HISSA, Débora. A revisão mediada como estratégia de interação na produção de material didático digital. Dossiê Funcionamentos discursivos de livros didáticos e de materiais didáticos: possibilidades de análise e de trabalho. Cadernos Discursivos, Catalão-GO, v. 1, n. 1, p. 46-64, 2021. (ISSN: 2317-1006 - online).

A REVISÃO MEDIADA COMO ESTRATÉGIA DE INTERAÇÃO NA PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO DIGITAL

THE MEDIATED REVIEW AS AN INTERACTION STRATEGY IN THE PRODUCTION OF DIDACTIC DIGITAL MATERIAL

Débora Hissa[1]

RESUMO: Neste artigo, descrevemos a revisão textual mediada como estratégia de negociação de sentido no processo de escrita colaborativa do material didático digital para a Educação a Distância (EaD). Analisamos 25 webaulas do curso de Licenciatura Profissional e Tecnológica, postadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Vimos que procedimentos de revisão, como acréscimos, supressão, substituição e deslocamento, somam-se às estratégias de interlocução, como a convergência, a divergência e a complementariedade, e convertem a produção do material didático em um processo singular de interação textualizada. Como resultados, temos que a revisão do material didático destinado à EaD é um processo multidisciplinar, cuja principal característica é a escrita colaborativa marcada pela interação mediada entre pares.
Palavras-chave: material didático digital; revisão mediada; estratégias de interlocução.

ABSTRACT: In this article, we describe the mediated textual review as a strategy for negotiating meaning in the process of collaborative writing of digital didactic material for Distance Education (DE). We analyzed 25 web classes of the Professional and Technological Degree course, posted in the Virtual Learning Environment (AVA). We saw that review procedures, such as additions, deletion, substitution and displacement, add to the interlocution strategies, such as convergence, divergence and complementarity, and convert the production of didactic material into a unique process of textualized interaction. As a result, we have that the revision of the didactic material destined to DE is an eminently multidisciplinary process, whose main characteristic is the collaborative writing marked by the mediated interaction between peers.
Keywords: didactic digital material; mediated review; interlocution strategies

Introdução

Em estudos anteriores (ARAÚJO e HISSA, 2014), categorizamos as fases de produção e as etapas de produção de uma webaula, e sistematizamos o processo de produção didático-digital-colaborativa no contexto da Educação a Distância (EaD). Neles, vimos que a revisão textual acontece na fase de produção didática mediada e que participam dela o professor, que

[1] Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora do Programa de pós-graduação em Linguística Aplicada (PosLA/UECE) e do Mestrado Profissional em Letras (Profletras).

produziu o conteúdo do Material Didático Digital[2] (MDD); o revisor, que avalia linguisticamente os textos do MDD; e o design educacional, que orienta a transposição do texto impresso para o texto multissemiótico e sua posterior postagem no AVA.

Vimos também que, no processo de produção do MDD, a negociação de sentido sobre os aspectos de forma (ortografia, sintaxe, pontuação) e os aspectos de conteúdo do texto (continuidade, progressão, não contradição, articulação) é textualizada pelos sujeitos na etapa de revisão na forma de caixa de textos, na qual se destacam as principais estratégias de produção escrita utilizada pelos sujeitos, bem como as relações dialógicas (axiológica, hierárquica, estéticas, éticas) estabelecidas entre os sujeitos na fase de produção didática mediada. Nestas relações dialógicas, centra-se a orquestração das linguagens, das "vozes" e das competências discursivas que se intercruzam na etapa de revisão do MDD.

Neste artigo, descrevemos uma das principais estratégias de interação no processo de escrita colaborativa do material didático digital para a Educação a Distância: a revisão mediada. Este processo de interação dos MDDs se configura em um tipo específico de revisão colaborativa que envolve sujeitos com distintas habilidades e competências, cujas hierarquias no processo de produção didática se encontram em jogo dentro da esfera discursiva acadêmica.

Como procedimento de análise, selecionamos as interlocuções textuais feitas pelos sujeitos que revisam o MDD, analisamos tanto as mediações didáticas, ou seja, os diálogos escritos no material didático digital e as interações estabelecidas entre os sujeitos –, como as várias versões dos textos produzidos para a produção do MDD, a fim de conhecermos as estratégias de escrita individual e de revisão textual que sujeitos utilizam neste contexto enunciativo. Reunimos um corpus com 25 webaulas[3] do curso de Licenciatura Profissional e Tecnológica, em todas as suas versões (impressas e *on-line*) até a última versão já no formato de webaula postada no AVA. Nas próximas seções, trazemos a reflexão de escrita como

[2] Compreendemos MDD como todos os gêneros didáticos que compõem o ambiente virtual de uma dada disciplina na modalidade a distância. Esses gêneros – como fóruns, chats, wikis – estão relacionados ao principal gênero didático que compõem os MDD, a webaula, cuja definição é "uma aula que acontece via web – um gênero textual que, por ser próprio de ambientes virtuais, apresenta características típicas dos textos constituídos nesse espaço de interação, uma das interlocuções principais do ensino a distância" (ARAÚJO e HISSA, 2016).

[3] As webaulas analisadas nesta pesquisa foram elaboradas de forma colaborativa pela equipe de produção da Diretoria de Educação a Distância (DEaD) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

processo interacional colaborativo cuja revisão textual faz parte de uma etapa de avaliação recursiva constante na escrita de MDD.

Escrita processual: a revisão como etapa de produção

Como já sabemos, a visão cognitivista acerca do processo de escrita gerou diversas discussões teóricas e modelos esquemáticos que tentam descrever as etapas e os subprocessos de escrita. Esses modelos se propõem a mudar a concepção de ensino de escrita no nível escolar e acadêmico de forma que não mais se enfatize o produto final, ou seja, o texto já pronto, suas diversas características e finalidades; mas sim os processos cognitivos que acontecem no caminho da produção escrita.

Os cognitivistas explicam que as principais etapas para a elaboração e produção dos textos são três: *planejamento, textualização e revisão*. A partir desse viés cognitivo sobre a escrita, cada um dos processos foi ganhando mais ênfase até que se iniciassem outros estudos específicos (GONZÁLEZ e SALVADOR, 2005; PERÉZ, 2010; GALLEGO e MENDÍAS, 2012) que se dedicaram a estudar o que ocorre não apenas no processo global, mas também em cada etapa separadamente. Assim, o planejamento do texto, a transcrição das ideias estabelecidas e desenvolvidas na etapa do planejamento, bem como a revisão textual foram sendo colocados em destaque no ensino de escrita.

