



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ  
CENTRO DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA  
MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

**CAMILA OLIVEIRA LOPES**

**ESCRITA E REVISÃO:  
O PROCESSO DE PRODUÇÃO DE AULAS NO CONTEXTO EAD**

**FORTALEZA – CEARÁ**

**2015**

CAMILA OLIVEIRA LOPES

ESCRITA E REVISÃO: O PROCESSO DE PRODUÇÃO DE AULAS NO  
CONTEXTO EAD

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PosLA), do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada. Área de concentração: Linguagem e Interação.

Área de concentração: Linguagem e interação

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nukácia Meyre Silva Araújo.

FORTALEZA – CEARÁ

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Lopes, Camila Oliveira.

Escrita e revisão: o processo de produção de aulas no contexto EaD [recurso eletrônico] / Camila Oliveira Lopes. - 2015.

1 CD-ROM: il.; 4 ¾ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 135 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2015.

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dra. Nukácia Meyre Silva Araújo.

1. Ensino a distância . 2. Material didático para Ensino a distância. 3. Escrita. 4. Revisão textual. I. Título.

CAMILA OLIVEIRA LOPES

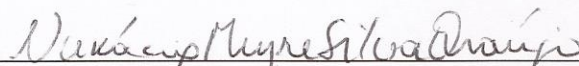
ESCRITA E REVISÃO: O PROCESSO DE PRODUÇÃO DE AULAS NO  
CONTEXTO EaD

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Linguística Aplicada.

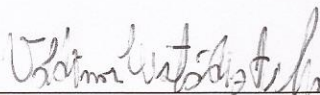
Área de Concentração: Linguagem e Interação

Aprovada em: 25 / 08 / 2015.

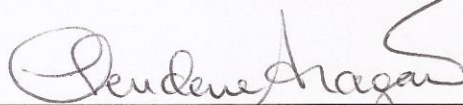
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Nukácia Meyre Silva Araújo (Orientadora)  
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof. Dr. Valdinar Custódio Filho  
Universidade Federal do Ceará – UFC



Profa. Dra. Cleudene de Oliveira Aragão  
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Dedico este trabalho àquele que esteve em meu pensamento a cada dia de escrita, leitura e estudo: meu pai. (*in memoriam*)

## AGRADECIMENTOS

À minha amada família, pelo incentivo aos meus estudos e por ter tido sempre paciência e compreensão nas muitas vezes em que estive sem a minha presença.

Ao meu querido namorado Bruno, que se fez tão imprescindível com sua calma e seu afeto constantes.

À Profa. Dra. Nukácia Araújo, minha admirada orientadora, que tem me guiado pelos caminhos do aprendizado desde a graduação em Letras e norteou ainda mais profundamente minha pesquisa de mestrado.

Aos meus estimados amigos do trabalho e da vida, Thaísa, Tales, Vandemberg, Viviane, Herica, Aline, Charliana, Diana e Eláise, pelo apoio e pela compreensão diários que tanto contribuíram para minha escrita.

Ao meu querido amigo e colega de grupo de pesquisa Leonel, que foi extremamente importante não apenas na revisão do meu trabalho, mas nas palavras doces e amigas que sempre se dispôs a me dedicar.

A todos os colegas do Grupo de Pesquisa em Linguística, Ensino e Tecnologias – LENT/UECE, pelas discussões relacionadas à teoria e à prática, e pela contribuição efetiva na construção de minha pesquisa.

Ao corpo docente do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada – PosLA, que muito contribuiu para meu aprendizado durante o período do mestrado.

A todos os meus amigos que tanto torcem por mim e me ajudaram desde sempre com seu interesse e com palavras doces e amigas: Sávio, Daniel, Jessica, Lívia, Naiara, Eline, Sárvia e Mayrla.

À equipe de Produção de material didático para Educação a Distância do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFCE, pela contribuição que tão solícitamente deu à minha pesquisa.

“Escrever para falhar.  
Escrever para aprender.  
Escrever para não esquecer.  
Escrever para ser.”  
B.C.

## RESUMO

O ensino a distância é uma modalidade de aprendizado que consegue atingir grandes quantidades de alunos, não deixando de manter as características necessárias para o ensino de qualidade por causa dessa demanda. Essa modalidade de educação tem crescido no Brasil especialmente depois de sua oficialização pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e a posterior regulamentação da EaD em 20 de dezembro de 2005 pelo Decreto nº 5.622. Esse crescimento nos mostra que os professores de ensino superior se veem diante de um novo desafio: a elaboração de material didático para a aprendizagem a distância, uma vez que, na EaD, os professores necessitam escrever as suas aulas, diferente do que acontece na educação presencial, em que os professores as proferem numa interação face a face. Para um entendimento sobre tal produção, uma análise da revisão textual desse material didático esclarece muitos aspectos de sua confecção. A partir disso, tivemos como objetivo nesta pesquisa analisar o processo de revisão do material didático impresso destinado ao ensino a distância no que diz respeito ao trabalho do revisor e do *designer* educacional. A pesquisa é qualitativa de caráter descritivo devido aos seus objetivos girarem em torno da análise de todo o processo de produção de material didático impresso da EaD, partindo da compreensão do papel dos atores sociais envolvidos na pesquisa (revisor e *designer* educacional) e vai até as operações linguísticas de revisão adotadas por eles nesse processo. A amostra da pesquisa é composta por versões de quatro aulas de graduação e de duas aulas de pós-graduação em EaD do Instituto Federal de Educação do Ceará (IFCE), que vão desde os textos-base até as versões reescritas do processo de produção das aulas em que foi feita uma análise comparativa-interpretativista das várias versões do texto didático, ou seja, as versões de cada aula foram confrontadas umas com as outras. Os resultados obtidos indicaram que a revisão textual é uma etapa imprescindível na produção de material didático para o ensino a distância, principalmente pelo fato de, até chegar à versão final, essa aula ser produzida por, pelo menos, três profissionais: professor conteudista, *designer* educacional e revisor de texto. Além disso, é possível afirmar também que o *designer* educacional e o revisor de texto muitas vezes



exercem a função um do outro na produção das aulas, o que pode ser atribuído ao fato da escrita para a EaD ser essencialmente colaborativa.

**Palavras-chave:** Ensino a distância. Material didático para Ensino a Distância. Escrita. Revisão textual.

## ABSTRACT

Distance learning is a teaching method that can reach a great amount of students, keeping the necessary characteristics for good quality teaching due to this demand. This modality of education has grown in Brazil, especially after its formalization through the Law of Directives and Bases of National Education 9.394 in December 20, 1996 and the posterior regulation of distance learning in December 20, 2005 through the decree 5.622. This growth reveals that the higher teaching professors see ourselves before a new challenge: the production of learning material for distance learning, since the professors have to write their classes in distance learning, unlike what happens in the traditional education, in which the professors deliver them in a face-to-face interaction. In order to understand that production, an analysis of the proofreading of this learning material clarify many aspects of their production. From this, we had, in this research, the objective of analyzing the proofreading process of the printed teaching material aimed at distance learning with regard to the proofreader's work and to the educational designer. The research is qualitative with a descriptive approach because their goals revolve around the analysis of the process of production of printed teaching material of distance learning as a whole. It stretches from the role of the social actors involved in the research (proofreader and educational designer) to the linguistic operations of review employed by them in this process. The sample of the research is composed by the versions of undergraduate and graduate classes in distance learning of the Federal Institute of Education of Ceará (IFCE). From the basic texts to the rewritten versions of the process of production of classes, it was performed a comparative-interpretative analysis of the several versions of the teaching material, that is, the versions of each class were confronted with one another. The obtained results indicated that the proofreading is an indispensable stage in the production of the teaching material for the distance learning, mainly because, before reaching the final version, this class is produced by, at least, three professionals: traditional professor, educational designer and proofreader. Besides, it is also possible to say that the educational designer and the proofreader often occupy the each other's function in the production of the

classes, which can be attributed to the fact that the writing for distance learning is essentially collaborative.

**Keywords:** Distance Learning. Teaching material for distance learning. Writing; Proofreading.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Estrutura do modelo cognitivo de revisão segundo Hayes <i>et al.</i> (1987, p. 185) .....	30
Figura 2 - Fluxo de trabalho de produção de material para EaD na UFC .....	48

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Operações linguísticas de revisão – Informática educativa.....	124
Tabela 2 - Operações linguísticas de revisão – Manejo e conservação do solo .....	124

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>2</b>	<b>ESCRITA E INTERAÇÃO</b> .....	23
2.1	CONCEPÇÕES DE ESCRITA .....	23
2.2	REVISÃO: UMA ETAPA DO PROCESSO DE ESCRITA E UM TRABALHO TÉCNICO .....	28
<b>3</b>	<b>PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO EM EAD</b> .....	39
3.1	RETEXTUALIZAÇÃO .....	41
3.2	TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA .....	43
3.3	PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA EAD .....	45
<b>4</b>	<b>ESCRITA E REVISÃO: O PROCESSO DE PRODUÇÃO DE AULAS NO CONTEXTO EAD</b> .....	55
4.1	ASPECTOS METODOLÓGICOS .....	55
4.1.1	<i>Corpus</i> da pesquisa .....	55
4.1.2	Procedimentos metodológicos .....	56
4.1.3	Descrição do material didático .....	57
4.2	ANÁLISE DA DISCIPLINA DE INFORMÁTICA EDUCATIVA .....	61
4.2.1	<b>Aula 1: “Tecnologias digitais na Educação”</b> .....	61
4.2.2	<b>Aula 2: “Uso de softwares e aplicativos em contexto educacional”</b> .....	68
4.2.3	<b>Aula 3: “Ambientes informatizados de ensino e aprendizagens e recursos educacionais abertos”</b> .....	75
4.2.4	<b>Aula 4: “Produtos educacionais informatizados: critérios e instrumentos para uma avaliação formativa”</b> .....	85

4.3	ANÁLISE DA DISCIPLINA DE MANEJO E CONSERVAÇÃO DO SOLO.....	93
4.3.1	<b>Aula 1: “Manejo de solo e água”</b> .....	94
4.3.2	<b>Aula 2: “Áreas de proteção ambiental e recuperação de áreas degradadas”</b> .....	108
4.4	SUMARI ANDO A ANÁLISE.....	123
5	<b>CONCLUSÃO</b> .....	128
	REFERÊNCIAS .....	130

## 1 INTRODUÇÃO

A educação a distância (EaD) é uma modalidade de ensino que consegue atingir grandes quantidades de alunos, não deixando de manter as características necessárias para o ensino de qualidade por causa dessa demanda. Essa modalidade de educação tem crescido no Brasil especialmente depois de sua oficialização pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e a posterior regulamentação da EaD em 20 de dezembro de 2005 pelo Decreto nº 5.622 (BRASIL, 2005).

Esse tipo de ensino tem sido utilizado em diversos setores, tais como na Educação básica, na EaD corporativa (utilizada por empresas) e no Ensino superior (MAIA; MATTAR, 2007). Em se tratando da EaD no Ensino superior, esse tipo de ensino tem características próprias, distintas das do ensino superior presencial.

No ensino superior a distância, devido às próprias características da modalidade, professor e aluno permanecem distantes física e temporalmente. A aula se realiza então como uma webaula e como aula em material impresso. Segundo Araújo; Zavam; Hissa (no prelo), a webaula seria um gênero híbrido, que se realiza em ambiente virtual, que mantém muitas das características da aula do ensino presencial – mas que se realiza em outro suporte, a tela –, e que é composta por um texto principal multissemiótico e “pelos demais gêneros/ferramentas interativas que também nela estão presentes [...] tais como fórum, chat, atividade, vídeo, áudio”.

As aulas em material impresso, o livro propriamente dito, é o texto que serve de base para a composição da webaula. É, em boa medida, no livro e na webaula, como materiais didáticos, que a didatização de conteúdos científicos ocorre em EaD. Sendo assim, a didatização que é feita no ensino presencial por meio da fala do professor, no ensino a distância, é feita no próprio material didático, através de estruturas linguísticas.

Dessa forma, no ensino a distância, os professores se veem diante de um novo desafio: a elaboração de material didático para essa modalidade,



uma vez que na EaD os professores necessitam escrever as suas aulas, diferente do que acontece na educação presencial, em que os professores as proferem numa interação face a face. Entretanto, mesmo para professores que escrevem textos científicos acerca de suas pesquisas (dissertações, teses, artigos científicos, por exemplo), o que é o caso da maioria dos professores que produzem conteúdos para EaD, a produção de seu próprio material didático parece ser difícil, já que o texto didático apresenta características diferentes das de um texto científico com relação a interlocutores, propósito comunicativo e suporte, por exemplo.

Apesar de a educação a distância ser uma modalidade de ensino que surgiu em meados do século XIX (MATTAR, 2011), como foi dito anteriormente, só a partir dos anos 1990 é que obteve um crescimento expressivo por causa do desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação (TICs). Devido a esse crescimento, ainda fazem-se necessários estudos acerca desse tipo de ensino, já que a EaD apresenta características bem específicas.

Dentre essas especificidades está a escrita de material didático - feita de forma colaborativa e executada pelo professor conteudista, pelo *designer* educacional e pelo revisor até que se chegue à sua versão final -, que deve levar o aluno à reflexão e ser elaborado com o intuito de facilitar a aprendizagem autônoma, um dos objetivos do ensino a distância. Isso porque em EaD o contato do professor com o aluno se dá por meio do material didático impresso e digital e de recursos tecnológicos de interação, tais como fórum, chat, videoconferência, por exemplo. Em função disso, o aluno dessa modalidade precisa desenvolver novos métodos de estudo, já que estará a todo momento “sozinho”, sem a presença física do professor e dos colegas.

Como já citado, o material didático para aprendizagem a distância é construído de forma colaborativa, principalmente, por três atores, de acordo com Araújo, Hissa, Schmidlin (2014): o professor conteudista, o *designer* educacional e o revisor. O professor conteudista é o especialista no assunto abordado na disciplina e é quem escreve o texto-base das aulas. O DE faz a transposição didática, que é uma espécie de revisão de aspectos interativos do

texto, e dessa forma, consideramos em nossa pesquisa que o DE também é considerado uma espécie de revisor. Já o revisor (na perspectiva que adotamos aqui), analisa aspectos textual-discursivos e de forma (quando ele faz essa revisão, dependendo do grau de interferência que ele assume, pode agir como DE).

Em relação a pesquisas sobre EaD, por ser uma modalidade em ascensão, deve ser uma área cada vez mais explorada para que se possa contribuir para o seu desenvolvimento. No que concerne ao material didático para essa modalidade, já existem muitas pesquisas sobre esse tipo de material e essa já é uma temática abordada no meio acadêmico em diversas áreas, como educação e linguística aplicada, no entanto, ainda são necessários estudos acerca de certas características que não foram tão exploradas, como é o caso específico da perspectiva da revisão de textos como um processo indispensável na confecção desse material, principalmente no que toca ao trabalho do DE também ser visto como uma espécie de revisão.

Guedes (2011) faz um estudo que trata das especificidades do material didático produzido para o curso de licenciatura de matemática da Universidade Federal do Ceará (UFC), que traz uma grande contribuição para os estudos da produção de material didático para EaD em geral, por tratar dos parâmetros de qualidade de tal tipo de material. A autora aborda mais especificamente o trabalho do professor conteudista e do *designer* instrucional (denominação anterior para *designer* educacional), mas não aborda a etapa de revisão e nem coloca o revisor como um dos atores centrais no processo de escrita desse tipo de material.

Araújo; Zavam; Hissa (no prelo) analisam “a webaula como um gênero discursivo de escrita colaborativa”. As pesquisadoras analisam as características gerais da produção de material didático para EaD, tratam do material impresso, mas se detêm na webaula. Elas discutem a autoria e a escrita colaborativa nesse processo de produção, mas não tratam da etapa de revisão.

Com relação a pesquisas que têm como foco a etapa de revisão de textos no processo de escrita do material didático para ensino a distância, podemos destacar os estudos a seguir.

Hermont; Assumpção (2010) investigam a tarefa de revisão no processo de escrita de material didático para o ensino a distância. Os pesquisadores levam em conta que essa tarefa exige do revisor não só a revisão de aspectos de forma e de gramática, mas também do que concerne aos aspectos didáticos. Porém, ao definirem como deve ser a tarefa de revisão desse tipo de material, os autores delegam a tarefa de revisão somente ao profissional revisor, não sendo mencionado o trabalho do *designer* educacional.

Martins; Araújo (2011) analisam as várias versões escritas e reescritas de um material didático para EaD, relatando as estratégias e operações linguísticas adotadas pelo escritor no decorrer do processo de revisão do material didático produzido para um curso de extensão em Formação de Revisores. Essa pesquisa chegou à conclusão de que, considerando o *corpus* analisado, a escrita desse tipo de material busca ser processual e dialógica para que se chegue ao propósito comunicativo e à finalidade pedagógica do material didático para a educação a distância. No entanto, essa pesquisa não aborda o trabalho conjunto do DE e do revisor, restringe-se apenas a tratar da tarefa de revisão feita pelo próprio escritor das aulas.

Zavam (2013) também aborda a revisão textual que acontece na produção de material didático para a EaD. A autora se detém na tarefa de revisão de textos, mais precisamente no trabalho do revisor e nas suas contribuições para esse tipo de escritura, porém não associa o trabalho do DE a, também, um tipo de revisão desse material.

No que toca especificamente ao trabalho do *designer* educacional, Chaquime; Figueiredo (2013) analisam o papel desse profissional exaltando sua importância no processo de escrita de material didático para EaD, como aquele que “é o responsável por pensar e propor metodologias e técnicas que facilitem o processo de ensino-aprendizagem”, mas não relacionam o seu trabalho à tarefa de revisão.

Considerando-se esses estudos, é perceptível que a etapa de revisão, a qual é indispensável no processo de escrita colaborativa do material didático para o ensino a distância, ainda é um objeto de estudo pouco investigado, principalmente no que respeita ao trabalho do DE.

Sobre a escrita colaborativa, acreditamos que a revisão é uma etapa importante, que ocorre várias vezes em um processo de diálogo contínuo entre professor conteudista, DE e revisor. Nesta pesquisa fazemos uma análise do processo de revisão do material didático impresso destinado ao ensino a distância, o que esclarece muitos aspectos da confecção de tal material. Considerando isso, analisamos o papel desempenhado pelo DE e pelo revisor nesse processo de revisão, a fim de saber qual a diferença entre esses profissionais, de que forma realizam seus trabalhos, o que é considerado necessário para o bom desempenho deles e o que funciona e o que não funciona em suas tarefas.

No presente estudo, temos como principal objetivo analisar o processo de revisão do material didático impresso destinado ao ensino a distância no que diz respeito ao trabalho do revisor e do *designer* educacional. Já os objetivos específicos são: analisar o papel do *designer* educacional e do revisor na etapa de revisão; identificar o tipo de revisão executado (resolutiva ou indicativa) e os movimentos de revisão feitos pelo *designer* educacional e pelo revisor; e verificar se há diferença entre as revisões, feitas pelo revisor e pelo *designer* educacional, nas diferentes áreas do saber analisadas.

Com relação às teorias que embasam nosso estudo, a pesquisa é orientada pela concepção sociocognitiva-interacionista da língua, cujo enfoque se dá na interação entre os sujeitos. Os estudos da escrita, apoiados pela concepção sociocognitiva-interacional, consideraram, além do escritor, a influência que o outro pode causar no autor, ou seja, como o autor escreve seu texto em função do leitor. Além disso, para que o texto seja interpretado de forma mais apropriada, deve ser considerada, também, a situação em que o texto será lido, qual é a finalidade desse texto, observando-se, assim, aspectos da situação de interação social em que o escrito está inserido.

Os estudos sociocognitivos-interacionais consideram aspectos cognitivos, interacionais e formais na atividade de escrita e partem do entendimento de que o ato de escrever é um processo composto por várias etapas conectadas e recursivas. A concepção de escrita como processo envolve três etapas recursivas, que são: planejamento, execução e revisão. As três etapas são tratadas em nosso estudo, sendo a etapa de revisão abordada mais detidamente devido a sua importância para nosso recorte.

É importante destacar que existem duas perspectivas diferentes de revisão de texto: a do revisor-autor e a do revisor-leitor. A primeira diz respeito à etapa de revisão do processo de escrita do próprio escritor do texto. Já a segunda faz referência a um leitor que assume o papel de revisor em uma leitura avaliativa do texto de outra pessoa.

Nesta pesquisa, discutiremos a atividade de revisão que compete ao revisor textual e ao *designer* educacional – na perspectiva do revisor-leitor. Esses dois profissionais contribuem para a escrita do material didático para EaD a partir de suas leituras avaliativas das versões de outrem: o DE avalia a versão do conteudista, produz outra versão que será avaliada pelo revisor e assim sucessivamente.

Esse “olhar do outro” sobre o texto corresponderia a outra teoria abordada em nossa pesquisa, o conceito de exotopia (BAKHTIN, 2011), que significa o desenvolvimento do olhar do outro – daquele que está em um lugar exterior –, em relação a um sujeito.

Com relação à produção de material didático para o ensino a distância, tratamos sobre as especificidades desse tipo de material aliadas às teorias quanto à retextualização e transposição didática. Todas as especificidades desse material indicam que a escrita de material didático é diferente da escrita de outros textos pelo fato de ser necessário, a todos aqueles que se propõem a produzi-lo, saber como auxiliar o aluno na construção do conhecimento, que foi retextualizado no material didático, de forma que ele [aluno] consiga apreender esse conhecimento sem a presença física de um professor que o oriente.

No caso da produção de material didático para EaD, a retextualização acontece de um ou mais textos científicos (textos-base) para o texto didático. Para explicar como se dá essa retextualização, temos que aliar esse conceito à teoria da transposição didática além de considerar as práticas sociais próprias dessa modalidade de ensino e estar investido de todas as características da escrita em EaD.

Quanto à metodologia da nossa pesquisa, no exame da revisão, investigamos quais estratégias são adotadas no processo de revisão de aulas para EaD, que contribuem para que no texto final seja facilitada a interação entre professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem na modalidade a distância e identificamos o tipo de revisão executado (se resolutive ou indicativa). Dessa forma, analisamos as ações executadas pelos dois profissionais no exercício de reescritura do texto até que se chegue à versão final.

Esse estudo foi feito com base em versões de aulas de graduação e de pós-graduação em EaD do Instituto Federal de Educação do Ceará (IFCE). Tivemos acesso aos textos-base e às versões reescritas do processo de produção das aulas e fizemos uma análise comparativa-interpretativa das várias versões do texto didático, ou seja, as versões de cada aula foram confrontadas umas com as outras e o resultado foi analisado e interpretado.

O corpo do trabalho está dividido em três capítulos. No primeiro, intitulado “Escrita e interação”, abordamos os conceitos que fundamentam a nossa pesquisa. Para compreendermos como se dá a escrita do material didático para o ensino a distância, apoiamos-nos, com relação aos aspectos interacionais da escrita, na concepção sociocognitiva-interacional da linguagem. Além disso, tratamos da etapa de revisão aliada ao conceito de exotopia (BAKHTIN, 2011) para entendermos a importância do “olhar do outro” nessa fase do processamento da escrita.

No segundo capítulo, nomeado de “Produção de material didático em EaD”, tratamos da produção de material didático em EaD, mostrando a formação de algumas equipes multidisciplinares envolvidas nesse processo até chegarmos à equipe que produz o *corpus* de nossa pesquisa. Abordamos as

características da escrita do referido tipo de material fundamentados no conceito de retextualização e na teoria da transposição didática. Além disso, descrevemos o processo de produção desenvolvido pelo professor-conteudista, pelo *designer* educacional e pelo revisor, apresentamos o papel de cada um desses profissionais e localizamos o lugar do revisor nesse processo.

No terceiro capítulo, intitulado “Escrita e revisão: o processo de produção de aulas no contexto EaD”, tratamos dos aspectos metodológicos desta pesquisa e procedemos à análise do processo de revisão do material didático impresso destinado ao ensino a distância e do trabalho do revisor e do *designer* educacional nesse tipo de produção, tendo em vista que a etapa de revisão é indispensável no processo de escrita colaborativa do material didático para o ensino a distância.

Por fim, após o corpo do trabalho, seguem as considerações finais, em que sintetizamos os aspectos mais relevantes de nossa pesquisa. Vamos à discussão.

## 2 ESCRITA E INTERAÇÃO

Neste capítulo, tratamos de conceitos que fundamentam a nossa pesquisa. Para compreendermos como se dá a escrita do material didático para o ensino a distância, abordamos os aspectos interacionais da escrita, embasados na concepção sociocognitiva-interacional da linguagem. Tal concepção trata a escrita como um processo centrado no outro e que envolve várias etapas, das quais nos detemos na etapa de revisão. Além disso, abordamos a etapa de revisão aliada ao conceito de exotopia (BAKHTIN, 2011) para entendermos a importância do “olhar do outro” nessa fase do processamento da escrita.

### 2.1 CONCEPÇÕES DE ESCRITA

O ato de escrever – à luz da concepção sociocognitiva-interacional da linguagem – é uma atividade que deve ser conduzida pela interação e exige a ativação de conhecimentos acerca da língua, do mundo, de textos e de situações comunicativas. Dessa forma, o texto seria um local de interação em que os interlocutores (inter)agem dialogicamente para a produção dos sentidos (KOCH; ELIAS, 2012).

Tal produção de sentidos exige uma mobilização tanto do escritor quanto do leitor do texto, os quais utilizarão várias informações contextuais (saberes de cunho sociocultural, histórico, etc) que deverão ser levadas em conta no momento da escrita e reconstruídas no momento da interação para a compreensão textual.

O ato de escrever envolve uma série de atividades por parte do escritor para que o leitor atue na (re)construção dos significados que se materializam através da junção do que está posto na superfície textual e de inferências pressupostas pelo escritor – com base na situação comunicativa e em seu conhecimento a respeito da audiência – e produzidas pelo leitor. Dessa maneira, o escritor deve organizar as informações que ele julgar necessárias para o seu projeto de escrita, selecioná-las e decidir em que ordem serão colocadas no texto, tendo como foco o leitor.



Assim, o que se percebe é que a atividade de escrita é regida primordialmente pela interação entre os sujeitos. Nela o escritor tem como fator central o público a que se destina o texto. Além disso, para que o projeto de dizer do produtor do texto se realize de forma mais apropriada, deve ser considerada também a situação de interação, a finalidade do texto, observando-se, dessa forma, os aspectos interacionais constitutivos do próprio escrito.

Os estudos sociocognitivos-interacionais consideram aspectos cognitivos, interacionais e formais na atividade de escrita e partem do entendimento de que o ato de escrever é um processo composto por várias etapas conectadas e recursivas. Essa abordagem originou-se a partir dos estudos cognitivistas, que definiram as etapas do processo de escrita e levaram em consideração aspectos como o público ao qual se destina o texto, a motivação de escrita e os objetivos do autor do texto. Com o início dos estudos sociocognitivos-interacionais, a audiência passou a ter centralidade no processo de escrita.

Para explicar com mais clareza a abordagem sociocognitiva-interacional da escrita, é necessário fazer primeiramente um breve passeio sobre abordagens teóricas anteriores. Começamos então fazendo uma sintética contraposição entre a visão de escrita como um processo e a visão de escrita como um produto. Esse último ponto de vista é concebido por uma abordagem positivista da escrita em que, segundo Koch (2009), entende-se a linguagem como um sistema pronto e acabado. Sob esse viés, a escrita é definida como um “dom”, “uma prática que poucas pessoas teriam a sorte de conseguirem fazer bem” (SERAFINI, 1998).

Nessa perspectiva, o produtor do texto teria somente que conhecer as regras que formam o sistema linguístico e codificar aquilo que pretende passar para o leitor. Dessa forma, o texto é entendido, segundo Koch (2009), “como simples produto de uma codificação realizada pelo escritor a ser decodificado pelo leitor, bastando a ambos, para tanto, o conhecimento do código utilizado” (KOCH, 2009, p. 33).

Na abordagem positivista, a metodologia é essencialmente experimental e faz comparações entre dois grupos de estudantes: o primeiro grupo (experimental) “é submetido a um trabalho específico dentro do método

de investigação” e o outro (controle) “continua submetido a trabalho tradicional e não recebe tratamento especial na escrita”. (GARCEZ, 1998, p. 24). Primeiramente, passam por um teste que visa à caracterização do produto. Após um período em que os grupos recebem algumas instruções, um novo teste é feito, os resultados são comparados e obtêm-se implicações favoráveis ao grupo experimental.

