. SÉRIE: _____
4. QUANTAS PESSOAS MORAM EM SUA CASA? _____
5. VOCÊ TRABALHA OU SÓ ESTUDA? _____
6. VOCÊ POSSUI COMPUTADOR EM CASA? _____
7. VOCÊ TEM ACESSO À INTERNET EM CASA? _____
8. ATÉ QUANTAS HORAS DIÁRIAS VOCÊ COSTUMA ACESSAR À INTERNET? _____
9. QUAIS SITES VOCÊ MAIS ACESSA? _____
10. VOCÊ JÁ PARTICIPOU DE ALGUM TIPO DE TRABALHO ENVOLVENDO A INTERNET NA ESCOLA? _____
11. QUAL É O SEU ENDEREÇO DE *E-MAIL*? _____

Anexo 1: Questionário aplicado à turma participante




UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA DIREÇÃO DA ESCOLA PARA A
REALIZAÇÃO DO PROJETO DE ENSINO

Declaro estar ciente dos objetivos e da natureza da presente pesquisa de Mestrado intitulada "Produção Colaborativa na Web: uma experiência de retextualização a partir dos gêneros textuais/digitais", realizada pela pesquisadora Luciene da Silva Santos Bomfim, e autorizo o uso dos espaços da escola (salas de aula e laboratórios de informática) e dos procedimentos para a realização da pesquisa (entrevistas, fotografias e notas de campo) com os alunos e professores da escola.


Prof.^a Cláudia da Silva Santos
Diretora
Resol. nº SED nº 2.750/11, de 01/12/2011
Funcionário nº 7959501
Diretora da escola


Pesquisadora

Bataiporã, 14 de março de 2012.