Muitos autores escreveram sobre *planejamento* (ARROYO, 2013; ORTEGA, 2008; PÉREZ, 2010) e os fatores que nele intervêm – como memória de longo prazo, interesse, afetividade; sobre *textualização* (CAMPS, 2005; CASSANY, 2013) e os subprocessos que dela participam; e sobre *revisão* (ESPINOZA e MORALES, 2005; GUNDÍN e SÁNCHEZ, 2006).

No que se refere especificamente à etapa de revisão, muitos estudos que analisaram o processo de escrita didática[4] na escola enfatizaram a importância de uma escrita colaborativa do texto. Na perspectiva de escrita colaborativa adotada por esses estudos, o escritor (geralmente o aluno) desenvolve um texto que é revisto por um sujeito (o professor ou os colegas de sala), a fim de lhe conferir mais qualidade, levando-se em consideração o

[4] Estudos sobre as interações verbais entre os estudantes no processo de composição textual colocam em destaque a diversidade de caminhos que eles podem seguir ao escrever um texto dependendo da forma como interpretam o contexto em que se insere o escrito que produzem. Ver Camps (2005).

propósito do escrito. A partir dessa colaboração didática entre aluno-professor-aluno, o escritor aprenderia a técnica/tarefa de escrita. Esta seria a finalidade da colaboração na escrita: aprender a escrever melhor.

Com base nessa escrita processual descrita pelos estudos cognitivistas, compreendemos que o processo de revisão colaborativo seria, de fato, bastante eficaz, caso as sugestões (colaboração) dos outros interlocutores fossem sempre adequadas e pertinentes ao projeto de dizer do aluno (escrevente) e se ele, o aluno, sempre tivesse disposto a aprender, vendo a colaboração entre os demais sujeitos como algo produtivo. Porém isso nem sempre acontece. Neste processo de escrita/revisão colaborativo descrito pelas pesquisas que trabalham a revisão como uma etapa desse processo (geralmente a etapa final antes de se conceber o texto que será "publicado"), a escrita se desenvolve com um sujeito que escreve de forma individual e participa de todas as etapas "anteriores" do dito processo (planejamento, textualização e revisão). Porém, outras reflexões sobre a escrita se impõem quando os textos são produzidos de forma colaborativa por participantes que não serão mais aluno-professor-alunos, e sim professores-profissionais, como os que escrevem o MDD para a Educação a Distância, por exemplo.

Nesse outro contexto, em que há uma equipe de profissionais envolvida, não haverá mais uma ordem hierárquica clara, cuja voz dominante (a do professor) aconselha boas práticas para a escrita (como ocorre no âmbito escolar); tampouco os participantes terão o propósito de aprender a escrever ou de escrever melhor (para ganhar uma nota ou cumprir uma exigência escolar), como acontece na escola. Estamos, no primeiro caso, diante de um texto escrito de forma colaborativa por profissionais, direcionado para alunos que estudam em nível de graduação ou de pós-graduação na modalidade a distância. Isso significa dizer que existe uma audiência específica, o que confere à produção seu caráter constitutivamente dialógico.

É fácil perceber que, para um tipo de experiência/processo de escrita feita no meio impresso e de forma individual (com um sujeito que escreve e com outros que colaboram com a qualidade do escrito), as etapas de planejamento, textualização e revisão parecem estar bem estabelecidas (levando-se em consideração a recursividade dessas etapas). Essas etapas, pois, parecem dar conta do que acontece na escrita (visão cognitiva). Entretanto, com o desenvolvimento das mídias digitais, com o aumento do uso da internet em situações didáticas e dos recursos tecnológicos para atividade a educação, outros contextos de escrita começaram

a ser criados, e com eles houve novas demandas e necessidades de estudos. Nesses novos contextos, entra em jogo outro tipo de colaboração, uma espécie de cooperação especializada com multifunção entre os sujeitos, no qual está inserida a produção de MDD para a Educação a Distância.

Se tomássemos somente a perspectiva cognitivista de processo da escrita, estaríamos delineando um engessamento da própria escrita, tendo em vista que a produção de um texto, seja ele impresso ou digital, é muito mais dinâmica e recursiva do que a ideia modular das etapas definidas que os estudos cognitivistas tentam nos explicar. Um texto produzido, pois, não é um objeto monolítico que prima por uma reprodução de um modelo, porque há, no processo de produção, uma perspectiva dialógica e responsiva (BAKHTIN, 2011), além da construção de alteridade e do exercício de exotopia[5] (TODOROV, 1991) que se interpõem durante a escrita e que terminam por se revelar nas várias edições do texto em sua versão final.

Diferentemente do que ocorre com os sujeitos que escrevem individualmente, na produção colaborativa de MDD, os sujeitos não participam diretamente de todas as etapas de planejamento, textualização e revisão, e muitos sequer conhecem o produto final do material que estão produzindo. Alguns só conhecem uma das etapas do processo; outros tanto produzem o material como também fazem a orquestração/mediação dos diálogos com os vários autores; enquanto outros trabalham apenas com os aspectos multimodais e hipertextuais no processo de produção.

Dessa forma, neste artigo, tomamos a escrita de MDD como uma atividade dialógica e responsiva com objetivos didáticos determinados pela presença do outro (ora o aluno que tem acesso ao material didático; ora outros sujeitos que colaboram na escrita da webaula). Esse gênero é textualizado a partir da escrita de sujeitos que avançam e retrocedem, que revisam, que interagem, que produzem, que consultam, que apagam e voltam a escrever antes de dar por terminado o texto e ser postado no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

Processo de escrita colaborativo: a revisão como estratégia de interação

[5] Segundo Todorov (1991, p. 74), trata-se da capacidade de se colocar fora da posição hermenêutica dada a si com a finalidade de apreender um ponto de vista distanciado.

A etapa da revisão[6] é a segunda fase da produção didática colaborativa do MDD (cf. figura 1). Essa etapa é a que inaugura propriamente a escrita colaborativa que caracteriza a produção textual para a EaD. O texto produzido na etapa de escrita didática individual (primeira fase) é escrito pelo professor conteudista – ou professor autor. Depois de escrito, o texto base do MDD feito pelo professor conteudista segue para o designer educacional para que se observem as características da escrita/interação em EaD. Em seguida, o designer faz a primeira revisão do texto e o encaminha para o revisor textual. Isso significa que o material didático-digital passará por "idas e vindas" na etapa de revisão colaborativa e que essas idas e vindas são mediadas por um dos sujeitos que participam do processo de escrita (o designer educacional). Essa recursividade marcada pelas idas e vindas, logicamente, não substitui a ideia de recursividade estabelecida pelos estudos cognitivos, apenas se mostra como outra possibilidade de reflexão sobre possíveis influências no modo de produzir um texto acadêmico de forma colaborativa.