Apesar de ser fundamentada em uma amostra reduzida de pessoas, essa perspectiva suscitou alguns questionamentos pertinentes sobre o processamento da escrita que foram analisados pela abordagem cognitivista.

A visão de escrita como um processo iniciou-se a partir dos estudos cognitivistas. Tais estudos buscaram descobrir, analisar e definir por quais etapas o escritor passa no momento de produção de um texto. Para tanto, buscou-se compreender os mecanismos mentais que o escritor ativa no momento em que ocorrem tais etapas. Nessa vertente, o conhecimento linguístico deixou de ser o único fator a ser levado em conta no ato de escrever e passaram a ser consideradas outras informações, como a audiência, a motivação de escrita e a delimitação do tema. No entanto, apesar de considerar a audiência, os estudos cognitivistas não a tinham como um elemento central da escrita.

A concepção de escrita como processo envolve três etapas recursivas, que são: planejamento, execução e revisão. Há diversos modelos cognitivos do processo de escrita, como os de Hayes & Flower (1980), Collins & Gentner (1980), White & Arndt (1995) e Serafini (1998), e todos eles abordam as três etapas. O que diferencia os modelos são os subprocessos descritos em cada modelo. Compreendemos melhor a abordagem da escrita como processo quando passamos a conhecer as etapas que o compõem. A seguir, discutimos as etapas do processo de escrita. Inicialmente, abordamos as etapas de planejamento e execução e em seguida abrimos um tópico para tratar mais detidamente da etapa de revisão pelo fato de essa ser o foco central de nossa pesquisa.

A etapa de planejamento diz respeito ao momento em que o autor projeta o seu texto, ou seja, corresponde à preparação do plano de escrita, ocasião em que as informações que se pretende colocar no texto são

selecionadas e organizadas, bem como as metas para a escrita são estabelecidas.

No modelo de processamento de escrita indicado por Hayes & Flower (1980), um dos principais modelos quanto à investigação cognitiva da escrita, a etapa de planejamento divide-se em três subprocessos: “geração de ideias”, “organização de ideias” e “definição de objetivos”. A “geração de ideias” é o momento em que o escritor seleciona as informações com as quais irá compor o texto. Já a “organização de ideias” diz respeito à disposição dessas informações em um plano de escrita. Por fim, a “definição de objetivos” diz respeito à tarefa que deve ser executada pelo escritor com o propósito de alcançar seu público-alvo.

No modelo do processo de escrita proposto por Collins & Gentner (1980), por seu turno, os autores consideram que a etapa de planejamento possui apenas o subprocesso “produção de ideias”, que está dividida em *apreensão de ideias* e *manipulação de ideias*, pois para eles nessa etapa deve haver somente a preocupação com a produção de ideias, deixando-se para depois questões voltadas para a escritura do texto em si.

Já White & Arndt (1995) propõem um modelo muito mais detalhado do que os descritos anteriormente. Nesse modelo, a etapa de planejamento se divide em três subprocessos: “geração de ideias”, “focalização”, “estruturação”. Na “geração de ideias”, o escritor faz um levantamento de ideias, uma formulação de questões, um registro de notas, a observação de produções não-verbais e o uso de interpretação e simulação, o que estimula o autor a produzir ideias para o texto.

Por conseguinte, na “focalização” é feita a seleção das ideias centrais e a consideração do propósito, da audiência e da forma textual. Aqui é importante atentar para a relevância conferida ao público-alvo já na etapa de planejamento. Por sua vez, na “estruturação” há a ordenação das informações e o experimento de arranjos textuais, em que será observada a relação entre a ideia principal e a estruturação textual.

Outro modelo de processamento de escrita que achamos importante destacar é o de Serafini (1998), pois é um texto fundador, ou seja, um dos primeiros a abordar a escrita como um processo. Esse modelo é descrito a partir da análise de redações escolares. Ele subdivide a etapa de planejamento

em “plano” e “produção de ideias”. No “plano”, o escritor faz a distribuição do tempo e a identificação das características do texto, enquanto na “produção de ideias” é feita a seleção e a organização das informações e a organização de um roteiro de escrita. A autora considera importante haver a elaboração de um plano de escrita antes de se começar a gerar as ideias porque o escritor precisa estar atento ao tempo<sup>1</sup> que deverá gastar para desempenhar cada etapa do processamento da escrita.

À vista disso, a etapa de execução consiste no momento em que o autor inicia seu texto, escrevendo a sua primeira versão. Nessa etapa, as informações selecionadas e organizadas na etapa anterior são articuladas e compõem o texto inicial.

Para Hayes & Flower (1980), a etapa de execução consiste no “preenchimento” das ideias que compõem o plano de escrita formado na etapa de planejamento. Esse preenchimento se dá por meio de proposições que são interligadas pelas relações que lhes são postas. Assim, são formadas as orações, que representam, em linguagem escrita, as proposições pensadas pelo autor no momento da etapa de planejamento.

Por seu turno, segundo Collins & Gentner (1980), a etapa de execução consiste na produção do texto, em que é levado em consideração o “objetivo da escrita” – que trataria, nas palavras dos autores, da produção de um texto que seja atraente, compreensível, inesquecível e/ou persuasivo – e os “dispositivos para construção do objetivo da escrita” – que são constituídos por questões de estruturação, estilo e conteúdo do texto.

Já White & Arndt (1995) dividem a etapa de execução em dois subprocessos: a “construção de texto-rascunho” e a “avaliação”. Na “construção de texto-rascunho”, o autor constrói um esboço do seu texto e a sua versão inicial. Nessa versão ainda são inseridas ideias que formarão uma apresentação da versão final. Por conseguinte, na “avaliação” o escritor avalia o texto-rascunho, faz um levantamento de questões e a contraposição entre o propósito do texto e os sentidos construídos no texto-rascunho para só após isso construir outra versão de seu texto.

---

<sup>1</sup> A variante “tempo” é destacada nesse modelo de processamento de escrita porque Serafini aborda a escrita na escola, ou seja, sua análise está voltada para as redações produzidas por alunos, aos quais é determinado um tempo limite para a escrita dos textos.

Assim como o modelo de Collins & Gentner (1980), no de Serafini, (1998) a etapa de execução diz respeito à produção do texto. No entanto, a autora se detém especificamente na estrutura e na forma textual ao tratar do método de elaboração de parágrafos, das formas de introdução e de conclusão do texto, do uso de conectivos e recursos dêiticos e do uso adequado de pontuação.

Isso posto, o que podemos depreender é que a etapa de execução, em todos os modelos descritos acima, diz respeito à escritura do texto em si. Nessa etapa, o autor apresenta uma versão inicial do texto, que ainda está em progresso, e chegará à sua versão final após a passagem por mais uma etapa do processamento da escrita: a revisão.

A etapa de revisão é aquela em que o escritor revisa o seu texto até que se chegue à última versão. É importante que o escritor, no momento da revisão, tenha em vista o que é revisar para que possa realizar essa tarefa a contento. Ele pode achar que revisar é apenas corrigir possíveis erros de escrita e gramática do texto e assim fazê-lo, bem como pode encarar o ato de revisar como tornar o texto adequado ao público a que ele se destina e dessa forma modificar o texto a fim de que seja compreendido da melhor forma pela audiência. Nesta etapa o escritor avalia seu texto e define o que e como deve ser corrigido.

Por ser a etapa de revisão aquela que é estudada nesta pesquisa, nos deteremos de forma mais aprofundada quanto a essa questão no próximo tópico.

## 2.2 REVISÃO: UMA ETAPA DO PROCESSO DE ESCRITA E UM TRABALHO TÉCNICO

A etapa de revisão começou a ser analisada a partir dos estudos cognitivistas, porém, poucos autores se detiveram a analisar os subprocessos que compõem essa etapa. Nessa fase da escrita, o autor se coloca como leitor de seu próprio texto a fim de detectar inadequações entre o que foi planejado e o que foi posto, de fato, na superfície textual.

No modelo de processamento de escrita de Hayes & Flower (1980), a etapa de revisão, que consiste em uma etapa essencialmente avaliativa, é

analisada a partir de dois subprocessos: a *releitura* e a *edição*. No subprocesso de *releitura*, o revisor faz uma leitura avaliativa de seu texto com a finalidade de identificar discordâncias existentes nele. É importante destacar que tais incongruências podem ser tanto de ordem textual quanto de ordem formal. Após a releitura, o revisor reformula as inadequações encontradas no subprocesso anterior, o que compreende o subprocesso de *edição*.

À luz da perspectiva sociocognitiva-interacional, a revisão ainda é encarada como uma etapa da escrita em que se tem a finalidade de diminuir as inadequações de um texto, reduzindo as possíveis incongruências existentes entre a intenção do autor e o texto em si, acrescentando a audiência como principal norteador dessa tarefa.

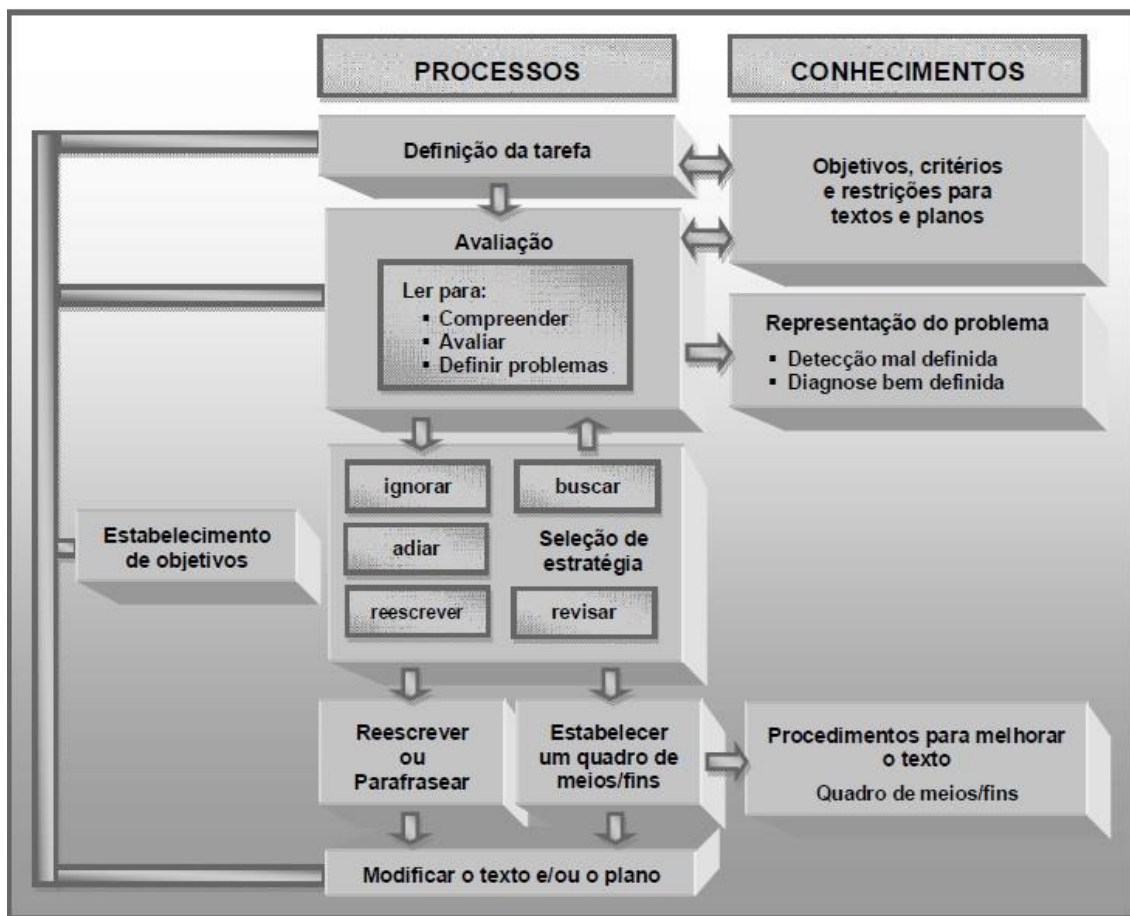
À tal definição de revisão, deve-se somar o estabelecimento, por parte do revisor, do que ele realmente vai fazer no momento da revisão. Autores como Hayes *et al.* (1987), que se detiveram no estudo da revisão, com base na análise de protocolos verbais, salientam que o ato de revisar se torna mais prático quando se estabelecem os objetivos da atividade. Durante a revisão textual, feita pelo próprio autor, podem-se adotar vários procedimentos, como optar por revisar apenas aspectos formais do texto ou escolher verificar se ele está adequado ao público ao qual se destina, já que cada pessoa possui sua estratégia de leitura e detecta os problemas em um texto de forma peculiar. Além disso, até mesmo a definição do que é revisar pode se diferenciar de pessoa para pessoa e de situação para situação.

O revisor, tendo definido que procedimentos referentes ao ato de revisar seriam adotados no trabalho de reformulação de um texto, tem que considerar ainda vários aspectos que podem nortear ou interferir no ato de revisar, como a situação de interação na qual o texto circulará, as condições de escrita, bem como o prazo que o escritor terá para finalizá-lo, o gênero textual em que será desenvolvido, o propósito comunicativo do escritor, dentre outros.

Para entender melhor os procedimentos adotados pelo revisor na atividade de revisão, explicitamos o modelo cognitivo de revisão proposto por Hayes *et al.* (1987). Nesse modelo, os autores identificam dois domínios básicos: *processos* e *conhecimentos*. O primeiro domínio abrange os procedimentos que o revisor precisa realizar no exercício de revisão do texto e o segundo abrange as noções e saberes que ele possui para executar tal

tarefa. Segundo Hayes *et al.* (1987), tais domínios estão correlacionados, pois os *conhecimentos* que o revisor possui vão determinar a maneira como ele executará os *processos* empreendidos no ato de revisar. Para esclarecer a que *processos* e *conhecimentos* os autores se referem, vejamos a figura abaixo:

**Figura 1- Estrutura do modelo cognitivo de revisão segundo Hayes *et al.* (1987, p. 185)**



Fonte: Hayes *et al.* (1987, p. 185)]

A análise da figura torna perceptíveis os diversos subprocessos envolvidos na tarefa de revisão. Sob essa perspectiva, é importante destacar que tais subprocessos, apesar de serem postos sequencialmente, não acontecem em uma ordem sequencial. Isso pode ser inferido pela presença das diversas setas que ligam um subprocesso ao outro, enfatizando que eles estão interligados em um processo recursivo (MARTINS, ARAÚJO, 2012).

O domínio que envolve os *processos* está subdividido em três partes: *definição da tarefa*, *avaliação* e *seleção de estratégia*. A seguir, analisamos cada uma delas.

A *definição da tarefa* corresponde ao primeiro passo que o revisor deve executar no ato de revisar. Nessa fase, deve-se levar em conta três questões básicas: 1) por que ou para que revisar?; 2) o que revisar?; e 3) como revisar?. Dessa maneira, conclui-se que a referida etapa é primordial ao ato de revisar, pois é nesse momento que o revisor determinará as diretrizes de seu trabalho de revisão.

Conforme Hayes *et al.* (1987), cada revisor processa de modo distinto o ato de revisar e, portanto, define tal tarefa de modo peculiar. Sendo assim, as estratégias de revisão se modificam conforme as experiências do sujeito. Dessa forma, na etapa da *definição da tarefa*, quanto à relação com o domínio dos *conhecimentos*, a experiência do revisor é que determina os objetivos, critérios e restrições na execução da revisão.

A segunda etapa do domínio dos *processos* corresponde à *avaliação*. Nela, segundo Hayes *et al.* (1987), tendo definido os objetivos, critérios e restrições, o revisor leria seu texto motivado por três aspectos: *compreender*, *avaliar* e *definir problemas*. Assim, é perceptível que a leitura do revisor deve ser crítica e estar direcionada à detecção de possíveis problemas encontrados no texto.

Esses problemas, segundo Hayes *et al.* (1987), podem ser representados de duas formas: como uma *detecção mal definida* ou como uma *diagnose bem definida*. Na primeira, o revisor conseguiria encontrar o problema, mas não saberia definir a sua natureza. Já na segunda, além de localizar o problema, o revisor também consegue defini-lo. O fato de não definir a natureza de todos os problemas textuais, conforme salienta Barlett (1982, *apud* MARTINS, ARAÚJO, 2012), não prejudicaria o processo de revisão. No entanto, saber definir os problemas auxiliaria na reflexão sobre as inadequações, o que processaria de forma mais satisfatória o ato de revisar.

No modelo de Hayes *et al.* (1987), após a *avaliação*, o revisor realizaria a *seleção de estratégia*, a qual corresponderia aos atos de: *ignorar*, *adiar*, *pesquisar*, *reescrever* e/ou *revisar*. Em outras palavras, ao detectar uma inadequação, o revisor pode optar por *ignorar* o problema, *adiar* a resolução do



problema, *pesquisar* maneiras para solucionar o problema, *reescrever* o texto de forma a evitar o problema e *revisar* o texto a partir do problema, encontrando uma maneira de solucioná-lo.

As estratégias apontadas no modelo cognitivo de revisão formulado por Hayes *et al.* (1987) especificam como o revisor pode resolver as inadequações encontradas no texto. Para explicitar como essas estratégias podem ser executadas no texto, faz-se necessário entender as *operações linguísticas de revisão* (FABRE, 1986).

O revisor (seja ele o próprio autor ou um leitor do texto) pode utilizar algumas estratégias, classificadas como *operações linguísticas de revisão*, uma taxionomia organizada por Fabre (1986) que vem sendo utilizada em diversos estudos que se propõem a analisar o processo de revisão de textos. A utilização dessas estratégias se dá no exercício de reformulação do texto a fim de diminuir as possíveis incongruências existentes para que o texto seja compreendido da maneira mais adequada pelo leitor, de forma que atenda aos objetivos que o escritor tinha em mente ao escrevê-lo. Essas operações podem acontecer no nível do grafema, da palavra, do sintagma, da oração, da sentença, do parágrafo, bem como no nível do texto como um todo. As operações são:

a) Acréscimo: operação em que se acrescentam, na versão do texto em processo de reescrita, elementos que resolvem os problemas encontrados durante a revisão, tais como falta de acentuação gráfica ou de pontuação, bem como de algum parágrafo que explique melhor algo que está sendo posto no texto.

b) Supressão: operação em que são retirados do texto, sem que seja necessário substituir, alguma unidade que se configure como um problema para o texto, como acentos e pontuações desnecessários, palavras, frases e até parágrafos.

c) Substituição: operação em que são trocados elementos que configurem algum problema para o texto, mas que não podem ser retirados, por unidades mais apropriadas, tais como acentuação gráfica, pontuação ou palavras inadequadas, bem como frases construídas de forma imprópria.

d) Deslocamento: operação em que são feitas alterações na posição dos elementos, mudando de lugar uma palavra dentro de uma oração, uma oração dentro de um parágrafo ou mesmo um parágrafo dentro do texto.

A seguir, vemos exemplos de cada operação em vários níveis retirados de Menegassi (2001), que analisa as operações linguísticas de revisão em textos acadêmicos coletados de alunos do primeiro ano de Letras da Universidade Estadual de Maringá. Nesses exemplos, a primeira linha corresponde à sugestão do professor ao texto do aluno, a segunda linha apresenta a primeira versão do aluno, antes da sugestão do professor, e a terceira linha mostra a segunda versão, depois da sugestão.

a) Operação linguística de acréscimo:

- Grafema:

Sugestão - § 2. “Resolvi desisti”. *Falta alguma coisa?*

“... resolvi desisti do curso.”

“... resolvi desistir do curso.”

- Palavra:

T16- Sugestão - § 1. “Estou em Maringá mais ou menos...” *O que faltou?*

“Agora estou aqui em Maringá mais ou menos uns 7 anos...”

“Agora estou aqui em Maringá há mais ou menos uns 7 anos...”

- Sintagma:

T23- Sugestão - § 1. “... e refletimos...” *Repense o complemento a isto.*

“Na maioria das vezes muitos de nós paramos e refletimos, o porquê?”

“... e refletir o que nos levava a fazer isto ou aquilo.”

- Oração:

T30- Sugestão- § 1. *Você fala em vários motivos e apresenta apenas um.*

“Escolhi o curso por vários motivos, para aumentar o meu grau de conhecimentos...”

“Escolhi o curso por vários motivos, para aprofundar nos estudos sobre literatura, dominar a língua Inglesa, saber escrever e expressar-me bem ...”

- Sentença

T03- Sugestão - § 2: *Você fala em vários motivos. Espera-se que mencione alguns, mas expõe apenas um. Quer pensar em acrescentar algum(uns) outro(s)?*

“O primeiro deles foi o Magistério feito no 2º grau, já que lecionar e crianças são as partes principais mais importantes da vida e do mundo.”

“O primeiro (...). Outro motivo e, talvez, o mais importante é minha paixão pela língua inglesa.”

b) Operação linguística de supressão:

- Grafema:

T21- Sugestão - § 5. *Há um problema ortográfico.*

“...que o saber fassa parte da minha vida...”

“... que o saber faça parte da minha vida...”

- Oração:

T15- Sugestão - § 4. *O homem busca... como se (ele) fosse artesanato. Repense.*

“Como se fosse artesanato, o homem busca, entre objetos de uso pessoal, aqueles industrializados “personalizados”...”

“Usa objetos industrializados “personalizados como se fossem artesanato, ou seja, como se fossem feitos especialmente para ele...”

- Sentença

T19- Sugestão - § 3. *Gostaria que pensasse sobre a afirmação que faz no primeiro período e a relação com o restante do parágrafo.*

“Com grande infantilidade e desejo de conhecimento, quando estamos no primeiro e segundo graus sempre vemos o vestibular como o fim.”

“Com grande satisfação vejo hoje que quando estava no primeiro e segundo graus sempre via o vestibular como o fim.”

## c) Operação linguística de substituição:

## • Grafema:

T14- Sugestão - § 4. *Um descuido de concordância.*

“... para compor um textos...”

“... para compor um texto...”

## • Palavra:

T24- Sugestão - § 4. *Emprego de onde (deveria ser específico para lugar em que).*

“Obtive experiências muito boas e gratificantes em meu magistério, onde trabalhei sete anos.”

“Obtive experiências muito boas e gratificantes em minhas salas de aulas. Trabalhei com todas as idades...”

## • Sintagma:

T11- Sugestão - § 2. “pessoas...” outras...” “as que buscam” e “ainda a atração...” *Repense a última complementação.*

“... as que buscam a cultura e o entendimento da língua e ainda a atração pela baixa concorrência.”

“... a busca pela cultura e entendimento da Língua e a baixa concorrência.”

## • Sentença:

T24- Sugestão - *Tente melhorar o título, deixando-o menos vago.* “Conhecimentos, experiências...”

“A escolha certa”

## d) Operação linguística de deslocamento:

• Texto<sup>2</sup>:

T08- Sugestão - O texto está organizado em dez parágrafos. Tente reorganizá-lo de forma que idéias afins possam ser agrupadas.

1ª versão: 10 parágrafos

2ª versão: 6 parágrafos

---

<sup>2</sup> Ao exemplificar essa operação, o autor vai direto para o nível do texto, sem demonstrar o deslocamento em outros níveis.

Dito isto, é importante destacar que existem duas perspectivas diferentes de revisão de texto: a do revisor-autor e a do revisor-leitor. A primeira diz respeito à etapa de revisão do texto executada pelo próprio escritor do texto. Já a segunda faz referência a um leitor que assume o papel de revisor em uma leitura avaliativa do texto de outra pessoa. É na perspectiva do revisor-leitor que se inserem os trabalhos do *designer* educacional e do revisor na produção de material didático para EaD, em um exercício de escrita colaborativo.

Considerando o objeto desta pesquisa – revisão no contexto EaD –, na escrita do material didático para essa modalidade de ensino, os trabalhos do professor conteudista, do *designer* educacional e do revisor, convergem para a produção de várias versões do texto a partir do exercício constante de revisão.

De acordo com Araújo, Hissa, Schmidlin (2014)<sup>3</sup>, o professor conteudista é quem escreve o texto-base da disciplina, é o especialista no assunto nela abordado. O *designer* educacional, executando a tarefa de revisão, é quem vai ajustar o texto à forma interacional que ele deve apresentar para estar adequado ao ensino a distância. Ele indica recursos para que o texto possua um caráter multimodal e faz isso em uma negociação de sentidos com o conteudista. O revisor, por sua vez, é quem, também executando o trabalho de revisão, ajusta o texto em relação à forma, à textualidade, ao conteúdo e aos aspectos didáticos.

Todos os profissionais descritos acima mobilizam-se na produção do material didático para a EaD. Ao executarem distintas tarefas e compartilharem seus conhecimentos para a produção desse material, caracterizam o processo de escrita de material didático para o ensino a distância como colaborativa. Sobre a abordagem de revisão do revisor-leitor, nos deteremos de forma mais minuciosa ao tratarmos do conceito de exotopia.

De acordo com a perspectiva sociocognitiva-interacional, a revisão é uma etapa do processo de escrita que visa reduzir as inadequações de um texto ao diminuir as incongruências que possam existir entre a intenção do autor e o texto em si.

---

<sup>3</sup> Esse estudo analisa o modelo de escrita de material didático para EaD no IFCE (mesmo universo analisado nessa pesquisa).

Com relação à perspectiva do revisor-leitor, o “olhar do outro” sobre o texto corresponderia ao conceito bakhtiniano de exotopia<sup>4</sup>, que compreende o desenvolvimento do olhar do outro – daquele que está em um lugar exterior –, em relação a um sujeito (BAKHTIN, 2011). Em outras palavras, com relação ao revisor-leitor, o conceito de exotopia diria respeito ao olhar do revisor-leitor – como aquele que está fora do processo de escrita –, sobre o texto do autor.

Dessa forma, considerando a importância da revisão no processo de escrita, para que o escritor possa finalizar a sua atividade de escritura, é necessário um segundo olhar, o olhar do outro, que, por ser externo, pode completar o texto devido à sua posição de distanciamento. Bakhtin (2011), ao se referir à exotopia, chama-a de conjunto de ações que alguém pratica em relação ao outro e que somente pode ser praticada considerando-se essa alteridade, como se pode ver no trecho a seguir:

O excedente de minha visão em relação ao outro indivíduo condiciona certa esfera de meu ativismo exclusivo, isto é, um conjunto daquelas ações internas ou externas que só eu posso praticar em relação ao outro, a quem elas são inacessíveis no lugar que ele ocupa fora de mim; tais ações completam o outro justamente naqueles elementos em que ele não pode completar-se. [...] O excedente de visão é o broto em que repousa a forma e de onde ela desabrocha como uma flor. Mas para que esse broto efetivamente desabroche na flor da forma concludente, urge que o excedente de minha visão complete o horizonte do outro indivíduo contemplado sem perder a originalidade deste. (BAKHTIN, 2011, p. 22-23)

Assim, devido à sua posição exotópica (“um conjunto daquelas ações internas ou externas que só eu posso praticar em relação ao outro”), o revisor-leitor, como alguém que vê de fora (“excedente de visão em relação ao outro”), deve ser capaz de verificar inadequações de natureza textual-discursiva e gramatical e de convenções de escrita. Deve assim identificar, por exemplo, inadequações no que concerne à textualidade, bem como a aspectos de interação, tais como atendimento ao propósito comunicativo e à expectativa do público a que o texto se destina.

Se na perspectiva da linguagem como forma da interação o texto é construído no momento da leitura, através da atitude “responsiva ativa” do

---

<sup>4</sup> Conceito atribuído aos estudos do círculo de Bakhtin.

leitor, o revisor-leitor, com o seu olhar externo, pode completar os sentidos e colaborar para o projeto de dizer do autor, já que

na atividade de revisão, há necessidade de o revisor utilizar sua posição exotópica em relação aos autores, pois isso pode ajudá-lo no papel de colaborador com vistas ao acabamento do texto. Com esse excedente de visão, o revisor mostra aos autores aspectos linguístico-discursivos que lhe passam despercebidos por um excesso de ensimesmamento, comum aos que escrevem, e o que os leva às vezes a descuidar do distanciamento necessário à percepção de detalhes composicionais e estilísticos do texto. (OLIVEIRA, 2010, p. 47)

Neste trabalho, conduziremos uma discussão acerca da revisão de textos realizada na produção de materiais didáticos para a modalidade de educação a distância, da qual trataremos mais minuciosamente no capítulo 3 desta dissertação. No próximo capítulo, abordaremos dois conceitos indispensáveis para o entendimento de tal material: a retextualização e a transposição didática.

