

UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Maria Cristina Rigão Iop

ESCRITA COLABORATIVA NA *WIKIPÉDIA*:
UMA ESTRATÉGIA COMPLEXA DE APRENDIZAGEM

Santa Cruz do Sul

2020

Maria Cristina Rigão Iop

**ESCRITA COLABORATIVA NA *WIKIPÉDIA*:
UMA ESTRATÉGIA COMPLEXA DE APRENDIZAGEM**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado em Educação, na Linha de Pesquisa Aprendizagem, Tecnologias e Linguagem na Educação, da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC.

Orientador: Prof^o. Dr. Felipe Gustsack

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Lia Raquel Oliveira

Santa Cruz do Sul

2020

CIP - Catalogação na Publicação

Iop, Maria Cristina Rigão

Escrita Colaborativa na Wikipédia: Uma estratégia complexa de aprendizagem / Maria Cristina Rigão Iop. – 2020.

106 f. : il. ; 28 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2020.

Orientação: Prof. Dr. Felipe Gustsack.

Coorientação: Profa. Dra. Lia Raquel Oliveira.

1. Educação. 2. Wikipédia. 3. Escrita Colaborativa. 4. Tecnologia Digital. 5. Complexidade. I. Gustsack, Felipe. II. Oliveira, Lia Raquel. III. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UNISC
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Maria Cristina Rigão Iop

**ESCRITA COLABORATIVA NA *WIKIPÉDIA*:
UMA ESTRATÉGIA COMPLEXA DE APRENDIZAGEM**

Essa tese foi submetida ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado em Educação, na Linha de Pesquisa Aprendizagem, Tecnologias e Linguagem na Educação, da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para a obtenção do título de doutora em educação.

Dr. Felipe Gustsack
Professor Orientador – UNISC

Dr^a. Lia Raquel Oliveira
Professora Coorientadora – Uminho – Pt

Dr^a. Ana Luisa Teixeira de Menezes
Professora Examinadora – UNISC

Dr. Claudio José de Oliveira
Professor Examinador – UNISC

Dr^a. Elaine Conte
Professora Examinadora – UNILASALLE

Dr^a. Paula Carolei
Professora Examinadora – UNIFESP

Dr^a. Teresa Margarida Loureiro Cardoso
Professora Examinadora – Universidade Aberta – Pt

Santa Cruz do Sul

2020

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha filha Bibiana Rigão Iop que participa comigo de toda esta caminhada, muitas vezes abrindo mão de nossos momentos juntas para que eu me dedicasse inteiramente a esta tese.

À minha irmã Maria Helena Rigão, que é parceira de todas as horas e incentivadora compreensiva das escolhas que tenho feito.

Ao meu companheiro João Carlos Melo por sempre estar junto e me apoiar.

Aos colegas e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEduc, em especial aos da Linha de Pesquisa Aprendizagem, Tecnologias e Linguagens na Educação – ATLE com quem tenho convivido mais de perto e dividido as leituras, as escritas e as aprendizagens. Nossos debates, reflexões e trocas de experiências fizeram toda diferença no processo de evolução desta pesquisa.

Às secretárias do Programa, Daiane Maria Isotton e Mariele Fernandes Garcia, que com paciência e carinho respondem nossas dúvidas e orientam os intrincados caminhos burocráticos, em que por vezes nos perdemos.

Ao professor orientador Felipe Gustsack, que aceitou o desafio de me ajudar a trilhar esse caminho novo, e que sabiamente tem transformado nossos encontros em momentos de reelaboração e transformação, dando sentido àquilo que quero dizer e às vezes não consigo, indicando novas rotas, novas possibilidades, sempre me provocando para o novo.

À professora Lia Raquel Oliveira (UMinho - Pt.), minha coorientadora, que me ajudou a pensar o foco principal desta pesquisa e que apontou inúmeros caminhos de leituras colaborando para o enriquecimento desta tese.

À professora Nize Maria Campos Pellanda que desde o mestrado tem acompanhado e incentivado minha caminhada como pesquisadora.

Ao professor Claudio José de Oliveira (UNISC) e às professoras Ana Luisa Teixeira de Menezes (UNISC), Elaine Conte (UNILASALLE), Paula Carolei (UNIFESP) e Teresa Margarida Loureiro Cardoso (Universidade Aberta – Pt.) por aceitarem fazer parte deste momento, pois com certeza trarão grandes contribuições para esta tese.

À Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC e à Universidade do Minho - UM, que com sua parceria possibilitaram a troca de experiências e reflexões, características de uma pesquisa de âmbito internacional.

Descubrimos que el criterio supremo para la evaluación del aprendizaje es el sentido da vida, es la satisfacción com lo que hacemos y lo que somos. Es en último término la felicidad. Vago? Etéreo? Sin duda, pues cada uno debe determinar donde buscarla. Pero cuando la hallamos nadie puede arrebatararnos la seguridad de que ese es precisamente el lugar que añorábamos. Todo lo demás se mide em último término por éste criterio.

(ECHEVERRÍA)

RESUMO

Considerando minha caminhada docente e acadêmica propus, como tema central desta pesquisa, estudar a respeito da aprendizagem decorrente da ação da escrita colaborativa para a *Wikipédia*. O objetivo geral pode ser dimensionado pela intenção de compreender características da aprendizagem entre os participantes da ação de escrever colaborativamente para a *Wikipédia*. Mais especificamente, foi necessário compreender o caráter ideológico anarquista e democrático que constitui a elaboração cooperativa da *Wikipédia*; relacionar a aprendizagem dos participantes da pesquisa com o marco teórico da complexidade; perceber como acontece o processo de aprendizagem a partir do acoplamento tecnológico digital; e, investigar a escrita colaborativa como potencializadora de outros modos de aprender. A pesquisa desta tese foi de cunho qualitativo e aconteceu segundo os passos de uma metodologia cartográfica. Os participantes da experiência empírica geradora dos dados de pesquisa eram integrantes do grupo de pesquisa denominado Linguagem, Cultura e Educação - LinCE, da linha de pesquisa Aprendizagem, Tecnologias e Linguagem na Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC, RS, Brasil. O primeiro contato com eles se deu em uma reunião do grupo de pesquisa em que expus meu objetivo. Para conhecer melhor as experiências prévias do grupo envolvido, propus a realização de uma entrevista semiestruturada usando um formulário *online*. Considerando este conhecimento inicial, levei ao grupo de pesquisa a proposta de um curso de extensão denominado: Desvendando a *Wikipédia*: Uma Experiência de Autoria. A partir daí, um grupo de cinco colegas demonstraram interesse pelo assunto e vieram aos encontros. O curso foi desenvolvido em encontros presenciais e virtuais, perfazendo um total de vinte horas. Durante os encontros deu-se o entrosamento com as ferramentas da plataforma, discutiu-se qual contribuição o grupo desejaria fazer e elaborou-se a escrita colaborativa de um verbete na *Wikipédia*. Os encontros propiciaram momentos constantes de invenção/reinvenção de saberes por parte de todos. Percebemos a intensificação do diálogo; modificações de atitudes que remetem à configuração que entendemos como colaboração, ou seja, modos de ser/estar com outros nos processos de aprender. Assim, emergiram concepções diferentes acerca da ação de escrever colaborativamente, evidenciando as possibilidades desta prática como estratégia complexa de aprendizagem. Trago as percepções costuradas com relatos da minha constituição enquanto pesquisadora, ciente de que a experiência continua, assim como, cada vez mais, novas percepções surgirão pelos caminhos dos nossos modos de aprender.

Palavras-chave: *Wikipédia*. Educação. Escrita colaborativa. Tecnologia Digital. Complexidade.

ABSTRACT

Considering my teaching and academic journey, I proposed, as a central theme of this research, to study about the learning resulting from the action of collaborative writing for Wikipedia. The general objective can be scaled by the intention to understand characteristics of learning among participants in the action of writing collaboratively for Wikipedia. More specifically, it was necessary to understand the anarchist and democratic ideological character that constitutes the cooperative elaboration of Wikipedia; relate the research participants' learning to the theoretical framework of complexity; understand how the learning process happens from the digital technological coupling; and, to investigate collaborative writing as an enhancer of other ways of learning. The research of this thesis was of a qualitative nature and took place according to the steps of a cartographic methodology. The participants in the empirical experience generating the research data were members of the research group called Language, Culture and Education - LinCE, from the line of research Learning, Technologies and Language in Education, of the Graduate Program in Education at the University of Santa Cruz do Sul - UNISC, RS, Brazil. The first contact with them took place at a meeting of the research group in which I explained my objective. To better understand the previous experiences of the group involved, I proposed conducting a semi-structured interview using an online form. Considering this initial knowledge, I took to the research group the proposal for an extension course called: Unraveling Wikipedia: An Authoring Experience. From there, a group of five colleagues showed interest in the subject and came to the meetings. The course was developed in face-to-face and virtual meetings, totaling twenty hours. During the meetings, interaction with the platform tools took place, it was discussed which contribution the group would like to make and the collaborative writing of an entry on Wikipedia was elaborated. The meetings provided constant moments of invention / reinvention of knowledge by everyone. We perceive the intensification of the dialogue; changes in attitudes that refer to the configuration we understand as collaboration, that is, ways of being with others in the learning processes. Thus, different conceptions about the action of writing collaboratively emerged, showing the possibilities of this practice as a complex learning strategy. I bring the perceptions stitched together with reports of my constitution as a researcher, aware that the experience continues, just as, increasingly, new perceptions will emerge along the paths of our ways of learning.

Keyword: Wikipedia. Education. Collaborative writing. Digital technology. Complexity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa conceitual das principais características da Web 1.0 e Web 2.0	26
Figura 2 – Crescimento dos artigos na <i>Wikipédia</i>	41
Figura 3 – Logo da <i>Wikipédia</i>	43
Figura 4 – Página inicial da Wikiversity	44
Figura 5 – Atividades Desenvolvidas na Wikiversity	45
Figura 6 – Diretório do grupo de pesquisa LinCE	65
Figura 7 – Instituições parceiras e recursos humanos do grupo de pesquisa LinCE	66
Figura 8 – Formulário Online disponibilizado para os prováveis participantes.....	67
Figura 9 – Capa do evento criado no <i>facebook</i> para o curso de extensão.....	71
Figura 10 – Print da página da <i>Wikipédia</i> sobre técnica	75
Figura 11 – Print da página da <i>Wikipédia</i> sobre técnica (inferior)	76
Figura 12 – Print da página da <i>Wikipédia</i> com as modificações do grupo (1)	77
Figura 13 – Print da página da <i>Wikipédia</i> com as modificações do grupo (2).....	78
Figura 14 – Print da página da <i>Wikipédia</i> com as modificações do grupo (3).....	78
Figura 15 – Print atualizado da página da <i>Wikipédia</i> sobre Técnica (1).....	79
Figura 16 – Print atualizado da página da <i>Wikipédia</i> sobre Técnica (2).....	80
Figura 17 – Print atualizado da página da <i>Wikipédia</i> sobre Técnica (3).....	80

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Cinco Pilares da <i>Wikipédia</i>	42
Tabela 2 – Artigos científicos com o uso da <i>Wikipédia</i>	51
Tabela 3 – Perguntas da entrevista semiestruturada	68
Tabela 4 – Power Point apresentado no primeiro encontro	73

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	14
2 A TEXTUALIDADE ELETRÔNICA	22
2.1 Evolução da história da escrita.....	33
3 EXPERIENCIANDO NA WIKIPÉDIA	38
3.1. Dimensões Ideológicas.....	46
3.2. Experiências Educacionais com a <i>Wikipédia</i>	50
4. CAMINHANDO NA COMPLEXIDADE	57
4.1 Cartografia da pesquisa	62
4.2 Uma Experiência de Autoria	70
5 PERSPECTIVAS	81
REFERÊNCIAS	84
ANEXO A – Projeto de extensão.....	90
APÊNDICE A – Entrevista semiestruturada.....	95
APÊNDICE B – Respostas da Entrevista semiestruturada	98

1 APRESENTAÇÃO

Imagine um mundo em que cada pessoa no planeta possuía livre acesso à soma de todo o conhecimento humano.

(WALES)

Partindo dessa provocação de Jimmy Wales, um dos criadores da *Wikipédia*, eu como educadora, com vinte e nove anos de experiência docente me questionei se isto era possível. Então, resolvi pesquisar e aprofundar meus conhecimentos sobre esta enciclopédia virtual, buscando compreender como ela se constitui e como é construída. Deparei-me com um *site* gratuito que apresenta um número ilimitado de verbetes, relacionados aos mais diversos assuntos, com autores múltiplos e autoria compartilhada, cujo processo de elaboração envolve a escrita colaborativa.

Os avanços tecnológicos que experimentamos atualmente possibilitam inovações em nossos modos de ler, interpretar e comunicar o vivido; sendo que os principais aspectos da vida são mediados por tecnologia digital. Pesquisar, anteriormente, significava ir a uma biblioteca; hoje, significa fazer buscas *web*, que para uma grande maioria de pessoas implica acessar o *Google* e dar uma olhada na *Wikipédia*. Ainda que haja discordâncias, o fato é que em algum momento da deriva histórica em que vivemos todos nós já incorporamos em nossas pesquisas informações disponibilizadas na *Wikipédia*. Dados do Alexa¹ apontam que esta plataforma é o quinto sítio mais acessado no mundo. Além disso, me impressionou saber que uma de suas principais características é o fato de ser o resultado de uma ação coletiva, na forma de hipertexto. Por estas, entre outras razões, considereei oportuna uma discussão mais aprofundada acerca das potencialidades de aprendizagem presentes na escrita de verbetes destinados à exposição neste ambiente virtual, que está em processo permanente de elaboração.

Propus, assim, como tema central de minha pesquisa, um estudo a respeito da aprendizagem decorrente da ação da escrita colaborativa para a *Wikipédia*. O foco das reflexões decorreu da intenção de saber: Como emergem características da aprendizagem entre participantes da ação de escrita colaborativa de artigos para a *Wikipédia*?

O objetivo geral pode ser dimensionado pela intenção de compreender características da aprendizagem entre os participantes da ação de escrever colaborativamente para a *Wikipédia*,

¹ Alexa é um sítio de dados estatísticos – disponível em <https://www.alexa.com/siteinfo/wikipedia.org>, acessado em 09 de junho de 2020.

observando a potencialização de sua autonomia, cooperação e acoplamento com as tecnologias digitais. Mais especificamente, percebi ser necessário também compreender o caráter ideológico anarquista e democrático que constitui a elaboração cooperativa da *Wikipédia*; relacionar a aprendizagem dos participantes da pesquisa com o marco teórico da complexidade; perceber como acontece o processo de aprendizagem a partir do acoplamento tecnológico digital; e, investigar a escrita colaborativa como potencializadora de outros modos de aprender.

O escopo desta pesquisa está intimamente ligado à minha história de vida. O envolvimento com a educação e com situações que me levaram, e ainda me levam, à fluidez das relações é um fator intrínseco. Sempre me senti implicada nos processos que propunha aos educandos, percebendo as emoções e o encantamento com o aprender e compreendendo que o conviver possibilita(va) uma transformação/aprendizagem recíproca.

Iniciei minha trajetória como professora de escola particular em 1990 e como professora da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria - RS venho atuando desde 1996. Em 1997 fiz especialização em Pesquisa. Depois de ter me aventurado em alguns cursos de curta duração, na modalidade a distância, em 2010 iniciei outra especialização em Mídias na Educação, na UFSM-UAB, que também é um curso a distância. As aprendizagens que o curso de especialização em Mídias na Educação me proporcionou causaram muitas mudanças na minha vida. Primeiro, porque deixei a disciplina de história, que lecionava, para atuar como professora responsável pela sala de mídias, o que propiciou uma atuação interdisciplinar na busca de diversas opções para os colegas professores e estudantes.

A partir do Curso de Mídias na Educação fiz várias reflexões sobre minha práxis e meus horizontes se ampliaram. Na condição de aprendente, a complexificação de meus modos de ler, interpretar e pensar o mundo foi levando ao rompimento com as tradicionais dicotomias e separações entre a prática e o conhecimento teórico na direção de uma práxis (FREIRE, 1987). Aos poucos fui percebendo que a ressignificação de meus conhecimentos implicava mudanças na maneira de ser e estar junto com os estudantes. Aprender a ler, interpretar e comunicar o mundo a partir desses outros paradigmas acarretou mudanças importantes para mim. Passei a ver a educação com outros olhos e me tornei mais aberta para as mudanças aprendendo a pensar e agir nas incertezas que a área da educação nos apresenta.

Minha pesquisa na especialização em Mídias na Educação teve como objetivo investigar a contribuição de práticas pedagógicas que utilizavam recursos de tecnologias digitais de informação e comunicação como mediadores no processo de ensino e aprendizagem. A metodologia esteve pautada em uma abordagem de investigação-ação

realizada durante a capacitação e inclusão digital dos professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Nóbrega, Santa Maria - RS. Os resultados ressaltaram a democratização do acesso às tecnologias da informação e a capacitação dos professores, na busca de incrementar a qualidade do processo educativo nas escolas. A integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDICs nas ações de ensinar e aprender dinamizou a prática docente, alterando as interações de professores e estudantes. Além disso, oportunizou a inovação no contexto escolar, flexibilizando e enriquecendo o trabalho pedagógico, por meio da aprendizagem continuada dos professores.

A partir das atividades realizadas com os professores, na mesma escola acima referida, senti a necessidade de pensar com maior profundidade a relação dos estudantes com as tecnologias digitais e a mim mesma. Assim, com a intenção de colocar em prática uma atividade que perturbasse as certezas dos estudantes e me desafiasse como educadora, em que cada um escolhesse algo que tivesse significado, que lhe desse prazer ao fazer e ao mesmo tempo proporcionasse a organização de seus novos saberes, propus aos estudantes que utilizassem o *blog* para divulgarem suas opiniões quanto aos diversos livros de literatura, que escolheram para ler. Essa proposta partiu da premissa de que a linguagem só pode surgir de ações em que há interações envolventes e amplas, marcadas pelas funções sociais inerentes à própria linguagem. Segundo Maturana:

Em outras palavras, digo que só são sociais as relações que se fundam na aceitação do outro como um legítimo outro na convivência, e que tal aceitação é o que constitui uma conduta de respeito. Sem uma história de interações suficientemente recorrentes, envolventes e amplas, em que haja aceitação mútua num espaço aberto às coordenações de ações, não podemos esperar que surja a linguagem. Se não há interações na aceitação mútua, produz-se a separação ou a destruição. (2002, p.24).

Considerando essas concepções, acredito ter provocado uma mudança, no sentido de ir além da inclusão tecnológica digital nas ações educativas, em direção a um acoplamento humano-máquina. Os estudantes demonstraram seu acoplamento tecnológico digital, através do uso do *blog*, sua autonomia ao narrar a si mesmos, possibilitando a reconstrução do conhecimento durante sua vivência, de forma inseparável.

Preocupada com o sistema formal de ensino no qual estamos inseridos, que aos poucos vem deixando de ser interessante e efetivo, penso que é importante que comecemos a pensar e propor outros caminhos, outras propostas. Afinal, conforme aponta o sociólogo Michel Maffesoli em entrevista publicada na revista Educação e Realidade: “A educação foi um modelo. Funcionou, mas não funciona mais” (MAFFESOLI; ICLE, 2011, p. 527). Estas

ideias implicam compreender que a educação formal é tradicional e deixa a desejar por não ter conexão com aquilo que necessitamos para nossa constituição como devires humanos, para construir sentido no que é estudado, no que é oferecido na escola. Este modelo de educação educou muitos de nós, mas não corresponde mais à realidade que vivemos. A educação precisa evoluir para dar conta das diversas abordagens e maneiras de aprender. Nós, como educadores, precisamos propor outras formas de integração para estas gerações. Falo, aqui, da geração que nasceu na era dos computadores e que tem acesso e conexão contínua as tecnologias, tendo desta forma outras maneiras de aprender, as quais Lucia Santaella (2013, p. 4) designa como aprendizagem ubíqua.

Em meio a essa história, em 2013 comecei a atuar como tutora a distância da Universidade Aberta do Brasil - UAB, na Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Primeiramente trabalhei em cursos de curta duração, mas na sequência passei a interagir em disciplinas de curso de especialização e graduação, o que me deu uma nova perspectiva no âmbito da aprendizagem a distância e em rede.

Frente a estas vivências, ingressei no Mestrado em Educação (2013), na linha de pesquisa Aprendizagem, Tecnologias e Linguagens na Educação - ATLE, na Universidade de Santa Cruz do Sul, em que me propus a investigar como acontece a aprendizagem dos jovens estudantes no mundo digital, utilizando um híbrido de *blog* e rede social, chamado *tumblr*. O *Tumblr* permite aos usuários publicarem textos, imagens, vídeos, *links*, citações, áudios e diálogos. Sendo conhecido mundialmente e usado por uma grande parte da população jovem, podemos dizer que ele é um *site* de auto expressão.

O uso de um espaço digital como o *Tumblr* foi potencializador, intenso, envolvendo dimensões profundas de aprendizagem. Destaco o fato de que foi notável o acoplamento humano-máquina e também humano-humano quando eles relatavam os obstáculos transpostos para construir seus *tumblrs* e por diversas vezes recorriam aos colegas para achar a solução e seguir em frente. Os caminhos encontrados para solucionar as dificuldades demonstraram que a relação ordem-desordem-organização foi constitutiva de sua aprendizagem.

O caminho percorrido possibilitou várias mudanças de comportamento, não só em mim, mas em todos os envolvidos. Os espaços de convivência que criamos possibilitaram ao grupo o encantamento em compreender e aprender, sendo que isto foi demonstrado a partir das diversas dimensões da linguagem que observei nas ações da pesquisa.

A aprendizagem aconteceu a partir do fluxo da convivência, onde houve entrosamento, conversações, amorosidade e todas estas características foram observadas neste processo, como fator de transformação. Além disso, houve circularidade entre a experiência e ação

evidenciando o aforismo “todo fazer é um conhecer e todo conhecer é um fazer” (MATURANA e VARELA, 2003, p. 32).

Para dar continuidade à minha (trans)formação busquei o curso de Doutorado em Educação, novamente na linha ATLE. Essa escolha remete ao fato de que, além de me identificar com a base teórica da complexidade, queria continuar pesquisando as tecnologias digitais da informação e comunicação como possibilidades mobilizadoras de outros modos de aprender.

Tendo como referência o paradigma da complexidade, compreendo a aprendizagem como um processo auto-eco-organizativo (MORIN, 2015), no qual o humano emerge e pode se perceber como *devir*. Acredito que a escrita coletiva em rede contribui para a emergência de aspectos característicos da aprendizagem como ação colaborativa. Em outras palavras, a ação de escrever em rede permite pensar a educação como instância política própria da democracia, ao colocar em comum o mundo cujo processo de invenção e interpretação parte de um patamar de igualdade para oportunizar diferentes devires. Ou seja, possibilita modos outros de aprender que se dão na aproximação de tal ação ao fluxo do viver, aspecto que busco pensar na perspectiva de uma ontoepistemogênese².

Ao estudar a *Wikipédia* quis destacar suas características educacionais e mais especificamente as potencialidades de aprendizagem presentes na escrita de artigos destinados à exposição neste ambiente. No mesmo sentido, busco compreender seu processo de invenção e permanente elaboração. Encanta-me saber, por exemplo, que uma de suas principais características é o fato de ser o resultado de uma ação coletiva, na forma de hipertexto.

Para gerar as reflexões em torno dos aspectos mencionados propus uma entrevista semiestruturada e um curso de extensão denominado: **Desvendando a Wikipédia: Uma experiência de autoria**. A experiência de pesquisa teve cunho qualitativo e aconteceu segundo passos de uma metodologia cartográfica (KASTRUP, 2015), com a qual busquei perceber aspectos do processo de aprendizagem (auto-eco-organização) tais como as conexões, articulações e seus movimentos permanentes, na invenção e reinvenção dos saberes. A cartografia, como uma atitude investigativa a ser praticada e experienciada no processo de pesquisar, mostrou-se uma ferramenta muito potente nessa investigação devido às

² Ontoepistemogênese é um termo que vem sendo cunhado pelo Grupo de Ações e Investigações Autopoieticas – GAIA, coordenado pela professora Nize Maria Campos Pellanda, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISC. A concepção adotada remete ao fato de que o aprender se dá na experiência de conhecer algo como fluxo contínuo e imbricado ao conhecer-se a si mesmo e, portanto, ao viver; ou seja, remete à ideia de que a cognição e a subjetivação emergem juntas no processo de viver. Cf.: GUSTSACK, PELLANDA e BOETTCHER. *Contribuições para uma epistemologia da complexidade*. In: PELLANDA, Nize Maria Campos; BOETTCHER, Dulci Marlise; PINTO, Maira Meira (orgs.). **Viver/conhecer na perspectiva da complexidade: experiências de pesquisa**. 1. ed. - Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2017.

suas características de estar sempre em construção, uma vez que é fundada na experimentação e na prática de manter o pensamento sempre aberto.

Foram convidados a participar do curso de extensão os integrantes do grupo de pesquisa denominado Linguagem, Cultura e Educação - LinCE, da linha de pesquisa Aprendizagem, Tecnologias e Linguagem na Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC, RS, Brasil, do qual também faço parte. As ações deste grupo envolvem o estudo das emergências decorrentes das articulações entre educação, aprendizagem, linguagem, tecnologia e outros temas afins, sempre pautadas no paradigma da complexidade. Integram o grupo cerca de 60 pessoas, entre professores do programa, estudantes do mestrado e do doutorado em educação.

O primeiro contato com os prováveis participantes se deu em uma reunião do grupo de estudos em que expus a ideia de um curso de extensão em que iríamos escrever na plataforma virtual *Wikipédia*. A partir daí, disponibilizei uma entrevista semiestruturada, realizada a partir de um formulário virtual, com a intenção de saber quais os conhecimentos prévios de cada um sobre a *Wikipédia* e a escrita colaborativa. Quinze colegas responderam ao formulário *online*.

Demonstraram interesse pelo assunto e participaram efetivamente da experiência cinco colegas. O desenrolar do curso aconteceu em quatro encontros presenciais, perfazendo doze horas, e oito horas de atividades virtuais, totalizando vinte horas. O início do curso foi no mês de novembro de 2018, sendo que os encontros presenciais tinham um intervalo de quinze dias. No mês de janeiro de 2019 tivemos o recesso escolar e quando retornamos em fevereiro realizamos o último encontro presencial. Concomitante aos encontros oportunizou-se um espaço virtual para troca de materiais de leitura acerca das temáticas discutidas nos encontros, sendo que neste espaço todos os participantes puderam colaborar com sugestões.

Durante todo o processo da pesquisa busquei cartografar os caminhos percorridos, procurando aprender com as experiências e considerando todos os fatores expressos pelo grupo. A intenção do curso foi refletir com os participantes a respeito das ações de escrita colaborativa e das aprendizagens que elas nos possibilitaram. Nessas reflexões procuramos destacar características inovadoras dessa enciclopédia virtual, especialmente o carácter ideológico que subjaz à estruturação da *Wikipédia*, cuja existência leva a pensar numa ruptura com modos individualizados de escrita e outras formas de registro e socialização de saberes.

Assim, tentei compreender a dimensão epistemológica da escrita para/na *Wikipédia*, enquanto potencializadora de aprendizagens em instituições educativas do ensino superior. Em outras palavras, a intenção foi refletir a respeito das ações de escrita colaborativa e das

aprendizagens que elas nos possibilitaram, destacando características inovadoras e limites de nossa relação/interação com essa enciclopédia virtual.

Visando apresentar as ideias destacadas anteriormente elaborei esta tese que está estruturada em cinco capítulos, sendo esta apresentação o primeiro deles. No segundo capítulo, denominado **A Textualidade Eletrônica** procuro trazer e debater os avanços das tecnologias digitais. Enfatizo a importância da escrita colaborativa/cooperativa, levando em conta os modernos suportes virtuais de que lançamos mão para este fim. Além disso, trago uma seção para tratar da ‘Evolução da História da Escrita’.

No terceiro capítulo, chamado **Experienciando na Wikipédia**, apresento a enciclopédia virtual, seus antecedentes como enciclopédia e suas características, na seção ‘Dimensões Ideológicas’ apresento em especial às influências anarquistas e democráticas que perpassam seus princípios. Nesse mesmo capítulo, também destaco uma seção com as ‘Experiências Educacionais com a Wikipédia’.