Como já percebemos, estamos diante de um tipo de revisão específico: a revisão mediada, isto é, a revisão que se dá na etapa de produção colaborativa feita pelos sujeitos que fazem parte da equipe multidisciplinar de produção de material didático para a EaD. Nessa etapa, os sujeitos envolvidos (conteudistas, DE, revisor textual) interferem no conteúdo bruto (escrito na fase de produção individual pelo professor conteudista), tanto fazendo modificações diretamente no texto quanto interagindo em caixas de texto postas à margem do texto principal em formato de caixa de comentários e, assim, reescrevem juntos o texto do MDD.

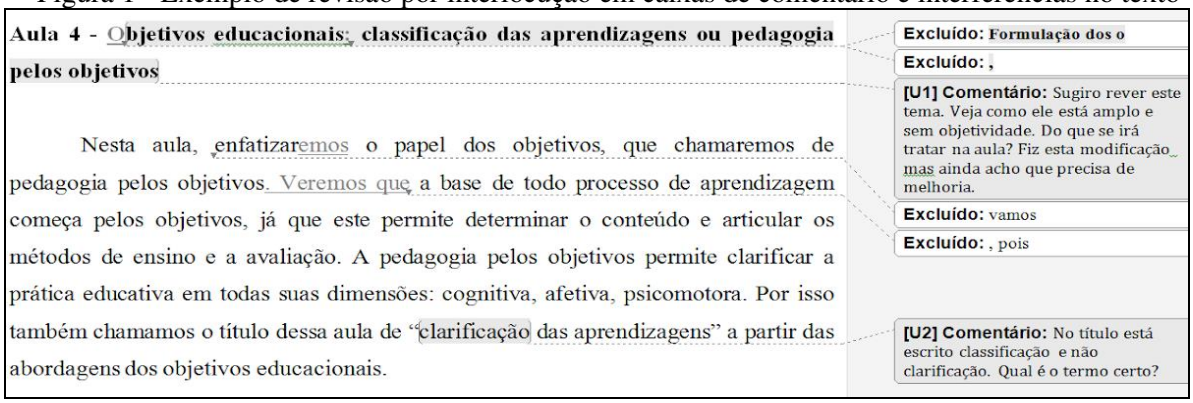
Esse processo de reescrita do texto tem como base a revisão sugerida pelos sujeitos. Essa revisão compreende quatro fases principais na escrita colaborativa: *a interferência, a reversibilidade, a revisão textual* (aspectos de forma e de textualidade) e *a reescrita*. Todas

[6] Em nossa pesquisa, vimos que processo segue um fluxograma de produção do material didático estabelecido pelo IFCE. Nele há a indicação de todas as etapas de produção, desde o convite feito pela coordenação do curso de graduação ou especialização ao professor que irá escrever o conteúdo bruto da aula (primeira versão do texto), chamado, no IFCE, de professor conteudista, passando pela capacitação feita com esse professor antes de escrever o material no modelo Word, pela entrega e posterior análise do conteúdo bruto pelo designer educacional, pela sequência de etapas recursivas (etapa da revisão) que o material didático percorre até chegar à sua versão final, já no formato webaula, e sua consequente postagem no AVA Moodle para que os alunos que estudam em EaD tenham acesso.

essas fases[7] são acompanhadas pela estratégia de interlocução marcada pelos sujeitos (quando eles "dialogam" entre si seja no próprio corpo do texto, seja em caixas de comentário à margem direita do texto principal). Após a conclusão da primeira versão do texto-base, esse texto é enviado ao DE, que, quando necessário, faz intervenções nele, apontando aspectos que julgue serem pertinentes para uma revisão – e consequente reescrita – por parte do professor conteudista. Esse retorno do texto com as intervenções escritas (em forma de caixa-comentário ou no corpo do texto) feitas pelo DE ao conteudista chamamos de *reversibilidade* (GARCEZ, 2010).

Considerando-se a reversibilidade, admite-se que, de escritor, o conteudista passa a leitor do seu texto, analisando os comentários do DE e dando continuidade à negociação de sentidos do texto. Para Carlino (2008, p. 22), a reversibilidade levaria o escritor do texto a transitar por uma nova identidade enunciativa, isto é, ele passa de produtor de conhecimento a consumidor, de autor a leitor. Assim, a interferência/revisão do DE e a consequente reversibilidade no processo de escrita colaborativa inauguram a fase de interação mediada, na qual há o *feedback* do conteudista ao DE sobre as interferências que este fez no escrito. Esse mesmo procedimento de intervenção/revisão e reescrita acontece a cada vez que um novo sujeito se envolve na produção da webaula. A seguir, vemos um exemplo de revisão sugerida por parte do revisor textual [U1] e [U2]. O revisor sugere mudanças no título da aula para o DE e para o conteudista. Depois o revisor os questiona sobre a grafia da palavra "clarificação".

Figura 1 - Exemplo de revisão por interlocução em caixas de comentário e interferências no texto

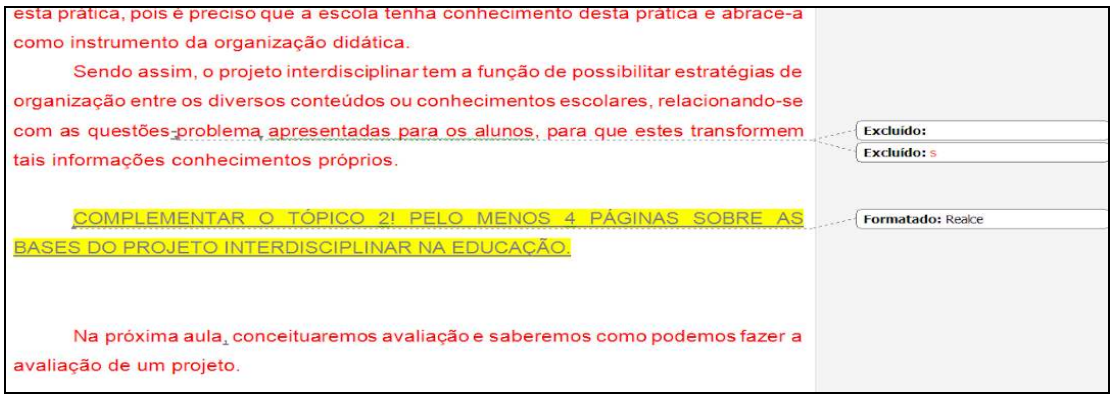


[7] Estas fases não seguem uma ordem de fixa para serem processadas no texto, muita embora haja uma tendência metodológica do fluxograma de produção previsto pelo IFCE para que se mantenha uma ordem dessas fases no dia a dia da produção textual do MDD.

Fonte: IFCE.