### 3 PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO EM EAD

Neste capítulo, abordamos a produção de material didático em EaD, mostrando a formação de algumas equipes multidisciplinares envolvidas nesse processo até chegarmos à equipe que produz o *corpus* de nossa pesquisa. Tratamos das características da escrita do referido tipo de material fundamentados no conceito de retextualização e na teoria da transposição didática. Além disso, descrevemos o processo de produção desenvolvido pelo professor-conteudista, pelo *designer* educacional e pelo revisor, apresentamos o papel de cada um desses profissionais e localizamos o lugar do revisor nesse processo.

A escrita do material didático para EaD apresenta características específicas, distintas das características da escrita do material didático para o ensino presencial, pois é esse material didático que vai suprir a ausência do professor, já que a interação face a face não acontece, diferente do que ocorre no ensino presencial. Para que a relação cooperativa de ensino-aprendizagem se estabeleça entre os interlocutores (professor e aluno), o material didático para a aprendizagem a distância deve ser essencialmente dialogal (ARAÚJO, HISSA, SCHMIDLIN, 2014).

Segundo Araújo, Hissa, Schmidlin (2014), na modalidade a distância, a aula é apresentada ao aluno e ele é guiado o tempo todo pelo material, por meio do diálogo que se estabelece no texto. Além disso, a produção escrita para a EaD deve possuir uma linguagem clara e objetiva e apresentar textos não-verbais e outros meios que possam guiar a leitura do aluno a fim de proporcionar a aprendizagem.

Nessa produção, deve-se também levar em consideração alguns aspectos relacionados à disposição do conteúdo na estrutura do texto no momento da confecção do material para que os objetivos de ensino sejam alcançados. Esses aspectos dizem respeito à organização do conteúdo, apresentado em unidades divididas por seções. Essa organização na superfície textual deve levar em conta que

1. os objetivos devem estar diretamente relacionados com o tópico geral da unidade;
2. as seções devem ser autossuficientes;



3. os parágrafos devem explicitar clara e objetivamente o tópico discutido;
4. os subtítulos cumprem a função de ajudar o aluno na identificação de novos tópicos;
5. os elementos de transição entre as seções, parágrafos, subtítulos etc. devem ser claros e pontuais;
6. as ideias principais devem ser recapituladas principalmente ao final de cada seção ou, pelo menos, de cada unidade;
7. as atividades propostas devem possibilitar não só compreender e aplicar o conteúdo como também pensar, refletir sobre o que foi aprendido. (FRANCO, 2007, p. 28)

Em relação à construção da tessitura textual, o que se deve levar em consideração na produção do material didático em EaD, conforme Araújo, Hissa, Schmidlin (2014), é

1. o **tom dialogal**, instituído no texto para estabelecer a relação entre professor e aluno, pois assim se consegue uma diminuição da distância entre os interlocutores e principalmente se aproxima o aluno do conteúdo. É importante salientar que esse tom dialogal não quer dizer que se deva escrever o material com aspectos da oralidade ou com um grau menor de formalidade, até mesmo porque não será toda forma de diálogo que vai servir em um texto de material didático. Esse tom de conversa acontece quando o professor pressupõe alguma dúvida que possivelmente possa surgir para o aluno e já se antecipa, dirigindo-se a ele.

2. a **constante reflexão sobre o conteúdo**, característica não só do material didático para o ensino a distância, mas de todo e qualquer material didático. Perguntas direcionadas ao aluno que proponham que ele pense sobre algo recriam aquilo que se faz na interação presencial e dirige o aprendizado do aluno. Dessa forma, o conhecimento vai sendo apresentado e construído aos poucos e, no texto, vão surgindo marcas dessa gradação, quando se orienta o aluno a pensar ou refletir sobre certo questionamento que deve ser respondido ao longo do texto.

3. as **críticas ao saberes científicos que estejam desatualizados**, pois é importante confrontar aquilo que já foi dito sobre determinado assunto e que já se encontra desatualizado em relação a uma provável visão mais atualizada no momento da produção do material didático, mostrando diferenças, convergências, semelhanças e acréscimos, ou seja, apresentando ao aluno os movimentos inerentes à ciência.

4. os **exemplos práticos baseados no cotidiano**, a fim de facilitar a compreensão pelo aluno e dar sentido concreto àquilo que ele está aprendendo, principalmente quando o assunto abordado é essencialmente teórico. Exemplificar é essencial para que o aluno apreenda o conteúdo de forma mais facilitada.

5. a **utilização de linguagem não-verbal** para facilitar o entendimento do texto pelo aluno, pois muitas vezes uma imagem, um gráfico, um quadro ou uma tabela explicitam de forma mais clara conteúdos que podem ser melhor compreendidos visualmente.

Todas as especificidades discutidas até aqui nos induzem à conclusão de que a escrita de material didático é diferente da escrita de outros textos pelo fato de ser necessário, a todos aqueles que se propõem a produzi-lo, saber como auxiliar o aluno na construção do conhecimento, que foi retextualizado no material didático, de forma que ele [aluno] consiga apreender esse conhecimento sem a presença física de um professor que o oriente. A partir de agora discutimos os conceitos de retextualização e de transposição didática, que dão conta dessa questão.

### 3.1 RETEXTUALIZAÇÃO

Marcuschi (2010) é uma das referências dos estudos sobre retextualização. Apesar de não conceituar explicitamente esse termo, esse linguista dá indicações do que se trata esse conceito. O teórico resgata essa expressão proposta por Travaglia (1993, *apud* MARCUSCHI, 2010) no que concerne à tradução de um texto de uma língua para outra. No entanto, para Marcuschi (2010), a retextualização se trata de uma transmutação<sup>5</sup> em que um texto passa de uma modalidade para outra, porém, diferente do que propõe Travaglia, permanece na mesma língua.

A retextualização, no entanto, não se restringe à mudança de modalidade, mas também abrange a mudança de gênero textual, pois o autor

---

<sup>5</sup> O termo transmutação, conforme Bakhtin (2011), é empregado para designar a transformação por que passa um gênero primário (gênero simples) ao ser incorporado por um gênero secundário (gênero complexo).

afirma que a atividade de retextualização é uma atividade de “dizer de outro modo, em outra modalidade ou outro gênero” (MARCUSCHI, 2010, p. 47).

Marcuschi (2010) apresenta um quadro com as quatro possíveis formas de retextualização, que são a retextualização *da fala para a escrita*, a *da fala para a fala*, a *da escrita para a fala* e a *da escrita para a escrita*. Apesar de apresentar as quatro possibilidades, em seu estudo, o autor se detém em apenas uma delas: a passagem do texto falado para o texto escrito.

Já para Matencio (2002, p. 112), outra autora que trata desse conceito, a retextualização abrange outras especificidades. Segundo a autora, “retextualizar é produzir um novo texto” e “toda e qualquer atividade propriamente de retextualização irá implicar, necessariamente, mudança de propósito”. Em vista dessa mudança de propósito, esse conceito servirá em nossa pesquisa no que concerne à retextualização que acontece quando se utilizam textos científicos para transformá-los, retextualizá-los, em textos didáticos para EaD, pois essa tarefa implica uma mudança de propósito. Nesse caso, a mudança acontece do propósito científico para um propósito didático.

Sobre a mudança de propósito de um texto para outro, Matencio (2003) explica que a retextualização acontece com a produção de um texto a partir de um ou mais textos-base. Sobre essa relação de um texto derivado de outro(s) texto(s), ela explicita que

Textualizar é agenciar recursos *linguageiros* e realizar operações linguísticas, textuais e discursivas. Retextualizar, por sua vez, envolve a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, o que significa que o sujeito trabalha sobre as estratégias linguísticas textuais e discursivas identificadas no texto-base para, então, projetá-las tendo em vista uma nova situação de interação, portanto um novo enquadre e um novo quadro de referência. A atividade de retextualização envolve, dessa perspectiva, tanto relações entre gêneros e textos – o fenômeno da intertextualidade – quanto relações entre discursos – a interdiscursividade. (MATENCIO, 2003, p. 3-4)

Assim, a atividade de retextualização implica não somente uma mudança de modalidade, mas principalmente uma forma de adaptação de um texto, que possuía determinado propósito comunicativo, para outro texto com um novo propósito comunicativo, pois “o sujeito opera, fundamentalmente, com novos parâmetros de ação da linguagem” (MATENCIO, 2003, p. 4).

No caso da produção de material didático para EaD, a retextualização acontece de um ou mais textos científicos (textos-base) para o texto didático. Para explicar como se dá essa retextualização, temos que aliar esse conceito à teoria da transposição didática.

### 3.2 TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

Chevallard (1991) é a principal referência nos estudos de transposição didática. Sua pesquisa consiste em analisar como se dava a passagem da produção acadêmica sobre teorias matemáticas até a sua transformação em matérias efetivamente lecionadas em sala de aula. A teoria da transposição didática tem como base o pressuposto de que o saber científico passa por um processo de transformação para se tornar um saber que possa ser ensinado na escola.

Agranionih (2001, p.4), estudiosa da teoria de Chevallard, afirma que, de acordo com o autor, transposição didática é o “*trabalho ou o conjunto de transformações adaptativas que tornam o *savoir savant*, saber sábio ou o saber a ensinar produzido pela academia, apto a transformar-se em saber ensinado (destaque da autora)*”.

Essa didatização do saber ocorre em dois ambientes: no interno e no externo à escola. A transposição no ambiente interno acontece quando a escola se apropria do conhecimento a ser ensinado e o transforma em saber ensinado (AGRANIONI, 2001), ou seja, toma aquilo que está planejado para ser ensinado e o ensina realmente. Já a transposição no ambiente externo é a escolha do conteúdo que se pretende ensinar e a sua transformação em saber a ser ensinado.

No caso da produção de material didático para EaD, é esse tipo de transposição que é feito – a transposição didática no ambiente externo: o professor conteudista escolhe o conteúdo do saber científico e o transforma em saber a ser ensinado. O ambiente externo à escola, nesse contexto, é amplificado e corresponde à academia.

Chevallard (1991) defende que o ensino de certo conteúdo do saber científico só é possível se este saber sofrer algumas alterações para que esteja

pronto a ser ensinado. Para isso, o saber sábio precisaria passar por quatro processos:

1. Destemporalização: processo que separa o saber ensinado de sua origem e não leva em conta o seu contexto de produção histórico com relação ao saber sábio.

2. Naturalização: processo de ruptura do saber sábio com outros saberes aos quais está interligado como saber científico, tornando-se um saber isolado.

3. Descontextualização: processo de afastamento do saber ensinado dos questionamentos que geraram o saber sábio.

4. Despersonalização: processo que torna o saber impessoal. Desconsidera-se o produtor e todas as situações que geraram o saber sábio ao transformá-lo em saber ensinado.

Esses movimentos transformariam o saber sábio em saber ensinado. Em EaD, os conteúdos selecionados pelo professor conteudista para produzir as aulas precisam passar por esses quatro processos para se tornar um conteúdo ensinável para os alunos. Porém, outras questões precisam ser levadas em conta no processo de transposição didática.

Astolfi e Develay (1990, citados por MARANDINO, 2004) fazem alguns acréscimos em relação aos preceitos de Chevallard sobre a transposição didática. Esses autores sugerem a existência de uma “epistemologia escolar”, pois o saber sábio, no ambiente da escola, sofreria alterações em seu “estatuto epistemológico”. Dessa forma, o que é ensinado não é o saber científico puro, mas sim “conteúdos de ensino”. Isso aconteceria porque, além da transposição didática, outros fatores deveriam ser considerados no que é ensinado nas escolas, como as “práticas sociais”, os “níveis de formulação de um conceito” e as “tramas conceituais”. (MARANDINO, 2004, p. 99)

Em consonância com esses acréscimos de Astolfi e Develay sobre a teoria da transposição didática, Caillot (1996, citado por MARANDINO, 2004) defende que tais preceitos, pensados para o contexto das teorias e do ensino da matemática, devem evoluir e se expandir, de forma que outras variáveis, que não são consideradas no estudo da matemática, sejam avaliadas porque são necessárias a outros campos de estudo. Em outras palavras, o teórico

discute a necessidade de inserção de novas categorias a serem analisadas de acordo com as vicissitudes da área que se busca analisar sob a luz do conceito de transposição didática.

Caillot (1996, citado por MARANDINO, 2004) critica o pensamento de Chevallard (1991) sobre a existência de um saber único ao afirmar que, na perspectiva de Chevallard, não se consideraria que o saber ensinado é uma “produção social” que levaria em conta vários participantes. O autor defende que o saber ensinado não é construído apenas pelo saber sábio, mas também por outros saberes referentes às práticas sociais, que não necessariamente pertencem ao saber acadêmico constituinte do saber sábio.

Nesta pesquisa, que versa sobre a produção de material didático para EaD, temos como premissa que o saber ensinado, especificamente aos alunos de EaD, é construído pelo saber sábio estabelecido na academia, mas deve também considerar as práticas sociais próprias dessa modalidade de ensino e estar investido de todas as características da escrita em EaD (o tom dialogal, a constante reflexão sobre o conteúdo, as críticas aos saberes científicos que estejam desatualizados, os exemplos práticos baseados no cotidiano e a utilização de linguagem não-verbal).

Tais características das práticas sociais da educação a distância devem ser consideradas no momento de escritura do material didático desse tipo de modalidade de ensino, executada, principalmente, por três profissionais: professor-conteudista, *designer* educacional e revisor. A seguir, descrevemos as tarefas de cada um deles.

### 3.3 PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA EAD

Na escrita de material didático voltado ao ensino a distância, para auxiliar o professor que produz o conteúdo (professor conteudista) a construir ou a transformar seu texto em um escrito adequado à EaD, existe uma equipe multidisciplinar. No caso da equipe multidisciplinar do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), nosso contexto de pesquisa, essa equipe é formada, além de professor conteudista, por *designer*

educacional, revisor, ilustrador, pesquisador iconográfico, *designer* em animação, diagramador impresso e diagramador web<sup>6</sup>.

Antes de nos determos na equipe multidisciplinar do IFCE, é importante analisarmos como são constituídas equipes multidisciplinares de outras instituições, a título de comparação.

A equipe multidisciplinar que executa o trabalho colaborativo de elaboração de material didático para aulas do contexto EaD da Universidade Federal do Ceará (UFC), por exemplo, segundo Pequeno e Pequeno (2012), é composta basicamente por professor conteudista, equipe de transição didática (TD) e equipe de produção e formatação (ou equipe de produção técnica).

É importante destacar a natureza interdisciplinar da escrita desse material, ou seja, esse é um trabalho de caráter colaborativo, em que especialistas de determinadas áreas cooperam para essa escrita. Faz-se necessário ressaltar também que a interdisciplinaridade é uma característica bastante relevante para os gestores que formam essas equipes de trabalho no contexto da UFC, o que fica claro a partir do trecho abaixo, em que se define o trabalho de tal equipe multidisciplinar:

a configuração de uma equipe abre espaço para profissionais de áreas como *design*, comunicação social, computação, educação dentre outros. Esses profissionais possuem uma formação disciplinar e o resultado do trabalho é um produto multidisciplinar, então nos deparamos com a necessidade de fazer com que esses profissionais trabalhem interdisciplinarmente. Assim, foi percebida a necessidade de que, em alguns momentos, fossem desconstruídas, um pouco, suas visões unidirecionais nos seus campos de saber, para que pudessem vislumbrar seu trabalho como parte de algo mais abrangente e plural. Foi de suma importância, nessa etapa, que tivéssemos momentos de reflexão sobre os trabalhos em conjunto e sobre a prática de cada um, analisando de que forma poderia se coadunar os esforços em equipe. (PEQUENO; PEQUENO, 2012)

A reflexão exposta acima salienta um aspecto constituinte da referida equipe multidisciplinar que, na verdade, deve ser uma preocupação de toda equipe que se detiver no trabalho de produção de material didático para EaD: a consciência do trabalho interdisciplinar. É a junção dos saberes de cada profissional envolvido nessa tarefa que configurará a adequação do texto à modalidade a distância.

---

<sup>6</sup> É importante destacar que essa é a formação da equipe multidisciplinar do IFCE e que pode se diferenciar em cada instituição que trabalha com a modalidade EaD.

No contexto da UFC, o trabalho multi(inter)disciplinar é iniciado pelo professor conteudista, que é o especialista na área sobre a qual diz respeito a aula que está sendo confeccionada pela equipe. Ele produz a primeira versão do texto e o entrega à equipe de TD, que fará a transição didática do conteúdo proposto pelo conteudista, em outras palavras, de maneira mais detalhada:

O trabalho da equipe de TD consiste na apropriação do conteúdo das aulas em busca da assimilação da proposta idealizada pelo conteudista. Com o objetivo de auxiliar e promover a construção de uma aprendizagem significativa, cabe à equipe de TD sugerir a utilização e a criação de ferramentas capazes de tornar o conteúdo mais acessível e de fácil compreensão em um formato compatível com a metodologia em questão, sem perder a proposta didática original. (PEQUENO, PEQUENO, 2012)

Após o trabalho da equipe de TD, o texto é enviado novamente para o conteudista, a fim de que ele analise as modificações realizadas. Nessa fase, chamada por Pequeno e Pequeno (2012) de “primeira revisão”, o professor deve aceitar ou recusar as alterações, acrescentar novas informações, caso seja necessário e, enfim, deve perceber se o texto está cumprindo realmente o seu propósito. Depois disso, ele envia novamente o texto para a equipe de TD para que ela aprove (parcial ou completamente) as intervenções do conteudista. Vale salientar que essas idas e vindas configuram uma negociação de sentidos entre tais profissionais até que se chegue à versão mais adequada da aula.

A fase seguinte, que corresponde à confecção do material didático, é executada pela equipe de produção e formatação, que “realizará um processo técnico de concretização da proposta elaborada para o formato web.” (PEQUENO, PEQUENO, 2012). Em outras palavras, é essa equipe que faz a transição do texto para a versão que chegará ao aluno via internet. Após ser vinculada à web, a aula é analisada pela equipe de TD para que se verifique se ela está nos padrões propostos por ela e o conteudista em uma fase chamada “revisão da TD”.

Na fase seguinte, intitulada de “segunda revisão”, o texto produzido até então é disponibilizado com um teste no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), no caso da UFC, no SOLAR para apreciação técnica do conteudista.

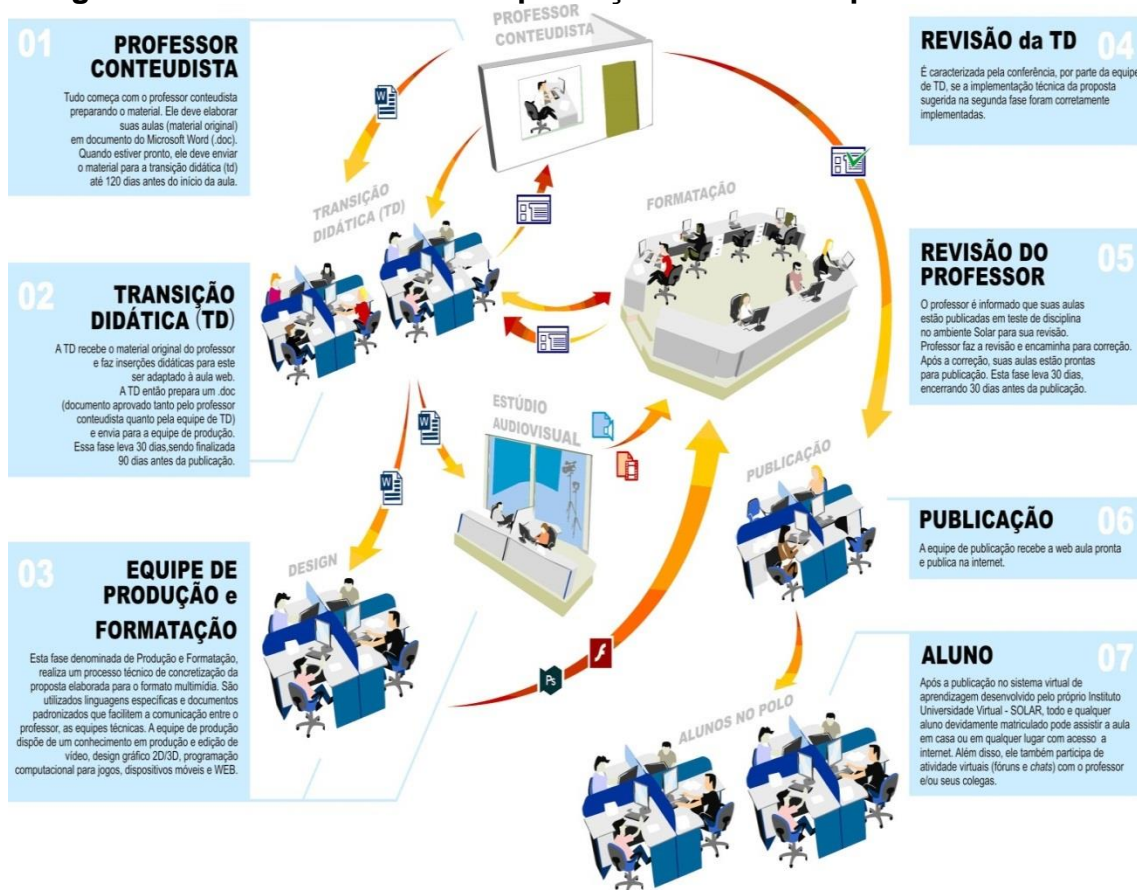


Somente após a aprovação desse profissional, a aula é publicada no AVA para o acesso dos alunos.

É importante destacar que, a partir da descrição de Pequeno e Pequeno (2012), não fica claro em que fase há a revisão textual do referido material didático, o que deixa transparecer que essa não é uma atividade levada em consideração pela equipe multidisciplinar. Ao que parece, a revisão de texto é feita conforme o texto está sendo construído por todos os profissionais envolvidos nessa tarefa e não por um especialista, um profissional do texto.

A figura abaixo (PEQUENO; PEQUENO, 2012) ilustra o fluxo do trabalho de produção de material didático para EaD da UFC:

**Figura 2 - Fluxo de trabalho de produção de material para EaD na UFC**



Fonte: Pequeno e Pequeno (2012)

Outra equipe multidisciplinar que destacamos é a que produz material didático voltado à EaD da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Conforme o Projeto pedagógico do curso de graduação em Ciências Biológicas

licenciatura a distância da referida universidade, dentro do programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), o professor conteudista é quem produz todo o conteúdo do material didático das disciplinas, “fruto de iniciativas acadêmicas de pesquisa e produção intelectual, para serem utilizados nos cursos oferecidos pela UECE no Programa da UAB.” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2012, p. 50)

É importante destacar que umas das atribuições do conteudista da UECE (bem como dos outros sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem na modalidade a distância dessa universidade) é participar de um “processo de formação sobre EAD”. Tal processo serviria

para receber orientações sobre elaboração de material didático para o modo impresso e virtual, conhecer o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e seus recursos, a sistemática de acompanhamento presencial e a distância e os mecanismos de avaliação para EAD. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2012, p. 50)

Esse processo de formação sobre EaD, segundo o Projeto pedagógico já citado (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2012), é desenvolvido por meio de um curso de extensão na modalidade a distância com 120 horas-aula. O curso é dividido em quatro módulos: 1 – Tecnologias de Informação e Comunicação em EaD; 2 – Tutoria e docência a distância; 3 – Material didático para EaD; 4 – Gestão na educação a distância. Quanto ao Material didático para EaD, a ementa atribui a esse módulo a “seleção e elaboração de material didático para EAD; Mídias e educação; Mídias digitais; Objetos de aprendizagem; Repositórios de conteúdos digitais.”

Depreende-se da ementa do módulo relativo ao Material didático para EaD que, na formação, o conteudista será esclarecido sobre como deve ser escrito o material didático em tal modalidade. Além disso, entende-se que o conteudista já produz o material didático com a preocupação de adequá-lo às especificidades provenientes do texto didático para a educação a distância.

Isso fica ainda mais claro com a especificação da equipe multidisciplinar responsável pelo gerenciamento do projeto de EaD da UAB/UECE, que está dividida em a) Setor de diagramação/editoração; b) Setor de audiovisual; c) Setor do AVA; d) Setor de tecnologia da informação; e)

Acompanhamento da execução física e financeira dos convênios; f) Setor de acompanhamento pedagógico; e g) Setor de avaliação.

Dentre esses setores, é importante destacar dois deles no que concerne às tarefas de revisão e de transposição didática, os quais auxiliam na produção do texto didático: o Setor de diagramação/editoração e o Setor de acompanhamento pedagógico.

Destacamos o Setor de diagramação/editoração porque é nele que acontece a revisão do texto didático. Segundo o Projeto pedagógico (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2012), tal setor

sob a responsabilidade de um professor integrante da equipe multidisciplinar, é formado por equipe de profissionais responsáveis pelos serviços de diagramação/editoração dos materiais impressos, contando com diagramador, desenhista, ilustrador, paginador, etc. Compete a este setor encaminhar a versão final do livro, devidamente autorizada pelo Coordenador do curso, para a impressão em gráfica contratada por processo licitatório. O trabalho do revisor, seja técnico ou ortográfico está associado a este setor (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2012, p. 49).

Dessa forma, diferente da equipe da UFC, essa equipe multidisciplinar, apesar de não se saber ao certo sobre a formação do revisor, possui um profissional que executa a revisão de texto, tanto “técnica” (voltada ao conteúdo), quanto “ortográfica” (voltada à forma).

Já o Setor de acompanhamento pedagógico, dentre outras funções, verifica se o material didático escrito pelo conteudista está em consonância com as especificidades do ensino a distância. Conforme o Projeto pedagógico (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2012), esse setor é

constituído de professores que acompanham os Projetos Pedagógicos dos cursos, contribuindo com estudos, reflexões e discussões sobre o andamento dos mesmos. Os profissionais que atuam neste setor têm profícua articulação com a Pro-reitoria de Graduação, visando articular os projetos dos cursos presenciais e a distância, em busca de maior convergência, e também para acompanhar a produção de normas e resoluções relativas as atividades de graduação, adequando-as as especificidades da EAD. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2012, p. 50).

A partir do exposto, não fica muito claro até que ponto a adequação quanto à transposição didática, imprescindível para a produção de material

didático a distância, por parte do Setor de acompanhamento pedagógico interfere no texto didático produzido pelo conteudista, sendo necessárias pesquisas nesse âmbito para se esclarecer tal questão.

Voltando à equipe multidisciplinar que produz o material didático analisado em nossa pesquisa, a equipe do IFCE é, como já foi dito, composta por professor conteudista, por *designer* educacional<sup>7</sup>, revisor, ilustrador, pesquisador iconográfico, *designer* em animação, diagramador impresso e diagramador web, profissionais especialistas em habilidades distintas imprescindíveis no que concerne ao material voltado à EaD.

Segundo Araújo, Hissa e Schmidlin (2014), apesar de ser o professor conteudista o especialista no assunto abordado em cada aula, esse material didático é produzido a partir de “sugestões e orientações de especialistas de várias áreas” para que se adeque o máximo possível ao contexto EaD, em um processo de negociação e de atribuição de sentidos instituídos nas interações verbais que acontecem entre eles.

De acordo com Araújo, Hissa e Schmidlin (2014), o professor conteudista é quem escreve o texto-base da disciplina, é o especialista no assunto nela abordado. O *designer* educacional é quem vai ajustar o texto à forma interacional que ele deve apresentar para estar adequado ao ensino a distância. Ele indica recursos para que o texto possua um caráter multimodal e faz isso em uma negociação de sentidos com o conteudista. O revisor, por sua vez, é quem faz a revisão do texto em relação a forma, textualidade, conteúdo e aspectos didáticos.

O ilustrador e o pesquisador iconográfico inserem no texto as imagens e figuras indicadas pelo *designer* educacional e pelo conteudista, e o *designer* em animação produz as animações também sugeridas pelos dois profissionais. O diagramador impresso faz com que o texto, as imagens e as figuras tenham um formato que facilite a leitura, de acordo com as características necessárias ao material didático impresso em EaD. E, por fim, o diagramador web dá ao texto e aos recursos multimodais o formato para a web de forma que apresente uma boa legibilidade.

---

<sup>7</sup> A partir deste ponto chamaremos o *designer* educacional também de DE.

