

ESCRITA COLABORATIVA E MULTILETRAMENTOS A REVISÃO MEDIADA NA PRODUÇÃO DE WEBAULA

*Nukácia Meyre Silva Araújo
Débora Liberato Arruda Hissa*

INTRODUÇÃO

As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), especialmente a partir dos recursos disponíveis pela Web 2.0, permitem alternância dos papéis de autor e leitor (em um processo de permanente reversibilidade discursiva), principalmente em razão da multiplicidade de linguagens – escrita, áudio, imagens, vídeos, etc. – presentes nos textos multissemióticos que circulam na rede www. Essa possibilidade multissemiótica apresentada pelas TDIC abre espaço para múltiplas formas de interação, que são facilmente percebidas no cotidiano, quando se está, por exemplo, ao mesmo tempo, lendo algo em uma rede social como o Facebook, vendo fotos de amigos no Instagram, escutando tutoriais ou escrevendo comentários nas postagens do Twitter. Todas estas “habilidades” se dão, pela potencialização da multimodalidade, da multissemiose, da multiculturalidade e da multilinguagem a partir de recursos das tecnologias digitais da informação e da comunicação.

No âmbito acadêmico, considerando-se essas possibilidades multissemióticas e novas práticas sociais de leitura e de escrita, surgiram novas discussões sobre letramentos (novos, multi). Entre aqueles que consideram a multimoda-

lidade, a multisseiosse, a multiculturalidade e a multilinguagem na interação social está um conjunto de professores e pesquisadores do chamado Grupo Nova Londres (GNL). Esse grupo propôs, em estudos que iniciaram, ainda nos anos 90 do século XX¹, a “pedagogia dos multiletramentos”. O Grupo tomou como base para sua proposta prática, no contexto da educação, a utilização contínua das TIDC, a fim de os estudantes percebessem as inúmeras diferenças culturais e sociais que delas emergem.

O conjunto de autores do GNL sentiu a necessidade de propor uma “pedagogia dos multiletramentos”, porque, naquela época, o foco sobre os estudos de letramento estava bastante pautado na linguagem escrita em suas diferentes abordagens, em seus diferentes contextos de produção, etc. O Grupo então adotou como princípio fundador de sua pedagogia a multiplicidade de linguagens que operam no processo de construção de significados na contemporaneidade. Assim, o termo *multiletramentos* foi escolhido para descrever dois importantes argumentos que se colocam diante da ordem cultural, institucional e global emergente: a importância crescente da diversidade linguística e cultural; e a multiplicidade de canais de comunicação e mídia (CAZDEN et al., 1996, p. 63).

Para o GNL, a pedagogia de multiletramentos promoveria uma relação de ensino-aprendizagem com o potencial de criar condições para uma participação igualitária na sociedade. Seus principais objetivos são promover reflexões às constantes mudanças linguísticas que ocorrem nas esferas do trabalho, da comunidade/cotidiano e da política/poder; e promover o engajamento crítico necessário para que os estudantes possam construir seu futuro social e obter sucesso ao atuar na carreira escolhida. Para isso, dever-se-ia trabalhar com a multiplicidade dos canais de comunicação e a crescente diversidade linguística e cultural, uma vez que os multiletramentos ultrapassariam as limitações dos enfoques tradicionais ao enfatizar a importância da negociação das múltiplas diferenças linguísticas e culturais, fator considerado central à pragmática das vidas privada, social, cívica e profissional dos estudantes (GNL, 1996).

Para os professores do Grupo Nova Londres, essa nova pedagogia visaria ainda desenvolver uma nova “epistemologia de pluralismo”, por meio da cria-

¹ A pedagogia dos multiletramentos foi gestada em 1994, quando dez professores e pesquisadores dos Estados Unidos, Reino Unido e Grã-Bretanha se reuniram na cidade americana de Nova Londres (por isso o grupo ficou conhecido como Grupo Nova Londres-GNL) para debaterem o futuro da educação. Como fruto dessa reunião de pesquisadores, em 1996, foi lançado o artigo *A pedagogia dos multiletramentos: desenhando futuros sociais*.

ção de metalinguagem para os novos designs exigidos em práticas sociais da contemporaneidade. Para que se entenda do que se trata esta metalinguagem para os novos designs, é importante compreender duas questões propostas pelo GNL: “o que os alunos realmente precisam aprender” e “como este aprendizado se processará”. Essas questões demandariam, segundo o Grupo, respostas que reconheceriam a necessidade de uma pedagogia com capacidade para abarcar a diversidade e a pluralidade cultural das sociedades globalizadas. Por isso a escolha do termo-chave *design* pelo GNL se justificaria pela possibilidade de interpretações e ressignificações em diferentes contextos, além do caráter dinâmico e da capacidade de transformação de uma morfologia da estrutura organizacional de produtos quanto ao processo de design em si (GNL, 1996).