As interlocuções vistas em [U1] e [U2] são interferências feitas no texto-base (texto que já passou pela análise do DE) pelo revisor textual. Ele indaga o professor conteudista e o DE sobre aspectos de textualidade que nortearam a escrita do material didático na fase de produção didática individual. Em [U1], são questionados pelo revisor aspectos que se referem à informatividade e à progressão textual. Já em [U2], a interação visa saber sobre a escrita do vocábulo **clarificação**, uma vez que pode se tratar de um termo específico da disciplina ou de um erro de digitação. Na próxima figura, vemos um exemplo de interação entre os sujeitos feita no próprio corpo do texto principal.

Figura 2 – Exemplo de revisão por interlocução no corpo do texto-base



Fonte: IFCE.

Na figura 2, observamos uma interferência feita pelo designer educacional (DE) no corpo do texto-base com destaque de cor, tamanho da fonte (em caixa alta e com realce) e pontuação (ponto de exclamação). O DE chama a atenção sobre um aspecto de não contradição visto nas operações de textualidade que devem ser respeitadas pelo professor conteudista. Segundo o DE, o professor precisa complementar o tópico com informações sobre o Projeto Interdisciplinar na Educação, a fim de que haja uma relação entre o que foi colocado nos objetivos do tópico e o que ele desenvolveu no conteúdo informacional do texto. Já vimos que o conteúdo expositivo indicado pelos objetivos de aula gera um valor de verdade e que, caso não se confirmem as expectativas do interlocutor (no caso em questão esse interlocutor é o DE) na construção da argumentação do texto pretendida para alcançar os objetivos estabelecidos pelo conteudista, a metarregra da não contradição terá sido desrespeitada pelo produtor do texto.

Vimos assim, nas figuras 1 e 2, que a interlocução estabelecida pelos sujeitos para iniciar o processo de revisão mediada pode ser feita ou em caixas de textos à margem direita como comentário ou no próprio texto. Até então, sabemos que, em Educação a Distância, é a partir do processo de negociação e de atribuição de sentidos estabelecido nas interações verbais entre professores conteudistas, designers educacionais, revisores textuais e diagramadores que se estabelecem as bases para a produção do texto didático realizado em um gênero discursivo essencial em EaD como a webaula. Também já vimos que a participação de cada um desses sujeitos influencia o processo de escrita e que o processo de escrita colaborativo de uma webaula possibilita a reversibilidade de papéis entre os sujeitos e permite que eles, durante a ação de analisar, reestruturar, negociar sentidos, mediar diálogos, se envolvam com aspectos de revisão e de reescrita do texto-base.

Para usar a estratégia de reversibilidade, que evidencia o processo de revisão, por exemplo, os sujeitos precisam saber lidar com os problemas interpessoais que influem numa produção colaborativa e mediar situações conflitivas de hierarquia e autoria principal do texto. Para isso, eles devem compreender os mecanismos que incidem no modo como cada indivíduo, em relação aos demais, constrói, a partir de sua competência discursiva, o texto. Os sujeitos precisam, pois, compreender que não há enunciados neutros, já que todos, conforme Bakhtin (2011), emergem sempre e necessariamente em um contexto cultural saturado de significados e valores, por conseguinte todo enunciado é sempre um ato responsivo, é sempre uma tomada de posição em um contexto determinado.

Na fase de reversibilidade, o escritor tem de observar no texto aspectos de conteúdo, de organização, de estilo, de linguagem, etc. que foram questionados pelo DE ou pelo revisor e negociar com eles sobre a textualidade da composição escrita do texto-base. Isso acontece porque estamos lidando com uma escrita colaborativa, sendo assim serão outros sujeitos que avaliarão, junto com o escritor do texto-base, aspectos como informatividade, articulação, progressão, continuidade, não contradição etc.

Essa avaliação, como já sabemos, é feita em uma etapa distinta da etapa de produção didática individual. Essa é a grande diferença entre uma revisão textual feita por um mesmo sujeito no seu texto e uma revisão feita por vários sujeitos que têm competências e funções diferentes no fluxo de produção do material didático-digital: a reversibilidade e o consequente surgimento, no mesmo texto, de novas identidades enunciativas. Essas identidades ora escrevem o texto de forma individual, ora são leitores avaliadores do texto, ora negociam

sentidos do texto, ora escrevem colaborativamente. Para Sobral (2009), a ênfase na tensão relacional entre os sujeitos, como sede de geração do sentido, não aceita um sujeito adverso à sua inserção social, sobreposto ao social. É, pois, a tensão relacional que coloca o sujeito diante de sua condição de formação da identidade subjetiva, condição de inserção dessa identidade no plano relacional responsável/responsivo que lhe dá sentido.

A fase didática mediada seria uma espécie de editoração conjunta com vários editores, cada um interferindo no texto, segundo sua competência, a partir da mediação feita pelo designer educacional. Nesse caso, é ele que mediará os possíveis problemas[8] interpessoais que possam surgir ou os conflitos de negociação de sentido no texto. A seguir, vemos uma figura que nos apresenta uma ideia desse processo de idas e vindas das versões do texto que está sendo construído até que seja postado no AVA no formato webaula. Nele vemos quantas revisões estão previstas no fluxograma de produção do material didático-digital e quantos sujeitos interferem no texto até que ele possa ser postado no Moodle para ser acessado pelos alunos que estudam em EaD.

Processo de escrita colaborativo: a revisão como estratégia de interlocução

As intervenções que analisamos nas figuras 1 e 2, como vimos, usam o procedimento da adição, pois sugerem que sejam agregadas ideias novas ao texto. Nessas intervenções feitas nos textos, é possível observar o uso de estratégias de interlocução feitas pelos sujeitos que interferem no texto-base para evitar que problemas interpessoais possam influenciar a produção colaborativa. Essas estratégias de interlocução escrita tentam modalizar a interação escrita entre os sujeitos para que não haja possíveis situações conflitivas de hierarquia (entre o conteudista que escreveu o texto na fase individual – e que domina o conteúdo informacional da disciplina –, e os outros sujeitos que interferem no texto), dentre as quais se percebem os conflitos de autoria.

