

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-220112-8721>

Recebido em: 15/07/2021 | Aprovado em: 29/11/2021

O PROCESSO DE REELABORAÇÃO DO GÊNERO RESENHA ACADÊMICA COLABORATIVA NA PLATAFORMA WIKI

The Re-elaboration Process of Academic Review Genre on Wiki Platform	El proceso de reelaboración del género reseña académica colaborativa en la Plataforma Wiki
--	--

Franciclé Fortaleza Bento*

Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA),
Curso de Letras, Sobral, CE, Brasil

Júlio Araújo**

Universidade Federal do Ceará (UFC),
Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, CE, Brasil

Resumo: Este artigo objetiva apresentar uma sequência didática elaborada para a apreensão e a escrita colaborativa do gênero resenha e seus resultados. O aporte teórico da pesquisa inclui a escrita colaborativa *online* no ensino superior (PHILIPSON, 2008; PEJIC-BACH *et al.*, 2016; ARAÚJO, 2019) e o gênero resenha reelaborado (ARAÚJO *et al.*, 2018). Participaram da pesquisa 17 alunos de um curso de graduação em Letras-Inglês de universidade pública. Na plataforma *wiki* PBworks desenvolveu-se um projeto *wiki* (curso *online*) constituído por módulos, e dois deles foram abordados neste trabalho. Os resultados indicam que os alunos tinham noção sobre resenha, mas sentiram dificuldades na identificação dos movimentos retóricos desse gênero. Ademais, a escrita colaborativa revelou movimentos retóricos denominados flutuantes por transitarem por diferentes etapas do processo de escrita. Neste sentido, conclui-se que a resenha se reelabora em função de seu suporte de produção, possibilitando transformações nesse gênero e novas formas de interação.

Palavras-chave: Reelaboração. Resenha. Sequência didática. Escrita colaborativa. Wiki.

Abstract: This article aims at presenting a didactic sequence developed for apprehension and collaborative writing of the review genre and its results. The theoretical framework of this research includes the online collaborative writing in higher education (PHILIPSON, 2008; PEJIC-BACH *et al.*, 2016; ARAÚJO, 2019) and the re-elaborated review genre (ARAÚJO *et al.*, 2018). Seventeen students majoring in English at a public university participated in this research. We also used, in the investigation, two modules from a module-constituted wiki project (an online course) developed in the PBworks platform. The results indicate that the students had some notion about review genre, however, they had difficulties in identifying rhetorical movements in reviews. In addition, the collaborative writing showed rhetorical movements called floating, because they move through different stages of the writing process. Finally, we conclude that reviews are re-elaborated due to their production support, bringing transformations into this genre and new ways of interaction.

Keywords: Re-elaboration. Review. Didactic sequence. Collaborative writing. Wiki.

* Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará. Professora do Curso de Letras da Universidade Estadual Vale do Acaraú, Sobral-CE. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8594-0939>. E-mail: franfortaleza@gmail.com.

** Professor do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (PPGLIN-UFC), Fortaleza-CE. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7399-3769>. E-mail: araujo@ufc.br.

Resumen: Ese artículo tiene el objetivo de presentar una secuencia didáctica elaborada para aprensión y escrita colaborativa del género reseña y sus resultados. El aporte teórico de la investigación incluye la escrita colaborativa en línea en la enseñanza superior (PHILIPSON, 2008; PEJIC-BACH *et al.*, 2016; ARAÚJO, 2019) y el género reseña reelaborado (ARAÚJO *et al.*, 2018). Participaron de la investigación 17 alumnos de una facultad de Letras-inglés de universidad pública. En la plataforma *wiki* PBworks, se desarrolló un proyecto *wiki* (curso en línea) constituido por módulos, y dos de ellos fueron enfocados en ese trabajo. Los resultados indican que los alumnos tenían noción sobre reseña, pero tuvieron dificultades en la identificación de los movimientos retóricos de ese género. Además, la escrita colaborativa reveló movimientos retóricos llamados flotantes, por pasaren por diferentes etapas del proceso de escrita. Por lo tanto, se concluye que la reseña se reelabora en función de su soporte de producción, posibilitando transformaciones en ese género y nuevas formas de interacción.

Palabras clave: Reelaboración. Reseña. Secuencia didáctica. Escrita colaborativa. Wiki.

1 INTRODUÇÃO

A escrita como prática social e situada leva em conta o período e o contexto onde ocorre, assim como a comunidade discursiva onde a mensagem circula. Por meio das tecnologias digitais, essa prática discursiva considera, além desses elementos, o suporte digital para a escrita, o que pode influir no modo de escrever, nos meios de interação e na constituição do gênero discursivo. Neste sentido, a escrita *online* pode ser individual ou colaborativa; a interação pode se dar por meio de recursos que viabilizam a interação, como comentários e compartilhamento, permitindo que o texto escrito seja refletido pelos leitores e levado para lugares além da tela em que está. Em função disso, gêneros discursivos podem ser reelaborados, tendo em vista as diversas semioses que permeiam a produção e o consumo deles em ambiente digital, o que viabiliza modificações.

De modo mais específico, a escrita acadêmica realizada na universidade tem dado passos na empreitada colaborativa, atraindo a atenção de muitos estudiosos (DIMOKE, 2009; KESSLER, 2009; ELOLA; OSKOZ, 2010; TARDY, 2010; SANTOS, 2011; PAPADIMA-SOPHOCLEOUS; YEROU, 2013; AYDIN; YILDIZ, 2014; KING, 2015; PETERLIN; BOTSHON, 2015). Considerando que a resenha é um dos gêneros comumente requeridos na universidade, diversas pesquisas têm sido feitas sobre os movimentos retóricos que constituem este gênero em meio impresso (MOTTA-ROTH, 1995; ARAÚJO, 1996; BIASI-RODRIGUES, 1998; BEZERRA, 2001; 2002) e em meio digital, onde esse gênero está em processo de reelaboração (ARAÚJO *et al.*, 2018). Entretanto, os movimentos retóricos de gêneros discursivos escritos colaborativamente em plataformas digitais ainda merecem ser investigados.

Considerando isso, neste artigo trazemos alguns dos resultados da execução de um projeto *wiki* (curso *online*, extensão de uma disciplina de graduação em Letras-Inglês) para a escrita de resenhas acadêmicas em contexto digital colaborativo. O objetivo deste trabalho, portanto, é apresentar a sequência didática projetada, refletindo sobre as dinâmicas da escrita colaborativa. Os objetivos específicos incluem: avaliar como se deu a apreensão¹ do gênero resenha pelos estudantes; refletir sobre os movimentos retóricos da escrita deste tipo de resenha e explicitar a constituição do gênero resenha acadêmica colaborativa advindo desta experiência.

¹ A apreensão foi medida com base nas respostas dos participantes no módulo 1 da experiência.

A sequência didática criada teve como suporte tecnológico uma plataforma de escrita colaborativa denominada *Pbworks*. Nela, uma proposta de apreensão do gênero resenha intitulada *Developing your Academic Writing* se deu e envolveu três módulos: 1) *Knowing the genre*, módulo que pretendeu apresentar o gênero resenha, refletir sobre o gênero e exercitar a identificação de seus movimentos retóricos; 2) *Writing the genre*, módulo de escrita colaborativa de resenhas; e 3) *Evaluating the collaborative writing experience*, módulo de avaliação da experiência de escrita colaborativa. Para o presente artigo, apresentamos um recorte, na medida em que abordamos aspectos dos dois primeiros módulos, não sendo o último módulo analisado neste texto. Durante nosso processo de pesquisa, 17 estudantes de graduação em Letras-Inglês realizaram quatro atividades de escrita colaborativa em língua inglesa, o que gerou 19 resenhas, sobre as quais discorreremos mais adiante.