Reservo para o quarto capítulo, que chamei de **Caminhando na Complexidade**, a discussão sobre o paradigma da complexidade e os marcadores teóricos *autopoiese*, *acoplamento estrutural* (MATURANA e VARELA, 2003), *complexificação pelo ruído* (ATLAN, 1992) e *auto-eco-organização* (MORIN, 2015), que são estruturantes nesta teoria e que serviram de referência para pensar a experiência empírica, no espaço de relação conviver/aprender, considerando as questões postas pelos objetivos desta tese e seu foco central. Este capítulo vem dividido em duas seções, a 4.1 que chamei de ‘Cartografia da pesquisa’, em que caracterizo o grupo de pesquisa e tento perceber, aos modos de uma *escuta sensível* (BARBIER, 2007), as perturbações vividas. Além disso, detalho alguns dos aspectos da metodologia cartográfica (KASTRUP, 2015) que foram usados possibilitando as reflexões necessárias para alcançar os objetivos propostos. Vale ressaltar o fato de que por influência da teoria da complexidade e da consequente escolha desta metodologia, considero que o observador está comprometido com o ato de observar, sendo participante ativo do observado (VON FOERSTER, 1996). Na seção 4.2 denominada ‘Uma experiência de Autoria’, apresento o percurso transcorrido durante o curso de extensão, que foi realizado para adensar as reflexões deste estudo.

No quinto capítulo, denominado ‘**Perspectivas**’, finalizo os registros escritos da tese, mas não minhas inquietações. Nele deixo as impressões do que fluiu durante esta experiência sobre a compreensão de que aprender é um processo auto-eco-organizativo, e que a ação de escrever em um ambiente virtual como a Wikipédia faz emergir diferentes concepções de uma ação democrática a partir do processo de constituição de cada um. Deixo, especialmente neste

capítulo, aquelas percepções que emergiram das ações de estudo-pesquisa, entrelaçadas pelo relato da minha constituição enquanto pesquisadora, destacando a consciência de que a experiência continua, assim como, cada vez mais, a certeza de que novas percepções e compreensões da escrita nos novos suportes de textos surgirão pelo caminho.

2 A TEXTUALIDADE ELETRÔNICA

... a textualidade eletrônica permite desenvolver as argumentações e demonstrações segundo uma lógica que já não é necessariamente linear nem dedutiva, tal como dá a entender a inscrição de um texto sobre uma página, mas que pode ser aberta, clara, racional graças à multiplicação dos vínculos hipertextuais.

(CHARTIER)

Roger Chartier, em sua obra *Os Desafios da Escrita* (2002), mostra como o mundo digital está alterando a relação do leitor com o texto impresso. A ação da comunicação eletrônica, as modificações que o conceito de livro está passando, o presente e o futuro da escrita são pensados por este autor. Assim, considere importante partir desta epígrafe para refletir a respeito das mudanças tecnológicas que vêm permeando nosso cotidiano.

Hoje experimentamos inúmeras possibilidades nos modos de ler, interpretar e comunicar o vivido. Exemplo disso é que as novas gerações “estudam, trabalham, escrevem e interagem [...] de maneiras diferentes [...] leem *blogs* em vez de jornais. [...] se conhecem *online* antes de se conhecerem pessoalmente” (PALFREY; GASSER, 2011, p. 12) etc. Nascemos e crescemos com as tecnologias digitais fazendo parte do nosso dia a dia de maneira cada vez mais intensa: celulares, computadores, *chromebooks* e uma infinidade de outras tecnologias da era digital.

Os jovens apresentam uma tendência para as multitarefas, realizando mais de uma coisa por vez. Além disso, preferem acessos aleatórios, como o hipertexto e trabalham ligados a redes de contatos. Para eles as tecnologias digitais são os principais mediadores das conexões com o mundo.

Os jovens estão constantemente conectados, o que faz com que tenham uma imensa rede de amigos³, tanto no espaço real, quanto no virtual. Segundo Palfrey e Gasser, essas pessoas fazem amizades que jamais seriam possíveis no mundo *off-line*.

Mas durante esta conectividade incessante, a própria natureza dos relacionamentos – até mesmo o que significa tornar-se “amigo” de alguém – está mudando. As amizades *online* são baseadas em muitas das mesmas coisas que as amizades tradicionais – interesses compartilhados, interação frequente –, mas não obstante têm um teor diferente: elas são frequentemente passageiras, fáceis de começar e fáceis de acabar, sem mais do que um até logo, mas também podem ser duradouras de modos que ainda não conseguimos entender. (PALFREY; GASSER, 2011, p.15).

³ Na era digital a própria concepção de amigo/a, de amizade, entre outras, está sendo redimensionada.

E assim poderíamos apontar várias diferenças que percebemos no modo de nos relacionarmos com o mundo, uma vez que todos vivemos em uma cultura cujas características digitais são cada vez mais presentes e intensas. Exemplo disso é que os principais aspectos da vida são mediados por tecnologia digital. Pesquisar, por exemplo, anteriormente implicava uma ida à biblioteca, ao passo que hoje “significa fazer uma busca no *Google* e, para a maioria, fazer uma visita à *Wikipédia* antes de mergulhar mais profundamente em um tópico” (PALFREY; GASSER, 2011, p.16).

Nesse panorama cultural algumas das instituições educacionais continuam usando basicamente a mesma estratégia didática da educação mais tradicional para tentar sensibilizar os estudantes a aprender, quando sabemos que hoje é possível, e também desejável – especialmente pela geração que está conectada a internet – muito mais do que quadro, giz, cadeiras e classes dispostas uma atrás da outra para que isto ocorra. Compreendo que não se trata de ignorar a arquitetura e os processos pedagógicos que temos, mas podemos propor maneiras diferentes de aprender, com liberdade e partilha de conhecimentos, proporcionadas por materiais analógicos e digitais que já estão disponíveis nos ambientes escolares. Considero que todos os envolvidos no processo educacional devem estar em constante busca por seu crescimento.

Nenhum profissional é e se mantém competente, sem pesquisar, sem superar as fronteiras e desafios ao apreender cooperativo, sem promover as condições e possibilidades para o acesso, uso e desenvolvimento das tecnologias, sem produzir saberes científicos e educacionais para a realidade em que se encontram. (PEREIRA; CONTE; DIAS, 2017, p.143).

É importante não separar as pessoas que compõem o processo educacional de suas tecnologias, pois hoje, mais do que nunca, temos que pensar a relação humano-tecnologia como potencializadora de possibilidades de aprendizagens especialmente colaborativas = cooperativas. No mesmo sentido, é importante pensar a relação humano-máquina, não como objeto de uso, mas como extensão de si em ações cotidianas, nos levando a compreender educação e tecnologia como aspectos interdependentes e complementares da experiência humana de conhecer e viver a emergência de saberes a respeito de nós mesmos e do mundo.

O professor e o estudante, inseridos nesse contexto complexo, podem ser vistos, eles próprios, como seres que emergem de seus acoplamentos com as máquinas, bem como dos encontros com outros, da constituição de si e de suas realidades. O modelo unidirecional de ensino não atende mais aos desafios contemporâneos.

É importante que haja uma mudança de foco do professor para o estudante, com uma visão renovada, uma mudança paradigmática, em que a descoberta por parte do estudante seja o foco e que o aprendizado possa ser colaborativo.

Na concepção de Morin (2008) “Aprender não é apenas reconhecer o que, de maneira virtual, já era conhecido. Não é apenas transformar o desconhecido em conhecimento. [...]. Aprender comporta a união do conhecido e do desconhecido” (MORIN, 2008, p.70). Ou seja, vivemos uma tendência cultural na qual a instituição educativa, o educador e o educando querem colaborar de outras maneiras na educação, optando por dinâmicas relacionais contínuas que valorizam outras dimensões humanas no processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva, considero importantes as possibilidades de aprender como um movimento colaborativo, auto-eco-organizativo, que partilhe conhecimentos, potencialize a autoria, a coautoria, a autonomia e a transparência nos processos. Penso que relações pedagógicas com tais características, oportunizam o “formar-se desde a educação básica, o aluno pesquisador, aquele que, a partir das informações a que tem acesso, ressignifica o conhecimento e libera à sociedade uma nova ideia, uma nova visão sobre os acontecimentos” (BONILLA; PRETTO, 2015, p. 36).

Compreendo que, ao se referirem a uma nova ideia ou uma nova visão, Bonilla e Pretto (2015) não estão, necessariamente, falando de novos saberes, mas nos levam a problematizar as dimensões do que até hoje conhecíamos como espaço educativo. A concepção de espaço educativo, pedagógico vem sendo radicalmente alargada para além da sala de aula e das instituições que se dedicam à educação⁴. Ou seja, o ciberespaço encontra-se num ritmo muito rápido de evolução. “Conhecido como *Web 1.0*, este foi o período dos sites, dos *chats*, dos e-mails, dos fóruns e das buscas ainda dificultosas”. Na sequência surge a “*Web 2.0*, também chamada de *web* colaborativa na qual emergiram as *Wikis*, as redes sociais, junto com o crescimento gigantesco do *Google*” (SANTAELLA, 2013, p.3). A partir dessas leituras, penso que na *Web 2.0* a dinâmica comunicacional educativa passou a potencializar mais a autoria e favorecer práticas educacionais interativas e mais democráticas quanto ao acesso às informações.

Um dos princípios fundamentais que abarca a *Web 2.0* é trabalhar a própria *Web* como uma plataforma, isto é, viabilizando funções on-line que antes só poderiam ser conduzidas por programas instalados em um computador. Além de novas ou

⁴ Cabe aqui, também, um destaque para tendências de opção de estudo como é o caso do *Homeschooling* e *Unschooling*. Embora no Brasil essa educação ainda não seja legalizada a Associação Nacional de Educação Domiciliar (Aned) existe desde 2010 e dá amparo às famílias que desejam praticar esse modelo, assim como tem feito os encaminhamentos jurídicos para a legalização desta prática.

potencializadas formas de publicação e circulação de informação, a Web 2.0 potencializa a livre criação e organização distribuída de informações compartilhadas através de associações mentais. (LEITE; LEÃO, 2015, p. 290).

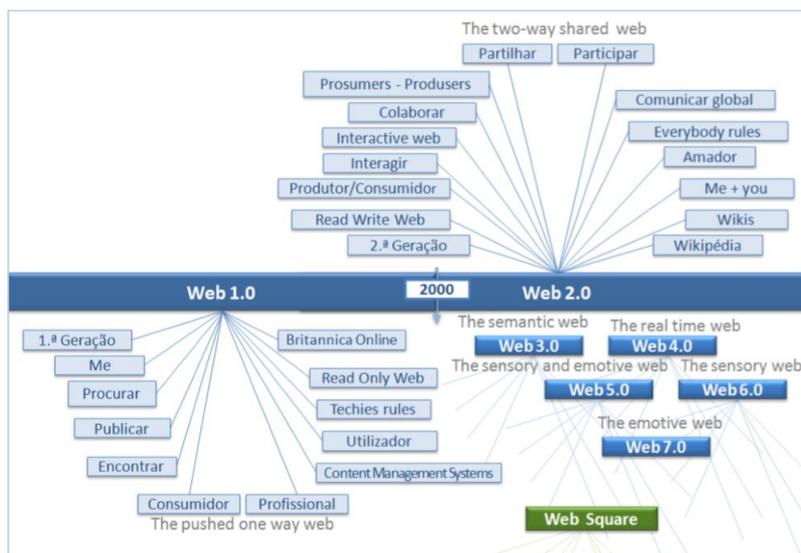
Considerando essa premissa surgem as comunidades, espaços virtuais em que pessoas que têm o mesmo interesse se encontram. Nessas comunidades interessadas em um mesmo assunto a atualização das informações é feita colaborativamente e, assim, vão se construindo redes de interesse. Com a *Web 2.0* as pessoas passam a elaborar seus próprios documentos e a publicá-los nas redes, sem a necessidade de grandes conhecimentos de programação. Podemos afirmar que a *Web 2.0* caracteriza-se por ser uma *web* de leitura-escrita. O utilizador é consumidor e produtor da informação na *Web 2.0*, tendo vários servidores para disponibilizar suas páginas de forma gratuita. No mesmo sentido, tem acesso a um número ilimitado de ferramentas e possibilidades e, por isso, acesso a espaços virtuais com grande potencial para a aprendizagem.

A *Web 2.0* se trata de um território potencial de colaboração na qual podemos empregar de maneira adequada processo de ensino e aprendizagem. Um dos principais benefícios destas novas aplicações web – de uso livre e que simplificam tremendamente a cooperação entre pares – responde ao princípio de não requerer do usuário uma alfabetização tecnológica avançada. Estas ferramentas estimulam a experimentação, reflexão e a geração de conhecimentos individuais e coletivos, favorecendo a conformação de um ciberespaço de interatividade que contribui a criar um ambiente de aprendizagem colaborativo. (LEITE; LEÃO, 2015, p. 294).

Este ambiente tão flexível e desafiador para a educação pode se tornar o espaço de um ensino mais dinâmico, empolgante, atraente. Uma educação que propõe aos estudantes uma inovação, com espaços de interação e cooperação entre todos os envolvidos no processo de aprender.

Quando nos acostumamos às inovações da *Web 1.0*, com termos como buscar, acessar e ler, já surgiu a *Web 2.0* com suas atividades interativas, expor-se, trocar, compartilhar. A terceira geração da *internet*, *Web 3.0*, previa conteúdos *online* organizados de forma semântica, personalizados para cada internauta, com sites inteligentes baseados nas pesquisas e nos comportamentos de cada usuário. No mapa conceitual da figura 1, elaborado por Pestana (2018, p. 28), encontramos as principais características da *Web 1.0 e 2.0*, assim como apontamentos para as demais evoluções da *Web*, evidenciando as possibilidades da *internet*.

Figura 1 - Mapa conceitual das principais características da Web 1.0 e Web 2.0



Fonte: PESTANA, Filomena. *A Wikipédia como Recurso Educacional Aberto: um contributo para o Programa Wikipédia na Universidade*. 2018. 352 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Aberta, Lisboa, 2018.

A *internet* criou a possibilidade de formação, crescimento e multiplicação de redes sociais. Porém, é importante lembrar que apesar dos inúmeros programas que existem, para facilitar a interação nas redes, estas são compostas por pessoas, e sem elas as redes não existiriam. Nas palavras de Torres:

As redes, em geral, agregam pessoas sem preocupação com liderança, mas com espírito de compartilhamento e colaboração, assim, funcionam articulando um grupo com uma diversidade de elementos, mas que provocam a conexão em permanente movimento. (TORRES et al., 2014, p. 252).

Cada página da rede pode levar a outra página, e estas podem se entrelaçar a qualquer momento, o que também redimensiona aspectos inerentes à aprendizagem como a fluidez e o dinamismo do processo. Isto permite um alargamento das fronteiras, dos limites entre os quais os jovens podem navegar. Pellanda (2009, p.64) ilustra essa ideia ao afirmar que “o espaço digital é de uma plasticidade incrível e, por isso, o sujeito vai sendo auto-desafiado (sic) para invenções contínuas”. Vale destacar, aqui, o fato de que a rede mundial envolve diversas páginas, elaboradas e escritas por diversas pessoas, mas que têm um caráter relacional interessante, uma vez que seu crescimento se dá a partir da auto geração, porém conectadas em uma teia complexa de informações que se interligam.

Nesse sentido, pois, as redes sociais se comportam como sistemas complexos. Conforme Santaella (2010, p. 281) “redes sociais na *Web* são descritas como plataformas, ferramentas ou programas (*softwares*), enfim, são sistemas criados especificamente com a finalidade precípua de incrementar relacionamentos humanos, dando-lhes visibilidade”. Ainda segundo a autora:

A característica principal dessas redes de incessante interação humana está na dinamicidade e na emergência, adaptação e auto-organização características dos sistemas complexos e que se expressam, no caso, em comportamentos coletivos e descentralizados. (SANTAELLA, 2010, p. 281).

Ao falar em comportamentos coletivos e descentralizados percebo um redimensionamento também das concepções daqueles que acessam e participam dessas redes. Tendo como foco as tecnologias de acesso e conexão contínua que afetam as maneiras de educar e de aprender, Santaella vai chamar de aprendizagem ubíqua aquela que é mediada pelos dispositivos móveis.

Por meio desses dispositivos, que cabem na palma de nossas mãos, à continuidade do tempo se soma a continuidade do espaço: a informação é acessível de qualquer lugar. Os artefatos móveis evoluíram nessa direção, tornando absolutamente ubíquos e pervasivos o acesso à informação, a comunicação e a aquisição de conhecimento. Por permitir um tipo de aprendizado aberto, que pode ser obtido em quaisquer circunstâncias, a era da mobilidade inaugurou esse fenômeno inteiramente novo: a aprendizagem ubíqua. (SANTAELLA, 2013, p. 4).

Se concebo que conhecer é inerente ao processo de viver de cada um, em sua experiência de se relacionar consigo mesmo e com o mundo, posso concluir que a partir da ampliação dessas possibilidades de relações, via ambiente digital, isto pode acontecer com maior liberdade e autonomia. É certo que as pessoas precisam se (re)organizar para resolver as situações do caminho, mas a experiência de propor e/ou escolher o caminho e pensar na própria ação de caminhar é altamente potencializadora. Assim, os processos e dinâmicas da educação podem valorizar e lançar mão dos ambientes mais propícios para a aprendizagem.

Processos de aprendizagens abertos significam processos espontâneos, assistemáticos e mesmo caóticos, atualizados ao sabor das circunstâncias e de curiosidades contingentes. O advento dos dispositivos móveis intensificou esses processos, pois, graças a eles, o acesso à informação tornou-se livre e contínuo, a qualquer hora do dia e da noite. (SANTAELLA, 2013, p. 4).

Na aprendizagem ubíqua, as pessoas interagem com dispositivos de conexão contínuas, o que possibilita satisfazer e sobretudo ampliar a curiosidade sobre qualquer assunto, em qualquer momento, vivendo um processo de aprendizagem com a intensidade e os condicionantes que lhes sejam mais aprazíveis, desejáveis. Nesse caminho, além da evolução dos dispositivos móveis temos a evolução das tecnologias sem fio de acesso ao ciberespaço, a exemplo das tecnologias *Wi-Fi*, *Wi-Max*, 2G, 3G, 4G, que permitem cada vez mais a mobilidade e conseqüentemente a aprendizagem ubíqua.

A Mobilidade ubíqua é o que permite o “deslocamento e comunicação, pois o usuário comunica-se durante seu deslocamento. A onipresença, ao contrário, oculta o deslocamento e permite ao usuário continuar suas atividades mesmo estando em outros lugares” (SANTAELLA, 2010, P. 17).

Em um dispositivo móvel é possível realizarmos várias ações, como produzir, editar, compartilhar textos, sons, imagens etc. que vão viajar pelo mundo virtual, enquanto seus autores vão se movimentando por ambos os mundos: o físico e o virtual. Para Pons e Boettcher (2012), os diferentes ambientes educacionais exigidos pela evolução das tecnologias, são confirmados pelas teorias que embasam esta proposta.

A evolução da ciência e da tecnologia e o saber em fluxo vêm exigindo diferentes ambientes educacionais, cujas práticas metodológicas fundamentam-se em novos paradigmas, atualmente enfatizadas em bases epistemológicas, confirmadas pelas teorias biológicas. (PONS; BOETTCHER, 2012, p. 197).

Para dar conta das evoluções que temos acompanhado também vale destacar a Educação Aberta e a Distância, que segundo Tarouco, Moro e Estabel (2003), “caracteriza-se pela distância entre professor e aluno, tanto geográfica como temporal e pela postura do aluno diante do processo de aprendizagem. O aluno passa a ser agente deste processo, pois depende muito do seu interesse e da sua ação para que haja aprendizado” (2003, p.3). A Educação aberta pode acontecer em tempos síncronos e assíncronos, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias. Configura-se como uma tentativa dialógica em que o ensino e a aprendizagem emergentes coexistem e ao mesmo tempo desafiam lógicas escolares cristalizadas.

As ações de ensinar e aprender no ciberespaço integram diversas mídias, como a escrita, o alfabeto, a imprensa, o telefone, o cinema, o rádio e todas as formas de comunicação. Se tivéssemos que definir a linguagem própria desse universo digital, certamente passaríamos pela concepção de linguagem hipermidiática. Segundo Lévy, “podemos considerar a *World Wide Web* como um hiperdocumento único, poliglota, escrito e lido – virtualmente – por

todos” (2008, p. 166). O autor apresenta e destaca, assim, as diversas dimensões da linguagem. Segundo ele: “O ciberespaço é a interconexão geral de tudo em tempo real, a concretização do espaço virtual onde as formas culturais e linguísticas estão vivas” (LEVY, 2008, p. 166).

Nas redes colaborativas digitais não encontramos um fluxo linear de textos, mas sim várias partes ou fragmentos de textos diversos que interligados formam o que chamamos de hipertexto. “A combinação de hipertexto com multimídias, multilinguagens é que passou a ser chamada de hipermídia” (SANTAELLA, 2009, p. 394). Ela se constitui de uma grande rede de nós interligados. “A hipermídia não é feita para ser lida do começo ao fim, mas sim através de buscas, [...] escolhas” (SANTAELLA, 2009, p. 394).

Nessa perspectiva, vale destacar o fato de que a concepção de escrita está sendo redimensionada. Escrever um hipertexto não é a mesma coisa que escrever um texto, em qualquer uma das diferentes dimensões de linguagem. Pierre Levy (1995, p. 33), na sua obra *As tecnologias da Inteligência*, afirma que “um hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos”. Também nesta obra ele procura caracterizar o hipertexto, destacando seis princípios abstratos que o constituem. Resumidamente, estes são os princípios da: Metamorfose, Heterogeneidade, Multiplicidade, Exterioridade, Topologia, e Mobilidade. O hipertexto, como uma metáfora envolve múltiplas significações, devido sua estrutura indefinidamente recursiva de sentidos, que dialogam e ecoam mutuamente para além da linearidade. Dando um exemplo disso ele mostra que o texto traz sempre uma rede de possíveis associações:

O vocábulo “texto”, etimologicamente, contém a antiga técnica feminina de tecer. E talvez o fato deste tricô de verbos e nomes, através do qual tentamos reter o sentido, ser designado por um termo quase têxtil não seja uma coincidência. A Humanidade, espécie falante, é também raça que se veste. A roupa pacientemente tecida nos contém, nos delimita, forma uma interface colorida entre o calor de nossas peles e a rigidez do mundo. (LÉVY, 1995, p.73).

Esta rede que tecemos pode ser interpretada de diversas formas, dependendo de quem a navega. Cada um se conecta com aquilo que lhe é mais significativo, o que significa, então, que podemos começar na mesma página e trilharmos caminhos bem diferentes. Assim, é possível perceber as inúmeras possibilidades que dispomos quando navegamos através dos nós das redes. Por isso o hipertexto pode ser compreendido como “um lugar intervalar, no qual o leitor navega, produz sentido, se (re)significa, constitui-se autor, penetrando nos

diferentes labirintos colocados a sua disposição” (AGUSTINI; GRIGOLETTO, 2008, p 151) dando um novo sentido à (re)invenção da escrita e da autoria. Nunca a escrita esteve tão presente em nossas vidas como agora, sendo presença constante através da *internet*. Assim, está se constituindo uma nova forma de escrita e outro modo de pensar a autoria, em que “autor e leitor são posições, nem sempre distintas, mas complementares, de um mesmo processo – a escrita virtual” (AGUSTINI; GRIGOLETTO, 2008, p. 152). O ambiente virtual nos permite modos outros de escrever, diferente do ambiente escolar, por exemplo, que tem inúmeros critérios e regras. A textualização neste ambiente é diferente porque se dá numa espécie de suporte móvel, de grande plasticidade, no qual:

[...] a costura se estabelece, ao contrário do texto escolar, ou dos diferentes gêneros que circulam cotidianamente na nossa sociedade, pelos nós, pelas lacunas, pelas interrupções, pelas contradições, pelas ausências que remetem a outros textos, a imagens, a sites, a outros leitores e outros autores, em que o efeito que se produz não é de fecho, mas o de dispersão, de incompletude, de provisoriedade, de fugacidade. (GRIGOLETTO, 2009, p. 9).

Assim, o ambiente virtual dá novo sentido a nossa percepção de leitura, autoria, escrita e às formas como nos conectamos às redes que nos rodeiam. Tomando como base a interação entre os integrantes das redes, Primo e Recuero (2003) apontam três tipologias de hipertextos que são o potencial, cooperativo e o de colagem. Nas suas palavras,

No hipertexto potencial os caminhos e movimentos possíveis do internauta encontram-se previstos. Assim, apenas o internauta se modifica, permanecendo o hipertexto com sua redação original. No hipertexto cooperativo todos os envolvidos compartilham a invenção do texto comum, à medida que exercem e recebem impacto do grupo, do relacionamento que constroem e do próprio produto criativo em andamento. Já o hipertexto colagem constitui uma atividade de escrita coletiva, mas demanda mais um trabalho de administração e reunião das partes criadas em separado do que um processo de debate e invenção cooperada. (PRIMO; RECUERO, 2003, p.55).

Dentro da perspectiva destes autores a tipologia do hipertexto cooperativo é a que mais se aproxima das características apresentadas na escrita de textos para a *Wikipédia*, pois, demanda a necessidade de que todos os envolvidos compartilhem suas escritas e a partir daí seja elaborado um novo texto, com significação diferenciada e com a participação de todos.

O uso de interfaces de comunicação online para a criação coletiva de textos reforça e amplia os pressupostos da colaboração, agregando participantes com diferentes históricos e experiências, sem limites geográficos. Assim como acontece nas interações presenciais, a troca de ideias, experiências e conceitos, culmina em uma produção diferenciada, enriquecida quando comparada àquela exercida individualmente. (TORRES et al., 2014, p. 254).

Neste sentido foi criada a plataforma *Wiki*⁵, sistema em que qualquer usuário da *internet* pode escrever textos em tempo real, sendo que cada página pode ser editada de forma rápida e fácil. Essa plataforma permite a geração de novos conhecimentos de forma compartilhada entre diferentes sujeitos, mesmo que em lugares totalmente afastados fisicamente, sem hierarquia. Estas diversas páginas interligadas formam um sistema de hipertexto com alto potencial comunicativo, informacional e, portanto, educativo.

O hipertexto ou a multimídia interativa adéquam-se particularmente aos usos educativos. É bem conhecido o papel fundamental do envolvimento pessoal do aluno no processo de aprendizagem. Quanto mais ativamente uma pessoa participa da aquisição de um conhecimento, mais ela irá integrar e reter aquilo que aprender. (LEVY, 1995, p. 40).

Por estas, entre outras razões, considero importante pensar como esses espaços colaborativos que possibilitam a participação e o engajamento dos autores, propiciam uma forma diferenciada de aprendizagem. Afinal, o sistema *Wiki* carrega em si, por suas características, a possibilidade de um espaço de debate e sistematização de textos e sua atualização contínua. Referindo-se à web 2.0, Campos (2016) já destacava o fato de que “A escrita coletiva se manifesta como processo colaborativo de reflexão sobre o que está posto e decorrente intervenção como acréscimo ou reformulação, sendo resultado de um modo diferente de pensar o objeto” (p. 171).

Dando maior amplitude para esta ideia, em 15 de janeiro de 2001, Larry Sanger e Jimmy Wales lançaram a enciclopédia livre *Wikipédia*, com o objetivo de oferecer em um site gratuito e compartilhado um número ilimitado de verbetes relacionados aos mais diversos assuntos. “Pode-se constatar que a *enciclopédia livre* apresenta-se como uma alternativa em detrimento de processos de construção de conhecimento cooperativo fechado em pequenos grupos científicos ou acadêmicos” (CAMPOS, 2016, p. 181). Assim, a *Wikipédia* é um espaço virtual em que qualquer pessoa pode escrever, sendo que ela nos desafia para um tipo ousado de escrita, a colaborativa.

Também o potencial desencadeado a partir da escrita colaborativa é um fator importante. Para sua realização é necessário um certo grau de autonomia para criar/escrever/editar/reeditar conteúdos em interação com um grupo, respeitando os diversos pontos de vista.

⁵ Palavra derivada de um termo da língua havaiana que significa rápido, veloz. Ward Cunningham, que foi o programador que desenvolveu a primeira interface *wiki*, escolheu este nome para indicar a facilidade com que alguém poderia editar páginas da web.

Na escrita colaborativa é possível desenvolver a “complementaridade de capacidades, de conhecimentos, de esforços individuais, de opiniões e pontos de vista, além de uma capacidade maior para gerar alternativas mais viáveis para a resolução de problemas” (PINHEIRO, 2013, p.55). Além disso, também “implica em um processo mais aberto e criativo, em que os integrantes do grupo interagem para atingir um objetivo comum” (p.56).

Roger Chartier aponta para o fato de que no texto eletrônico a escrita está em constante mutação.

O texto eletrônico é um texto móvel, maleável, aberto. O leitor pode intervir em seu próprio conteúdo [...] pode deslocar, recortar, estender, recompor as unidades textuais das quais se apodera. Nesse processo desaparece a atribuição dos textos ao nome de seu autor, já que estão constantemente modificados por uma escritura coletiva, múltipla, polifônica. (CHARTIER, 2002, p. 25).