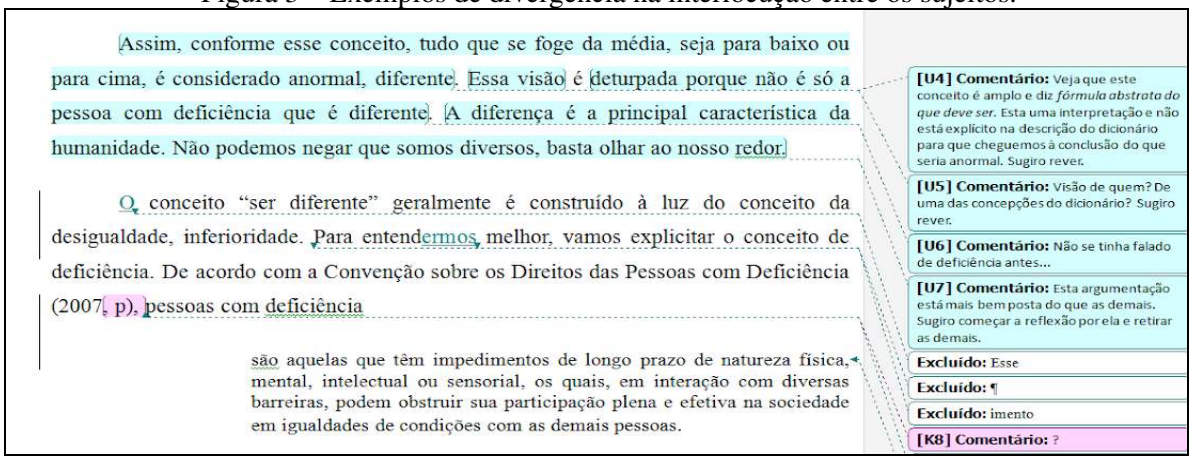
[8] No que se refere aos problemas interpessoais que podem existir no decorrer do processo de produção colaborativa do gênero webaula, têm-se principalmente as discordâncias sobre as intervenções feitas pelo DE ou pelo revisor no texto do professor conteudista. Essas discordâncias podem gerar novas versões do texto e novas etapas são necessárias à produção do gênero, o que demanda tempo e reorganização no fluxograma de produção. Quem orquestra todas as idas e vindas consequentes da negociação de sentidos do texto é o DE. Ele que analisa todas as interlocuções feitas e movimenta o fluxo de produção até a fase final de postagem da webaula no AVA.

Nessas intervenções escritas, vemos que os sujeitos que escrevem de forma colaborativa o material didático-digital usam três principais estratégias de interlocução escrita: eles convergem, divergem ou complementam (CANALES, 2000) no que diz respeito ao conteúdo, à forma e à textualidade apresentados nas versões da webaula. Existe *convergência* quanto os sujeitos analisam as versões da webaula e não fazem nenhuma consideração sobre uma revisão do texto, seja por acréscimo ou supressão de informações, seja por retificação ou apontamento de melhorias ou sugestões; há a validação desse material por parte dos sujeitos, e ele segue para a diagramação e consequente postagem no AVA.

Quando, ao contrário, há *divergência*, no sentido de um sujeito discordar, ou questionar, ou ainda sugerir modificações a partir de sua competência ou habilidade no trato com o material didático-digital, o texto passa por processo de revisões composto de idas e vindas de negociação de sentido entre os sujeitos até que se chegue a um perfil de texto adequado para ser postado Moodle como webaula.

A seguir, vemos exemplos de interlocução por divergência e interlocução por complementariedade, a fim de compreendermos do que se trata cada uma delas.

Figura 3 – Exemplos de divergência na interlocução entre os sujeitos.



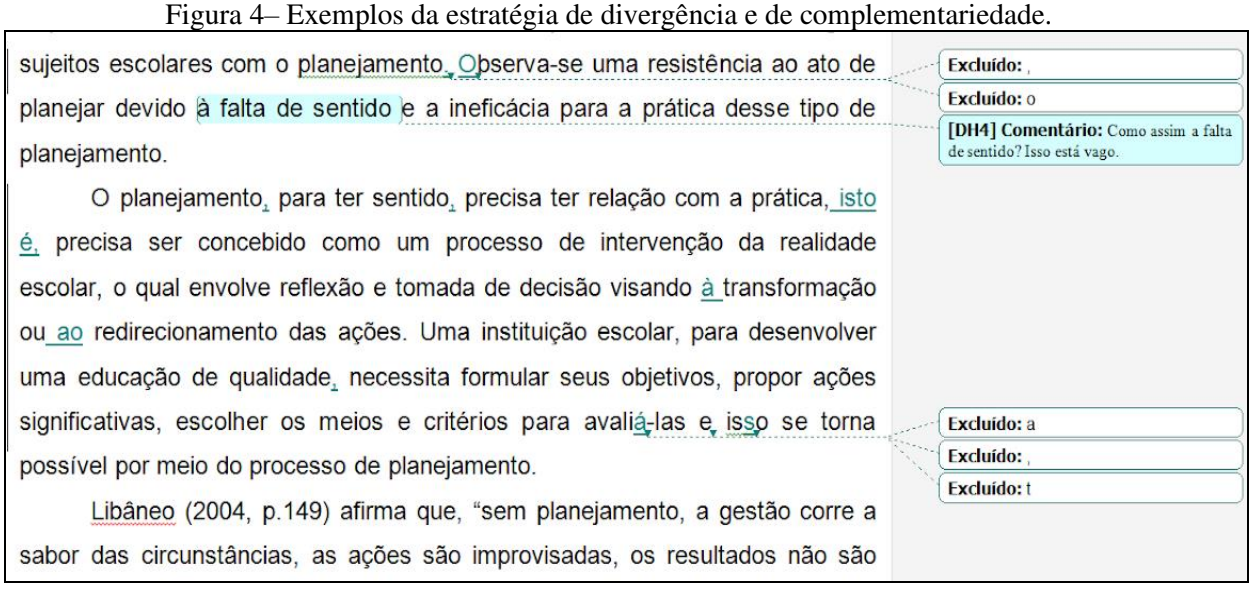
Fonte: IFCE.

Nas interlocuções de [U4] a [U7], vemos que o sujeito que interfere no material didático-digital (já em sua segunda versão, pois o texto traz comentários de dois sujeitos [U] e [K]) sugere modificações que devem ser feitas pelo professor conteudista. O revisor, quando escreve em [U4] "*Veja que este conceito é amplo e diz fórmula abstrata do que deve ser. Esta uma interpretação e não está explícito na descrição do dicionário para que cheguemos à*

conclusão do que seria anormal. ***Sugiro*** *rever*" (sic), usa a estratégia da divergência na sua interlocução escrita para dizer que o trecho destacado por ele deve ser revisado pelo sujeito que o escreveu. Não há referência direta a nomes dos sujeitos. O revisor embasa sua divergência em aspectos de textualidade, como a continuidade, a fim de garantir a unidade temática e também evitar a falta de progressão do texto.

Quando são feitos apenas acréscimos, supressões ou substituições de aspectos/partes do texto sem que haja a necessidade de revisão por nenhum dos sujeitos, uma vez que tais interferências no texto são de responsabilidade direta somente de um sujeito, realiza-se a estratégia da *complementaridade*. Essa estratégia é muito utilizada quando o sujeito que colabora com a produção do texto é o revisor textual ou o diagramador web. Por exemplo, quando o revisor faz alterações sintáticas ou de textualidade que não modificam o conteúdo, ou quando o diagramador web acrescenta recursos multimodais que dão mais interatividade ao texto, eles se utilizam da estratégia de complementariedade e usam a competência comunicativa[9] que lhe compete nesta produção colaborativa.