A distribuição retórica das informações deste artigo está organizada, além desta introdução, em mais cinco seções: na segunda, a escrita colaborativa é abordada, seguida pelo gênero resenha e a reelaboração de gêneros, que constituem a terceira seção. Na quarta, a metodologia da pesquisa é descrita, seguida pela discussão dos dados, que é a quinta seção. Por fim, são apresentadas as considerações finais sobre a pesquisa realizada.

2 ESCRITA COLABORATIVA ONLINE NO ENSINO SUPERIOR

Em contextos educacionais, o trabalho com a plataforma *wiki*² é desenvolvido por meio de projetos, adotando-se a nomenclatura projeto wiki (WEST; WEST, 2009)³. O potencial dessa plataforma é notável, pois, como afirmam Lankshear e Knobel (2011, p. 158):

[...] as wikis têm um grande potencial educacional ao promover colaboração online e off-line entre educadores e estudantes nas/atraves das salas de aulas e instituições, assim como disseminar a pesquisa e os recursos práticos de forma acessível. As wikis possuem um potencial considerável enquanto mídia de desenvolvimento profissional de educadores, ferramentas, repositórios de recursos e espaços de interesses compartilhados.⁴ (LANKSHEAR; KNOBEL, 2011, p. 158)

² A wiki é uma plataforma fácil e simples que cria, modifica e edita hipertextos colaborativos; grava e cataloga as edições realizadas; propicia a discussão e resolução de questões de conteúdo; possibilita a mixagem de todas as mídias digitais (a palavra, a imagem, o som, a animação etc) e permite a criação de *links* internos, os quais levam a páginas dentro da própria plataforma e *links* externos, que levam a outros *sites*. (WEI *et al.*, 2005; DUECK *et al.*, 2006; FISCHER *et al.*, 2006; BERINSTEIN, 2007; CUNNINGHAM, 2008; LIMA, 2008; XXX, 2011)

³ A teoria Sociointeracionista é a base da proposta de projetos de escrita colaborativa desenvolvida por West e West (2009). Nessa teoria, o significado é construído por meio da aprendizagem ativa, da interação social e da construção do conhecimento.

⁴ [...] wikis have great potential within education for promoting online and offline collaboration among educators and students within and across classrooms and institutions, as well as for disseminating research and practical resources in accessible ways. Wikis likewise have considerable potential as a professional development medium for educators, as tools, resource hosts, and shared interest spaces.

A wiki se configura como uma aliada das práticas educacionais, uma vez que as diversas possibilidades de compartilhamento inerentes à plataforma, assim como a acessibilidade do meio virtual colaboram para isto. As plataformas wiki mais conhecidas são a MediaWiki, que suporta a enciclopédia online Wikipédia, a Wikihow, a Wikispaces, a PBworks⁵, que foi utilizada na criação do projeto wiki para nossa pesquisa, e a Google Docs, da Google. Para Bento (2016, p. 905), “Essas plataformas permitem a criação de páginas gratuitamente, com acesso público ou reservado a um grupo de participantes. Podem se configurar como uma extensão da sala de aula [...]”. Observando esse último aspecto, o de lugar de práticas de letramento auxiliar, as plataformas PBworks e Google Docs têm se destacado em pesquisas desenvolvidas no Brasil (BENTO, 2011; SOUSA, 2011; ACRI, 2013; MURADAS, 2013; ARANDA, 2015; OLIVEIRA, 2015; ARAÚJO; BEZERRA, 2018; BENTO; ARAÚJO, 2021).

Mais especificamente na educação superior, a plataforma wiki vem sendo utilizada como um AVA de apoio, um suporte para as práticas presenciais. Pejic-Bach et al. (2016) acreditam que as wikis têm benefícios pedagógicos significantes, a saber, a construção do conhecimento, a resolução progressiva de problemas, a explicação de ideias diversas e contraditórias, a deliberação crítica para evitar julgamentos prematuros e a análise complexa e detalhada do trabalho do outro. Esses autores listam alguns usos educacionais de wikis na educação superior: o desenvolvimento de pesquisas; a inclusão de resumos de obras para colaborar com a bibliografia da disciplina; a publicação, edição e inserção de comentários em caso de cursos à distância; a criação de uma base de conhecimentos na qual professores e alunos trocam reflexões e ideias para melhorar a qualidade do ensino; o mapeamento de conceitos que podem ser usados para gerar ideias e promover a autoria de um tópico; a facilitação de apresentações e a avaliação do curso.

Dando continuidade aos benefícios da wiki na educação superior, Philipson (2008, p. 23) considera-a “[...] apropriada para aulas de licenciatura, nas quais os futuros professores praticam a organização de um currículo e tornam-se familiares com estratégias de apresentação e revisão”.⁶ Hadjerrouit (2014) acrescenta que os aspectos sociais, interativos e dinâmicos da plataforma propiciam uma aprendizagem ao longo da vida aos estudantes que percebem a natureza rápida das mudanças do conhecimento. Pejic-Bach et al. (2016) acreditam que a wiki propicia o estabelecimento de ambientes de aprendizagem sociointeracionista, nos quais os alunos têm a chance de colaborar, criar juntos e interagir, com o intuito de melhorar o que produziram. Aplicações da web semântica⁷ de alto nível são associadas às wikis, segundo esses autores.

⁵ Para criar um *wikispace* (*site*, AVA) na plataforma *PBworks* basta ter um *email* e seguir as instruções presentes no manual. Para acessar a plataforma, basta seguir a URL <http://www.pbworks.com/>.

⁶ [...] suitable for education classes, in which future teachers practice curriculum organization and become conversant with strategies for communal presentation and review.

⁷ Segundo Eis (2017, n. p.), “[...] a web semântica se configura como uma evolução da web atual [...]”, uma vez que integra informações para que façam sentido. Rojo e Barbosa (2015) afirmam que a web 3.0, por meio de um processo de aprendizagem contínua viabilizado pela etiquetagem, antecipa as preferências, necessidades e interesses dos usuários, de modo que conteúdos e mercadorias sejam oferecidos em tempo real. Os efeitos desse tipo de inteligência já se fazem presentes em sites e redes sociais.

Benefícios da combinação de abordagens de escrita na educação superior são apontados por Araújo (2019):

A experiência tem mostrado que ao utilizar uma pedagogia que combina o ensino de Inglês para propósitos específicos (EAP), a escrita processual colaborativa como uma ferramenta digital para o ensino de gêneros é um desafio e ao mesmo tempo uma tarefa árdua e exaustiva para o professor que tem de acompanhar os aprendizes pelas diversas etapas, mas é também muito produtiva e motivadora para os alunos que veem seu progresso na construção dos textos ao longo do curso. (ARAÚJO, 2019, p. 337).

O trabalho com a escrita como processo beneficia alunos, como destaca Araújo (2019), embora exija mais do professor em termos de acompanhamento das etapas do processo de escrita. Vale ressaltar que a wiki possibilita ver a produção dos textos e a eventual progressão na habilidade de escrita, assim como praticar a correção entre pares.

A plataforma pode facilitar o trabalho colaborativo, entretanto alguns fatores podem atrapalhar sua aplicação, de acordo com Hadjerrouit (2014). Em primeiro lugar, a falta de familiaridade e de experiência do usuário com a wiki, uma vez que esta exige uma retórica dialógica, colaborativa, ensaística, associativa, em contraposição a uma retórica monológica. Em segundo lugar, a contribuição limitada do usuário, quando este tende a apenas colocar conteúdos nas páginas da wiki, sem realmente desenvolver a colaboração. Neste sentido, há uma preocupação maior em adicionar informações do que revisar as contribuições dos outros participantes. Em terceiro lugar, a relutância em usar a wiki, editar o trabalho dos pares ou reescrever suas próprias contribuições. Por fim, o não desenvolvimento do trabalho em progresso indica falta de engajamento e motivação, muitas vezes atrelado ao medo da exposição e das críticas dos outros participantes da tarefa colaborativa.