E assim aparecem as escritas coletivas, múltiplas ou polifônicas, que são definidas por Bakhtin como em formação, não acabadas, sujeitas a mudanças, em processo de evolução, caracterizadas por seu enfoque dialógico. Nesta perspectiva ele afirma que:

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão de um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. [...] A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 1981, p.113).

Para Bakhtin a linguagem é percebida a partir de uma concepção dialógica, sendo que o eixo norteador do pensamento é a interação verbal e seu caráter dialógico e polifônico. Ele aponta a linguagem como um processo evolutivo e que todo discurso humano é uma rede complexa de inter-relação, pois nos constituímos à medida que nos relacionamos com o outro, por isso a significância de pensar a construção de textos colaborativos em ambientes tecnológicos, onde iremos estar em relação com o outro, construindo novas aprendizagens.

Considero importante ressaltar que para efeitos desta tese os termos cooperativo e colaborativo adquirem significado semelhante, pois, ao escrever de forma cooperativa ou colaborativa o resultado final será a construção de uma escrita única.

2.1 Evolução da história da escrita

As mais remotas performances do processo da escrita protagonizadas pelo homem foram as pinturas rupestres, na pré-história, consideradas como criptografias. Seus autores pretendiam transmitir uma mensagem, deixando registros no seu ambiente natural que permitiriam às gerações que viriam milhares de anos mais tarde saber sobre seu comportamento e meio ambiente, mostrando a necessidade de se comunicar. A arte primitiva é uma herança que desafiou o tempo, prestando informações sobre uma civilização que já não existia mais, mesmo depois do surgimento da escrita como um marco da História.

O surgimento da escrita foi uma revolução muito significativa nas comunicações, tanto que os historiadores estabeleceram este fato como marco para o encerramento da Pré-história e o início da História, mais especificamente a História Antiga. O desenvolvimento da escrita está estreitamente relacionado à evolução histórica. Por isso, Charles Higounet aponta que:

A escrita faz de tal modo parte da nossa civilização que poderia servir de definição dela própria. A história da humanidade se divide em duas imensas eras: antes e a partir da escrita. [...] Vivemos os séculos da civilização da escrita. Todas as nossas sociedades baseiam-se sobre o escrito. A lei escrita substituiu a lei oral, o contrato escrito substituiu a convenção verbal, a religião escrita se seguiu à tradição lendária. E, sobretudo não existe história que não se funde sobre textos. (HIGOUNET, 2003, p. 22).

Buscando na história, encontraremos registros que indicam que a escrita na antiguidade foi criada a partir da necessidade de registros do controle administrativo das colheitas agrícolas e do comércio, assim como das distâncias entre as cidades que mantinham relações de troca, por isso sua importância para o desenvolvimento na antiguidade. Além disso, a escrita também começou a ser aplicada em áreas como astronomia, direito, poesia, etc. podendo ser difundida para outros povos e também guardada para gerações que viriam mais tarde. Este processo histórico de construção da linguagem escrita, conforme Gomes,

[...] distingue-se como um marco das formas de expressão, não apenas por sua capacidade de registrar a História, representar a fala ou idéias, ser apreendida e decodificada pelo entendimento humano, mas também por ultrapassar limites geográficos, sobreviver épocas, ajudar a construir ou desconstruir culturas, universalizar religiões, idéias, pensamentos, sofrer mutações pelas mais diversas causas, entre elas as transliterações e as traduções, e, ainda assim, ter a possibilidade de permanecer como originalmente foi produzida. (GOMES, 2007, p. 4).

As primeiras escritas de que se tem registros são as chamadas cuneiformes, desenvolvidas pelos sumérios na Mesopotâmia, por volta de 4.000 a.C., sendo que as informações eram gravadas em tabletas de argila com estiletos. O principal uso desta escrita foi para a contabilidade e a administração, mas também auxiliou em registros sobre

Astronomia, Direito e Literatura. Os textos sobre astronomia registravam diários detalhados da localização da lua e planetas em relação às estrelas. No direito, tem destaque o Código de Hamurabi, um código de leis com 282 cláusulas que tratam de assuntos como classes sociais, comércio, família (divórcio, o pátrio poder, a adoção, o adultério, o incesto), trabalho (precursor do salário mínimo, das categorias profissionais, das leis trabalhistas), e da propriedade. A contribuição dessa escrita para a literatura será encontrada no Poema de Gilgamesh, uma narrativa épica dos feitos do rei Gilgamesh após retornar de suas viagens. Por isso, Gilgamesh é considerado o primeiro personagem a registrar a própria história.

Os egípcios redefiniram o suporte e forma de escrita em relação ao processo cuneiforme. Eles passaram a fazer suas inscrições em papiro, em forma de rolo, empregando para isso a tinta e usando ilustrações como complemento do texto. Os egípcios desenvolveram sucessivamente outras formas de escrita. Uma delas foi a escrita hieroglífica, que apresenta figuras entalhadas que os egípcios usavam para representações religiosas. Outra foi a escrita hierática, que era para fazer os registros de rituais sagrados, colheitas, estações e movimentos de cheia e vazante do Nilo. Já a escrita demótica era semelhante à hierática, porém mais simples, sendo usada para fazer anotações jurídicas. Os hieróglifos foram um enigma durante anos para a humanidade, até que o francês François Champollion decifrou a ‘Pedra de Roseta’, descoberta pelas tropas de Napoleão em 1822. Foram 23 anos de estudo até que Champollion conseguisse decifra-la integralmente, transformando esse artefato em uma das maiores contribuições egípcias para a história, pois a partir dele foi possível a decodificação de outros documentos da época.

Com o decorrer do tempo estas representações gráficas foram mudando e redefinindo o processo de comunicação. Não mais desenhos representando ideias, mas sinais gráficos representando os sons da fala. Surge, assim, o alfabeto, que tem origem em várias culturas, passando por diversas transições.

As primeiras inscrições do alfabeto são atribuídas aos Fenícios. O sistema é composto por 22 signos que permitem a elaboração da representação fonética de qualquer palavra. Considerando que os Fenícios eram mercadores, que precisavam anotar suas transações comerciais, o alfabeto foi criado no sentido de ajudar neste processo. Sua difusão pelo mundo antigo deu-se em função das amplas relações comerciais com outros países.

Tendo como base o alfabeto Fenício, os Gregos acrescentaram a ele sons vocálicos e o alfabeto passou a ter 24 letras, entre vogais e consoantes. Com essa inovação “o alfabeto grego se tornou o ancestral de todos os alfabetos europeus modernos” (HIGOUNET, 2003, p. 89), sendo por isso considerado de fundamental importância para o mundo atual. Alicerçado

nesse sistema, originaram-se vários outros alfabetos, inclusive o Romano, que com a expansão do Império Romano⁶ vai difundir amplamente o alfabeto latino, pois aos povos dominados eram impostos os hábitos, padrões de vida e a língua.

Na Itália existiam pelo menos duas modalidades de latim: “o clássico, usado pelas pessoas cultas, falado e escrito; e o vulgar, usado pelo povo, apenas falado e de onde se originou a língua portuguesa” (GOMES, 2007, p. 13). A língua dos povos dominados, misturada com a língua dos romanos (latim vulgar) deu origem às diversas línguas e dialetos da Europa.

A língua portuguesa é o resultado da evolução do latim vulgar, com influências de outros idiomas e veio a desenvolver características próprias, sendo reconhecida como língua oficial do reino de Portugal em 1290. Com a expansão das navegações, no século XVI, a língua portuguesa passa a ser falada e escrita em vários outros países de colonização portuguesa.

Como foi possível observar, com o passar do tempo todas as formas de escrita passaram por reformulações e chegamos ao que temos hoje. Assim como os suportes que foram usados para esta escrita também evoluíram, ou se modificaram, as suas dimensões também tiveram transformações de acordo com a época, conforme nos diz Marques.

Foi parede rochosa, foi argila, foi pergaminho, foi papiro, foi (Ai, que saudades!) minha lousa de criança. Foram as paredes da casa paterna. E agora passa a ser a tela de um computador. Não, não se trata apenas do suporte material do escrever. Mudam as tecnologias, mas não mudam elas sem transformarem os ritmos, os apelos ao escrever, as formas de inspiração. (MARQUES, 2003, p. 30).

A escrita é reflexo de um processo criativo, que vem de dentro, fazendo parte do todo, do corpo. Segundo Marques, “é o escrever que imprime significância à escrita” (2003, p.41). Assim, se torna perceptível uma das dimensões da aprendizagem, uma dimensão da epistemologia da escrita, pois é possível nos reconfigurarmos através desta experiência. Nas palavras de Larrosa:

Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita libertar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferente do que vimos sendo. (LARROSA, 2017, p. 5).

⁶ O período da expansão do Império Romano ocorreu de IV a. C. a II a. C., durante o período republicano em que Roma se transformou de simples cidade-estado em um grande império, voltando-se inicialmente para a conquista da Itália e mais tarde de todo o mundo mediterrâneo, incluindo a península Ibérica.

Como uma tessitura, a escrita vai imprimindo significado para as experiências vividas. Ou seja, “escrever é exercer a imaginação criativa como num artesanato [...] o escrever necessita sempre recomeçar. É sempre um reescrever” (MARQUES, 2003, p. 59). Essa afirmação de Marques remete, segundo penso, para a dimensão complexa desta ação.

Se penso a escrita como uma construção, percebo que quando a fizemos queremos dizer algo, temos uma intenção. E, para iniciarmos tal ação muitas vezes rascunhamos, repensamos e no meio do caminho mudamos, rabiscamos, reescrevemos. Assim, também se trata de um processo de arriscar-se, de entregar-se. “Escrever é iniciar uma aventura que não se sabe onde nos vai levar; ou melhor, que depois de algum tempo, se saiba não ser mais possível abandonar” (MARQUES, 2003, p. 91).

A aventura da escrita acontece hoje em diversos ambientes, seja na tradicional folha de papel seja na moderna tela digital. Assim, tanto a escrita quanto a leitura tomam proporções diferentes. Podemos, a partir de um texto, propor vários entrelaçamentos: com outros textos, com imagens, com vídeos, uma infinidade de novos caminhos.

O fluxo sequencial do texto na tela, a continuidade que lhe é dada, o fato de que suas fronteiras não são mais tão radicalmente visíveis, como no livro que encerra no interior de sua encadernação ou de sua capa, o texto que ele carrega, a possibilidade para o leitor de embaralhar, de entrecruzar, de reunir textos que são inscritos na mesma memória eletrônica: todos esses traços indicam que a revolução do livro eletrônico é uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito assim como na maneira de ler. (CHARTIER, 1999, p. 13).

A textualidade eletrônica permite uma não linearidade em vários sentidos, pois podemos ser o escritor e o editor do texto ao mesmo tempo, assim como podemos estender nossa escrita por várias páginas hipertextuais. As páginas virtuais nos encantam, como há anos atrás nos encantavam as páginas dos livros. Chartier (2002, p. 22 e 23) fala deste “novo” suporte para a escrita e a leitura:

É agora um único aparelho, o computador, que faz surgir diante do leitor os diversos tipos de textos tradicionalmente distribuídos entre objetos diferentes. Todos os textos, sejam eles de qualquer gênero, são lidos em um mesmo suporte (a tela do computador) e nas mesmas formas (geralmente as que são decididas pelo leitor).

Para efeitos deste estudo, quero dar destaque ao fato de que este suporte permite que usemos mais e nesse sentido penso esta experiência como forma de “ex-posição”, com tudo que isto tem de vulnerabilidade e de risco (LARROSA, 2002). Por isso, penso também que estudar a escrita de textos de forma cooperativa, solidária, num espaço e tempo em que se tornam mais fluídas tanto a elaboração do texto em si, quanto a visibilidade das ideias de

qualquer pessoa que participa desta ação, de dentro ou de fora da academia, é um ato ousado, que exalta um ideal de liberdade, que perpassa os preceitos de um certo anarquismo, de uma certa revolução.

3 EXPERIENCIANDO NA WIKIPÉDIA

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.

(LARROSA)

Buscando inspiração em Jorge Larrosa (2002, p.21), convido agora para experienciar, conhecer, navegar pela breve história das enciclopédias que serviram de influência para chegarmos ao que é hoje a *Wikipédia*, e convido a uma breve reflexão sobre os princípios anarquistas e democráticos que permeiam esta enciclopédia virtual. Nesse mesmo capítulo, também destaco as experiências educacionais brasileiras já existentes e que têm relações com este contexto.

A *Wikipédia* foi inspirada em antigas enciclopédias, sendo que a palavra ‘enciclopédia’ vem do grego clássico: *εγκυκλοπαιδεία*; transliterado: *enkyklopaideía*, formado a partir de *ἐγκυκλο* "circular" + *παιδεία* "educação" que quer dizer “educação circular” o que remete à ideia do movimento do conhecimento. Edgar Morin diz que enciclopédia no seu sentido originário deve ser entendida como “aprendizagem que coloca o saber em ciclos, efetivamente trata-se de en-ciclo-pediar, ou seja, aprender a articular os pontos de vista separados do saber em um ciclo ativo” (2016, p.33) dando pistas da necessidade de articular o que está separado e remetendo a uma das características da teoria da complexidade.

Nas enciclopédias da antiguidade os escritores que tentavam englobar o conhecimento em um livro faziam-no de forma específica sobre um tema. Na China Antiga, no século III, foi escrita a mais antiga enciclopédia chinesa conhecida, chamada Erya, de autor desconhecido. Mais tarde, Aristóteles escreveu um conjunto de obras bastante detalhadas sobre seres vivos. Quatro séculos depois Plínio, o Velho, vai reunir em sua obra *Naturalis historiae* o que é considerada uma grande enciclopédia sobre a natureza, contendo 37 livros.

Na Idade Média, no século X, em Constantinopla, apareceu a Suda, obra coletiva que reúne obras e personagens em ordem alfabética. Nesta mesma época, Santo Isidoro é reconhecido como autor da *Etymologiae*, obra publicada em torno do ano de 630, que tinha 448 capítulos, 20 volumes e reunia citações e textos de outros autores. A obra *Rerum proprietatibus* (1240), de Bartholomeus Anglicus, foi a mais lida e citada enciclopédia da Baixa Idade Média, enquanto *Speculum Majus* (1260), de Vicente de Beauvais, foi a mais ambiciosa enciclopédia, por conter mais de 3 milhões de palavras.

A primeira enciclopédia da Idade Moderna, a *Encyclopédie*, foi idealizada e editada pelo filósofo e escritor francês Denis Diderot, com a colaboração de Jean D. Alembert (1751).

Esta continha mais de 70.000 artigos e verbetes, sendo que a obra pretendia conter todo o conhecimento da época nas mais diversas áreas. A obra totalizava 35 volumes, organizados em ordem alfabética. Detalhe importante é que os mesmos foram escritos por um coletivo de autores, especialistas nas mais diversas disciplinas, chamados para sintetizar o conhecimento em sua área. Ou seja, eram, na maioria, grandes nomes da intelectualidade daquele período. Durante a confecção da Enciclopédia, Diderot recebeu contribuições espontâneas, às vezes de autores anônimos, com memórias, informações, observações, conselhos e esclarecimentos, muitos dos quais foram incluídos na obra final. Hoje encontramos de forma digitalizada a Edição Colaborativa e Crítica da Enciclopédia (ENCCRE) que foi realizada pela Biblioteca Mazarine, usando sua primeira edição, e está disponível no endereço: <http://enccre.academie-sciences.fr/encyclopedie/m/vueVol/1>

Importa lembrar que essa enciclopédia (a *Encyclopédie*) causou grandes mudanças na época, pois permitiu que, pela primeira vez, o conhecimento científico, artístico e filosófico estivesse à disposição do público em geral, incluindo aí todas as ideias liberais (o iluminismo⁷) que vinham surgindo. A obra organizada por Diderot é apontada como uma das mais importantes bases teóricas para a Independência Americana, em 1776, e para a Revolução Francesa, em 1789. Seu caráter de divulgação universal do conhecimento inspirou a criação de outras enciclopédias, entre elas, a Britânica.

A *Encyclopædia Britannica* é uma enciclopédia generalista, publicada pela primeira vez em 1768, por uma empresa privada, com sede em Edimburgo, Reino Unido. Cresceu muito em popularidade e tamanho, tendo sido escrita por especialistas. Inicialmente, seu público alvo eram pessoas adultas e cultas, por isso é considerada uma enciclopédia acadêmica. Com o passar do tempo surge a necessidade de expandir seu público e assim vai simplificar seus artigos, tornando-se mais acessível. Inicialmente foi publicada em língua inglesa, hoje já a encontramos em idiomas como o português, espanhol, japonês, mandarim e árabe, entre outros. Com o avanço das tecnologias digitais, em 1994 a *Britannica* foi a primeira enciclopédia a chegar à *internet*, mantendo por vários anos as versões impressa e *online* concomitantemente. Porém, em 2010 foi publicada a última versão impressa com 32 volumes, contendo cerca de 40 milhões de palavras e meio milhão de tópicos. Hoje a empresa tem sede em Chicago, Estados Unidos, e desde março de 2012 publica apenas a versão *online*, possível de ser acessada no endereço: <https://www.britannica.com/>.

⁷ Iluminismo, movimento intelectual e filosófico que tinha ideias centradas na razão como a principal fonte de autoridade e legitimidade e defendia ideias como liberdade, progresso, tolerância, fraternidade, governo constitucional e separação da igreja-estado.

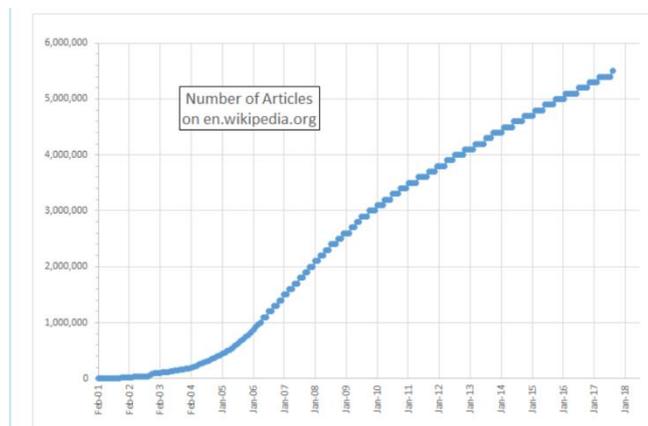
Nessa busca pela história de algumas enciclopédias, também encontrei referências dando conta de que os wikipediano se consideram os herdeiros da Biblioteca de Alexandria, por ter a missão de reunir todo o conhecimento do mundo em um determinado espaço (GLEICK, 2011, p. 311). A biblioteca de Alexandria reunia milhares de rolos de papiro, consistindo no maior acervo de conhecimento já visto na Terra, tanto na época como nos séculos seguintes (290 a.C. até 646 d.C). Ela serviu à ambição dos reis Ptolomeus de comprar, roubar ou copiar todo o material escrito do mundo conhecido. Isso possibilitou que Alexandria ultrapassasse Atenas como centro intelectual da época. Mas, então, tudo foi consumido pelo fogo.

Para os historiadores que se voltam ao passado, a destruição da Grande Biblioteca é um horizonte de eventos, uma fronteira que a informação não atravessa. Nem mesmo um catálogo parcial sobreviveu às chamas. (GLEICK, 2011, p. 310).

Em homenagem à biblioteca perdida, a *Wikipédia* atraiu centenas de seus editores a Alexandria no oitavo ano de sua existência. Os wikipediano vieram de 45 países, pagando a própria passagem, com o objetivo de se encontrarem e trocarem ideias sobre o que faziam. “Na época, em julho de 2008, a versão em língua inglesa da *Wikipédia* era composta de 2,5 milhões de artigos, mais do que todas as enciclopédias de papel do mundo somadas, chegando a um total de 11 milhões de verbetes em 264 idiomas” (GLEICK, 2011, p. 311). Vale ressaltar que o primeiro encontro internacional de wikipediano aconteceu em Frankfurt, em 2005, e contou com a presença de 400 colaboradores da enciclopédia que vieram de mais de 50 países.

A *Wikipédia* surgiu de um desdobramento do projeto Nupedia, iniciado em março de 2000 por Jimmy Wales e Larry Sanger. A Nupedia era uma enciclopédia *online*, que tinha uma rigorosa revisão de especialistas, sob a licença de documentação gratuita. Devido a isso a evolução do projeto aconteceu muito lentamente. Larry Sanger foi apresentado ao conceito *wiki* e percebeu que seria uma boa plataforma para utilizar. Assim, eles criam, em janeiro de 2001, a *Wikipédia*, com seu próprio endereço, Wikipedia.com. Devido às grandes qualificações exigidas aos editores da Nupedia, e o minucioso processo de revisão dos artigos ela tornou-se pouco acessada e com o crescente sucesso, a *Wikipédia* suspendeu suas atividades em setembro de 2003. Comprovando o crescente sucesso da *Wikipédia*, na sequência podemos visualizar um gráfico (figura 2) que demonstra o crescimento do número de artigos escritos na *Wikipédia* de 2001, data de sua criação, até janeiro de 2018.

Figura 2 - Crescimento dos Artigos na *Wikipédia*



Fonte: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:En_Wikipedia_Articles.png

A *Wikipédia* é uma enciclopédia colaborativa, universal e multilíngue e quer oferecer um conteúdo livre, que todos possam editar e melhorar. O conteúdo é disponibilizado sob a licença Creative Commons BY-AS⁸ e pode ser copiado e reutilizado sob a mesma licença, respeitando os termos da condição de uso. Tal licenciamento classifica a *Wikipédia* como Recurso Educacional Aberto.

Hoje, todos os editores da *Wikipédia* são voluntários e integram uma comunidade colaborativa, sem um líder previamente definido. Para fazer uma edição na *Wikipédia* não é preciso se cadastrar. O editor não cadastrado é identificado pelo número de Internet Protocol (IP) atribuído ao seu computador naquela conexão. Se o editor desejar se cadastrar ele informa o seu endereço de *e-mail* e cria um *login* e senha. Assim, ele torna-se um wikipedista e passa a ter suas contribuições associadas a seu perfil, o que permite que ele tenha uma comprovação dos trabalhos realizados. Entre as vantagens de se cadastrar e fazer várias edições, está o fato de o usuário poder votar em questões polêmicas e poder se candidatar a funções com maior prerrogativa técnica, como a de administrador. Todas as edições feitas na *Wikipédia* ficam armazenadas na página do histórico, sendo que nela também é possível encontrar o autor, a data e o horário das modificações.

⁸ As licenças Creative Commons são licenças públicas que permitem a distribuição gratuita de uma obra protegida por direitos autorais. Elas são usadas quando o autor quer dar às pessoas o direito de compartilhar, usar e construir sobre um trabalho que ele criou. Existem vários tipos de licenças que diferem por várias combinações que condicionam os termos de distribuição. A licença usada pela *Wikipédia* é BY-AS: Atribuição BY quer dizer que os licenciados têm o direito de copiar, distribuir, exibir e executar a obra e fazer trabalhos derivados dela, desde que deem créditos devidos ao autor, na maneira especificada por estes. A atribuição AS diz que os licenciados devem distribuir obras derivadas somente sob uma licença idêntica à da obra original.

Existem projetos temáticos, espaços de discussões e páginas de ajuda que ensinam como elaborar ou editar um artigo. Hoje⁹, existem 297 edições da *Wikipédia*, ou seja, ela pode ser lida em 298 línguas diferentes. Em língua portuguesa a *Wikipédia* surgiu em junho de 2001 e tem 1.035.144 artigos e 6.659 usuários ativos, ocupando atualmente o quinto lugar entre os sites, em língua portuguesa, mais acessados da *internet* no mundo¹⁰.

Voltando à estrutura desta plataforma, considero importante destacar que existem cinco pilares que definem esta enciclopédia e suas condições de elaboração. Estes pilares podem ser observados no quadro abaixo.

Tabela 1- Cinco Pilares da Wikipédia

Cinco Pilares da <i>Wikipédia</i>	
1 Enciclopedismo	É uma enciclopédia de amplo escopo que compreende elementos de enciclopédias generalistas, especializadas e de almanaques. Não é um local para inserir opiniões, nem é permitida pesquisa inédita. Ser o mais rigoroso possível com as informações inseridas.
2 Neutralidade de ponto de vista	Rege-se pela imparcialidade. Sendo necessários, às vezes, apresentar diversos pontos de vista e justificar apresentando suas fontes.
3 Licença livre	De conteúdo livre, está licenciada nos termos da Creative Commons BY-AS. Qualquer um pode criar, copiar, modificar e distribuir o conteúdo, desde que conserve esta mesma licença.
4 Convivência comunitária	Respeite as normas de conduta, a opinião dos outros editores e procure sempre o consenso.
5 Liberalidade nas regras	Não existem regras fixas, além destes 5 pilares. Seja audaz em editar os artigos, pois todas as edições ficam no histórico, podendo ser salvas. A satisfação em editar reside em não ser necessário alcançar a perfeição na primeira vez.

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir das informações da *Wikipédia* (https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikipédia:Cinco_pilares)

O processo de escrita de um artigo, como contribuição para a *Wikipédia*, segue basicamente os seguintes passos: o colaborador escolhe um tópico de interesse, cria uma nova página, fornece um título e salva. A partir daí o histórico de todas as mudanças fica visível para qualquer visitante da *Wikipédia*, sendo que, ao ler o artigo, este visitante pode discordar, propor alterações, ou achar irrelevante e propor sua exclusão. Mas, mesmo um artigo que venha sendo considerado relevante pode conter informações incompletas ou erradas, diante do

⁹ Dados consultados em 09/06/2020. Por ser uma plataforma cuja edição está sempre aberta, estes dados são atualizados, podem mudar, a cada momento.

¹⁰ Dado Alexa disponível em <https://www.alexa.com/siteinfo/wikipedia.org>, acessado em 09 de junho de 2020.

que qualquer colaborador pode alterar ou reformular. Após uma reformulação, desde que a mesma tenha sido salva pelo colaborador na plataforma, imediatamente a versão melhorada torna-se visível para todos. Nesse sentido, vale destacar o fato de que a interface da *Wikipédia* é simples e intuitiva. Seu uso requer apenas habilidades básicas de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Portanto, qualquer pessoa conectada pode fazer sua contribuição.

Ao acessar a página inicial da *Wikipédia* no endereço www.wikipedia.org visualizamos no centro um quebra-cabeça esférico incompleto e em cada peça vemos a letra W de diferentes alfabetos. Na figura 3 podemos visualizar o logotipo atual da *Wikipédia*, uma forma esférica incompleta que sugere sua natureza global, cooperativa e sempre em construção.

Figura 3 - Logotipo da *Wikipédia*



Fonte: www.wikipedia.org

Ao seu redor encontramos dez portais para línguas diferentes, tendo como referência o número de artigos publicados naquela língua. As línguas apresentadas são inglesa, francesa, alemã, italiana, polaca, espanhola, russa, japonesa, portuguesa e chinesa. Na parte inferior são apresentadas as línguas, em ordem alfabética e dispostas por número de artigos realizados.

Também na página inicial é possível acessar os ícones que dão acesso a temáticas mais específicas como *Wikimédia Commons* (fotos), *Wikibooks* (livros), *Wikiversity* (universidade), *Wikisource* (serviços), *Wikivoyage* (viagens), *Wikinews* (notícias), *Wikiquote* (citações), *Wikitionary* (dicionário), *Wikidata* (datas), *Mediawiki* (software) e *Metawiki* (metas).

A *Wikiversity*, a universidade livre, é uma wiki para grupos de estudo ou pesquisa, para organizar suas anotações, bibliografias, discussões e informações práticas. Apresento sua página inicial na figura 4. Ela é direcionada a estudantes e professores, autônomos e em

instituições que desejem organizar um ambiente de estudo e promover discussões e troca de ideias a fim de aprimorar seus conhecimentos de forma comunitária.