Todos os profissionais descritos anteriormente mobilizam-se na produção do material didático para a EaD. Ao executarem distintas tarefas e compartilharem seus conhecimentos para a produção desse material, caracterizam o processo de escrita de material didático para o ensino a distância como colaborativa. Em outras palavras, segundo Zavam, Araújo e Hissa (2013, *on line*), tal material é produzido por “diferentes mãos” e, por isso, essa tarefa requer a manutenção de uma “unidade conceitual assim como a qualidade e a relevância do conhecimento produzido”. Sob esse viés, então, todos os profissionais envolvidos na escrita de tal material didático devem “desenvolver uma atividade social cuja colaboração, o diálogo e a interação configuram ações interdependentes para que se tenha unidade na construção social.” (ARAÚJO; HISSA, 2014, *on line*)

Para esclarecimento acerca da produção do material didático para EaD do IFCE, descrevemos detalhadamente a seguir como se dá a escrita colaborativa no que diz respeito ao objeto de investigação escolhido para análise trabalho: a revisão realizada pelo DE e pelo revisor textual.

Na execução do referido material, o professor conteudista é o responsável pela primeira versão da produção da aula. Ele é o profissional formado na área do conhecimento sobre a qual está escrevendo. O DE recebe essa primeira versão e transforma a escrita da aula para a linguagem própria da EaD; ele sugere possíveis cortes no texto em função da extensão que o material deve ter; adequa o texto ao tom dialogal na medida como deve ser em EaD; e estrutura a aula de forma que ela tenha tópicos, objetivos, apresentação, ícones, todos coerentes entre si.

As sugestões feitas pelo DE são passadas para o professor conteudista, a fim de que ele resolva e/ou confirme as alterações apontadas. Esse diálogo entre professor conteudista e DE pode ocorrer uma ou várias vezes. Por essa razão, muitas versões da aula são produzidas a partir desse diálogo.

Depreende-se a partir dessa exposição que tal material didático, portanto, é resultado de um movimento constante de idas e vindas de textos entre, até este ponto da descrição, os dois profissionais envolvidos (conteudista e DE). O retorno do DE para o conteudista, com o apontamento de algumas alterações e/ou sugestões, caracteriza o que Garcez (2010) chama de

reversibilidade. Nesse contexto, o conteudista passa a, além de escritor, leitor de seu texto e deve, assim, analisar as intervenções postas pelo DE para dar continuidade ao texto.

Depois desse processo, em um novo processo de reversibilidade, a aula é passada para o revisor, que é o profissional que corrige possíveis erros de textualidade e de forma (convenções de escrita e gramática). Quando o revisor não consegue resolver inadequações de natureza textual, por falta de informações suficientes ou de conhecimento técnico sobre o assunto da disciplina, ele manda seus questionamentos ao DE, que, se também não conseguir solucioná-los, aciona o professor conteudista. Nessa fase, também pode haver várias versões do texto até que se consiga chegar à aula desejada. Após a aula ter passado pelas várias versões produzidas em conjunto pelo professor conteudista, o DE e o revisor, ela passa para o diagramador, que é quem organiza os elementos gráficos na superfície textual.

No caso do material que configura o *corpus* da pesquisa, a partir da descrição das tarefas de cada um dos profissionais envolvidos em sua elaboração, o que se percebe é que professor-conteudista, *designer* educacional e revisor são os profissionais que norteiam a escritura desse material didático e, portanto, são eles que devem, primordialmente, manter a unidade conceitual, a qualidade e a relevância do texto que produzem.

Na perspectiva que assumimos nesta pesquisa, acreditamos que os trabalhos do *designer* educacional e do revisor, especialmente, estão sempre convergindo para a reescritura do texto didático até que se chegue à versão mais apropriada à modalidade a distância e ao público-alvo. Os dois profissionais fazem indicações em relação ao texto-base produzido pelo conteudista em um processo contínuo de idas e vindas do texto.

Ainda na perspectiva aqui assumida, cremos que o revisor trabalha com a revisão do texto no sentido de fazê-lo estar apropriado quanto às questões de textualidade, a adequar-se às normas da língua portuguesa e aos aspectos didáticos que o texto da modalidade EaD deve apresentar.

Já o DE analisa e adapta o texto didático de forma que ele se torne interacional, fazendo com que sejam utilizados da forma mais apropriada recursos como links, imagens, figuras, pois, conforme Araújo, Hissa (2014), no

caso do material que é publicado na Web, “em sua análise, o DE observa se o escrito se assemelha àquele esperado para o gênero webaula. Em seguida, avalia o texto com o foco no público, na linguagem e no gênero.” Sob essa perspectiva, acreditamos que o DE pode ser considerado, também, uma espécie de revisor, que interfere na adequação ao gênero aula de ensino a distância.

Nesse contexto, pode-se depreender que DE e revisor são os profissionais responsáveis por executarem a transposição didática do saber-sábio, estabelecido pelo professor-conteudista, ao saber a ser ensinado, pois são eles que investirão tal material com as características do ensino a distância.

No próximo capítulo, inicialmente, apresentamos a metodologia desta pesquisa, especificando o contexto e as categorias de análise. Posteriormente, fazemos o levantamento do *corpus* da pesquisa, analisamos os dados coletados e discutimos os resultados obtidos.

## 4 ESCRITA E REVISÃO: O PROCESSO DE PRODUÇÃO DE AULAS NO CONTEXTO EAD

Neste capítulo, apresentamos os aspectos metodológicos desta pesquisa e procedemos à análise do processo de revisão do material didático impresso destinado ao ensino a distância e o trabalho do revisor e do *designer* educacional nesse tipo de produção, tendo em vista que a etapa de revisão é indispensável no processo de escrita colaborativa do material didático para o ensino a distância.

### 4.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa é um estudo descritivo de natureza qualitativa que tem como objetivo analisar o processo de revisão do material didático impresso destinado ao ensino a distância no que diz respeito ao trabalho do revisor e do *designer* educacional. Com relação aos objetivos específicos, estabelecemos:

- a) Identificar o tipo de revisão executado (resolutiva ou indicativa) e os movimentos de revisão feitos pelo *designer* educacional e pelo revisor no processo de escrita de aulas a serem publicadas em ambientes virtuais de aprendizagem.
- b) Verificar se há diferença entre as revisões, feitas pelo revisor e pelo *designer* educacional, nas diferentes áreas do saber que serão analisadas.

#### 4.1.1 *Corpus* da pesquisa

O universo da pesquisa são os estudos sobre a educação a distância. A amostra de pesquisa são versões de aulas de graduação e de pós-graduação em EaD do Instituto Federal de Educação do Ceará (IFCE). As aulas fazem parte de duas disciplinas: *Informática educativa*, do curso de graduação em Licenciatura em Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT), com 40 horas/aula de carga horária, e *Manejo e conservação do solo*, do curso de Especialização em elaboração e gerenciamento de projetos para a gestão municipal de recursos hídricos, com 20 horas/aula.



Dessa forma, o *corpus* de pesquisa é composto das várias versões de texto relativas à produção de quatro aulas do livro-texto impresso para a disciplina de *Informática educativa* e duas aulas da disciplina de *Manejo e conservação do solo*.

Quanto aos participantes da pesquisa, nos detemos nas versões produzidas por três profissionais<sup>8</sup>: professor conteudista, *designer* educacional e revisor, por serem eles os principais sujeitos na produção do texto impresso das aulas analisadas.

É importante destacar que todas as versões das aulas a que tivemos acesso nos foram cedidas mediante autorização de todos os participantes envolvidos na produção dos materiais didáticos analisados. Além disso, convém ressaltar que essa pesquisa, devido à utilização de material produzido por outrem, foi submetido à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) e recebeu a devida aprovação.

#### **4.1.2 Procedimentos metodológicos**

Nesta pesquisa, analisamos os textos-base e suas versões reescritas do processo de produção das aulas em EaD e fazemos uma análise comparativa-interpretativa das versões do texto didático, na qual as versões de cada aula são confrontadas umas com as outras a fim de se analisar e interpretar o resultado.

O texto-base escrito pelo professor conteudista passa por diversas modificações com a intervenção do DE e do revisor. Na análise, fazemos leituras das versões para identificar o processo de modificação entre o texto-base e o texto final da versão impressa do material. As categorias de análise são as operações linguísticas de revisão: *acréscimo*, *supressão*, *substituição* e *deslocamento*, uma taxionomia organizada por Fabre (1986), que vem sendo utilizada em diversos estudos que se propõem a analisar o processo de revisão de textos.

---

<sup>8</sup> A produção do material didático para o ensino a distância é elaborada por uma equipe multidisciplinar, da qual fazem parte o revisor e o *designer* educacional, entre outros profissionais, o que configura essa forma de escrita como colaborativa. Nessa produção, o trabalho de todos os profissionais envolvidos converge para desenvolver um material apropriado aos propósitos de ensino e ao público para o qual ele se destina.

As operações linguísticas de revisão são de ordem formal – em relação a aspectos linguísticos dispostos na superfície do texto – e de ordem textual – com relação aos elementos envolvidos na construção do sentido do texto e à forma como o texto se organiza na estrutura textual.

As operações, apresentadas anteriormente no capítulo 1, são definidas da seguinte forma:

a) Acréscimo: operação em que se acrescentam, na versão do texto em processo de reescrita, elementos que resolvem os problemas encontrados durante a revisão, tais como falta de acentuação gráfica ou de pontuação, bem como de algum parágrafo que explique melhor algo que está sendo posto no texto.

b) Supressão: operação em que são retirados do texto, sem que seja necessário substituir, alguma unidade que se configure como um problema para o texto, como acentos e pontuações desnecessários, palavras, frases e até parágrafos.

c) Substituição: operação em que são trocados elementos que configurem algum problema para o texto, mas que não podem ser retirados, por unidades mais apropriadas, tais como acentuação gráfica, pontuação ou palavras inadequadas, bem como frases construídas de forma imprópria.

d) Deslocamento: operação em que são feitas alterações na posição dos elementos, mudando de lugar uma palavra dentro de uma oração, uma oração dentro de um parágrafo ou mesmo um parágrafo dentro do texto.

#### **4.1.3 Descrição do material didático**

Como já foi dito, analisamos nessa pesquisa o texto-base produzido pelo conteudista e as várias versões reescritas que formam cada aula. Tivemos acesso a essas versões, todas em arquivos de *Word*, com alterações e comentários feitos pelos sujeitos envolvidos na produção de cada material. Para a identificação dos exemplos de revisão oriundos do processo de produção do material, realizamos a seguinte codificação:

- Quanto à disciplina:

a) EP: Educação Profissional, Científica e Tecnológica

- b) EG: Elaboração e Gerenciamento de Projetos para a Gestão Municipal de Recursos Hídricos
  - Quanto ao número da aula
- c) A: aula
  - Quanto à etapa do processo:
- d) V: versão
- e) R: revisão
- f) F: versão final
  - Quanto ao profissional:
- g) PC: professor conteudista
- h) DE: *designer* educacional
- i) RV: revisor

A ordem dos elementos na codificação é estabelecida conforme a sequência acima. No código EPA1V1-PC, por exemplo, informamos que o exemplo se refere ao material produzido no âmbito disciplina Educação Profissional, Científica e Tecnológica, especificamente a aula 1 na sua primeira versão produzida pelo professor conteudista.

Com relação à disciplina de *Informática educativa*, do curso de graduação em Licenciatura em Educação Profissional, Científica e Tecnológica, serão analisados os arquivos das quatro aulas que compõem a disciplina.

Abaixo descrevemos como foi composta cada aula dessa disciplina:

### **Aula 1: “Tecnologias digitais na Educação”**

Sete arquivos para análise:

Arquivo 1 – Primeira versão do professor conteudista, com 14 páginas;

Arquivo 2 – Primeira revisão do DE, com 13 páginas;

Arquivo 3 – Primeira revisão do conteudista + segunda revisão do DE, com 21 páginas;

Arquivo 4 – Primeira revisão do revisor de texto, com 22 páginas;

Arquivo 5 – Terceira revisão do DE, com 21 páginas;

Arquivo 6 – Segunda revisão do conteudista, com 22 páginas;

Arquivo 7 – Versão final, com 23 páginas.

## **Aula 2: “Uso de softwares e aplicativos em contexto educacional”**

Sete arquivos para análise:

Arquivo 1 – Primeira versão do professor conteudista, com 14 páginas;

Arquivo 2 – Primeira revisão do DE, com 14 páginas;

Arquivo 3 – Primeira revisão do conteudista, com 20 páginas;

Arquivo 4 – Segunda revisão do DE, com 19 páginas;

Arquivo 5 – Primeira revisão do revisor de texto, com 21 páginas;

Arquivo 6 – Segunda revisão do conteudista, com 21 páginas;

Arquivo 7 – Versão final, com 22 páginas.

## **Aula 3: “Ambientes informatizados de ensino e aprendizagens e recursos educacionais abertos”**

Oito arquivos para análise:

Arquivo 1 – Primeira versão do professor conteudista, com 10 páginas;

Arquivo 2 – Primeira revisão do DE, com 10 páginas;

Arquivo 3 – Primeira revisão do conteudista, com 14 páginas;

Arquivo 4 – Segunda revisão do DE, com 15 páginas;

Arquivo 5 – Segunda revisão do conteudista, com 15 páginas;

Arquivo 6 – Terceira revisão do DE, com 15 páginas;

Arquivo 7 – Primeira revisão do revisor de texto, com 15 páginas;

Arquivo 8 - Versão final, com 15 páginas.

## **Aula 4: “Produtos educacionais informatizados: critérios e instrumentos para uma avaliação formativa”**

Seis arquivos para análise:

Arquivo 1 – Primeira versão do professor conteudista, com 11 páginas;

Arquivo 2 – Primeira revisão do DE, com 12 páginas;

Arquivo 3 – Primeira revisão do conteudista, com 15 páginas;

Arquivo 4 – Primeira revisão do revisor de texto, com 14 páginas;

Arquivo 5 – Segunda revisão do conteudista, com 13 páginas;

Arquivo 6 – Versão final, com 13 páginas.

Já no que diz respeito à disciplina de *Manejo e conservação do solo*, do curso de Especialização em elaboração e gerenciamento de projetos para a gestão municipal de recursos hídricos, serão analisados os arquivos das duas aulas que compõem a disciplina. Abaixo descrevemos como foi composta cada aula dessa disciplina:

#### **Aula 1: “Manejo de solo e água”**

Três arquivos para análise:

Arquivo 1 – Revisão do DE, com 21 páginas;

Arquivo 2 – Revisão do professor conteudista, com 22 páginas;

Arquivo 3 – Primeira revisão do revisor de texto e Segunda revisão do DE, com 23 páginas.

#### **Aula 2: “Áreas de proteção ambiental e recuperação de áreas degradadas”**

Quatro arquivos para análise:

Arquivo 1 – Versão do professor conteudista, com 26 páginas;

Arquivo 2 – Revisão do DE, com 27 páginas;

Arquivo 3 – Revisão do DE, com 27 páginas;

Arquivo 4 – Primeira revisão do revisor de texto, com 27 páginas.

No total, são 38 arquivos de *Word* analisados. Pela descrição das versões que compõem cada aula, percebemos uma diferença no que tange a essa composição: com relação às aulas da disciplina de Informática Educativa, tivemos acesso a diversos arquivos, com várias revisões feitas pelo conteudista e pelo DE, além da revisão feita pelo revisor. Destaque-se que os sujeitos que produziram essas aulas foram quatro: dois conteudistas, um DE e um revisor textual.

Já quanto às aulas da disciplina de *Manejo e conservação do solo*, tivemos acesso a, basicamente, apenas uma versão de cada participante<sup>9</sup>. Os sujeitos envolvidos nessa produção foram três: conteudista, DE e revisor. Além

---

<sup>9</sup> Com exceção de, na aula 1, o terceiro arquivo apresentar, além da revisão do revisor, uma segunda revisão do DE, já que possui alguns comentários deste profissional. Além disso, na aula 2, o DE dividiu a sua revisão em dois arquivos: no primeiro, ele revisou apenas até a página 12 e, no segundo, ele revisou da página 12 em diante.

disso, não tivemos acesso à versão final das aulas. Essa diferença, possivelmente, se deve ao fato de os DEs e revisores, apesar de fazerem parte da mesma equipe multidisciplinar do IFCE, serem distintos em cada produção e, portanto, produzem de forma diferente os materiais didáticos<sup>10</sup>.

## 4.2 ANÁLISE DA DISCIPLINA DE INFORMÁTICA EDUCATIVA

A disciplina de *Informática educativa*, do curso de graduação em Licenciatura em Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT), está dividida em quatro aulas, compostas por 31 arquivos de *Word* no total. A seguir, analisamos cada aula separadamente.

### 4.2.1 Aula 1: “Tecnologias digitais na Educação”

A aula 1, denominada “Tecnologias digitais na Educação”, é composta por 7 arquivos de *Word*. O primeiro arquivo diz respeito ao texto-base do professor conteudista, com apenas 14 páginas.

O segundo arquivo concerne à primeira revisão do DE. Nesse arquivo, quanto às operações linguísticas de revisão, temos: 19 acréscimos, 9 supressões, 34 substituições e nenhum deslocamento. Essas operações foram utilizadas para que o DE, de forma resolutiva, revisasse aspectos de forma e texto.

Em sua revisão, O DE faz diversas perguntas ao conteudista a fim de que ele reveja e corrija algumas inadequações, como podemos observar no exemplo abaixo, em que o DE pergunta ao conteudista o que são os “bastões”, além de indagá-lo sobre a fonte e a autoria da parte do texto destacada:

---

<sup>10</sup> É importante mencionar que a recolha do *corpus* da pesquisa foi feita entre agosto de 2014 e abril de 2015. Os arquivos eram recebidos conforme estavam sendo produzidos, por isso a recolha durou todo esse tempo.

### Exemplo 1

Nesse processo, os instrumentos e as técnicas foram se multiplicando. A construção de abrigos, o aprimoramento da habilidade de caçar, a criação de diferentes ferramentas e a sua produção em massa o processo de ensinar esta técnica para os outros, o desenvolvimento dos ruídos que levaram à fala, a invenção de lâminas que possibilitaram, entre outras coisas, o aprimoramento das vestes, a confecção de cordas e sacolas para o transporte e, por fim, a criação dos “bastões” já para registros dos escritos primitivos.

...tudo grama, por que ninguém...

[M7] Comentário: O que são? Podemos colocar uma definição/explicação na aula web como recurso mouse over.

[M8] Comentário: Qual a fonte? Qual autor? BURKE & ORNSTEIN?

[http://www.ppqeduc.com/dissertacoes/urma\\_4/2004\\_12\\_jaqueline\\_m\\_l\\_da\\_silva.pdf](http://www.ppqeduc.com/dissertacoes/urma_4/2004_12_jaqueline_m_l_da_silva.pdf)

2

Fonte: dados da pesquisa.

Como vimos no exemplo acima, algumas vezes, além das perguntas, o DE também faz sugestões para o melhoramento da aula, com o intuito de haver um melhor entendimento por parte do aluno, o que também pode ser observado no exemplo abaixo:

### Exemplo 2

Iniciaremos este tópico refletindo sobre a presença das tecnologias na sociedade. Para isso, viajaremos no túnel do tempo e desvendaremos os primórdios da relação entre homem e técnica. Esta viagem será fundamental para que você compreenda como as tecnologias alteram o

[M5] Comentário: Sugiro colocarmos em um ícone a definição de técnica.

Ou até mesmo a diferença entre técnica e tecnologia.

1

Fonte: dados da pesquisa.

Ademais, como já foi dito, muitas vezes, as indicações do DE estão relacionadas a aspectos textuais, ou seja, aspectos que, normalmente, cabe ao revisor de texto indicar.

### Exemplo 3

#### TÓPICO 1 - Políticas públicas para Informática Educativa

##### Objetivos

- Estabelecer relações entre educação, sociedade e tecnologia;

[M3] Comentário: Sugiro rever o título do tópico, pois não trata só das políticas públicas.

Além disso, de exemplo de políticas públicas só foram citados dois programas, sem detalhamento.

Fonte: dados da pesquisa.

O que podemos observar no exemplo acima é que, além de sugerir que o conteudista reveja o título do tópico – pois o título não contempla o que realmente foi discutido no texto –, o DE também suprime, de forma resolutiva, a pontuação (ponto e vírgula) para adequar o texto a aspectos formais, o que nos possibilita induzir que, algumas vezes, o DE assume, também, a função de revisor de texto em sua revisão.

No terceiro arquivo da aula 1, podemos observar as modificações que foram procedidas pelo conteudista em sua revisão da aula após a primeira revisão do DE. Além disso, há, também, nesse arquivo, a segunda revisão do DE.

Quanto à revisão do conteudista, percebemos que as sugestões apontadas pelo DE no arquivo anterior foram atendidas pelo profissional, que utilizou as operações de substituição, acréscimo e supressão para executar a tarefa de forma resolutiva. Para ilustrar o que foi observado, analisemos o que foi apontado pelo DE no segundo arquivo (Exemplo 4) e logo após o acréscimo do conteudista no terceiro arquivo (Exemplo 5):

### Exemplo 4

Finalmente, a implantação da informática, como auxiliar do processo de construção do conhecimento, implica em mudanças na escola que vão além da formação do professor. É necessário que todos os segmentos da escola - alunos, professores, administradores e comunidade de pais estejam preparados e suportem as mudanças educacionais causadas pelas novas práticas comunicacionais próprias da cibercultura.

Nesse sentido, a informática educativa é um dos elementos que deverão fazer parte da

[M50] Comentário: Sugiro explicar em um ícone o que é cibercultura de acordo com Pierre Levy.



Fonte: dados da pesquisa.

### Exemplo 5

**Saiba mais**

Cibercultura é o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores, que se desenvolvem no ciberespaço, que é este espaço de comunicação, de sociabilidade, fluxo informacional vivenciado pelas pessoas através das redes de computadares (LEVY, 1999). Para compreender mais elementos que caracterizam a cibercultura conheça os livros de autores como André Lemos, Pierre Levy, Lúcia Santaella e Marco Silva.

Fonte: dados da pesquisa.

No exemplo 4, o DE sugere que o conteudista acrescente um ícone para explicar o termo “cibercultura” conforme o autor citado no texto, o que é prontamente executado pelo conteudista e apresentado no terceiro arquivo da aula. Além disso, o conteudista acrescenta um tópico completo que não havia no seu texto-base, o qual passou a ser o tópico 1, passando o tópico 1 do texto-base a ser o tópico 2 a partir desse arquivo. Dessa forma, a aula passou a ter 21 páginas.

Quanto à segunda revisão do DE, também observada no terceiro arquivo, o profissional indica novas sugestões para o melhoramento do texto:

### Exemplo 6

coletivo pensante que se faz entre homens-coisas (LEVY, 1999).



**Tópico 2 - Políticas Públicas e Informática Educativa no Brasil: construindo um panorama**

**histórico**

**Objetivos**

[M4] Comentário: Prof.,

Fazer fechamento do tópico 1, ligando com o assunto do tópico 2. Não se esqueça de usar tom dialogal.

Fonte: dados da pesquisa.

No exemplo 6, o que se observa é que o DE indica que o conteudista produza o fechamento do tópico 1 ligando-o ao tópico 2. Destaque-se que o DE, nessa indicação, chama atenção do conteudista para o uso do tom dialogal, uma das principais características do texto voltado a EaD e um dos aspectos interacionais do texto.

No quarto arquivo, é apresentada a primeira revisão do revisor de texto e temas, quanto às operações linguísticas de revisão: 37 acréscimos, 17 supressões, 70 substituições e 2 deslocamentos. Na maioria dos casos, o revisor de texto faz alterações, de forma resolutiva, quanto a aspectos formais e textuais, como observamos nos exemplos a seguir:

### Exemplo 7

- ~~Conhecer~~~~Delinear~~ ~~um~~ histórico da Informática Educativa no Brasil
- ~~Compreender~~~~Traçar~~ os atuais desafios para a Informática Educativa no Brasil

A presença cada vez mais difusa da informática no cotidiano das pessoas direcionou o olhar da sociedade para este fenômeno, que cada vez mais provoca alterações nas formas de comunicação, produção do conhecimento e nos modos de produção. O campo da Educação também se direcionou ~~seus olhares~~ para este fenômeno, que hoje é realidade de diferentes

**Formatado:** Recuo de corpo de texto, À esquerda, Recuo: Primeira linha: 0 cm, Espaço Antes: 0 pt, Espaçamento entre linhas: simples

Fonte: dados da pesquisa.

### Exemplo 8

O **II Seminário de Informática Educativa** realizado em 1982 na Universidade Federal da Bahia visava à coleta de subsídios para a implementação dos centros-piloto. Para isso, contou com especialistas da área de Educação, Psicologia, Informática e Sociologia. Desse encontro, também foram realizadas recomendações relevantes que nortearam a política de informática na educação adotada pelo MEC.

Dentre as recomendações, reconhecia-seestava a necessidade de ~~que~~ a presença do computador na escola ~~fosse encarada~~ como um meio auxiliar ao processo educacional e não; ~~jamais deveria ser visto~~ como um fim em si mesmo, já que o computador deveria também submeter-se aos fins da educação e não determiná-los.

**Formatado:** Fonte: Negrito

**Formatado:** Recuo de corpo de texto, À esquerda, Recuo: Primeira linha: 0 cm, Espaço Antes: 0 pt, Espaçamento entre linhas: simples

Fonte: dados da pesquisa.

No exemplo 7 e 8, o revisor, de forma resolutiva, faz alterações no texto no que se refere à formatação, ao emprego de palavras, ao uso de iniciais maiúsculas e à articulação do texto. Além dessas modificações, o revisor também altera e indica, no texto, aspectos relacionados a conteúdo, como vemos no exemplo seguinte<sup>11</sup>:

### Exemplo 9

The image shows a document editor interface. On the left, there is a text area with the following content:

**Tópico 4 - Tecnologias Digitais Educativas**

Objetivo:

- Compreender a importância como das tecnologias digitais educativas podem contribuir no processo de ensino-aprendizagem
- Identificar como as tecnologias digitais educativas podem mediar ações pedagógicas na educação

On the right, there is a yellow comment box with the following text:

[DA21] Comentário: M, veja que este tópico só tem três páginas, bem diferentes dos demais se formos pensar a nível de densidade. E veja que há dois objetivos que deverão ser respondidos em três páginas! Não seria melhor rever isso? De qualquer modo, retirei um objetivo e refiz o primeiro de forma mais geral.

Fonte: dados da pesquisa.

No exemplo 9, há um comentário do revisor direcionado para o DE quanto ao conteúdo do tópico 4, que se apresenta diferente dos demais tópicos da aula. Além disso, o revisor suprime um dos objetivos, tendo em vista que, para um tópico curto, um objetivo seria suficiente e, dessa forma, esse tópico não ficaria tão distinto dos demais. Isso mostra que o revisor observa aspectos da tessitura do texto em conjunto com aspectos didáticos. Estes últimos, a rigor, deveriam ser observados em primeiro lugar pelo DE.

Ainda quanto ao conteúdo, vejamos abaixo outra indicação feita pelo revisor de texto no quarto arquivo:

<sup>11</sup> No exemplo 9, bem como em outros exemplos da análise, o nome dos participantes (professores conteudista, *designers* educacionais e revisores de texto) foram retirados ou mantidos com apenas a inicial para preservar suas identidades.

### Exemplo 10

De acordo com Alves (1998), as primeiras ações neste viés se caracterizaram pelo ensino da informática na escola, com a proposta de ensinar aos alunos a utilização de programas, visando à profissionalização. Esta tendência atraiu a atenção dos pais que viam a informática ocupando todos os espaços da sociedade, modificando as exigências do mercado de trabalho. Assim, a implantação de laboratórios de informática nas escolas, principalmente as da rede privada, surgiu como atrativo para pais e alunos em busca do seu domínio. No final da década de 90, apesar de muitas reflexões sobre o uso da informática na educação, ainda existia uma ênfase no “como fazer”, isto é, no domínio técnico da máquina e dos programas.

[DA5] Comentário: Sugiro colocar um tom mais dialogal e interativo com os alunos quando estiver descrevendo a teoria (na aula toda). Linguagem muito próximo de um artigo científico. Aqui ela deve ser retextualizada para a linguagem em EaD, ou seja, para o formato de webaula.

Fonte: dados da pesquisa.