3 RECONFIGURANDO O GÊNERO RESENHA

As comunidades discursivas acadêmicas estão imersas em diversas culturas disciplinares em que práticas discursivas distintas ocorrem. Os membros dessas comunidades, para que produzam discursos e textos palpáveis, precisam ter habilidades específicas, ou seja, letramentos acadêmicos situados em seu campo disciplinar. McConachie (2010, p. 16) afirma que o letramento disciplinar “[...] envolve o uso da leitura, razão, investigação, fala e escrita requeridos para aprender e formar conhecimento de conteúdo complexo apropriado para uma disciplina particular.”⁸ Desta feita, esse entendimento sobre letramento estabelece uma relação entre letramento e conteúdo: o conteúdo avança por meio do entendimento do letramento e o letramento avança em função do entendimento do conteúdo.

⁸ [...] involves the use of reading, reasoning, investigating, speaking, and writing required to learn and form complex content knowledge appropriate to a particular discipline.

A escrita de resenha acadêmica é uma prática de letramento acadêmico e, de modo mais específico, está no âmbito dos letramentos disciplinares⁹. Sobre este gênero, Hyland (2004, p. 43) afirma que a resenha “[...] todavia desempenha um importante papel ao apoiar ambas a fabricação do conhecimento e a coesão social das comunidades disciplinares”.¹⁰ Nesse sentido, contribuem para a divulgação e avaliação da pesquisa, propiciando um fórum no qual os pesquisadores definem suas visões e beneficiam novos autores a ganhar crédito acadêmico e perfil de publicação, assim como escritores já consolidados a ter uma plataforma retórica.

Segundo Motta-Roth e Hendges (2010), o ato de resenhar um livro envolve quatro movimentos retóricos: 1) apresentar; 2) descrever; 3) avaliar e 4) (não) recomendar o livro. De forma geral, essa é a ordem das ações retóricas, que podem variar em extensão, levando em consideração o quê e quanto o resenhador deseja enfatizar em sua análise do livro, ou em frequência, tendo como base as características da obra ou o estilo do resenhador.

A frequência dos supracitados movimentos retóricos, frequente na prática de escrita acadêmica de resenhas, permitiu que estudiosos chegassem a uma descrição esquemática para o gênero. Cabe ressaltar que tanto a noção de movimentos retóricos quanto esse modelo advêm dos estudos de Swales (1984, 1990)¹¹.

A descrição esquemática das estratégias retóricas do gênero resenha, presente no quadro 1, prevê cada um desses quatro movimentos retóricos – apresentar, descrever, avaliar e recomendar. Segundo Motta-Roth (1995), no primeiro movimento – apresentar o livro –, o resenhador fornece informações básicas sobre o livro: se é obra de um único autor ou obra organizada e se o livro possui tópicos variados ou um único tópico, por exemplo. Este movimento apresenta cinco passos que informam sobre o tópico central da obra, o público-alvo, o autor, generalizações sobre o assunto e a inserção da obra em seu campo disciplinar. O segundo movimento – descrever o livro –, de acordo com a autora, é um dos mais longos. Por sua vez, engloba descrição detalhada da organização do livro (partes, capítulos, seções etc.), os assuntos tratados em cada capítulo e que tipo de informação adicional (imagens, gráficos, tabelas, anexos etc.) está incluída na obra. O terceiro movimento – avaliar partes do livro –, também considerado longo, compreende a avaliação, a crítica propriamente dita. Neste movimento, o resenhador se concentra em

⁹ Kiili, Mäkinen e Coiro (2013) preveem cinco domínios dos letramentos para a constituição dos letramentos acadêmicos: os letramentos disciplinares, os letramentos digitais, os letramentos colaborativos, os letramentos argumentativos e os letramentos inovadores. Segundo Shanahan e Shanahan (2008) o letramento disciplinar se refere ao letramento avançado em um determinado conteúdo. Nesse sentido, ao passo que os alunos progredem de nível escolar, a instrução sobre a leitura e a escrita deve se tornar cada vez mais disciplinar.

¹⁰ [...] it nevertheless plays an important role in supporting both the manufacture of knowledge and the social cohesiveness of disciplinary communities.

¹¹ Swales (1984) investigou a seção introdução de artigos acadêmicos em áreas disciplinares distintas e percebeu regularidades que caracterizam essa seção. Com base nos dados, o autor criou o modelo CARS (*Create a Research Space*) composto de três partes argumentativas chamadas “movimentos” (*moves*) e tendo como base uma metáfora ecológica. Reformulado em 1990, o modelo se apresenta da seguinte maneira: movimento 1 (estabelecendo o território da pesquisa); movimento 2 (estabelecendo o nicho da pesquisa) e movimento 3 (ocupando o nicho). No Brasil, muitos autores já reformularam o modelo, dentre eles, Motta-Roth (1995), Araújo (1996) e Biasi-Rodrigues (1998).

características específicas e, com base nelas, tece comentários positivos ou negativos, utiliza estratégias de intensificação ou atenuação da força ilocucionária das afirmações nos textos acadêmicos (*hedging*) e elogio e crítica. O quarto movimento – (não) recomendar o livro –, geralmente situado no último movimento do texto, apresenta o ponto de vista do resenhador sobre a obra, recomendando-a com ou sem ressalvas ou desqualificando-a. O quadro 1 apresenta a descrição esquemática aqui descrita:

1 APRESENTAR O LIVRO	
Passo 1 – informar o tópico geral do livro	e/ou
Passo 2 – definir o público-alvo	e/ou
Passo 3 – dar referências sobre o autor	e/ou
Passo 4 – fazer generalizações	e/ou
2 DESCREVER O LIVRO	
Passo 6 – dar uma visão geral da organização do livro	e/ou
Passo 7 – estabelecer o tópico de cada capítulo	e/ou
Passo 8 – citar material extratextual	
3 AVALIAR PARTES DO LIVRO	
Passo 9 – realçar pontos específicos	
4 (NÃO) RECOMENDAR O LIVRO	
Passo 10A – desqualificar/recomendar o livro	ou
Passo 10B – recomendar o livro apesar das falhas indicadas	

Quadro 1 – Descrição esquemática das estratégias retóricas do gênero resenha

Fonte: Motta-Roth (1995, p. 143).

Cabe destacar que o modelo proposto por Motta-Roth (1995) se deu a partir da análise de resenhas produzidas em meio impresso, logo, julgamos relevante considerar se, em meio virtual, o mesmo padrão composicional seria encontrado. Nesse sentido, Araújo (2016) acredita que os usos dados aos gêneros discursivos permitem que estes se transformem entre si, gerando, inclusive, novos gêneros, processo chamado **reelaboração de gêneros**. Desse modo, o autor considera que os gêneros que se ocupam da organização das práticas discursivas nas redes sociais apontam para um movimento de reelaboração criadora, que transita num *continuum* entre a standardização e a emergência, em que o protagonismo do sujeito pode ser compreendido entre graus de maior ou menor intervenção. Ademais, Araújo (2016) afirma que os espaços virtuais permitem relativa liberdade de criação, o que dá a seus usuários a possibilidade de experimentarem variadas técnicas de produção de textos híbridos por meio de atividades de recortar/copiar e colar, por exemplo. Logo, essa relativa liberdade de criação está associada ao processo de reelaboração criadora e inovadora de gêneros discursivos nas redes sociais.