Figura 4– Exemplos da estratégia de divergência e de complementariedade.



Fonte: IFCE.

[9] Em se tratando das competências comunicativas pertinentes ao contexto de ensino-aprendizagem na modalidade a distância, mais precisamente no contexto de produção colaborativa do gênero webaula, tomamos, como base para nossa análise, Asinsten (2007).

Na figura 4, vemos que, no corpo do texto, foram feitas revisões de aspectos gramaticais (sintaxe, ortografia). Não há, em relação às correções, divergências na interferência feita pelo revisor, apenas acréscimo ou supressão de termos ou expressões que foram feitos com base na competência discursiva do revisor de texto. Por isso, tais interferências (sejam por exclusão, sejam por acréscimo) sequer são questionadas pelos outros sujeitos, haja vista se tratar de uma complementariedade específica e não de uma divergência sobre aspectos de sentidos do texto, para qual seria necessária uma resposta dos outros interlocutores envolvidos no processo de produção. Essa divergência acontece, por exemplo, no comentário de [DH4], em que o revisor questiona os outros sujeitos sobre o sentido de uma passagem no texto, sinalizando a falta de informatividade do trecho destacado.

Percebemos, na interlocução [DH4], que não há uma solicitação expressa para um sujeito fazer uma revisão do trecho, mas fica claro que houve uma divergência entre o que escreveu o professor conteudista e o que o revisor supõe adequado no que se refere à progressão textual. Essa forma de interlocução por divergência faz parte do processo de escrita colaborativa de material didático e os sujeitos têm de lidar com comentários de um leitor com quem discute as sucessivas revisões dos textos. Essas revisões culminarão em versões do MDD até que se chegue à webaula postada no Moodle para os alunos que estudam em EaD.

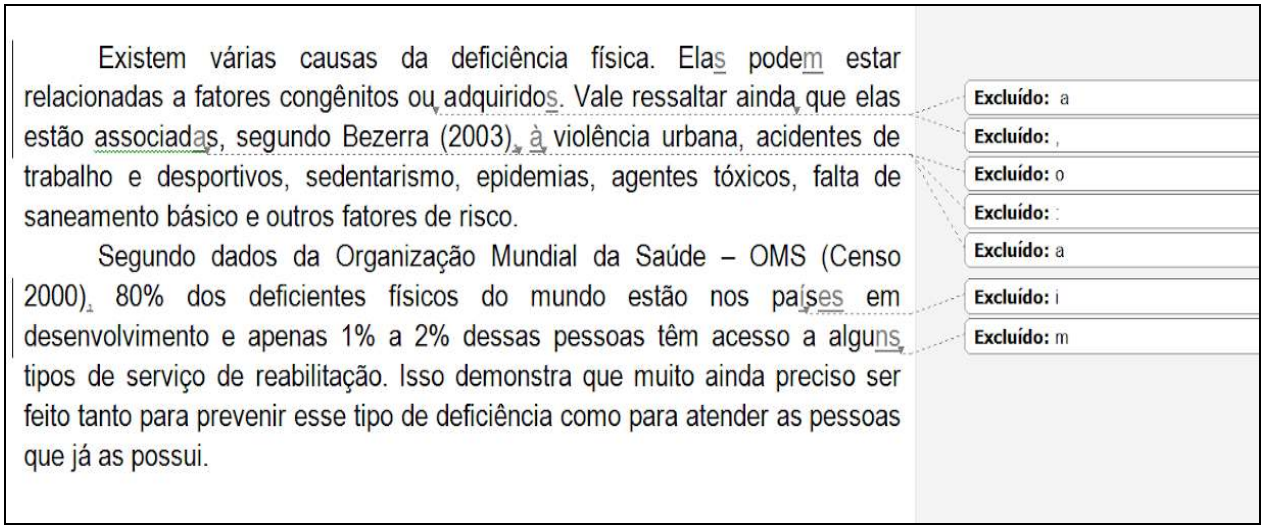
Nessa fase de produção didática mediada, em que a revisão do texto é a principal etapa, podemos fazer uma relação entre as estratégias de interlocução utilizadas pelos sujeitos que produzem material didático-digital com a forma de revisão proposta por Martins e Araújo (2012). Na estratégia de divergência, por exemplo, o sujeito adota um tipo de revisão que Martins e Araújo definem como indicativa. O sujeito indica a palavra, a expressão, o trecho ou o parágrafo que, na sua avaliação, precisam ser revistos. Ele apenas indica e explica por que há a necessidade de revisão, sem fazer alterações no texto que está em processo de revisão. Já na estratégia de complementariedade, o sujeito altera o texto produzido, seja acrescentando palavras, seja substituindo expressões ou parágrafos, seja suprimindo trechos ou sentenças inteiras. Essa revisão seria uma revisão resolutiva, segundo Martins e Araújo (2012).

Ruiz (2010, p. 41) explica que, na revisão resolutiva, há uma reformulação do texto feita pelo sujeito que a utiliza e que, nesse tipo de revisão, é possível perceber operações linguísticas típicas que os escritores realizam quando reescrevem seus próprios textos. Esses

acréscimos serão percebidos pelos sujeitos que participam da escrita colaborativa do IFCE, uma vez que eles produzem os textos no modo de controle de alteração disponível no editor de textos. Assim toda vez que há adição de elementos ao texto, há mudança da formatação (seja na cor, seja no estilo) no corpo do texto, o que facilita a identificação por partes dos sujeitos das revisões feitas em cada versão do texto.

Essa identificação também acontece quando há a supressão de elementos no texto. A cada palavra ou trecho retirado por um sujeito, o modo de controle de alteração do Word identifica, na margem direita dentro de balões, o termo "excluído". Na figura 29, a seguir, vemos um exemplo de revisão resolutiva em que o revisor textual utilizou as operações de acréscimo (adição) e de supressão (omissão).