Nessa indicação, o revisor aponta a necessidade de haver um “tom mais dialogal”, pois, nos momentos em que o conteudista insere a teoria, o texto apresenta mais características de texto científico do que propriamente de texto didático para a EaD. É importante salientar que esse tipo de adequação quanto ao tom dialogal é, normalmente, feito pelo DE, mas que faz parte da verificação dos aspectos interacionais do texto, o que nos permite inferir que revisor e DE, algumas vezes, compartilham essa função em suas revisões.

No quinto arquivo, há apenas indicações e perguntas feitas pelo DE e pelo revisor ao conteudista que, por serem alterações de conteúdo, precisam ser elaboradas por ele (conteudista), como mostra o exemplo a seguir:

### Exemplo 11



Figura 4 - Netbook-tablet: Governo de Pernambuco Figura 5 – Tablet: Governo Estadual da Paraíba

O Governo do Estado do Ceará, através da Secretaria da Educação, adquiriu 16.302 tablets educacionais de 7" e 10" para as escolas da rede estadual, que foram distribuídos entre os professores<sup>3</sup>. Algumas ações divulgadas, como as atividades da Escola de Ensino Fundamental e Médio Patronato Sagrada Família<sup>4</sup>, ajudaram os professores a desenvolver jogos educacionais

[M16] Comentário: Paraíba ou Paraná?

[M17] Comentário: Qual o ano?

Fonte: dados da pesquisa.

Ademais, nesse arquivo, há a resposta do DE para a sugestão anterior do revisor sobre a pertinência dos objetivos e extensão do tópico, mostrada no exemplo 9. Esse diálogo aparece nesse arquivo com uma nova sugestão do DE, que solicita a opinião do conteudista.

### Exemplo 12

**Tópico 4 - Tecnologias Digitais Educativas**

Objetivos

- Compreender ~~a importância~~ ~~e como~~ das tecnologias digitais ~~educativas podem contribuir~~ ~~com~~ o processo de ensino-aprendizagem
- ~~Identificar como as tecnologias digitais educativas podem mediar ações pedagógicas na~~ ~~educação~~

As políticas públicas voltadas para a Informática Educativa se ampliaram ao longo desses anos, ocasionando uma difusão da presença das tecnologias educacionais nos espaços escolares. A variedade de tecnologias disponíveis atualmente é considerável e se percebe que cada uma delas possui características distintas, com enfoques para diferentes áreas do conhecimento, de

**[DA23] Comentário:** M, veja que este tópico só tem três páginas, bem diferentes dos demais se formos pensar a nível de densidade. E veja que há dois objetivos que deverão ser respondidos em três páginas! Não seria melhor rever isso? De qualquer modo, retirei um objetivo e refiz o primeiro de forma mais geral.

**[M24] Comentário:** Na verdade, o tópico 1, também é curtinho. Poderíamos juntar os tópicos 3 e 4, com adaptações, claro, e reduzindo um pouco o texto. O que acha professora?

Fonte: dados da pesquisa.

Nesse exemplo 12, fica ainda mais claro como acontece a escrita colaborativa característica da produção de material didático para a EaD no IFCE. A partir de uma sugestão do revisor, o DE tem uma ideia e solicita a opinião (e a possível reformulação) do conteudista quanto a ela.

No sexto arquivo, observamos que essa reformulação foi acatada pelo conteudista, bem como as outras intervenções do DE e do revisor. A aula 1 mostra-se finalizada, com 23 páginas, no sétimo arquivo, inclusive com imagens que foram solicitadas ao ilustrador ao longo dos arquivos.

#### 4.2.2 Aula 2: “Uso de softwares e aplicativos em contexto educacional”

A aula 2, denominada “Uso de softwares e aplicativos em contexto educacional”, é composta por 7 arquivos de *Word*. O primeiro arquivo, assim

como o primeiro arquivo da aula 1, concerne ao texto-base do professor conteudista, com apenas 14 páginas.

O segundo arquivo diz respeito à primeira revisão do DE e apresenta, quanto às operações linguísticas de revisão, 29 acréscimos, 10 supressões, 25 substituições e 6 deslocamentos.

Em sua revisão, o DE indica algumas dúvidas quanto ao que foi posto pelo conteudista.

### Exemplo 13

#### TÓPICO 1 - Classificação e uso de softwares educativos

##### Objetivos

- Classificar diferentes *softwares* educativos
- Compreender como explorar o potencial comunicacional de *softwares* e aplicativos na educação

O desenvolvimento de *softwares* educacionais ganhou proporções amplas no cenário internacional e nacional, o que gerou uma vasta oferta para os diferentes níveis de ensino. A questão fundamental é como lidar com esta diversidade. Diante das novidades apresentadas, você, o educador, deve enfrentar o seguinte dilema: qual *software* educativo escolher. Para ... iremos, neste tópico, compreender a classificação

**[M4] Comentário:** Mas, de forma geral, o que são softwares educacionais? Acho que seria interessante colocar uma definição. E quais as principais características de um software educativo? O que faz um software ser considerado educativo?

Outra coisa: softwares educacionais ou educativos? São a mesma coisa?

**[M5] Comentário:** Aqui foi apresentado apenas um dilema, mas temos outros:

Até que ponto o uso de software tem acarretado melhoras quanto à qualidade pedagógica ou quanto à relação ensino-aprendizagem na escola privada?

O software educativo é empregado enquanto material didático e meio de ensino nas escolas?

Qual a relação que os professores possuem com estes programas?

Fonte: dados da pesquisa.

O que se percebe na análise desse exemplo é que o texto não está suficientemente claro para o leitor, o que indica que provavelmente o aluno não compreenderá todo o conteúdo exposto. Por isso, o DE intervém para que o conteudista revise seu texto a fim de conferir-lhe maior clareza.

Além das dúvidas, o DE sugere alguns acréscimos a fim de auxiliar os alunos quanto ao conteúdo abordado, como fica explícito no exemplo a seguir:

### Exemplo 14

pedagógica. É importante que você extrapole este material buscando e avaliando *softwares* educacionais que abordem temas relacionados com a sua área de atuação.

Veja que podemos dar dicas de softwares livres educacionais:  
<http://softwarelivreeducacao.wordpress.com/softwares-livres-educacionais/>  
 No e-book podemos explorar bastante vários exemplos.

Fonte: dados da pesquisa.

Ademais, muitas alterações são feitas pelo DE, de forma resolutiva, quanto a aspectos formais, como podemos visualizar nos exemplos a seguir quanto à escrita (segundo a nova ortografia) e à formatação de acordo com a ABNT:

### Exemplo 15

Você já deve ter percebido que o fato de integrar imagens, textos, sons, vídeos, animação e mesmo a interligação de informações em sequências não-lineares, como ocorre na produção de multimídias e hipermídias, não garante a boa qualidade pedagógica de um *software* educacional. Programas e projetos visualmente agradáveis, bonitos e até criativos, podem continuar representando um paradigma tradicional, ao dispor uma série de informações a ser transmitida ao aluno, que como uma tabula rasa

Fonte: dados da pesquisa.

### Exemplo 16

#### ÍCONE ATENÇÃO

No caso dos softwares de simulação e modelagem, para que a aprendizagem ocorra, é necessário criar condições para que o aprendiz se envolva com o fenômeno e essa experiência seja complementada com elaboração de hipóteses, leituras, discussões e uso do computador para validar essa compreensão do fenômeno. Nesse caso, o professor tem o papel de auxiliar o aprendiz a compreender que o mundo real pode ser sempre simplificado e controlado da mesma maneira que nos programas de simulação e criar condições para o aprendiz fazer a transição entre a simulação e o fenômeno no mundo real: (ValenteVALENTE, 1999).

Fonte: dados da pesquisa.

O terceiro arquivo apresenta a primeira revisão do conteudista no que tange às modificações apontadas pelo DE no arquivo anterior. O que percebemos na análise desse arquivo é que o conteudista acata as sugestões do DE. Podemos apresentar como exemplo a dúvida do DE explícita no exemplo 13 sobre o que seriam *softwares* educacionais ou educativos, ao que o conteudista respondeu acrescentando um quadro explicativo, como vemos a seguir:

### Exemplo 17

Mas o que é um software educativo?

**Software educativo** é todo software que tem por objetivo principal o ensino/aprendizagem, ou seja, possui fins pedagógicos.

E qual a diferença entre software educacional e software educativo?

O software educativo tem como base o objetivo de criar um espaço de aprendizagem sobre determinado tema/conteúdo. Contudo, existem softwares que não são desenvolvidos com este objetivo, mas podem se tornar educacionais na medida em que é explorado num contexto de ensino-aprendizagem com orientação metodológica que proporcione o desenvolvimento de um conceito, a apropriação de uma técnica, etc. Estes softwares que não possuem a princípio o objetivo de educar, mas que podem ser explorados em situações de aprendizagem, chamamos de **softwares educacionais**.



Fonte: dados da pesquisa.

O quarto arquivo diz respeito à segunda revisão do DE. Quanto às operações linguísticas de revisão, foram realizadas 5 supressões, 4 acréscimos, 2 substituições e nenhum deslocamento. Essas modificações são apenas últimos ajustes feitos pelo DE, de forma resolutiva, quanto à formatação, à pontuação e à textualidade.

### Exemplo 18

Além disso, é possível encontrar nas redes diferentes *softwares* livres voltados para a educação que podem ser explorados em sala de aula. Veja, a seguir, uma lista de softwares voltados para a educação. ~~algumas possibilidades no quadro a seguir.~~

Lista de Softwares livres voltados para educação<sup>4</sup>:

**Sistemas operacionais**

**Formatado:** Normal, Justificado, Recuo: Primeira linha: 1,25 cm, Não ajustar espaço entre o texto latino e asiático, Não ajustar espaço entre o texto asiático e números

Fonte: dados da pesquisa.

Além dessas alterações resolutivas, o DE também indica alguns acréscimos como últimos ajustes da aula, principalmente no que concerne à introdução e ao fechamento das aulas, fazendo revisões no âmbito da articulação do texto, portanto de textualidade, como vemos no exemplo abaixo:

### Exemplo 19

Em todos os tipos de *software*, sem o professor preparado para desafiar, desequilibrar o aprendiz, é muito difícil esperar que o *software* por si crie e garanta as situações de aprendizagem. A preparação do professor é fundamental para que a educação avance no sentido de superar o paradigma tradicional, avançando para métodos de ensino que possibilitem a construção do conhecimento e não a memorização de informações.

**[M12] Comentário:** Aqui, nesse parágrafo de fechamento da aula, só tá faltando acrescentar uma ligação com o próximo tópico, que foi acrescentado posteriormente.

**Tópico 2- Softwares Livres e Generosidade intelectual**

Fonte: dados da pesquisa.

O quinto arquivo concerne à primeira revisão do revisor de texto. No que se refere às operações linguísticas de revisão, esse arquivo nos apresenta 36 acréscimos, 12 supressões, 87 substituições e 2 deslocamentos. Bem como na aula 1, o revisor altera o texto de forma resolutiva quanto a aspectos formais e textuais.

### Exemplo 20

AULA 2 - *Uso de softwares e aplicativos em contexto educacional*

Caro(a) aluno(a),

Nesta aula, daremos atenção especial aos *softwares* e aplicativos voltados para os cenários educacionais e trataremos sobre a relação entre o *software* livre e a educação. Durante seus estudos, você reconhecerá os diferentes tipos de *softwares* educativos disponíveis e compreenderá como inseri-los na sua prática pedagógica. É importante que você extrapole este material, buscando e avaliando *softwares* educacionais que abordem temas relacionados com a sua área de atuação.

Formatado: Fonte: Itálico

Formatado: Fonte: (Padrão) Times New Roman

Formatado: Normal++8

Fonte: dados da pesquisa.

### Exemplo 21

**Software educativo** é todo *software* que tem por objetivo principal o ensino/aprendizagem, ou seja, **é todo aquele que** possui fins pedagógicos. ~~Existe qual a~~ diferença entre *software* educacional e *software* educativo?

O *software* educativo tem como ~~base o~~ objetivo ~~de~~ criar um espaço de aprendizagem sobre determinado tema/conteúdo. ~~Contudo, e~~ Existem, porém, *softwares* que não são desenvolvidos com este objetivo, mas podem se tornar educacionais ~~à~~ medida ~~em~~ que são explorados num contexto de ensino-aprendizagem com orientação metodológica que proporcione o desenvolvimento de um conceito, a apropriação de uma técnica, etc. ~~Esses~~ *softwares* que não possuem ~~inicialmente a~~ princípio o objetivo de educar, mas que ~~são podem ser~~ explorados em situações de aprendizagem, chamamos de ***softwares* educacionais**.

Formatado: Fonte: Negrito

Formatado: Fonte: Itálico

Fonte: dados da pesquisa.

Nos exemplos 20 e 21, fica explícito como o revisor modifica resolutiveamente o texto. Da mesma maneira, o profissional também faz algumas indagações de caráter textual sobre aspectos que não estão claros no texto e que prejudicam sua informatividade, para que o DE ou o conteudista faça as adequações.

### Exemplo 22

O desenvolvimento de *softwares* educativos ganhou proporções amplas no cenário internacional e nacional, o que gerou uma vasta oferta para os diferentes níveis de ensino. A questão fundamental é como lidar com esta diversidade. Diante das novidades apresentadas, você, educador, deve enfrentar os seguintes questionamentos seguinte dilema: diante de tantas opções de *softwares* educativo, qual seria a melhor *software* educativo escolha para o perfil de minhas aulas e dos meus alunos? er Ce como explorá-los de forma adequada aos propósitos de minha aula enquanto dispositivo didático? Para ajudá-lo nesse processo, iremos, neste tópico, conhecer e compreender a

[DA1] Comentário: Oferta de quê?

[DA2] Comentário: Qual diversidade?  
Seria interessante, em se tratando de uma introdução, deixar claro para o aluno alguns conceitos.

[DA3] Comentário: Que novidades apresentadas?

Formatado: Fonte: Itálico

Fonte: dados da pesquisa.

No sexto arquivo, há a segunda revisão do conteudista, que conserta o que o revisor aponta como inadequado, bem como complementa o texto a fim de que ele seja melhor compreendido. Esse último caso podemos visualizar comparando o trecho do arquivo anterior apontado no exemplo 22, que no arquivo seis se apresenta com alguns complementos, como podemos visualizar no exemplo 23:

### Exemplo 23

O desenvolvimento de *softwares* educativos ganhou proporções amplas no cenário internacional e nacional, o que gerou uma vasta oferta de softwares para os diferentes níveis de ensino. A questão fundamental é como lidar com esta diversidade de softwares disponíveis, diante da qual, você, educador, deve enfrentar os seguintes questionamentos: diante de tantas opções de softwares educativo, qual seria a melhor escolha para o perfil de minhas aulas e dos meus alunos? Como explorá-los de forma adequada aos propósitos de minha aula enquanto dispositivo didático? Para ajudá-lo nesse processo, iremos, neste tópico, conhecer a classificação dos *softwares* e explorar as possibilidades pedagógicas deles. Mas, afinal, o que é um *software* educativo?

Fonte: dados da pesquisa.

O sétimo arquivo contém a versão final da aula 2, com 22 páginas. Em nossa análise, esse último arquivo serve apenas para visualizar a aula, com todas as alterações feitas por conteudista, DE e revisor, pronta para impressão.

#### **4.2.3 Aula 3: “Ambientes informatizados de ensino e aprendizagens e recursos educacionais abertos”**

A aula 3, denominada “Ambientes informatizados de ensino e aprendizagens e recursos educacionais abertos”, é composta por 8 arquivos de *Word*. O primeiro arquivo, assim como o primeiro arquivo da aula 1 e o primeiro arquivo da aula 2, apresenta o texto-base do professor conteudista, com apenas 10 páginas.

O segundo arquivo concerne à primeira revisão do DE e apresenta, no que diz respeito às operações linguísticas de revisão, 20 acréscimos, 4 supressões, 22 substituições e 3 deslocamentos. Grande parte dessas operações são utilizadas para que o DE, de forma resolutiva, revise alguns aspectos formais, como mostra o exemplo seguinte:

### Exemplo 24

Olá,  cursitaaluno(a)!:

Estudamos nas aulas anteriores que a Informática Educativa não se restringe ao uso de computadores em sala de aula para armazenamento e transmissão de informações, bem como os softwares e aplicativos não são animadores didáticos para propostas pseudo-construtivistas. Pensar em propostas baseadas em concepções emergentes na Sociedade em Rede que valorize os modelos interativos, de aprendizagem significativa e colaborativa será o nosso desafio nesta terceira aula. Você irá explorar as potencialidades dos Ambientes Virtuais com o propósito de identificar estratégias de ensino para favorecer a aprendizagem dos integrantes destes ricos espaços de encontros e desencontros mediados pelas tecnologias da informação e comunicação.

Fonte: dados da pesquisa.

Além disso, o profissional sugere alguns exemplos e indica algumas partes do texto que não estão muito claras, como fica exposto no exemplo a seguir:

### Exemplo 25

Ambientes Virtuais. Estes espaços de sociabilidade na rede de computadores se efetivam pelo encontro de sujeitos dispostos a compartilhar informações e saberes, através da atual infra-estrutura da internet que desterritorializa e liberta a comunicação dos limites impostos pelas noções de tempo e espaço, podendo implementar uma comunicação dinâmica com grande potencial para a interatividade.

É neste sentido que queremos que você reflita: Um Ambiente Virtual é sempre favorável háa processos de aprendizagem? E quando é que podemos potencializá-lo para o ensino?

Para prosseguir nesta reflexão vamos considerar que os Ambientes Virtuais possibilitam novas formas de convivência por meio da interconexão remota, estes se mostram ambientes propícios a aprendizagem devido à convergência de mídias e

potencializadas para se constituírem em ambientes virtuais de ensino com propostas de aprendizagens sistematizadas.

#### [M6] Comentário:

Aqui yc está falando dos ambientes virtuais de forma geral, sugiro colocar exemplos. Então, nesse contexto, todo Ambiente Virtual é de aprendizagem, é isso? Não ficou muito claro.

#### [M7] Comentário:

A dúvida anterior é levantada aqui nesse parágrafo. Talvez resolveria se no parágrafo seguinte fosse respondido de forma mais clara e direta.

Fonte: dados da pesquisa.

O que percebemos a partir da análise da parte do texto apresentada no exemplo 25, bem como em diversas outras partes, é que o DE, além de verificar que o texto não está claro, ou que precisa de algum complemento, tratando assim da informatividade do escrito, indica também como resolver os problemas, como verificamos no exemplo abaixo:

### Exemplo 26

Para que o professor faça uso dos Ambientes Virtuais de forma coerente e adequada a sua concepção de educação, é importante ter em mente o projeto pedagógico que envolve os usos de um AVA – (Ambientes Virtuais de Aprendizagem) ou de um AVE – Ambientes Virtuais de Ensino, ~~a fim de~~ a fim de favorecer a intencionalidade educativa dos processos de aprendizagem a serem trabalhados de forma individual e coletiva. Isto porque as escolhas, os valores e os interesses da agregação dos sujeitos no ciberespaço não são aleatórios, elas envolvem desejos, afinidades e práticas sociais que fazem parte do processo aprendente.

[M8] Comentário: E o que são os Ambientes Virtuais de Aprendizagem? Não seria interessante colocar uma explicação?

Fonte: dados da pesquisa.

Ademais, o DE também se preocupa e indica partes do texto que estão repetitivas, tratando então da progressão do texto, a fim de que o contedista reveja essa repetição e faça alterações no texto para que ele não seja cansativo para o aluno.

### Exemplo 27

sem luz. Necessitamos urgentemente perceber estes sujeitos como ativos e autores capazes de produzirem conhecimento em relações dialógicas e coletivas nos ambientes virtuais de aprendizagem

[M16] Comentário: Sugiro rever toda essa parte. No tópico 3 da aula 1, foi visto mais ou menos isso, claro que aqui foca nos AVAs, mas tem muita coisa repetida.

Fonte: dados da pesquisa.

Nesse arquivo há, ainda, algumas alterações por parte do DE no que concerne às referências da aula, como visualizamos no exemplo seguinte:

### Exemplo 28

pseudo “*inteligência artificial*, mas promover a construção de coletivos inteligentes, nos quais as potencialidades sociais e cognitivas de cada um poderão desenvolver-se e ampliar-se de maneira recíproca” (LÉVY, 2000, p. 25).

~~“inteligência artificial”, mas promover a construção de coletivos inteligentes, nos quais as potencialidades sociais e cognitivas de cada um poderão desenvolver-se e ampliar-se de maneira recíproca (LÉVY, 2000, p. 25)~~

[M4] Comentário: colocar nas referências ao final da aula

[M5] Comentário: tirej do recuo, pois a citação é de 3 linhas.

Fonte: dados da pesquisa.

Essa alteração e a anterior nos mostram, novamente, como muitas vezes o DE faz modificações com relação à revisão textual, papel que cabe, normalmente, ao revisor.

O terceiro arquivo concerne à primeira revisão do conteudista quanto ao que o DE apontou no segundo arquivo. Percebemos que alguns questionamentos do DE não suscitaram mudanças no texto e o motivo disso também não fica claro na análise tendo em vista que a revisão do conteudista não possui comentários. Apesar disso, a maioria das indicações do DE são revistas pelo conteudista, o que podemos verificar a partir da comparação entre o trecho mostrado no exemplo 25, retirado do arquivo anterior, com o trecho a seguir, do terceiro arquivo:

### Exemplo 29

A realidade das interações e do convívio das pessoas em redes online estabelece novos espaços de convivência, construção coletiva, debates sociais e de aprendizagem que fazem emergir os Ambientes Virtuais. Estes espaços de sociabilidade na rede de computadores se efetivam pelo encontro de sujeitos dispostos a compartilhar informações e saberes, através da atual infraestrutura da *internet* que desterritorializa e liberta a comunicação dos limites

#### ICONE GUARDE BEM ISSO

As redes sociais podem ser espaços de aprendizagens, no entanto precisam ser potencializadas para se constituírem em ambientes virtuais de ensino com aprendizagens sistematizadas.

impostos pelas noções de tempo e espaço, podendo implementar uma comunicação dinâmica com grande potencial para a interatividade. Neste sentido, as redes sociais (facebook, youtube, twitter, whatsApps, flirk ...) são ambientes de trânsito e fluxo de pessoas e informações podendo se constituir em ambientes virtuais de aprendizagens,

no entanto para se caracterizarem como de ambientes virtuais de ensino necessitam de uma intencionalidade educativa explícita e compartilhada.

É neste sentido que queremos que você reflita: um Ambiente Virtual é sempre favorável a processos de aprendizagem? E quando é que podemos potencializá-lo para o ensino?

Entendendo que a aprendizagem é um processo de ligação entre o indivíduo e o mundo em que vive, garantindo-lhe a construção de seus próprios sentidos, significados e dissensos, em múltiplos âmbitos, a partir de suas próprias leituras de

Fonte: dados da pesquisa.

Nesse mesmo trecho, no segundo arquivo, o DE solicita ao conteudista que insira exemplos e pede para que ele deixe claro se, nesse contexto, todo ambiente virtual seria de aprendizagem. Como resposta à solicitação do DE, no terceiro arquivo, o conteudista elenca alguns exemplos para suscitar a reflexão do aluno a pensar sobre a questão da aprendizagem nos ambientes virtuais.

No quarto arquivo, há a segunda revisão do DE. As alterações quanto às operações linguísticas de revisão são 11 acréscimos, 11 substituições, 2 deslocamentos e nenhuma supressão e se relacionam, em sua maioria, a aspectos de forma, como vemos no exemplo seguinte com uma modificação relacionada à crase:



### Exemplo 30

Neste momento dos nossos estudos e investigações já compreendemos que a WEB possibilita a disponibilização de plataformas globais para acesso e criação de grande quantidade e variedade de conteúdos na perspectiva todos-todos e, neste contexto, é que surgem os Recursos Educacionais Abertos (REA) agregados à lógica de compartilhamento e generosidade intelectual dos *softwares* livres.

Fonte: dados da pesquisa.

Além desses aspectos, também existem algumas modificações no sentido de complementar o texto e assim fazê-lo mais claro, como ocorre no trecho abaixo, em que o deslocamento da expressão “Recursos Educacionais Abertos” para o início garante maior clareza ao aluno sobre a definição exposta a ele:

### Exemplo 31

**Recursos Educacionais Abertos (REA)** são ~~m~~Materiais de ensino e de pesquisa disponíveis, em vários formatos e mídias, os quais estão acessíveis para formação, investigação e curso no domínio público, ou ainda que possuam licença de propriedade intelectual permitindo sua utilização, adaptação e distribuição gratuita. ~~., são chamados de recursos educacionais abertos.~~

Fonte: dados da pesquisa.

Ademais, nesse arquivo, o DE indica algumas sugestões e alguns complementos a serem produzidos pelo conteudista como fechamentos de tópicos, novamente trabalhando com articulação textual:

### Exemplo 32

capazes de produzirem conhecimento em relações dialógicas e coletivas nos ambientes virtuais de aprendizagem.



[M10] Comentário: Fazer fechamento o tópico, informando o que será estudado no próximo.

Fonte: dados da pesquisa.

O arquivo 5 nos mostra a segunda revisão do conteudista, que realiza as modificações apontadas pelo DE no arquivo anterior, como fica claro com a comparação do exemplo 32 – em que o DE solicita o fechamento do tópico – com o exemplo 33, em que o conteudista acrescenta o fechamento:

### Exemplo 33

como seres sem luz. Necessitamos urgentemente perceber estes sujeitos como ativos e autores capazes de produzirem conhecimento em relações dialógicas e coletivas nos ambientes virtuais de aprendizagem.

Tal mudança de postura e relações nos ambientes informatizados exige também o desenvolvimento de novas competências para o trabalho colaborativo na web, no compartilhamento e no exercício da generosidade intelectual para não apenas assumir o papel de consumidores e atuar enquanto produtores coletivos de conhecimento. Na próxima aula, vamos conhecer as potencialidades dos Recursos Educacionais Abertos para que estes passem a fazer parte do nosso cotidiano de educadores conectados ao ciberespaço.

Fonte: dados da pesquisa.

No sexto arquivo, que diz respeito à terceira revisão do DE, não há mais nenhuma indicação desse profissional para o conteudista; há apenas solicitações à ilustração/pesquisa iconográfica.

O sétimo arquivo concerne à primeira revisão do revisor de texto. No entanto, diferentemente das aulas 1 e 2, não há nesse arquivo as marcações do que foi acrescentado, substituído, suprimido ou deslocado pelo revisor. Apesar da falta de marcações, no arquivo há alguns comentários do revisor com indicações para o conteudista, sobre a situacionalidade do texto, como verificamos no exemplos 32 e 33:

### Exemplo 34

semente, Lévy explica que toda semente é potencialmente uma árvore, ou seja, não existe em ato, mas existe em potência. Ao contrário dos exemplos citados no parágrafo anterior, o virtual faz parte do real, não se opondo a ele, por isso nem tudo que é virtual necessariamente se atualizará” (SANTOS, 2003).

Para que o professor faça uso dos Ambientes Virtuais de forma coerente e adequada à sua concepção de educação, é importante ter em mente o projeto pedagógico que envolve os usos de um AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) ou de um AVE

[U1] Comentário: Não seria possível parafrasear Santos? Do jeito que está, tem-se uma citação direta com sete linhas. Isso quer dizer que deveria vir em caixa baixa, recuada. Já que é um ícone, seria mais adequado que o professor “falasse” diretamente com os alunos...

Fonte: dados da pesquisa.

### Exemplo 35

**Você sabia?**

A palavra alemã zeitgeist pode ser compreendida como “o espírito do tempo” ou “espírito da época”, ou seja, o conjunto de todo conhecimento humano acumulado ao longo dos tempos que se apresenta em um dado momento da história. O “espírito dos tempos” pode ser definido como o “status intelectual e cultural” de uma sociedade em um período.

[U7] Comentário: Qual é a fonte?

Fonte: dados da pesquisa.

Além da indicação de parafraseamento e de verificação de fonte, o revisor indica também um aspecto de articulação: a falta de fechamento do último tópico, bem como de fechamento da própria aula. No exemplo a seguir, podemos observar que essa indicação é feita tanto pelo revisor quanto pelo DE:

### Exemplo 36

Como nos afirma Sergio Amadeu (SILVEIRA, 2012), é no fluxo do conhecimento e nos esforços para assegurar o compartilhamento dos recursos educacionais que avançamos na construção do comum e na expansão da diversidade cultural. Dessa forma, podem-se impulsionar os formatos abertos, pois é a partir deste enfrentamento que temos possibilidades de evitar o cerceamento e controle da criatividade.