Portanto, as resenhas publicadas em redes sociais, como *Skoob*¹² e *Goodreads*¹³, cujos objetivos são os de resenhar obras, vêm ganhando cada vez mais espaço. Assim, Araújo *et al.* (2018) analisam o gênero resenha na rede social *Skoob*, considerando as estratégias de distribuição de informações nas resenhas publicadas na referida rede social, onde se ambienta a comunidade discursiva desses resenhadores (ARAÚJO; SOUSA; CAVALCANTI, 2020). Os resultados do estudo indicaram que muitos dos movimentos retóricos e subfunções próprios do gênero se mantiveram, mas novas unidades retóricas apareceram. Portanto, o ato de resenhar no *Skoob* difere daquele do meio impresso, gerando necessidades enunciativas da reelaboração da organização retórica dessas resenhas em redes sociais digitais. É possível dizer que a resenha, nesse espaço, é reelaborada, como afirmam Araújo *et al.* (2018, p. 116-117):

[...] a reelaboração de determinado gênero pode ocorrer devido a vários fatores, a exemplo de quando há mudança no suporte de texto, pois cada um desses suportes exige novas formas de textualização. Por isso, muito se alteram os elementos socialmente estabilizados a respeito da resenha quando nos deparamos com esse gênero veiculado num ambiente virtual [...].

A reflexão acerca das resenhas produzidas na plataforma *wiki* se faz necessária, uma vez que elas podem ter seus movimentos retóricos alterados em função do espaço e das possibilidades oferecidas pela própria plataforma, o que inclui fazer comentários, adicionar imagens e *links*, entre outros recursos. Assim, a verificação da reelaboração do gênero resenha se relaciona ao mapeamento dos movimentos retóricos de resenhas produzidas nessas condições e das possibilidades de colaboração propiciadas pela *wiki*.

4 METODOLOGIA

Em nosso estudo, investimos em verificar como se deu a apreensão do gênero resenha em contextos de escrita colaborativa. Desse modo, evidenciamos os resultados do mapeamento dos movimentos retóricos de 19 resenhas produzidas colaborativamente e refletimos sobre a constituição do gênero resenha colaborativa.

Nossa pesquisa está situada no âmbito do Laboratório de Letramentos e Escrita Acadêmica (Projeto LEA) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Mas ela foi desenvolvida no ano de 2018 com 17 alunos da graduação em Letras-Inglês da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), situada em Sobral-CE, parceira do projeto LEA. A sequência didática se deu no ambiente *PBworks*, plataforma de escrita colaborativa. Nela, foi criado um projeto *wiki* intitulado *Developing your Academic Writing*, que previu a escrita de quatro resenhas colaborativas. O projeto foi constituído por 3 módulos, mas, como antecipamos, neste trabalho apresentamos os resultados dos dois primeiros.

¹² Para acessar a rede social *Skoob*, basta clicar na seguinte URL: <https://www.skoob.com.br/>.

¹³ A rede social *Goodreads* foi uma das fontes de resenhas para a constituição da atividade de movimentos retóricos presentes no Módulo 1 do projeto *wiki*. Par acessar a referida rede social, basta seguir a seguinte URL: <https://www.goodreads.com/>.

O módulo 1 incluiu a apreensão do gênero resenha e deu-se por meio de duas atividades realizadas na *wiki*. Segue a figura 1 com uma das atividades.



Figura 1 – Atividade de identificação de movimentos retóricos de resenhas

Fonte: Bento (2019).

A primeira foi uma atividade diagnóstica que pretendeu conceituar o gênero resenha e, em seguida, conhecer a familiaridade dos participantes com o gênero e suas preferências sobre livros e tópicos linguísticos. A segunda foi uma atividade de identificação de movimentos retóricos (MR) de resenhas de obras linguísticas e literárias escritas por especialistas (Figura 1). A identificação dos MR se deu com base em Motta-Roth (1995), utilizando um quadro adaptado por Nodoushan e Montazeran (2012) em inglês.

Após a leitura sobre a teoria acerca dos movimentos retóricos de resenhas acadêmicas, os alunos acessaram a página na *wiki* referente a seu grupo para fazer a atividade de identificação de movimentos retóricos de duas resenhas. O direcionamento da atividade incluiu a leitura das resenhas e a identificação de seus movimentos retóricos, como pode ser visto na figura 1. Para isso, o aluno deveria escolher uma cor para identificar cada passo (baseado no quadro da página de teoria), o que poderia ser feito ao tornar a página do projeto *wiki* editável (botão *edit*). A figura 2 mostra o modo *editar* da página:

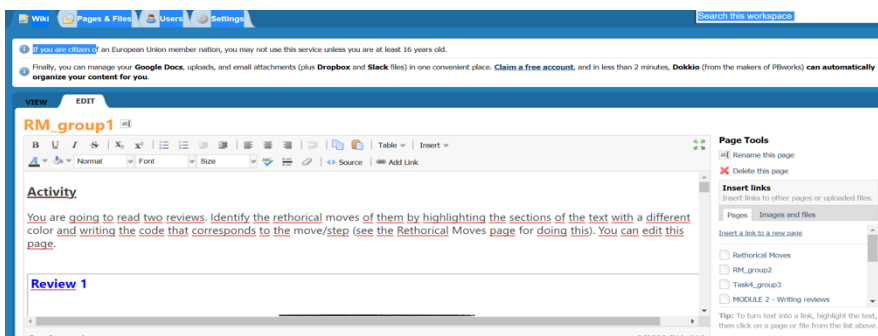


Figura 2 – Modo editar em página da wiki

Fonte: Bento (2019).

No módulo 2, que trata da escrita de resenhas, os participantes foram instruídos sobre a escrita de resenhas de livro/conto, de artigo acadêmico e redirecionados às páginas onde trabalharam em grupos a escrita do gênero. Eles foram colocados sob duas situações distintas: a primeira, em que escreveram a partir de um artigo e texto literário selecionados por nós; e a segunda, na qual puderam escolher seus textos (livro ou conto de sua escolha e artigo científico a partir de *links* que levam a periódicos disponibilizados na página) para a escrita e configuração do ambiente com imagens que se relacionassem a suas produções escritas. Ao todo, cada grupo deveria escrever 4 resenhas: duas de livro ou conto e duas de artigo acadêmico. Cada grupo escreveu em sua página própria, podendo visitar as páginas dos outros colegas (grupos) para realizar comentários.

No recorte feito para este artigo consideramos apenas os dados gerados na primeira parte da pesquisa, ou seja, entre os meses de março a maio de 2018. Os dados foram gerados de forma assíncrona, seguindo as datas previstas para o cronograma de atividades realizadas na plataforma *wiki*.

A amostra dos resultados aqui apresentados se ateuve à abordagem qualitativa, uma vez que excertos das falas foram escolhidos, o quadro com os movimentos retóricos apresentado e considerações acerca da constituição do gênero resenha colaborativa tecidas. Ademais, a pesquisa teve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UVA, parecer 2.578.325. Cabe, então, mostrar os resultados da análise nas seções que se seguem.

5 A APREENSÃO DO GÊNERO RESENHA COLABORATIVA

Como mencionado na seção Metodologia, o módulo 1 tratou da apreensão do gênero resenha colaborativa. A pergunta 1 procurou saber se os participantes já haviam lido ou escrito uma resenha e todos responderam que sim. Os *sites Goodreads* e *Skoob* e videorresenhas no *YouTube* foram fontes citadas para a leitura de resenhas. A leitura de resenhas inclui livros, filmes e séries de TV. Seguem alguns excertos para exemplificar o conhecimento prévio dos estudantes acerca da resenha:

(A4) - Sim, eu fiz os dois. Eu gosto de ler resenhas no goodreads e skoob, que são sites onde eu posso encontrar muitas perspectivas diferentes sobre livros. Entretanto, na maioria das vezes, vejo resenhas no YouTube ao invés de lê-las. Eu também escrevo resenhas sobre os livros que li e envio-as para meu amigo, logo as resenhas que escrevo são mais informais.