Figura 4 - Página Inicial da Wikiversity

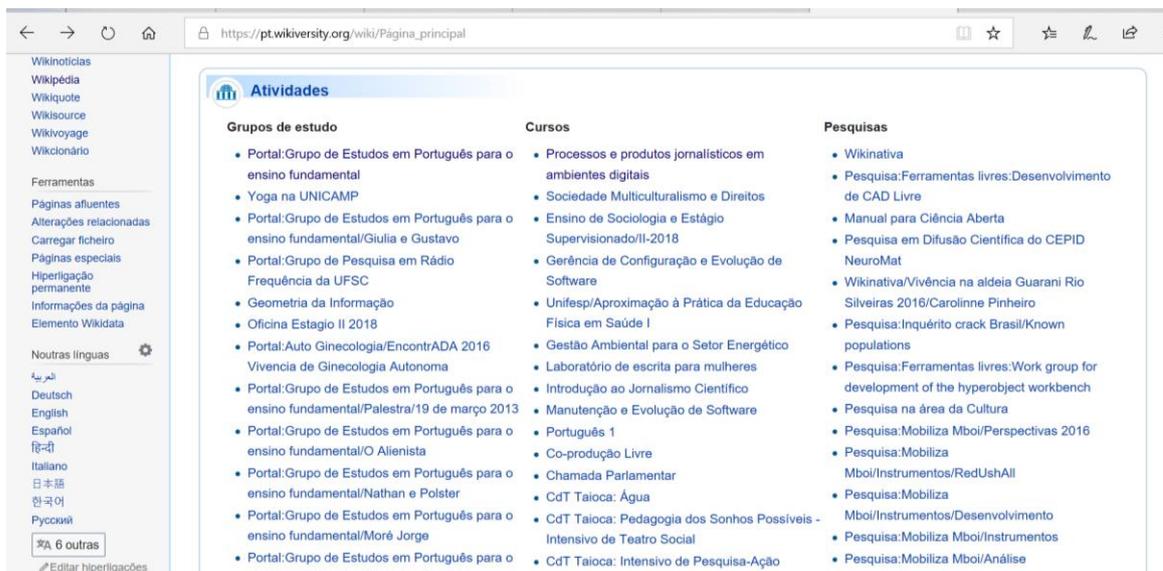


Fonte: https://pt.wikiversity.org/wiki/Página_principal

Algumas das formas sugeridas de usar a *Wikiversity* são: para grupos de estudo, como caderno colaborativo, como plataforma de educação e como ambiente de pesquisa. Em todos estes ambientes a ideia é, de forma colaborativa, registrar o que o grupo pensa, discute, reflete sobre palestras, artigos, livros e conferências enviados na forma de arquivos escritos, links ou vídeos, desde que sob licença livre. Na página principal podemos visualizar as várias atividades (figura 5) desenvolvidas como: grupos de estudos, cursos e pesquisas das mais diversas áreas.

Podem ser criadas páginas para estudar um assunto, como também para agregar pessoas de uma mesma disciplina/pesquisa que queiram discutir temáticas relevantes para aquele grupo. Se a página é criada para discutir um assunto, ela é aberta a contribuições de qualquer pessoa. No caso de grupos de estudo, pesquisa ou disciplinas de uma instituição, espera-se respeito à dinâmica específica criada pelo grupo. Cada grupo, na sua página, organiza suas informações e suas subpáginas, que podem ser várias, dependendo da proposta. Para começar um grupo, ou seja, uma nova página basta criar uma ligação para o nome desejado na sua página de utilizador e clicá-la para começar a editar. As páginas da *Wikiversity* são organizadas em categorias, o que permite navegar por sua rede de temas.

Figura 5 - Atividades desenvolvidas na Wikiversity



Fonte: https://pt.wikiversity.org/wiki/Página_principal

O modo como acessamos uma enciclopédia hoje é bem diferente de como o fazíamos antigamente. Mas, como nas primeiras enciclopédias, atualmente existe uma grande preocupação com a credibilidade e a acurácia das informações que são compartilhadas neste ambiente. Segundo Palfrey e Gasser (2011) a *Encyclopaedia Britannica* era o que conhecíamos antes da criação da *Wikipédia*, uma empresa com anos de existência, que tem como editores especialistas profissionais, jornalistas de matéria científica e professores, diferindo muito do perfil dos wikipedistas. Assim, o respeitado jornal científico “Nature” conduziu uma pesquisa sobre o nível de acurácia dos verbetes da *Wikipédia* (em inglês) em tópicos de ciências, comparando com as enciclopédias tradicionais. Os resultados foram surpreendentes:

A equipe da Nature encontrou muitas imperfeições nas duas enciclopédias. Embora os verbetes da Britannica tendessem a ter menos erros do que aquelas da Wikipédia, a diferença não foi tão significativa quanto muitos esperavam. Dos 42 verbetes checados, os investigadores consideraram que a entrada média na Wikipédia continha cerca de 4 erros, enquanto um artigo médio da Britannica tinha cerca de 3. A equipe também encontrou que havia apenas 8 “erros sérios” entre os 42 artigos, 4 em cada enciclopédia. Quanto a representações factuais inadequadas, “omissões” ou “colocações equivocadas”, os examinadores determinaram que os verbetes da Wikipédia continham 162 desses erros, enquanto os artigos da Encyclopaedia Britannica continham 123. (PALFREY, GASSER, 2011, p.179 a 180).

Diante destes resultados é importante refletirmos sobre o fato de que, mesmo a *Wikipédia* sendo uma enciclopédia com editores dos quais desconhecemos a formação, o índice de erro apresentado por esta pesquisa demonstra que podemos acreditar na qualidade

dessa fonte, pois um grande número de pessoas participa diretamente da elaboração e reelaboração dos verbetes, tornando-os cada vez mais confiáveis.

A *Wikipédia* é um modelo diferenciado de organização, construção e distribuição de conhecimento. “A figura do autor como fiador de credibilidade da informação é afastada em prol da inteligência coletiva que a sabedoria das multidões é capaz de fornecer” (MEDEIROS; SOUZA, 2018, p. 85). Ela deve ser percebida por suas qualidades como o fato de estar disponível para que qualquer pessoa pesquise nela, assim como todos possam contribuir com seus conhecimentos, destacando desta forma seu viés democrático.

Temos uma complexidade de ambientes digitais e a democratização da *internet* permite que participemos de forma ampla da criação, publicação e edição de materiais *online*.

[...] é extraordinário que os jovens, entre muitas outras pessoas, estejam participando na criação e agregação de conhecimento humano em formato digital. É fundamental notar que esta tendência permite aos indivíduos exercer uma maior autonomia através da sua capacidade de afetar diretamente a maneira como as narrativas são contadas e recontadas. (PALFREY, GASSER, 2011, p.139).

Somos sabedores que em todos os níveis de ensino há o uso dos conteúdos da *Wikipédia* como fonte de estudo, inclusive muitas vezes deixando de lado as bibliografias indicadas nas disciplinas, sendo que a *Wikipédia* é quase sempre o primeiro *link* que aparece quando realizamos uma busca na *internet*. Daí decorre a importância de tentarmos nos apropriar deste meio e fazer dele uma fonte de aprendizagem em suas diversas formas.

Quando questionado sobre a rejeição dos professores quanto à utilização da *Wikipédia* nas escolas e nas universidades, em entrevista concedida a Revista Exame, Jimmy Wales (2015), um dos fundadores da *Wikipédia* disse: “...todos os estudantes estão usando a *Wikipédia*. Assim, o que nós deveríamos ensinar a esses alunos é como usar a *Wikipédia* e explicar quais são os pontos fortes, os pontos fracos, a maneira certa e a errada de utilizar o site”.

3.1. Dimensões Ideológicas

Pensando nas dimensões ideológicas da *Wikipédia* busquei as bases da teoria que podem ter inspirado sua criação, chegando ao conceito de anarquismo, corrente teórica revolucionária, cujos pilares são liberdade e solidariedade. Entre os principais pensadores do anarquismo estão os russos Piotr Alekseeievich Kropotkin e Mikhail Bakunin, que elaboraram o que se tornou o anarquismo: “uma teoria revolucionária que, antes de desvendar algum

mistério ou meandro do destino dos homens, existe para a transformação da realidade, serve como azimute para o sonho e bússola para a liberdade” (KROPOTKIN, 2007, p. 31).

Bakunin escreveu um programa para a Fraternidade Internacional Revolucionária, em 1864, no qual explicou as bases de seu discurso, enfatizando o amor à humanidade e apontando a liberdade como um dogma a ser seguido. Para ele: “ninguém seria colocado acima do outro ou, se o fosse por algum tempo, seria somente para mais tarde voltar à posição anterior, como as ondas do mar sempre voltando ao seu salutar nível de igualdade” (BAKUNIN, 1964, apud NORTE, 1988, p. 85).

As ideias libertárias desses pensadores russos baseavam-se em autonomia, liberdade e negação da autoridade. Por isso:

Definir o anarquismo torna-se difícil devido à sua recusa em adotar modelos e padrões; ele é sempre plural e multifacetado e na sua imensa variedade o que temos de comum é a ênfase na autonomia individual e comunitária, no anseio de uma sociedade não autoritária onde a distância entre o indivíduo e as formas e órgãos de decisão tenderia a desaparecer ou, ao menos, tornar-se transparente para a coletividade. (NORTE, 1988, p. 13 e 14).

Considero estas ideias revolucionárias, ainda que um tanto utópicas para os dias de hoje, ao compreender que as mesmas possibilitam pensar um espaço de relações que é diferente daquele estruturado pela tradição. O que o anarquismo propõe permite inventar e experimentar o que seria um espaço coletivista, com pessoas trabalhando juntas para si próprias e para o bem comum. Por este viés, portanto, passo a compreender também o que propõe a *Wikipédia*. Ou seja, um projeto de enciclopédia de licença livre, baseado na *web* e escrito de maneira colaborativa, cuja missão é "empoderar e engajar pessoas pelo mundo para coletar e desenvolver conteúdo educacional sob uma licença livre ou no domínio público, e para disseminá-lo efetivamente e globalmente" (WIKIPÉDIA, 2013).

A essa abordagem soma-se a compreensão de que a educação ocupa um lugar central na teoria anarquista, pois é primordial para a busca de liberdade pessoal, de uma sociedade livre, igualitária e justa. Em outras palavras, a cooperação e ajuda mútua, sendo pré-requisitos básicos para a filosofia anarquista, precisam ser aprendidos. Segundo Bakunin, ideias complexas como a ética, a moral, a liberdade não são inatas, são transmitidas através das tradições sociais e da educação.

Good or bad, education is imposed upon man – and he is in no way responsible for it. It shapes him, in so far as his individual nature allows, in its own image, so that a

man thinks, feels and desires whatever the people around him feel, think and desire. (BAKUNIN, 1964, p.153, apud JANDRIC, 2010, p.51)¹¹.

Ancorado nas colocações de Bakunin, Jandric (2010) explica que a educação anarquista só poderia existir em uma sociedade verdadeiramente igualitária, porque qualquer outro tipo de organização leva à reprodução social e cultural. Assim, seria impossível conceber uma educação anarquista em uma sociedade não-anarquista.

Os princípios de cooperação e ajuda mútua propostos pela teoria anarquista constituem os pilares da *wikipédia*. Observando a sua estrutura, constato que sua organização é igualitária: cada colaborador possui direitos iguais de criar, publicar, editar qualquer página. Além disso, todos os artigos são construídos em acordo mútuo com todos os envolvidos, sendo que os indivíduos responsáveis por funções mais decisivas, como editores e administradores, são, também, escolhidos por todos dentro do grupo que se ocupa da produção de algum artigo.

“Engagement in Wikipedia is essentially educational”¹², afirma Jandric (2010, p. 60). O ato de contribuir para a *Wikipédia* é um exemplo de educação colaborativa = cooperativa, pois todos têm a liberdade de contribuir voluntariamente e participar de uma organização linear, de ajuda mútua. Na mesma direção está o fato de que todo o colaborador pode escolher qual a melhor versão do artigo que deve permanecer disponível; ou se deve ser melhorada, permanecendo a melhor definição.

Outro aspecto importante é que cada colaborador pode escolher voluntariamente a natureza de sua contribuição, se mais profundo ou apenas superficial, podendo participar uma vez ou muitas vezes. Esta liberdade é atributo inerente a sua humanidade, característica respeitada pelos anarquistas. Sendo assim, reforço a ideia de que a *Wikipédia*, em sua organização, apresenta uma forte correspondência com os princípios anarquistas de organização social.

Wikipedia is one of the most striking examples of a successful large-scale project based solely on free association. Funded exclusively by voluntary contributions and run in virtual space, it is free of all kinds of influences either from capital or from the state. Based on voluntary engagement, it conforms to no rules apart from those consensually created by the community. It can persist for just as long as its contributors pursue their activities, hence it is intrinsically temporary. In this way, Wikipedias in various languages offer advanced examples of Bey's Temporary

¹¹ Boa ou ruim, a educação é imposta ao homem – e ele não é de modo algum responsável por isso. Ela o molda, na medida em que sua natureza individual permite, à sua própria imagem, para que o homem pense, sinta e deseje o que as pessoas a seu redor sentem, pensam e desejam. (BAKUNIN, 1964, p. 153 – tradução minha).

¹² O engajamento na *Wikipédia* é essencialmente educacional (tradução minha).

Autonomous Zones – the only spaces allowing the full extent of anarchist educational praxis. (JANDRIC, 2010, p. 61).¹³

A cooperação e a ajuda mútua estão nos fundamentos da *Wikipédia*, pois é isto que torna o projeto viável. A visibilidade destes princípios reside no fato de que novos contribuintes são sempre bem-vindos, com instruções, informações etc. podendo contar com a ajuda dos contribuidores mais antigos que orientam os recém-chegados. Para Jandric (2010, p. 61), “contributing to Wikipedia is a constant, dialectical teaching and learning process”¹⁴.

A participação na *Wikipédia* é totalmente voluntária e livre. Jandric (2010) afirma que ela se tornou a maior sociedade de aprendizagem virtual do mundo. Seu tamanho e estabilidade indicam que a sociedade anarquista, pelo menos no mundo virtual, é possível. O autor quer mostrar que existe uma conexão entre o passado e o presente, especialmente ao destacar os estudos das ideias anarquistas do passado, encontradas em uma das tecnologias mais difundidas e utilizadas hoje.

Outra dimensão que é possível perceber na estrutura organizacional e funcional da *Wikipédia* diz respeito às ideias democráticas que a permeiam. A origem histórica da democracia remete a Atenas e seu primeiro reformador foi Sólon (590 a.C.), ampliando os poderes dados ao povo. Claro que temos que lembrar que a concepção de povo e governo daquela época são extremamente diferentes das que temos hoje.

Ao pesquisar no dicionário *Michaelis online* encontrei nove definições para Democracia, das quais destaco: “Forma de governo em que a soberania é exercida pelo povo; sistema de governo em que cada cidadão tem sua participação; forma de governo que tem o compromisso de promover a igualdade entre os cidadãos” (DEMOCRACIA, 2015). Podemos apontar a participação, a liberdade e a igualdade como características irrefutáveis do ideal democrático.

Estes princípios são refletidos no processo de construção da *Wikipédia* quando qualquer cidadão tem acesso para participar de sua edição, construção e reedição.

¹³ A *Wikipédia* é um dos exemplos mais marcantes de um projeto bem-sucedido em grande escala, baseado unicamente na livre associação. Financiado exclusivamente por contribuições voluntárias e executado em espaço virtual, é livre de todos os tipos de influências tanto do capital quanto do estado. Com base no envolvimento voluntário, ela não está em conformidade com regras separadas daquelas criadas de forma consensual pela comunidade. Pode persistir apenas enquanto seus contribuidores perseguem suas atividades, portanto, é intrinsecamente temporária. Desta forma, a *Wikipédia*, em várias línguas, oferece exemplos avançados das Zonas Autônomas Temporárias de Bey – os únicos espaços que permitem a extensão total da práxis educativa anarquista (tradução minha).

¹⁴ Contribuir com a *Wikipédia* é um processo constante e dialético de ensino e aprendizagem (tradução minha).

Nesse sentido, a liberdade individual e a igualdade de condições são consideradas os principais valores democráticos e os princípios que sustentam essa forma de governo. No pensamento político moderno, a democracia é vista em oposição às formas absolutistas e ditatoriais de governo. O estado democrático é concebido com o objetivo de garantir certos direitos fundamentais à cidadania, geralmente divididos em direitos civis, políticos e sociais. (GUERRA, 2020, p.1).

A democracia é fundamentada em noções de comunidade segundo as quais todas as pessoas possuem o direito de participar dos processos políticos, debater, decidir igualmente. Encontramos estes princípios entre os cinco pilares da *Wikipédia*: “convivência comunitária”, o que é primordial para a participação e o respeito mútuo quando das edições e revisões dos verbetes. O Princípio de liberdade democrática aparece no pilar “liberdade das regras”, que devem ser respeitadas para que todos possam expressar seus pontos de vista. E também no uso de “licença livre”, por dar oportunidade para todo e qualquer cidadão acessar os conteúdos, assim como, ser autor e reescrever o que desejar.

Segundo o dicionário Aulete digital, democracia é o “sistema ou regime que se baseia na ideia da soberania popular e na distribuição equilibrada do poder, e que se caracteriza pelo direito ao voto, pela divisão dos poderes e pelo controle dos meios de decisão e execução” (DEMOCRACIA, 2020). Se considerarmos os ideais democráticos, podemos observar que os participantes da *Wikipédia* são cidadãos capazes de argumentar, fazer escolhas, criticar e defender suas perspectivas. Assim, ousa afirmar que a enciclopédia livre, como é também conhecida a *Wikipédia*, tem dimensões ideológicas advindas tanto dos pensamentos anarquistas, quanto das ideias democráticas, o que se consolida, no meu ponto de vista, através do imenso alcance que este espaço virtual tem hoje em todos os segmentos da sociedade.

3.2. Experiências Educacionais com a *Wikipédia*

Considerando a caminhada que fiz até aqui e as inúmeras possibilidades que vislumbrei com as navegações que realizei tanto nas páginas da *Wikipédia*, quanto nas leituras dos diversos autores, achei importante buscar produções acadêmicas que tragam a *Wikipédia* como foco. Assim, relato, na sequência, algumas delas.

Tendo como ponto de partida a própria *Wikipédia*, existe uma página denominada: “*Wikipédia*: lista¹⁵ de artigos científicos sobre o uso da *Wikipédia* na sala de aula”. Ali, encontrei quinze artigos em português, vinte e sete em inglês e três em espanhol. Os artigos

¹⁵https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:Lista_de_artigos_cient%C3%ADficos_sobre_uso_da_Wikip%C3%A9dia_em_sala_de_aula

em língua portuguesa foram publicados entre 2011 e 2018, sendo que nove deles indicam que receberam apoio da Fundação Wikimedia. Quanto à nacionalidade, oito deles foram elaborados por docentes portugueses e sete por brasileiros.

A *Wikipédia* criou um Programa de Educação que busca mobilizar e capacitar colaboradores. No Brasil ele iniciou em 2010, com um projeto chamado *Wikipédia na Universidade*. Atualmente já abrange escolas de ensino fundamental e médio, querendo com isso levar a *Wikipédia* para a sala de aula. O objetivo deste programa é:

[...] envolver alunos e professores de diversas disciplinas para melhorar o conteúdo da Wikipédia ao mesmo tempo em que aprendem sobre suas áreas de competência, como a informação é criada e como pesquisar e escrever artigos educacionais para uma enciclopédia. (2015 https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikipédia:Programa_de_Educação/Sobre).

O programa *Wikipédia no Ensino* já foi implantado em diversos países e disponibiliza, em duas brochuras¹⁶, publicadas em 2012, informações indicando como os professores estão usando a *Wikipédia* em atividades de ensino. Disponibilizo a tabela 2 com a síntese de todos os artigos que vou apresentar a seguir.

Tabela 2 – Artigos científicos com o uso da *wikipédia*

Autores	Pesquisas encontradas
Jorente (2010)	Cultura da Wikipédia como política de capacitação compartilhada em meio digital de socialização do conhecimento.
Azevedo (2013)	A Wikipédia como ferramenta de ensino.
Marques (2013)	Trabalhando com história romana na Wikipédia: Uma experiência em conhecimento colaborativo na universidade.
Nix (2013)	Wikipédia: como ela pode auxiliar nas aulas de História.
Marques; Louvem (2013)	A Wikipédia como diálogo entre universidade e sociedade: uma experiência em extensão universitária.
Brescia, et al. (2015)	Wikipédia: Um Recurso de Ensino e Aprendizagem na Universidade.
Alves, Santos e Peschanski (2016)	Tecnologias Colaborativas na difusão científica: Um relato dos usos e apropriações da Wikipédia no CEPID NEUROMAT.
Pestana (2018)	A Wikipédia como Recurso Educacional Aberto: um contributo para o Programa Wikipédia na Universidade.

Fonte: Tabela organizada pela autora.

¹⁶ Brochura disponível em: <https://br.wikimedia.org/wiki/Brochuras> acessado em: 14/06/2018.

Entre os artigos indicados por esta página encontramos o da pesquisadora Juliana Bastos Marques (2013), que realizou uma experiência didática com a leitura crítica e edição de artigos da *Wikipédia* em sala de aula, na disciplina de História Antiga, na graduação. Foi uma experiência direcionada a uma temática específica que contou com o aporte da *Wikimedia Foundation* prestando apoio técnico com um Embaixador de Campus (wikipedianos que atuam em sala) e dois Embaixadores Online (que atuam na *internet*). Os embaixadores de campus são aqueles que acompanham mais de perto as atividades, planejam junto com os professores e interagem com os estudantes apresentando o projeto. Os embaixadores *online* são os responsáveis por dar suporte via página de discussão, *e-mails* e outras formas de contato. Eles orientam como formatar e editar e apresentam os cinco pilares e as regras de boa convivência na *Wikipédia*.

Segundo Marques “foi um projeto pioneiro no Brasil” porque anteriormente, em 2010, só havia sido realizado um projeto semelhante com universidades americanas.

O Public Pollicy Initiative teve a princípio a participação de nove professores de cinco universidades americanas, os quais utilizaram a *Wikipédia* como plataforma para a elaboração dos trabalhos finais de seus cursos, que seriam essencialmente melhorias nos artigos ou elaboração de novos tópicos na enciclopédia. (MARQUES, 2013, p.333).

Marques (2013, p. 341) afirma que as principais justificativas para a realização do seu projeto são “a quase onipresença da *Wikipédia* entre os estudantes brasileiros de todos os níveis” e “uma aproximação maior da produção intelectual nas universidades com a sociedade, ponto recorrente nas críticas ao distanciamento dos acadêmicos”.

Da mesma pesquisadora, Juliana Marques em parceria com Otavio Louvem, encontrei uma experiência que propôs a edição de artigos da *Wikipédia* como atividade de extensão, que tiveram como lugar a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. “Foram realizadas diferentes tipos de atividades, desde *workshops* de 4h até cursos de maior duração, tanto para o público adulto geral quanto para universitários segmentados por área de estudo (MARQUES; LOUVEM, 2013, p. 70)”. Vale destacar que uma das conclusões a que chegaram os autores é de que nem todos os usuários, depois dessa experiência específica, continuam realizando edições na enciclopédia *online*, pois dependem de tempo ou disposição para isso. E, além disso, “o mundo acadêmico tem especificidades que são bem distantes do modelo de trabalho da *Wikipédia*, pois se valoriza a atividade autoral, opinativa e original” (MARQUES; LOUVEM, 2013, p. 77).

Também encontrei a pesquisa de Alves, Santos e Peschanski (2016), que teve como objetivo desenvolver uma reflexão sobre a *Wikipédia* como ferramenta colaborativa de difusão científica. Suas reflexões foram elaboradas a partir do uso e apropriação desta plataforma no Centro de Pesquisa e Inovação em Neuromatemática (CEPID NeuroMat). Assim como a pesquisa anterior, a preocupação era melhorar os verbetes existentes na enciclopédia no que diz respeito ao conteúdo da neuromatemática. Os pesquisadores concluíram que conseguiram aumentar o número de oferta de conhecimento científico na plataforma, contribuindo positivamente para a disseminação de conteúdos acadêmicos para o público em geral.

A pesquisadora Amanda Tolomelli Brescia (2015) e seus colegas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) escreveram um artigo, tendo como contexto a universidade, e apontam a *Wikipédia* como uma alternativa metodológica condizente com o mundo contemporâneo com inúmeros recursos tecnológicos em evidência. Uma das potencialidades exaltada pelos autores é a necessidade de muitas vezes os editores terem que participar das discussões defendendo suas ideias para a permanência ou não daquela edição que fizeram. Segundo ela, este

[...] aprendizado transcende as demandas do universo acadêmico, pois é sabido que construção de raciocínio lógico e conclusivo, exposição de argumentos por meio da escrita, convivência com diferentes pontos de vista acerca de um assunto, respeito, disciplina necessária para seguir regras e até mesmo serenidade frente às adversidades referentes às edições serão úteis aos estudantes em todos os tipos de relacionamento, intra e extramuros institucionais. Em última instância, pode-se dizer que o desenvolvimento de tarefas em plataformas como a *Wikipédia* é potencial provedor da alfabetização em mídias digitais. (BRESCHIA et al., 2015, p.190).

Também o potencial desencadeado a partir da escrita colaborativa é um fator importante. Para sua realização é necessário um certo grau de autonomia para criar/escrever/editar/reeditar conteúdos em interação com um grupo, respeitando os diversos pontos de vista.

O formato colaborativo de edição e escrita adotado pela *Wikipédia* reverbera na atividade dos editores e na produção de conteúdos, já que frequentemente eles são alterados, comentados e atualizados por outros usuários, o que torna os artigos dessa enciclopédia mais ricos e heterogêneos, ao mesmo tempo em que possibilita o aprendizado intermediado pelo coletivo e o desenvolvimento de habilidades necessárias ao trabalho em equipe. (BRESCHIA et al., 2015, p.115).

Os autores finalizam suas reflexões, enfatizando a “importância do desenvolvimento das habilidades necessárias à cooperação, indispensáveis tanto ao mundo acadêmico quanto ao mercado de trabalho” (BRESCHIA et al., 2015, p.115).

Na área de Engenharia, Azevedo (2013) relata a experiência de ensino que vem sendo realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com estudantes de engenharia nas disciplinas de Cálculo Numérico e Física III, oferecidas, respectivamente, pelos Institutos de Matemática e de Física, em que a proposta é editar artigos na *Wikipédia* como atividade didática. Este projeto foi realizado com o apoio da *Wikimedia Foundation*. É uma das considerações pertinentes observada pelo autor diz respeito à motivação e à visibilidade que é dada ao texto dos estudantes.

Convencionalmente, quando um professor solicita a escrita de texto para seus estudantes, o trabalho realizado existe somente durante o curto período que vai da redação do texto pelo estudante até o momento da avaliação pelo professor. Normalmente, não existe motivação para o aluno melhorar o trabalho com base nas correções do professor, ou sequer, para lê-las. Na atividade online, o trabalho ganha razão de existir, já que o texto escrito por um estudante pode ser lido por qualquer leitor da enciclopédia. Assim, existe um benefício motivacional para o aluno, que produz o texto, e para o professor, que orienta a elaboração. (AZEVEDO, 2013, p. 3).

A atividade relatada no artigo consistia em criar ou melhorar artigos dentro da área de Cálculo Numérico, sendo que, conforme a qualidade do seu trabalho a nota do estudante poderia ser acrescida no total final. O objetivo era que o estudante consolidasse seus conhecimentos em determinado tópico, desenvolvesse sua habilidade no ambiente digital e exercesse a escrita de textos colaborativos. Entre outras considerações, Azevedo conclui que a *Wikipédia* é um “ambiente de enorme potencial para atividades de ensino” (2013, p. 6).

O artigo de Elisabeth M. Nix traz um relato da experiência vivida com seus estudantes na disciplina de história, na Universidade de Baltimor, Maryland, Estados Unidos. Embora este artigo apareça na listagem da *Wikipédia* como brasileiro, por ter sido indexado na Revista de História da Universidade Estadual de Goiás, o seu conteúdo relata uma experiência em solo estadunidense. Nele ela conta que em um curso denominado “Explorando o Passado” a *Wikipédia* foi usada como ferramenta de pesquisa e transformada em oportunidade para os estudantes “ativamente construir a História” (NIX, 2013, p. 322).

A proposta era analisar documentos primários, selecionar e escrever sobre o evento histórico escolhido. Os estudantes usaram documentos da biblioteca, a história oral dos testemunhos e construíram as partes da história que não existiam na *Wikipédia*. Assim, a professora solicitou “a cada aluno para escolher um tema que tinham encontrado em suas pesquisas, escrevesse um artigo de pelo menos três parágrafos que incluísse pelo menos três citações e submetesse suas pesquisas para a enciclopédia on-line” (NIX, 2013, p.323). Ela acompanhou todo o processo de edição e deu destaque para a validação dos artigos, em que os

editores voluntários faziam novas formatações, ligavam a outros artigos, fotografias e fontes e isso causou bastante impacto nos estudantes, quando seus artigos ainda estavam publicados ou se tinham sido removidos.

A força deste exercício vem de ter os alunos observando, discutindo e escrevendo sobre o que acontece com seus artigos depois de publicá-los no site. A reflexão sobre o processo de validação do Wikipédia vai ajudar a todos nós entendermos no que está se transformando o processo histórico. A Wikipédia é apenas um dos desenvolvimentos da Web 2.0 que estão se tornando mais e mais constantes na Internet. Esses sites que combinam redes sociais com conteúdo oferecem oportunidades para estudantes publicarem suas descobertas, criar mapas históricos, construir portfólios digitais, e gerar um retorno imediato de um novo tipo de comunidade acadêmica. Não devemos simplesmente avaliar essas novas redes de trabalhos e/ou comunidades. Devemos nos juntar a elas. (NIX, 2013, p.328).