Partindo desse conceito, os autores propuseram que o tratamento de uma atividade semiótica incluía o uso da linguagem para produzir ou “consumir” textos considerados como *designs*. Esses *designs* enfatizam a constituição de significado como processo dinâmico e ativo. Para o Grupo, o processo de construção de sentidos se constitui pela inter-relação de três componentes básicos: *available designs*, *designing* e *redesigned*. Assim, de acordo com o GNL, existem convenções específicas de design inseridas em ordens de discurso chamadas de designs disponíveis (*available designs*), os quais permitem aos sujeitos, a partir de formas/conteúdos/recursos disponíveis (entre elas os gêneros), saber o que lhes é disponibilizado para a produção de conhecimento. Já o *designing* seria o processo de criação de significado, que envolve a representação e a recontextualização dos designs disponíveis, enquanto o *redesigned* seria uma espécie de transformação (projeção futura) dos designs disponíveis. O *designing* difere do conceito de designs disponíveis, porque cada construção e cada momento de significação envolveriam a transformação dos recursos disponíveis. É justamente deste processo de criação de significados e de possibilidade de interpretações e ressignificações que tratamos neste capítulo.

Para tal propósito, avaliamos a relação que existe entre o processo de *designing* na perspectiva desenvolvida pelo GNL e as estratégias desenvolvidas na escrita colaborativa de material didático digital². A fim de estabelecermos essa relação, analisamos a etapa da revisão mediada (ARAÚJO; HISSA, 2016) que acontece no processo de escrita colaborativa do gênero webaula de um curso de especialização na modalidade de Educação a Distância (EaD). Pretendemos,

² Todo o material didático produzido de forma colaborativa por uma equipe multidisciplinar que utiliza recursos hipertextuais e que são publicados/disponibilizados na rede ou em ambientes virtuais de aprendizagem.

assim, inter-relacionar tanto a prática de negociação e mediação que acontece na escrita colaborativa, quanto o gênero webaula com os três componentes básicos do processo de construção de sentidos da pedagogia dos multiletramentos.

WEBAULA: UM GÊNERO TÍPICO DE ESCRITA COLABORATIVA

O gênero webaula³ é uma aula que acontece via web. Como um gênero textual próprio de ambientes virtuais, a webaula apresenta características típicas dos textos constituídos nesse espaço de interação e é uma das interlocuções principais do ensino a distância (ARAÚJO; HISSA, 2016).

Em função de sua importância no contexto da EaD, a produção da webaula – levando-se em conta seu próprio conteúdo, as tarefas e atividades propostas associadas a ela; os recursos multimodais interativos utilizados; o tom dialogal utilizado na escrita – deve ser feita de forma a promover a realização do projeto de dizer pensado pelos (inter) locutores responsáveis pelo processo de escrita e a auxiliar na leitura/compreensão de texto didático pelos interlocutores finais, os estudantes de EaD. Do contrário, corre-se o risco de se desenvolver uma webaula repleta de recursos multimodais e hipertextuais que pouco facilitam a aprendizagem de alguns estudantes.

Em estudos anteriores (ARAÚJO; HISSA, 2014; 2016), categorizamos as fases e as etapas de produção de uma webaula⁴, além de sistematizarmos o processo de produção didático-digital-colaborativo no contexto da Educação a Distância. Categorizamos todo o processo em três fase: **fase de produção individual**, na qual o especialista do conteúdo da webaula escreve o texto de forma similar a um capítulo de livro acadêmico-didático; **fase de produção mediada**, em que se inicia o trabalho de escrita colaborativa, de revisão mediada e de negociação de sentidos feito por uma equipe multidisciplinar com base no texto produzido na fase individual; e fase de produção hipertextual, em que os recursos hipertextuais serão acrescidos ao texto produzido na fase de produção mediada.

Para refletirmos sobre o *designing*, tomamos a fase de produção mediada como foco de nosso estudo, sobretudo no que diz respeito às formas de construção possíveis a partir da colaboração de um grupo de sujeitos que escrevem

³ A concepção de gênero adotada neste trabalho tem como base a perspectiva sócio-histórica e dialógica (BAKHTIN, 2011) e a perspectiva sociorretórica/sócio-histórica e cultural (BAZEMAN, 2007; 2005).

⁴ Produção Didática Individual: etapa da Textualização; Produção Didática Mediada: etapa da Revisão; e Produção Didática Hipertextual: etapa da Retextualização Hipertextual

juntos um único texto. Analisamos tanto as mediações didáticas, os diálogos escritos no material didático e as interações estabelecidas entre os sujeitos, como as várias versões dos textos produzidos, a fim de conhecermos as estratégias de escrita individual (design disponível) e de revisão colaborativa que sujeitos utilizam neste contexto enunciativo (*designing*).