(A16) – Sim, eu já fiz ambos. Eu gosto de ler resenhas em alguns blogs no Skoob, que é um tipo de rede social para leitores onde podemos dar nossa opinião sobre os livros que vocês leram e ver outras perspectivas sobre livros que você quer ler ou comprar. Eles são muito úteis pra mim. Entretanto, tenho que confessar que eu prefiro assistir vídeo resenhas no *YouTube* do que lê-las.

Nessas falas, nota-se que as alunas preferem assistir a videorresenhas a lê-las. Hoje, as videorresenhas na Internet assumem uma posição de destaque, pois os hábitos dos usuários as colocaram neste patamar.

Sobre a escrita do gênero resenha, esta se deu, em sua maioria, como parte da produção acadêmica solicitada na universidade. Neste sentido, os alunos mencionaram que haviam escrito resenhas no semestre anterior ao período de realização da pesquisa aqui referida, uma em formato impresso e outra em formato audiovisual, na qual produziram uma videorresenha colaborativa.

(A3) – Sim. Eu li um número significativo de resenhas. A maioria delas eram sobre livros e filmes. Geralmente eu escrevo resenhas breves sobre livros do meu interesse. Uma vez eu escrevi uma resenha sobre um filme como tarefa acadêmica.

(A6) – Sim eu fiz ambos. Semestre passado eu fiz uma resenha sobre o filme “Doutor Estranho” e também li algumas resenhas de livros e filmes para as aulas de Língua Inglesa V. Eu aprendi muitas coisas novas.

(A18) – Sim. Às vezes eu leio resenhas sobre livros na Internet e semestre passado eu escrevi uma resenha de livro.

Percebe-se que não apenas a tarefa acadêmica é motivo para a escrita de resenhas, e que isto se dá também por vontade própria, quando A3 afirma que “[...] geralmente eu escrevo resenhas breves sobre livros de meu interesse [...]”. Entretanto, esta foi uma resposta isolada, uma vez que os outros alunos mencionaram ter escrito apenas como tarefa acadêmica.

A pergunta 2 procurava saber sobre as preferências dos participantes acerca dos seguintes aspectos: tipo de livro favorito (se ficção ou não ficção) e gênero (ficção científica, drama, romance, aventura, autoajuda, mistério, terror). Nesse momento de interação, dezoito¹⁴ participantes participaram. A partir de suas respostas foi possível perceber que a maioria (11 alunos) prefere ler ficção:

(A4) Eu na maior parte leio livros que envolvem ficção científica, aventura, fantasia, mistério, romance e drama. Eu gosto porque me leva para um universo totalmente diferente e mostra uma diferente perspectiva do mundo. Criaturas mágicas, universos paralelos, guerras intergalácticas dentre outros são coisas que prendem a minha atenção. É fascinante pensar o que poderíamos fazer se o mundo fosse diferente, como “e se eu tivesse super poderes?” ou “e se nós pudessemos receber uma carta de Hogwarts?”

(A6) Meu tipo favorito de livro é ficção, aqueles cheios de aventura e mistério. Por exemplo Crônicas de Nárnia, Harry Potter, As Aventuras de Sherlock Holmes, O Senhor dos Anéis etc.

Na primeira resposta, a aluna demonstra ter uma significativa preferência por ficção, e justifica seu fascínio por pensar num mundo diferente, no qual as pessoas teriam superpoderes. Na segunda resposta, a aluna menciona alguns títulos de obras fictícias para justificar sua escolha.

¹⁴ A pesquisa iniciou com 18 alunos, número inicial de matriculados na disciplina. Entretanto, um aluno realizou trancamento da disciplina ainda na fase inicial da pesquisa, que continuou com 17 alunos.

Outros alunos afirmaram não ter um tipo favorito de livro (4 alunos), mas, a partir de suas respostas, tendem a gostar mais de ficção que de não ficção:

(A14) Eu na verdade não tenho um tipo de livro favorito. Eu gosto de todo livro que me faz sentir algo, que prende minha atenção com detalhes bem desenvolvidos na história e que me coloca no mundo dos personagens e me faz aprender com eles. Dependendo da história, eu geralmente me sinto assim quando leio romances clássicos, fantasia, aventura, histórias góticas, comédia e outros.

(A15) Eu não tenho um tipo favorito de livro. Eu gosto de ler ambos livros de ficção e não-ficção, mas eu prefiro livros de não-ficção porque eu me identifico mais com o real. Uma boa parte dos filmes que eu assisto não são de ficção, o que prova o que eu disse. Livros de não ficção geralmente me trazem uma reflexão, logo eu tenho uma preferência por não ficção.

Entre os participantes, um aluno afirmou preferir não ficção, e outros dois apreciam todos os tipos de livros:

(A9) Bem, eu não gosto muito de ler livros, mas às vezes eu gosto de ler um pouco de livros de não ficção na internet.

(A8) Eu gosto de todos os gêneros contanto que o livro seja bom. Eu amo boas aventuras como Harry Potter e bons romances como orgulho e preconceito. então eu não tenho um gênero específico, depende do momento, por exemplo, eu amo Sherlock Holmes, mas se minha mente está agitada ou ansiosa eu nunca lerei este tipo de livro.

(A18) Na verdade eu não sei que tipo de livro eu gosto. mas eu leio todos os tipos de gêneros. Talvez em poucos anos eu descobrirei qual é o meu gênero favorito.

É explícito o pouco gosto pela leitura de A9, assim como sua preferência por ler na tela. A8, por sua vez, afirma gostar de todos os tipos de livros, mas cita apenas livros de ficção. No que se refere a A18, esta não consegue definir o livro de que mais gosta e espera conhecer seus gêneros favoritos em breve.

Com base na pergunta 3, pretendeu-se conhecer quais assuntos de Linguística os alunos gostariam de ler. As opções foram Fonética e Fonologia, Aquisição da Linguagem, Morfologia, Sintaxe, Semântica, Análise do Discurso, Aprendizagem de Segunda Língua, Linguagem e Tecnologia e Formação Docente. De acordo com o *ranking* formulado pelos próprios participantes da pesquisa, Fonética e Fonologia é o aspecto mais votado. Coincidentemente, as duas áreas menos votadas são aquelas em que não há disciplinas referentes a elas no curso de Letras Inglês da UVA, a saber, Análise do Discurso e Semântica.

A partir dessas respostas, é possível perceber que os alunos já possuíam noção sobre o gênero resenha. Eles já teriam certo letramento disciplinar que, segundo McConachie (2010), implica conhecimento de conteúdo complexo adequado para uma disciplina particular. Assim, a resenha não foi uma novidade entre os colaboradores da pesquisa, pois eles já têm algum *know-how* que aponta para usos feitos do gênero, tais como: leitura de resenhas impressas, na tela ou por visualização em formato audiovisual (videorresenhas), bem como a escrita em formato impresso. Sendo assim, a real novidade seria sua escrita em plataforma digital colaborativa, o que se daria por meio de uma experiência de letramentos acadêmicos.

É possível perceber que todas as resenhas realizaram o movimento 1, embora alguns passos tenham sido contemplados em menor escala. O movimento 2 só se apresentou com passos definidos, de acordo com a proposta de Motta-Roth, em duas situações: M2S1 e M2S2 com poucas ocorrências. A maioria dos resenhistas optou por resumir a obra ao invés de dar uma visão geral da organização do livro e estabelecer o tópico de cada capítulo. Sobre os movimentos, o 3 foi bastante executado, já o movimento 4 só apresentou o passo de recomendar obras.