Para finalizar a lista das pesquisas brasileiras trago a de Maria José Vicentine Jorente, que apresenta um laboratório desenvolvido na disciplina de História da Cultura, ministrada nos cursos de Arquivologia e Biblioteconomia da Universidade Estadual Paulista - Unesp (Marília), que se vincula à linha de pesquisa Informação e Tecnologia. Nele os estudantes do segundo ano da graduação participaram na melhoria de vinte e sete verbetes em língua portuguesa na *Wikipédia* e puderam contar com o apoio dos Embaixadores de Campi da Fundação *Wikimedia*. A autora faz um destaque para o fato de que:

O campus da UNESP tornou-se o primeiro no Brasil a ter um embaixador da Wikipédia, aluno quarto-anista do curso de Biblioteconomia e pesquisador FAPESP, cuja pesquisa trata de ambientes wiki. Seu trabalho se dá na linha de pesquisa Informação e Tecnologia e se desenvolve na temática de pesquisa Web Social e Cultura Digital: cooperação, colaboração e compartilhamento. (JORENTE, 2010, p. 19).

A intenção deste laboratório é incentivar “comportamentos de compartilhamento e colaboração em rede com finalidade de criar hábitos necessários para empoderamento informacional no Brasil” (JORENTE, 2010, p. 1), assim como criar novos hábitos que influenciem no letramento e nas relações com o mundo digital.

Considero importante também mencionar aqui a pesquisa realizada por Pestana (2018) em Portugal, que buscou saber se a *Wikipédia* poderia ser utilizada como estratégia pedagógica, tendo para isso implementado e avaliado a sua integração curricular no contexto do Programa *Wikipédia* na Universidade (PWU). O estudo concluiu que:

[...] a integração curricular da Wikipédia através do Programa Wikipédia na Universidade teve impacto real na unidade curricular em que foi implementada, em particular nas concepções e práticas dos estudantes que a frequentaram. De facto,

estes estudantes demonstraram a sua preferência por atividades/trabalhos com wikificação por contraponto a atividades/trabalhos tradicionais, bem como a sua vontade em continuar a contribuir para a Wikipédia; reconheceram ainda que os trabalhos/atividades com wikificação implicam uma maior aquisição de competências. (PESTANA, 2018, p. III).

Assim como os estudantes, também os docentes envolvidos na pesquisa apontaram como vantajosa a participação no PWU, por ser este um programa direcionado para contextos educativos que permite proporcionar a colaboração, o entrosamento e a transparência no processo ensino aprendizagem. Por fim, a pesquisadora demonstra a intenção de manter e ampliar este processo de integração curricular da *Wikipédia* como recurso educacional aberto e estratégia pedagógica na universidade pesquisada.

Considerando todas estas experiências relatadas, vou me valer das palavras do pesquisador Carlos D'Andréa, para concluir este capítulo, quando ele salienta que:

A crescente demanda de participação nesses ambientes implica, além de habilidades técnicas, posições de caráter ético e político, uma vez que o agente é constantemente convocado a se posicionar – comentando, votando, “favoritando”, editando – e sua intervenção impactará a versão disponível e, conseqüentemente, a percepção de um próximo leitor. (D'ANDRÉA, 2016, p. 144).

Quando ele propôs mapear e analisar o processo de edição e produção de artigos, visando investigar os processos auto-organizados e colaborativos na rede de produção editorial, assim como a participação dos editores na reescrita dos textos, ele se deparou com estas questões que envolvem a ética e a política, o respeito ao outro e os impactos que tudo isso causa; portanto, fatores muito importantes nesse ambiente virtual e que devemos considerar.

4. CAMINHANDO NA COMPLEXIDADE

É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido do originário do termo complexus: o que é tecido junto.

(MORIN)

Tomo a teoria da complexidade moriniana para fundamentar este estudo, pois a mesma ajuda a entender o quanto os episódios da vida cotidiana estão interligados e podem possibilitar uma compreensão maior dos fatos que envolvem a experiência de pesquisa. Nas palavras de Morin, a complexidade é:

[...] um fenômeno quantitativo, a extrema quantidade de interações e de interferências entre um número muito grande de unidades. De fato, todo sistema auto-organizador (vivo), mesmo o mais simples, combina um número muito grande de unidades da ordem de bilhões, seja moléculas numa célula no organismo (mais de 10 bilhões de células para o cérebro humano, mais de 30 bilhões de organismos). Mas a complexidade não compreende apenas quantidades de unidades e interações que desafiam nossas possibilidades de cálculo: ela compreende também incertezas, indeterminações, fenômenos aleatórios. A complexidade num certo sentido sempre tem relação com o acaso. (MORIN, 2011, p. 35).

Edgar Morin propõe uma “reforma do pensamento”, no sentido de percebermos que o retalhamento das disciplinas escolares vem dificultando a aprendizagem, pois tudo está interligado. Ele afirma que “o homem tem um espírito, mas este espírito está ligado ao cérebro: tudo está relacionado” (1999, p. 33). Diz que precisamos de um pensamento que une, mas que também esteja preparado para as incertezas que surgirão de um pensar complexo. Para isso, Morin (2011, p. 73 a 75) estabelece três princípios, que são complementares e interdependentes, e que tento sintetizar a seguir:

1. Princípio dialógico: Concebe o diálogo entre ordem/desordem/organização, permitindo assumir racionalmente a inseparabilidade de noções contraditórias para conceber um mesmo fenômeno complexo. Faz com que inconciliáveis dialoguem numa lógica de complementariedade antagônica.
2. Princípio da recursão organizacional: (lembra o processo de turbilhão) A sociedade é produzida pelas interações entre indivíduos, mas a sociedade, uma

vez produzida, retroage sobre os indivíduos e os produz. Assim, sustenta que o fenômeno complexo é produto e produtor de sua existência.

3. Princípio hologramático (inspirado no holograma, no qual cada ponto contém a quase totalidade de informação do objeto representado): Não apenas a parte está no todo, como o todo está inscrito na parte, sendo que a partir desta se poderia recriar o todo.

Estes princípios estão interligados e mapeiam em linhas gerais os processos cognitivos do pensamento complexo. Porém, vale ressaltar que não se trata de uma oposição ao pensamento simplificador no sentido de rejeitá-lo, de ignorá-lo, mas de integrá-lo numa concepção mais ampla, unindo enquanto se distingue.

Pesquisar na complexidade é caminhar sem ter um caminho, é fazer o caminho enquanto se caminha. A pesquisa vai se construindo no percurso e ao mesmo tempo sofrendo transformações. Daí a necessidade de usar como instrumentos metodológicos os marcadores e não categorias fixas de análise. O que me interessa são os fluxos e, por isso, os marcadores são usados porque são dinâmicos, por terem a função de sinalizações de ações cognitivo/subjetivas.

Os marcadores da pesquisa, portanto, são instrumentos de observação, interpretação e acompanhamento dos elementos recorrentes no processo, que se apresentam para potencializar a construção do conhecimento. Em articulação com os pressupostos teóricos da complexidade usei os seguintes marcadores: processos autopoieticos, complexificação pelo ruído, acoplamento estrutural e auto-eco-organização.

Assim, vamos conhecer um pouco mais sobre estes marcadores que foram norteadores para pensar esta pesquisa no âmbito da complexidade. Antes, porém, é importante lembrar que:

[...] pode-se dizer que o que é complexo diz respeito, por um lado, ao mundo empírico, à incerteza, à incapacidade de ter certeza de tudo, de formular uma lei, de conceber uma ordem absoluta. Por outro lado, diz respeito a alguma coisa do lógico, isto é, à incapacidade de evitar contradições. (MORIN, 2011, p.68).

Nesse sentido, o austríaco Heinz Von Foerster concebeu o princípio da ordem pelo ruído, assim como defendeu a ideia de que o observador está incluído na realidade observada.

Ele introduziu a frase “ordem a partir do ruído” para indicar que um sistema auto-organizador não apenas “importa” ordem vinda de seu meio ambiente mas também recolhe matéria rica em energia, integra-a em sua própria estrutura e, por meio disso, aumenta sua ordem interna. (CAPRA, 2004, p. 79).

Este princípio afirma que o ruído pode ser a fonte de processos auto-organizativos, pois entende que os sistemas vivos são fechados para a informação e abertos para os fluxos de energia, destacando o papel das interações, percebido através de perturbações. Então, a partir do ruído, que pode causar a desordem, é possível haver um processo de auto-organização. Por isso podemos afirmar que a complexidade une noções diferentes e ao mesmo tempo indissociáveis, a ordem/desordem/organização, sendo, muitas vezes, necessárias conforme nos aponta Edgar Morin.

A complexidade da relação ordem/desordem/organização surge, pois, quando se constata empiricamente que fenômenos desordenados são necessários em certas condições, em certos casos, para a produção de fenômenos organizados, os quais contribuem para o crescimento da ordem. (MORIN, 2011, p. 63).

Considerando a relação que vimos acima, podemos afirmar que o fenômeno de desorganização, conhecido como entropia, segue seu percurso no ser vivo de modo inseparável, levando à reorganização. Ou seja, “a ordem auto-organizada só pode se complexificar a partir da desordem, ou melhor, já que estamos numa ordem informal, a partir do ruído” (MORIN, 2011, p. 31). E, este processo leva à complexificação, e à aprendizagem.

Mas ao mesmo tempo, que o sistema auto-organizador se destaca do meio ambiente e dele se distingue, por sua autonomia e sua individualidade, ele se liga ainda a este pelo aumento da abertura e da troca que acompanham todo progresso de complexidade: ele é auto-eco-organizador. (MORIN, 2011, p. 33).

Com isso vemos que o sistema auto-eco-organizador tem sua individualidade ligada ao ambiente, que vai ser quase um coorganizador. Ou seja, ele não é autossuficiente, precisando do ambiente externo. Por isso dizemos que ele tem valor hologramático, pois a parte está no todo e o todo está na parte.

O princípio da Ordem pelo Ruído que vai dar origem à teoria da Complexificação pelo Ruído de Henri Atlan, bem como a Biologia da Cognição de Humberto Maturana e Francisco Varela elaboram diferentes aplicações em relação à aprendizagem e à vida. Mas, todas têm como eixo comum a questão da auto-organização.

A partir dos desdobramentos da segunda cibernética, Maturana e Varela elaboraram a teoria da Biologia da Cognição que revolucionou os campos da biologia e da epistemologia com a inseparabilidade entre o viver e o aprender. Para ilustrar este pressuposto trago a própria origem do conceito de autopoiese que é central nesta teoria. A palavra autopoiese tem

origem no grego, *poiesis* e significa produção, portanto autopoiese quer dizer autoprodução. Este termo é usado para expressar a ideia de autoprodução dos seres vivos, intimamente ligado à teoria da complexidade.

Esta teoria tem pressupostos como a lógica circular, a recursividade, os mecanismos de *feed-back*, a auto-organização e entende o sistema nervoso como fechado e se auto-organizando diante das perturbações do meio. Assim, passamos a ver a cognição como processo inerente ao viver, não podendo ser considerado fora desta condição, pois tudo que conhecemos parte da experiência pessoal.

Os atos observacionais geram-se, no entanto, num âmbito de interações especiais (face a outra espécie) que é o âmbito da linguagem humana. Apesar, no entanto, de se gerar num âmbito restrito, a capacidade observacional aporta uma complexificação ilimitada, já que cada acto observacional provoca possíveis interações comportamentais novas que, por seu lado, se traduzem em descrições linguísticas e observacionais diferentes. (OLIVEIRA, 1999, p. 53).

Maturana e Varela, em 1972, usaram o termo autopoiese para definir os seres vivos como sistemas que produzem continuamente a si mesmos, sendo ao mesmo tempo produtores e produtos. Para fazê-lo de modo autônomo eles precisam recorrer ao meio, dele selecionando o que lhes é útil. Então, são ao mesmo tempo autônomos e dependentes. Sendo assim, é oportuno pensarmos levando em conta a relação conhecer e viver:

A noção de *autopoiesis* implica, portanto, a construção do mundo de forma autônoma, ou seja, não existe um mundo externo objetivo independente da ação do sujeito que vive e conhece ao mesmo tempo. O mundo emerge junto com a ação/cognição do sujeito. (PELLANDA, 2009, p. 24).

Segundo as concepções teóricas aqui apresentadas é possível compreender que cada sistema vivo é determinado por sua estrutura, o que dá a cada um, conforme o tempo, o espaço e o contexto, uma percepção de mundo. O tipo de interação que existe entre seus componentes será diferente para cada um. A realidade é diferentemente percebida por cada ser. A percepção vai acontecer através das interações com o meio. Sendo assim, para cada pessoa, dependendo do meio em que vive, das experiências de vida que passou e das interações que tem no seu dia a dia, é a forma com que ela vai compreender o mundo e transformar isto em conhecimento pertinente. Para explicar este fenômeno, Maturana e Varela usaram o termo acoplamento estrutural.

O acoplamento estrutural sempre nos transforma e essa transformação se dá anatômica, fisiológica e emocionalmente devido à plasticidade de nosso devir

sistêmico em rede. A dimensão rede do funcionamento dos seres vivos nos mostra o papel das conexões em sua aprendizagem e desenvolvimento. (GUSTSACK, PELLANDA e BOETTCHER, 2017, p.30).

Somos sistemas com estruturas que mudam constantemente, mas cuja organização continua a mesma. Em função desta interação existente entre a unidade viva e seu meio ambiente, os seres vão se modificando e adaptando-se um ao outro. Assim, podemos afirmar que um sistema estruturalmente acoplado é um sistema de aprendizagem porque vai aprendendo a viver/conviver com o outro. O conhecimento tem tudo a ver com o ambiente, pois é em um ambiente de valorização das habilidades e competências que se vai desenvolver o processo do conhecimento.

Não é somente o ser que condiciona o conhecer, mas também o conhecer condiciona o ser; essas duas proposições geram uma a outra num circuito retroativo. Dito de outra maneira: a vida só pode auto-organizar-se com o conhecimento. A vida só é viável e passível de ser vivida com conhecimento. Nascer é conhecer. (MORIN, 2015, p. 58).

O processo de construção/reconstrução do conhecimento pede um pensamento “ecologizante, no sentido em que situa todo o acontecimento, informação ou conhecimento em relação de inseparabilidade com seu meio ambiente – cultural, social, econômico, político e, é claro, natural” (MORIN, 2015, p.25). Isto por sua vez possibilita a compreensão de como um acontecimento nos modifica, suas relações e inter-relações entre cada fenômeno e seu contexto, caracterizando-se assim por um pensamento complexo.

Assim, percebemos que os sistemas auto-organizados possuem grande capacidade de ordenação, quando estão sujeitos a perturbações, a ruídos ou a incertezas, pois irão se reconfigurar e este processo de mudança constitui-se em uma caminhada educativa.

A aprendizagem pode emergir a partir das interações, tendo por base as emoções que se desenvolvem durante esse processo. Os envolvidos vão aprendendo a viver/conviver, eles se interconectam na construção de novos sentidos. Mas, “Isto só é possível, se os envolvidos tiverem confiança, para se expor, se abrir, para que a aprendizagem ocorra” (OLIVEIRA, 2013, p. 347). A partir desta interação teremos possibilidades criativas, ruidosas e perturbadoras de flexibilização de nossas organizações, mantendo assim um padrão auto-organizativo que vai nos levar à aprendizagem. Morin afirma que aprender tem a ver com:

[...] um processo evolutivo em espiral que, comandado pela dialógica auto-eco-organizadora, e no qual os termos inato/adquirido se encadeiam, permutam e

produzem, desenvolvem a cerebralização e, através disso, as competências inatas aptas a adquirir conhecimento. (MORIN, 2015, p 70).

Ancorada nesse aporte teórico é que procurei cartografar o processo de pesquisa em que estou envolvida. René Barbier diz que o pesquisador ao aceitar o paradigma da complexidade deve ter: “uma visão sistêmica aberta... combinar a organização, a informação, a energia, a retroação, as fontes, os produtos e os fluxos, *input* e *output*, do sistema, sem fechar-se numa – clausura – para onde leva geralmente seu espírito teórico” (BARBIER, 2007, p. 91).

Por isso incluímos em nosso estudo o conceito de ontoepistemogênese, pois ele dá conta de “explicar a emergência da cognição como inseparável do processo de viver de forma a explicar uma ontogênese do ser humano ao viver em cada momento de sua vida” (PELLANDA, BOETTCHER, 2017, p.101). Ele também esclarece que, metodologicamente, não usamos dados externos, nem categorias determinadas, “o pesquisador sinaliza transformações em si mesmo e nos objetos pesquisados numa relação de circularidade criadora” (Ibidem, loc.cit).

Para encerrar esta discussão teórica trago o conceito de ontoepistemogênese, que embora novo¹⁷, é ancorado nas inúmeras pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Ações e Investigações Autopoiéticas – GAIA, do PPGEdu da UNISC, do qual eu e meus professores orientadores fazemos parte, sob a coordenação da professora Nize Maria de Campos Pellanda; e por isso expressa com muita clareza nossos pensamentos pois diz que “a emergência de um ser humano se constrói na percepção da própria experiência e, quanto mais consciente for do que se passa com ele e de sua relação com o cosmos inteiro, mais autônomo ele será. E, ao mesmo tempo, mais sentido de alteridade terá” (PELLANDA, BOETTCHER, 2017, p.101).

4.1 Cartografia da pesquisa

A experiência de escrever tem um significado muito importante em todo esse processo. Se pararmos para pensar ‘tese’ é uma palavra que vem do grego e significa ‘posição’, portanto venho aqui argumentar minha ‘posição’ sobre este assunto, minha ‘tese’. Como não poderia deixar de ser, essa tese é de minha autoria, e o assunto central dela é a autoria em uma das suas mais difíceis faces: a autoria colaborativa, a coautoria.

Com a pesquisa para essa tese procurei compreender as características da aprendizagem entre os participantes da ação de escrever colaborativamente para a *Wikipédia*. Foi uma

¹⁷ O GAIA foi criado em 2006, embora o termo ontoepistemogênese já venha sendo usado por seus pesquisadores a mais tempo, seu registro oficial na Fundação Biblioteca Nacional aconteceu em 2017.

pesquisa de cunho qualitativo e aconteceu segundo os passos de uma metodologia cartográfica, com a qual busquei perceber aspectos do processo de aprendizagem (auto-eco-organização) tais como as conexões, articulações e seus movimentos permanentes, na invenção e reinvenção dos saberes. A cartografia, como uma atitude investigativa a ser praticada e experienciada no processo de pesquisar, mostrou-se uma ferramenta muito potente nessa investigação devido às suas características de estar sempre em construção, uma vez que é fundada na experimentação e na prática de manter o pensamento sempre aberto. Conforme Kastrup, “não se busca estabelecer um caminho linear para atingir um fim. A cartografia é sempre um método *ad hoc*. Todavia, sua construção caso a caso não impede que se procurem estabelecer algumas pistas que têm em vista descrever, discutir e, sobretudo, coletivizar a experiência do cartógrafo” (2015, p. 32).

No mesmo sentido, ressalto o fato de que acompanhar o processo foi a essência da proposta metodológica da cartografia. Ou seja, cartografar possibilitou perceber as conexões, articulações e seus movimentos permanentes, construindo e reconstruindo saberes coletivos.

O caminho da pesquisa cartográfica é constituído de passos que se sucedem sem se separar. Como o próprio ato de caminhar, onde um passo segue o outro num movimento contínuo, cada momento da pesquisa traz consigo o anterior e se prolonga nos momentos seguintes. (BARROS; KASTRUP, 2015, p. 59).

O processo de cartografar levou em consideração a construção de um ‘território existencial’, no qual pesquisadora e participantes da pesquisa se constituíram num movimento de coemergência. Deleuze e Guattari, afirmam que: “Há território a partir do momento em que componentes de meios param de ser direcionais para se tornarem dimensionais, quando eles param de ser funcionais para se tornarem expressivos. Há território a partir do momento em que há expressividade do ritmo” (DELEUZE e GUATTARI, 1997, p. 121). Portanto, o território dessa pesquisa foi sendo, cada vez mais o ethos¹⁸ com seu próprio ritmo e modo de se expressar.

Em outras palavras, a pesquisa cartográfica pressupõe a habitação de um território e exige um processo de aprendizagem do pesquisador/cartógrafo que vai sendo construído durante o caminho, fato que também se evidenciou nessa pesquisa.

Cartografar é sempre compor com o território existencial, engajando-se nele. Mas sabemos que o processo de composição de um território existencial requer um cultivo ou um processo construtivo. Tal processo coloca o cartógrafo numa posição

¹⁸ O Ethos, neste caso, refere-se ao grupo de pesquisa com suas características e em constante processo de produção. É usado como sinônimo de território existencial conforme os pesquisadores Alvarez e Passos (2015).

de aprendiz, de um aprendiz-cartógrafo. Nesse processo de habitação de um território, o aprendiz-cartógrafo se lança numa dedicação aberta e atenta. Diferente de uma pesquisa fechada, o aprendiz-cartógrafo inicia sua habitação do território cultivando uma disponibilidade à experiência. (ALVAREZ; PASSOS, 2015, p. 135).

Esta estratégia metodológica me possibilitou a oportunidade de ser uma aprendiz-cartógrafa, buscando a cada passo da pesquisa novas aprendizagens. Assim, procurei cartografar no processo de pesquisar e vice-versa. Por isso, foi tão importante me inteirar das emergências que surgiram no processo da pesquisa, deixando que cada sujeito envolvido, inclusive eu, mostrasse seu ponto de vista, apontando as diferenças de opiniões. Por isso a importância de uma ‘escuta sensível’, pois ela “reconhece a aceitação incondicional do outro. Ela não julga, não mede, não compara. Ela compreende sem, entretanto, aderir às opiniões ou se identificar com o outro, com o que é enunciado ou praticado” (BARBIER, 2007, p. 94).

Minha preocupação foi a de acompanhar os processos que foram acontecendo conforme transcorriam os encontros e não classificar usando categorias rígidas de análise, que não possibilitariam uma escuta mais sensível dos devires que surgiram no fluxo da experiência. Para isso foi necessário entender que “antes de situar uma pessoa em seu ‘lugar’, comecemos por reconhecê-la em seu ser, na sua qualidade de pessoa complexa dotada de uma liberdade e de uma imaginação criadora” (BARBIER, 2007, p. 96).

Vale ressaltar o fato de que por influência da teoria da complexidade e da consequente escolha desta metodologia, posso considerar que o observador esteve comprometido com o ato de observar, sendo participante ativo do observado (VON FOERSTER, 1996). Assim, acredito que o que se observou dependeu das interações estruturais práticas com o observador. A experiência de cada observador foi única, sendo que cada observador passou por diversas interações, que emergiram nas ações do seu modo particular de viver aquele momento. Para explicar este viés da epistemologia complexa trago as palavras de Gustsack, Pellanda e Boettcher quando afirmam que: “Então uma epistemologia da/na complexidade precisa focar na experiência do observador e este tem que dar conta do seu próprio processo de conhecedor o que envolve a sua própria condição humana, de como ele se autoconstitui como ser humano” (2017, p.29).

Foram convidados a participar da experiência empírica integrantes do grupo de pesquisa denominado Linguagem, Cultura e Educação - LinCE, da linha de pesquisa Aprendizagem, Tecnologias e Linguagem na Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC, RS, Brasil. Este grupo de pesquisa existe desde 2009, sendo liderado pelos professores Felipe Gustsack e Sandra Regina Simonis Richter e

constitui um espaço de interlocução teórico-metodológico de ações investigativas em torno da relação entre as dimensões da linguagem e os processos de aprender (figura 6).

Figura 6 – Diretório do Grupo de Pesquisa LinCE

Grupo de pesquisa

LinCE - Linguagem, cultura e educação

Endereço para acessar este espelho: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/3430932251848224

Identificação

Situação do grupo: Certificado

Ano de formação: 2009

Data da Situação: 10/04/2014 09:51

Data do último envio: 17/02/2020 09:02

Lider(es) do grupo: Felipe Gustsack
Sandra Regina Simonis Richter

Área predominante: Ciências Humanas, Educação

Instituição do grupo: Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC

Unidade:

Fonte: Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil CNPQ

As ações do grupo envolvem emergências de articulações da educação, aprendizagem, linguagem, tecnologia entre outros temas, sempre pautadas pelo paradigma da complexidade, bem como por abordagens fenomenológicas. São instituições parceiras desse grupo de pesquisa a Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS (Brasil); a Universidad Nacional de Tres de Febrero - UnTreF (Buenos Aires, Argentina) e o Instituto de Educação, da Universidade do Minho (Campus Gualtar, Braga, Portugal). Conforme indica o diretório (Figura 7), integram o grupo sessenta e duas pessoas, entre pesquisadores, doutores, mestres, especialistas e estudantes do mestrado, doutorado, graduação e também do ensino médio.

Figura 7 - Instituições parceiras e recursos humanos do grupo de pesquisa LinCE

Instituições parceiras relacionadas pelo grupo

Nome da Instituição Parceira	Sigla	UF	Ações
Faculdade de Educação	UFRGS	RS	•
Universidad Nacional de Tres de Febrero	UNTreF		•
Instituto de Educação da Universidade do Minho	IE		•

Indicadores de recursos humanos do grupo

Formação acadêmica	Pesquisadores	Estudantes	Técnicos	Colaboradores estrangeiros	Total
Doutorado	13	4	0	0	17
Mestrado	22	5	0	0	27
Especialização	1	0	0	0	1
Graduação	0	3	0	0	3
Ensino Médio (2o grau)	0	2	0	0	2
Outros	0	12	0	0	12

Equipamentos e Softwares Relevantes

Fonte: Diretório dos Grupos de Pesquisa do Brasil CNPQ

Quinzenalmente o grupo se reúne para estudos de assuntos específicos, com adensamentos teóricos, leituras e discussões que se fazem necessárias sobre assuntos/temas que estejam em evidência nas pesquisas como também para ouvir, discutir e sugerir autores e aprofundamentos nas pesquisas dos colegas. As temáticas destes encontros são discutidas com todo o grupo e organizadas ao início de cada ano letivo.

Apesar de todos os professores da linha de pesquisa ATLE fazerem parte do grupo de pesquisa LinCE, cada um deles tem suas pesquisas focadas em campos diferentes. Usando a base teórica da complexidade cada um trás suas especificidades. A professora Ana Luiza Teixeira de Menezes pesquisa principalmente os temas educação guarani, psicologia comunitária, psicologia analítica e espiritualidade. A professora Sandra Regina Simonis Richter pesquisa nas áreas de educação, artes e infância, principalmente nos seguintes temas: aprendizagem, imaginação criadora, experiência poética, artes plásticas, dimensão poética da linguagem, educação infantil e ensino fundamental. A professora Nize Maria Campos Pellanda tem como temas de pesquisa: epistemologia da complexidade, acoplamento tecnológico, sofrimento e autonarrativas. Já o professor Felipe Gustsack tem suas pesquisas focadas nos temas formação de professores, linguagem, alfabetização e letramento, tecnologias de informação e comunicação na educação, educação cooperativa, educação e movimentos sociais, discurso, escola e seu entorno. Sendo assim, cada pesquisador, com seus orientandos, tem um foco diferente, apesar de usar a mesma base teórica com seus diferentes autores.

Considero importante relatar que em uma primeira organização desta tese, a ideia era pesquisar tendo como grupo os estudantes dos cursos de licenciatura da UNISC. Nessa época

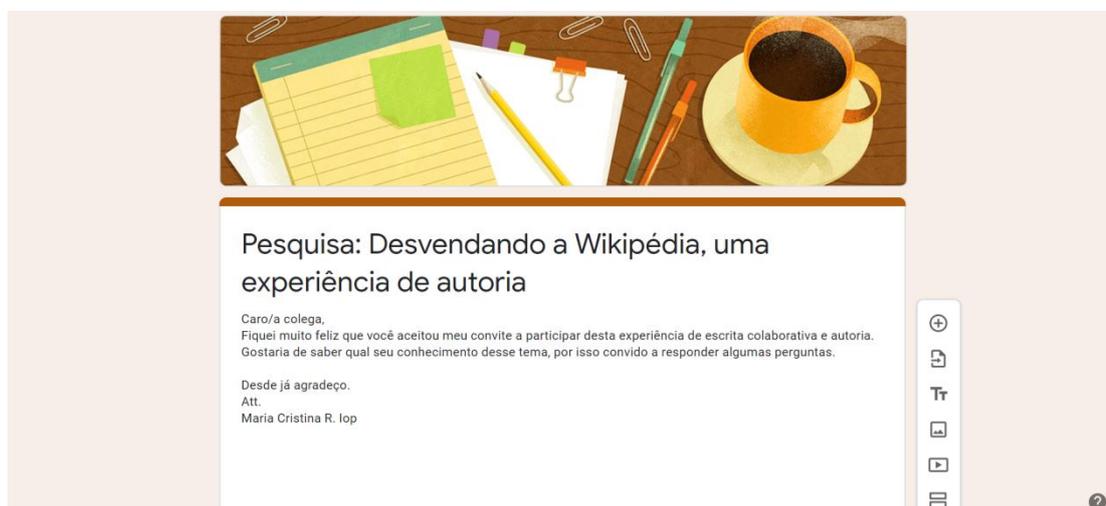
cheguei a enviar e-mail institucional para todos, mas não obtive resposta. Considerei que o motivo para a falta de retorno foi o fato de ser final do ano letivo e os estudantes estarem sobrecarregados pelas atividades de final de semestre. Assim, optei por mudar os participantes foco da pesquisa.