Neste escrito, a fim de analisar o processo de produção colaborativa do gênero webaula, identificamos, a partir da ação dos sujeitos envolvidos na escrita colaborativa, as formas como eles interagem e como fazem a orquestração da negociação de sentidos no processo de *designing*. Para isso, reunimos um corpus de análise com 25 webaulas⁵ do curso de Licenciatura Profissional e Tecnológica (EPCT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), em todas as suas versões (*on-line*), até se converterem na versão final de webaulas para serem postadas no ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

A fim de exemplificar um processo de produção de uma webaula, descrevemos brevemente como se dá a produção de material didático-digital no IFCE. Em princípio, a escrita de uma webaula segue um fluxo de produção semelhante ao fluxo de produção de livros didáticos (escrita dos originais, edição, revisão, grosso modo). Há, porém, diferenças entre estes processos. Uma das diferenças é a forma de avaliação das estratégias de textualidade presentes no texto-base⁶. A avaliação é feita por meio de interferências textuais marcadas no texto e revelam a concepção que os sujeitos (professores, designers e revisores textuais) têm sobre a escrita de um texto didático-digital como a webaula. Vejamos na figura 1 como se dão essas interferências na materialidade do texto.

⁵ As webaulas analisadas 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).

⁶ As observações sobre o processo baseiam-se no que foi analisado na produção de webaulas no IFCE, o locus da pesquisa. A descrição que apresentamos aqui é, portanto, de um caso, o que pode diferir de outras formas de produção do gênero (mais simples ou ainda mais complexas).

Figura 1 – Interferências dos sujeitos no processo de escrita colaborativa da webaula

<p>2º Passo: Como se dará a pesquisa? A pesquisa será de campo. Você e sua dupla (ou trio) irão entrevistar um professor ou diretor escolar. Deverão seguir o seguinte roteiro para a entrevista:</p> <p>ROTEIRO DE ENTREVISTA</p> <p>NOME DO ENTREVISTADO: CARGO:</p> <p>1 - Quanto tempo você atua na escola? 2 - Quais os principais problemas de aprendizagem dos alunos jovens e adultos na sua visão? 3 - Como são realizados os planejamentos das aulas visando atender a esse público? 4 - O processo de ensino aprendizagem se dá por descoberta ou recepção? Você pode citar um caso? 5 - Nos encontros pedagógicos, são abordados os problemas de aprendizado desses alunos? Se sim, como isso é feito? Se não, por que esse tema não é trabalhado? 6 - Existe uma preocupação por parte da escola para que esses alunos obtenham uma aprendizagem significativa, que esteja voltada para o interesse e vivências desses alunos? Se sim, de que forma isso é feito? 7 - A escola considera que a sala de aula está em um contexto isolado da escola e da sociedade? Justifique sua resposta. 8 - Quais as estratégias de aprendizagem são utilizadas para os alunos jovens e adultos? Como você observa a aceitação dos alunos?</p> <p>Obs: Se você e sua dupla tiverem a oportunidade de entrevistar dois ou</p>	<p>Excluído: em</p> <p>[k29] Comentário: Qualquer escola? Ou uma escola que ofereça cursos voltados para o público jovem e adulto?</p> <p>Excluído: s</p> <p>Excluído: D</p> <p>Excluído: , e</p> <p>Excluído: d</p> <p>[k30] Comentário: Seria muito interessante se os alunos entrevistassem um aluno também.</p> <p>[U31] Comentário: Isso não é um roteiro, e sim perguntas prontas que os alunos devem fazer. Por que eles não desenvolvem a própria entrevista e o professor apenas dá um direcionamento temático?</p> <p>[k32] Comentário: Senti falta de alguma questão que trabalhasse com a evasão de alunos.</p> <p>[U33] Comentário: Essa pergunta fica clara para o professor que será entrevistado?</p> <p>Excluído: o</p> <p>[U34] Comentário: Essa pergunta é mais retórica do que reflexiva para o propósito da entrevista.</p> <p>[U35] Comentário: Devem ser inúmeras!</p> <p>Excluído: (</p> <p>Excluído:)</p> <p>Excluído: A</p> <p>Excluído:)</p> <p>[U36] Comentário: Aprofundar o quê?</p> <p>Excluído: ,</p> <p>Excluído: s</p>
---	--

Fonte: Dados da pesquisa.