...

[U18] Comentário: Não há fechamento nem do tópico nem da aula.

[M19] Comentário: Fazer fechamento da aula ligando com o assunto da próxima aula.

Fonte: dados da pesquisa.

No oitavo arquivo, que configura a versão final da aula, com 15 páginas, percebemos que o conteudista acata as indicações do revisor (e do DE, no que diz respeito à última indicação), o que podemos visualizar a partir da comparação entre o exemplo 34, do sétimo arquivo, e o exemplo 37, a seguir, que apresenta o fechamento do último tópico e da aula:

### Exemplo 37

Como nos afirma Sergio Amadeu (Silveira, 2012), é no fluxo do conhecimento e nos esforços para assegurar o compartilhamento dos recursos educacionais que avançamos na construção do comum e na expansão da diversidade cultural. Dessa forma, podem-se impulsionar os formatos abertos, pois é a partir deste enfrentamento que temos possibilidades de evitar o cerceamento e controle da criatividade.

A intencionalidade educativa, a organização didática e as posturas colaborativas de compartilhamento e generosidade intelectual foram alguns dos princípios que fundamentaram esta aula e que poderão permitir ao educador potencializar os Ambientes Virtuais Informatizados e interativos em processos de educação formal ou informais em novas práticas educativas que desmistificam o processo individual e

---

mecânico de ensinar e aprender tendo em vista a coaprendizagem e o uso de recursos educacionais abertos, os quais ampliam as possibilidades de uma formação autônoma, criativa e solidária conectada aos recursos digitais interativos.

Na nossa próxima aula, vamos explorar concepção, critérios e instrumentos para avaliação de produtos educacionais informatizados. Nosso foco serão os softwares educativos e o método ergonômico e pedagógico para avaliação de *softwares*, sites e ambientes virtuais interativos. Para fundamentar a proposta, faremos um estudo sobre a concepção de avaliação para além da classificação, buscando uma perspectiva formativa.

Fonte: dados da pesquisa.

#### 4.2.4 Aula 4: “Produtos educacionais informatizados: critérios e instrumentos para uma avaliação formativa”

A aula 4, denominada “Produtos educacionais informatizados: critérios e instrumentos para uma avaliação formativa”, é composta por 6 arquivos de *Word*. O primeiro arquivo, assim como os primeiros arquivos das aulas anteriores, apresenta o texto-base do professor conteudista, com 11 páginas.

O segundo arquivo apresenta a primeira revisão do DE e, no que diz respeito às operações linguísticas de revisão, temos 32 acréscimos, 18 supressões, 63 substituições e 3 deslocamentos. A maioria dessas operações é empregada para que o DE resolutivamente revise alguns aspectos de forma e formatação, como mostra o exemplo seguinte:

##### Exemplo 38

Nesta perspectiva, as categorias de critérios pedagógicos foram pensadas em quatro grandes grupos de critérios:

- ensino-aprendizagem;
- disposição da formação;
- controle e gestão do processo;
- validade político-pedagógica.

Os critérios selecionados para analisar a categoria da comunicação foram fundamentais para compreensão de que em suas especificidades comunicacionais, as

Formatado: Cor da fonte: Preto

Formatado: Parágrafo da Lista, Com marcadores+ Nível: 1 + Alinhado em: 1,88 cm + Recuar em: 2,52 cm

Formatado: Cor da fonte: Preto

Formatado: Cor da fonte: Preto

Formatado: Cor da fonte: Preto

Formatado: Cor da fonte: Preto

Formatado: Cor da fonte: Preto

Fonte: dados da pesquisa.

Além disso, o DE demonstra, ao longo do texto, que este não está claro, apontando algumas dúvidas, e também faz algumas indicações para uma melhor explicação do texto, como vemos a seguir:

### Exemplo 39

Nesta perspectiva, buscaremos compreender o Método de Avaliação Ergopedagógico Interativo – MAEP, desenvolvido pela ~~prof~~ Professora Cassandra Silva (2002), com a finalidade de auxiliar tanto projetistas como educadores na concepção, avaliação e utilização de produtos educacionais informatizados. Esse método ~~e qual~~ enfatiza o conhecimento de **aspectos pedagógicos, ergonômicos e comunicacionais**, desenvolvido com a finalidade de auxiliar tanto projetistas como educadores na concepção, avaliação e utilização de produtos educacionais informatizados.

[M16] Comentário: Qual a relação/diferença entre esses três aspectos e os aspectos colocados no quadro?

Fonte: dados da pesquisa.

### Exemplo 40

avaliação minuciosa foi sendo ressignificada e adequada aos contextos de uso demonstrando a dinâmica e possibilidade de auto-organização que o método apresenta.

Na figura abaixo você poderá analisar os critérios por categoria que foram tomados como base nas análises avaliativas proposta pelo MAEP e estes tiveram desdobramentos que não serão tratados nesta aula, mas que poderão ser consultados na própria tese da autora indicada nas referências.)

Figura pg 152 ser refeita: —

[M24] Comentário: Você acha necessário colocar essa informação? Se sim, sugiro que reduza o texto e coloque como um ícone saiba mais.

Fonte: dados da pesquisa.

No exemplo 39, há uma dúvida sobre a relação existente entre partes do texto e, no exemplo 40, há uma dúvida quanto à necessidade da afirmação citada, bem como uma sugestão caso ela seja necessária. Todas essas intervenções têm o fim de aumentar a informatividade e consequentemente colaborar para o melhor entendimento do texto por parte do

aluno, para que partes da aula, que não estão claras, fiquem adequadas para a compreensão pelo discente.

Ademais, nesse arquivo, o DE também faz adequações quanto às referências da aula, exercendo, novamente, a função de revisor de texto:

### Exemplo 41

#### Referências

COSTA, Fernando Albuquerque. Avaliação de Software Educativo. Ensinem-me a pescar! **Cadernos SACAUSEF – Sistema de Avaliação, Certificação e Apoio à Utilização de Software para a Educação e a Formação - Utilização e Avaliação de Software Educativo**, Número 1, Ministério da Educação, 45-51, 2005.

Formatado: Fonte: Negrito, Não Itálico

DUTRA, Marlene de A. **Mediação de autorias e avaliação solidária em comunidades virtuais de Aprendizagem**. Salvador, 2006. 116f. Dissertação de– Programa de Pós-Graduação em Mestrado em Educação e Contemporaneidade.

Formatado: Fonte: Negrito

FINO, C. N. “Avaliar software ‘educativo’”. In: *Actas da III Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação*. (p. 689 - 694). Braga: Universidade do Minho, 2003. Disponível em: <http://www.uma.pt/carlosfino/publicacoes/16.pdf>. Acesso em: 25-jan-2015.

SILVA, Cassandra Ribeiro de O. **MAEP: Um método ergopedagógico interativo de avaliação para Produtos Educacionais Informatizados**. Florianópolis, 2002. 224f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção e Sistemas) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, 2002.

Formatado: Fonte: Negrito

Fonte: dados da pesquisa.

O terceiro arquivo diz respeito à primeira revisão do conteudista com relação ao que foi indicado pelo DE no arquivo anterior. Nesse arquivo, o conteudista refaz o que foi apontado pelo DE e deixa o modo de revisão do *Word* ativado, ou seja, temos acesso às modificações feitas pelo profissional, bem como a alguns comentários dele ao DE.

Quanto às operações linguísticas de revisão, temos 17 acréscimos, 7 substituições e 2 supressões. Essas operações são utilizadas, principalmente, para que o conteudista adapte suas novas contribuições feitas



para se adequar ao que foi apontado pelo DE, como percebemos no exemplo a seguir:

### Exemplo 42

- 1.O produto em si mesmo, esta análise das características do produto envolve os aspectos ergonômicos que favorecem o conforto, a usabilidade e interatividade quanto a proposta apresentada ~~forma que definem seu valor absoluto~~;
- 2.A utilização e exploração pedagógica, potencialidades educativas enquanto ferramenta a serviço do ensino e da aprendizagem, considerando ainda o conteúdo e as possibilidades de mediações pedagógicas;
- 3.As aquisições que proporcionam, focado no tipo e qualidade da aprendizagem desenvolvida, o que requer um olhar atento do educador/avaliador para os diferentes estilos de aprendizagem ativados pelo PEI ou requerido para uma proposta de uso.

Fonte: dados da pesquisa.

No exemplo 42, o conteudista acrescenta novas informações ao texto para resolver a falta de clareza desses trechos apontada pelo DE. Além disso, percebemos, com os comentários, que, a cada indicação do DE, o conteudista conserta o texto e indica, por comentário, para o DE:

### Exemplo 43

Pensar nesses critérios e instrumentos requer um debate sobre a ação de avaliar, pois esta ela não é descolada de nenhuma etapa do processo de ensino-aprendizagem, seja em situações presenciais convencionais, em ambientes virtuais de ensino e aprendizagens e/ou fazendo uso de produtos educacionais informatizados nos processos de mediação. Pensar a ação de avaliar não apenas ao final de um processo e sim desde o começo da ação de planejar é iniciar um processo na resignificação da Avaliação imbricada na mediação interativa, enquanto possibilidade formativa e de sinalizações para diferentes percursos e não uma ação voltada a medidas classificatórias e de rótulos que engessam as múltiplas abordagens pedagógicas e estilos de aprendizagens que envolvem a elaboração, planejamento, produção, implementação e utilização dos produtos educacionais informatizados.

O conceito de Produtos Educacionais Informatizados – PEIs (SILVA, 2002) será utilizado para definir a integração das tecnologias da informática e teóricas potencializadas pela web. Neste entendimento, os PEIs envolvem softwares livres, AVA, REA, games, sites, aplicativos, serviços e produtos que favorecem práticas educativas.

[M1] Comentário: Onde está esse conceito neste tópico?

[M2] Comentário: Parágrafo refeito

Fonte: dados da pesquisa.

A apresentação desse arquivo de revisão do conteudista com as modificações aparentes, bem como com comentários do profissional, permitem que nossa análise seja ainda mais esclarecedora por permitir que saibamos o que motiva a aceitação ou a negação de algumas sugestões do DE pelo conteudista. Percebemos isso claramente nesse trecho, em que o DE aponta repetição, mas o conteudista diz ser a repetição necessária para o melhor entendimento do texto:

### Exemplo 44

proporcionando uma efetiva integração no currículo, com projeto político pedagógico adequado aos contextos educacionais contextualizados.

Assim, as avaliações devem avançar de seu caráter formal do tipo classificatório (modalidade, abordagem pedagógica e habilidades cognitivas) para avaliações com função formadora, a partir da qual os professores se apropriam das tecnologias em seu uso prático, aprendendo a tecnologia, sobre a tecnologia e principalmente como ampliar estes conhecimentos compartilhando suas experiências e colaborando em novas construções coletivas.

[...] Comentário: não acha essa parte um pouco repetida? RETIRADO

[...] Comentário: isso tb já foi dito acima. IMPORTANTE MANTER A REPETIÇÃO

Formatado: Fonte: Negrito

Fonte: dados da pesquisa.

No exemplo 43, na parte dos comentários, o DE indica partes repetidas no texto, ao que o conteudista responde, como podemos ver em caixa alta (dentro do comentário do DE), que é “importante manter a repetição”.

O quarto arquivo apresenta a revisão do revisor de texto. Quanto às operações linguísticas de revisão, esse arquivo conta com 27 acréscimos, 81 substituições, 15 supressões e 1 deslocamento. O revisor faz, de modo resolutivo, diversas alterações a fim de uma melhor adequação do texto, como vemos nos exemplos a seguir:

### Exemplo 45

Voltemos agora para a Diante do reflexo de desafio inicialmente pensado para esta aula. Apresentamos e que foram sintetizados nestas duas questões: “Como realizar uma Avaliação em uma perspectiva colaborativa?” e “Como avaliar produtos educacionais informatizados coerentes com nossas práticas educativas?”, lembram? Destacamos para você alguns pontos baseados no trabalho de Fino (2003). Eles podem ser colocados os quais podem ser pensados no momento de definição de situações didáticas, metodológicas e de seleção e avaliação de um produto educacional interativo. São os seguintes pontos em destaque:

Fonte: dados da pesquisa.

### Exemplo 46

Podemos observar que, com estas mudanças e atualizações, o método ergonopedagógico demonstra sua interatividade na própria prática docente, suprimindo a necessidade de conhecimento especializado nos domínios da avaliação das três categorias: ergonômico, pedagógico e comunicacional. Esses conhecimentos estão es- contidos na definição e reflexão aprofundada dos critérios e questões pertinentes à ação avaliativa, tornando formativo o processo de análise, seleção e avaliação dos produtos e sistemas informatizados com propósitos educacionais explícitos.

Formatado: Corpo de texto2, À esquerda, Espaçamento entre linhas: simples

Fonte: dados da pesquisa.

Como podemos observar nos exemplos 45 e 46, o revisor faz diversas alterações com relação à formatação, à pontuação e à articulação do texto. Além disso, cabe salientar que, no exemplo 45, o revisor também faz uma inserção para auxiliar no tom dialogal que deve ter aula, quando acrescenta a indagação “lembram?”, fazendo alusão a uma parte já exposta no texto da qual o aluno deve recordar. Mais uma vez, percebemos, assim, que o revisor compartilha o papel de DE.

Além disso, nesse arquivo, o revisor apresenta diversas dúvidas, o que mostra que o texto não está compreensível de forma suficiente, e, também, indica a necessidade de uma definição, como vemos a seguir:

### Exemplo 47

virtuais) os PEIs a serem aplicados em suas atividades. Teremos a difícil tarefa de trazer esta complexidade para o cotidiano das nossas práticas docentes atuais que nos exigem competências técnicas e políticas para atuar e atualizar nossas propostas pedagógicas.

[DA1] Comentário: Colocar a definição da sigla aqui. Ela só foi definida em um ícone. Porém trata-se de uma definição importante que passará toda a aula.

Fonte: dados da pesquisa.

Ademais, faz algumas sugestões para que haja a progressão textual e situacionalidade:

### Exemplo 48

aprendizes acesso à exploração diversificada, níveis de invenção e resolução de problemas que considerem o erro como oportunidade de aprender em suas diferentes formas e ritmos.

Assim, o professor, ao buscar avaliar um *software* educativo, não deverá ter como foco a mera classificação instrucionista ou construcionista, mas, sobretudo, as potencialidades a serem exploradas diante dos diferentes estilos de aprendizagem que envolvem o processo formativo.

Na continuidade dos nossos estudos, buscaremos, no próximo tópico, conhecer e compreender o método de avaliação ergopedagógico interativo de avaliação para produtos informatizados com a proposta de melhor fundamentar melhor os educadores/professores em suas avaliações e definição dos PEIs, contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem.

aprendizagem é compreender que eles afetam a forma de estar e de atuar dos interagentes em diferentes planos da vida. Eles não interferem somente na forma com a qual aprendem, mas, também, atuam individualmente, cooperativamente ou colaborativamente na resolução de problemas e atividades propostas.

Formatado: Recuo: Primeira linha: 1,25 cm

[DA6] Comentário: O conteadista está dando voltas. Esse é um argumneto que ele vem desenvolvendo desde o começo da aula. Sugiro progredir no texto com exemplos práticos, magens, videos, AVAs; etc. Deixar o texto mais interativo. Ele está muito engessado no gênero acadêmico impresso.

Fonte: dados da pesquisa.

Além do tom dialogal, o que percebemos nesse comentário do revisor, exposto no exemplo 48, é que ele se preocupa também com o fato de a aula não progredir, estar repetindo e voltando sempre para o mesmo argumento. Esse é um aspecto preocupante em qualquer aula, seja ela presencial ou a distância, mas, no caso da EaD, o material didático deve ser ainda mais interativo tendo em vista que não há a presença física do professor, o que pode acarretar a falta de interesse do aluno, caso o material seja repetitivo.

O quinto arquivo diz respeito à segunda revisão do conteadista. O profissional faz algumas alterações com relação ao que o revisor indica no arquivo anterior. Podemos perceber isso claramente ao compararmos o trecho do exemplo 47, retirada do quarto arquivo, em que o revisor indica ao

conteudista que coloque a definição de PEIs, com o trecho do exemplo a seguir, que explicita o acréscimo dessa definição:

### Exemplo 49

**critérios para avaliação de produtos educacionais informatizados.**

Pensar nesses critérios e instrumentos requer um debate sobre a ação de avaliar, pois ela não é descolada de nenhuma etapa do processo de ensino-aprendizagem, seja em situações presenciais convencionais, em ambientes virtuais de ensino e aprendizagens e/ou fazendo uso de produtos educacionais informatizados nos processos de mediação. Pensar a ação de

#### ÍCONE GUARDE BEM ISSO

O conceito de Produtos Educacionais Informatizados – PEIs (SILVA, 2002) será utilizado para definir a integração das tecnologias informáticas e telemáticas potencializadas pela web. Neste entendimento, os PEIs envolvem softwares livres, AVA, REA, games, sites, aplicativos, serviços e produtos que favorecem práticas educativas.

Fonte: dados da pesquisa.

O sexto arquivo contém a versão final da aula 4, com 13 páginas. Assim como o sétimo arquivo da aula 2, em nossa análise, esse último arquivo serve apenas para visualizar a aula, com todas as alterações feitas por conteudista, DE e revisor, pronta para impressão.

### 4.3 ANÁLISE DA DISCIPLINA DE MANEJO E CONSERVAÇÃO DO SOLO

A disciplina de *Manejo e conservação do solo*, do curso de *Especialização em elaboração e gerenciamento de projetos para a gestão municipal de recursos hídricos*, está dividida em duas aulas, compostas por 7 arquivos de *Word* no total. É importante lembrar que, diferente da disciplina de Informática educativa, tivemos acesso a poucas versões das aulas e não tivemos acesso à versão final.

A seguir, analisamos cada aula separadamente.

### 4.3.1 Aula 1: “Manejo de solo e água”

A aula 1, denominada “Manejo de solo e água”, é composta por 3 arquivos de *Word*. Destaque-se que não tivemos acesso ao texto-base do conteudista com relação a essa aula. O primeiro arquivo diz respeito à revisão do DE, com 21 páginas.

Com relação às operações linguísticas de revisão, nesse arquivo, temos 126 acréscimos, 70 substituições, 26 supressões e 7 deslocamentos. A maioria dessas operações foi utilizada pelo DE para que ele, de forma resolutiva, revisasse o texto quanto a aspectos de forma e texto.

#### Exemplo 50

##### TÓPICO 1 – O Solo como Reservatório de Água

##### OBJETIVOS

- Definir solo
- Enumerar os constituintes do solo.
- Descrever o armazenamento de água pelo solo.

O solo tem vários papéis muito importantes nos ecossistemas. ~~Entre estes, ele~~ Um deles é ~~o de responsável pelo armazenamento~~ armazenar de a água que ficará disponível para as plantas em seus poros, ~~que ficará disponível para as plantas~~. Pelos poros do solo, também, passa a água

Fonte: dados da pesquisa.

### Exemplo 51

- Controle das queimadas: Por que reduzir as queimadas é importante? O fogo ainda é muito utilizado por agropecuaristas na limpeza das áreas recém-desbravadas, por eliminar o trabalho e as dificuldades do enterrio dos resíduos. Com a queima da matéria orgânica e a volatilização do nitrogênio, acarretam a diminuição da fertilidade do solo e a conseqüente degradação das áreas cultivadas.
- Adubações: para repor os nutrientes consumidos pelas culturas, os agricultores devem fazer as adubações orgânica e química, a fim de manter o rendimento das

Formatado: Parágrafo da Lista, Com marcadores + Nível: 1 + Alinhado em: 1,89 cm + Recuar em: 2,52 cm

Formatado: Sublinhado

Fonte: dados da pesquisa.

Os exemplos 50 e 51 mostram claramente como o DE resolve inadequações de forma e texto de modo resolutivo. No entanto, algumas vezes o DE também faz algumas intervenções com relação a esses aspectos de maneira indicativa, provavelmente por faltarem a ele conhecimentos técnicos para resolver questões de conteúdo, como vemos no exemplo a seguir:

### Exemplo 52

que ele pode absorver, diminuindo assim a ocorrência de excesso acúmulo de precipitação.

~~Nos~~ Os aglomerados humanos, ~~em~~ a impermeabilização dos telhados de suas casas, indústrias e comércios, a pavimentação das ruas e as obras de engenharia reduzem as áreas de infiltração de água, o que provoca o conseqüente aumento no escoamento superficial, necessitando

#### ÍCONE SAIBA MAIS

Leia mais sobre esse tema em TUCCI (2004), disponível em [http://www.abrh.org.br/SGCv3/UserFiles/Sumarios/2ad4eeedd7a7c343e9e3761021390984\\_7960253b5475402462f2cae2b731c23f.pdf](http://www.abrh.org.br/SGCv3/UserFiles/Sumarios/2ad4eeedd7a7c343e9e3761021390984_7960253b5475402462f2cae2b731c23f.pdf)

[I22] Comentário: Aqui não se usa, aglomerados URBANOS? O termo é esse mesmo?

Fonte: dados da pesquisa.

No exemplo 52, o DE estranha a palavra “humanos” colocada na situação exposta e acredita ser mais adequada a palavra “urbanos”. No entanto, por não ter certeza se essa seria a palavra correta, expõe essa dúvida ao conteudista, procedendo à revisão indicativa.



Além disso, o DE faz diversas indicações ao conteadista de falta de clareza e de algumas definições que se fazem necessárias para o entendimento do texto, além de pedir algumas explicações sobre aspectos que estão incompreensíveis.

### Exemplo 53

O solo é constituído de parte sólida, líquida e gasosa (ver figura 1), que normalmente estão distribuídas em proporções de 50, 25 e 25%, respectivamente, sendo que as proporções líquida e gasosa são dinâmicas em função da umidade do solo.

[15] Comentário: Professora, Essa construção está estranha. É assim mesmo?

Fonte: dados da pesquisa.

### Exemplo 54

balanço de água na zona das raízes e o deflúvio superficial, responsável pela erosão hídrica. Assim, o conhecimento do processo e sua relação com as características do solo são de fundamental significância para o eficiente manejo do solo e da água nos cultivos agrícolas

[LP14] Comentário: Conceito que merece ser explicado

Fonte: dados da pesquisa.

### Exemplo 55

Outro conteúdo necessário para entender a interação entre a infiltração é conhecer o conceito de bacia hidrográfica, pois estes dois processos influenciam a gestão de recursos hídricos destas

Bacia Hidrográfica é uma região de terra onde em que toda a chuva precipitada nesta área converge através de seus canais de escoamento para um único ponto chamado

[LP17] Comentário: Professora, isso é assim mesmo? Não está claro

Fonte: dados da pesquisa.

### Exemplo 56

períodos (BRANDÃO et al., 2006).

O solo é um importante depósito de água para os processos biológicos de uma região, pois ele fornece água às plantas, além de passar por ele a água que irá recarregar os lençóis subsuperficiais que servem de reservatórios e de onde frequentemente as comunidades retiram a água que abastece suas residências. Este solo também serve de filtro para a água que infiltra nele e depois recarrega os fluxos dos pequenos riachos e rios.

[17] Comentário: Professora, termina o tópico e percebi duas coisas:  
1. Faltou definir solo. A senhora deu características diversas, funções dele com relação às plantas, etc etc, mas não definiu, percebeu?  
2. O tópico ficou muito curto. Sugiro aumentá-lo ou juntá-lo a outro tópico (provavelmente o segundo, pela proximidade de né?)

Fonte: dados da pesquisa.

Fica claro nos exemplos 53, 54, 55 e 56 que o texto possui muitas inadequações e que o DE contribuiu explicitando ao conteudista em que partes ele deveria adequar o texto. Além dessas indicações, o DE, como já percebemos no exemplo 56, também intervém fazendo algumas sugestões quanto ao grau de informatividade do texto, o que pode ser verificado no exemplo 57:

### Exemplo 57

#### TÓPICO 1 – O Solo como Reservatório de Água

#### OBJETIVOS

- Definir solo

[12] Comentário: Professora, e a questão do planejamento da conservação da água, que é o último tópico? Não merecia figurar entre um dos objetivos?

[LP3] Comentário: Professora, considerando que o tópico 1, ficou bem breve, não seria o caso de pensar em condensá-lo como o tópico 2?

Fonte: dados da pesquisa.

Além dessas indicações e sugestões, o DE também solicita ao conteudista que reveja os objetivos e que elabore um fechamento dos tópicos a fim de que o aluno se situe de maneira mais adequada no momento em que estiver lendo a aula. Verificamos isso nos exemplos a seguir:

### Exemplo 58

#### OBJETIVOS

- Definir solo
- Enumerar os constituintes do solo:
- **Descr**ever o armazenamento de água pelo solo.

[LP3] Comentário: Lembrar que o objetivo é pelo ponto de vista do aluno. O aluno não irá descrever, mas aprender sobre, etc.

Fonte: dados da pesquisa.

### Exemplo 59

#### TÓPICO 2 - Infiltração e escoamento de água no solo

#### OBJETIVOS

- Constatar os diferentes processos de infiltração de água
- Enumerar os diferentes fatores que interferem nos processos de infiltração de água no solo
- Explicar a interação entre a infiltração e o escoamento de água no solo
- Classificar os diferentes tipos de escoamento de água no solo

[I7] Comentário: Professora, favor rever os verbos. Lembre que os verbos são voltados para a aprendizagem do aluno

Fonte: dados da pesquisa.

### Exemplo 60

da camada superficial do solo, causando a erosão que empobrece o solo, assorea os corpos hídricos e contamina as águas.

[I26] Comentário: Professora, vamos tentar fechar esse tópico fazendo um breve resumo do que foi visto e anunciando o assunto do próximo.

Fonte: dados da pesquisa.

Além disso, destaque-se que o DE faz, também, algumas considerações quanto ao tom dialogal, tratando assim de aspectos interacionais, a que a aula precisa se adequar, como verificamos nos exemplos a seguir:

### Exemplo 61

O grande aumento da população do mundo é reconhecido por todos, porém a exploração acima da capacidade de suporte dos recursos naturais de caráter renovável é pouco difundida. A produção de grãos, carne, laticínios e matéria-prima para vestuário e moradia, representa, a longo

[LP29] Comentário: Professora, lembre de introduzir o assunto, sempre dialogando com o aluno.

Fonte: dados da pesquisa.

### Exemplo 62

Quanto mais protegida pela cobertura vegetal estiver a superfície do solo contra a ação da chuva, menor será nele a propensão de ocorrência de erosão. Além de aumentar a quantidade de água interceptada, a vegetação amortece a energia de impacto das gotas de chuva, reduzindo a destruição dos agregados, a obstrução dos poros e o selamento superficial do solo. A cobertura

[LP39] Comentário: Professora, sugiro uma introdução simples ao assunto, dialogada como aluno. Por que é importante eles dominar técnicas de conservação da água? Pq ele precisa saber disso, considerando ser um técnico da ANA?

Fonte: dados da pesquisa.

O segundo arquivo apresenta a revisão do professor conteudista quanto ao que foi exposto a ele na revisão do DE apresentada no primeiro arquivo. O que percebemos a partir da análise desse arquivo é que poucas sugestões não foram atendidas pelo conteudista e, pelo fato de não haver comentários nesse arquivo, não se sabe o motivo para isso. A grande parte das indicações do DE foram atendidas pelo conteudista, como verificamos nos exemplos a seguir:

### Exemplo 63

O processo de infiltração é de importância prática porque, muitas vezes, determina o balanço de água na zona das raízes e o **deflúvio superficial**, responsável pela erosão hídrica. Assim, o conhecimento do processo e sua relação com as características do solo são de fundamental importância para o eficiente manejo do solo e da água nos cultivos agrícolas (REICHARDT, 1996). Veja a seguir alguns fatores determinantes nesse processo de infiltração.



[LP3] Comentário: EFEITO MOUSE OVER SOBRE ESTE TERMO. COMO CONTEUDO ABAIXO:

Denomina-se deflúvio superficial o volume de água que escoou da superfície de uma determinada área devido à ocorrência de uma chuva torrencial sobre aquela área. A determinação precisa desse volume de água acarretará, conseqüentemente, condições para que sejam projetadas obras de armazenamento ou de drenagem dimensionadas adequadamente.

Fonte: dados da pesquisa.