O primeiro contato com os prováveis participantes se deu em uma reunião do grupo de pesquisa em que expus a intenção de escrever na plataforma virtual *Wikipédia*. Para conhecer melhor as experiências prévias do grupo envolvido, acerca do seu conhecimento de escrita colaborativa e mais especificamente da *Wikipédia*, propus a realização de uma entrevista semiestruturada usando um formulário *online*, mais especificamente o *Google forms* (Figura 8).

Acerca da entrevista semiestruturada, Triviños indica que é:

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p.146).

Figura 8 - Formulário *online* disponibilizado para os prováveis participantes



Fonte: Arquivo da autora

<https://docs.google.com/forms/d/1GDeE6TLKeOgsKETFnQTGUEAubzUMU0HX6RtPyVthaVs/edit>

Dentro deste formulário online (APÊNDICE A) estava inserido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que é necessário para que possamos usar as informações obtidas através deste instrumento, o nome, a idade e o curso do participante para podermos conhecer um pouco mais do perfil dos colegas. Na continuidade coloquei nove (9) perguntas

sobre a *Wikipédia* e escrita colaborativa. Na tabela 3 encontramos todas as perguntas. Quinze colegas responderam ao formulário *online*, sendo que as respostas a estas questões encontram-se no APÊNDICE B.

Tabela 3 – Perguntas da entrevista semiestruturada

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	
• Perguntas para identificar o perfil dos Participantes:	
1	Qual o seu nome?
2	Qual sua idade?
3	O que você está cursando atualmente?
4	Especifique o nome do seu curso:
• Perguntas sobre a <i>Wikipédia</i> e escrita colaborativa	
1	Quais atividades de escrita você já realizou? (zero = menos; cinco = mais)
2	Você conhece a <i>Wikipédia</i> ?
3	Como você definiria a <i>Wikipédia</i> ?
4	Você já usou a <i>Wikipédia</i> ? Conte como:
5	Você considera viável usar a <i>Wikipédia</i> para pesquisas escolares (acadêmicas)? Por quê?
6	Você já criou ou editou verbetes para/na <i>Wikipédia</i> ? Qual (is)?
7	Você tem experiência com a escrita de textos colaborativos? Conte:
8	Você considera positiva a escrita de textos colaborativos? Por quê?
9	Se você gostaria de acrescentar mais alguma opinião sobre este assunto fique à vontade:

Fonte: A Autora

Sendo assim, posso descrever o perfil do nosso grupo como pessoas que tem 25 anos ou mais. Quanto à formação acadêmica, 33,3% dos participantes da pesquisa são mestres e não estavam estudando no momento da pesquisa, os demais estão cursando mestrado ou doutorado. Quando perguntados a respeito de quais atividades que envolvem a escrita são as mais realizadas por eles, a mais citada foi a escrita de e-mails por ser uma prática do dia a dia. Na sequência as três opções mais mencionadas são relatórios, planos de aula e projetos, sendo que 73% afirmam fazer este tipo de escrita. Se considerarmos o perfil de estudantes de cursos da área da educação é bastante compreensível esse alto percentual. Em seguida, com 66%, vem a escrita de resumos, que na prática acadêmica também é bastante usada. Na mesma perspectiva, a escrita de artigos também é apontada, embora por um número um pouco menor (60%) dos participantes. Também foram feitas referências com menor expressão às resenhas (40%), capítulos (40%) e diários de bordo (33%). Ou seja, podemos afirmar que todos os participantes têm experiências com os diversos tipos de escrita, pois o professor é “alguém que se preocupa em registrar experiências, fazer proposições junto aos estudantes, aos seus pares, e principalmente na difusão de um saber que a própria função lhe permite construir” (BIANCHETTI, 2002, p. 99).

Quando o assunto passou a ser *Wikipédia*, todos afirmaram já conhecer o site e para a pergunta: Como você definiria a *Wikipédia*?, destaco a seguinte resposta:

Eu defino a Wikipédia como uma enciclopédia de escrita colaborativa, de âmbito mundial, portanto oferecida em muitas línguas. Está implantada em plataforma wiki, que é um sistema de produção textual colaborativo, onde é permitida a livre e coletiva construção de um texto (Participante MFLC. 2018 - Resposta escrita no formulário *online*).

Entre outras características da *Wikipédia* apontadas nas respostas estão seu acesso rápido para consultas e pesquisas; a variedade de assuntos disponíveis; e o fato de ela funcionar também como espaço de aprendizagem e compartilhamento de conhecimento. Mas, também foi lembrada a confiabilidade discutível do site. Foi possível perceber que apesar de todos conhecerem suas características, todos pensam nela enquanto enciclopédia de pesquisa e não como um ambiente em que podem colaborar, ajudando inclusive a melhorar a confiabilidade.

Para a pergunta: Você já usou a *Wikipédia*? Conte como: A resposta foi sim, para uma pesquisa rápida ou para iniciar uma pesquisa. Apenas uma das entrevistadas relatou que editou na *Wikipédia*, pois “ao fazer uma pesquisa na faculdade verifiquei que os dados disponíveis estavam equivocados, então fiz a alteração adequada” (Participante SGM. 2018 - Resposta escrita do formulário *online*). Estas respostas vêm corroborar com a afirmação anterior de que a *Wikipédia* é pensada por este grupo, mais especialmente para pesquisa, do que para contribuição com conteúdo.

Quando o questionamento foi: Você considera viável usar a *Wikipédia* para pesquisas escolares (acadêmicas)? Por quê? Uma pessoa não se posicionou, e uma afirmou ser contra em virtude do fato de o conteúdo nem sempre ser confiável. As demais disseram que consideram viável usar a enciclopédia virtual como fonte de pesquisa inicial, desde que o tema seja aprofundado em outras fontes. No mesmo sentido, apontaram o fato de ser de fácil acesso e dar uma visão geral dos assuntos, como argumento às suas respostas.

Quando o assunto foi experiência com escrita de textos colaborativos, apenas dois Participantes disseram que não tinham experiências deste tipo. Os demais relataram suas experiências com a construção de artigos, resumos, capítulos e relatórios. Para este compartilhamento citaram como exemplo o *Google drive*, a plataforma *G-suite* e ambientes virtuais de aprendizagem de cursos de Educação a Distância - EAD com o recurso *wiki* do *Moodle* e outras plataformas. E, quando questionados se consideram positiva a escrita de textos colaborativos, todos foram unânimes em dizer que sim e argumentaram sobre suas respostas. Trago aqui duas colocações que considere mais representativas:

Sim, porque é um outro e potente modo de pensar acerca da escrita, uma vez que convoca os envolvidos na produção textual a ativar seus referenciais e confrontá-los com os referenciais dos demais envolvidos. Assim, os textos podem ser complementados, problematizados, densificados e também refutados. Não penso como algo positivo a escrita colaborativa, pois poderíamos entrar na lógica polarizada de acreditar que seja esse o modo mais adequado ou melhor de produção textual. Penso se tratar de uma outra possibilidade que se apresenta como modo de escrita (Participante IJK. 2018 – Resposta escrita no formulário *online*).

Sim. Sinto que, quando escrevo com alguém, melho minha competência de escrita, minha interação com colegas e professores parceiros de produção, a forma de trabalhar em conjunto e a qualidade do trabalho, especialmente quando há uma intervenção do professor, seja como parceiro de escrita ou como orientador do trabalho (Participante JNL. 2018 – Resposta escrita no formulário *online*).

As duas colocações trazem a potencialidade da escrita colaborativa, sua possível qualificação quando feita a muitas mãos, indicando a importância do pensar em conjunto, que várias ideias diferentes conseguem construir algo mais complexo. Apontando para o que Morin traz como princípio dialógico, que “associa dois termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos”, permitindo que a partir do diálogo haja uma complementariedade. (2011, p.74). As características que mais apareceram nas respostas foram: espaço de diálogo, cocriação, troca e respeito às ideias dos demais, encurtar as distâncias, compartilhar conhecimentos, maior qualidade e interação demonstrando a importância da colaboração.

Estas características mais uma vez remetem ao que Edgar Morin propõe como “reforma do pensamento”. Nessa perspectiva cabe às pessoas terem “um pensamento capaz de não se fechar no local e no particular, mas de conceber os conjuntos” (2015, p.97), estando abertas ao diálogo, a ideias novas, a compartilhar e a colaborar. Por essas características, atrevo-me a dizer que a escrita em textos colaborativos é um ótimo exercício para se alcançar um pensamento complexo.

4.2 Uma Experiência de Autoria

Considerando este conhecimento inicial, levei ao grupo de pesquisa LinCE a proposta de um curso de extensão denominado: **Desvendando a Wikipédia: Uma Experiência de Autoria**, cujo objetivo foi abrir um espaço para a experiência de escrita colaborativa. O referido projeto foi registrado no Gabinete de Projetos de Extensão GAPE da UNISC sob o protocolo 334376, conforme ANEXO A. Com o objetivo de atingir um maior número de envolvidos também criei um evento dentro do grupo privado que temos do LinCE no *facebook*. Na figura 9 podemos observar sua página inicial.

Figura 9 - Capa do Evento criado no *facebook* para o curso de extensão



Fonte: *Facebook* da autora

A partir daí, um grupo de cinco colegas demonstraram interesse pelo assunto e vieram aos encontros. Estes cinco participantes exercem a profissão de professores(as), sendo que um é doutor, duas são mestrandas e duas são doutorandas na área de educação.

Considero a causa da baixa participação, primeiro o fato de que nem todos os integrantes do grupo de pesquisa tem interesse por esta temática nas suas pesquisas, segundo o fato de que quando somos alunos de mestrado ou doutorado (que é o caso dos integrantes do grupo) geralmente estamos assoberbados de leituras e trabalhos acadêmicos para dar conta, somando-se a isso o fato que a grande maioria dos colegas além de estudar, também trabalhavam, reduzindo assim seu tempo disponível.

No primeiro encontro, que aconteceu no dia 8 de novembro de 2018, além do entrosamento inicial, organizei e apresentei um *power point* (Tabela 4) com o cronograma do curso e os principais tópicos que considerei necessários falar para começarmos a navegação no ambiente virtual da *Wikipédia*. O objetivo foi oportunizar uma familiarização dos participantes com as diversas páginas, assuntos e possibilidades de interação que são oferecidos.

Como é possível observar na tabela 4, segundo quadro, o cronograma do curso previa quatro encontros presenciais, perfazendo doze horas, e oito horas de atividades virtuais, totalizando vinte horas. O início do curso foi no mês de novembro, sendo que os encontros presenciais tinham um intervalo de quinze dias. No mês de janeiro tivemos o recesso escolar e

quando retornamos, em fevereiro, realizamos o último encontro presencial, sendo que neste intervalo foram propostas as atividades virtuais.

Seguindo a discussão apresentei o objetivo geral e uma frase de Mario Osório Marques (quarto quadro) sobre escrever. Com isso, propus uma reflexão sobre o quanto a escrita nos constitui enquanto profissionais e acadêmicos de mestrado e doutorado em educação, pois todos os colegas participantes são docentes. Em seguida a reflexão seguiu sobre os avanços tecnológicos que temos acompanhado e como isso tem redimensionado os espaços de escrita, especialmente com o surgimento do hipertexto e das *wikis*. Após estas ações, então, apresentei a *Wikipédia* mais especificamente (sexto quadro), com suas principais características: universal, de acesso livre, multilíngue, colaborativa, de licença livre, destacando que é o 5º site mais acessado no mundo.

No sétimo e oitavo quadros, apresento a primeira página da *Wikipédia*, explicando o significado da sua logo e também as suas demais páginas de acesso com fotos, livros, imagens, universidades, datas, serviços, viagens, notícias, citações, dicionários e *softwares*. Na sequência disponibilizei os links para a página principal, a página de boas vindas e a página que orienta como editar, para que o grupo fosse se familiarizando com o ambiente.

Depois de tudo isso quis criar um caminho de discussão para decidirmos sobre o que iríamos escrever (quadros dez e onze). Retomei nosso percurso durante o ano de 2018, enquanto grupo de estudos - Lince, que seguiu o seguinte propósito de aprofundamento: Discutimos a tecnicidade e devir humano com suas diversas nuances, passando pela alquimia, pela diversidade das concepções, pela sensibilidade do gesto, pelas tecnologias escolares e pela técnica como devir humano. Aqui temos uma evidencia da sutil diversidade de temáticas que coexistem no grupo de estudos. Ou ainda, poderíamos pensar em qualquer outro tema que o grupo quisesse. Assim encerrou-se o primeiro encontro, com o propósito de pensar no tema que desejaríamos abordar.

Tabela 4 – Power point apresentado no primeiro encontro

<div data-bbox="391 302 585 376" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="264 398 624 456" data-label="Section-Header"> <h2>DESVENDANDO A WIKIPÉDIA, UMA EXPERIÊNCIA DE AUTORIA</h2> </div> <div data-bbox="264 479 596 544" data-label="Text"> <p>Doutoranda: Maria Cristina Rígão Iop Orientador: Felipe Gustsack (UNISC) Coorientadora: Lia Raquel Oliveira (Uminho)</p> </div>	<div data-bbox="831 315 1126 344" data-label="Section-Header"> <h3>Cronograma do curso (20h)</h3> </div> <div data-bbox="831 367 1315 651" data-label="List-Group"> <ul style="list-style-type: none"> • 1º encontro - dia 08/11, quinta-feira, 16h as 17h30 Encontro presencial (1h 30) – sala 1003, prédio 10 Conhecer o ambiente virtual da Wikipédia. • 2º encontro – dia 22/11, quinta-feira, 15h as 17h30 Encontro presencial (2h 30) - sala 1003, prédio 10 Entender as políticas de recomendação e os recursos que a Wikipédia disponibiliza. • 3º encontro – dia 29/11, quinta-feira, 13h 30 as 17h Encontro presencial (3h 30) -sala 1003, prédio 10 Criar e editar artigos na Wikipédia. • 07/12 a 27/02 Atividades virtuais (9h) • 4º encontro – dia 28/02/2019, 13h 30 as 17h Encontro presencial (3h30) - sala 1003, prédio 10 Apresentação dos artigos e reflexão sobre a experiência. </div>
<div data-bbox="252 741 344 772" data-label="Section-Header"> <h3>Objetivo</h3> </div> <div data-bbox="252 826 734 884" data-label="Text"> <p>Escrever colaborativamente textos para a Wikipédia.</p> </div> <div data-bbox="347 887 611 1048" data-label="Image"> </div>	<div data-bbox="831 736 967 770" data-label="Section-Header"> <h3>Escrever...</h3> </div> <div data-bbox="831 795 1276 882" data-label="List-Group"> <ul style="list-style-type: none"> • “Escrever é iniciar uma aventura que não se sabe onde nos vai levar; ou melhor, que depois de algum tempo, se saiba não ser mais possível abandonar” (MARQUES, 2003, p. 91). </div> <div data-bbox="941 913 1161 1025" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="1010 1030 1070 1041" data-label="Text"> <p>Fonte: Shutterstock</p> </div>
<div data-bbox="252 1144 606 1207" data-label="Section-Header"> <h3>Tecnologias Digitais e a escrita colaborativa</h3> </div> <div data-bbox="252 1240 687 1431" data-label="List-Group"> <ul style="list-style-type: none"> • A concepção de escrita (texto/hipertexto) está sendo redimensionada; • O sistema <i>Wiki</i> possibilita um espaço de debate e sistematização de textos e sua atualização contínua; • Wikipédia: lançada em 15 de janeiro de 2001, Larry Sanger e Jimmy Wales. </div>	<div data-bbox="831 1160 963 1193" data-label="Section-Header"> <h3>Wikipédia</h3> </div> <div data-bbox="831 1209 1319 1482" data-label="List-Group"> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Inspirada nestes modelos, a <i>Wikipédia</i> é uma enciclopédia <u>colaborativa</u>, <u>universal</u> e <u>multilíngue</u>, que todos possam editar e melhorar. ✓ Licença <u>Creative Commons BY-AS</u> e pode ser copiado e reutilizado sob a mesma licença. ✓ Todos os editores são voluntários e integram uma comunidade colaborativa, sem um líder previamente definido. ✓ Pode ser lida em 260 línguas diferentes ✓ Em língua portuguesa ela surgiu em junho de 2001 e tem 1.004.399 artigos e 6.041 usuários ativos, ocupando atualmente o 5º lugar entre os sites mais acessados da <i>internet</i> no mundo. </div> <div data-bbox="831 1478 957 1494" data-label="Text"> <p>(Dados consultados em 04/09/2018)</p> </div>
<div data-bbox="252 1581 624 1617" data-label="Section-Header"> <h3>Experenciando na wikipédia</h3> </div> <div data-bbox="252 1632 726 1682" data-label="Text"> <p>“A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2002, p.21).</p> </div> <div data-bbox="424 1720 577 1874" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="462 1881 549 1895" data-label="Text"> <p>Fonte: www.wikipedia.org</p> </div>	<div data-bbox="831 1581 1209 1619" data-label="Section-Header"> <h3>Experenciando na wikipédia</h3> </div> <div data-bbox="831 1632 1337 1731" data-label="Text"> <p>Também na página inicial é possível acessar os ícones: <i>Wikimédia Commons</i> (fotos), <i>Wikibooks</i> (livros), <i>Wikiversity</i> (universidade), <i>Wikisource</i> (serviços), <i>Wikivoyage</i> (viagens), <i>Wikinews</i> (notícias), <i>Wikiquote</i> (citações), <i>Wikitionary</i> (dicionário), <i>Wikidata</i> (datas), <i>Mediawiki</i> (software) e <i>Metawiki</i> (metas).</p> </div> <div data-bbox="853 1747 1300 1899" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="1042 1908 1134 1924" data-label="Text"> <p>https://www.wikipedia.org/</p> </div>

<p>Experienciando na wikipédia</p> <p>Vamos navegar na wikipédia...</p> <p>https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:P%C3%A1gina_principal</p> <p>- Wikipédia: Boas-vindas; https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:Boas-vindas</p> <p>- Criar página/ Guia de edição: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ajuda:Guia_de_edi%C3%A7%C3%A3o/Como_come%C3%A7ar_uma_p%C3%A1gina</p>	<p>Para pensarmos</p> <p>- O que já estudamos e discutimos...</p> <p>Tecnidade e Devir Humano: Alquimia, diversidade de concepção e técnicas (prof.ª Ana Luiza); Tecnidade e Devir Humano: Sensibilidade do gesto (prof.ª Sandra); Tecnidade e Devir Humano: Tecnologias escolares (prof. Felipe); Tecnidade e Devir Humano: Devir Humano (prof.ª Nize); Seminário Final de Tecnidade e Devir Humano, com elaborações escritas dos estudos.</p>
<p>Ou outros temas ... como vamos contribuir?</p> 	

Fonte: A autora

No segundo encontro, que aconteceu no dia 22 de novembro de 2018, a proposta foi aprofundar mais os conhecimentos na *Wikipédia* entendendo as políticas de recomendação¹⁹ e os recursos que a mesma disponibiliza. Navegamos na página de recomendações, conhecemos os cinco pilares²⁰ fundadores que definem a natureza da *Wikipédia*; lemos suas políticas oficiais, que são regras previamente decididas pela comunidade por consenso ou votação e servem para manter a ordem mínima no ambiente do projeto quanto à escrita e publicização de verbetes e caso alguém desrespeite estas regras poderá ser bloqueado. Também foi importante ler a lista de recomendações, que foi elaborada a partir da experiência dos usuários, e auxiliam no crescimento e na prosperidade do projeto *Wikipédia*, tentando evitar atritos desnecessários que podem ser ocasionados por uma possível falta de apoio ou base. Entre os conteúdos desta página estão a acessibilidade, o critério de notoriedade, a ortografia, as sessões de curiosidades e os argumentos para discussão de eliminação. Na página artigos informativos encontramos explicações sobre detalhes do funcionamento das comunidades.

¹⁹ Link para acesso a página *Wikipédia*: Políticas e recomendações: https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:Pol%C3%ADticas_e_recomenda%C3%A7%C3%B5es

²⁰ Os cinco pilares estão descritos na Tabela 1, do capítulo 3.

Enfim, passamos por todas as informações importantes para quem quer editar artigos na enciclopédia virtual.

Também neste encontro o grupo retomou a ideia de pensar a respeito do tema sobre o qual gostaria de escrever, considerando a caminhada de estudos anteriores. Por isso, buscamos a página da *Wikipédia* que falava sobre Técnica (figuras 10 e 11). Nela pudemos observar o verbete com uma breve definição, na sequência uma descrição, seguida de duas referências.

Considerando nossas leituras e aprofundamentos sobre o assunto, decidimos que no próximo encontro iríamos fazer edições neste verbete com o objetivo de mostrar outros aspectos e pontos de vista sobre este assunto.

Figura 10 - Print da página da *Wikipédia* da palavra Técnica



The image is a screenshot of the Portuguese Wikipedia page for the word "Técnica". The browser address bar shows "https://pt.wikipedia.org/wiki/Técnica". The page header includes the Wikipedia logo and the title "Técnica" with a "[ocultar]" link. Below the title, there is a notice box stating that the page or section cites reliable and independent sources but does not cover all content, compromising verifiability since January 2014. The main text defines "Técnica" as a procedure or set of procedures aimed at obtaining a specific result in fields like science, technology, arts, or any other activity. It includes a "Descrição" section explaining that technical procedures do not exclude creativity and are characteristic of humans and some animals. It also mentions the Inca civilization's terraces as an example. A "Ver também" section lists "Habilidade" and "Tecnologia". At the bottom right, there is an illustration of three people working together on a task.

Fonte: Arquivo da autora

Figura 11 - Print da página da Wikipédia sobre Técnica (inferior)

The image shows a screenshot of the Portuguese Wikipedia page for 'Técnica'. On the left is a sidebar with navigation options like 'Mudanças recentes', 'Manutenção', and 'Ferramentas'. The main content area includes an introductory paragraph, a 'Ver também' section with links to 'Habilidade' and 'Tecnologia', and a 'Referências' section with two citations. Below the references is an illustration of a person performing a judo technique called 'mawashi geri do caratê'. At the bottom, there are category tags for 'Tecnologia', 'Ciência', and 'Técnicas artísticas', and a Commons link.

Estes procedimentos não excluem a **criatividade** como fator importante da técnica. A técnica não é privativa do **ser humano**, pois também se manifesta na atividade de todo **ser vivo** e responde a uma necessidade de sobrevivência. No **animal**, a técnica é característica de cada **espécie**. No ser humano, a técnica surge de sua relação com o meio e se caracteriza por ser **consciente**, **reflexiva**, **inventiva** e fundamentalmente individual. O indivíduo a aprende e a faz progredir: entretanto, não são apenas os humanos que são capazes de construir, com a **imaginação**, algo que podem concretizar na realidade.^{[1][2]}

A técnica responde ao interesse e à vontade do homem de transformar seu ambiente, buscando novas e melhores formas de satisfazer suas **necessidades** ou **desejos**. Esta atividade humana e seu produto resultante é o que chamamos **técnica** e **tecnologia**, segundo o caso. A técnica também pode ser passada de **geração** para geração. Como exemplo, temos os povos **Incas** (particularmente em **Macchu Picchu**), que construíram terraços na cordilheira dos **Andes** para sua **agricultura**. Estes terraços são dotados de **curvas de nível** para a proteção das **encostas** e de seus cultivos, curvas estas hoje utilizadas pela agricultura no mundo inteiro.

Ver também

- Habilidade
- Tecnologia

Referências

- ↑ Current Biology, Volume 19, Issue 5, R190-R191, 10 March 2009
- ↑ Nature Reviews Neuroscience 4, 685-691 (August 2003) | doi:10.1038/nrn1180

Gravura ilustrando a técnica **mawashi geri do caratê**

O Commons possui imagens e outras mídias sobre **Técnica**

Categorias: [Tecnologia](#) | [Ciência](#) | [Técnicas artísticas](#)

Fonte: Arquivo da autora

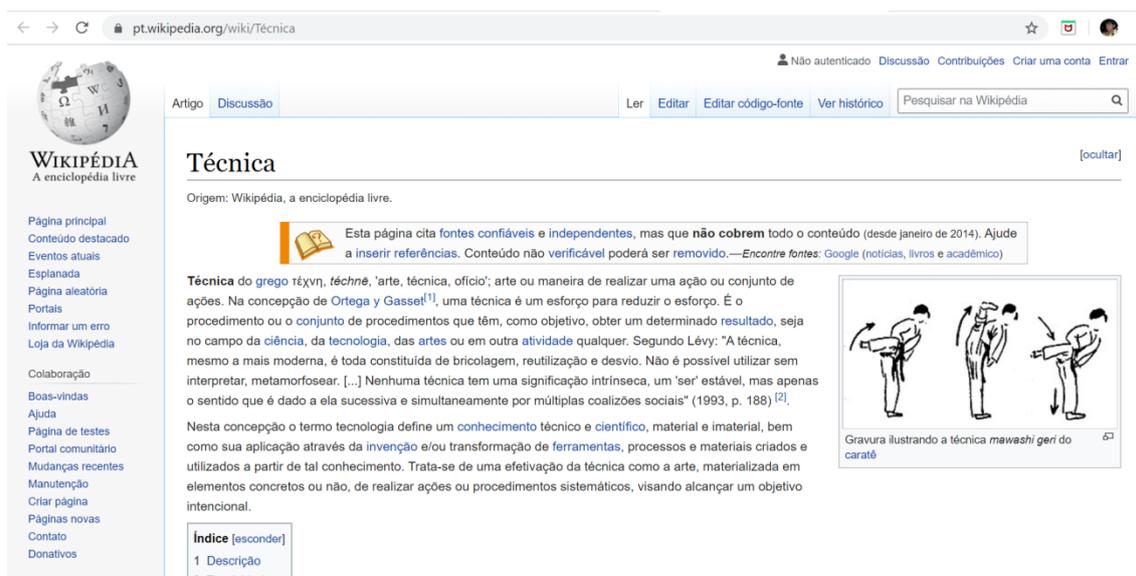
O terceiro encontro aconteceu no dia 29 de novembro, e foi destinado a editar o verbete técnica, pois esta foi uma das temáticas recentemente estudadas pelo grupo de pesquisa, sendo um assunto de interesse de todos os envolvidos. Para isso, foram lembrados vários autores que haviam sido estudados, possibilitando um debate bastante intenso e profundo teoricamente antes do processo efetivo da escrita. Um dos aspectos que agregou intensidade ao debate teve a ver com a preocupação dos participantes quanto à consideração de que tudo que é publicado na *Wikipédia* deveria ter referências confiáveis. Ou seja, remeteu às exigências do meio acadêmico, contexto no qual os participantes estavam vinculados. Aqui pudemos observar as características do **acoplamento estrutural** quando instintivamente usamos as regras com as quais estávamos acostumadas a conviver no meio acadêmico para pensar e elaborar nossa colaboração na *Wikipédia*. Este fato demonstra a importância e a influencia que tem o meio em que vivemos sobre nossas experiências de ação.

Neste encontro aconteceu especificamente o exercício da autoria do grupo mediante o termo escolhido. Vale destacar que a discussão e a colaboração para a construção do termo foi feita no grupo presencialmente e durante todo o processo. Embora a escrita na *Wikipédia* remeta à colaboração virtual, durante os encontros a colaboração se deu também de forma presencial, através dos debates e reflexões, exercitamos a coautoria. Acho importante destacar que em nenhum momento os integrantes do grupo demonstraram interesse em cada um editar um verbete individualmente, prevalecendo sempre a intenção do pensamento conjunto e do fazer junto. Assim, a imagem da página foi projetada no quadro e a partir daí discutíamos e íamos agregando ideias, indicando as modificações que achávamos cabíveis enquanto uma

das colegas ficou responsável por inseri-las e editá-las no ambiente. Embora a construção, a empolgação e a preocupação com o como ficaria no final fosse de todos, o grupo julgou mais conveniente esse procedimento. Avalio que este encontro foi o mais intenso, com maior envolvimento e participação de todos. Estas circunstâncias descritas anteriormente remeteram à dialogicidade, à colaboração, a momentos de invenção e reinvenção, todas características potenciais de um **processo autopoietico**, que demonstra a inseparabilidade entre o viver e o aprender.