Essas interferências acontecem da seguinte forma: logo que o texto-base de uma disciplina de um curso de EaD (*design*) é finalizado pelo professor conteudista⁷, o original escrito segue para outros sujeitos que irão lê-lo, avaliá-lo e/ou reescrevê-lo a partir de uma constante interlocução escrita feita em versões desse mesmo texto-base (*designing*). As interlocuções, por sua vez, seguem um percurso cheio de idas e vindas de versões do material didático, que, no caso da instituição em que foi feita a pesquisa, é composto de aulas (no impresso), webaulas (na web), cuja produção envolve diferentes sujeitos, cada um em sua

⁷ O professor conteudista é o especialista na área de que trata uma disciplina, que, por sua vez, é composta de aulas, no material impresso, e de webaulas, no AVA. É então o professor autor, é o docente responsável pela escrita do conteúdo de uma determinada disciplina dos cursos de EaD (tanto de graduação como de pós-graduação).

área específica e com uma função determinada dentro do processo de elaboração do material. As avaliações e interferências feitas pelos profissionais da equipe de produção no texto-base dão início a um processo de negociação de sentidos no próprio texto didático (fase de produção mediada), e podem ser lidas e vistas por todos os sujeitos que produzem o texto.

Relacionamos, assim, o processo de *designing* à fase de produção didática mediada especialmente no que se refere à etapa da revisão como principal estratégia de interação na escrita colaborativa do gênero webaula. Esta etapa se configura em um tipo específico de revisão mediada⁸ que envolve sujeitos com distintas habilidades e competências, cujas hierarquias no processo de produção didática se encontram em jogo dentro da esfera discursiva acadêmica, num processo constante de produção de significados. Antes de descrevermos e analisarmos o *designing* no contexto de escrita didática, vamos situar a etapa de revisão dentro de uma perspectiva da escrita colaborativa de material didático e como ela pode fazer uma articulação com o processo de *designing* elaborado pelo GNL.

REVISÃO EM ESCRITA COLABORATIVA: *DESIGNING* E PRODUÇÃO DE SENTIDOS

Começamos localizando a etapa de revisão em estudos cognitivistas e depois passamos à perspectiva que assumimos neste estudo. As teorias cognitivistas sobre a escrita, as quais enfatizaram a natureza processual dessa prática, foram as principais diretrizes dos estudos sobre revisão (FLOWER e HAYES, 1980a, 1980b, 1981a, 1981b; BEREITER e SCARDAMALIA, 1987, 1993). 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 explicaram que as principais etapas para a elaboração e produção dos textos eram três: *planejamento*, *textualização* e *revisão*. A partir desse viés cognitivo sobre a escrita, cada uma das etapas do processo foi ganhando mais ênfase até que se iniciassem outros estudos específicos (GONZÁLEZ e

⁸ A negociação de sentido sobre a forma e o conteúdo do texto da webaula é textualizada pelos sujeitos 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.

SALVADOR, 2005; PÉREZ, 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 escrita 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* (CASSANY, 2013; CAMPS, 2005) e os subprocessos que dela participam; e sobre *revisão* (ESPINOZA e MORALES, 2005; GUNDÍN e SÁNCHEZ, 2006).

No que se refere à etapa de revisão, muitos estudos que analisaram o processo de escrita didática na escola enfatizaram a importância de uma escrita colaborativa do texto (NOVA e ALVES, 2006; CARLINO, 2008; SÁNCHEZ, 2009). Na perspectiva de escrita colaborativa adotada nesses estudos, o escritor (geralmente o estudante) 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 propósito do escrito. A partir dessa colaboração didática entre estudante-professor-estudante, o escritor aprenderia a técnica/tarefa de escrita. Esta seria a finalidade da colaboração na escrita: aprender a escrever melhor.

Analisando 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 estudante (escrevente) e se ele, o estudante, sempre estivesse disposto a aprender, vendo a colaboração entre os demais sujeitos como algo produtivo. Porém isso nem sempre acontece.

Outra crítica que pode ser feita à admissão desse processo para analisar a etapa recursiva de revisão de textos, no nosso caso a webaula, é que a proposição restringe o processo de revisão colaborativo a determinados contextos (meramente escolar, por exemplo) e à escrita individual (do autor do texto que é revisado). Essa escrita individual seria desenvolvida por um sujeito que escreve de forma individual e participa de todas as etapas “anteriores” do dito processo (planejamento, textualização e revisão) e somente tem a colaboração do outro na última versão do texto, imediatamente anterior à publicação do escrito.

Outras reflexões sobre a escrita então se impõem quando os textos são produzidos de forma colaborativa por participantes que não serão mais estudante-professor-estudantes, e sim professores-profissionais, como os que escrevem a webaula 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 estudantes 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 (BAKHTIN, 2011).

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 (mesmo levando-se em consideração a recursividade dessas etapas). Essas etapas, pois, parecem dar conta do que acontece na escrita para suporte impresso (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 na 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, na qual está inserida a produção do gênero webaula para a Educação a Distância.