No exemplo 63, percebemos que o conteudista acrescentou a definição da expressão “deflúvio superficial”, solicitada pelo DE no arquivo anterior, conforme verificamos no exemplo 54.

### Exemplo 64

nos períodos de estiagem, o que torna a melhoria das condições de infiltração da água essencial para o aumento da disponibilidade hídrica nesses períodos (BRANDÃO et al., 2006).

Devido aos fatores já expostos, fica evidenciado que o solo é um importante depósito de água para os processos biológicos de uma região, pois ele fornece água às plantas, além de passar por ele a água que irá recarregar os lençóis subsuperficiais que servem de reservatórios e de onde frequentemente as comunidades retiram a água que abastece suas

#### ICONE SAIBA MAIS!

O solo é resultante da ação conjunta dos agentes intempéricos sobre a rocha e da acumulação e evolução dos sedimentos minerais, aos quais se vão juntando lenta e progressivamente restos de produtos orgânicos. Os solos evoluídos possuem normalmente várias camadas sobrepostas, designadas por horizontes que podem distinguir-se entre si através de determinadas propriedades, como por exemplo a cor, a textura e o teor em argilas.

Fonte: dados da pesquisa.

Já no exemplo 64, verificamos que o conteudista atendeu a solicitação do DE no arquivo anterior, apresentada no exemplo 56, em que este

profissional indica a falta de definição do solo, que foi acrescentada no segundo arquivo por meio de um “Ícone Saiba Mais!”.

### Exemplo 65

#### TÓPICO 1 – Processos de infiltração, armazenamento e escoamento de água

##### OBJETIVOS

- Conhecer o solo e seus constituintes
  - Entender o processo de armazenamento de água pelo solo
- 
- Identificar a infiltração de água e os fatores que interferem neste mecanismo
  - Diferenciar os tipos de escoamento de água no solo

Fonte: dados da pesquisa.

No exemplo 65, visualizamos que o conteudista também revisou os objetivos, outra indicação feita pelo DE no primeiro arquivo, como verificamos nos exemplos 58 e 59. Os objetivos apresentados no exemplo 65 dizem respeito aos objetivos do exemplo 58. Ao comparar os dois exemplos, verificamos a diferença entre os verbos, o que demonstra o atendimento do conteudista ao que foi proposto pelo DE.

O terceiro arquivo diz respeito à revisão do revisor de texto e à segunda revisão do DE, tendo em vista que há, também, alguns comentários deste profissional direcionados ao conteudista. No que concerne às operações linguísticas de revisão, elas foram, nesse arquivo, utilizadas pelo revisor e são apresentados 34 acréscimos, 84 substituições, 12 supressões e nenhum deslocamento.

Tais operações foram utilizadas para que, de forma resolutiva, o revisor fizesse adequações no texto quanto a aspectos de forma e textualidade, como podemos visualizar nos exemplos a seguir:

### Exemplo 66

Segundo Bertol et al. (2001), em solos intensamente cultivados, o surgimento de camadas compactadas determina a diminuição do volume de poros ocupado pelo ar e o aumento na retenção de água. Em decorrência disto, foi observado pelos autores diminuição da taxa de infiltração de água no solo, com consequente aumento das taxas de escoamento superficial e de erosão.

Fonte: dados da pesquisa.

### Exemplo 67

A erosão é um dos fenômenos que se relaciona com essa crescente exploração de recursos naturais: consiste no processo de desprendimento, transporte e deposição das partículas do solo, ocasionada pela ação da água e do vento. Desta forma, Existe a erosão geológica, que é um fenômeno tão antigo quanto o próprio planeta, e que. ~~Trata-se de uma erosão~~ oriunda de fenômenos naturais que agem continuamente na crosta terrestre, como ocorrência natural do processo de modificação desta e constituindo processo benéfico para a formação do próprio solo.

Fonte: dados da pesquisa.

### Exemplo 68

Caro(a) cursista,

Seja bem vindo à nossa primeira aula. Nela ~~estudaremos~~vamos estudar questões relativas ao manejo de solo e água. É importante que você tenha conhecimento sobre ~~estas~~ questões porque a água de cada região é um reflexo das condições químicas da geologia e do meio ambiente e das ações que o homem vem desenvolvendo. Por isso, é necessário que sejam repensadas as ações de urbanização e práticas agrícolas que retiram a proteção das florestas e deixam o solo descoberto por muito tempo ou revolvem este recurso e adicionam vários produtos químicos. Esses produtos, por sua vez, são levados pelas chuvas e carregados para os corpos hídricos, que são a principal fonte da água que usamos para beber.

A princípio, estudaremos o conceito do solo, sua constituição e aspectos relativos à sua função de armazenar água. Em seguida, veremos no tópico 2 os processos de infiltração de água e os fatores que os influenciam, e os diferentes tipos de escoamento superficial. Dando continuidade ao nosso estudo, no tópico 3, veremos as diferentes fases da erosão e os fatores que contribuem para sua ocorrência. Procurando apresentar sugestões de mudanças de comportamento, no tópico 4, estudaremos diferentes práticas de manejo e conservações de água e solo em diferentes paisagens. Para melhor sedimentar seus conhecimentos, sempre que possível, sugeriremos leituras adicionais para ampliar o seu conhecimento sobre os diferentes assuntos abordados.

Vamos à aula!

[o1] Comentário: Falta aqui um elo coesivo com o parágrafo anterior, algo que retome o que foi dito, exemplo:

Para compreender então esses e outros aspectos, a princípio

Formatado: Recuo: Primeira linha: 1,25 cm

Fonte: dados da pesquisa.

Além da utilização das operações linguísticas de revisão, o revisor também faz a revisão de modo indicativo, como podemos perceber no exemplo 68, em que, no comentário, o revisor indica a falta de um elo coesivo entre os parágrafos e até sugere, com um exemplo, como o professor pode resolver essa falta. Visualizamos outro exemplo de revisão indicativa no exemplo a seguir:

### Exemplo 69



subterrâneos, que será disponibilizada através de bombeamento para o consumo humano, indústria e práticas agropecuárias. Entretanto, esse equilíbrio pode ser modificado e alterar a dinâmica de água no solo, pois o volume de poros de um solo pode ser modificado em junção do manejo adotado por práticas agrícolas e pela urbanização.

[05] Comentário: Não seria em função?

Fonte: dados da pesquisa.

No exemplo 69, o revisor estranha o uso da palavra “junção” no texto e indaga ao conteudista se não seria mais adequada a palavra “função”. Tendo em vista que ele não tem certeza da utilização da palavra correta, recorre ao conhecimento técnico do conteudista para saber qual vocábulo deve ser usado, indicando isso em sua revisão.

Além disso, o revisor, ao longo de sua revisão, apresenta diversas dúvidas ao conteudista a fim de que ele confira maior clareza ao texto. É importante destacar que as dúvidas apontadas tanto pelo revisor quanto pelo DE devem ser sanadas, pois possivelmente essas seriam dúvidas também dos alunos ao lerem a aula. Podemos observar algumas dessas dúvidas nos exemplos a seguir:

## Exemplo 70

gua que ele pode absorver, diminuindo assim o

**ÍCONE SAIBA MAIS**

Leia mais sobre esse tema em TUCCI (2004), disponível em <http://www.abrh.org.br/SGCv3/UserFiles/Sumarios/2ad4eedd7a7c343e9e37610213909847960253b5475402462f2cae2b731c23f.pdf>

proporcionalmente de forma harmônica onde cada um desempenha um importante papel na manutenção dos ecossistemas, o problema ocorre quando da interferência do homem que faz com que haja um desequilíbrio e reduz a infiltração e aumenta o volume de água escoada superficialmente e esta arrasta consigo parte do solo e sua cobertura.

[o13] Comentário: No quadro abaixo, "leia mais sobre esse tema" Qual tema?

[o14] Comentário: Não entendi a segunda parte do quadro. Está relacionado a que?

Fonte: dados da pesquisa.

## Exemplo 71

- Adubações: para repor os nutrientes consumidos pelas culturas, os agricultores devem fazer as adubações orgânica e química, com o objetivo fim de manter o rendimento das culturas e o nível de proteção do solo. Pode-se fazer a adubação verde, por meio através da incorporação de plantas especialmente cultivadas para este fim, tais como de restos de plantas forrageiras ou ervas do solo, a fim de repor a matéria orgânica do solo, proporcionando melhorias físicas e estimulando os processos físicos, químicos e biológicos. Já a adubação orgânica tem a função de melhorar as condições do solo para o desenvolvimento das culturas, reduzindo as perdas de água e solo. Essa adubação, conhecida como esterco, pois o esterco, além de oferecer matéria orgânica já em estado de decomposição e os elementos nutritivos ao solo, tem a vantagem de fornecer compostos orgânicos, favoráveis ao

[N31] Comentário: É por meio também? Ou é um exemplo das plantas? Se, é exemplo, fica como modificado no corpo do texto.

Fonte: dados da pesquisa.

### Exemplo 72

As práticas de caráter mecânico devem ser utilizadas como complementares às práticas edáficas e vegetativas, visto que **(estas)** têm objetivos complementares.

[N38] Comentário: Não está claro aqui. São as práticas de caráter mecânico que têm objetivos complementares?

Fonte: dados da pesquisa.

Ademais, o revisor também faz indicações quanto à necessidade de exemplos e explicações a fim de contribuir para o melhoramento do texto, o que visualizamos nos exemplos seguintes:

### Exemplo 73

nutritivos ao solo, tem a vantagem de fornecer compostos orgânicos, favoráveis ao desenvolvimento das culturas. Também se deve fazer a adubação química com adubos industrializados para suprir os solos de baixa fertilidade com os **(elementos)** necessários ao desenvolvimento das plantas.

[N32] Comentário: Colocar entre parêntesis exemplos desses elementos.

Fonte: dados da pesquisa.

### Exemplo 74

Outra área muito importante a ser aplicada à prática vegetativa de reflorestamento ou conservação da cobertura vegetal são as **(matas ciliares)**, pois **estas** protegem as calhas dos rios e servem como filtro da água que entrará no rio. **Estas** tais matas têm um papel muito importante na conservação da qualidade das águas.

[N34] Comentário: Acho que merece alguma caixa explicando o que são matas ciliares.

Fonte: dados da pesquisa.

Agora que vimos as intervenções do revisor, passamos a analisar os comentários da segunda revisão do DE, também presentes nesse arquivo. Como já foi dito anteriormente, nesse arquivo, o DE faz apenas mais alguns comentários a fim de que haja o melhoramento do texto. Essas intervenções se

restringem, basicamente, a algumas sugestões, como vemos nos exemplos a seguir:

### Exemplo 75

**TÓPICO 1 – ~~Processos de infiltração, armazenamento e escoamento de água~~**

OBJETIVOS

- Conhecer o solo e seus constituintes
- Entender o processo de armazenamento de água pelo solo
- Identificar a infiltração de água e os fatores que interferem neste mecanismo

[LP2] Comentário: Sugestão para esse título. Pode ser?

O SOLO E OS PROCESSOS DE INFILTRAÇÃO, ARMAZENAMENTO E ESCOAMENTO DE ÁGUA

1

Fonte: dados da pesquisa.

### Exemplo 76

~~Neste tópico, vimos que o solo é constituído de várias camadas por onde água infiltra, e parte dela vai ficando armazenada para. A velocidade com que a água infiltra no solo é determinada pelos componentes do solo, topografia da área, pelo tipo de cobertura e pelas práticas de manejo com que é utilizada. Em função das características das chuvas e dos solos a água pode escoar na superfície retirando parte deste solo através do fenômeno chamado erosão.~~

**TÓPICO 2 – ~~Erosão hídrica do solo~~**

OBJETIVOS

[LP18] Comentário: Professora, Sugiro substituir por:

Neste tópico, você aprendeu o conceito de solo e sobre os processos de infiltração, armazenamento e escoamento da água no solo. No tópico seguinte, veremos sobre o fenômeno da erosão hídrica no solo. Vamos em frente!

Fonte: dados da pesquisa.

No exemplo 76, percebemos que a sugestão do DE tem a finalidade de deixar o texto mais dialogal. A parte escrita pelo professor está muito semelhante a um texto científico; já o texto sugerido pelo DE: “Neste tópico, você aprendeu o conceito de solo e sobre os processos de infiltração, armazenamento e escoamento da água no solo. No tópico seguinte, veremos sobre o fenômeno da erosão hídrica no solo. Vamos em frente!”, mostra claramente um diálogo com o aluno, retomando o que ele viu no tópico citado e já adiantando o que ele estudará no tópico seguinte.

Além dessas sugestões, o DE também faz uma indicação de dúvida,

como vemos no exemplo a seguir:

### Exemplo 77

Ele é constituído de parte sólida, líquida e gasosa (ver figura 1), que normalmente estão distribuídas em proporções de 50%, 25% e 25%, respectivamente, sendo que as proporções líquida e gasosa são dinâmicas em função da umidade do solo.

[16] Comentário: Professora,

O que significa elas serem dinâmicas em função de?

Vc quer dizer que as proporções líquida e gasosa VARIAM em função da umidade do solo? Não fica melhor se for dito assim?

Fonte: dados da pesquisa.

Vale destacar que essa é a única dúvida apresentada pelo DE nesse arquivo, o qual possui mais intervenções do revisor de texto.

### 4.3.2 Aula 2: “Áreas de proteção ambiental e recuperação de áreas degradadas”

A aula 2, denominada “Áreas de proteção ambiental e recuperação de áreas degradadas”, é composta por 4 arquivos de *Word*. O primeiro arquivo diz respeito ao texto-base do conteudista, com 26 páginas.

Diferentemente dos textos-base das outras aulas analisadas, esse arquivo traz alguns comentários do conteudista solicitando o auxílio do DE:

### Exemplo 78

AULA 2: Áreas de proteção ambiental e recuperação de áreas degradadas

Caro(a) cursista,

Estamos na aula 2, nela vamos estudar questões relativas à manutenção e conservação de áreas essenciais à preservação dos recursos hídricos de uma região como também do meio

[h1] Comentário: A aula está um pouco extensa, mas gostaria da opinião de outra pessoa para decidir onde e como cortar algumas partes. Acho que o mais provável é nós cortarmos partes do embasamento legal dos tópicos 2, 3 e 4. Favor ler e me dá sugestões

Fonte: dados da pesquisa.

### Exemplo 79

Os sistemas de restauração são regeneração natural, o enriquecimento da vegetação com espécies da comunidade e implantação da comunidade florestal. Estes sistemas de restauração serão estudados no tópico 4 desta aula. A adoção de um destes sistemas ou a junção de alguns deles vai depender do nível de degradação em que a área a ser recuperada se encontrar.

[h4] Comentário: colocar aqui um chamamento para este excelente vídeo:  
<http://www.youtube.com/watch?v=SADFmF0xgcI>

Fonte: dados da pesquisa.

### Exemplo 80

#### Referências

MINAS GERAIS. Termo de referência para elaboração de projetos para o fundo de recuperação, proteção e desenvolvimento sustentável das bacias hidrográficas do estado de Minas Gerais – Fhidro. Disponível em:

<http://www.igam.mg.gov.br/images/stories/Fhidro/2013/referente2011/recuperacao.pdf>

CASTRO, P.S; LIMA, F. Z.; LOPES, J.D.S. Recuperação e conservação de nascentes. Viçosa, MG, CPT, 2007. 272p.

VALENTE, O. F. Conservação de nascentes: hidrologia e manejo de bacias hidrográficas de cabeceiras / Osvaldo Ferreira Valente, Marcos Antônio Gomes. – Viçosa, MG : Aprenda Fácil,

[h11] Comentário: Tenho como sugestão que seja inserido no material o chamamento para 5 vídeos sobre o tema, muito interessantes:  
 Por favor sugira onde ficaria melhor:  
 vídeo 1:  
<http://www.youtube.com/watch?v=FZvS6Q6grRM>  
 vídeo 2:  
[http://www.youtube.com/watch?v=g-d\\_ByU\\_tn8](http://www.youtube.com/watch?v=g-d_ByU_tn8)  
 vídeo 3:  
<http://www.youtube.com/watch?v=WJFAe9UVRMY>  
 vídeo 4:  
<http://www.youtube.com/watch?v=A6DqfrTji4>  
 vídeo 5:  
<http://www.youtube.com/watch?v=9T9mcMf2AMG4>  
 vídeo 6:  
<http://www.youtube.com/watch?v=nTjxiOqVMM>

Fonte: dados da pesquisa.

O primeiro comentário do conteudista, apresentado no exemplo 78, mostra o profissional solicitando a ajuda do DE a fim de que eles consigam diminuir a aula que, segundo o conteudista, está muito extensa. Já no exemplo 79, este profissional solicita o auxílio do DE quanto à elaboração de um “chamamento”, ou seja, um convite para que o aluno assista a um vídeo que, provavelmente, aprofundará os conhecimentos do discente quanto à parte da aula a que o vídeo está interligado. No exemplo 80, há o mesmo tipo de solicitação quanto a um “chamamento” para diversos vídeos.

Todas essas solicitações do conteudista explicitam, de forma ainda mais clara, o quanto esse é um trabalho colaborativo, que demanda o conhecimento de todos os profissionais envolvidos na tarefa de elaboração dessas aulas.

O segundo arquivo diz respeito à revisão do DE. É importante destacar que, como já foi dito, esse arquivo está revisado pelo profissional somente até a página 12, sendo o restante da aula revisado no terceiro arquivo. Com relação às operações linguísticas de revisão, nesse arquivo temos 21 acréscimos, 14 substituições, 12 supressões e 3 deslocamentos. Grande parte dessas operações foi utilizada pelo DE para que ele, de forma resolutiva, revise o texto quanto a aspectos de forma e texto, sendo as principais modificações feitas para que o texto fique mais dialogal, como vemos nos exemplos:

### Exemplo 81

~~Nesta aula, no~~ tópico 1 estudaremos as áreas de proteção e recarga dos cursos de água, as nascentes e fontes com sua importância para os cursos de água e como preservar e recuperar estes elementos. Em seguida, veremos no tópico 2 como recuperar áreas degradadas e os seus fundamentos legais, dando especial atenção para as áreas de matas ciliares e conhecendo técnicas de regeneração de ecossistemas. Dando continuidade ao nosso estudo, no tópico 3 veremos as áreas de proteção permanente com suas funções de proteção física e as funções de proteção ambiental, bem como ~~o~~ que diz a legislação sobre este aspecto. Ainda na mesma linha de conhecimento, no tópico 4 estudaremos ~~sobre~~ as áreas de reserva legal que cada propriedade deve ter, enfatizando as determinações legais sobre estas áreas.

Ao longo desta aula ~~procuraremos vamos~~ sugerir leituras de outros textos na ~~procurar intenção~~ de aprimorar seus conhecimentos sobre os assuntos abordados e proporcionar conhecimento de ações em diferentes locais. ~~Dessa forma, para facilitar~~ ~~avocê visualizará mais fácil~~ ~~contextualização das~~ ~~suas~~ realidades e dos aspectos que deve abordar nos planos de ação para o gerenciamento dos recursos hídricos dos seus municípios.

Fonte: dados da pesquisa.

### Exemplo 82

Enquanto profissional que atua na área de recursos hídricos dos seus municípios, é importante conhecer as definições das áreas a serem preservadas em uma região ou propriedade rural e o que dizem as leis do nosso país a respeito destes aspectos. Assim, paravocê poderá incorporar estratégias viáveis nos planos de recursos hídricos de umdo seu município.

Fonte: dados da pesquisa.

Além disso, o DE também apresenta algumas dúvidas com relação a certas partes do texto que não estão claras para o leitor, a fim de que o conteudista reescreva, sanando essas imprecisões.

### Exemplo 83

Entre os vários tipos de mananciais existentes numa propriedade rural, as nascentes são de fundamental importância, uma vez que a maioria delas pode fornecer água o ano todo, mesmo em períodos de estiagem e, além disso, elas são responsáveis pela origem de um grande número de cursos d'água. Outro espaço importante a ser conservado dentro propriedades são as veredas, pois elas abrigam áreas de interligação dos recursos hídricos de uma região.

[LP8] Comentário: Professora não entendi.

Fonte: dados da pesquisa.

### Exemplo 84

Estima-se que 70% das águas das chuvas retornam à atmosfera por evaporação e/ou transpiração das plantas. Assim, 30% da água que atinge a superfície do solo têm como caminhos o escoamento superficial ou a infiltração no solo com ou sem posterior percolação por seu perfil. São as águas que percolam pelo perfil do solo que abastem os lençóis que disponibilizam água na bacia, ao longo do ano, por meio das nascentes e fontes. Estas últimas, por sua vez, são responsáveis pela alimentação de pequenos cursos como córregos e ribeirões, que junto a outros abastecem cursos maiores como rios.

[LP9] Comentário: Professora, abastem ou abastecem?

Fonte: dados da pesquisa.



### Exemplo 85

A conservação de nascentes é, portanto, uma tecnologia que precisa estar baseada em fundamentos hidrológicos. Sobre tais fundamentos, que variam com a diferenciação dos ecossistemas, é que são estabelecidas as tecnologias de manejo.

[LP13] Comentário: A conservação é uma tecnologia? Não seria uma técnica, ou uma prática?

Fonte: dados da pesquisa.

Além das dúvidas, o DE faz, de forma indicativa, algumas sugestões para o melhoramento do texto, como podemos observar nos exemplos seguintes:

### Exemplo 86

Os conceitos de fontes e nascentes são variáveis e, dependendo do autor, tornam-se sinônimos. Para melhor compreensão dos projetos, optou-se por distinguir nascentes de fontes, conforme proposto por alguns autores uma vez que, ainda que estas tenham origens e afloramentos semelhantes, não apresentam a mesma dinâmica na bacia hidrográfica em relação à alimentação de cursos hídricos. Após os lençóis alcançarem a superfície, podem ou não formar cursos d'água, sendo este o fator de distinção entre ambas.

[LP6] Comentário: Professora Sugiro fazer um quadro comparativo das características Nascentes x Fontes, o que acha? Para ficar mais claro. Colocar duas colunas e as características embaixo em cada coluna.

Fonte: dados da pesquisa.

### Exemplo 87

Segundo Valente (2005), as nascentes, quanto às origens, podem ser formadas tanto por lençóis freáticos (apenas depositados sobre camadas impermeáveis), quanto artesianos (confinados entre duas camadas impermeáveis), sendo É importante diferenciá-las, pois os lençóis responsáveis pelas nascentes freáticas são abastecidos por áreas mais próximas, enquanto os responsáveis pelas nascentes artesianas podem estar sendo abastecidos em áreas distantes do ponto de emergência e de difícil identificação. As nascentes freáticas têm reações mais rápidas ao regime de chuvas ou ao uso da terra em áreas próximas ao local de sua ocorrência, sendo mais fáceis de serem trabalhadas para a recuperação e conservação de sua vazão.



[LP7] Comentário: Professora, mesma coisa. Sugiro fazer um quadro comparativo das características Nascentes freáticas x Nascentes artesianas para ficar mais claro. Colocar duas colunas e as características embaixo em cada coluna.

Fonte: dados da pesquisa.

### Exemplo 88

As zonas de recarga são caracterizadas por solos profundos e permeáveis localizados em áreas de relevo suave, e são fundamentais para o abastecimento dos lençóis freáticos. Nas bacias hidrográficas, essas áreas podem ser constituídas pelos topos de morros e chapadas (SOUZA; FERNANDES, 2000). A presença de árvores nos topos dos morros e das seções convexas, estendendo-se até 1/3 das encostas, é indispensável para a recuperação e conservação das nascentes, tema devidamente regulamentado pela Resolução CONAMA, nº. 303, de março de 2002.

[LP14] Comentário: Professora, não seria bom colocar um mouse over explicando esse termo?

Fonte: dados da pesquisa.

Analisando os exemplos 86, 87 e 88, percebemos que todos os acréscimos sugeridos pelo DE convergem para a tentativa de que o conteúdo da aula, o qual está muito semelhante a um texto científico, fique mais claro para o aluno, já que os quadros comparativos sugeridos nos exemplos 86 e 87 ajudariam para que o aluno visualizasse tais conceitos de forma mais facilitada.

Tal indicação do DE está em consonância com a teoria da Transposição didática, explicada no Capítulo 2, a qual tem como premissa que o saber a ser ensinado – em nosso caso, o material didático para EaD – é composto pelo saber sábio estabelecido na academia, mas também deve estar investido das características próprias da escrita em EaD. No caso dos

exemplos 86, 87 e 88, o DE solicita que o conteudista acrescente à aula certas explicações e a utilização de quadros explicativos, necessários para a melhor compreensão do texto.

Além disso, a definição da expressão “seções convexas” também tornaria mais simplificada a compreensão do texto. Mesmo tendo em vista que o público a que se destina a aula não seja leigo, já que se trata de uma aula de especialização, algumas definições específicas podem não ser lembradas pelo aluno, o que mostra a praticidade de haver a definição, isto aumenta a informatividade e reafirma o aspecto didático do texto.

Outro aspecto que devemos destacar nesse arquivo diz respeito às solicitações do conteudista, apontadas no primeiro arquivo, quanto aos chamamentos de alguns vídeos. Vejamos o exemplo a seguir:

### Exemplo 89

das

**[h17] Comentário:** colocar qui um chamamento para este excelente video:  
<http://www.youtube.com/watch?v=SADFmfOxqcl>

**[LP18] Comentário:** Professora,

O video se relaciona ao final do tópico 1, ou ao tópico 4? Ficou confuso.  
 Gostaria também que a senhora escrevesse o texto, introduzindo a importância do aluno assistir o video, a temática do video, etc. Pois como a senhora domina o assunto, pode destacar melhor a relevância e o que hpa de interessante no video. É um texto curtinho, de 5 linhas, mais ou menos.

Fonte: dados da pesquisa.

O que podemos ver no exemplo 89 é que o DE pede para que o próprio conteudista faça o texto de chamamento, tendo em vista que este profissional é quem tem conhecimento específico sobre o tema da aula suficiente para escrevê-lo. Destaque-se também que o chamamento é mais uma característica que está em consonância com a teoria da Transposição

Didática, pois diz respeito ao tom dialogal, outra importante característica do texto para EaD.

O terceiro arquivo corresponde, ainda, à revisão do DE da página 12 em diante. Vale destacar que a maioria das alterações apontadas pelo DE no arquivo anterior já estão revistas nesse arquivo. Isso fica claro a partir da comparação entre o exemplo 87 – em que o DE solicita a inserção de um quadro comparativo das características das Nascentes freáticas x Nascentes artesianas – e o exemplo 90, retirada do terceiro arquivo, a qual mostra o quadro pronto:

### Exemplo 90



Figura XX – Classificação de nascentes quanto à origem. Fonte: adaptado de Valente, (2005).

Fonte: dados da pesquisa.

Com relação às operações linguísticas de revisão, nesse arquivo, o DE faz 36 acréscimos, 12 supressões, 29 substituições e 1 deslocamento, principalmente, para, de forma resolutiva, fazer adequações quanto a aspectos de forma e de textualidade. Podemos visualizar isso nos exemplos abaixo:

### Exemplo 91

O aumento de vulnerabilidade da **B**acia, pela presença de extensas áreas de ocupação do solo com culturas, produz grandes quantidades de matéria em suspensão, o que causa perda de 20 toneladas de solo por hectare/ano, **colmatando** rios e represas e comprometendo a qualidade da água, bem como aumentando a vulnerabilidade dos corpos de água a estes contaminantes e os custos do tratamento das águas (Tundisi *et al.* 2008).

Fonte: dados da pesquisa.

### Exemplo 92

Segundo o **Código Florestal**, no Artigo 3º, entende-se por **Área de Preservação**

**Permanente - APP:**

área protegida, coberta ou não por vegetação nativa, com a função ambiental de preservar os recursos hídricos, a paisagem, a estabilidade geológica e a biodiversidade, facilitar o fluxo gênico de fauna e flora, proteger o solo e assegurar o bem-estar das populações humanas. **(BRASIL, 2012)**

Já no Capítulo II do referido Código Florestal, ele dispõe sobre as **ÁREAS DE PRESERVAÇÃO PERMANENTE**. **a** Seção I trata da Delimitação das Áreas de Preservação Permanente e em seu **artigo**. 4º **C**onsidera como Área de Preservação Permanente, em zonas rurais ou urbanas:

[LP17] Comentário: Mouse over

Lei nº 12.651, de 25 de maio de 2012.