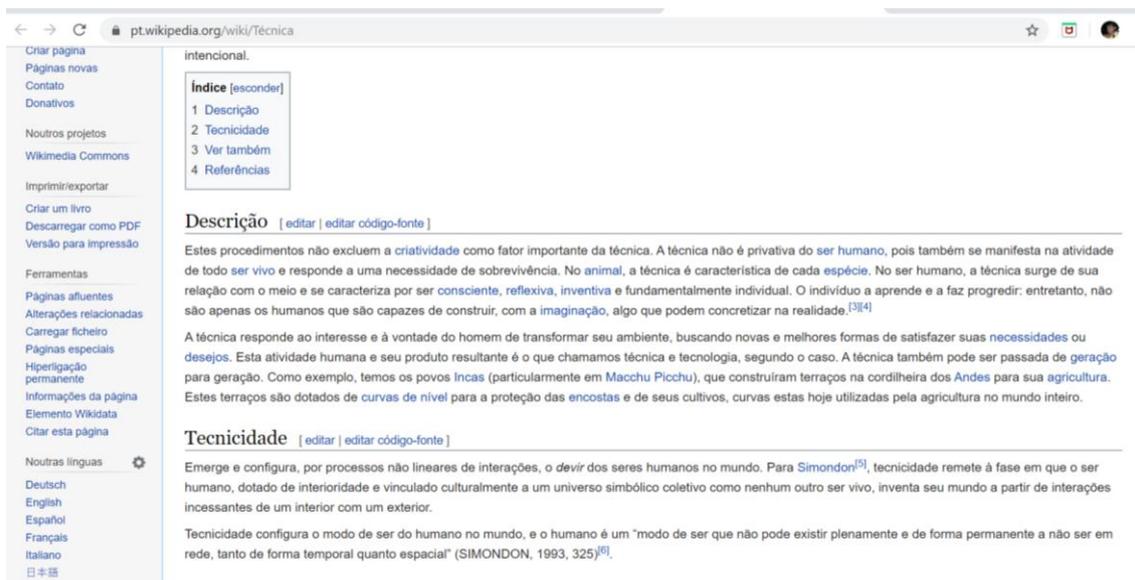
Assim, como mostram as figuras 12, 13 e 14, ampliamos a definição de técnica, criamos a subseção ‘tecnicidade’ e inserimos os autores nos quais nos referenciamos para apresentar e sustentar estas modificações. Considero importante lembrar que todo o tempo nos servimos dos diversos recursos disponíveis para edição como: criação de *links* internos e externos, citação de autores para deixar o verbete mais confiável, sendo que criamos uma subseção como forma de aprofundar a temática. Saímos deste encontro com a certeza de que a nossa construção contribuiu para que o verbete agora tenha mais consistência e credibilidade para pesquisa. Além disso, foram evidentes as emergências que surgiram nestes encontros, possibilitando a reconfiguração de cada um e do grupo e por consequência fortalecendo um modo de pensar **auto-eco-organizativo**.

Figura 12 - Print da página da *Wikipédia* com as modificações do grupo (1)



Fonte: Arquivo da autora

Figura 13 - Print da página da *Wikipédia* com as modificações do grupo (2)



Fonte: Arquivo da autora

Figura 14 - Print da página da *Wikipédia* com as modificações do grupo (3)



Fonte: Arquivo da autora

Após o terceiro encontro deu-se um intervalo de recesso escolar. Para este período propus como atividade virtual a leitura de autores das temáticas mais discutidas em nossos encontros. Assim, tanto eu, como organizadora do curso, quanto os participantes pudemos colaborar com sugestões de leituras que ficaram disponíveis para todos no ambiente virtual que já tinha sido criado no *facebook* para este fim.

O quarto encontro aconteceu no dia 28 de fevereiro de 2019, e nele procuramos refletir a partir das contribuições e conversas provocativas realizadas ao longo das etapas anteriores, tratando das temáticas abordadas. Uma das ações sugeridas e realizada foi a releitura das contribuições publicadas no respectivo verbete. Inicialmente o grupo verificou se haviam sido agregadas, ou não, modificações no verbete ‘tecnicidade’ anteriormente elaborado e publicado. Constatando que não houve modificações, os participantes decidiram, com base nas aprendizagens decorrentes dos encontros anteriores, (re)escrever partes do verbete ‘técnica’ que o grupo já havia modificado colaborativamente no penúltimo encontro. Além disso, aprofundaram-se debates acerca de temas tratados e alguns de seus subtemas relacionados, como é o caso das concepções de ‘cooperação’ e ‘colaboração’ no âmbito da escrita virtual. Ou seja, os debates e as intenções de colaborar com novas escritas na *Wikipédia* continuaram vivos, potentes, no grupo. Durante toda a experiência de construção do verbete foi possível verificar o processo de **complexificação pelo ruído**, pois quando nos deparamos com algo que não conhecemos, estamos fazendo pela primeira vez, em grupo, em que todos podem opinar, cada um/a de nós teve que se reconfigurar, repensar seus modos de agir, pois esta desordem (ruído) faz com que cada um se reorganize e se complexifique, tornando toda a experiência muito rica de sentidos.

Como todas as publicações que estão disponíveis na *Wikipédia* são passíveis de modificações a qualquer momento, trago, nas figuras 15, 16 e 17, a mais recente versão do verbete para a palavra técnica, publicada por um wikipedista em 13 de outubro de 2019, na qual se pode observar, comparativamente, a evolução proposta.

Figura 15 - Print atualizado da página Wikipédia sobre Técnica (1)



The image is a screenshot of the Portuguese Wikipedia article for 'Técnica'. At the top, there is a navigation bar with options like 'Artigo', 'Discussão', 'Ler', 'Editar', 'Editar código-fonte', and 'Ver histórico'. Below this, the title 'Técnica' is displayed. A warning box indicates that the page cites reliable sources but does not cover all content. The main text defines 'Técnica' as a Greek-derived term meaning 'art, technique, office, or way of doing things'. It includes a quote from Lévy: 'A técnica, mesmo a mais moderna, é toda constituída de bricolagem, reutilização e desvio. Não é possível utilizar sem interpretar, metamorfosear. [...] Nenhuma técnica tem uma significação intrínseca, um 'ser' estável, mas apenas o sentido que é dado a ela sucessiva e simultaneamente por múltiplas coalizões sociais' (1993, p. 188). To the right, there is an illustration of three figures performing a judo technique called 'mawashi geri do caratê'. The page also features a sidebar with various Wikipedia navigation links.

Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Técnica>

5 PERSPECTIVAS

Deixo aqui as impressões do que fluiu durante esta experiência sobre a compreensão de que aprender é um processo auto-eco-organizativo, e que a ação de escrever colaborativamente em um ambiente virtual como a *Wikipédia* faz emergir diferentes concepções de uma ação democrática a partir do processo de constituição de cada um. Faço esse destaque na perspectiva de uma aproximação/articulação do vivido com as bases teóricas em que me apoio nesta tese, uma vez que entendo a aprendizagem como um:

[...] conjunto de interações de um sistema vivo que se mantém vivo porque consegue se auto-organizar face aos ruídos perturbadores do meio (interno ou externo) transformando essas perturbações em padrões criativos que aumentam a diferenciação do sistema tornando-o mais capaz de enfrentar novos ruídos. (GUSTSACK, PELLANDA, BOETTCHER, 2017, p. 33).

Ao enfrentar estes ruídos emergem processos complexos em devir, que nos constituem e fazem crescer. Assim, a experiência de escrita no ambiente da *Wikipédia* envolveu colegas do grupo de pesquisa, desencadeando percepções de diferentes nuances do que chamamos de escrita colaborativa.

Comprometidos com os pressupostos teóricos que permeiam os estudos do grupo, os participantes buscaram expressar nessa escrita o pensamento complexo que caracteriza nossas discussões. Isto evidenciou, também, o que vem sendo pensado e discutido dentro da universidade, dando visibilidade aos desejos de conhecer que são próprios deste contexto.

Os encontros foram momentos ímpares de invenção/reinvenção constante de saberes por parte de todos os envolvidos. Atendendo aos objetivos de cartografar aspectos da aprendizagem a partir de uma experiência de escrita colaborativa para a *Wikipédia* podemos destacar a emergência de outros modos de aprender. Estes, por sua vez, puderam ser percebidos na intensificação do diálogo necessário à tomada de decisões; nas modificações de atitudes que remetem à autonomia individual; e na configuração dos traços que definem o que entendemos como cooperação.

Estas e outras características que foram observadas no decorrer da experiência empírica possibilitaram perceber várias articulações com os pressupostos teóricos da complexidade. Destes, destaquei em especial os processos autopoieticos, a complexificação pelo ruído, o acoplamento estrutural e a auto-eco-organização, que foram, desde o início dos meus estudos do tema, os principais operadores para as reflexões.

Outra compreensão que se tornou evidente com a pesquisa foi a de que ao escrevermos de forma cooperativa, solidária, num espaço e tempo em que se tornam mais fluídas tanto a

elaboração do texto em si, quanto a visibilidade das ideias de qualquer pessoa que participa desta ação, de dentro ou de fora da academia, exaltamos um ideal de liberdade e de autoria. Sendo que estes, por sua vez, perpassam os preceitos de transformação, aprendizagem, complexidade que constituem nosso devir na contemporaneidade.

Por fim, mas nem por isso menos importante, cabe destacar o fato de que o ambiente virtual da *Wikipédia* foi rapidamente compreendido por todos, o que evidencia o acoplamento tecnológico dos participantes com o mesmo. No mesmo sentido, emergiram concepções diferentes acerca do processo democrático que envolve a ação de escrever colaborativamente em um ambiente virtual como a *Wikipedia*. Ou seja, na medida em que a escrita iniciada pelo colega passou a ser acompanhada, passou a ter os significados e os sentidos das palavras debatidos e, portanto, a ser reescrita, tornou-se visível a fragilização das certezas quanto aos sentidos assumidos como saberes individuais por parte de cada um. Na mesma direção, destacou-se a ação de aprender como um processo, efetivamente, auto-eco-organizativo. Isto é, emergiu no grupo de participantes uma percepção e um compromisso com o sentido coletivo e contextual que constitui a episteme dos processos de conhecer, bem como da responsabilidade ética na socialização de conhecimentos.

Em outra dimensão, também pude rever a compreensão de que a elaboração cooperativa da *Wikipédia* nos possibilita pensar suas dimensões ideológicas. Sob o viés anarquista temos um espaço coletivo, com pessoas trabalhando juntas para si próprias e para o bem comum. Sob o viés democrático encontramos um espaço onde todas as pessoas possuem o direito de participar dos processos de construção, debater e decidir igualitariamente, mas sempre respeitando todos os pontos de vista e disponibilizando um conteúdo de licença livre. O debate das ideias apresentadas no texto, aliás, em nosso caso vivido na experiência presencial, caracteriza-se como um dos principais aspectos da escrita colaborativa e tem na ética e na ideologia seus principais reguladores.

Posso afirmar que a ação de escrever colaborativamente para a *Wikipédia* desencadeia as características do que entendo por aprendizagem complexa, passíveis de ser verificadas através do processo de auto-eco-organização dos envolvidos, como a autonomia, a cooperação, o acoplamento estrutural e tecnológico, a liberdade de participação; características estas que nos remetem também às dimensões anarquistas e democráticas que envolvem esse processo. Por isso, entendo que propor ações de escrita na *Wikipédia* é uma estratégia complexa de aprendizagem que pode ser considerada em todos os níveis de ensino, assim como em qualquer grupo de estudo que deseje exercitar suas atividades de escrita, pois

como observamos potencializa a emergência de novos conhecimentos e de outros modos conhecer.

As perspectivas aqui descritas evidenciam algumas das possibilidades que a escrita colaborativa apresenta como estratégia complexa de aprendizagem, embora acreditemos que existam diversas outras reflexões que podem surgir a partir de experiências diferentes neste mesmo campo. Fica como desafio desta caminhada a realização desta mesma proposta, ou seja a entrevista semiestruturada e o curso de extensão para um público de ensino médio, ou de graduação, para que possamos comparar quais as peculiaridades, dificuldades, estratégias que surgirão com uma realidade diferenciada. Também é importante fazer o registro de forma acadêmica, na forma de artigo do que foi pesquisado. Deixo aqui minhas percepções, o relato da minha constituição enquanto pesquisadora, mas tenho consciência de que a experiência continua, assim como, cada vez mais, novas percepções irão surgindo com e a partir das trilhas deste meu caminhar.

REFERÊNCIAS

- AGUSTINI, C. L. H.; GRIGOLETTO, E.. Escrita, Alteridade e Autoria em Análise do Discurso. *Matraga*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 22, p.145-156, jun. 2008. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/27912/19984>>. Acesso em: 29 jan. 2020.
- ALEXA. Website disponibilizado pela Amazon que quantifica e divulga estatísticas acerca dos sites mais acessados da web. Disponível em: <<http://www.alexa.com/topsites>>. Acesso em: 9 jun 2020
- ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015. Cap. 7. p. 131-149.
- ALVES, David; SANTOS, Jean Carlos Ferreira dos; PESCHANSKI, João Alexandre. *Tecnologias Colaborativas na difusão científica: Um relato dos usos e apropriações da Wikipédia no CEPID NEUROMAT*. In: SIMPÓSIO NACIONAL ABCIBER, 9., 2016, São Paulo. Anais do IX Simpósio Nacional da ABCiber. São Paulo: Usp, 2016. v. 1, p. 1 - 25.
- ATLAN, Henri. *Entre o cristal e a fumaça*. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.
- AZEVEDO, Fabio Souto de. A Wikipédia como ferramenta de ensino. *Cobenge 2013*, Gramado, p.1-8, set. 2013. Disponível em: <https://www.fadep.br/engenharia-eletrica/congresso/pdf/116950_1.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber, 2007. 159 p.
- BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. *Pista do Método da Cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015. Cap. 3. p. 52-75.
- BIANCHETTI, Lucídio. Escrever: Uma das armas do professor. In: BIANCHETTI, Lucídio (Org.). *Trama e Textos*. 2. ed. São Paulo: Summus, 2002. Cap. 4. p. 97-116.
- BONILLA, Maria Helena; PRETTO, Nelson de Luca. Movimentos colaborativos, tecnologias digitais e educação. *Revista Em Aberto*, Brasília, v. 28, n. 94, p.23-40, dez. 2015. Semestral.
- BRESCIA, Amanda Tolomelli et al. WIKIPÉDIA: Um Recurso de Ensino e Aprendizagem na Universidade. *Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 5, n. 2, p.101-128, out. 2015. Disponível em: <<file:///C:/Users/mcrio/Downloads/999-4054-1-PB.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2018.
- CAMPOS, Aline de. Os Conflitos em processos colaborativos de escrita coletiva na web 2.0. In: PRIMO, Alex (Org.). *Interações em Rede*. Porto Alegre: Sulina, 2016. Cap. 8. p. 163-188. (Cibercultura).

CAPRA, Fritjof. *A Teia da Vida*. São Paulo: Cultrix, 2004. 256 p.

CHARTIER, Roger. *A Aventura do livro: Do leitor ao navegador*. 2. ed. São Paulo: Unesp, 1999.

CHARTIER, Roger. *Os Desafios da Escrita*. São Paulo: Unesp, 2002. 144 p.

D'ANDRÉA, Carlos. Processos Editoriais na Wikipédia: Desafios e possibilidades da edição colaborativa. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). *Tecnologias para Aprender*. São Paulo: Parábola, 2016. Cap. 8. p. 135-144.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. A Cerca do Ritornelo. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: 34, 1997. Vol. 4. p. 115-170.

DEMOCRACIA. In: DICIONÁRIO de Língua Portuguesa Michaelis. São Paulo: Melhoramento, 2015. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/democrACIA/>>. Acesso em: 16 jan. 2020.

DEMOCRACIA. In: DICIONÁRIO de Língua Portuguesa Caldas Aulete. Rio de Janeiro: Lexikon, 2020 Disponível em: <https://www.aulete.com.br/democracia>. Acesso em: 25 jan. 2020.

ECHEVERRÍA, Rafael. *El Observador y su mundo*. Buenos Aires: Granica, 2013. 336 p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GLEICK, James. *A Informação: Uma história, uma teoria, uma enxurrada*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. Augusto Calil.

GOMES, Eduardo de Castro. A escrita na História da humanidade. *Dialógica*, Manaus, v. 1, n. 3, p.1-17, 2007. Anual. Disponível em: <http://dialogica.ufam.edu.br/PDF/no3/Eduardo_Aspectos_da_escrita_na_Historia_da_humanidade.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2018

GRIGOLETTO, Evandra. A Autoria no Hipertexto: Uma questão de dispersão. *Hipertextus*, v. 2, p.1-13, jan. 2009. Disponível em: <<http://hipertextus.net/volume2/Evandra-GRIGOLETTO.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2020.

GUERRA, Luiz Antonio. *Democracia*; Infoescola. Disponível em: <https://www.infoescola.com/politica/democracia/>. Acesso em 16 de janeiro de 2020.

GUSTSACK, PELLANDA e BOETTCHER. Contribuições para uma epistemologia da complexidade. In: PELLANDA, Nize Maria Campos; BOETTCHER, Dulci Marlise; PINTO, Maira Meira (orgs.). *Viver/conhecer na perspectiva da complexidade: experiências de pesquisa*. 1. ed. - Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2017.

HIGOUNET, Charles. *História concisa da escrita*. 10ª edição - São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

JANDRIC, Petar. Wikipedia and education: anarchist perspectives and virtual practices. *Journal For Critical Education Policy Studies*, Grécia, v. 8, n. 2, p.47-73, dez. 2010. Semestral. Disponível em: <file:///C:/Users/mcrio/Downloads/JANDRIC_wikipedia_anarquista.pdf>. Acesso em: 24 dez. 2017.

JORENTE, Maria José Vicentini. Cultura da Wikipédia como política de capacitação compartilhada em meio digital de socialização do conhecimento. *Tendências da Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação*, Marília, v. 3, n. 1, p.1-22, 2010. Disponível em: <<https://revistas.ancib.org/index.php/tpbci/article/view/196/196>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015. Cap. 2. p. 32-51.

KROPOTKIN, Piotr Alekseievick. *O Princípio Anarquista e outros ensaios*. São Paulo: Hedra, 2007. 150 p. Tradução Plínio A. Coêlho.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, p.20-28, 2002. Quadrimestral.

LARROSA, Jorge. *Tremores: Escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LEITE, Bruno Silva; LEÃO, Marcelo Brito Carneiro. Contribuição da Web 2.0 como ferramenta de aprendizagem: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Ensino e C&T*, v. 8, n. 4, p.288-315, dez. 2015. Disponível em: <https://www.academia.edu/20353070/Contribuicao_da_Web_2.0_como_ferramenta_de_aprendizagem_um_estudo_de_caso?>. Acesso em: 12 jan. 2020.

LEVY, Pierre. *As tecnologias da Inteligência: O futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: 34, 1995.

LEVY, Pierre. O Ciberespaço como um passo metaevolutivo. In: MACHADO, Francisco Menezes; MACHADO, Juremir (Org.). *A Genealogia do Virtual: Comunicação, Cultura e tecnologia do Imaginário*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008. Cap. 10. p. 157-170.

MAFESSOLI, Michel; ICLE, Gilberto. *Pesquisa como conhecimento compartilhado: Uma entrevista com Michel Mafessoli*. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 2, n. 36, p.521-532, ago. 2011.

MARQUES, Juliana Bastos. Trabalhando com história romana na Wikipédia: Uma experiência em conhecimento colaborativo na universidade. *História Hoje*, São Paulo, v. 2, n. 3, p.329-346, jun. 2013. Semestral. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/70>>. Acesso em: 24 dez. 2017.

MARQUES, Juliana Bastos; LOUVEM, Otavio Saraiva. A Wikipédia como diálogo entre universidade e sociedade: uma experiência em extensão universitária. In: XIX WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA (WIE 2013), 19., 2013, Brasília. *Anais do WIE*

2013. Brasília: Sociedade Brasileira de Computação – Sbc, 2013. p. 1 - 10. Disponível em: <<https://www.br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/2617/2272>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

MARQUES, Mario Osorio. *Escrever é Preciso: O princípio da pesquisa*. 5. ed. Ijuí: Unijuí, 2003. 168 p.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J.. *A Árvore do Conhecimento: As bases biológicas da compreensão humana*. 3. ed. São Paulo: Palas Athenas, 2003. 283 p. Humberto Mariotti e Lia Diskin.

MATURANA, Humberto. *Emoções e Linguagens na Educação e na Política*. 3. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2002. 98 p.

MEDEIROS, Jackson da Silva; SOUZA, Rodrigo Silva Caxias de. Informações, Fontes, Wikipédia: Questões Levantadas: Apontamentos Necessários. *P2P & Inovação*, v. 5, n. 1, p.70-88, dez. 2018. Semestral. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/p2p/article/view/4280>>. Acesso em: 16 jan. 2020.

MORIN, Edgar. *A Cabeça bem feita: Repensar a reforma, reformar o pensamento*. 22. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015. 128 p.

MORIN, Edgar. *Introdução ao Pensamento Complexo*. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MORIN, Edgar. *O Método 1: a natureza da natureza*. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2016. 477 p.

MORIN, Edgar. *O Método 3: o conhecimento do conhecimento*. 4. ed. Traduzido por Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2008.

MORIN, Edgar. Por Uma Reforma do Pensamento. In: PENA-VEGA, Alfredo; NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do. *O Pensar Complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 1999. Cap. 2. p. 21-34.

NIX, Elisabeth M.. Wikipédia: como ela pode auxiliar nas aulas de História. *Revista de História da UEG*, Morrinhos, v. 2, n. 1, p.322-328, jun. 2013. Disponível em: <<https://www.revista.ueg.br/index.php/revistahistoria/article/view/1750>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

NORTE, Sergio Augusto Queiroz. *Bakunin: Sangue, suor e barricadas*. Campinas: Papirus, 1988. 138 p.

OLIVEIRA, Clara Costa. *A Educação como processo auto-organizativo: Fundamentos teóricos para uma educação permanente e comunitária*. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 1999. 370 p. (Horizontes Pedagógicos).

OLIVEIRA, Clara Costa. *O Movimento de Auto-Organização e seus Contributos para a Educação*, Revista Reflexão Ação, Santa Cruz do Sul, v. 21, nº 2, p.235 a 250, jul/dez 2013.

PALFREY, Jonh; GASSER, Urs. *Nascidos na Era Digital: Entendendo a primeira geração de nativos digitais*. Porto Alegre: Grupo A, 2011. 352 p. Tradução de Magda França Lopes.

PELLANDA, Nize Maria Campos. *Maturana e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 110 p.

PELLANDA, Nize M. C.; BOETTCHER, Dulci M.. O Esgotamento do Paradigma Clássico e a Emergência da Complexidade. In: PELLANDA, Nize Maria Campos; BOETTCHER, Dulci Marlise; PINTO, Maira Meira (orgs.). *Viver/conhecer na perspectiva da complexidade: experiências de pesquisa*. 1. ed. - Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2017.

PEREIRA, Silvana Ferreira; CONTE, Elaine; DIAS, Márcia Guterres. Competência humana e digital - fronteiras ao aprender cooperativo. *Revista Educação e Emancipação*, [s.l.], p.122-146, 1 ago. 2017. Universidade Federal do Maranhão. <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v10n2p122-146>.

PESTANA, Filomena. *A Wikipédia como Recurso Educacional Aberto: um contributo para o Programa Wikipédia na Universidade*. 2018. 352 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Aberta, Lisboa, 2018. Disponível em: <<https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/7372>>. Acesso em: 24 ago. 2018.

PINHEIRO, Petrilson Alan. Colaboração/Cooperação Escrita via Internet: Questões teórico-práticas para inovar práticas de escrita na escola. *Anpoll*, Florianópolis, v. 34, n. 1, p.51-89, 2013. Semestral. Disponível em: <<https://anpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/665>>. Acesso em: 26 fev. 2019.

PONS, Mônica Elisa Dias; BOETTCHER, Dulci Marlise. Blogs e Narrativas no "Espaço Digital". In: PICCININ, Fabiana; SOSTER, Demétrio de Azevedo (Org.). *Narrativas Comunicacionais Complexificadas*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2012. p. 196-210.

PRIMO, Alex Fernando Teixeira; RECUERO, Raquel da Cunha. Hipertexto cooperativo: Uma análise da escrita coletiva a partir dos blogs e da wikipédia. *Revista Famecos*, Porto Alegre, n. 22, p.54-65, 2003. Quadrimestral.

SANTAELLA, Lucia. *A ecologia pluralista da comunicação: conectividade, mobilidade, ubiquidade*. São Paulo: Paulus, 2010. 394 p.

SANTAELLA, Lucia. *Desafios da ubiquidade para a educação*. 2013. Disponível em: <<http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/desafios-da-ubiquidade-para-a-educacao>>. Acesso em: 26 fev. 2014.

SANTAELLA, Lucia. *Matrizes da Linguagem e Pensamento: Sonora Visual Verbal*. 3. ed. São Paulo: Iluminuras, 2009. 431 p.

TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach; MORO, Eliane Lourdes da Silva; ESTABEL, Lizandra Brasil. O professor e os alunos como protagonistas na educação aberta e a distância mediada por computador. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 1, n. 21, p.1-16, 2003. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/1550/155018009004.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2020.

TORRES, Patrícia Lupion et al (Org.). Construção Coletiva do Conhecimento: Desafios da cocriação no paradigma da complexidade. In: OKADA, Alexandre (Org.). *Recursos educacionais Abertos e Redes Sociais*. 2. ed. São Luis: Eduema, 2014. Cap. 21. p. 249-259.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VON FOERSTER, Heinz. *Las semillas de la cibernética: Obras escogidas*. 2. ed. Barcelona: Gedisa, 1996. 220 p.

WALES, Jimmy. 10 perguntas a Jimmy Wales, o fundador da Wikipedia [Entrevista concedida a] Marina Demartini. *Revista Exame online*, São Paulo, 18 jun. 2015, N12, Edição 1092. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/tecnologia/nunca-cooperamos-com-censura-diz-fundador-da-wikipedia/>>. Acesso em: 08 jan. 2020.

WIKIPÉDIA. *Wikipédia: Cinco pilares*. 2017. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikipédia:Cinco_pilares>. Acesso em: 08 jun. 2018

WIKIPÉDIA: *Missão*. 2013. Disponível em: <<https://wikimediafoundation.org/wiki/Missão>> Acesso em: 10 de jun.2018.

WIKIPÉDIA: *Programa de Educação*. 2015. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikipédia:Programa_de_Educação/Sobre>. Acesso em: 14 jun. 2018.

ANEXO A – Projeto de extensão

05/10/2018

GAPE::Atividade Completa

Usuário: FELIPE GUSTSACK *

Dados da Atividade

Dados Gerais

Código da Conta Financeira:

Código do Centro de Custo:

Código da Conta Contábil:

Desvendando a Wikipédia, uma experiência de autoria.

Protocolo: 334376

Enviado por: FELIPE GUSTSACK

Departamento: DEPTO DE EDUCACAO

Tipo: Extensão

Situação do Projeto/Atividade: Nova

Atividade: Circunstancial

Forma: Curso - Curso

Local(is) Realização do Projeto/Atividade

Local(is) de Realização

UNISC - Campus Santa Cruz do Sul

Detalhes do local de realização e/ou bairros atendidos: Região do Vale do Rio Pardo

Abrangência da Atividade: Regional

Objetivo Geral: Vivenciar experiências de escrita colaborativa de artigos para a Wikipédia, conhecendo sua ideologia, estrutura e funcionamento.

Objetivos Específicos: - Conhecer a navegação e os processos de validação de artigos na Wikipédia; - Compreender a escrita colaborativa; - Experienciar a autoria com a publicação de artigos no ambiente da Wikipédia.

Resumo/Conteúdo Programático: Os avanços tecnológicos vivenciados hoje nos levam por diversos caminhos antes não tão comuns, sendo que um deles é a escrita colaborativa em ambientes digitais. Destaco entre estes ambientes a Wikipédia, que surgiu com o advento da web 2.0 e cada vez se expande mais. Em língua portuguesa excedeu recentemente a marca de 1.000.000 de artigos e conta com mais de 6.000 usuários ativos. Por isso propomos um curso de extensão, com carga horária de 20 horas, para estudantes das licenciaturas da UNISC, sendo que os encontros deste projeto serão virtuais e presenciais. Considerando a base teórica da complexidade, que norteia os estudos e pesquisas do grupo Linguagem Cultura e Educação - Lince, da linha de pesquisa Aprendizagem, Tecnologia e Linguagem na Educação - ATLE, compreendemos a aprendizagem como um processo de auto-eco-organização (MORIN, 2015) no qual o humano emerge e pode se perceber como devir. Assim, acreditamos que a ação de escrever em rede, de forma colaborativa, vai proporcionar um ambiente educacional inovador com oportunidades de crescimento, autoria, transformação e aprendizagem.