Assim, acreditamos que quando se estuda o tipo de colaboração que se apresenta na produção escrita de material didático digital para a EaD, a perspectiva modularista sugerida nos estudos cognitivistas não dá conta de explicar o próprio processo de escrita. Vimos então que, em nosso estudo, não poderíamos tomar como base estudos que pressupõem o processo de escrita a partir de um modelo para ser seguido, ou seja, a partir de uma modelização rígida de algo tão dinâmico, contextual, interpessoal e dialógico como a escrita.

Por isso, analisamos o que acontece no processo de escrita colaborativa – como os sujeitos escrevem, colaboram e discutem/interagem/avaliam, em um claro processo de construção de significados (*designing*). 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 exotopia⁹ (TODOROV, 1991) que se interpõem durante a escrita e que terminam por se revelar nas várias versões do texto durante o processo de escrita e, finalmente, em sua versão final. Na verdade, todos esses aspectos devem ser levados em consideração na hora de se analisar como se dá efetivamente o processo de escrita de qualquer texto.

Diferentemente do que ocorre com os sujeitos que escrevem individualmente, na produção colaborativa de uma webaula, 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.

Acreditamos que, para descrever a etapa de revisão mediada de um gênero como a webaula, essas especificidades de produção do material didático têm de ser discutidas, descritas e analisadas. Por isso tomamos a escrita de uma webaula como uma atividade dialógica e responsiva com objetivos didáticos determinados pela presença do outro (ora o estudante que terá acesso à webaula; ora outros sujeitos que colaboram na escrita da webaula). Esse gênero é, pois, 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 COLABORATIVO DE ESCRITA: A REVISÃO COMO ESTRATÉGIA DE INTERAÇÃO E DE *DESIGNING*

Como já vimos na seção sobre escrita colaborativa, etapa da revisão é a segunda fase da produção didática colaborativa do gênero webaula. Essa etapa é a que inaugura propriamente a escrita colaborativa que caracteriza a produção da webaula para a EaD. O texto produzido na etapa de escrita didática individual (primeira fase) é escrito pelo professor especialista no conteúdo da disciplina, o

⁹ 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.

professor conteudista. Depois de escrito, o texto-base da webaula produzido pelo professor especialista 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.

Neste processo de revisão colaborativo do texto-base da webaula (ainda em formato Word), outros profissionais da equipe multidisciplinar de produção também vão interagindo na produção da webaula, interferindo e contribuindo no decorrer desse processo composto de idas e vindas do texto-base feito pelo professor conteudista. Isso acontece porque a webaula é construída por várias mãos, de forma colaborativa, e recebe sugestões e orientações de especialistas de várias outras áreas, embora o especialista no conteúdo seja sempre o professor conteudista (ARAÚJO; HISSA, 2016).

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 (original 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 da webaula.

Esse processo de reescrita do texto base da webaula 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 essas fases 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) e elas não seguem uma ordem fixa para serem processadas no texto.

Após a conclusão da primeira versão do texto-base, esse texto é enviado ao DE, que, quando necessário, faz intervenções, apontando aspectos que julgue serem pertinentes para uma revisão – e conseqüente 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, 1998).

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 conseqüente 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]¹⁰. 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 2 - Exemplo de revisão por interlocução em caixas de comentário e interferências no texto.

Aula 4 - Objetivos educacionais: classificação das aprendizagens ou pedagogia pelos objetivos

Nesta aula, enfatizaremos o papel dos objetivos, que chamaremos de pedagogia pelos objetivos. Veremos que a base de todo processo de aprendizagem começa pelos objetivos, já que este permite determinar o conteúdo e articular os métodos de ensino e a avaliação. A pedagogia pelos objetivos permite clarificar a prática educativa em todas suas dimensões: cognitiva, afetiva, psicomotora. Por isso também chamamos o título dessa aula de “clarificação das aprendizagens” a partir das abordagens dos objetivos educacionais.

Excluído: Formulação dos o

Excluído: ;

[U1] Comentário: Sugiro rever este tema. Veja como ele está amplo e sem objetividade. Do que se irá tratar na aula? Fiz esta modificação, mas ainda acho que precisa de melhoria.

Excluído: vamos

Excluído: , pois

[U2] Comentário: No título está escrito classificação e não clarificação. Qual é o termo certo?

Fonte: Dados da pesquisa.

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

¹⁰ Utilizamos a legenda U para nos referirmos a usuário, e a numeração correspondente para indicar a quantidade de interações/intervenções feitas pelos sujeitos no processo de revisão mediada.

entre os sujeitos feita no próprio corpo do texto-base (versão original escrito pelo professor conteudista).

Figura 3 – Exemplo de revisão por interlocução no corpo do texto-base

esta prática, pois é preciso que a escola tenha conhecimento desta prática e abraça-a como instrumento da organização didática.

Sendo assim, o projeto interdisciplinar tem a função de possibilitar estratégias de organização entre os diversos conteúdos ou conhecimentos escolares, relacionando-se com as questões-problema apresentadas para os alunos, para que estes transformem tais informações conhecimentos próprios.