Fonte: dados da pesquisa.

Além disso, como no arquivo anterior, o DE aponta algumas dúvidas ao longo do texto a fim de que o conteudista reveja essas partes e as torne mais claras. Podemos visualizar isso nos exemplos:

### Exemplo 93

Outro **papel importante** é garantir a preservação e a integridade dos processos ecológicos nestes espaços territoriais especialmente protegidos. Como nas áreas urbanas, **que** garantem a manutenção de áreas verdes, requisito essencial para proporcionar uma maior qualidade de vida e conforto ambiental à população, amenizando a temperatura e mantendo a umidade do ar.

[LP14] Comentário: Papel importante de que? Ficou solto.

Fonte: dados da pesquisa.

### Exemplo 94

Além das áreas próximas aos cursos de água, o Código Florestal, em seu artigo 6º, considera como APP as áreas, quando declaradas de interesse social por ato do Chefe do Poder Executivo, cobertas com florestas ou outras formas de vegetação destinadas a uma ou mais das finalidades de proteção física ou ambiental previstas nos incisos de I a IX deste artigo.

Sobre a preservação e recomposição da vegetação nas APP, o Código Florestal na Seção II, nos artigos 7º, 9º, 61 A, 61 B, 61 C e 62 trata das dimensões, formas de

[LP19] Comentário: Professora, não teríamos um exemplo aqui para facilitar a compreensão do aluno? Que lugar é APP nesse contexto de interesse social?

Fonte: dados da pesquisa.

No exemplo 93, o DE aponta a necessidade de um complemento, uma explicação sobre o “papel importante” de algo que não ficou claro no texto. Já no exemplo 94, além de o DE indicar a necessidade de uma explicação, ele sugere a inserção de um exemplo para tornar a compreensão do aluno mais facilitada.

Além dessa sugestão, o DE também apresenta algumas outras sugestões, como mostram os exemplos a seguir:

### Exemplo 95

al, 2008). ~~Como também~~ Da mesma forma, as florestas ripárias oferecem o sombreamento da água, controlando a temperatura e melhorando o habitat para as comunidades aquáticas, funcionando como fonte de fornecimento adequado de nutrientes para as populações de organismos aquáticos e silvestres.

[LP13] Comentário: Professora, Sugiro mouse over!

Fonte: dados da pesquisa.

### Exemplo 96

criadas em seu entorno, conforme estabelecido no licenciamento ambiental, observando-se a faixa mínima de 30 (trinta) metros e máxima de 100 (cem) metros em área rural, e a faixa mínima de 15 (quinze) metros e máxima de 30 (trinta) metros em área urbana.

[LP18] Comentário: Professora, o que acha de transformarmos em ícone atenção?

Fonte: dados da pesquisa.

### Exemplo 97

#### 4.1. Fundamento legal

A recuperação de áreas degradadas é de extrema importância para a preservação da sustentabilidade da vida no planeta e no nosso País. Desta forma a recuperação dos ecossistemas, principalmente em áreas de preservação permanente e reserva legal, é incentivada e disciplinada no capítulo X do Código Florestal, que trata sobre o programa de apoio e incentivo à preservação e recuperação do meio ambiente.

[I27] Comentário: Professora,

Acho a subdivisão desnecessária. Sugiro que o texto fique corrido, e que haja o subtópico apenas nas técnicas.

Fonte: dados da pesquisa.

Na análise dos exemplos 95, 96 e 97, fica claro que as sugestões do DE convergem para a melhor compreensão do aluno. Nos exemplos 95 e 96, com sugestão de ícones, o conteúdo colocado neles servirá para aprofundar o tema abordado. Já no exemplo 97, percebemos um cuidado com relação à estrutura e à articulação do texto, que também convergem para o melhor entendimento dele por parte do aluno.

O quarto arquivo concerne à revisão do revisor de texto. Com relação às operações linguísticas de revisão, o arquivo apresenta 33 acréscimos, 14 supressões, 43 substituições e 1 deslocamento. Essas operações foram utilizadas para que, de forma resolutiva, o revisor resolvesse questões relacionadas à forma e texto, como vemos nos exemplos seguintes:

### Exemplo 98

Uma das formas de recarga dos cursos de água ~~estão~~ as nascentes. Uma **nascente** é um fluxo de água subterrânea emergindo naturalmente na superfície do terreno. A origem da nascente envolve, ~~frequentemente~~ frequentemente, o encontro do lençol freático com a superfície do terreno, no contato entre um material permeável, com outro impermeável. (Figura 2)

Fonte: dados da pesquisa.

### Exemplo 99

As APPs possuem papéis importantes nas diferentes funções que desempenham, pois ajudam a preservar os recursos hídricos exercendo um efeito tampão, uma vez que ~~reduzindo~~ a drenagem e carreamento de substâncias e elementos para os corpos d'água (Tundisi et al, 2008). Da mesma forma, as florestas ripárias oferecem o sombreamento da água, controlando a temperatura e melhorando o habitat para as comunidades aquáticas, funcionando como fonte de fornecimento adequada de nutrientes para as populações de organismos aquáticos e silvestres.

Fonte: dados da pesquisa.

Ademais, o revisor também indica diversas dúvidas ao longo do texto, como vemos nos exemplos a seguir:

### Exemplo 100

uma região (como também do meio ambiente), ~~procurando abordar também o~~ embasamento legal para a manutenção ~~des~~stas áreas.

Além ~~des~~te ponto, veremos ainda técnicas de recuperação de áreas degradadas, a fim de ~~hes~~ subsidiar você na hora da elaboração de planos de ação para melhorar as condições ambientais da sua região e conseqüentemente preservar os recursos hídricos da área. É necessário planejar ações que conscientizem, instruem e envolvam a comunidade na busca de uma responsabilidade, compartilhada entre o setor público e a sociedade, para a preservação dos recursos hídricos.

4.2. Fundamento legal  
 TOPICO 4 – Recuperação de áreas degradadas  
 4.1. Fundamento legal  
 4.2. Técnicas de regeneração dos ecossistemas

**[N2] Comentário:** Verificar! Não está claro se estudaremos "questões relativas ao meio ambiente" ou se "conservação de áreas essenciais à preservação dos recursos hídricos de uma região, assim como também preservação do meio ambiente".

Fonte: dados da pesquisa.



### Exemplo 101

Desta forma, projetos que objetivem conservar e recuperar nascentes devem considerar as possíveis áreas de recarga da bacia em suas ações, de modo a torná-las mais eficientes quanto à sua capacidade de infiltração e à diminuição do escoamento superficial. Conforme Castro (2007), o processo de recuperação e conservação das nascentes consiste, basicamente, em três fundamentos básicos: **proteção da superfície do solo;** **criação de condições favoráveis à infiltração da água no solo;** **e a redução da taxa de evapotranspiração (Figura XX).** Neste contexto, a infiltração deve ser pensada para toda a bacia, principalmente para suas áreas de recarga hídrica e não apenas para as áreas mais próximas às nascentes, também chamadas de contribuição dinâmica.

[N10] Comentário: Não está claro em qual contexto. No contexto da imagem?

Fonte: dados da pesquisa.

### Exemplo 102

TÓPICO 2 – Áreas de **Proteção Permanente**

[N18] Comentário: E preciso ter a letra maiúscula?

Fonte: dados da pesquisa.

Os exemplos 100 e 101 demonstram partes do texto que não estão claras para o leitor. No exemplo 100, o texto mostra uma ambiguidade, pois não deixa claro se o que será estudado serão “questões relativas ao meio ambiente” ou se será a “conservação de áreas essenciais à preservação dos recursos hídricos de uma região, assim como também preservação do meio ambiente”. Já o exemplo 101 explicita uma falta de clareza quanto ao contexto a que o autor se refere.

Além disso, no exemplo 102, o revisor tem dúvida quanto ao uso de letra maiúscula na expressão “Proteção Permanente”, tendo em vista que é uma expressão técnica, o conteadista precisa esclarecer sobre o uso de iniciais maiúsculas ou não.

Outro aspecto relevante desse arquivo é que ele apresenta algumas indicações do revisor quanto à cópia de textos de outras fontes em diversas

partes da aula. Como podemos observar nos exemplos, o revisor pede a indicação da fonte do interdiscurso:

### Exemplo 103

#### ICONE SAIBA MAIS!

Com relação às veredas, o conceito proposto pelo inciso III do art. 2º da Resolução CONAMA 303 de 2002 estabelece parâmetros, definições e limites referentes às Áreas

de Preservação Permanente. Vereda é o espaço brejoso ou encharcado que contém nascentes ou cabeceiras de cursos d'água, e onde há ocorrência de solos hidromórficos, caracterizados predominantemente por renques de buritis do brejo (*Mauritia flexuosa*) e outras formas de vegetação típica.)

[N8] Comentário: o texto está igual à Lei. Não seria interessante dar destaque a isso para que fique claro que foi retirado de lá?

Fonte: dados da pesquisa.

### Exemplo 104

As zonas de recarga são caracterizadas por solos profundos e permeáveis localizados em áreas de relevo suave, e são fundamentais para o abastecimento dos lençóis freáticos. Nas bacias hidrográficas, essas áreas podem ser constituídas pelos topos de morros e chapadas (SOUZA; FERNANDES, 2000). A presença de árvores nos topos dos morros e das seções convexas, estendendo-se até 1/3 das encostas, é

[N13] Comentário: Aqui não é uma citação direta?

Fonte: dados da pesquisa.

### Exemplo 105

X - as áreas em altitude superior a 1.800 (mil e oitocentos) metros, qualquer que seja a vegetação;

XI - em veredas, a faixa marginal, em projeção horizontal, com largura mínima de 50 (cinquenta) metros, a partir do espaço permanentemente brejoso e encharcado.)

[N33] Comentário: Não é interessante colocar a fonte?

Fonte: dados da pesquisa.

### Exemplo 106

Quanto mais protegida pela cobertura vegetal estiver a superfície do solo contra a ação da chuva, menor será nele a propensão de ocorrência de erosão. Além de aumentar a quantidade de água interceptada, a vegetação amortece a energia de impacto das gotas de chuva, reduzindo a destruição dos agregados, a obstrução dos poros e o selamento superficial do solo. A cobertura vegetal na superfície também reduz a velocidade do escoamento superficial, pelo aumento da rugosidade hidráulica do seu processo, beneficiando a infiltração de água no solo para favorecer o desenvolvimento da vegetação e abastecer os mananciais de água subterrânea, subsuperficiais e, também os de superfície.

O Capítulo IV do Código Florestal Brasileiro trata sobre a ÁREA DE RESERVA LEGAL e sua delimitação. Já o Artigo 12 determina que todo imóvel rural deve manter

[N39] Comentário: Não está na íntegra, mas tem alguns trechos iguais.

<http://monografias.brasilecola.com/agricultura-pecuaria/erosao-solo-pela-atividade-agricola.htm>

Fonte: dados da pesquisa.

No exemplo 103, o revisor comenta que o texto está igual ao que está escrito na referida lei e pergunta se não seria interessante que houvesse uma indicação de que o texto foi retirado de lá. Já no exemplo 104, o revisor pergunta sobre aquele trecho ser uma citação direta, pois, provavelmente, o profissional verificou a referência posta pelo conteadista e viu que o texto está igual à fonte citada.

O exemplo 105 apresenta uma indagação do revisor quanto à necessidade de colocar a fonte, tendo em vista que todo o trecho sublinhado por ele naquele arquivo também se encontra em outro texto. Quanto ao exemplo 106, o revisor aponta que aquele trecho sublinhado contém partes iguais ao que está no site apontado por ele em seu comentário.

É importante destacar que essas indicações mostram outra tarefa do revisor que é a busca por partes que possivelmente estejam copiadas nas aulas. Essa é uma tarefa imprescindível tendo em vista que a cópia de outros textos configura plágio.

A partir da análise das aulas é possível afirmar que a revisão textual é uma etapa imprescindível na produção de material didático para o ensino a distância, principalmente pelo fato de, até chegar à versão final, essa aula ser

produzida por, pelo menos, três profissionais: professor conteudista, *designer* educacional e revisor de texto.

É possível afirmar também que o *designer* educacional e o revisor de texto muitas vezes exercem a função um do outro na produção das aulas, mostrando ser importante a qualificação desses profissionais para o exercício dessa tarefa. Passemos, agora, a uma sumarização da análise.

#### 4.4 SUMARIANDO A ANÁLISE

Nos tópicos anteriores, fizemos uma descrição do corpus da pesquisa atrelada a exemplificações. Passemos agora a uma sumarização do que foi descrito anteriormente.

Primeiramente, destacam-se os papéis dos DEs e dos revisores de texto em ambas as disciplinas. Apesar dos quatro profissionais serem de áreas de formação distintas e de participarem de equipes multidisciplinares diferentes, seus desempenhos são bastante semelhantes e não apresentam discordâncias expressivas.

No que concerne às operações linguísticas de revisão, é importante salientar que elas foram sinalizadas nos arquivos principalmente pelo DE e pelo revisor e não por outros profissionais da equipe. Para a análise da revisão textual das aulas, nos detemos apenas nas operações realizadas por esses dois profissionais, por ser o papel desses sujeitos mais importante no que diz respeito à etapa de revisão no recorte que fizemos nesta pesquisa.

Além disso, outro ponto a ser destacado quanto à utilização das operações linguísticas de revisão é que, na aula 3 da disciplina de Informática Educativa, diferente do que aconteceu nas demais aulas de ambas as disciplinas, não há, no arquivo concernente ao revisor de texto, as marcações que nos permitem a quantificação das operações. Na quantificação, tivemos que desprezar esta aula.

Apesar disso, consideramos que esse fato não compromete a análise de natureza qualitativa, tendo em vista que as sugestões feitas pelo revisor nessa aula seguem a mesma linha de raciocínio das demais aulas.

A seguir, apresentamos tabelas com a quantificação do uso das operações linguísticas de revisão pelos profissionais em cada disciplina.

a) Informática educativa<sup>12</sup>

**Tabela 1- operações linguísticas de revisão – Informática educativa**

	Acréscimo	Substituição	Supressão	Deslocamento
DE	115	157	46	14
Revisor	100	238	44	5

Fonte: elaborada pela autora.

b) Manejo e conservação do solo

**Tabela 2 - operações linguísticas de revisão – Manejo e conservação do solo**

	Acréscimo	Substituição	Supressão	Deslocamento
DE	183	113	50	11
Revisor	67	127	26	1

Fonte: elaborada pela autora.

A análise das tabelas indica que, nas duas disciplinas, as operações mais utilizadas pelo DE e pelo revisor são o acréscimo e a substituição. O que foi observado em todos os arquivos em que há os indícios das operações linguísticas de revisão utilizadas pelo DE e pelo revisor é que tais operações foram empregadas, em sua grande maioria, para revisar aspectos de forma e textualidade de modo resolutivo. Além disso, as operações foram utilizadas também para resolver inadequações com relação à formatação e até mesmo questões relacionadas ao conteúdo e à adequação do texto ao tom dialogal, característica imprescindível das aulas do contexto EaD.

Outro ponto a ser destacado é a alternância nos tipos de revisão, pois, além da resolutiva, a revisão indicativa também é utilizada pelo DE e pelo revisor. Os dois profissionais utilizam a revisão indicativa para: fazer perguntas

<sup>12</sup> Na aula 3 dessa disciplina, não há as marcações do revisor.

ao conteudista e sugestões para o melhoramento do texto a fim de facilitar a compreensão da aula; revisar aspectos de textualidade (situacionalidade, informatividade, articulação, progressão textual); apontar repetições e a necessidade de complementos; fazer considerações acerca de conteúdo; indicar a adequação da aula a um tom mais dialogal; e, inclusive, sinalizar dúvidas quanto a aspectos formais quando há falta de conhecimento técnico por parte dos profissionais (DE e revisor) que somente o conteudista pode solucionar.

Na análise, é perceptível que há mais casos de revisão resolutive do que de indicativa, o que pode ocorrer devido à concepção de escrita colaborativa que perpassa a composição de material didático do IFCE. Isso demonstra a autonomia do DE e do revisor ao modificar muitas partes do texto do conteudista no processo de confecção dessas aulas.

Com relação aos aspectos de textualidade apontados de forma indicativa ou resolvidos de forma resolutive, os mais revisados pelo DE e pelo revisor foram os de articulação, informatividade e situacionalidade. Quanto às questões de articulação, foram indicados e resolvidos casos em que havia a necessidade de introdução e fechamento das aulas e/ou dos tópicos.

Já os aspectos que dizem respeito à informatividade foram apresentados pelos profissionais diversas vezes por meio de indagações sobre partes do texto que não estavam claras, o que, portanto, dificultaria a compreensão por parte do aluno. Além disso, DE e revisor indicaram a necessidade de inserção de certos complementos e apontaram algumas sugestões para o melhoramento do texto, inclusive quanto a expressões técnicas, também para auxiliar o entendimento pelo discente.

As questões colocadas quanto à situacionalidade convergiam para a adequação do texto a aspectos interacionais característicos das aulas do contexto EaD. É importante lembrar que esse aspecto, conforme Araújo, Hissa e Schmidlin (2014), deve ser preocupação, prioritariamente, do DE, mas, na análise das aulas, o que observamos foi que o revisor, inúmeras vezes, também atentou para essa característica.

Nesse sentido, os profissionais indicaram, em muitas partes dos textos, trechos apresentados pelo conteudista que mais se assemelhavam a textos científicos, pois possuíam algumas citações de outros autores e não eram interativos, ao que os profissionais (DE e revisor) indicavam a inserção de diálogos diretos com o leitor (tom dialogal) e de imagens, exemplos práticos e vídeos.

Esses aspectos de situacionalidade indicados pelo DE e pelo revisor – tom dialogal, imagens, vídeos e exemplos práticos – estão em consonância com a teoria da Transposição Didática, apresentada no Capítulo 2. Essa teoria é desenvolvida pelo pressuposto de que o saber a ser ensinado – em nosso caso, o material didático para EaD – é composto pelo saber sábio estabelecido na academia, mas também deve estar investido das características próprias da escrita em EaD.

As características quanto à tessitura textual que devem ser levadas em consideração na produção do material didático em EaD são, principalmente, tom dialogal, constante reflexão sobre o conteúdo, críticas ao saberes científicos que estejam desatualizados, exemplos práticos baseados no cotidiano e utilização de linguagem não-verbal.

A partir do exposto, verificamos que a transposição didática é, de fato, realizada pelo DE e pelo revisor de texto na confecção do material didático para EaD do IFCE, pois há constantes indicações e alterações de partes do texto quanto ao tom dialogal – como se o professor “falasse” com o aluno – além da inserção de exemplos práticos e do uso de linguagem não-verbal – vídeos, figuras, quadros comparativos – nas aulas.

A partir da análise do *corpus*, percebe-se que o DE e o revisor, apesar de, a partir da descrição de suas funções, segundo Araújo, Hissa e Schmidlin (2014), exercerem papéis distintos na confecção do material didático para EaD do IFCE, tratam de todos os aspectos da escrita: forma, conteúdo e textualidade. Pela descrição de seus papéis, caberia ao DE apenas ajustar o texto à forma interacional que ele deve apresentar para estar adequado ao ensino a distância e ao revisor fazer a revisão do texto em relação a forma, textualidade, conteúdo e aspectos didáticos.

No entanto, o que constatamos pela análise é que diversas vezes o DE ajusta no texto das aulas aspectos relacionados a forma, textualidade e conteúdo além de exercer seu papel de adequação dos aspectos interacionais. Por sua vez, o revisor, que deveria revisar apenas questões de forma, textualidade e conteúdo, também faz ajustes no texto quanto à forma interacional apropriada a aulas do contexto EaD.

O resultado da análise indica que *designer* educacional e revisor textual executam praticamente a mesma função na revisão do material didático para EaD no IFCE, um complementando o trabalho do outro e transformando o texto-base do conteudista na aula disponibilizada ao aluno.



## 5 CONCLUSÃO

Neste trabalho, tivemos como objetivo principal analisar o processo de revisão do material didático impresso destinado ao ensino a distância no que diz respeito ao trabalho do revisor e do *designer* educacional. Para isso, analisamos várias versões de aulas do contexto EaD compostas pelo texto-base do professor conteudista e pelas revisões do DE e do revisor textual.

Além de analisar o papel do DE e do revisor na etapa de revisão de composição das aulas, tivemos como objetivo específico identificar o tipo de revisão executado (resolutiva ou indicativa) e os movimentos de revisão feitos pelo DE e pelo revisor que foram adotados por eles nesse processo a fim de facilitar a interação entre professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem na modalidade a distância.

No que concerne ao quadro teórico, embasamo-nos na perspectiva sociocognitiva-interacional da linguagem e no conceito bakhtiniano de exotopia (capítulo 1); e nas características da produção de materiais didáticos para EaD aliadas às teorias de retextualização e transposição didática (capítulo 2).

Na análise dos papéis do DE e do revisor textual, chegamos à conclusão de que os dois profissionais executam praticamente a mesma tarefa: a revisão das aulas feitas pelos dois concentra-se em aspectos formais, textuais e conteudísticos, além de centrar-se, também, nas questões relativas às especificidades do texto para EaD, ou seja, na transposição didática das aulas.

Outro ponto relevante a se destacar como resultado de nosso estudo é que a escrita das aulas é essencialmente colaborativa, tendo em vista que DE e revisor, em suas revisões, reescrevem o texto-base do professor conteudista, muitas vezes interferindo de forma resolutiva – ou seja, modificando o texto sem consultar o professor responsável pelo conteúdo – nessa reescritura. Além disso, observamos que houve uma alternância entre os modos de revisão, resolutiva e indicativa, pois, apesar da autonomia do revisor e do DE, muitas vezes esses profissionais não detinham conhecimento técnico para solucionar algumas questões.

Desse modo, acreditamos que a escrita colaborativa, destacando o trabalho do *designer* educacional e do revisor textual, é de suma importância para a confecção do material didático para o contexto EaD tendo em vista que os professores que dominam os conteúdos das aulas, muitas vezes, ainda não estão preparados para a transposição didática desse conteúdo para as aulas da educação a distância.

Pelo fato de a aula, nesse contexto, representar o professor, apenas o conteúdo acadêmico não é suficiente para que haja, de forma efetiva, o processo de ensino-aprendizagem. Por isso, o trabalho de transposição didática é de extrema importância para que o conteúdo seja assimilado por alunos que necessitam, mais do que alunos de aulas presenciais, aprender autonomamente.

Assim, cremos que o conteúdo desta dissertação contribui para que o trabalho do *designer* educacional e do revisor textual nas equipes multidisciplinares envolvidas na confecção de materiais didáticos para EaD seja visto como imprescindível, tanto em sua valorização nas equipes que possuem tais profissionais, quanto na necessidade de se pensar em integrá-los às equipes que não os possuem.

Como ocorre em qualquer trabalho de pesquisa, ao final, sempre achamos que há a necessidade de outras investigações. Acreditamos que essa análise deva ser feita em outras equipes multidisciplinares a fim de descobrirmos se o papel do DE e do revisor ocorre de forma semelhante ao que chegamos à conclusão em nosso estudo e para saber se outras configurações de equipes também podem ser efetivas quanto à transposição didática e quanto ao processo de ensino-aprendizagem por parte do aluno. Os resultados das novas análises poderiam ser comparados aos da nossa pesquisa para que haja uma maior contribuição aos estudos sobre material didático para EaD.

## REFERÊNCIAS

- AGRANIONIH, Neilla T. A teoria da transposição didática e o processo de didatização dos conteúdos matemáticos. **Educere**. Cascavel-PR, v. 1, n. 1, 2001. Disponível em: <<http://revistas.unipar.br/educere/article/view/812>>. Acesso em: 10 fev.2014.
- ARAUJO, N. M. S. ; S HISSA, D. L.A. Processo de escrita de uma webaula: proposta de classificação das etapas da produção textual. **Revista Linguagem & Ensino** (Online) (A2). Vol. 17. Série Especial. ISSN 1983-2400. 2014 Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/1151>>. Acesso em: 15 mar. 2015
- ARAÚJO, N.M.S.; HISSA, D.A.L; SCHMIDLIN, I.O.M. **Curso de Professor Conteudista** - Projeto de Capacitação. Fortaleza: IFCE/PROEX/DEAD, 2014.
- ARAUJO, N. M. S. ; ZAVAM, A.; S HISSA, D. L.A. Material didático em EaD: a produção de webaula. **Material didático na EaD: caminhos da autoria**. Dourados: Editora da UFGD. (No prelo).
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BRASIL. Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o artigo 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm)>. Acesso em: 25 jan. 2015.
- CHAQUIME, L. P.; FIGUEIREDO, A. P. S. O papel do *designer* instrucional na elaboração de cursos de educação a distância: exercitando conhecimentos e relatando a experiência. In: X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, Belém. **Anais...** Belém: UNIREDE, 2013. p. 1-13.
- CHEVALLARD, Y. **La Transposition Didactique**: du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1991.
- FABRE, C. Des variantes de brouillon au cours préparatoire. **Études de Linguistique Appliquée**, v. 62, p. 59-79, avril-juin., 1986.
- FRANCO, M. A. M. Elaboração de material impresso: conceitos e propostas. In. CORRÊA, J. (Org.) **Educação a distância: orientações metodológicas**. Porto Alegre: Artmed. p. 21-35, 2007.
- MARANDINO, M. Transposição ou recontextualização? Sobre a produção de saberes na educação em museus de ciências. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 95 – 183, mai/jun/jul/ago, 2004.

- GARCEZ, Lucília H. do Carmo. **A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto**. Brasília, Editora da universidade de Brasília: 1998.
- GUEDES, J de F. **Produção de material didático para EaD nos cursos de Licenciatura em Matemática: o caso da UAB/IFCE**. 2010. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). UFC. Fortaleza, CE. 2010. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3098>> Acesso em 15 fev. 2014.
- HAYES, J. R. et al. Cognitive processes in revision. In: ROSENBERG, S. (org.). **Advances in Applied Psycholinguistics: reading, writing, and language learning**. v. 2. Cambridge: Cambridge University, 1987. p. 176-240.
- HERMONT, A. B.; ASSUMPÇÃO, S. B. Educação a distância: como revisar os materiais didáticos. **Scripta**, Belo Horizonte, v, 14, n. 26, p. 179 – 194, 1º sem. 2010.
- KOCH, Ingedore V. G. **Desvendando os segredos do texto**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção**. 2. ed. , 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.
- MAIA, Carmen; MATTAR, João. **ABC da EaD**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita - atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MARTINS, Cínthya da S.; ARAÚJO, Nukácia M. S. O processo de escritura e de reescritura na produção de material didático para EaD. In: **Anais do V Encontro das Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino**, Natal, 2011.
- MATTAR, João. **Guia de educação a distância**. São Paulo: Cengage Learning: Portal Educação, 2011.
- MATENCIO, M. L. M. Atividades de retextualização em práticas acadêmicas: um estudo do gênero resumo. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 25-32, 2002.
- MATENCIO, M. L. M. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. **Anais do III Congresso Internacional da ABRALIN**, março de 2003.
- MENEGASSI, R. J. **Da revisão à reescrita: operações lingüísticas sugeridas e atendidas na construção do texto**. *Mimesis*, Bauru, v.22, n.1, p. 49-68, 2001.
- OLIVEIRA, Risoleide Rosa Freire de. **Revisão de textos: da prática à teoria**. Natal: Edufrn, 2010.

PEQUENO, Mauro C.; PEQUENO, Henrique Sérgio L. Centro de produção de materiais didáticos digitais: a experiência do Instituto UFC Virtual. **ComCiência**, Campinas, set. 2012.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. 9 ed. São Paulo: Globo, 1998.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Projeto político pedagógico do curso de graduação em Ciências Biológicas licenciatura a distância**. Fortaleza, 2012.

ZAVAM, A. Da escrita à revisão: o processo de produção de material para EaD. **EaD em Tela**, Campinas, v. 23, p. 209 – 238, 2013.

ZAVAM, A.; ARAÚJO, N. M. S.; HISSA, D. L. A. **Escrita em EaD: análise da webaula como gênero discursivo de escrita colaborativa**. Organizadores: Lúcia Amante; António Quintas-Mendes, Daniela Melaré; Teresa Cardoso e Maria João Spilker. Editor: Universidade Aberta. ISBN: 978-972-674-738-3  
Disponível em: <<http://lead.uab.pt/OCS/index.php/CLB/club/paper/view/109>>. Acesso em: 23 mar. 2015.