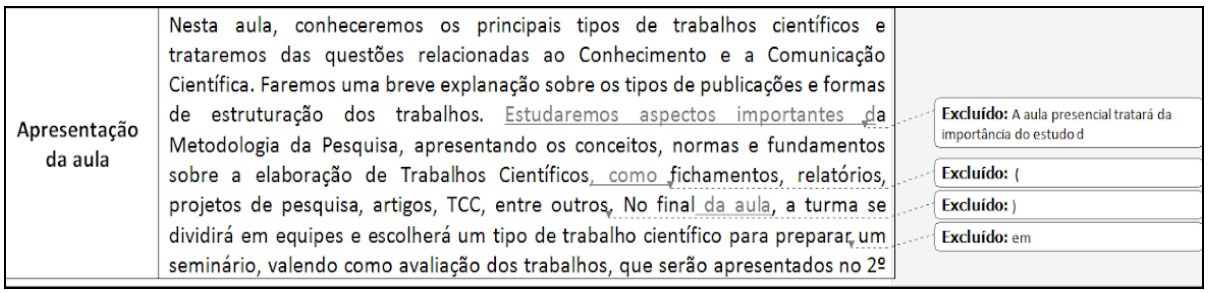
Figura 5 – Estratégia de interlocução por complementariedade – Revisão Resolutiva por acréscimo e exclusão



Fonte: IFCE.

Podemos observar na figura 6 que houve tanto acréscimos de elementos (percebida na mudança de cor no corpo do texto) quanto supressão (vista na caixa de texto **Excluído** na margem direita). Pode ocorrer também em uma revisão resolutiva a substituição de elementos que contêm algum tipo de problema ao texto, como vemos na figura 6 a seguir:

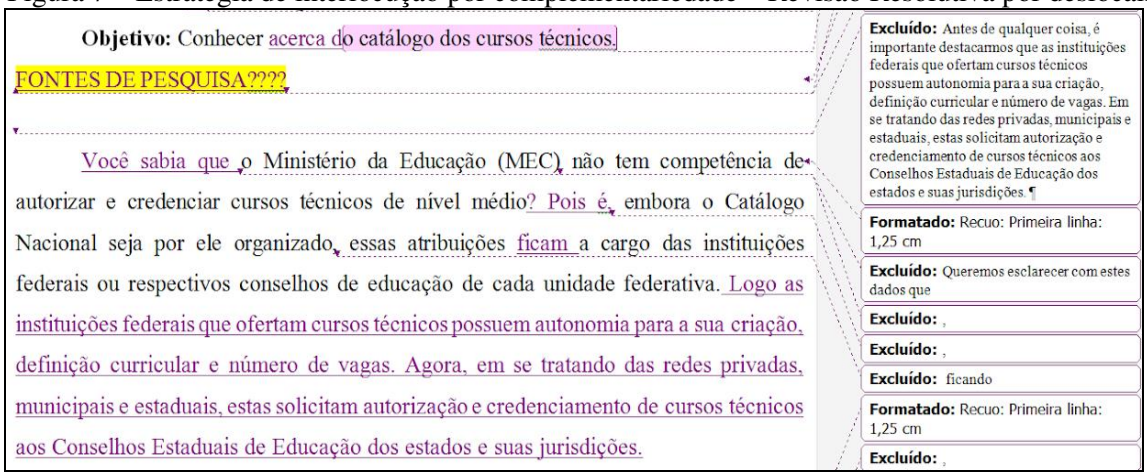
Figura 6 – Estratégia de interlocução por complementariedade – Revisão Resolutiva por substituição



Fonte: IFCE.

Nesse exemplo, vemos que o revisor retira uma passagem do texto e a substitui por outra que julga mais adequada para o gênero webaula, segundo padrões socialmente convencionados dentro do contexto de produção colaborativa do gênero webaula no qual está inserido. Além da substituição, há a operação de deslocamento, na qual se altera a posição de palavras, frases ou parágrafos inteiros. O deslocamento, assim como o acréscimo, é feito no corpo do texto e recebe uma formatação diferenciada para que seja percebido pelos interlocutores do processo de produção textual. Vejamos na figura a seguir um exemplo da operação de deslocamento feita pelo revisor textual:

Figura 7 – Estratégia de interlocução por complementariedade – Revisão Resolutiva por deslocamento



Fonte: IFCE. (grifo dos autores)

Na figura 7, percebemos que houve o deslocamento (GONZÁLEZ, 2009) de um trecho que estava no primeiro período da apresentação da aula 2 da disciplina de Políticas e Programas (marcado como excluído) e sua recolocação ao final do parágrafo (destacado com cor diferente e sublinhado). Também houve a alteração por supressão e acréscimo no primeiro período. O revisor fez tais intervenções a fim de tonar o texto da webaula mais dialogal e mais didático.

O trecho alterado, quando no conteúdo-bruto, aparecia da seguinte forma: "Queremos esclarecer com esses dados que o Ministério da Educação (MEC) não tem competência de autorizar e credenciar cursos técnicos de nível médio, embora o Catálogo Nacional seja por ele organizado, essas atribuições, ficando a cargo das instituições federais ou respectivos conselhos de educação de cada unidade federativa".

Com a revisão resolutiva, ele ficou assim: "Você sabia que o Ministério da Educação (MEC) não tem competência de autorizar e credenciar cursos técnicos de nível médio? Pois é, embora o Catálogo Nacional seja por ele organizado, essas atribuições ficam a cargo das instituições federais ou respectivos conselhos de educação de cada unidade federativa". Todas essas operações de revisão resolutiva (acréscimo, supressão, substituição e deslocamento) são percebidas na estratégia de interlocução por complementariedade feita na fase de produção didática mediada, segunda fase do processo de escrita colaborativo de material didático-digital para a EaD. Elas não entram na negociação de sentidos estabelecida na estratégia por divergência, uma vez que são alterações feitas por um sujeito cuja competência discursiva específica está sendo requerida para tais revisões. A revisão que acontecerá na interlocução por divergência será a revisão indicativa.

Considerações Finais

A etapa de revisão mediada no contexto de produção do MDD revela particularidades de produção, como estilo, autoria, hierarquia, competências discursivas, entre outros aspectos que estão implicados nas estratégias de interlocução feita pelos sujeitos. Vimos que, para se apreender as bases da conceituação acerca dessa negociação textualizada e orquestrada, é necessário compreender que o pressuposto das negociações de sentidos feitas pelos sujeitos na produção didático-digital-colaborativa trata-se de uma atitude responsiva frente às posições socioavaliativas feitas de forma mediada e ordenada. Esse modo particular de interação feita pelos sujeitos por meio de interlocuções diretas no próprio texto que é construído e registrado durante todo o processo de produção do MDD. Assim, cada versão do texto acadêmico traz posições valorativas diferentes que, por sua vez, são julgadas a partir da competência comunicativa de cada sujeito.

Há aspectos que devem ser levados em consideração numa escrita colaborativa quando se trata de enunciação escrita como a do gênero webaula. Primeiro, temos de lembrar que

haverá uma dupla audiência implicada em quase todo o processo de escrita colaborativo. Essa dupla audiência se refere aos outros sujeitos envolvidos que interferem nas etapas de produção, e aos alunos em EaD – que são os leitores idealizados/previstos durante todo o processo de escrita colaborativa. Segundo, haverá uma recursividade de etapas marcada no próprio fluxograma de produção da webaula que demandará outras formas de orquestração de interferências dos sujeitos e das respectivas atividades discursivas implicadas nas interlocuções e interações.