COMPLEMENTAR O TÓPICO 2! PELO MENOS 4 PÁGINAS SOBRE AS BASES DO PROJETO INTERDISCIPLINAR NA EDUCAÇÃO.

Na próxima aula, conceituaremos avaliação e saberemos como podemos fazer a avaliação de um projeto.

Excluído:

Excluído:s

Formatado: Realce

Fonte: Dados da pesquisa.

Na figura 3, 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, como uma das operações de textualidade que devem ser respeitadas pelo professor conteudista. Segundo o DE, o professor precisa complementar o tópico com informações sobre o conteúdo da aula “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. Isso se dá porque 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 conteudista¹¹, a metarregra da não contradição (CHAROLLES, 1978), terá sido desrespeitada pelo produtor do texto.

¹¹ As metarregras (repetição, progressão, não-contradição e relação) usadas para avaliar os textos dos conteudistas pela equipe multidisciplinar (especialmente pelos revisores) são trabalhadas no curso de formação de professores conteudistas oferecido pelo IFCE aos professores que escrevem conteúdo da webaula aula para a EaD.

Vimos assim, nas figuras 2 e 3, 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 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.

González (2009) chama a etapa da reversibilidade de fase de avaliação. Segundo o autor, nessa etapa, o escritor lê e relê seu texto de duas maneiras diferentes: uma como escritor, outra como leitor. Essa estratégia é uma forma de avaliar-se, já que o produtor do texto lerá seu próprio texto como se tivesse sido escrito por outra pessoa. Vemos assim que esse processo de reversibilidade tem uma estreita relação com a exotopia, no sentido de que “o sujeito é um agente responsável por seus atos e responsivo ao outro, como alguém dotado de um excedente de visão, a capacidade de saber sobre o outro o que este não pode saber. Mas ao mesmo tempo depende do outro para saber o que ele mesmo não pode saber sobre si” (SOBRAL, 2009, p. 124).

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 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 conseqüente 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 problemas¹² interpessoais que possam surgir ou os conflitos de negociação de sentido no texto. A seguir, vemos na figura 4 um exemplo desse processo de idas e vindas das versões do texto enquanto está sendo construído até que seja postado no AVA no formato webaula.

Nas 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* quando 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

¹² 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 conseqüentes da negociação de sentidos do texto é o DE. É ele quem analisa todas as interlocuções feitas e movimenta o fluxo de produção até a fase final de postagem da webaula no AVA.

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.

Figura 4 – Exemplos de divergência na interlocução entre os sujeitos

The image shows a screenshot of a Moodle forum post. On the left, there is a text snippet with several lines highlighted in light blue. On the right, there is a list of comments from other users, each in a light blue box. Below the comments is a list of excluded users, with one user, [K8], highlighted in pink.

Text Snippet:

Assim, conforme esse conceito, tudo que se foge da média, seja para baixo ou para cima, é considerado anormal, diferente. Essa visão é deturpada porque não é só a pessoa com deficiência que é diferente. A diferença é a principal característica da humanidade. Não podemos negar que somos diversos, basta olhar ao nosso redor.

O conceito "ser diferente" geralmente é construído à luz do conceito da desigualdade, inferioridade. Para entendermos melhor, vamos explicitar o conceito de deficiência. De acordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007, p), pessoas com deficiência

são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.

Veja que esse conceito trata de impedimentos e barreiras que impossibilitam a

Comments:

- [U4] Comentário: 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 revert.
- [U5] Comentário: visão de quem? De uma das concepções do dicionário? Sugiro revert.
- [U6] Comentário: Não se tinha falado de deficiência antes...
- [U7] Comentário: Esta argumentação está mais bem posta do que as demais. Sugiro começar a reflexão por ela e retirar as demais.

Excluded Users:

- Excluído: Esse
- Excluído: ♪
- Excluído: imento
- [K8] Comentário: ?
- Formatado: Português (Brasil)

Fonte: Dados da pesquisa.

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 [sic] na descrição do dicionário para que cheguemos à conclusão do que seria anormal. Sugiro revert*”, 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 *complementariedade*. 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 utilizam a estratégia de complementariedade e usam a competência comunicativa¹³ que lhe compete nesta produção colaborativa.

Figura 5– Exemplos da estratégia de divergência e de complementariedade

sujeitos escolares com o planejamento. Observa-se uma resistência ao ato de planejar devido à falta de sentido e a ineficácia para a prática desse tipo de planejamento.

O planejamento, para ter sentido, precisa ter relação com a prática, isto é, precisa ser concebido como um processo de intervenção da realidade escolar, o qual envolve reflexão e tomada de decisão visando à transformação ou ao redirecionamento das ações. Uma instituição escolar, para desenvolver uma educação de qualidade, necessita formular seus objetivos, propor ações significativas, escolher os meios e critérios para avaliá-las e, isso se torna possível por meio do processo de planejamento.