Cabe destacar que estes foram os movimentos marcados no texto enquanto produto. Além desses, o movimento de **citar trechos da obra** foi fortemente evidenciado na R3G3 e em menor escala em outras (R1G1, R1G2, R1G4, R2G1, R2G2, R2G3, R2G5, R2G6, R3G2, R3G4, R3G5, R4G2, R4G5, R4G6), assim como o de **referenciar através de links** que, no caso, levavam ao texto base (R1G1, R1G2, R2G1, R3G1, R3G2, R3G5, R3G6, R4G2, R4G5 e R4G6). O uso de *links* poderia ter sido ampliado, no entanto nenhum grupo fez uso diferente desse recurso, o que geraria, inclusive, outros movimentos retóricos para páginas fora da *wiki*. Uma ocorrência na R2G5 de uma reflexão sobre a experiência ocorreu, mas, por ser um caso isolado, não foi considerado.

Por esse gênero ter sido produzido em contexto colaborativo *online*, o processo de escrita foi investigado. Segundo Araújo *et al.* (2018), a reelaboração de um gênero pode ocorrer em função de sua produção em um novo suporte. Desse modo, a depender das condições oferecidas por determinada ferramenta, diferentes possibilidades de reelaboração poderão ocorrer. Na *wiki*, por exemplo, é possível adicionar imagens, vídeos, *links* e colaborar por meio de comentários, recursos estes que contribuem para a reelaboração do gênero resenha acadêmica no contexto de escrita colaborativa.

Desta feita, foram percebidas ações recorrentes durante a produção dos textos, evidenciadas, sobretudo, por meio da seção comentários, que consideramos uma extensão do texto nesta experiência. Ademais, essas ações, que incluem *negociar sobre a escrita*, *decidir sobre a escrita*, *prometer colaboração*, *informar sobre a colaboração*, *incentivar à colaboração*, *apreciar a resenha*, assim como *refletir sobre o texto base*, ocorreram em diferentes fases do processo de escrita, ou seja, nas fases de pré-escritura, escritura e pós-escritura. Ainda que essas ações não tivessem ocorrido, o próprio registro de edição de páginas da *wiki* verifica quem colaborou, mas só no nível do texto produzido, a partir das versões geradas para a criação de textos.

Essas ações se configuram como movimentos retóricos, parte do processo de construção de textos a várias mãos. Pela natureza fluida que possuem – pois, se existirem, indicam evidentes letramentos colaborativos¹⁵, mas, se não estiverem marcados, revelam aspectos ocultos desses letramentos (ANDRADE; LIMA; ARAÚJO 2020) –, consideramos os movimentos retóricos em contexto colaborativo *online* como flutuantes. Assim, os movimentos retóricos flutuantes (MRF) encontrados quando da experiência de escrita colaborativa de resenhas e realizados na extensão do texto (seção comentários) foram evidenciados em três momentos distintos do processo de escrita. O quadro 3 apresenta essa descrição.

¹⁵ Para Kiili, Mäkinen e Coiro (2013), os letramentos colaborativos se referem às práticas de letramentos nas quais duas ou mais pessoas se engajam na leitura e escrita coletiva.

Na etapa de pré-escritura, a negociação sobre qual texto resenhar (MRF1), por exemplo, levou a decisões conjuntas (MRF2). Nessa etapa, alguns participantes prometeram colaborar com a escrita (MRF3), garantindo o engajamento para a tarefa. Os asteriscos no quadro indicam que determinado movimento retórico foi encontrado em outra etapa da produção de textos, caso em que “prometer colaboração” se encaixa, presente também na fase de escritura. Assim, esses movimentos, especificamente, possuem um caráter mais fluido ainda, ao passo que transitam livremente pelas etapas de produção de textos.

ETAPA DA ESCRITA	MOVIMENTO RETÓRICO FLUTUANTE	
Pré-escritura	MRF1	Negociar sobre a escrita colaborativa.
	MRF2	Decidir sobre a escrita colaborativa.
	MRF3	Prometer colaboração.*
Escritura	MRF3	Prometer colaboração.*
	MRF4	Informar sobre a colaboração.*
	MRF5	Incentivar à colaboração.*
Pós-escritura	MRF4	Informar sobre a colaboração.*
	MRF5	Incentivar à colaboração.*
	MRF6	Apreciar a resenha.

Quadro 3 – Relação entre etapas da escrita e movimentos retóricos flutuantes em resenhas colaborativas

Fonte: Bento (2019).

Na etapa de escrita em si ou escritura, promessas de colaboração foram feitas (MRF3), assim como informes sobre a colaboração realizada (MRF4) e incentivos à colaboração (MRF5). Esses dois últimos movimentos também se repetem na fase de pós-escritura. Por fim, a escrita continua na etapa de pós-escritura, uma vez que o processo de incentivo à colaboração (MRF5) e de informes sobre esta (MRF4) continua, como se o texto ainda não tivesse chegado a seu produto final. Além disso, os colaboradores tecem comentários sobre a resenha produzida (MRF6), alguns assumindo papel de audiência, delimitando sua voz no processo de escrita colaborativa nesse momento e espaço. Como tarefa acadêmica, este é o momento no qual os estudantes ainda refletem sobre o conteúdo do texto base, avaliando se este vem a contribuir para sua formação e criando uma atmosfera colaborativa prevista por Pejich-Bach *et al.* (2016).

À vista disso, os movimentos retóricos flutuantes se aliam aos movimentos retóricos marcados no texto enquanto produto e, juntos, constituem as estratégias retóricas de resenhas acadêmicas produzidas em contexto digital colaborativo. No quadro 4, mais adiante, apresentamos essas estratégias.

No movimento 1 - apresentar a obra -, é possível perceber dois MRF, presentes na extensão do texto, que indicam planejamento sobre a escrita: negociar sobre a escrita colaborativa (MRF1) e decidir sobre ela (MRF2). No entanto, outros modos de planejamento próprios da pré-escritura podem se dar, não utilizando a *wiki*, por exemplo, por meio do aplicativo Whatsapp. O MRF3 se refere ao comprometimento com a colaboração, uma vez que há promessa de participação, engajamento para a escrita, o que

pode tranquilizar o grupo. Marcados no próprio texto, os passos do movimento 1 previstos por Motta-Roth (1995) se repetem, relacionados a informar o tópico geral da obra, definir os leitores em potencial, informar sobre o autor, fazer generalizações sobre o tópico e inserir a obra na área. Ademais, os MRF4 e MRF5 se evidenciam ao longo de toda a produção textual. Desse modo, a posição dos referidos movimentos após os passos marcados no próprio texto é apenas a título de ilustração, uma vez que podem ocorrer entre os passos, de forma aleatória, flutuante.

1 APRESENTAR A OBRA	
MRF1 – Negociar sobre a escrita colaborativa	e/ou
MRF2 – Decidir sobre a escrita colaborativa	e/ou
MRF3 – Prometer colaboração	e/ou
PASSO 1 – Informar o tópico geral da obra	e/ou
PASSO 2 – Definir os leitores em potencial	e/ou
PASSO 3 – Informar sobre o autor	e/ou
PASSO 4 – Fazer generalizações sobre o tópico	e/ou
PASSO 5 – Inserir a obra na área	e/ou
MRF4 – Informar sobre a colaboração	e/ou
MRF5 – Incentivar à colaboração	
2 SUMARIAR A OBRA	
MRF3 – Prometer colaboração	e/ou
PASSO 6a – Resumir o conteúdo da obra	ou
PASSO 6b – Dar uma visão geral sobre a organização da obra	e/ou
PASSO 7 – Apresentar o tópico de cada capítulo/seção	e/ou
MRF4 – Informar sobre a colaboração	e/ou
MRF5 – Incentivar à colaboração	
3 AVALIAR PARTES DA OBRA	
MRF3 – Prometer colaboração	e/ou
PASSO 8 – Destacar partes específicas da obra	e/ou
PASSO 9 – Citar trechos da obra	e/ou
MRF4 – Incentivar à colaboração	e/ou
MRF5 - Informar sobre a colaboração	
4 FAZER UMA AVALIAÇÃO FINAL DA OBRA	
MRF3 – Prometer colaboração	e/ou
PASSO 10 – Recomendar a obra	e/ou
PASSO 11 – Referenciar através de <i>links</i>	e/ou
MRF4 – Informar sobre a colaboração	e/ou
MRF5 – Incentivar à colaboração	e/ou
MRF6 – Apreciar a resenha produzida	

Quadro 4 – Descrição esquemática das estratégias retóricas em resenhas acadêmicas colaborativas

Fonte: Bento (2019).