Período de Realização: De 29/10/2018 Até 28/02/2019

Área(s) de Conhecimento

Descrição

Ciências Humanas
Ciências Sociais Aplicadas

Este Projeto/Atividade faz parte de outro Projeto/Programa?: Sim

Projeto ou Programa no qual a atividade faz parte: Doutorado em Educação

O projeto articula/integra as dimensões de pesquisa, ensino e extensão?: Sim

Atividade(s) de ensino, pós-graduação, extensão ou pesquisa que está vinculada ao projeto: Este curso de extensão é uma ação de pesquisa que possibilita a geração de dados para a pesquisa da doutoranda. A dimensão ensino está no fato de que a doutoranda ministra aulas - presenciais e ead - aos estudantes das licenciaturas da UNISC, possibilitando sua aprendizagem.

De que forma se dará essa parceria?:

Este projeto acessa o patrimônio Não

genético ou conhecimento tradicional associado da biodiversidade brasileira?:

O Projeto é proposta de dissertação de mestrado ou tese de doutorado do proponente? Não

Esta atividade está sendo proposta pelo(s) seguinte(s) programa(s) de Mestrado ou Doutorado da UNISC:

Nome
MESTRADO - EDUCAÇÃO

Este Projeto/Atividade tem como interface o Pólo de Modernização Tecnológica? Não

Este Projeto/Atividade tem como interface o Escritório de Projetos? Não

Este Projeto/Atividade tem como interface a Universidade da Terceira Idade? Não

Este projeto/atividade vincula-se a algum Núcleo de Extensão e Relações Comunitárias? Não

Esta Atividade/Projeto é uma ação social que se caracteriza em filantropia? Não

Este Projeto/Atividade será realizada com interface com o HSC? Não

Este Projeto/Atividade tem interface com a ITUNISC? Não

Este Projeto/Atividade tem interface com o TecnoUnisc? Não

Esta Atividade/Projeto é de EAD? Não

Cientela/Público: Estudantes das licenciaturas da UNISC.

Existem pré-requisitos para esta atividade/projeto? Não

Será emitido atestado/certificado pela UNISC? Sim

Forma de pagamento: À vista

Valor por participante: Valor do Certificado. Mas não será o estudante que arcará com este custo.

Programação do Curso/Evento

Descrição do Curso/Evento	Docente/Palestrante	Observação(ões)	Nº Mínimo de Vagas	Nº Máximo de Vagas	Carga Horária
Conhecendo o ambiente virtual da Wikipédia.	Maria Crisitna Rigão Iop	1º encontro (01/11) Presencial (3hs).	5	30	03:00

Horários

Data Início	Data Fim	Horário Inicial	Horário Final	Dia da Semana	Turno
01/11/2018	01/11/2018	19:00	22:00	Quinta-feira	Noite

Descrição do Curso/Evento	Docente/Palestrante	Observação(ões)	Nº Mínimo de Vagas	Nº Máximo de Vagas	Carga Horária
Entendendo as políticas de recomendação e os recursos que a Wikipédia disponibiliza	Maria Cristina Rigão Iop	2º encontro (22/11) Presencial (3hs).	5	30	03:00

Horários

Data Início	Data Fim	Horário Inicial	Horário Final	Dia da Semana	Turno
22/11/2018	22/11/2018	19:00	22:00	Quinta-feira	Noite

Descrição do Curso/Evento	Docente/Palestrante	Observação(ões)	Nº Mínimo	Nº Máximo	Carga Horária

05/10/2018

GAPE::Atividade Completa

					de Vagas	de Vagas	
Criação e edição de artigos na Wikipédia.	Maria Cristina Rigão Iop	3º encontro (06/12)	Presencial (3hs).		5	30	03:00

Horários

Data Início	Data Fim	Horário Inicial	Horário Final	Dia da Semana	Turno
06/12/2018	06/12/2018	19:00	22:00	Quinta-feira	Noite

Descrição do Curso/Evento	Docente/Palestrante	Observação(ões)	Nº Mínimo de Vagas	Nº Máximo de Vagas	Carga Horária
Apresentação dos artigos escritos na Wikipédia.	Maria Cristina Rigão Iop	4º encontro (28/02/2019) Presencial (3hs).	5	30	03:00

Horários

Data Início	Data Fim	Horário Inicial	Horário Final	Dia da Semana	Turno
28/02/2019	28/02/2019	19:00	22:00	Quinta-feira	Noite

Descrição do Curso/Evento	Docente/Palestrante	Observação(ões)	Nº Mínimo de Vagas	Nº Máximo de Vagas	Carga Horária
Escrita e edição de artigo no ambiente virtual da Wikipédia	Maria Cristina Rigão Iop e Felipe Gustsack	Atividade online no ambiente virtual da Wikipédia.	5	30	08:00

Carga Horária Total do Projeto/Atividade: 20:00

Será fornecido material didático?: Não

Observação: Não haverá custo para os cursistas. O valor necessário à emissão dos certificados será financiado pela doutoranda, Maria Cristina Rigão Iop e seu orientador, professor Felipe Gustsack.

Dados dos Participantes**Docentes TI/TP e Horistas**

Docente: FELIPE GUSTSACK

Titulação: Doutor

Unidade/Setor: DEPTO DE EDUCACAO

Regime de Trabalho: 40

Tipo de Contrato: TI

Telefone para contato: 999489996

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1488669422124537>

Forma de Participação: Coordenador

Técnicos-Administrativos**Voluntários**

Nome	Tipo de Participante	Forma de Participação	Período de Participação
Maria Cristina Rigão Iop	Acadêmico	Integrante	De 01/11/2018 até 28/02/2019

Resumo do Orçamento e Despesas Operacionais**Despesa dos Integrantes com Encargos (Docente TI/TP e Horista - Técnico Administrativo - Prestador de Serviço)**

GRUPO A - UNISC

Financiador	Valor	PTA (R\$)	Valor Recalculado
Totais:	,00	,00	,00

GRUPO B - Prestação de Contas

Financiador	Valor	PTA (R\$)	Valor Recalculado
Totais:	,00	,00	,00

GRUPO C - Auto-funciável

Financiador	Valor	PTA (R\$)	Valor Recalculado
Totais:	,00	,00	,00

GRUPO D - Inscrições

Financiador	Valor	PTA (R\$)	Valor Recalculado
Totais:	,00	,00	,00

Total de Despesas dos Integrantes com Encargos: ,00

Bolsistas - Estagiários - Motoristas**GRUPO A - UNISC**

Financiador	Valor
Totais:	,00

GRUPO B - Prestação de Contas

Financiador	Valor
Totais:	,00

GRUPO C - Auto-funciável

Financiador	Valor
Totais:	,00

GRUPO D - Inscrições

Financiador	Valor
Totais:	,00

Total de Bolsistas, Estagiários e Motoristas: ,00

Detalhes das Despesas Operacionais**Material de Consumo**

Descrição	Unidade	Qtde.	Valor Unitário	Valor Total	Financiador
Certificado	1	30.0	10,00	300,00	Inscrições
Total:				300,00	

Equipamentos e Material Permanente

Descrição	Unidade	Qtde.	Valor Unitário	Valor Total	Financiador
Total:				0	

Serviço de Terceiros e Encargos

Descrição	Unidade	Qtde.	Valor Unitário	Valor Total	Financiador
				Total:	0

Infra-Estrutura

Descrição	Unidade	Qtde.	Valor Unitário	Valor Total	Financiador
Sala de aula 1021	1	1.0	,00	,00	Inscrições
				Total:	0

Custos Fixos da Unidade Proponente

Descrição	Qtde.	Valor Unitário	Valor Total	Financiador
-----------	-------	----------------	-------------	-------------

Resumo por Grupo Financiador

GRUPO A - UNISC

Financiador	Valor	Reserva (R\$)	Pesquisa/Extensão (R\$)	Departamento (R\$)	Margem de Contribuição	Resumo com Fundos
Totais:	,00	,00	,00	,00	,00	,00

GRUPO B - Prestação de Contas

Financiador	Valor	Reserva (R\$)	Pesquisa/Extensão (R\$)	Departamento (R\$)	Margem de Contribuição	Resumo com Fundos
Totais:	,00	,00	,00	,00	,00	,00

GRUPO C - Auto-financeável

Financiador	Valor	Reserva (R\$)	Pesquisa/Extensão (R\$)	Departamento (R\$)	Margem de Contribuição	Resumo com Fundos
Totais:	,00	,00	,00	,00	,00	,00

GRUPO D - Inscrições

Financiador	Valor	Reserva (R\$)	Pesquisa/Extensão (R\$)	Departamento (R\$)	Margem de Contribuição	Resumo com Fundos
Inscrições	300,00	,00	,00	,00	,00	300,00
Totais:	300,00	,00	,00	,00	,00	300,00

Total dos Grupos Financiadores: 300,00

Dicas

Mais Informações

APÊNDICE A – Entrevista semiestruturada



Pesquisa: Desvendando a Wikipédia, uma experiência de autoria

Caro/a colega,
Fiquei muito feliz que você aceitou meu convite a participar desta experiência de escrita colaborativa e autoria. Gostaria de saber qual seu conhecimento desse tema, por isso convido a responder algumas perguntas.

Desde já agradeço.
Att.
Maria Cristina R. Iop

***Obrigatório**

Endereço de e-mail *

Seu e-mail _____

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a), estou realizando uma pesquisa que tem como objetivo, compreender as características da aprendizagem, entre participantes da ação de escrever colaborativamente textos para a Wikipédia. Para isso, elaborei este questionário cujas perguntas procuram identificar seu conhecimento prévio do assunto. Nesse sentido, convido você a participar da pesquisa. Sua participação é de fundamental importância para a qualidade da pesquisa e envolve respostas às questões que seguem. O tempo de duração será de cinco a dez minutos, a depender de suas respostas. Esclareço que são questões relacionadas à experiência com escrita colaborativa, o que não envolve nenhum risco psicológico para você. Mas, caso ocorra, a interrupção da participação pode ser feita a qualquer momento, podendo a mesma ser retomada mais tarde. Ressalto que a participação é voluntária, não existindo nenhuma penalidade caso você não queira participar ou prefira retirar seu consentimento. Caso concorde em participar dessa pesquisa, a assinatura deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido deverá ser feita, por meio da seleção da alternativa "concordo", abaixo. Informo, ainda, que os resultados dessa pesquisa irão compor reflexões teóricas a respeito da ação de escrever colaborativamente textos para a Wikipédia a serem divulgadas na forma de artigos científicos e/ou trabalhos em eventos, sendo preservado o anonimato de seu nome, e também a identidade da instituição à qual você está/estive vinculada/o. Esperando contar com a sua colaboração, me coloco ao seu dispor para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários, por meio do email: mariacristina@mx2.unisc.br.

Concordo em participar da pesquisa.

Não Concordo em participar da pesquisa.

Qual o seu nome? *

Sua resposta _____

Qual sua idade? *

- 16 - 20 anos
- 20 - 25 anos
- 25 - 30 anos
- 30 - 35 anos
- 35 - 40 anos
- 40- 45 anos
- Acima de 45 anos

O que você está cursando atualmente? *

- Ensino Médio
- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

Especifique o nome do seu curso: *

Sua resposta _____

1 Quais atividades de escrita você já realizou? (zero = menos; cinco = mais) *

	0	1	2	3	4	5
Artigos	<input type="radio"/>					
Capítulos	<input type="radio"/>					
Diário de bordo	<input type="radio"/>					
E-mails	<input type="radio"/>					
Relatórios	<input type="radio"/>					
Resumos	<input type="radio"/>					
Resenhas	<input type="radio"/>					
Pianos de aula	<input type="radio"/>					
Projetos	<input type="radio"/>					



2. Você conhece a Wikipédia? *

- Sim
- Não

3. Como você definiria a Wikipédia? *

Sua resposta

4. Você já usou a Wikipédia? Conte como: *

Sua resposta

5. Você considera viável usar a Wikipédia para pesquisas escolares (acadêmicas)? Por quê? *

Sua resposta

6. Você já criou ou editou verbetes para/na Wikipédia? Qual (is)? *

Sua resposta

7. Você tem experiência com a escrita de textos colaborativos? Conte: *

Sua resposta

8. Você considera positiva a escrita de textos colaborativos? Por quê? *

Sua resposta

9. Se você gostaria de acrescentar mais alguma opinião sobre este assunto fique à vontade:

Sua resposta

Enviar

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários



APÊNDICE B – Respostas da Entrevista semiestruturada

Pesquisa: Desvendando a Wikipédia, uma experiênci

Perguntas Respostas 15

15 respostas

Não está aceitando respostas

Mensagem para os participantes

Este formulário não aceita mais respostas

Resumo Pergunta Individual

Quem respondeu?

- maria.cristinagw@gmail.com
- luzhinn@hotmail.com
- talulatrindade@gmail.com
- joice@unisc.br
- carlamergen@hotmail.com
- anacbraz@yahoo.com.br
- deborapazm@hotmail.com
- ivankappaun@yahoo.com.br
- janainaguimaraes22@outlook.com

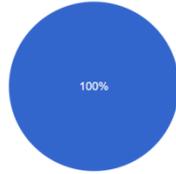
Quem respondeu?

Enviar por e-mail

- fatimars11@yahoo.com.br
- mmurillo@unisc.br
- samantaghiseni@gmail.com
- tgabrielabrochier@gmail.com
- fatima2@mx2.unisc.br
- vani.het@gmail.com
- maria.cristinagw@gmail.com
- luzhinn@hotmail.com
- talulatrindade@gmail.com

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

15 respostas



- Concordo em participar da pesquisa.
- Não Concordo em participar da pesquisa.

Qual o seu nome?

15 respostas

A form for name input. On the left, there is a large blue rectangular placeholder box. To its right is a list of 15 horizontal input lines. A vertical scrollbar is located on the right side of the list.

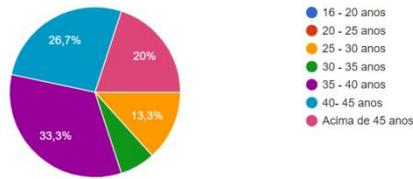
Qual o seu nome?

15 respostas

A form for name input, identical to the one above. It features a large blue rectangular placeholder box on the left, followed by 15 horizontal input lines and a vertical scrollbar on the right.

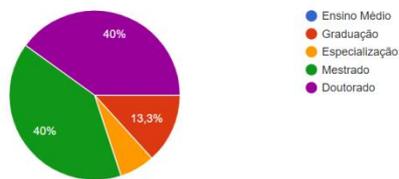
Qual sua idade?

15 respostas



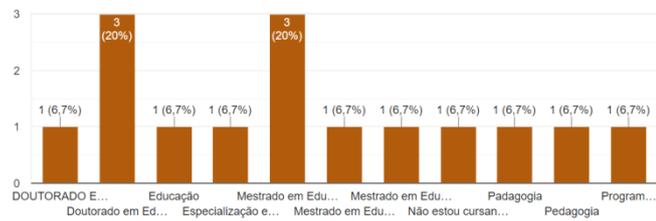
O que você está cursando atualmente?

15 respostas

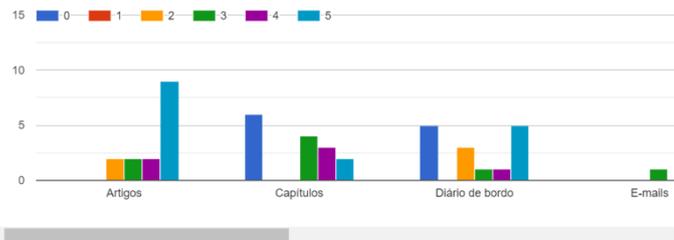


Especifique o nome do seu curso:

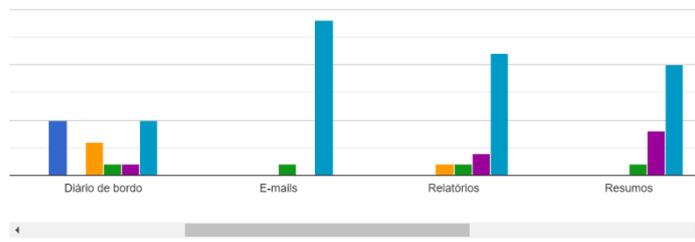
15 respostas



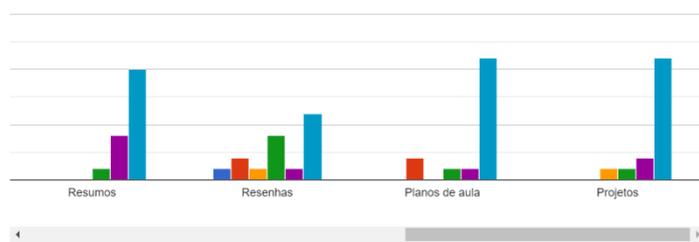
1 Quais atividades de escrita você já realizou? (zero = menos; cinco = mais)



1 Quais atividades de escrita você já realizou? (zero = menos; cinco = mais)

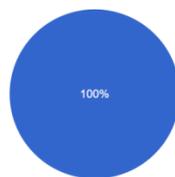


1 Quais atividades de escrita você já realizou? (zero = menos; cinco = mais)



2. Você conhece a Wikipédia?

15 respostas



● Sim
● Não

3. Como você definiria a Wikipédia?

15 respostas

REPOSITÓRIO DE INFORMAÇÕES

Um potente modo de iniciar pesquisas acerca dos mais variados assuntos.

Uma ferramenta rasa, traz informações, mas de forma muito superficial.

Enciclopédia digital

Um excelente espaço para pesquisar, aprender e compartilhar conhecimentos

Uma enciclopédia online

Lugar para buscas rápidas, definições nem sempre confiáveis.

Não confio nesse site.

Local de acesso rápido e fácil para compartilhar saberes

3. Como você definiria a Wikipédia?

15 respostas

Não confio nesse site.

Local de acesso rápido e fácil para compartilhar saberes

Fonte de consulta rápida com confiabilidade discutível

Um espaço virtual, coletivo que possibilita a construção de conceitos das mais diferentes áreas do conhecimento.

Eu defino a Wikipédia como uma enciclopédia de escrita colaborativa, de âmbito mundial, portanto oferecida em muitas línguas. Está implementada em plataforma wiki, que é um sistema de produção textual colaborativo, onde é permitida a livre e coletiva construção de um texto.

Uma enciclopédia web produzida de maneira colaborativa

Uma fonte de pesquisa nem sempre confiável

Recurso de pesquisa da web para que as pessoas possam colaborar em um tema específico

3. Como você definiria a Wikipédia?

15 respostas

Não confio nesse site.

Local de acesso rápido e fácil para compartilhar saberes

Fonte de consulta rápida com confiabilidade discutível

Um espaço virtual, coletivo que possibilita a construção de conceitos das mais diferentes áreas do conhecimento.

Eu defino a Wikipédia como uma enciclopédia de escrita colaborativa, de âmbito mundial, portanto oferecida em muitas línguas. Está implementada em plataforma wiki, que é um sistema de produção textual colaborativo, onde é permitida a livre e coletiva construção de um texto.

Uma enciclopédia web produzida de maneira colaborativa

Uma fonte de pesquisa nem sempre confiável

Recurso de pesquisa da web para que as pessoas possam colaborar em um tema específico

4. Você já usou a Wikipédia? Conte como:

15 respostas

SIM. LOCALIZAÇÃO DE CIDADES E FONTES DE HISTÓRIA

Sim, como meio de assumir algumas hipóteses iniciais para pesquisas mais aprofundadas, para preparação de aulas e também para rápidas consultas acerca de temas desconhecidos.

Já sim. Muitas vezes quando pesquiso uma nomenclatura com pressa, somente para fins de esclarecimento acesso a wikipédia que traz a explicação de forma direta e sucinta.

Sim. Uso como recurso complementar.

Sim. Costumo fazer pesquisas na Wikipedia

Sim. Para pesquisa.

Para pesquisa rápidas.

Sim. Não achei o conteúdo confiável.

4. Você já usou a Wikipédia? Conte como:

15 respostas

Para pesquisa rápidas.

Sim. Não achei o conteúdo confiável.

Ao fazer uma pesquisa na faculdade verifiquei que os dados disponíveis estavam equivocados, então fiz a alteração adequada.

Para uma compreensão inicial e indicação de pensamentos correlatos/antagônicos, autores e bibliografia

Sim. Apenas como consulta e estudo.

Quando utilizo sites de pesquisa, normalmente são oferecidas informações da Wikipédia.

Sim. Como fonte inicial de pesquisa.

Para pesquisas rápidas, informais...

Sim. Geralmente para obter informações rápidas a respeito de um assunto ou tema.

5. Você considera viável usar a Wikipédia para pesquisas escolares (acadêmicas)? Por quê?

15 respostas

SIM. DEVIDO AO FÁCIL ACESSO AS INFORMAÇÕES

Penso que sim, mas não como única fonte. Prefiro pensá-la como uma ferramenta para iniciar uma investigação.

Para fins de esclarecimento ou busca a informação de caráter pessoal sim, mas para citá-la no texto não considero viável.

Sim. Enquanto recurso complementar.

Sim. Informações de fácil acesso.

Sim. Porque me parece confiável, porém precisa aprofundar o tema com outras fontes.

Não, pelo fato de que qualquer pessoa pode alterar. Embora para pesquisas rápidas é aceito.

Não porque o conteúdo nem sempre é confiável.

5. Você considera viável usar a Wikipédia para pesquisas escolares (acadêmicas)? Por quê?

15 respostas

Considero viável, mas com atenção. Aqui está a justificativa, pela própria Wikipédia: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia> "Embora as políticas da Wikipédia defendam fortemente a verificabilidade e um ponto de vista neutro, seus críticos acusam-na de viés sistêmico e inconsistências (incluindo o peso excessivo dado à cultura popular)[24] e alegam que ela favorece o consenso sobre credenciais em seus processos editoriais.[25] Sua confiabilidade e precisão também são alvo de críticas. [26] Outras críticas apontam a sua suscetibilidade ao vandalismo e à adição de informações falsas ou não verificadas.[27] No entanto, trabalhos acadêmicos sugerem que os vandalismos são geralmente de curta duração.[28][29] Uma pesquisa de 2005 na revista Nature mostrou que os artigos científicos que eles compararam chegavam perto do nível de precisão da Encyclopædia Britannica e tinham uma taxa semelhante de "erros graves".[30] Outra pesquisa de 2011 realizada pelo ForeSee Results e divulgada pela CNET mostrou que, em uma escala de satisfação de 0 a 100, os internautas atribuíram 78 pontos à Wikipédia, um resultado maior que o de outros sites consagrados, como YouTube e Facebook"

Penso que sim, mas como ponto de partida. As informações encontradas precisam ser cheçadas, aprofundadas a partir de outras fontes ou mesmo das fontes ali referenciadas.

Não. Penso que existem fontes mais seguras e completas.

sim, pois permite ao estudante ter uma visão genérica de determinado assunto

5. Você considera viável usar a Wikipédia para pesquisas escolares (acadêmicas)? Por quê?

15 respostas

Sim. Porque me parece confiável, porém precisa aprofundar o tema com outras fontes.

Não, pelo fato de que qualquer pessoa pode alterar. Embora para pesquisas rápidas é aceito.

Não porque o conteúdo nem sempre é confiável.

A orientação que dou aos estudantes se refere a verificação dos dados disponíveis nesta fonte de pesquisa. Como em qualquer situação, oriento que pesquisem em mais locais.

Desconheço a aceitabilidade como fonte de pesquisa aceitável academicamente

Acredito que sim, mas nem todos os conceitos. Alguns ainda precisam ser mais explorados pelos colaboradores.

Considero viável, mas com atenção. Aqui está a justificativa, pela própria Wikipédia: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia> "Embora as políticas da Wikipédia defendam fortemente a verificabilidade e um ponto de vista neutro, seus críticos acusam-na de viés sistêmico e inconsistências (incluindo o peso excessivo dado à cultura popular)[24] e alegam que ela favorece o consenso sobre

6. Você já criou ou editou verbetes para/na Wikipédia? Qual (is)?

15 respostas

Não.

Não

NÃO.

Sim! Técnica / tecnicidade

Não

Apenas uma vez sobre os dados disponíveis sobre o time de futebol da minha cidade.

Não. Apenas inseri imagens.

Não editei e nem criei verbetes para a Wikipédia.

Nunca

7. Você tem experiência com a escrita de textos colaborativos? Conte:

15 respostas

SIM, NA ESCRITA DE ARTIGOS COM OUTROS AUTORES PARA DINÂMICA DE GRUPOS.

Sim, sobretudo quando estive supervisor Pibid na escola em que atuo. Elaboramos, coletivamente e colaborativamente vários resumos e artigos acerca das ações que eram promovidas pelo Pibid na escola.

Sim, textos que foram e estão sendo escrito com amigos e colegas. Entre eles os principais são artigos e capítulos.

Não.

Sim. Utilizo bastante ferramentas colaborativas, especialmente as do Google.

Sim. Minha experiência é com documentos, relatórios, cursos,...

Não

Sim. Não gosto muito.

7. Você tem experiência com a escrita de textos colaborativos? Conte:

15 respostas

Não

Sim. Não gosto muito.

Sim, trabalho muito com o Google docs em sala.

Sim, em Ead , na educação corporativa.

Sim. Na plataforma G-Suite. Tenho explorado muito este recurso, tanto na escola de educação básica, como nos projetos que participo para além do "trabalho".

Sim, tenho. Costumo escrever de forma colaborativa textos acadêmicos.

Sim, mas utilizando ferramentas como Google Docs

Artigos com minha orientadora

Sim, no meu texto de dissertação de mestrado usei a escrita colaborativa.

8. Você considera positiva a escrita de textos colaborativos? Por quê?

15 respostas

SIM PELA ATIVIDADE DE CONSTRUÇÃO RIZOMÁTICA DE DIFERENTES PENSAMENTOS E CONHECIMENTOS.

Sim, porque é um outro e potente modo de pensar acerca da escrita, uma vez que convoca os envolvidos na produção textual a ativar seus referenciais e confrontá-los com os referenciais dos demais envolvidos. Assim, os textos podem ser complementados, problematizados, densificados e também refutados. Não penso como algo positivo a escrita colaborativa, pois poderíamos entrar na lógica polarizada de acreditar que seja esse o modo mais adequado ou melhor de produção textual. Penso se tratar de uma outra possibilidade que se apresenta como modo de escrita.

Com certeza. Possibilita a reflexão, troca de ideias e conhecimento.

Sim. Possibilita a escrita entre pesquisadores que estão distantes.

Pensar e escrever junto fortalece o entendimento do texto.

Sim. Facilita a interação e a produção coletiva.

8. Você considera positiva a escrita de textos colaborativos? Por quê?

15 respostas

Sim, pois permite a pessoas que possuam um conhecimento compartilhar. Levando em consideração que esse conhecimento deva ser estudado baseado em referências científicas

Positiva é a experiencia, porém, bem mais trabalhosa.

Sim, porque as alterações são acompanhadas por todos, a troca de idéias se torna mais efetiva, o trabalho ganha uma unidade e os alunos aprendem a respeitar as ideias dos colegas.

Experiência muito interessante. Aprendizagens para diálogo

Com certeza. Ferramentas incríveis, principalmente para experimentarmos outras formas de ser e estar espaços de cocriação.

Sim, considero positiva a escrita colaborativa, embora reconheça que exige um esforço maior. O resultado me parece sempre de maior qualidade, pois traz diferentes compreensões a respeito das temáticas abordadas.

Sim. Sinto que, quando escrevo com alguém, melhoro minha competência de escrita, minha interação com

8. Você considera positiva a escrita de textos colaborativos? Por quê?

15 respostas

Experiência muito interessante. Aprendizagens para diálogo

Com certeza. Ferramentas incríveis, principalmente para experimentarmos outras formas de ser e estar espaços de cocriação.

Sim, considero positiva a escrita colaborativa, embora reconheça que exige um esforço maior. O resultado me parece sempre de maior qualidade, pois traz diferentes compreensões a respeito das temáticas abordadas.

Sim. Sinto que, quando escrevo com alguém, melho minha competência de escrita, minha interação com colegas e professores parceiros de produção, a forma de trabalhar em conjunto e a qualidade do trabalho, especialmente quando há uma intervenção do professor, seja como parceiro de escrita ou como orientador do trabalho.

Sim, pensamentos diferentes, vivências diferentes... Isso só agrega!

Considero positiva, pois amplia o conhecimento a cerca de um propósito.

9. Se você gostaria de acrescentar mais alguma opinião sobre este assunto fique à vontade:

4 respostas

NÃO

Não.

Acho que as instituições universitárias deveriam contribuir com a Wikipedia é torná-la mais completa é confiável.

Empolgada em conhecer mais este recurso. Sua logica de funcionamento, colaboradores, enfim. Disposta para viver este momento.