Libâneo (2004, p.149) afirma que, "sem planejamento, a gestão corre a sabor das circunstâncias, as ações são improvisadas, os resultados não são

Excluído: ,
Excluído: o
[DH4] Comentário: Como assim a falta de sentido? Isso está vago.
Excluído: a
Excluído:
Excluído: t

Fonte: Dados da pesquisa.

Na figura 5, 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 com-

¹³ 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). Segundo Hymes (1972), as competências comunicativas são um conjunto de habilidades que vão sendo adquiridas durante o processo de socialização e, portanto, são socioculturalmente condicionadas. Elas exigem não só a capacidade de lidar com uma língua, mas também de saber se situar no contexto comunicativo de cada comunidade específica, em suas diversas formações sociais, culturais e ideológicas.

plementariedade 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. Por outro lado, uma 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.

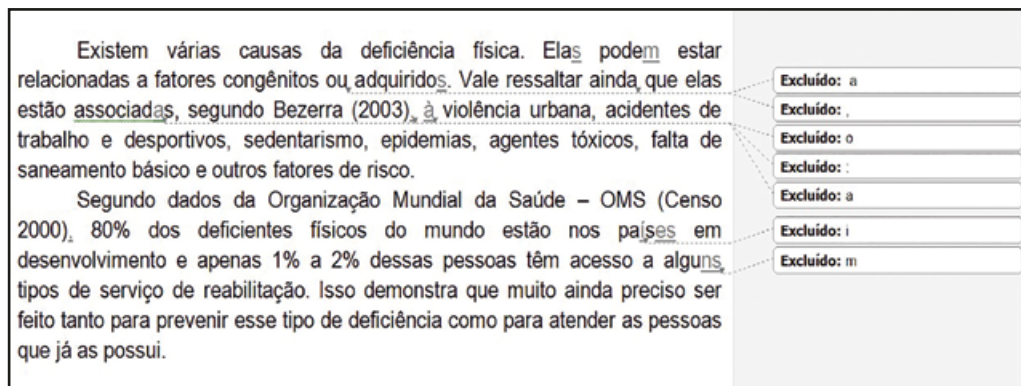
Percebemos, na interlocução [DH4], que não há uma solicitação expressa para um sujeito fazer uma revisão do trecho, mas fica claro que houve uma divergência entre o que escreveu o professor conteudista e o que o revisor supõe adequado no que se refere à progressão textual. Essa forma de interlocução 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 material didático digital até que se chegue a webaula postada no Moodle para os estudantes 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, 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 6, a seguir, vemos um exemplo de revisão resolutive em que o revisor textual utilizou as operações de acréscimo (adição) e de supressão (omissão):

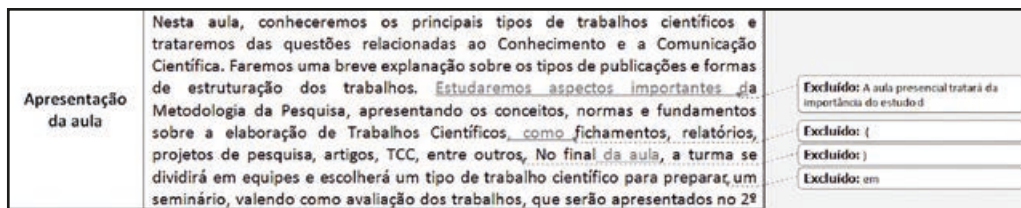
Figura 6 – Estratégia de interlocução por complementariedade – revisão resolutive por acréscimo e exclusão



Fonte: Dados da pesquisa.

Podemos observar na figura 6 que houve tantos 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 resolutive a substituição de elementos que contêm algum tipo de problema ao texto, como vemos na figura 7 a seguir:

Figura 7– Estratégia de interlocução por complementariedade – revisão resolutive por substituição



Fonte: Dados da pesquisa.

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 convencioneados 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 8 – Estratégia de interlocução por complementariedade – revisão resolutive por deslocamento

<p>Objetivo: Conhecer acerca do catálogo dos cursos técnicos.</p> <p>FONTES DE PESQUISA???</p> <p><u>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. Logo as instituições federais que ofertam cursos técnicos possuem autonomia para a sua criação, definição curricular e número de vagas. Agora, em se tratando das redes privadas, municipais e estaduais, estas solicitam autorização e credenciamento de cursos técnicos aos Conselhos Estaduais de Educação dos estados e suas jurisdições.</u></p>	<p>Excluído: Antes de qualquer coisa, é importante destacamos que as instituições federais que ofertam cursos técnicos possuem autonomia para a sua criação, definição curricular e número de vagas. Em se tratando das redes privadas, municipais e estaduais, estas solicitam autorização e credenciamento de cursos técnicos nos Conselhos Estaduais de Educação dos estados e suas jurisdições. ¶</p> <p>Formatado: Recuo: Primeira linha: 1,25 cm</p> <p>Excluído: Queremos esclarecer com estes dados que:</p> <p>Excluído: .</p> <p>Excluído: .</p> <p>Excluído: ficando</p> <p>Formatado: Recuo: Primeira linha: 1,25 cm</p> <p>Excluído: .</p>
---	---

Fonte: Dados da pesquisa.