Sobre o movimento 2 – sumariar a obra –, os mesmos MRF encontrados no movimento 1 ocorrem. Em relação ao passo 6a, houve uma tendência a resumos sobre as histórias nas obras literárias ou sobre os conteúdos dos artigos de linguística. Estes foram feitos sem indicar a divisão geral da obra e delimitação com indicação do capítulo ou seção. Esse é o motivo pelo qual esse passo vem seguido da palavra **ou**, pois, ou se faz

assim, ou do modo previsto em Motta-Roth (1995), presente em menor escala nas resenhas analisadas. Assim, os passos 6b e 7 indicam outro modo de descrever a obra, menos recorrente na amostra observada.

No que concerne ao movimento 3 – avaliar partes da obra –, MRF3, MRF4 e MRF5 podem estar presentes, como parte da construção do texto. O passo 8 se refere ao destaque a partes específicas da obra e avaliação destas, entretanto houve uma pequena tendência a colocar trechos em forma de citação direta, entre aspas, nas resenhas. Assim, o passo 9 indica citar trechos da obra que podem ser relevantes para a análise.

No que tange ao movimento 4, os MRF3, MRF4 e MRF5 se repetem, uma vez que podem ocorrer durante toda as etapas de escritura. O passo 10 recomenda a obra; curiosamente, nenhum colaborador emitiu parecer desfavorável para nenhuma das obras resenhadas. O passo 11 se refere à referenciação do texto base por meio da inserção de *links*. Essa é uma característica forte do gênero reelaborado, que permite outras formas de textualização (ARAÚJO, 2016; ARAÚJO *et al.*, 2018). Muito recorrente, a apreciação da resenha (MRF6) pode se dar na pós-escritura do texto, momento em que os participantes falam sobre a qualidade dos textos produzidos, sobre o impacto da história, dos conteúdos aprendidos. Além disso, o movimento de recomendar a obra é reforçado nesse momento, garantido maior força e validação.

Desse modo, a organização retórica de resenhas acadêmicas colaborativas prevê a orquestração de dois tipos de movimentos: aqueles marcados no próprio texto e aqueles marcados na extensão do texto. Juntos, esses movimentos indicam o possível caminho para a construção de um gênero reelaborado. Assim, o propósito comunicativo de resenhas colaborativas não se reduz à apreciação de uma obra nos limites do texto, mas a uma discussão contínua e profícua sobre o ato de resenhar e seus desdobramentos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve o objetivo de apresentar a sequência didática de uma proposta de escrita colaborativa do gênero resenha, o que incluiu avaliar como se deu a apreensão do gênero resenha; refletir sobre os movimentos retóricos da escrita deste gênero construído na *wiki* e explicitar a constituição da resenha acadêmica colaborativa advinda desta experiência.

Primeiro, em se tratando da apreensão do gênero, os alunos já tinham uma noção básica sobre a escrita de resenhas em meio impresso e da produção de videorresenhas, o que foi evidenciado por suas falas. No entanto, a apreensão da teoria sobre os movimentos retóricos do gênero foi um desafio, tendo em vista que a leitura de resenhas acadêmicas com vocabulário denso não foi fácil.

Segundo, os movimentos retóricos deste gênero evidenciam o engajamento nas fases de pré-escritura, escritura e pós-escritura. Desta feita, há a presença de movimentos retóricos flutuantes que podem transitar por essas fases e se aliam aos movimentos retóricos marcados no próprio texto, constituindo as estratégias retóricas de resenhas acadêmicas produzidas a várias mãos em um contexto digital de produção.

Terceiro, as resenhas produzidas na *wiki* se configuram como um gênero reelaborado em função do suporte onde a produção se deu. As próprias especificidades da plataforma com o registro das edições feitas e a possibilidade de inserção de comentários promovem uma atmosfera de construção coletiva, “barulho” para a construção do conhecimento e novas possibilidades de textualização. Contudo, dados mais amplos devem ser considerados a fim de que a hipótese da reelaboração do gênero resenha em ambientes digitais seja melhor investigada.

Por fim, plataformas de escrita colaborativa podem se configurar como um espaço para a prática da escrita, incentivando o aprimoramento de letramentos digitais críticos. Assim, tarefas escolares seja na Educação Básica ou no Ensino Superior devem oferecer novas práticas de letramentos acadêmicos que, de fato, contribuam para o ensino e aprendizagem de línguas.

REFERÊNCIAS

- ACRI, M. C. *Escrita colaborativa e letramento digital: coautoria em ambiente virtual*. 2013. 130f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.
- ANDRADE, F. R. S.; LIMA, J. G.; ARAÚJO, J. Relações de poder na aprendizagem dos letramentos acadêmicos. In: ENCONTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA, 18., 2018, Fortaleza. *Anais...* Fortaleza, 2018, p. 1-6.
- ARANDA, J. A. B. *A ferramenta wiki no ensino de língua inglesa: uma proposta de atividade*. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Letras) – Universidade Estadual Vale do Acaraú, Sobral, 2015.
- ARAÚJO, A. D. Ensino de gênero acadêmico em LE em uma abordagem colaborativa mediado por computador. In: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R. H. R. (Org.). *Gêneros do texto/discurso e os desafios da contemporaneidade*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 323-339.
- ARAÚJO, A. D. *Lexical sinalling: a study of unspecific-nouns in book reviews*. 1996. 274f. Tese (Doutorado em Inglês e Literatura Correspondente) – Programa de Pós-graduação em Inglês e Literatura Correspondente, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.
- ARAÚJO, J. *et al.* O ato de resenhar no skoob. *Letras em Revista*, Teresina, v. 9, n. 1, jan./jun., p. 107-118, 2018.
- ARAÚJO, J. Reelaborações de gêneros em redes sociais. In: LEFFA, V.; ARAÚJO, J. (Org.). *Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 49-64.
- ARAÚJO, J.; BEZERRA, E. L. C. Relato de experiência de ensino da escrita acadêmica. In: TAMANINI, P. A. (Org.). *Proposituras: ensino e saberes sob um enfoque interdisciplinar*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 11-26.
- ARAÚJO, J.; SOUSA, M. M. N.; CAVALCANTI, J. M. Comunidades discursivas e redes sociais: os resenhadores do skoob. *Revista Intercâmbio*, v. XLV, p. 28-51, 2020.
- AYDIN, Z.; YILDIZ, S. Using wikis to promote collaborative efl writing. *Language Learning and Technology*, [s.l.], v. 18, n. 1, p. 160-180, 2014.
- BENTO, F. F. *A escrita colaborativa no ambiente wiki: uma experiência de ensino/aprendizagem de língua inglesa*. 2011. 221f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.
- BENTO, F. F. A ferramenta wiki na escrita de gêneros acadêmicos em língua inglesa. In: CARVALHO, A. M.; SILVA, M. B. (Org.). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE LITERATURA, LINGUÍSTICA E ENSINO, 2., 2016, Mossoró. *Anais...* Mossoró, RN: Edições UERN, 2016, p. 902-908.
- BENTO, F. F. *Escrita acadêmica em contexto colaborativo online: a prática da resenha em ambiente wiki*. 2019. 391f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.
- BENTO, Franciclé Fortaleza; ARAÚJO, Júlio. O processo de reelaboração do gênero resenha acadêmica colaborativa na plataforma Wiki. *Linguagem em (Dis)curso* – LemD, Tubarão, SC, v. 22, n. 1, p. 185-204, jan./abr. 2022.