A dupla perspectiva de audiência e a recursividade marcada no processo de revisão colaborativa implicam outras formas de percepção do processo de escrita que estamos estudando. Isso acontece porque os sujeitos escrevem o MDD tendo em mente tanto os alunos (interlocutor principal do produto final), como o(s) sujeito(s) com quem interagem diretamente à medida que as fases e etapas da produção colaborativa avançam. Também a recursividade não é a mesma como aquela prevista nos estudos cognitivos da escrita didática, em que o aluno, à medida que vai escrevendo seu texto, ou seja, à medida que textualizava, recorre às etapas de revisão, planejamento e edição. Em uma revisão colaborativa como a observada na produção do MDD, as etapas já vêm previamente estabelecidas, assim os sujeitos lançam mão daquilo que lhe compete no processo, isto é, lançam mão da competência discursiva que lhe será requerida no processo de produção. Dessa forma, os sujeitos desenvolvem outras estratégias discursivas no texto que vem sendo produzido nessa enunciação didático-acadêmica.

Também observamos que os sujeitos, nessas interações, apresentam novas nuances sobre o texto feitas a partir de sua competência comunicativa e de seus diferentes níveis de domínio sobre o gênero e sobre o texto. Essas negociações/interações na etapa de revisão são a base para a escrita colaborativa do MDD. Nelas, os sujeitos protagonizam a eleição de estratégias de interlocução para que haja, ao final do processo de produção, um texto adequado aos propósitos comunicativos do grupo que representa a equipe de produção do texto didático. Os interlocutores, a partir de uma posição axiológica baseada em suas competências comunicativas, fazem os recortes didáticos que julgam necessários na versão do texto para discutir aspectos pertinentes às três dimensões do gênero (escrita processual, transposição didática e processos colaborativos). Para isso, verbalizam na etapa de revisão mediada os problemas percebidos no texto didático-digital em caixas de texto, a fim de que

todos os sujeitos envolvidos tenham noção das interferências apontadas e tentem resolver de forma colaborativa.

Referências

ARAÚJO, N. M. S; HISSA, D. L. A. (2014). Processo de escrita de uma webaula: proposta de classificação das etapas da produção textual. *Revista Linguagem & Ensino*, Pelotas, volume 17, número 3, 857-877.

ARAÚJO, N. M. S; HISSA, D. L. A. (2016). A webaula à luz da escrita colaborativa: reflexões sobre uma produção didático-digital. *Revista Intersecções*, edição 18, ano 9, número 1, 187-202.

ARROYO, R. 2013. Descripción de procesos en la composición escrita de estudiantes universitarios para un desarrollo multilingüe y tecnológico. *Revista de Investigación Educativa*, v. 31 n. 1, p. 167-184. Disponível em: http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.1.148441. Acesso em: 12/07/2018.

ASINSTEN, J. C. 2007. *Producción de contenidos para Educación Virtual.* Biblioteca Virtual Educa. Publicación en línea, 179 p.

BAKHTIN. M. 2011. *Estética da Criação Verbal*. 6ª edição. São Paulo: Martins Fontes.

CAMPS. A. Pontos de vista sobre o ensino-aprendizagem da escrita. 2005. *In:* J. B. Carvalho et al (Orgs.). A Escrita na Escola, Hoje: Problemas e Desafios. Actas do II Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita. Braga: UM – CIEd, p. 11-26.

CANALES, Ana Blanco. 2000. Redes sociales y variación sociolingüística. *Revista Española de Investigación Sociolinguística* – Reis, n. 91, p. 115-135. Disponível em: http://www.jstor.org/stable/40184277?seq=1#page_scan_tab_contents Acesso em: 15/07/18.

CARLINO, P. 2008. Revisión entre pares en la formación de posgrado. *Lectura y Vida*, n. 29. v.2, p. 20-31.

CASSANY. D. 2013. *Construir la escritura.* 8ª ed. Barcelona: Paidós.

ESPINOZA, Norelkys; MORALES, Oscar Alberto. 2005. El desarrollo de la escritura de estudiantes universitarios. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, v. 26, n. 1, p. 26-37.

GALLEGO, J.; MENDÍAS, A. 2012. ¿Qué saben los estudiantes universitarios sobre la planificación de tareas de escritura? Un estudio de caso. *Revista de investigación en*

Educación, n. 10, p. 47-61. Disponível em http://webs.uvigo.es/reined/ojs/index.php/reined/article/view/493. Acesso em: 17/07/18.

GARCEZ, L. 2010. *A escrita e o outro:* os modos de participação na construção do texto. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

GONZÁLEZ, R. A; SALVADOR. M. F. 2005. proceso de planificación en la composición escrita de alumnos de educación primaria. *Revista de Educación*, n. 336, p 353-376.

GONZÁLEZ. R. A. Desarrollo intercultural de la composición escrita. *Revista Educación Inclusiva*. V. 2, n. 1, 2009, p. 103-121.

GUNDÍN, O. A.; SÁNCHEZ, J. N. G. 2006. El papel de la revisión en los modelos de escritura. *Aula abierta*, n. 88, p. 37-51.

MARTINS, C. S.; ARAÚJO, N. M. S. 2012. A prática de revisão orientada em dissertações de mestrado: as sugestões do revisor-leitor, as estratégias do revisor-autor. In: *Signum*: Estudos da Linguagem. Londrina. n. 15/2, p. 257-287.

ORTEGA, J. L. G. 2008. La planificación de la expresión escrita por alumnos de educación primaria. *Bordón. Revista de pedagogía*, **v. 60**, n. 2, p. 63-76.

PÉREZ, M. N.2010. Elecciones lingüísticas en el proceso de planificación de un ensayo. *Revista Signos*, **v. 43**, n. 72, p. 125-152.

RUIZ, E. D. 2010. *Como corrigir redações na escola:* uma proposta textual-interativa. São Paulo: Contexto.

SOBRAL. A. 2009. O conceito de ato ético de Bakhtin e a responsabilidade moral do sujeito. *Revista eletrônica Bioéticos*, Centro Universitário São Camilo, n.3, **v. 1**, p. 121-126. Disponível em http://www.saocamilo-sp.br/pdf/bioethikos/68/121a126.pdf. Acesso: 14/05/18.

TODOROV, T. 1991. *Crítica de la crítica*. Trad. José Sánchez Lecuna. Barcelona: Paidós.

Recebido em agosto de 2020.

Aceito em dezembro de 2020.