Na figura 8, 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 tornar 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 resolutive, o trecho foi assim reescrito: “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 resolutive (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.

Como vimos, a etapa de revisão mediada no contexto de produção do gênero webaula revela particularidades de produção, como estilo, autoria, hierarquia, competências discursivas, entre outros aspectos que estão implicados nas estratégias de interlocução feita pelos sujeitos e que fazem uma estreita relação com o processo de *designing* da pedagogia dos multiletramentos. Ao descrever e analisar o processo de revisão mediada, vimos uma negociação textualizada e orquestrada, cujo modo particular de interação dos sujeitos ocorre por meio de interlocuções diretas no próprio texto que é construído durante todo o processo *designing* da webaula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há aspectos que devem ser levados em consideração numa escrita colaborativa quando se trata de enunciação escrita como a do gênero webaula. Primeiro, temos que 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 estudantes em EaD – que são os leitores idealizados/previstos durante todo o processo de escrita colaborativa. Segundo, haverá uma recursividade de etapas marcada pela mediação e negociação presentes na produção da webaula que demandarão outras formas de orquestração de interferências dos sujeitos e das respectivas atividades discursivas implicadas nas interlocução 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 e de *designing*. Isso acontece porque os sujeitos escrevem a webaula tendo em mente tanto os estudantes (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 estudante, à medida que vai escrevendo seu texto, ou seja, à medida que textualiza, recorre às etapas de revisão, planejamento e edição.

Notamos que, na etapa de revisão colaborativa, está presente nas interações textualizadas pelos sujeitos uma busca de identidade que tem a ver com a questão da autoria do gênero webaula. Como vimos na análise do processo de escrita colaborativa, os sujeitos interagem de forma diferente entre si e manipulam o texto a partir de uma competência discursiva a qual lhe é atribuída no processo de produção (*designing*). Todavia tanto a manipulação do texto da webaula nas etapas recursivas quanto a atribuição da competência de cada sujeito são influenciadas pela hierarquia previamente estabelecida entre os sujeitos que escrevem colaborativamente (com o professor conteudista especialista no conteúdo sendo o autor da webaula e os demais sujeitos como colaboradores na escrita do gênero). Essa hierarquia procura garantir a autoria de um texto como o gênero webaula (tipicamente colaborativo) por meio da relação entre autoria e resposta-responsável definida por Bakhtin (2011) e a ideia de peso entre os enunciatários percebida por Sobral (2009).

Ao trazer o diálogo entre diferentes bases teóricas para a análise das situações colaborativas de escrita, como a revisão mediada, vemos que as estratégias de interlocução, as habilidades de escrita, as operações de textualidade e as relações dialógicas envolvidas no processo de escrita demandam que os sujeitos saibam lidar com questões interpessoais que influem numa produção colaborativa e mediar situações conflitivas de hierarquia e autoria principal do texto.

Neste sentido, entender a produção de um gênero de escrita colaborativa como a webaula a partir do processo de design pode levantar uma reflexão sobre a criação de outros espaços de escrita, novas formas de interlocuções e de colaboração que reverberem em propostas educacionais para o ensino-aprendizado que levem em conta a pluralidade de vozes pressuposta no processo de *designing*. Esses novos espaços podem ser inseridos no planejamento das aulas junto com a perspectiva de produção colaborativa, de forma a gerar também reflexões e avaliações críticas sobre processo de *designing* no contexto específico do estudante.

Como vimos por meio da análise dos textos na etapa da revisão mediada, repensar as premissas dos multiletramentos aliadas à prática de escrita colaborativa, com o objetivo de sugerir novas práticas de produção, novos designs, seria uma boa iniciativa para o ensino de produção de textos. Esta relação entre multiletramentos e escrita colaborativa permite aos sujeitos (estudantes e professores)

conhecerem novas formas de aprendizado a partir, por exemplo, da produção de gêneros do ambiente digital. Tal prática ajudaria a revelar que a proposta dos multiletramentos representa uma possibilidade pluralista para a sala de aula, pois não prevê a descrição de práticas-modelo, ou algo específico a ser seguido, mas sim, uma variedade de opções de produção a partir do conceito de design e de *designing*.