- BENTO, F. F.; ARAÚJO, J. A interação na construção da resenha colaborativa. In: MAYRINK, M. F.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. (Org.). *Tecnologia, formação docente e ensino de línguas em diálogo*. São Paulo: Pontes, 2021. p. 191-215.
- BERNSTEIN, P. Where's wiki??? In: KRESH, D (Org.). *The whole digital library handbook*. Library Association, 2007. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=FTGFBdalTV0C&pg=PA241&dq=wiki&lr=&cd=8#v=onepage&q=wiki&f=false>
- BEZERRA, B. G. *A distribuição de informações em resenhas acadêmicas*. 2001. 131f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.
- BEZERRA, B. G. A organização retórica de resenhas acadêmicas. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 3, n. 1, p. 37-68, jul./dez. 2002.
- BIASI-RODRIGUES, B. *Estratégias de condução de informações em resumos de dissertações*. 1998. 307f. Tese (Doutorado em Letras/Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras/Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.
- CUNNINGHAM, W. What was a wiki, and why do I care? A short and usable history of wikis. In: CUMMINGS, R.; BARTON, M. (Org.). *Wiki writing*. Digital Culture Books, 2008. p.1-16.
- DIMOKÉ, S. *Using a poetry wiki: how can the media support pre-service teachers of English in their professional learning about writing poetry and teaching poetry writing in a digital age*, 2009. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ869396.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2016.
- DUECK, G. *et al. Wiki: web collaboration*. New York: Springer, 2006.
- EIS, D. *Introdução à web semântica: a inteligência da informação*. São Paulo: Editora Casa do Código, 2017.
- ELOLA, I.; OSKOZ, A. Collaborative writing: fostering foreign language and writing conventions development. *Language Learning and Technology*, [s.l.], v. 14, n. 3, p. 51-71, 2010.
- FISCHER, J. *et al.* Ideas and improvements for semantic wikis. In: SURE, Y.; DOMINGUES, J. (Org.). *The semantic web: research and applications*. Berlin: Springer, 2006. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=8EKvMMQbB28C&pg=PA650&dq=wiki&lr=&cd=14#v=onepage&q=wiki&f=false> Acesso em: 21 abr. 2010.
- HADJERROUIT, S. Wiki as a collaborative writing tool in teacher education: evaluation and suggestions for effective use. *Computers in Human Behavior*, [s.l.], n. 32, p. 301-312, 2014.
- HYLAND, K. *Disciplinary discourses: social interactions in academic writing*. Michigan: Michigan University Press, 2004.
- KESSLER, G. Student-initiated attention to form in wiki-based collaborative writing. *Language Learning and Technology*, [s.l.], v. 13, n. 1, p. 79-95, 2009.
- KIILI, C.; MÄKINEN, M.; COIRO, J. Rethinking Academic Literacies Designing Multifaceted Academic Literacy Experiences for Preservice Teachers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, [s.l.], v. 57, n. 3, p. 223-232. 2013.
- KING, B. W. Wikipedia writing as praxis: computer-mediated socialization of second-language writers. *Language Learning and Technology*, [s.l.], v. 19, n. 3, p. 106-123, 2015.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New literacies: everyday practices and social learning*. Maidenhead: Open University Press, 2011.
- LIMA, C. *Produzindo coletivamente na web – a tecnologia wiki*. São Paulo: Biblioteca 24x7, 2008.
- MACCONACHIE, S. Disciplinary literacy: a principle-based framework. In: MACCONACHIE, S.; PETROSKY, A. (Org.). *Content matters: a disciplinary literacy approach to improving student learning*. São Francisco: Jossey-Bass, 2010.
- MOTTA-ROTH, D. *Rhetorical features and disciplinary cultures: a genre-based study of academic book reviews in linguistics*. 1995. 256f. Tese (Doutorado em Letras-Inglês) – Programa de Pós-Graduação em Letras-Inglês, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1995.
- MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

- MURADAS, P. M. *A escrita em inglês do gênero “biodata” por meio de colaboração online em turmas numerosas do ensino médio*. 2013. 158f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- NODOUSHAN, M.; MONTAZERAN, H. The book review genre: A structural move analysis. *International Journal of Language Studies*, [s.l.], n. 6. p. 1-30, 2012.
- OLIVEIRA, A. S. *Práticas de análise linguística com o auxílio de aplicativos do google: a virtualização do eu-autobiografia na era digital*. 2015. 189f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.
- PAPADIMA-SOPHOCLEOUS, S.; YEROU, C. *Using wikis in an english for specific academic purposes (ESAP) context: university students’ perceptions and reflections*. 2013. Disponível em: ktisis.cut.ac.cy/bitstream/10488/.../Using_Wikis.pdf. Acesso em: 7 abr. 2016.
- PEJIC-BACH et al. Barriers and incentives for the utilization of web 3.0: case study of using wikis in croatia. In: WANKEL, C.; STACHOWICZ-STANUSCH, A. (Org.). *Emerging web 3.0/semantic web applications in higher education: growing personalization and wilder interconnections in learning*. Charlotte: Information Age Publishing, Inc., 2016. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=sgYoDwAAQBAJ&pg=PA14&dq=wikis+in+higher+education&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwjVt8fL9dzjAhXII7kGHeSbDhkQ6AEIKDAA#v=onepage&q=wikis%20in%20higher%20education&f=false> Acesso em: 29 jul. 2019.
- PETERLIN, A. P.; BOTSHON, L. What does the digital student want? cross-cultural collaboration and wikis in academic literacy. *Elope*, [s.l.], v. 12, 2015. Disponível em: <http://revije.ff.uni-lj.si/elope/article/view/4154/5252>. Acesso em: 7 abr. 2016.
- PHILIPSON, M. Wikis in the classroom: a taxonomy, In: CUMMINGS, R. E.; BARTON, M. (Org.). *Wiki writing: collaborative learning in the college classroom*. Michigan: Digital Culture Books, 2008, p. 19-43.
- ROJO, R.; BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- SANTOS, V. A. R. A. *Wikis na produção textual colaborativa de notícias on-line em inglês como L2 no meio virtual: um estudo de caso*. 2011. 223f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.
- SHANAHAN, T.; SHANAHAN, C. Teaching disciplinary literacy to adolescents: rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review*, [s.l.], v. 78, n.1, p. 40-59, 2008.
- SOUSA, J. H. X. *Tecnologia e ensino de redação: uma experiência de ensino de uso do google docs com professores e alunos de uma escola pública de Ibiapina-CE*. 2011. 186f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.
- SWALES, J. M. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- SWALES, J. M. Research into the structure of introductions to journal articles and its application to the teaching of academic writing. In: WILLIAMS, R.; SWALES, J; KIRKMAN, J. (Org.). *Common ground: shared interests in ESP and communication studies*. ELT Documents 117. British Council by Pergamon Press, 1984.
- TARDY, C. M. Writing for the world: wikipedia as an introduction to academic writing. *English Teaching Forum*, [s.l.], v. 48, n. 1, p. 12–27, 2010. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ914884.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2019.
- WEI, C. et al. Wikis for supporting distributed collaborative writing. *Proceedings of the Society for Technical Communication 52nd Annual Conference*. Seattle, Way, p. 204-209, 2005.
- WEST, J.; WEST, M. *Using wikis for online collaboration: the power of the read-write web*. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.



Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.